L. I. BOZHOVICH
L. V. BLAGONADIEZHINA

ESTUDIO DE LAS MOTIVACIONES DE LA CONDUCTA DE LOS NIÑOS Y ADOLESCENTES

ESTUDIO DE LAS MOTIVACIONES DE LA CONDUCTA DE LOS NIÑOS Y ADOLESCENTES



L. I. Bozhovich
L. V. Blagonadiezhina

ESTUDIO DE LAS MOTIVACIONES DE LA CONDUCTA DE LOS NIÑOS Y ADOLESCENTES

Preparado para la biblioteca popular Riqch'ariy
La Lectura Es La Fábrica De La Conciencia Revolucionaria
Por: Stalin Boza

ESTUDIO DE LAS MOTIVACIONES DE LA CONDUCTA DE LOS NIÑOS Y ADOLESCENTES

L. I. Bozhovich
L. V. Blagonadiezhina

Editorial
Pueblo y Educación

EDITORIAL PUEBLO Y EDUCACIÓN
Calle 15 N.º 604, entre B y C,
Plaza de la Revolución, Ciudad de La Habana.

Prefacio

El XXIV Congreso del P.C.U.S. ha señalado que el "impulso de la gran obra que es la construcción del comunismo no es factible si no se procede antes al desarrollo multifacético del propio individuo. El comunismo no es posible si no cuenta con un alto nivel cultural, con la instrucción, la conciencia social y la madurez de los individuos, del mismo modo que es irrealizable sin la correspondiente base técnico-material" *.

Uno de los problemas psicológicos fundamentales, sin cuyo estudio no pueden ser llevados a la práctica los fines de la educación planteados por el Congreso, es la formación de las necesidades y motivaciones humanas como factores de primer orden que estimulan al individuo en sus actividades.

Los conceptos de necesidad y motivaciones no han encontrado todavía en la psicología un valor concreto ni una definición aceptable. El enfoque que dichos conceptos reciben en este libro es el siguiente: la necesidad se entiende como un algo que precisa el individuo para dar salida a las funciones vitales de su organismo o para su propia personalidad. La necesidad estimula al individuo a la búsqueda del objeto de su satisfacción, mientras que el propio proceso de esta búsqueda reviste múltiples emociones positivas.

Las motivaciones, al igual que las necesidades, son móviles de la conducta humana. No obstante, las mismas también pueden incitar al hombre en forma indirecta, mediante un objetivo o una determinación adoptada conscientemente. En estos casos al individuo quizás le falte el deseo inmediato de actuar de acuerdo con el objetivo planteado, él incluso puede obligarse a sí mismo a proceder en contra de sus propios deseos.

* "Materiales del XXIV Congreso del PCUS", M., Politizdat, 1971, pág. 83.

Diversas necesidades y motivaciones que guardan entre sí una relación determinada son las que mueven la conducta del individuo. El conjunto de necesidades y motivos propios de un individuo dado, constituyen su esfera de motivaciones. La estructura de la esfera de motivaciones del individuo, que ya ha alcanzado un alto nivel de madurez, comprende diversas motivaciones morales, estables y dominantes, que mantienen subordinadas a todas las demás necesidades y motivaciones, y adquieren en la vida del individuo una importancia primordial.

Lógicamente, tendrá gran importancia para la educación saber cuáles de las motivaciones serán para el individuo las predominantes. Pues son éstas las que deciden la orientación de la personalidad del individuo, la presencia o la carencia en él de participación social, en una palabra, de todo aquello que caracteriza la personalidad como tal, con sus peculiaridades concretas, enfocadas históricamente.

La creación de todas estas necesidades y motivaciones no es un proceso caótico. Este proceso tiene que ser dirigido, y para ello será necesario conocer todas las leyes que intervienen y rigen el proceso de formación de las necesidades, y las condiciones en las que las necesidades primarias se transforman en motivaciones superiores de la conducta.

Todas las investigaciones a las que hace referencia este libro han sido encaminadas al esclarecimiento de esta cuestión. El aspecto psicológico de la cuestión es el que ha interesado, a diferencia de lo que se persigue en las investigaciones sociológicas y social-psicológicas. En las primeras son objeto de estudio las necesidades de la sociedad, inseparablemente ligadas a los factores económicos y a las diversas condiciones sociales inherentes a un régimen social dado. Mientras que las investigaciones social-psicológicas tienen por objetivo descubrir y estudiar esa combinación de necesidades que caracteriza a los individuos que forman parte de los distintos grupos sociales.

El punto central de nuestros estudios ha sido el problema del desarrollo de las necesidades en la ontogénesis, el lugar y el papel que éstas desempeñan en la formación de la personalidad del niño y la función que ejercen en su conducta y actividades. Queremos señalar que no ha sido fácil la investigación de todos los puntos

indicados por la falta de métodos adecuados y por la complejidad del propio objeto de nuestros estudios. Sobre la marcha de la investigación intentamos utilizar métodos experimentales en su mayoría, lo que supuso (por lo menos en las primeras etapas de la investigación) rechazar el estudio de las necesidades y motivaciones en su plenitud vital y sus condiciones concretas. Para poder aplicar el experimento nos vimos en la necesidad de modelar los procesos que estudiábamos, revistiéndolos de cierta formalidad y empobreciéndolos por lo tanto en su contenido, pero conservando no obstante toda su esencia. De este modo queríamos asegurarnos datos suficientemente objetivos y comparativos aunque sólo fuera con respecto a todos aquellos aspectos del problema que en una etapa dada de la investigación eran accesibles para un estudio relativamente exacto.

El libro empieza por un artículo de L. I. Bozhovich donde se analizan algunas cuestiones de orden teórico relativas a las fuerzas que mueven la conducta humana: necesidades, motivos, intenciones, deseos, etc. En su análisis el autor ha recurrido tanto a materiales bibliográficos, como a datos concretos obtenidos en las investigaciones experimentales de laboratorio.

En el artículo se señalan las causas que han provocado el rezago de las investigaciones psicológicas en este campo y que el autor atribuye no solamente a dificultades de orden metódico, sino también teórico. La dificultad teórica fundamental consiste en que muchas de las veces el problema psicológico del tránsito de las necesidades orgánicas primarias a las superiores, a los móviles específicamente humanos de la conducta, no se resolvía correctamente. Ése es el motivo de que L. I. Bozhovich haya convertido en objeto principal de sus estudios precisamente el problema del desarrollo de las necesidades primarias y el tránsito de las mismas en formas cualitativamente nuevas, específicas para el ser humano. Dicho en otras palabras, el tema central del artículo es saber qué condiciones y qué procesos psicológicos se requieren para que la imaginación, los sentimientos y las ideas adquieran una fuerza incentiva, es decir, se conviertan en motivos de la conducta humana.

Los estudios experimentales efectuados por L. S. Slavina y expuestos en el artículo siguiente, también hacen su aportación al

esclarecimiento de este problema. La autora ha obtenido datos que revelan algunas de las condiciones esenciales dentro de las cuales objetivos conscientemente planteados e intenciones del niño adquieren fuerza de móviles. Una de estas condiciones es que el objetivo se convierta en móvil de la conducta del niño cuando el mismo sirve para superar el conflicto entre dos tendencias opuestas por sus motivaciones, pero que a la vez satisface de un modo u otro ambas necesidades en conflicto. Por ejemplo, cuando el niño realiza cierta actividad de poco interés y que presenta para él bastantes dificultades le acomete el deseo de abandonar la empresa; por otra parte, esta misma actividad tiene para él un sentido social concreto y por eso la necesidad de cumplir su deber social le impide abandonar su tarea. En estos casos, el hecho de que surja la intención de realizar un volumen determinado de trabajo resuelve el conflicto en cuestión. Las investigaciones han demostrado que el saber plantearse el objetivo y forjar la intención se consigue solamente en una etapa determinada del desarrollo psíquico del niño. Inicialmente el niño puede formar la intención de llevar a cabo un trabajo no deseado únicamente con la colaboración de los adultos. El apoyo que le brinda el adulto crea una motivación suplementaria para superar el deseo inmediato de abandonar la empresa. Mediante el estudio de las peculiaridades psicológicas de las intenciones de los escolares menores se ha descubierto que, una vez formada la intención, ellos están en condiciones de tomar en consideración todas las posibilidades y dificultades de la tarea a realizar sólo paso a paso, por eso es tan frecuente que las intenciones, en esta edad, no lleguen a realizarse.

Los resultados obtenidos en esta investigación poseen un indudable valor pedagógico, pues indican el camino para orientar la conducta y las actividades de los niños mediante la organización de su esfera de motivaciones. Estos datos nos indican la necesidad de educar ya al niño de forma que sepa orientar su propia conducta.

En el artículo de E. I. Savoñko han sido expuestos los datos experimentales obtenidos en el estudio sobre la importancia relativa de la autovaloración del niño y del concepto que tienen de él los seres que le rodean en calidad de motivos de su conducta y actividades. A través de estos estudios se pueden apreciar los cambios

que se operan en la motivación al pasar de la edad escolar menor a la adolescencia. En el adolescente la autovaloración adopta un significado primerísimo como motivo de conducta, aunque la opinión de los seres que le rodean, que en la edad escolar prevalecía, continúa ejerciendo también su influencia. La orientación del adolescente hacia la autovaloración (cuando ésta cuenta con una educación correcta) desempeña un papel esencial en el proceso de la formación de una personalidad estable, es decir, de una personalidad capaz de hacer frente a las influencias situacionales casuales.

Otros artículos se refieren al estudio de la estructura de la esfera de motivaciones del adolescente. Una determinada subordinación de los motivos es una condición indispensable para que surja una conducta encaminada hacia fines concretos. De todos los motivos que actúan simultáneamente debe destacarse aquel (o el grupo de motivos homogéneos) que dentro de una situación dada sea el dominante. Será este motivo concreto el que determinará el carácter de la conducta y su orientación dentro de la situación dada. Hay que distinguir entre la orientación situacional de la conducta y la orientación de la personalidad, que se manifiesta en la constancia de su conducta, en su actitud ante el mundo circundante y ante sí mismo. La orientación de la personalidad es la consecuencia del surgimiento en el individuo, en el proceso de su desarrollo ontogénico, de motivos dominantes, suficientemente estables, que determinan la estructura jerárquica de la esfera de motivaciones, propia para un individuo dado.

En los estudios que ha realizado M. S. Neymark, la llamada orientación de la personalidad ha constituido el objeto de especiales investigaciones. Para proceder al estudio de este problema fueron elaboradas técnicas experimentales con el fin de diferenciar a los niños partiendo del concepto de si tenían o no una personalidad establemente orientada y cuál era el carácter de dicha orientación.

En el artículo conjunto de M. S. Neymark y V. E. Chudnovski se comparan los datos obtenidos en distintas variantes de aplicación de dichas técnicas. Los resultados reafirmaron la validez de ambas variantes aplicadas en calidad de instrumento para el estudio de la orientación de la personalidad.

En todas las investigaciones efectuadas con ayuda de estos métodos experimentales se pudo comprobar que ya a partir de la ado-

lescencia surge una orientación estable de la personalidad. En uno de los artículos que publica Neymark, los datos de las investigaciones experimentales se comparan con las características generales de los niños investigados. Se ha podido establecer una gran relación entre la orientación de la personalidad y algunas de sus peculiaridades. En otro de sus artículos esta misma autora se dedica exclusivamente al análisis de la correlación entre el tipo de orientación de los adolescentes y la presencia en ellos del llamado afecto de inadecuación. Las investigaciones han probado que este afecto se relaciona con la orientación egoísta de la personalidad, mientras que no se observa en los demás casos. Desde el punto de vista pedagógico, esta conclusión es muy importante, puesto que la persistencia del afecto de inadecuación provoca la aparición de formas negativas de la conducta y rasgos negativos de la personalidad.

El artículo de G. G. Bochkarieva expone los resultados obtenidos durante el estudio de las peculiaridades de la esfera de motivaciones de jóvenes delincuentes. La autora fundamenta su exposición en un gran número de datos concretos que ella misma ha recopilado y analizado. Otro factor importante ha sido también la confrontación de los resultados relativos a delincuentes menores con las correspondientes características propias de los escolares normales.

Uno de los aspectos más importantes de este trabajo ha sido, según nuestra opinión, la diferenciación de los delincuentes menores por grupos, de acuerdo con las peculiaridades de la estructura de su esfera de motivaciones. Estas peculiaridades parten de la correlación entre las necesidades asociales de los adolescentes, típica para cada uno de los grupos, y todas aquellas tendencias morales que les pueden hacer frente. Los adolescentes de los diversos grupos se caracterizan ante todo por su actitud diferente ante el delito por ellos cometido y también por ciertos rasgos de su personalidad.

La diferenciación de estos grupos entre los jóvenes delincuentes permite encontrar el camino de la reeducación sobre una base fundamentada, dado que cada grupo necesita sus propios medios de influencia pedagógica.

Para resumir este breve análisis de los artículos recopilados en el libro (que ofrecemos a nuestros lectores) podríamos sacar la con-

clusión de que todos los métodos experimentales que se han utilizado en las investigaciones han permitido aglutinar todo un sistema de datos científicos y establecer ciertas regularidades psicológicas muy concretas. Analizando y resumiendo los resultados obtenidos durante las investigaciones, vamos hacia la solución del problema de cómo surgen las necesidades superiores del individuo, las llamadas "necesidades espirituales" y el papel que desempeña la conciencia como factor motivacional. Por otra parte, en estas investigaciones todavía no se ha podido descubrir de una forma clara y concreta el aspecto del contenido de las motivaciones, de la conducta y de las actividades de los niños.

L. Bozhovich y
L. Blagonadiezhina

El problema del desarrollo de la esfera de motivaciones del niño

autor L. I. BOZHOVICH

1

La esfera de motivaciones del individuo se ha estudiado muy poco hasta ahora en la psicología. Ello no se debe a la falta de interés por el tema, pues, desde la época antigua hasta nuestros días, la cuestión de los móviles internos de la conducta humana ha interesado incesantemente a científicos y filósofos y ha provocado la aparición de numerosas hipótesis. La insuficiencia de investigaciones psicológicas concretas en este campo hay que buscarla en la falta de claridad teórica en torno al problema en cuestión.

Ante todo señalemos que la investigación de las necesidades y los motivos no podía desenvolverse dentro del margen de la psicología empírica asociativa, según la cual todos los procesos psíquicos están gobernados por determinadas leyes de asociaciones. Esta concepción mecanicista de las fuerzas que mueven la vida psíquica y la conducta humana anula en realidad el problema de la actividad del propio sujeto.

La psicología empírica asociativa ha reinado, como sabemos, durante mucho tiempo, incluso todavía ahora no podemos considerar que su influencia haya sido totalmente eliminada. La crítica en torno a la psicología empírica, que ya se inició a comienzos del siglo XX, se encaminó fundamentalmente contra su idealismo y atomismo, pero no contra su mecanicismo. La psicología de la Gestalt escogió como objeto principal de sus investigaciones el campo de los procesos cognoscitivos. La reflexología, la reactología y el behaviorismo centraron su atención en los estímulos exteriores de la conducta del individuo.

Los primeros que intentaron superar, aunque desde posiciones idealistas, el mecanicismo de la psicología asociativa y plantear el problema de las actividades del "yo" humano fueron los psicólogos de la escuela de Wurtzburgo (O. Külpe y otros).

En sus investigaciones del pensamiento y con métodos introspectivos, demostraron experimentalmente que las ideas y los conceptos se relacionan entre sí y forman un acto único del pensamiento no dirigiéndose por las leyes mecanicistas de las asociaciones, sino por la tarea hacia la cual se orienta el pensamiento. A raíz de los experimentos efectuados, llegaron a la conclusión de que el curso de las imaginaciones durante el acto del pensamiento puede no depender de los estímulos exteriores ni de las influencias asociativas si el proceso del pensamiento está gobernado por las llamadas "tendencias determinantes". Éstas dependen de las intenciones del sujeto y de las tareas ante él planteadas. Las investigaciones experimentales de los psicólogos de la escuela de Wurtzburgo han demostrado que la función de las tendencias determinantes no puede encontrar su explicación en las leyes de las asociaciones. Es más, la presencia de la tendencia asociativa puede incluso superar el curso habitual del proceso asociativo. Para explicar los resultados obtenidos en los experimentos, Külpe introduce el concepto del "yo" y afirma que el dinamismo de este "yo" ocupa el primer plano del proceso del pensamiento, mientras que a los mecanismos que establece la psicología asociativa, y que según ella son los que siempre relacionan entre sí a las ideas y los conceptos, los coloca en segundo plano [10].

Más adelante fueron K. Lewin y sus discípulos los que intentaron en sus investigaciones experimentales vencer la concepción mecanicista de las fuentes psicológicas del dinamismo humano.

Kurt Lewin, como es sabido, efectuaba sus investigaciones experimentales desde posiciones de la llamada teoría estructural (psicología de la Gestalt) cuya inconsistencia metodológica ha sido señalada reiteradas veces por los psicólogos soviéticos.

La deficiencia principal de la concepción de K. Lewin radica, en general, en el hecho de ignorar el aspecto del contenido de los procesos psíquicos y el enfoque puramente formal del análisis de los mismos. No obstante, Lewin y sus discípulos hallaron medios experimentales muy acertados para investigar las necesidades del hombre, sus intenciones y voluntad, a la vez que establecieron ciertos resultados psicológicos y hechos concretos muy interesantes. En nuestras investigaciones (especialmente en las de L. S. Slavina y E. I. Savoñko) nos apoyamos a veces en datos obtenidos por la escuela de Lewin y utilizamos algunas de sus concepciones con nuestra propia argumentación teórica. En su introducción al libro "Intenciones, voluntad y necesidad" [11], Lewin contrapone su propio enfoque de la cuestión al de la psicología asociativa, considerando que la psicología tradicional, por su propia esencia, no podía encontrar acceso al problema de las necesidades y afectos, es decir, a todos aquellos sentimientos que siempre están relacionados con las necesidades del sujeto. Sin embargo, son precisamente estos procesos, según su opinión, los que constituyen "la capa central de lo psíquico".

Las investigaciones de K. Lewin y su escuela son muy interesantes. Se puede asegurar que han sido precisamente ellas las que han dado comienzo al estudio de la psicología de las necesidades del individuo. Pero el afán de Lewin de limitar sus investigaciones sólo a las necesidades creadas artificialmente, dentro de los límites del laboratorio, le ofreció solamente la posibilidad de estudiar su aspecto

dinámico, ya que las necesidades creadas artificialmente no poseían para los sometidos a la prueba ningún sentido real. Esto impidió a su vez a Lewin dar el paso decisivo en la elaboración del campo en cuestión.

Hay otro hecho que también explica, a nuestro modo de ver, el rezago de las investigaciones sobre la esfera de motivaciones del individuo. Muchos psicólogos renunciaron a la investigación de las necesidades e instintos en el hombre al dar excesiva importancia al hecho de que, en el proceso del desarrollo histórico, los instintos y necesidades (móviles de la conducta animal) fueran sustituidos por la conciencia (la inteligencia, el intelecto), reguladora principal de las actividades humanas. Las necesidades del hombre pasaron a ser objeto de investigaciones zoopsicológicas en la mayoría de los casos, mientras que el estudio de la psicología del hombre se centró en los procesos cognoscitivos —percepción, memoria, pensamiento y en parte (mucho más pequeña) en la esfera de la voluntad, es decir, de nuevo en la orientación consciente de su conducta por el propio individuo—. Esto no impidió a muchos psicólogos teorizar en torno a los instintos del hombre, atribuyéndoles también aquellas necesidades y tendencias adquiridas por el individuo en la sociedad. Citaremos al respecto los trabajos de Mac Dougall [6], Tolman [9] y otros.

Así pues, en lugar de convertir en objeto de estudio el desarrollo de las propias necesidades y su transición hacia una nueva cualidad, cosa que hubiera permitido comprender también los mecanismos psicológicos del surgimiento del dinamismo de la propia conciencia, las necesidades fueron llevadas a la categoría de fenómenos psicofisiológicos, ligados únicamente a las necesidades del organismo, colocándolas en realidad al margen de las investigaciones de la psicología humana. También es cierto que, con frecuencia, se habla de las "necesidades espirituales superiores" del hombre y de sus intereses, pero al estudio experimental solamente se han sometido las últimas y en forma, por cierto, muy limitada.

Muy característicos al respecto son los planteamientos

de N. F. Dobrinin, quien considera que las necesidades como tales no deben ser objeto de la investigación psicológica, ya que las necesidades orgánicas son objeto de la fisiología, y las espirituales objeto de las ciencias sociales [1]. Pero el problema de las necesidades y de su vinculación a la conciencia humana –motivos morales, objetivos conscientes y tendencias– ha interesado siempre a algunos de los psicólogos soviéticos. Es un hecho lógico. La joven psicología soviética se apoyaba íntegramente en el enfoque marxista de la personalidad, pero, en la doctrina marxista sobre la personalidad y su formación, las necesidades son consideradas como principales fuerzas motrices del desarrollo, de la sociedad y del individuo como tal.

Ya en 1921, A. R. Luria, en el prefacio del libro del eminente economista y sociólogo alemán L. Brentano [2], traducido por él, escribía: "En estos tiempos modernos, la cuestión sobre las necesidades como estímulos que mueven al individuo, que le empujan a los diversos actos que condicionan su conducta y que influyen así sobre los grandes fenómenos sociales y acontecimientos históricos, empieza a despertar un gran interés." Más adelante sigue diciendo que, sin el estudio de esta cuestión cardinal, "los psicólogos seguirán como antes, estudiando minuciosamente los distintos aspectos y elementos de la vida psíquica, sin abarcarla en su totalidad, desalentándose ante las tareas del estudio del contenido de la psique individual, la conducta humana y sus motivos..."

No obstante, el interés hacia este problema tuvo durante largo tiempo un carácter exclusivamente teórico. En 1956, en las páginas de la revista "Cuestiones de Psicología", se produjo una discusión teórica en torno al papel que desempeñan las necesidades en la conducta del individuo y a su relación con los demás móviles de las actividades humanas.

El primero en intervenir fue A. V. Vedienov, quien señaló la importancia del problema en discusión, ya que cualquiera que fuera su solución determinaría la posición filosófica del autor (idealista o materialista). Luego criticó

duramente a todos aquellos psicólogos que relacionan el problema del dinamismo de la conciencia humana con el problema de las necesidades, y expresó que era un error poner a todos los móviles de la conducta humana en dependencia de las necesidades.

Si considerásemos las necesidades como algo primario e inmutable (incluyendo también aquí las necesidades espirituales del individuo) podríamos decir que Vedienov tiene toda la razón. Pero no es posible, por ejemplo, aceptar lo que dice Freud de que detrás de todo acto humano, ya sea provocado por sentimientos morales o por un objetivo conscientemente planteado, están las necesidades biológicas. Tampoco es posible, por lo tanto, reducir las necesidades espirituales del hombre a necesidades personales y egoístas, como hacían los materialistas franceses del siglo XVIII al desarrollar la teoría del egoísmo racional. Sin embargo, Vedienov, en lugar de plantear y resolver el problema del desarrollo de las necesidades y demostrar la necesidad de su transición a un tipo nuevo de móviles de la conducta humana, rehúsa simplemente reconocer la vinculación entre las necesidades y los móviles conscientes del individuo, contraponiendo así la razón a su esfera de afecciones y necesidades. Considera, correctamente, que los móviles específicos de la conducta humana son los sentimientos morales, la razón y la voluntad, pero enfoca su fuerza incitadora desde un punto de vista intelectualista; se limita tan sólo a decir que el individuo actúa en función de una necesidad consciente.

Vedienov interpreta incluso las propias necesidades de forma muy limitada, pues, aunque las reviste de un carácter social, a su modo de ver no dejan de ser móviles puramente personales y egoístas.

Hemos expuesto las opiniones expresadas por Vedienov en torno al artículo en debate. Pero, por lo visto, él mismo se dio cuenta de que sus argumentos no eran lo suficientemente convincentes y, más adelante, en otro de sus artículos [4], expone una concepción totalmente distinta, e incluso opuesta. Refiriéndose a las palabras de K. Marx

acerca de la esencia social del hombre, Vedienov desarrolla la idea de que el individuo, desde el momento de su nacimiento y por su estructura física, ya está en condiciones de formar su personalidad, es decir, ya es capaz de realizar funciones creadoras encaminadas hacia fines determinados. "Los niños nacen con todas las propiedades de la futura personalidad humana –dice Vedienov–, y no sólo son personas, debido a su constitución física, sino también personalidades, por el carácter de las funciones que les son asignadas" (4, pág. 11).

Vedienov considera, por otra parte, que todas las aptitudes naturales del individuo pueden desarrollarse mediante la educación, pero las necesidades espirituales superiores, tales como la necesidad de crear, de comunicarse con los demás, son, a su modo de ver, congénitas. Resulta, pues, que según Vedienov, las necesidades espirituales del individuo tan pronto son congénitas, como dejan de ser necesidades como tales para ser sustituidas por la razón.

G. A. Fortunatov y A. V. Petrovski respondieron a Vedienov oponiendo a sus ideas una seria crítica metodológica [21]. Enfocaron la solución del problema del origen y el desarrollo de las necesidades humanas desde un punto de vista marxista, pero no ofrecieron una teoría psicológica con respecto a dicha cuestión. Tan sólo indicaron que junto con las necesidades puramente personales surgen, gracias a la educación, las necesidades sociales, que por su naturaleza, el individuo las vive como sentimientos de deber. Si estas necesidades sociales no se satisfacen, surgen entonces en el individuo emociones negativas igual que en el caso de la insatisfacción de las necesidades personales.

Todos estos puntos son correctos, pero de todos modos no resuelven el problema psicológico del desarrollo de las necesidades. Por lo general, el desarrollo de las necesidades en la psicología siempre se ha reducido a su incremento cuantitativo y a la aparición de las llamadas necesidades espirituales, sin analizar realmente el mecanismo psicológico de su aparición. Ésta ha sido la interpretación que siempre se ha dado en la gran mayoría de

manuales y libros de texto de psicología y pedagogía.

Uno de los que más se acerca a la solución de este problema es A. N. Leontiev. Expuso sus puntos de vista en una forma muy concreta y resumida en el informe que presentó ante el XVIII Congreso Internacional de Psicología [13]. En este informe propuso una forma muy original para la solución del problema del desarrollo de las necesidades y para determinar la relación que existe entre éstas y la consciencia.

Su método consiste en considerar los motivos como objetos (perceptibles, imaginables) en los que las necesidades adoptan un carácter concreto. Estos objetos son los que constituyen el contenido de aquellas necesidades que encuentran en ellos su encarnación. Es así como las necesidades humanas adquieren carácter de objeto. El motivo, según la definición de Leontiev, es el objeto que responde a una necesidad determinada y que incita y dirige la actividad del individuo.

De acuerdo con esta concepción, A. N. Leontiev considera el desarrollo de las necesidades como resultado de los cambios y ampliaciones que sufren los objetos con cuya ayuda se satisfacen. Para satisfacer sus necesidades, el individuo no solamente utiliza objetos naturales, sino que también los elabora y produce otros nuevos; esto es lo que modifica el contenido de las necesidades naturales del individuo y engendra en él otras nuevas. Estas nuevas necesidades, según Leontiev, no pueden ser deducidas de las biológicas ni tampoco identificadas con ellas. Incluso la necesidad de comer, que se satisface con alimentos especialmente elaborados, ya es otra cualitativamente nueva. No hablemos, pues, de las necesidades más complejas, como las materiales y las espirituales. Estas últimas "surgen solamente porque empiezan a elaborarse sus objetos", dice Leontiev (13, pág. 6).

Partiendo de estas consideraciones, Leontiev rechaza los términos de "estados subjetivos" –deseos, inclinaciones, afectos, etc.– que reinan en la psicología para describir el desarrollo de las necesidades. "Todos estos estados

expresan solamente el aspecto dinámico de las necesidades –dice Leontiev–, pero no dicen nada sobre su contenido" (13, pág. 6). En realidad, según el criterio de Leontiev, el desarrollo de las necesidades sólo puede ser considerado en términos de modificación de sus objetos; este factor es el que transforma, según él, el problema de las necesidades en problema de los motivos de la actividad humana.

Es así como Leontiev ha encontrado la solución al problema del desarrollo de las necesidades y la aparición de motivos específicamente humanos de la conducta.

Nos parecen muy interesantes y productivos los criterios de Leontiev, que dota a las necesidades de un carácter de objeto, así como su modo de ver el nacimiento de otras nuevas mediante la asimilación ("apropiación") de aquellos objetos en los que ellas se cristalizan. Sin embargo, a nuestro modo de ver, en este razonamiento falta el eslabón psicológico quizás más importante. No está claro ni se comprende en virtud de qué mecanismos psicológicos el individuo empieza a crear nuevos objetos, cuya necesidad todavía no siente. ¿Qué fuerza le empuja a la creación de estos objetos? Si hablamos en un plano ontogénico, es evidente que podemos observar fenómenos, tales como la aparición en el niño de nuevas necesidades en virtud de la asimilación de un objeto de la cultura. Pero, incluso en estos casos, tal y como lo demuestran los datos experimentales, no toda asimilación conduce, ni mucho menos, al nacimiento de la correspondiente necesidad. Una nueva necesidad no nace automáticamente como resultado de la asimilación de objetos determinados. Por ejemplo, un niño puede aprender bien a leer, puede conocer muchas obras literarias y no sentir, sin embargo, la necesidad de la lectura ni la de enriquecer sus conocimientos.

Tanto en las concepciones de Leontiev, como en las de muchos otros psicólogos, se ha omitido el análisis del proceso psicológico propiamente dicho, del desarrollo de las necesidades, es decir, del proceso de su transformación en formas cualitativamente nuevas. Leontiev trata

de solucionar este problema en un plano teórico-abstracto, recurriendo al materialismo histórico, allí donde le faltan datos psicológicos concretos. Esto es lógico, puesto que las investigaciones experimentales en este campo, sobre cuyos resultados él hubiera podido apoyarse, son todavía muy escasas.

La falta de una verdadera solución al problema psicológico del desarrollo de las necesidades en la teoría de Leontiev, no le ha permitido encontrar, según nuestro criterio, la solución a otro problema psicológico clave: el problema de la interrelación del afecto y la conciencia.

Los motivos desempeñan, según él, una función doble. La primera consiste en incitar y dirigir la actividad, la segunda, en conferir a ésta un sentido subjetivo y personal; por consiguiente, el sentido de la actividad está determinado por el motivo. El poder diferenciar los conceptos de "significado" y "sentido" es el punto decisivo, dice Leontiev, para comprender la interdependencia de los motivos y la conciencia. Los significados, cuyo portador es el lenguaje, que cristaliza toda la experiencia histórico-social de la humanidad, representan la unidad fundamental de la conciencia. El individuo, como tal, no crea significados, sino que los asimila. Por eso el sistema de significados actúa como conocimiento, como "conciencia". Leontiev considera, no obstante, que no existen cada uno por su cuenta, pues su interrelación es la que caracteriza la estructura interna de la conciencia. El sentido, engendrado por la propia existencia del individuo, por su vida, no se suma a los significados, sino que encuentra en ellos su encarnación. Este enfoque de la relación entre el sentido y el significado permite, según Leontiev, superar el intelectualismo unilateral en la interpretación de la conciencia y, a la vez, hacer frente a todas aquellas concepciones psicológicas que son producto del reconocimiento de dos esferas distintas, opuestas entre sí: la esfera del pensamiento consciente y la de las necesidades y motivos. "Por supuesto que estas esferas han de estar diferenciadas. No obstante, forman una estructura única: la estruc-

tura interna de la propia conciencia", dice Leontiev (13, pág. 11). A nuestro modo de ver, el problema de la relación entre el intelecto y el afecto tampoco ha encontrado en este caso una solución psicológica concreta. Estos razonamientos generales acerca de la estructura de la conciencia dejan sin responder muchas preguntas: por qué, por ejemplo, los objetivos que el individuo se plantea conscientemente cumplen en unos casos su función de móviles, y en otros no; en virtud de qué mecanismos psicológicos el hombre, a diferencia de los animales, puede actuar en contra de sus impulsos inmediatos, pero de acuerdo a un propósito conscientemente adoptado; qué explicación psicológica puede tener la voluntad del individuo, y muchas otras. La falta de una respuesta a todos estos problemas propiamente psicológicos se debe a que la cuestión de la génesis de los móviles de la conducta específicamente humanos, hasta ahora no ha sido resuelta.

En recientes investigaciones psicológicas al respecto —en los trabajos del Instituto Pedagógico de Novosibirsk [23]— Y. V. Sharov plantea de nuevo la cuestión de las fuentes del dinamismo de la conciencia humana y de la correlación entre las necesidades materiales y las espirituales.

En su artículo introductorio, después de analizar toda una serie de puntos de vista acerca del asunto tratado, el autor llega a la conclusión de que el problema de la aparición de los móviles de la pesonalidad sigue siendo confuso y requiere investigación extremadamente minuciosa.

Bajo la dirección de Sharov se han realizado numerosas investigaciones sobre los problemas de la formación de las necesidades espirituales del individuo (y en especial sobre sus intereses cognoscitivos), pero éstas tampoco han servido para dar solución al problema. El autor no ha sabido demostrar cómo y de dónde surge la fuerza que incita a la conciencia humana. Es más, a todos los psicólogos que han tratado de deducir el nacimiento de las necesidades superiores espirituales del hombre de una transformación cualitativa de las necesidades primarias

más elementales, los ha calificado de "biologizadores". Este planteamiento, según él, conduce a restringir el papel de la conciencia, olvidando lo que dice Engels, y a lo que él mismo hace referencia, de que los individuos están acostumbrados a buscar la explicación de sus actos en el pensamiento, en lugar de buscarla en sus propias necesidades (que, desde luego, se reflejan en la mente y de las que se toma conciencia).

2

Después de haber analizado los puntos de vista de los distintos autores que han intentado resolver teóricamente el problema de las necesidades y su relación con la conciencia, es evidente que, para la solución del mismo, les ha faltado a todos ellos material psicológico concreto, producto de las correspondientes investigaciones.

La realización de este tipo de investigaciones se ha visto obstaculizada, como ya hemos señalado anteriormente, por la carencia de métodos adecuados. Ni las necesidades, ni los motivos, pueden ser estudiados mediante observaciones, y el método experimental se consideraba inaceptable para el estudio de este aspecto tan complejo e íntimo de la personalidad humana.

También es cierto que K. Lewin no está de acuerdo con estas objeciones. Considera que no hay campo alguno de lo psíquico que no pueda ser objeto de una elaboración puramente experimental. No está de acuerdo con todos aquellos autores (y en particular con Münsterberg) que consideran imposible reproducir en un experimento, por ejemplo, las decisiones cruciales de la voluntad, ya que para ello habría que entremeterse en la vida personal del individuo (ya sea familiar o profesional). Pero Lewin considera que el experimento no tiene que reproducir el fenómeno en toda su autenticidad vital. Todas las objeciones en torno a las investigaciones experimentales de la voluntad y del afecto tampoco son válidas, según él, del mismo

modo que no lo serían las objeciones contra el estudio experimental de los fenómenos eléctricos, tan sólo por el hecho de que en los laboratorios no es posible reproducir una tormenta.

Lewin tiene su propia opinión respecto al experimento y a la relación que éste guarda con los hechos naturales, tomados de la vida. Un hecho vital, dice él, ya encierra de por sí múltiples significados, y no hay teoría alguna que pueda abarcar toda esta multiplicidad. El experimentador puede, por lo tanto, sobreponerse a estos hechos, dejarlos al margen de sus investigaciones hasta que puedan ser estudiados en toda su profunda magnitud de valores. Así pues, en el proceso de una investigación Lewin permite ignorar ciertos fenómenos, no tomarlos en consideración, y partir solamente de sus propios datos experimentales y de su propia teoría. Él considera necesario "desnudar" los hechos y dejar solamente aquellos aspectos que descubren su estructura psicológica fundamental. Sólo hasta cierto momento. Cuanto más penetra el experimento en la esencia del fenómeno y más profunda y exacta es la teoría al respecto, tanto mayor será el sistema de hechos concretos que ésta podrá abarcar y explicar. La autenticidad de una teoría científica se debe, según él, a la amplitud, a la cantidad de hechos vitales que está en condiciones de "aglutinar", es decir, de sistematizar y explicar.

El criterio de Lewin de que cualquier campo de la vida psíquica del individuo puede someterse a estudio experimental, incluyendo aquí sus necesidades, nos parece correcto, y esto hay que subrayarlo de una forma especial, ya que incluso hoy esta cuestión es objeto de objeciones en la psicología (ver los debates en torno al objeto de la psicología publicados en la revista "Cuestiones de Psicología", a partir del n.º 4 de 1971). Sin embargo, el derecho que proclama Lewin de hacer frente, hasta un tiempo determinado, a todo el complejo conjunto de hechos vitales, nos parece que condujo sus investigaciones experimentales a cierto callejón sin salida.

Al estudiar las necesidades del individuo, sus intenciones y voluntad, Lewin trataba de "ignorar" la experiencia que aquél ya había adquirido, las peculiaridades de su personalidad, las necesidades e inclinaciones que dicho individuo ya poseía. Organizaba tensiones artificiales, creadas por las condiciones del laboratorio, y observaba el desarrollo de las mismas sin salir de esa misma situación experimental. Por eso, las necesidades que él creaba ("cuasi-necesidades") estaban desprovistas de un contenido real, y Lewin se dedicaba a estudiar únicamente sus cualidades dinámicas –la necesidad de resolver las tensiones por ellas creadas, el proceso de saciedad, las operaciones de sustitución, etc.–. En realidad, todas las leyes que él estableció no son propiamente psicológicas; las "despojó" hasta reducirlas a leyes casi físicas. En cuanto a las investigaciones sobre el nivel de aspiraciones, Lewin no logró sacar durante el experimento las aspiraciones auténticas de la personalidad, que le impedían comprender las leyes del nivel de aspiraciones creado experimentalmente, y se vio obligado a incluir, en calidad de explicación para los hechos obtenidos en el experimento, una necesidad del sujeto no revelada en el experimento, de "mantener lo más alto posible el nivel de su propio *yo*". La causa de que Lewin no pudiera "lanzar un puente" entre las verdaderas necesidades del individuo y las "cuasi-necesidades" creadas en el experimento quizá resida en la correlación errónea entre los fenómenos vitales y el modelo experimental creado por él.

Nosotros, difiriendo de la concepción de Lewin, abogamos por el enfoque funcional del estudio experimental de las necesidades y motivaciones. Es necesario estudiar las necesidades y motivos reales, que se forman a lo largo de la vida y en el proceso de las actividades del hombre, modelarlos en el curso del experimento, para luego volver al análisis del papel que desempeñan en el comportamiento y en las actividades del individuo y establecer su función dentro de la formación de su personalidad. Para llevar a cabo esta empresa, no es nada fácil encontrar y elaborar los métodos experimentales adecuados.

En la psicología soviética el estudio experimental de las necesidades y las motivaciones fue iniciado por A. N. Leontiev y sus discípulos (L. I. Bozhovich, A. V. Zaporozhets y otros). En los años treinta, dicho estudio se realizaba en la ciudad de Járkov, trasladándose más tarde a Moscú.

El interés por este problema surgió en Leontiev a raíz de su trabajo sobre la teoría del desarrollo de la conciencia humana. Como ya hemos dicho, Leontiev destacó en calidad de unidad de la conciencia humana el "sentido", que él define como reflexión en la mente del individuo de la relación objetiva de aquello que le incita a actuar hacia lo que va dirigida su acción (12, pág. 225). Por consiguiente, la actitud que adopte el individuo con respecto al objeto, dependerá, según Leontiev, no solamente de lo que sea en realidad dicho objeto, sino también de la relación que exista entre él y el sujeto, de las necesidades a las que él responda. De hecho, Leontiev llega a la conclusión de que solamente el "sentido" es el auténtico objeto de la investigación psicológica.

Esta conclusión teórica general concentró, naturalmente, toda la atención de Leontiev en el estudio de los motivos, que dan a la actividad humana un sentido y que, por lo tanto, influyen en su desenvolvimiento.

Las investigaciones experimentales de los motivos, dirigidas por Leontiev, se efectuaron en niños de edad preescolar, y su objetivo era demostrar cómo varía la actividad de los sometidos a la prueba bajo la influencia del cambio de los motivos que incitan dicha actividad.

En estas investigaciones se utilizó el método experimental aplicado en condiciones naturales para el niño. Por ejemplo, en unos casos, al niño se le pedía mantener una posición determinada, y en otros debía mantener esta misma posición durante el juego (experiencias de V. Manuilenko) [15]. En las pruebas efectuadas por Z. M. Istómina [8a] variaban los motivos de memorización y se observaban así las modificaciones que se operaban en la actividad de la memoria. En los experimentos dirigidos

por A. V. Zaporozhets se descubrió una relación entre el curso de los procesos mentales del niño y los motivos de su actividad [8].

Estas investigaciones influyeron mucho en el desarrollo ulterior de la psicología soviética. Teórica y experimentalmente adquirió consistencia el concepto de que, para comprender la psique humana y su desarrollo, tienen una importancia fundamental los motivos que mueven al individuo en sus actividades. En casi todos los campos de la investigación psicológica empezó a introducirse el principio del "enfoque personal". Este principio se tuvo en cuenta en los trabajos de psicología pedagógica (investigaciones de N. F. Dobrinina y sus colaboradores), en los de psicología patológica (dirigidos por B. V. Zeigárnik), en las investigaciones sobre la psicología de los jóvenes delincuentes (efectuadas por G. G. Bochkarieva y otros). Y, no obstante, el punto clave de los psicólogos continuó siendo la función del motivo, su papel en el comportamiento y actividades del individuo y no la propia esfera de motivaciones, con sus características psicológicas, su estructura, su génesis y desarrollo.

En los trabajos de Leontiev, mejor dicho, en sus deducciones teóricas, se plantea el problema de la jerarquización de los motivos e incluso se han hecho intentos de estudiarla (cf. investigaciones de K. M. Gurevich, en las que se logró obtener ciertos datos muy interesantes respecto a la variedad de motivaciones de la conducta de los niños de edad preescolar) [5].

Se efectuaron también algunas investigaciones para averiguar cómo y en qué momento de la edad infantil surgen y se vuelven dominantes los motivos morales de la conducta, pero sin llegar nunca a una sistematización de los problemas en cuestión, con lo que su valor ha sido limitado.

También conviene señalar que Leontiev ha intentado descubrir por el camino experimental el mecanismo de aplicación de la esfera de motivaciones del niño. En síntesis, esta hipótesis consiste en lo siguiente: si el niño, para

conseguir un fin deseado, tiene que realizar una actividad, en el proceso de ésta el motivo, que inicialmente estaba incluido en el fin, parece como si se "desplazara" hacia los medios; así es como surgen los motivos nuevos por su contenido. De este modo, según Leontiev, es posible despertar el interés hacia cuestiones teóricas, partiendo del interés práctico. Para confirmar esta hipótesis, Leontiev realizó un experimento especial. Propuso a los participantes de un círculo de aeromodelismo, todos ellos escolares, que por lo general no gustaban de asistir a las clases de teoría, que se dedicaran no sólo a la construcción de modelos, sino también a la organización de competiciones en las que ganara el modelo que presentara mejores cualidades de vuelo. Ante este planteamiento, muchos de los escolares que antes rehuían las clases teóricas, se convirtieron en sus más asiduos participantes. En estas clases se les impartían conocimientos sobre las leyes de la aerodinámica, indispensables para poder construir bien un modelo de avión y, por lo tanto, para salir triunfadores en las competiciones. Esto fue lo que despertó en ellos el interés por la teoría. A primera vista, la hipótesis de Leontiev parece confirmada.

Sin embargo, no aporta pruebas convincentes que demuestren que el interés despertado en los escolares por el aeromodelismo se debía realmente a la teoría; quizás este interés no dejó en ningún momento de ser tan sólo práctico. Además, Leontiev no siguió la observación de la evolución que pudo tener el interés suscitado en los niños, cuando un maestro sabe perfectamente que son muy pocos los escolares que pueden mantener por largo tiempo un interés determinado. Leontiev descubrió, pues, una de las condiciones que contribuyen al nacimiento de nuevos motivos, pero no analizó ni las causas, ni el proceso de su formación. Además, la investigación no se orientó hacia el estudio del desarrollo de los motivos, es decir, de su cambio cualitativo y de su transformación, sino hacia el estudio de cómo se amplía y se enriquece la esfera de motivaciones por su contenido. Esto es evidente, ya que

los objetos en los cuales encuentran su encarnación las necesidades, y a los que Leontiev llama motivos, no pueden sufrir el cambio al que nos referimos aquí. Solamente pueden ser índices del nivel de desarrollo de aquellas necesidades del individuo, para cuya satisfacción sirven. Pero el análisis no se realizó desde este punto de vista y Leontiev, por lo general, cuando habla de motivos, se abstrae de las necesidades que ellos representan.

3

En el laboratorio dedicado al estudio de la formación de la personalidad del Instituto de Psicología general y pedagógica, adscrito a la Academia de Ciencias Pedagógicas de la URSS, nosotros también nos propusimos hacer un estudio experimental de las necesidades y los motivos. Las investigaciones de los motivos del aprendizaje de los escolares, llevadas a cabo en 1945-1949, fueron las que dieron comienzo a este ciclo de trabajos.

Al principio, en estas investigaciones nos ateníamos a las opiniones que sostenía A. N. Leontiev respecto a las necesidades y motivos. Pero ya desde el primer momento nos vimos obligados a cambiar un tanto la definición de "motivo", pues resultaba imposible operar con este término que siempre suponía un objeto de la realidad objetiva. En el curso de esta investigación definimos provisionalmente el motivo (en calidad de término de trabajo) como aquello en nombre de lo cual se efectúa una actividad, a diferencia de los fines hacia los cuales dicha actividad va encaminada. Por ejemplo, los escolares resuelven un problema. La finalidad es una: resolver el problema, mientras que los motivos pueden ser muy diversos: para uno, la calificación; para otro, la aprobación del profesor; para el tercero, un regalo prometido; para el cuarto, simplemente el interés por dicho problema. Bien se ve que no éramos bastante consecuentes (ni tampoco Leontiev y sus discípulos) en el uso del concepto

"motivo". Para nosotros era motivo la calificación, cierto objeto no psicológico en su misma esencia, que estimula el aprendizaje del niño; también lo era el interés por el estudio, y la necesidad de conquistarse la autoridad sobre los compañeros; para nosotros era motivo un juguete, por el cual el niño estaba dispuesto a realizar una actividad desprovista de interés para él, y todo aquello que estaba detrás del "motivo": el interés directo por el juego o el afán de ganarse la aprobación de los padres.

Esta interpretación del término "motivo" y de su relación con la necesidad en aquella época, por lo visto, fue inevitable.

La definición propuesta por Leontiev era demasiado artificial y, por lo tanto, no se podía utilizar adecuadamente. Cuando tratábamos de averiguar qué necesidades concretas se "cristalizan" en un "motivo" dado, en otras palabras, qué es lo que hay detrás de la inclinación del niño por un objeto determinado, nos encontrábamos ante una complejísima combinación de necesidades, deseos e intenciones del niño, donde difícilmente era posible comprender dónde estaba la finalidad y dónde el propio motivo de la actividad. Nosotros calificábamos de motivo todo aquello que incitaba la actividad del niño, incluso la adopción de una resolución, el sentido del deber y de la necesidad, que muchas veces desempeñan la función de estímulos en contra de los deseos inmediatos del niño. Hablando de la investigación de los motivos que mueven la actividad del aprendizaje de los escolares, nosotros seguiremos llamando motivos a todos los móviles de dicha actividad.

Este trabajo aportó un aspecto nuevo al estudio de los motivos. La tarea planteada era hacer objeto de estudio los propios motivos, su nacimiento y su desarrollo, sus modificaciones y su ampliación por edades, a diferencia de los trabajos anteriores, donde sólo interesaba la influencia de un motivo como tal sobre la actividad de los niños o sobre el curso de sus procesos psíquicos.

Nos dedicamos a estudiar precisamente los motivos de

la actividad del aprendizaje por ser ésta la predominante a lo largo de toda la edad escolar, y porque sus motivos deben tener un valor esencial para los niños en este período de desarrollo psíquico.

Sintetizaremos todas estas investigaciones, haciendo resaltar solamente aquellos datos que tienen un valor esencial para la interpretación teórica del carácter de los cambios cualitativos en el desarrollo de los motivos del aprendizaje y aquellos factores que los condicionan.

La investigación estableció que la actividad del estudio de los escolares la incita todo un sistema de motivos diversos.

Según la edad y el caso individual de cada niño variaba la fuerza estimulante de los motivos. Unos eran fundamentales, cardinales; otros, secundarios, desprovistos de valor propio. Éstos siempre estaban supeditados de un modo u otro a los primeros. En algunos de los casos, el motivo predominante podía ser el afán de ser el mejor alumno de la clase, mientras que en otros casos podía ser el deseo de estudiar una carrera, o incluso el simple interés por el saber.

Todos estos motivos del aprendizaje pueden dividirse en dos grandes categorías. Los que están relacionados con el contenido del propio proceso de aprendizaje y el proceso de su cumplimiento, y los que pertenecen al campo de las relaciones recíprocas entre el niño y el medio ambiente. Forman parte de la primera categoría los intereses cognoscitivos de los niños, la necesidad de actividad intelectual y de adquirir nuevas aptitudes, hábitos y conocimientos; los motivos de la segunda categoría están ligados a las necesidades del niño de comunicarse con los demás, de recibir su aprobación, junto con el deseo de ocupar un lugar determinado en el sistema de relaciones sociales accesibles a él.

La investigación estableció que ambas categorías de motivos son indispensables no solamente para efectuar con éxito el proceso del aprendizaje, sino también para cualquier otra actividad. Los motivos que surgen de la

propia actividad influyen directamente en el sujeto, ayudándole a superar las dificultades que se presentan para lograr los fines y obtener una realización sistemática de la misma. La función de la otra categoría de motivos es completamente distinta: engendrados por el contexto social en el que se desenvuelve la vida del individuo, estos motivos pueden estimular su actividad mediante objetivos conscientes o determinaciones a veces independientes de la actitud que pueda tener el sujeto hacia la propia actividad.

En la educación moral de los escolares juega un gran papel el contenido de los motivos sociales de su actividad de aprendizaje. Mediante las investigaciones se ha establecido que para unos escolares el estudio es un deber social, una forma de participación en el trabajo social de los adultos. Mientras que para otros es un medio para obtener en el futuro un trabajo bien remunerado y para asegurarse su propio bienestar social. Los motivos sociales, como vemos, pueden ser la encarnación de auténticas necesidades sociales del niño, pero también de móviles puramente individuales, personales o egoístas, lo que predetermina a su vez la faz moral en formación del escolar.

Ambas categorías de motivos poseen características específicas relacionadas con las diversas etapas en el desarrollo del niño. El análisis de las peculiaridades de la motivación del estudio en las distintas edades del niño ha probado que la modificación de los motivos del aprendizaje está sujeto a determinadas leyes, según la edad y las condiciones que contribuyen a dicha modificación.

Los motivos sociales del niño que va a la escuela por primera vez, expresan la necesidad que surge en los escolares mayores de ocupar una posición nueva entre los que le rodean y el deseo de realizar una actividad socialmente importante.

Por otra parte, los niños que empiezan sus estudios escolares ya poseen también un determinado nivel de desarrollo de sus intereses cognoscitivos. Durante el primer tiempo, unos motivos y otros garantizan una actitud

consciente, e incluso, podríamos decir, responsable hacia las labores escolares. Durante el primer grado y el segundo, dicha actitud persiste y hasta se intensifica y desarrolla.

No obstante, esta actitud positiva de los pequeños escolares ante el estudio va perdiendo fuerza paulatinamente. El momento crucial suele ser el tercer grado, donde las obligaciones de la escuela son ya un peso para muchos niños; disminuye la asiduidad y el maestro va perdiendo autoridad. Estos cambios se deben, esencialmente, a que en los grados III y IV la necesidad de ocupar la posición de escolar ya ha sido satisfecha y ya ha perdido para ellos todo atractivo emocional. El maestro, a su vez, también pasa a ocupar otro lugar en la vida de los niños. Deja de ser ya la figura central de la clase, capaz de determinar la conducta y las relaciones del grupo. En el escolar cobra importancia su propia esfera de vida, surge un interés especial por la opinión de los camaradas, independientemente del criterio que de ello pueda tener el maestro. En esta etapa de desarrollo, el mayor o menor bienestar emocional del niño depende no solamente de la opinión del maestro, sino también de la actitud del grupo.

La importancia de los motivos sociales es tan grande en esta edad, que en cierto modo son los que determinan el interés inmediato del escolar por el estudio. Durante los dos o tres primeros años de permanencia en la escuela, les interesa hacer todo lo que les propone el maestro, toda actividad seria que revista un valor social.

Un estudio especial del proceso de formación de los intereses cognoscitivos, realizado también en nuestro laboratorio [17a], ha permitido establecer las características específicas del mismo para las distintas edades de desarrollo del escolar. Al comienzo de los estudios, los intereses del niño por el saber son todavía bastante inestables. Es un interés de situación: el niño escucha atentamente un relato del maestro, pero, una vez terminado, el interés desaparece. Este tipo de interés podríamos definirlo como episódico.

En la edad escolar media, tanto los motivos sociales del

estudio como los propios intereses por el mismo adquieren un carácter diferente [1, 17a].

Entre los amplios motivos sociales, el predominante es el deseo del escolar de encontrar su lugar entre los camaradas del grupo. Se descubrió que el deseo del adolescente de estudiar bien, se debe preferentemente al afán de estar a la altura de las exigencias que plantean sus compañeros y de conquistar su autoridad a cambio de sus progresos en los estudios. En cambio, la causa más frecuente de la indisciplina en esta edad, de una actitud hostil para con los demás y de ciertos rasgos negativos de carácter, se debe a los fracasos que el adolescente sufre en el estudio.

También en los motivos directamente ligados a la propia actividad del aprendizaje se producen cambios esenciales. Su desarrollo sigue diversas direcciones. En primer lugar, el interés que despiertan los hechos concretos que sirven para ampliar el horizonte del escolar, retrocede a un segundo plano, para dar paso al interés por las causas y leyes que rigen los fenómenos naturales. En segundo lugar, los intereses en esta edad se hacen más estables y empiezan a delimitarse hacia los distintos campos del conocimiento y a adquirir un carácter personal. El interés deja de ser episódico y es inherente al niño, incitándolo, independientemente de la situación, a la búsqueda activa de caminos y medios para satisfacerlo. Otro factor importante en relación con este interés es que el mismo se intensifica a medida que va encontrando su satisfacción. Al recibir respuesta a una pregunta, se amplía la idea que tenía el escolar sobre el objeto que le interesaba; esto a su vez le hace ver con mayor claridad lo limitados que son sus propios conocimientos, lo que provoca en él una mayor necesidad de enriquecerlos. El interés personal por el saber adquiere, pues, un carácter insaciable.

A diferencia de los adolescentes, cuyos motivos sociales de estudio se relacionan directamente con la vida escolar y con el contenido de los conocimientos que adquieren, en los escolares mayores los motivos de aprendizaje empiezan

a encarnar sus necesidades y tendencias, relacionadas con su futura posición en la vida y su actividad profesional. Los escolares mayores son individuos que miran al futuro, y todo lo presente, incluyendo los estudios, está influido por esta tendencia fundamental de su personalidad. La elección de su camino en la vida y la autodeterminación son para ellos el centro de motivaciones que predetermina sus actividades, conducta y actitud ante el medio [1].

Las investigaciones dirigidas a los amplios motivos sociales del proceso de aprendizaje de los escolares y a su interés por el mismo han permitido sacar algunas conclusiones sobre el aspecto teórico de las necesidades y los motivos, y el desarrollo de ambos.

Ante todo, es evidente que el móvil de una acción nace de la necesidad, mientras que el objeto de su satisfacción determina sólo el carácter y la orientación de la actividad. Una misma necesidad puede encontrar su encarnación en distintos objetivos, pero también en un mismo objetivo pueden representarse las más diversas necesidades, unas veces unidas entre sí, otras totalmente contradictorias. Por ejemplo, la calificación, como motivo de aprendizaje, puede representar la necesidad de la aprobación del profesor, la necesidad de estar al nivel de su propia autovaloración, el deseo de conquistarse la autoridad de los compañeros, el de facilitarse el ingreso a la universidad, en fin, muchísimas otras necesidades más. Se ve, pues, con toda claridad, que los objetivos exteriores pueden estimular la actividad del individuo únicamente porque responden a una necesidad que él ya tiene, o porque son capaces de actualizar aquella que él ya había satisfecho en su experiencia anterior.

En relación con esto, la modificación de los objetivos en los que están representadas las necesidades, no constituye el contenido del desarrollo de éstas, sino que es tan sólo el índice de dicho desarrollo. El proceso del desarrollo de las necesidades todavía está por descubrir y estudiar. Pero, de todos modos, ya existe la posibilidad de trazar algunos de sus caminos.

En primer lugar, se trata del desarrollo de las necesidades al efectuarse un cambio en la situación del niño en la vida, en el sistema de sus relaciones recíprocas con los seres que le rodean. En las distintas etapas de su edad, el niño ocupa posiciones diferentes en la vida, que acarrean también distintas exigencias por parte del medio social que lo rodea. El niño sólo podrá experimentar un bienestar emocional cuando esté en condiciones de responder a las exigencias que se le plantean. Este factor es el que engendra las necesidades específicas para cada etapa de la vida. Detrás de los cambios de los motivos, tal y como pudimos comprobar en nuestras investigaciones, se ocultan, primero, las necesidades relacionadas con la nueva posición social del escolar, luego con la posición del niño dentro del grupo de su misma edad, y por último, con la posición del futuro miembro de la sociedad. Estos cauces del desarrollo de las necesidades al parecer no son sólo propios del niño. Las necesidades de un adulto también sufren cambios al modificarse su modo de vida y al cambiar él mismo su experiencia, sus conocimientos, el nivel de su evolución psíquica.

En segundo lugar, las nuevas necesidades surgen en el niño en el proceso de su desarrollo al adquirir nuevas formas de conducta y de acción, al asimilar los elementos ya hechos de la cultura. Por ejemplo, muchos niños, cuando han aprendido a leer, sienten la necesidad de la lectura; los que han aprendido a escuchar música, la necesidad de la música; los que han aprendido a ser ordenados, la necesidad del orden; los que han dominado un deporte, la necesidad de practicar deportes. No hay duda de que el camino del desarrollo de las necesidades indicado por Leontiev es real, sólo que no abarca toda la expansión del desarrollo, ni tampoco descubre hasta el final los mecanismos de su evolución.

La tercera conclusión a sacar, a raíz de las investigaciones realizadas, es que, paralelamente a la ampliación del conjunto de necesidades y al nacimiento de otras nuevas, tiene lugar una evolución dentro de cada necesidad,

desde sus formas más elementales hasta las más complejas y variadas. Este recorrido se observó muy claramente en el desarrollo de las necesidades cognoscitivas, que tienen lugar en el proceso del aprendizaje de los niños: desde las formas elementales del interés episódico en el estudio, hasta las formas más complejas de la necesidad de conocimientos teóricos, necesidad, en principio inagotable.

Por último, otro de los caminos del desarrollo de las necesidades que pudo ser establecido a raíz de los materiales de la investigación, es la evolución de la estructura de la esfera de motivaciones del niño, los cambios evolutivos en las relaciones recíprocas entre necesidades y motivos.

Se trata de los cambios que se producen con la edad, tanto en las necesidades principales, dominantes, como en su jerarquización.

El estudio ulterior de las necesidades y los motivos que se efectuó en nuestro laboratorio fue abarcando, por lo general, todas las tendencias aquí indicadas en cuanto al desarrollo de la esfera de motivaciones del niño.

Más adelante hablaremos de los resultados de las investigaciones que nosotros continuamos realizando después de haber estudiado los motivos que mueven el proceso de aprendizaje de los escolares, ya que las principales de ellas se publican en este libro.

4

Al hablar de las investigaciones de las necesidades y motivos que se han efectuado en nuestro laboratorio durante estos últimos años, quisiéramos detenernos ante todo en el análisis del mecanismo psicológico del desarrollo que se produce dentro de una misma necesidad y de su transformación en formas cualitativamente nuevas. La revelación de este mecanismo es tanto más importante, cuanto que nos acerca a la solución del problema teórico fundamental: la aparición de móviles de la conducta específicamente humanos, las llamadas necesidades espirituales.

Cuando analizamos el desarrollo de los intereses en el estudio del niño y su transición a intereses cognoscitivos, tratamos de buscar la raíz de esta compleja necesidad, específicamente humana. El examen de la conducta de los niños lactantes, tan minuciosamente descrita por muchos investigadores (N. M. Tshelovanov, y sus discípulos, N. I. Figurin, M. P. Denisova, R. Y. Lejtman-Abramovich, G. L. Rozengart-Pupkó, M. Yu. Kistiakovskaia y otros) ha permitido establecer que, en el período de transición de recién nacido a lactante, surge una necesidad muy especial, a saber: la necesidad de nuevas impresiones.

Ésta encuentra su expresión cuando el niño empieza a fijar la vista, factor que a su vez modifica toda su conducta y el carácter de sus sensaciones emocionales.

M. Yu. Kistiakovskaia ha confirmado, mediante largas observaciones clínicas, que las impresiones visuales del niño, empezando desde las tres-cinco semanas de vida, actúan sobre él como tranquilizantes. Si el niño llora, se le puede tranquilizar trasladándolo, por ejemplo, de la cuna a la mesa. Al verse en otro lugar, a veces mejor iluminado, el lactante empieza a pasar la vista de un objeto a otro, cesa de llorar y permanece tranquilo y callado. Al niño de mes y medio o dos meses se le puede mantener en vela y tranquilo, sin cambiarlo de lugar, llamando su atención hacia objetos de vivos colores o relucientes, colocados a una altura cómoda para la vista. Cuando deja de mirar el objeto, con frecuencia se pone a llorar; pero tan pronto se atrae su mirada hacia el mismo juguete u otro, el lactante se tranquiliza y durante largo rato lo mira fijamente. Bajo la influencia de los efectos visuales surge por primera vez en el niño el sentimiento de alegría, que exterioriza a la vista de objetos de colores vivos y relucientes, y con más intensidad aún cuando mira a la cara y escucha la voz del adulto que habla con él. Por lo visto, la cara humana representa para el bebé el más fuerte y complejo estímulo.

Las emociones positivas del lactante surgen y se desarrollan solamente cuando se ven influidas por la satis-

facción de la necesidad de impresiones exteriores, tal y como lo prueban múltiples experiencias y materiales concretos hoy recopilados. La satisfacción de las necesidades propiamente biológicas –alimentación, oxígeno, etc.– solamente tranquiliza al bebé, le proporciona un estado de complacencia, sin provocar en él emociones de alegría.

La carencia de impresiones, afirma N. M. Tshelovanov, incluso en un niño totalmente sano, bien cuidado y alimentado, provoca llantos, que cesan inmediatamente con la aparición de nuevas impresiones. Y al revés, si el niño empieza a llorar de dolor o de hambre, sin llegar a ser éstos demasiado intensos, con frecuencia es posible frenar el llanto mostrando al niño juguetes de vivos colores o relucientes.

Tshelovanov analiza del siguiente modo el valor de la necesidad de nuevas impresiones que experimentan los niños: como es sabido, la actividad neuro-psíquica y la conducta de los niños –por ejemplo, el desarrollo de los movimientos–, no son solamente el resultado de una maduración del sistema nervioso. Para garantizar el desarrollo neuro-psíquico normal del niño, no basta con preocuparse de su alimentación y de una higiene adecuada, es indispensable también su educación. La educación en este período de la infancia consta de todo un sistema de influencias que provocan en el niño determinadas reacciones y organizan a la vez su actividad neuro-psíquica. Dice Tshelovanov que el "déficit de la educación" conduce a un retraso del desarrollo motriz, mental e incluso físico, aun cuando el niño esté magníficamente bien alimentado y cuidado. Este autor afirma que el "déficit de la educación" acrecienta extraordinariamente la mortalidad infantil. Por lo visto, la necesidad de nuevas impresiones nace al entrar en funcionamiento en la vida del niño la corteza cerebral. Esto es lo que explica la aparición de esta necesidad, puesto que en el momento en que la corteza cerebral entra en acción, todavía no ha culminado su formación en el aspecto estructural (morfológico), ni tam-

poco en el funcional. Sabemos que el desarrollo cabal de un órgano, tanto más si se trata de uno tan complejo como los hemisferios cerebrales, solamente es posible a través de su funcionamiento. Por eso el cerebro necesita de estímulos que provoquen su actividad y que garanticen así su evolución morfológica y funcional. R. Y. Lejtman-Abramovich considera, incluso, que la satisfacción de la necesidad de impresiones exteriores "...es tan indispensable para el sistema nervioso central y para su funcionamiento, como lo es la satisfacción de la necesidad de dormir y de todas las demás necesidades orgánicas del niño" (14, pág. 6). La idea de que la necesidad de estímulos exteriores es la base de la evolución psíquica específicamente humana, podría ser refutada, sin embargo, alegando que los estímulos exteriores también son indispensables para el desarrollo del sistema nervioso de los animales. Pero aquí hay que señalar que, para la evolución del sistema nervioso de los animales, son suficientes los estímulos que ellos reciben de sus condiciones naturales de vida; en lo que se refiere a la corteza cerebral del niño, ésta, desde el momento que nace el individuo, ya es un órgano tan complejo, que para su evolución requiere una combinación especial de estímulos por parte del adulto con una constante progresión de complejidad. En otras palabras, para el desarrollo de los complejos sistemas funcionales del cerebro humano como producto de una formación histórica, se requieren estímulos con carácter cognoscitivo.

Inicialmente la necesidad de nuevas impresiones es, por lo tanto, una necesidad puramente orgánica, que muy pronto (antes que las demás necesidades orgánicas) empieza a adquirir ciertas particularidades específicas, propias de las necesidades espirituales del hombre.

En primer lugar, la satisfacción de esta necesidad que al principio provoca solamente sosiego (igual que la satisfacción de las otras necesidades orgánicas) va unida con el paso del tiempo a emociones positivas claramente manifiestas. Ello significa que aquí se tiende a la consecución de algo, y no a la liberación de ese algo que impide la

existencia normal del organismo. En contraposición a las concepciones más extendidas, según las cuales se considera como principal fuerza motriz del desarrollo psíquico del niño el estado de insatisfacción, de intranquilidad, de miedo e incluso de frustración, la presencia de la necesidad de impresiones exteriores permite interpretar este desarrollo como resultado de la actividad del niño relacionada con sensaciones positivas. En otras palabras, la fuerza motriz no se interpreta como debilidad del niño ante el medio que lo rodea, no como una simple tendencia de adaptación a él, sino como un deseo de conocer la realidad y dominarla.

En segundo lugar, la necesidad de nuevas impresiones se convierte en algo insaciable: cuantas más impresiones recibe el niño, tanto más se manifiesta en él la reacción de concentrarse, y mayores son las emociones positivas, que únicamente el cansancio es capaz de hacer desaparecer.

¿Cómo es posible comprender el nacimiento de las peculiaridades indicadas en el desarrollo de esta necesidad orgánica en su génesis?

Para ello ofrecemos la siguiente hipótesis: muchos de los estudios realizados (concretamente los efectuados por N. M. Tshelovanov, M. Yu. Kistiakovskaia y otros, y de los que ya hemos hablado) han probado que, después de satisfecha una necesidad, el niño experimenta no sólo una sensación de placer y sosiego, sino también fuertes emociones positivas, dadas ciertas condiciones todavía no estudiadas suficientemente. Estas sensaciones emocionales quizás están relacionadas con la búsqueda de la satisfacción de la necesidad y con el propio proceso de esta satisfacción. Impulsado por el afán de prolongar, de avivar o intensificar estas sensaciones, el niño (y el adulto también) comienza, o bien a perfeccionar el objeto de su satisfacción, o bien a buscar nuevas formas de la misma. En realidad es precisamente aquí donde surge una forma cualitativamente nueva de necesidad (su forma psíquica), cuando el individuo se ve impulsado a la acción, no por

necesidad o falta de algo, sino por la búsqueda de una nueva sensación —la posesión o el logro de algo—. Es así como surge, en el proceso de la satisfacción de casi toda necesidad primaria orgánica, su nueva forma psíquica. El individuo no quiere simplemente saciar su apetito, también quiere recibir una satisfacción de la comida y por eso perfecciona los productos de la alimentación y organiza adecuadamente su proceso. Las necesidades psíquicas, espirituales, son pues insaciables, y encierran la posibilidad de autoimpulsión. En aquellos casos en que son las necesidades primarias las que adquieren autoimpulsión, ésta ya no conduce al progreso de las necesidades dadas, sino a su aberración, lo que puede perjudicar enormemente al individuo. Un ejemplo de ello puede constituirlo la aparición y el desarrollo de la gula, las aberraciones sexuales, así como todo tipo de toxicomanías.

En 1971, en una clínica psiquiátrica se efectuó, bajo la dirección de B. V. Zeigárnik, un estudio sobre el proceso que conduce al alcoholismo. Una vez analizada minuciosamente la evolución de la enfermedad de toda una serie de alcohólicos, se llegó a la conclusión de que, inicialmente, todos esos individuos recurrían al vino única y exclusivamente para experimentar un estado de animación, de libertad interior, y esa sensación de fuerza que proporciona la embriaguez. Por eso, en la mayoría de los casos, la afición al vino nacía en aquellos individuos que padecían de complejo de inferioridad, que se sentían desafortunados e insatisfechos de la vida. Recurrían cada vez con mayor frecuencia al alcohol, aumentado paulatinamente sus dosis. Este factor influía, a su vez, sobre el organismo del enfermo, engendrando en él una necesidad orgánica totalmente nueva hacia el alcohol.

El automovimiento de las necesidades de orden espiritual superior, como por ejemplo la necesidad de conocimientos, de arte, de creación, de comportarse de acuerdo a los valores morales y sociales, es, en cambio, indispensable para la formación íntegra de la personalidad. La no evolución de estas necesidades que garantizan el activo

funcionamiento de las capacidades humanas, conduce, inevitablemente, primero al estancamiento de la personalidad, y más tarde a su desintegración. Mientras que, con el desarrollo de las necesidades espirituales del individuo, se resolverá el problema de la estimulación interior de su evolutividad y el incesante perfeccionamiento de su personalidad.

Así pues, una formación íntegra de la personalidad humana depende, decididamente, de aquellas necesidades concretas que revestirán la forma de autoimpulso, y entonces el objeto de la educación consistirá en orientar este proceso.

Este factor merece una atención muy especial, ya que en la pedagogía actual en general no se ha planteado el problema de la formación de las necesidades, no se ha trazado como un fin especial de la educación, este capítulo no figura en los manuales pedagógicos, ni tampoco en los programas del trabajo educativo a realizar en las escuelas. En consecuencia, carecemos totalmente de técnicas definidas para educar las necesidades y las motivaciones.

5

En el apartado anterior hemos expuesto nuestra concepción de cómo algunas de las necesidades adquieren capacidad de autopropulsión y autodesarrollo mediante el deseo del individuo de volver a vivir las sensaciones positivas que aparecen al satisfacer dichas necesidades.

Ahora pasamos al análisis de otra forma diferente de desarrollo de las necesidades, que consiste en la aparición de formaciones psicológicas, cualitativamente nuevas por su estructura, que desempeñan la función de estímulos de la conducta, también privativos sólo del hombre.

Queremos exponer aquí algunos datos e ideas acerca de cómo los objetivos que conscientemente se plantea el

individuo, las intenciones y resoluciones por él adoptadas, adquieren un valor estimulante, es decir, pasan a ser motivos de su conducta.

La conducta, por lo general, suele moverse hacia la necesidad objetivamente más fuerte. No obstante, las circunstancias dictan con frecuencia la necesidad de actuar en contra del estímulo inmediato del individuo. En este caso, los resultados pueden ser diversos. Puede vencer la necesidad inmediata, si ésta es lo bastante fuerte, y entonces la conducta se orientará hacia la necesidad que ha vencido. Pero el individuo puede también actuar en contra de la necesidad inmediata, actuar en concordancia con su intención, con una solución, con una finalidad concreta, superando todas las necesidades e intenciones que se lo impiden.

Los estudios efectuados en nuestro laboratorio y encaminados a descubrir la esencia psicológica de la intención, han patentizado que tanto el propio acto de formación de la intención, como las condiciones psicológicas de su cumplimiento son de una naturaleza sumamente compleja.

La intención es un complejo acto de la conducta, indirecto por su estructura interna, que incita al individuo a la obtención de un fin desprovisto de su propia fuerza estimulante. Este fin es un necesario eslabón mediato, cuya realización es indispensable para satisfacer la necesidad inmediata ya existente en el sujeto. Por ejemplo, el niño quiere obtener calificaciones altas en sus estudios, pero en realidad no tiene muchas ganas de estudiar; entonces decide preparar sistemáticamente las tareas para la casa o emplear para el estudio individual, además del tiempo de la escuela, unas 3 o 4 horas al día, y así sucesivamente. Otro ejemplo: el niño decide hacer las tareas inmediatamente después de volver de la escuela, para que así le quede tiempo libre para ir al cine o mirar la televisión.

La intención surge, pues, sobre la base de una necesidad que no puede ser satisfecha inmediatamente pero que se

nutre de su fuerza estimulante. Las investigaciones experimentales de K. Lewin (y de sus seguidores) demostraron que el valor impulsivo de las intenciones, a las que él llamaba cuasi-necesidades, puede ser tan grande como el que proviene directamente de las llamadas auténticas necesidades (según la terminología del propio Lewin). En estas mismas investigaciones se estableció, además, que las "cuasi-necesidades" poseen también otras propiedades dinámicas características de las "auténticas necesidades": tensión, tendencia a la satisfacción, dificultad de conmutación, etc. Las intenciones son, pues, el resultado de la mediatización de las necesidades por la conciencia del individuo y actúan para él como el medio de apropiación y regulación de sus necesidades y de su conducta. El individuo, movido por una intención, puede actuar arbitrariamente, orientando su conducta y su actividad hacia la obtención del propósito planteado.

Las experiencias realizadas en el estudio de la conducta voluntaria de los preescolares y niños de edad escolar menor han demostrado que el saber formar la intención y actuar de acuerdo con la misma, aparece solamente en una etapa determinada del desarrollo ontogénico y requiere su orientación y educación.

Inicialmente la función de la intención es mucho más efectiva en aquellos casos en que el niño ha de abstenerse de un acto determinado, que en los casos en que se requiere de él el cumplimiento de cierta actividad para el logro del propósito. Por ejemplo, un niño de 4-5 años puede abstenerse, previo acuerdo con los adultos, de una costumbre suya o de un acto. Dentro de una tienda, por ejemplo, puede contenerse y no pedir que le compren un juguete, o no llorar cuando le ponen una inyección. Pero incluso los adolescentes con frecuencia no pueden llevar a término una intención si para ello se requiere el cumplimiento relativamente largo y sistemático de un trabajo aburrido, difícil y desagradable.

Mediante el estudio de las condiciones que se requieren para la adopción y realización de una intención por

niños de diversas edades, llevado a cabo en nuestros laboratorios, ha sido posible establecer ciertas leyes que tienen aquí lugar.

Ante todo, se ha esclarecido el porqué los preescolares, al realizar intenciones que tienen que ver con actos y abstenciones simples, no pueden actuar durante mucho tiempo en favor de la misma. El análisis ha podido establecer que en ambos casos intervienen en gran parte distintos mecanismos psicológicos. En las reacciones del primer tipo (por ejemplo, al abstenerse de pedir que le compren un juguete) todavía no está realmente incluida la orientación voluntaria de sus propias necesidades, ni de su conducta. En esta etapa tiene para los niños un gran valor estimulante la actitud de los adultos para con ellos, la aprobación de éstos o su descontento. Hacerse el propósito de "no pedir", "no llorar", y la puesta en práctica del mismo, se apoya en estos casos sobre estímulos directos muy fuertes: obtener la aprobación del adulto o, por lo menos, no provocar su reprobación. Son ellos los que permiten vencer el deseo inmediato del niño (por ejemplo, el deseo de obtener un juguete) y le obligan a actuar contra su deseo. Entonces podríamos preguntar: si las cosas se plantean así, ¿por qué no garantizan la correspondiente conducta del niño dichos motivos, sin la participación de sus propias intenciones? La investigación realizada por L. S. Slavina, que también publicamos en este libro, ha evidenciado que el papel determinante lo desempeña en este caso una circunstancia, que es la aparición de la intención en el niño, antes de actualizarse la necesidad que debe ser vencida. Mientras que, si el propósito surge con cierto retraso, en la mayoría de los casos es incapaz de resistir a la presión de la necesidad ya actuante. En esta lucha de diferentes tendencias de motivaciones resulta, pues, victoriosa la más fuerte. El propio niño, en estos casos, no participa consciente y activamente en la regulación de la lucha, no organiza sus tendencias de motivaciones.

Cuando nos encontramos ante una organización voluntaria de la conducta de los niños mayores en el pleno sentido de la palabra, la acción que tiende hacia el propósito se basa sobre un mecanismo totalmente distinto. Cuando surge el conflicto entre el empeño de cumplir el propósito y el deseo inmediato de evadirse de su cumplimiento, el adolescente busca la salida a la situación creada mediante un plan interior de razonamientos. O intensifica su propósito, o bien trata de disminuir la presión de las tendencias opuestas mediante argumentos racionales. Por ejemplo, al sentir un fuerte deseo de abandonar la preparación de las tareas de la escuela para ir al cine, el adolescente, tratando de intensificar la acción del propósito adoptado, empieza a razonar y a tomar en consideración todas las consecuencias desagradables que pueden derivarse de este acto, recurre a su amor propio, trata de restarle valor al placer que puede recibir del cine ("a fin de cuentas, no es una película tan buena como todo eso", "se puede ver otro día"), etc. Puede darse el caso opuesto, cuando los razonamientos van por un camino totalmente contrario: el adolescente trata de quitarle fuerza a la intención y él mismo se ayuda a evadirse de su cumplimiento ("las lecciones se pueden preparar luego, esto no es tan importante", "la película ya no podré verla otro día"). Desde luego, no siempre el adolescente busca sus argumentos de forma tan parcial. Con frecuencia, quiere analizar realmente la situación creada, sopesar los "pros" y los "contras", tomar en consideración todas las circunstancias, sus consecuencias y su importancia, y encontrar la solución más racional.

Comparando, pues, el mecanismo de adopción y puesta en práctica de un propósito característico de los escolares menores, con el mecanismo típico de los adolescentes, podemos decir que, mientras que en el primer caso la lucha de motivos es espontánea, en el segundo, tanto la lucha como la resolución definitiva son producto de una elección consciente que hace el adolescente sobre la base de juicios y tomando en consideración todas las circunstancias que concurren. Esta misma regulación consciente de

los propios estímulos continúa también cuando se lleva a la práctica el propósito.

Sin embargo, la realización del propósito no sólo depende de su victoria en la lucha con las tendencias de motivaciones en competencia. Para que un propósito encuentre su realización práctica, se requiere la presencia de determinados procedimientos ya formados en los niños para la organización de su propia conducta, siendo uno de los más importantes la aptitud de planificar las acciones para la puesta en práctica del propósito. Si un niño que se ha hecho un propósito determinado pone inmediatamente en marcha su plan de acción, tomando en consideración toda la complejidad de la tarea, las dificultades, el tiempo, sus posibilidades, etc., el cumplimiento de dicho propósito se realiza en el mayor número de los casos. Hay que añadir aquí, que también tienen una gran importancia determinados hábitos, costumbres y formas de conducta que ya han pasado a ser rasgos relativamente estables del carácter.

Sobre la base de los resultados obtenidos en la investigación y de ciertas consideraciones teóricas, podemos pues confirmar que en la ontogenia las necesidades del individuo se modifican no solamente por parte de su contenido y su dinamismo, sino también por parte de su estructura. En ellas interviene la conciencia y empiezan a actuar a través de fines conscientemente planteados, adoptando propósitos y resoluciones. En estos casos tenemos que ver, no ya con las necesidades, sino con sus nuevas formaciones funcionales, especie de unidad indisoluble de la necesidad y la conciencia, del afecto y el intelecto. Esto permite, a nuestro modo de ver, enfocar el proceso del desarrollo de las fuerzas estimulantes de la conducta humana como proceso de conversión de las necesidades naturales en sus formas mediatizadas, propias solamente del hombre en calidad de ser social. Este enfoque de la cuestión nos permite ver en el desarrollo de las necesidades un proceso que está regido por las mismas leyes generales (establecidas por Vigotski) por las cuales

se rige el desarrollo de todos los demás procesos y funciones psíquicos: de directos pasan a ser indirectos, de involuntarios a voluntarios, de inconscientes a conscientes.

6

Para terminar el análisis de los medios de desarrollo de las necesidades y motivos vamos a detenernos brevemente en la evolución de la estructura de la esfera de motivaciones, que se caracteriza por el cambio de los motivos dominantes por su contenido, el acrecentamiento del rol de las necesidades indirectas y por su cada vez mayor jerarquización. Con la edad aumenta la estabilidad de la nueva estructura de motivaciones, lo que a su vez incrementa el papel que desempeñan los motivos dominantes en la conducta y desarrollo del niño.

A lo largo de su vida, en el niño van formándose paulatinamente y adquiriendo estabilidad determinados motivos de su conducta y actividad. El carácter de estos motivos depende en primer lugar del tipo de vida del niño y de su educación. Los motivos dominantes con carácter de estabilidad desempeñan en la conducta del individuo un papel determinante, subyugando así a todos los otros motivos. La estructura jerárquica de la esfera de motivaciones en su forma más desarrollada presupone ya la asimilación de determinados valores morales —conceptos, ideas y juicios, convertidos en motivos dominantes de la conducta.

Como ya hemos dicho, los fines que se plantea el individuo, así como las decisiones y propósitos conscientemente adoptados, son capaces de dominar los estímulos inmediatos dando a la conducta del sujeto un carácter volitivo. Pero en aquellos casos en que los valores asimilados han adquirido ellos mismos la fuerza de estímulos directos, ya pueden determinar la conducta de los hombres independientemente de las decisiones adoptadas, dominando involuntariamente a todas las otras incita-

ciones, incluso a aquellas de las que el individuo no ha tomado conciencia. En este caso nos encontramos ante una estructura armoniosa de la esfera de motivaciones del individuo y, por consiguiente, ante una estructura armoniosa de su personalidad.

La estructura jerárquica de la esfera de motivaciones predetermina la tendencia de la personalidad, que puede tener caracteres muy diversos, según los motivos que por su contenido y estructura han pasado a ser los dominantes. La tendencia de la personalidad en cuanto a su contenido varía según la edad del niño, tal y como lo prueban las experiencias realizadas. En la edad preescolar, por ejemplo, los motivos dominantes son los que están relacionados con el juego, en la edad escolar son los relacionados con el aprendizaje, mientras que en la edad adulta son los motivos relacionados con la actividad profesional.

En cuanto a la estructura de los motivos dominantes, con la edad van adquiriendo cada vez mayor valor los motivos en los que media la conciencia. No obstante, las peculiaridades de la estructura de la esfera de motivaciones y, en especial, el propio proceso de su desarrollo, han sido poco estudiados hasta el momento.

Hace unos años, M. S. Neymark, cuyos artículos publicamos aquí, comenzó a estudiar en nuestro laboratorio las tendencias de la personalidad. Ella elaboró algunas técnicas experimentales para determinar la tendencia de la personalidad, que le permitieron hacer subdivisiones entre los niños y adolescentes sometidos a la experiencia, según los motivos dominantes estables que se habían formado ya en ellos en el curso de su vida y educación. Por ejemplo, cuando se colocaba a los niños en cierta situación donde debían optar por una de dos actividades que se excluían mutuamente, una en beneficio personal, otra en beneficio social, unos escogían la primera, otros la que estaba relacionada con los intereses del grupo.

Sobre la base de los materiales que obtuvieron en sus investigaciones M. S. Neymark y otros psicólogos seguidores suyos (V. E. Chudnovski, T. E. Konnikova) podemos

afirmar que, en la etapa de la adolescencia (12-15 años), ya existe en muchos de los casos una orientación de la personalidad bastante definida y relativamente estable. La comparación de los datos obtenidos en el experimento sobre la tendencia de la personalidad con el comportamiento de los niños en las condiciones reales de la vida y con las opiniones de sus maestros y educadores, puso de manifiesto la importancia que para la formación de la personalidad del adolescente reviste la presencia de una u otra tendencia determinada, pues es ésta la que especifica el aspecto moral de la personalidad, así como muchas otras características de la conducta y actividad del adolescente.

* * *

Para concluir, quisiéramos hacer algunas puntualizaciones respecto a la interpretación de ciertos estímulos de la conducta del individuo y de sus interrelaciones.

Nosotros nos inclinamos, como se ha podido ver hasta ahora, por interpretar la necesidad como un algo que precisa el individuo para conservar su organismo y desarrollar su personalidad, necesidad que se refleja a través de emociones (y no obligatoriamente de la conciencia). Opinamos, contrariamente a lo que dice Leontiev, que la necesidad estimula directamente al individuo a la actividad, encaminada a la satisfacción de dicha necesidad. Ésta viene a ser, pues, un estímulo interior del comportamiento y las acciones del individuo. La necesidad no puede ser identificada en modo alguno con un algo objetivo que se precisa en un momento dado, ya que éste, al no estar reflejado en la correspondiente sensación, no se convierte en estímulo de la conducta. Inicialmente la necesidad provoca la actividad del individuo, pero sin orientación alguna, ya que va ligada a una búsqueda inconsciente de su satisfacción; cuando ya se ha encontrado el objeto de la búsqueda, la actividad que desarrolla el individuo tiene ya un carácter bien definido.

Las necesidades, a nuestro modo de ver, son la base de todos los demás estímulos de la conducta, incluyendo aquí los más altos, propios sólo del ser humano.

Los motivos son un tipo especial de estímulos de la conducta humana. Pueden actuar como motivos los objetos del mundo exterior, imágenes, ideas, sentimientos y emociones. En una palabra, todo aquello en que ha encontrado su encarnación la necesidad. El objeto en el que ha encontrado su encarnación la necesidad, puede incitar al individuo a realizar una acción determinada, incluso en el caso de no estar actualizada la necesidad en cuestión. Fue K. Lewin quien habló por vez primera de la "fuerza estimulante de las cosas" (Aufforderungscharakter) y designó con la expresión de "campo psicológico" el comportamiento del individuo en un momento dado provocado por la acción de dichos estímulos. Este tipo de comportamiento se observa con mayor frecuenia en los niños y adultos que se encuentran bajo cargas afectivas. Esto es una prueba de que las motivaciones pueden tener un carácter directo y el comportamiento puede efectuarse sin una regulación consciente.

Sin embargo, los motivos más típicos de la conducta humana son los sentimientos morales, objetivos conscientemente planteados, propósitos, que por su génesis son necesidades del individuo mediatizadas por la conciencia. Estos motivos surgen cuando la satisfacción de una necesidad no puede tener lugar en forma directa y se requieren ciertos elementos intermediarios que por sí solos no poseen la fuerza de un estímulo. Es entonces cuando el individuo forma el propósito y se plantea el objetivo de realizar este elemento intermediario indispensable. Estos motivos (propósitos, objetivos, etc.), siendo elementos intermediarios de una necesidad dada, toman a la vez su fuerza estimulante de ella misma, para cuya satisfacción sirven.

La autovaloración ocupa un lugar especial entre los estímulos específicamente humanos. Su formación está estrechamente ligada al proceso de desarrollo de la auto-

conciencia, que, sobre todo en la adolescencia, es muy intensa. Es precisamente en esta edad cuando los niños se orientan cada vez más, no tanto por el concepto que de ellos tienen los adultos, como por la conciencia de su propio valor (investigaciones de E. I. Savoñko), debido a lo cual en este período se forma intensamente el sentimiento de dignidad, el autorrespeto, el deseo de responder no solamente a las exigencias de los que les rodean, sino a las suyas, a las dirigidas a sí mismos.

El adolescente se emancipa, en cierto modo, de la influencia inmediata de los adultos, y todos los valores que él ya ha asimilado, así como los modelos por los cuales se orienta y la conciencia de su propio valor, pasan a ser las condiciones interiores que determinan en una medida cada vez mayor su comportamiento y desarrollo.

La formación de los estímulos específicamente humanos de la conducta colocan al hombre en una situación totalmente nueva de mutuas relaciones con la realidad que le rodea. Estas mutuas relaciones permiten al individuo, no solamente adaptarse a las circunstancias, sino introducirse en ellas, "crearlas", así como "crearse" a sí mismo.

BIBLIOGRAFÍA

1. *"Cuestiones de la psicología del escolar"*. Red. L. BOZHOVICH. "Izvestia de la Academia de Ciencias Pedagógicas de la RSFSR", ed. 36, 1951.
2. L. BRENTANO. *Experiencia de la teoría de las necesidades*. Kazan, 1921.
3. K. BÜHLER. *Desarrollo espiritual del niño*. Trad. del alemán M., "Novaia misl", 1924.
3a. A. V. VEDIENOV. *La personalidad como objeto de la ciencia psicológica*. "Voprosi psijologuii", 1956, n.º 1.
4. A. V. VEDIENOV. *Cuestiones de la educación comunista y la ciencia psicológica*. "Voprosi psijologuii", 1963, n.º 4.
5. K. M. GUREVICH. *Desarrollo de los actos volitivos en los niños de edad preescolar menor*. M., 1940.
6. MAC DOUGALL. *Problemas fundamentales de la psicología social*. Trad. del alemán, M., 1916.
7. N. F. DOBRININ. *Acerca de la educación de los intereses*. "Pedagoguicheskoie obrazovanie", 1937, n.º 6.
8. A. V. ZAPOROZHETS. *Desarrollo del pensamiento lógico en los niños de edad preescolar*. Recopilación "Cuestiones de la psicología del niño preescolar". M., Ed. A.C.P. de la RSFSR., 1948.
8a. Z. M. ISTÓMINA. *Desarrollo de la memoria voluntaria en la edad preescolar*. "Izvestia de la A.C.P. de la RSFSR.", ed. 14, 1948.
9. M. YU. KISTIAKOVSKAIA. *Acerca de los estímulos que suscitan emociones positivas en los primeros meses de la vida del niño*. "Voprosi psijologuii", 1965, n.º 2.
10. A. V. KROGLUS. *La escuela de Wurtzburgo de investigación experimental del pensamiento, e importancia de la misma*. "Nuevas ideas en filosofía". San Petersburgo, 1914.
11. K. LEWIN. *Fortsatz, Wille und Bedürfniss*, 1926.

12. A. N. LEONTIEV. *Problemas del desarrollo de la psique*. M., Ed. de la A.C.P. de la RSFSR, 1965.
13. A. N. LEONTIEV. *Necesidades, motivos y conciencia*. XVIII Congreso internacional de Psicología, Simposium n.º 13, M., 1966.
14. R. Y. LEJTMAN-ABRAMOVICH, F. I. FRADKINA. *Etapas de desarrollo del juego y de las acciones con los objetos en la primera infancia*. M., Medguiz, 1949.
15. Z. V. MANUILENKO. *Desarrollo del comportamiento voluntario en los niños de edad preescolar*. "Izvestia de la A.C.P. de la RSFSR", 1948.
16. N. M. MATIUSHINA. *Lucha de motivos en los niños edad preescolar*. M., 1945.
17. N. G. MOROZOVA. *Formación de los intereses en los niños con un desarrollo normal y en los de desarrollo anormal*. M., 1967.
17a. *"Intereses cognoscitivos y condiciones de su formación en la edad infantil"*. Red. L. I. BOZHOVICH. "Izvestia de la A.C.P. de la RSFSR", 1955.
18. G. L. ROZENGART-PUPKÓ. *Lenguaje y desarrollo de la percepción en la temprana edad*. M., Ed. de la Academia de Ciencias Médicas de la URSS, 1948.
19. E. C. TOLMEN. *Purposive behavior in Animals and Men*, 1932.
20. N. L. FIGURIN, M. P. DENISOVA. *Etapas de desarrollo de la conducta de los niños desde su nacimiento hasta la edad de un año*. M., Medguiz, 1949.
21. G. A. FORTUNATOV y A. V. PETROVSKI. *Problemas de las necesidades en la psicología de la personalidad*. "Voprosi psijologuii", 1956, n.º 4.
22. S. FREUD. *Los instintos y su destino*. Biblioteca psicológica y psicoanalítica, III ed., M., Gospolitizdat, 1923.
23. YU. V. SHAROV. *Cuestiones de la psicología de las necesidades espirituales*. Recopilación "Problemas de la formación de las necesidades espirituales de la personalidad". Novosibirsk, 1970.
24. N. M. TCHELOVANOV. *Guarderías infantiles. Tareas de la educación*. Cap. I. "Educación de los niños más pequeños en las instituciones infantiles", M., Medguiz, 1960.

Influencia del objetivo que se plantea ante el niño y del propósito adoptado por él mismo en función de los motivos de la actividad del escolar

autora L. S. SLAVINA

L. I. Bozhovich [1] considera en su monografía dos tipos de estímulos de la conducta humana, distintos por su estructura y función. Las necesidades inmediatas pueden estimular la actividad. En este caso el individuo se comporta así, y no de otra manera, porque a ello le incitan sus aspiraciones y deseos inmediatos. El niño, por ejemplo, juega, o modela, o lee, por el simple hecho de que tiene ganas de hacerlo. Pero hay otros tipos de estímulos que incitan a la acción indirectamente, ya sea mediante la intención del individuo, ya sea mediante un objetivo que no le atrae en forma inmediata, pero que le sirve de medio para satisfacer su necesidad inmediata.

En la psicología soviética es S. L. Rubinstein quien ha analizado más detalladamente el concepto de intención y de su función en los actos volitivos. Él define la intención como un acto consciente que aparece en aquellos casos en que es difícil alcanzar el objetivo, y la resolución de alcanzarlo encuentra obstáculos en su camino. Rubinstein escribe: "En las acciones un tanto complejas, cuando la

realización del objetivo requiere actos más o menos prolongados, complejos, y a los cuales no está acostumbrado el individuo, o cuando la ejecución de lo que se ha decidido encuentra dificultades, o por una razón u otra hay que aplazarla, en tales ocasiones la intención se manifiesta claramente como un momento especial. La intención es la preparación interna de una acción aplazada o dificultosa" (3, pág. 518).

La intención es, pues, un momento necesario de cualquier acto volitivo.

Partiendo de esta definición, que como tal hemos aceptado, en nuestras investigaciones tratamos de descubrir el mecanismo psicológico de la formación de una intención en los niños de diversas edades.

L. I. Bozhovich hace hincapié en que la intención surge como un eslabón intermediario en la satisfacción de una necesidad inmediata, que no puede ser satisfecha de forma directa, sino que exige el cumplimiento de ciertas acciones desprovistas de su propia fuerza estimulante y que a veces pueden tener incluso carácter negativo. Enfocadas así, las intenciones son un tipo peculiar de estímulos de la conducta, cuya fuerza estimulante proviene de las necesidades inmediatas, y un eslabón intermediario para la satisfacción de las mismas.

El saber formar las intenciones y actuar en concordancia con ellas es un acto psicológico complejo, que modifica el carácter de la esfera motivacional del individuo e introduce voluntariedad en el manejo de sus necesidades y motivos.

Los objetivos y las intenciones que se propone el niño pueden estimularle para actuar incluso en aquellos casos en que la actividad que realiza le resulta francamente desagradable. Por ejemplo, el deseo de un alumno de ser el mejor de la clase por su calificación escolar, le incita a realizar tareas que a él no le gustan.

En la vida y en la práctica pedagógica constantemente nos enfrentamos a estímulos de la conducta de ambos tipos: directos e indirectos. Cuando se producen contra-

dicciones e incluso conflictos entre ellos, unas veces vencen los propósitos y los objetivos conscientemente adoptados, pero otras resultan más fuertes los estímulos directos. Desconocemos, sin embargo, las leyes en virtud de las cuales las necesidades y los motivos pueden triunfar unos sobre otros.

La tarea de nuestra investigación era buscar la solución de algunas de las cuestiones planteadas aquí.

En la primera parte del trabajo la tarea era saber cómo y en qué condiciones ol objetivo que se le plantea al niño puede estimularlo a una actividad que él no tiene deseos de realizar.

En la segunda parte se estudiaron cuáles son las condiciones que permiten al niño formarse una intención determinada y ser capaz de realizarla.

La importancia de esta investigación no es solamente teórica, sino también práctica, pues la solución de estas incógnitas permitirá a los adultos orientar las motivaciones y necesidades del niño, ya sea apelando a la conciencia o bien proponiéndole tareas concretas, y enseñarle a organizar su propia conducta.

Para realizar nuestros propósitos teníamos que elaborar técnicas experimentales, dado que en situaciones reales y partiendo únicamente de las observaciones hubiera sido muy difícil descifrar la compleja variedad de motivos que intervienen simultáneamente.

Análisis del valor estimulante de un objetivo que se plantea ante el niño

TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN

En la primera parte de nuestra investigación tratamos de crear un modelo experimental del fenómeno que nos

interesaba estudiar, concretamente nuestra intención era provocar un conflicto entre las necesidades inmediatas del niño y los motivos provenientes del objetivo planteado. Para resolver el problema debíamos encontrar un tipo de actividad que, ya de entrada, el niño no tuviera deseos de hacer, para luego plantearle un objetivo que fuera capaz de estimularlo a realizar dicha actividad, independientemente de la actitud negativa hacia ella.

Para saber objetivamente qué tipo de móviles tenía el niño y en qué proporción exacta se distribuían, nos hacía falta un tipo de actividad que, al ser realizada, nos permitiera hacer un juicio acerca del conflicto producido y de la dinámica de la lucha entre las tendencias contrarias. Teníamos que contar con pruebas suficientes para saber si todos los sometidos a la prueba poseían realmente una actitud negativa ante dicha actividad y, en segundo lugar, si el objetivo planteado no era efectivamente atractivo, es decir, no desempeñaba el papel de móvil, pues de lo contrario simplemente hubiera prevalecido el estímulo directo más fuerte sobre el menos fuerte. Y, por último, nos interesaban los índices cuantitativos para saber en qué medida el objetivo planteado estimulaba realmente al niño a la realización de la actividad.

En nuestro experimento utilizamos las técnicas de A. Karsten, discípula de K. Lewin, modificándolas algo y adaptándolas a las tareas de nuestra investigación. Karsten se dedicó al estudio de la llamada "saturación psíquica" [2]. Este fenómeno consiste en que, después de realizar durante un período prolongado de tiempo un tipo de actividad que al individuo le resulta monótona, al principio suele aparecer simplemente la falta de deseos de llevarla a cabo, pero más adelante aparece ya una fuerte aversión hacia lo que se hace, acompañada de un deseo insistente de abandonar la empresa. Un hecho importante es que, tanto Karsten como Soloviev-Elpedinski [5], quien después de ella investigó también el fenómeno de la "saturación psíquica", han podido demostrar con pruebas que en los niños retrasados mentales este deseo de aban-

donar la actividad, que para ellos se ha hecho aburrida, no se debe al cansancio.

En los trabajos que realizó Karsten con adultos, la "saturación psíquica" se estudió en prolongadas y monótonas actividades, tales como lectura de versos en voz alta, sombreado de figuras, dibujos elementales, tabaleo de un ritmo, etc.

El deseo de dejar la actividad como resultado de la "saturación psíquica" en este experimento iba acompañado también de la necesidad de continuar el trabajo. Según Karsten, esta segunda necesidad surgía bajo la influencia de toda la situación del experimento: se expresaba en el afán de cumplir la petición del experimentador, o en el deseo de corresponder a sus propias pretensiones y a lo que de él esperaba el que hacía el experimento. Si no hubiera aparecido esta tendencia de continuar, todos los que estaban sometidos al experimento hubieran abandonado la actividad una vez llegada la "saturación psíquica". Sin embargo, ellos continuaron el trabajo, tal y como lo prueban los experimentos de Karsten.

Pero, al estar presentes estas dos tendencias totalmente opuestas (la de dejar el trabajo y la de continuarlo), era cuando surgía el conflicto, que se reflejaba en toda la marcha de la labor de los individuos sometidos a la prueba y en su misma conducta. Con el fin de satisfacer ambas tendencias, los individuos recurrían a diversas variaciones en el cumplimiento de la tarea, las cuales, al introducir cierta variedad, desempeñaban el papel de estímulos complementarios, ayudándoles a proseguir. Por ejemplo, en lugar de leer los versos en voz alta, los cantaban, o los leían en voz muy bajita; cuando sombreaban, cambiaban el orden de las hojas o la dirección de las líneas, la disposición, el tamaño, etc. Y, a pesar de estas variaciones, la "saturación psíquica" iba creciendo, y con ella la aversión a la actividad y el deseo de abandonarla. Finalmente llegaba el momento en que todo se desmoronaba: se producían pausas, se distraían, sustituían una actividad por otra parecida, hasta llegar al cese de toda actividad.

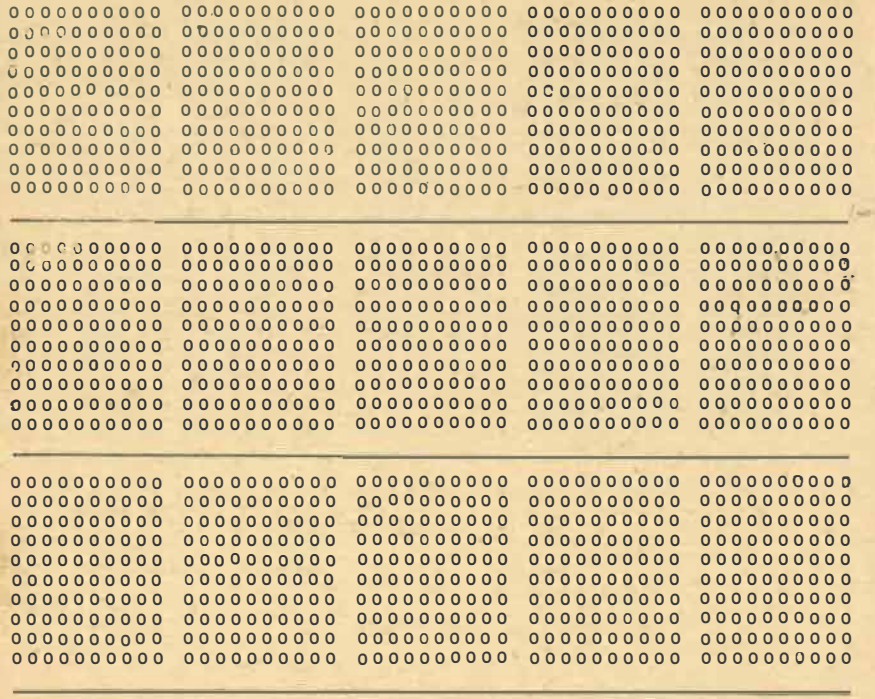
En esta situación, muchos de los individuos que participaban en el experimento de Karsten manifestaban vivencias marcadamente negativas, que frecuentemente se traducían en explosiones afectivas: se enfadaban con el experimentador, no querían hablar con él, daban portazos al salir, etc. En algunos de ellos empezaron a ponerse en funcionamiento una serie de mecanismos de defensa, a consecuencia de los cuales no se encontraban ya en condiciones de continuar el trabajo. Por ejemplo, durante la lectura de los versos, algunos individuos se ponían súbitamente roncos u olvidaban por completo un verso que acababan de recitar de memoria; cuando sombreaban la figura, se les paralizaba de tal manera el brazo, que ya no estaban en condiciones ni siquiera de sostener el lápiz con la mano, etc.

Señalemos que todos estos síntomas desaparecían inmediatamente que se interrumpía el experimento.

La aparición de vivencias afectivas negativas, el carácter de su evolución y luego su desaparición, son hechos que de por sí atestiguan la presencia de un conflicto entre necesidades opuestas, y la imposibilidad del individuo de resolverlo.

En nuestra investigación nosotros también utilizamos el fenómeno de la "saturación psíquica", pero la tarea que nos planteamos fue diferente a la de Karsten. A ella le interesaba la "saturación psíquica" como tal, el momento de aparición de dicho fenómeno, sus manifestaciones, el proceso de su evolución, el carácter de actividad del individuo cuando llega la "saturación psíquica", etc. La diferencia de nuestros experimentos consistía en que nosotros utilizamos la "saturación psíquica" solamente para despertar la aversión por parte del niño ante la actividad que realizaba en el experimento, y provocar en él el deseo de suspenderla.

Una vez aparecida la "saturación psíquica" en el niño, nosotros no interrumpimos el experimento, pues era eso lo que nos permitía acercarnos a la solución del problema principal de la investigación, que consistía en averiguar



Dib. 1. Muestra de la hoja.

en qué forma el objetivo planteado ante el niño era capaz de superar esta saciedad.

La técnica experimental, elaborada teniendo en cuenta todas estas exigencias, constaba de dos partes no equivalentes: la preparatoria, en la que entraban varias pruebas, y la crítica, que constaba de una sola prueba.

La actividad experimental del niño, conforme a nuestra tarea, consistía en poner puntos dentro de toda una serie de circulitos (era la letra "O" escrita a máquina). Los circulitos se unían formando cuadrados (100 círculos en cada cuadrado) *. En cada línea de la hoja entraban 5 cuadrados, con una separación entre cada uno de 1 cm. En

* En realidad se obtuvieron cuadriláteros, pues la letra "O" es algo alargada.

cada hoja entraban tres líneas, es decir, 15 cuadrados o 1500 circulitos * (dib. 1). Este tipo de actividad tan monótona, que debía hacerse en un plazo relativamente corto, provocaba evidentes síntomas de "saturación psíquica".

El experimento se efectuó con alumnos del 1.er grado, con los que se utilizaron pruebas individuales, y más tarde con alumnos de otros grados, con los que se utilizaron pruebas colectivas, pero siempre empleando las mismas técnicas. Debido a que los resultados de todas las pruebas fueron similares, se procedió a su examen en conjunto, y más adelante los iremos diferenciando solamente cuando se requiera un análisis cualitativo de los mismos, ya que éste no puede hacerse con los resultados obtenidos en las pruebas de grupo.

En total se realizaron dos series —la principal y la complementaria—, que se diferenciaban entre sí solamente por la evolución de la parte crítica; se efectuaron también varias pruebas de control.

La tarea de la parte preparatoria consistía en crear una actitud negativa ante la actividad que el niño tenía que realizar durante el experimento. A los niños se les dieron instrucciones llamadas semilibres, con el fin de estimularles desde el comienzo a emprender el trabajo. Estas instrucciones consistían en que el experimentador llamaba al niño y le decía que era sumamente importante que rellenase con puntos el máximo número de cuadros, pues se trataba de un asunto muy serio. Pero seguidamente también se le decía que, aunque había que rellenar el máximo número de cuadros, el niño podía no obstante hacer los que quisiera, y que también podía dejar el trabajo cuando a él le pareciese oportuno. Se le enseñaba el orden en que debía poner los puntos dentro de los circulitos —de izquierda a derecha, cuadro por cuadro—. Luego el experimentador le enseñaba las hojas en las que debía poner los puntos, colocando delante del niño la mayor

* La forma de las hojas y el tipo de actividad tomados de los experimentos de I. M. Soloviev-Elpedinski.

cantidad posible de dichas hojas. La parte preparatoria del experimento terminaba en el momento en que aparecían los primeros índices de "saturación psíquica" y un claro deseo de acabar con aquella actividad.

Veamos cómo se desenvolvió esta *parte preparatoria:*

Una vez recibidas las instrucciones, el niño empezaba a trabajar. La forma de cumplimiento era diferente en cada caso particular. Sobre la marcha del trabajo, la mayoría de los niños mostraba "saturación psíquica" y ésta iba en constante aumento: a medida que se repetían las pruebas, el volumen de trabajo iba disminuyendo y el comportamiento de los niños era una muestra de la aparición e incremento de la actitud negativa hacia la actividad que se realizaba. Sin embargo, el momento de aparición de la saturación no fue el mismo en cada caso. El primer día la mayoría de los niños no dio prueba de ello, trabajaban unos 30-40 minutos, o a veces más, sin dar muestra alguna de saturación, y después el experimento finalizaba. Al día siguiente (o a los dos días) la prueba se efectuaba del mismo modo. Sin embargo, en muchos de los niños, incluso en esta segunda prueba, no se vio el deseo de abandonar el trabajo, aunque ya recurrían a las variaciones, evidente señal de "saturación psíquica". En la segunda prueba muchos de los niños hicieron la misma cantidad de trabajo que en la primera, y en algunos casos hasta más, por lo visto gracias a las variaciones introducidas, y solamente unos cuantos redujeron la cantidad de cuadros, pero fue una reducción insignificante.

La subsiguiente reiteración de las pruebas, acompañadas siempre de las mismas instrucciones, iba provocando cada vez más una evidente actitud negativa hacia la actividad y el deseo de abandonarla. De prueba en prueba disminuía con bastante regularidad el número de circulitos con puntos. La disminución del volumen de trabajo iba acompañada, como regla general, de todos los síntomas de la "saturación psíquica": se introducían diversas variaciones, eran frecuentes las interrupciones y distracciones, cada vez mayores por su duración.

Entre los niños que participaron en el experimento hubo, sin embargo, algunos que nunca mostraron "saturación psíquica". Desde el principio hasta el final estos niños hicieron aproximadamente la misma cantidad de trabajo —unos en una proporción bastante grande, otros siempre pequeña.

Por el carácter del trabajo realizado, los niños fueron divididos en 3 grupos: grupo I, formado por niños con evidente "saturación psíquica"; en el grupo II entraban los niños que, sin experimentar saturación, realizaban un volumen de trabajo menor que los del grupo I, y el volumen del grupo III era superior.

En las pruebas individuales la etapa preparatoria en unos casos se prolongó más, en otros, menos. Para cada niño el número de pruebas fue, pues, diferente (de 4 a 10) obedeciendo a la rapidez con que aparecía la actitud negativa hacia el trabajo.

En los experimentos colectivos la parte preparatoria terminaba después de la 7.ª prueba. Cuando llegaba este momento, muchos niños habían disminuido ya considerablemente su volumen de trabajo.

Al finalizar la etapa preparatoria, a todos los niños del grupo I se les inculcó, pues, intencionadamente, una actitud negativa hacia la actividad que realizaban y el deseo de terminarla.

Antes de terminar la parte preparatoria del experimento controlábamos hasta qué punto este deseo de abandonar el trabajo era profundo y estable. Para averiguarlo, hacíamos lo siguiente: una vez el niño se negaba a continuar trabajando, el experimentador trataba de incitarle a continuar, con ruegos insistentes —"Haz un poco más, por favor", "Hay que tratar de hacer más; haz todo lo que puedas", etc.—. Este tipo de ruegos continuaba hasta el momento en que el niño se negaba definitivamente a realizar el trabajo.*

* Con el fin de poder calcular el número de cuadros que el niño rellenaba después de los estímulos complementarios, en las instrucciones ya estaba incluido desde el principio el ruego de poner un punto una vez terminado el trabajo, al lado del último cuadro.

Después de la etapa preparatoria venía la segunda parte del experimento, la parte crítica. Aquí nos interesaba averiguar qué influencia estimulante podía tener el objetivo, y en qué condiciones éste se podía convertir en móvil. En esta prueba, el objetivo que el niño tenía por delante era señalar exactamente la cantidad de cuadros que a él se le proponía que hiciera.

La parte crítica de la serie principal de pruebas * se inició al día siguiente de haber terminado la fase preparatoria, y constó de una sola prueba, que se llevó a la práctica del siguiente modo: a diferencia de las instrucciones semilibres de los días anteriores, donde el trabajo prácticamente no tenía límite alguno y cuya terminación dependía exclusivamente del niño, en la prueba crítica el niño recibía desde el comienzo indicaciones precisas sobre la cantidad de trabajo a realizar ("Hoy tienes que hacer tantos cuadros, más no hace falta").

El número de cuadrados que indicaba el experimentador como objetivo final de la actividad era igual a 15. Este número era dos, y, a veces, hasta tres veces más elevado que el que los niños habían hecho en la última prueba.

Esta parte del experimento, tanto en las pruebas individuales como en las colectivas, finalizaba en el momento en que cada uno de los niños se negaba a continuar y entregaba las hojas al experimentador.

Todo el experimento constaba, pues, de las siguientes partes: 1) fase preparatoria, cuyo objetivo consistía en crear en el niño una fuerte actitud negativa hacia el trabajo, con la consiguiente disminución del mismo. La finalidad de esta parte era verificar cuán grande era el deseo del niño de suspender el trabajo, y si el ruego del experimentador era capaz por sí solo de incitarle a continuar, superando de este modo su falta de deseos de trabajar; 2) fase crítica, cuya tarea era averiguar si el objetivo limitativo, planteado ante el niño, podía convertirse en motivo de la actividad, a pesar de su actitud negativa hacia ella.

* La descripción de la serie complementaria y de las pruebas de control será ofrecida más adelante.

RESULTADOS DE LA SERIE ESENCIAL DEL EXPERIMENTO CON LOS NIÑOS DEL GRUPO I

En el proceso del experimento se dieron varios momentos que nosotros consideramos como índices objetivos de que en el niño empezaba a nacer una actitud negativa ante la actividad: 1) uso por el niño de las variaciones, 2) interrupciones en el trabajo (estos dos índices figuran en el trabajo de A. Karsten), 3) tiempo empleado para rellenar cada cuadrado, 4) volumen total de trabajo realizado en el curso de la prueba. Las variaciones, que en la prueba consistían en cambiar el orden de colocación de los puntos y que en cierta manera modificaban un poco la actividad, despertaban un poco más el interés y desempeñaban el papel de motivos complementarios. Las pausas que se producían eran la prueba de que el niño empezaba a sentir el deseo de abandonar la actividad, pero que por un motivo u otro no quería o no podía hacerlo. La introducción de las variaciones y las pausas, así como la creciente necesidad de suspender el trabajo, se reflejaba en el tiempo de duración del mismo, que, como regla general, aumentaba paulatinamente.

Y a pesar de que todos estos índices estaban presentes, el único de ellos común a todos los niños, y que se traducía en el deseo de abandonar el trabajo, fue la disminución día a día del volumen de trabajo que los niños hacían en el curso de una prueba. Este volumen llegaba a disminuir, según los casos, en dos, tres y hasta más veces. La disminución del volumen de trabajo constituyó para nosotros el principal índice cuantitativo que podía ser tomado en consideración. Todos los demás índices fueron sometidos a un análisis cualitativo. Los excluimos de nuestros cálculos finales, ya que en las pruebas de grupo resultó imposible computarlos.

Pasemos ahora a los resultados de la serie esencial de las pruebas en las que participaron 77 niños. De este nú-

mero total, 36 niños pasaron a formar parte del grupo I.* Recordemos que en el grupo I incluimos a todos aquellos niños con los que la parte preparatoria del experimento alcanzó su finalidad, es decir, provocar una actitud claramente adversa con respecto al trabajo y despertar su deseo de abandonarlo.

En la primera prueba (primer día de la fase preparatoria del experimento) estos niños rellenaron con puntos un promedio de 17,8 cuadrados (de un total de 640 cuadrados), mientras que en la última prueba de esta misma fase estos niños rellenaron un promedio de 4,8 cuadrados cada uno (de un total de 171). La verificación demostró que la insistente y reiterada petición del experimentador de continuar el trabajo tuvo una influencia muy insignificante en todos los niños. (Recordemos que este ruego se dirigía al niño en términos como: "Haz más, lo que puedas".) En la mayoría de los casos, después de la petición, o no rellenaban ningún cuadrado, o, si lo hacían, era una cantidad muy pequeña (1-2 cuadrados), después de lo cual ya se negaban a continuar. En la última prueba de esta parte del experimento, los niños rellenaron un total de 207 cuadrados, incluidos aquí los que hicieron a instancias del experimentador.

En la siguiente parte del experimento, la parte crítica, el objetivo era limitativo y éste influyó decididamente en el volumen de trabajo realizado. Fue suficiente decir: "Hoy tienes que hacer 15 cuadrados, más no hace falta", para que casi todos los niños, sin ruego alguno del experimentador, realizaran un trabajo dos veces mayor, por su volumen, que el que habían hecho en la parte preparatoria del experimento. En lugar de los 207 cuadrados (un promedio de 5,8 por persona) rellenaron con puntos 446 cuadrados (es decir, un promedio de 12,4 por persona).

A continuación ofrecemos el promedio de los resultados de estas pruebas (número de cuadrados hechos por cada niño):

* En el grupo II de esta serie había 19, y en el III, 22 niños.

Primera prueba de la parte preparatoria del experimento	17,8
Última prueba de la parte preparatoria del experimento	5,8
Prueba crítica	12,4

Para la mayoría de los niños, el objetivo planteado sirvió, pues, de móvil en su actividad. Solamente en dos niños el objetivo no ejerció influencia alguna; pero 25, de los 36, hicieron exactamente el volumen de trabajo que se les indicó. Nueve, habiendo incrementado el número de cuadrados, hicieron, de todos modos, menos de lo previsto en la tarea final. En total hicieron 90 cuadrados en lugar de 135, es decir, realizaron el trabajo sólo en un 67 %. De todos modos, el trabajo que hicieron era casi dos veces mayor que el que habían hecho el día anterior (46 cuadrados) en la última prueba de esta fase. En esta parte a cada niño le tocaba un promedio de 5 cuadrados, mientras que en la prueba crítica (con objetivo) eran 10 cuadrados. Podemos decir que el objetivo también ejerció su buena parte de influencia sobre estos 9 niños. Por lo tanto, de los 36 niños que eran en total, para 34 el objetivo que se planteó constituyó un móvil importante para la actividad.

Los materiales que nos proporcionaron las pruebas individuales, sin contar el índice cuantitativo que nos sirvió para analizar los resultados de las pruebas, tanto individuales como de grupo, nos permitieron revelar, como ya hemos dicho, también otros índices: el tiempo que necesitó el niño para rellenar un cuadrado, la aplicación de variaciones, pausas y distracciones, así como ciertas características emocionales de la conducta de los niños en el proceso del experimento. Es muy interesante el análisis de los materiales basándose en estos índices, pues permite profundizar en cierto modo en la explicación de los hechos obtenidos.

Veamos, primero, cómo influye el planteamiento de un objetivo limitativo en la rapidez de realización del trabajo de algunos de los niños y en su comportamiento.

En las pruebas individuales de la serie base participaron un total de 23 niños, de los cuales 14 formaban parte

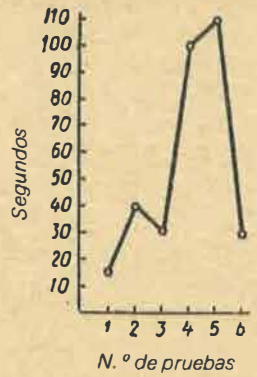
del grupo I. Después de haber rellenado los dos primeros cuadrados el ritmo de trabajo de muchos de los niños no disminuyó, es más, incluso se aceleró. Por lo visto, esto se debió a que los niños se habían familiarizado con la actividad. Sin embargo, poco a poco, a medida que iba creciendo la actitud negativa hacia ella, aumentaba el tiempo empleado para cada cuadrado. Este incremento del tiempo en algunos de los casos era muy considerable —el doble, el triple de veces mayor y hasta más—. Esto se debía fundamentalmente a las pausas en el trabajo, a las distracciones, a las variaciones introducidas desordenadamente y, sobre todo, al desmoronamiento de toda la actividad como tal. Al final, los niños empezaron a poner los puntos sin seguir orden alguno, luego buscaban los redondelitos que no tenían puntos y en ocasiones caían varias veces en los mismos. Dentro de esta situación, el hecho de plantear un objetivo cambió bruscamente el carácter de la actividad de los niños. Ésta se hizo mucho más organizada y ordenada. Incluso los movimientos, en algunos de los casos, se hicieron más rápidos.

Resultó que ocho de los catorce niños, al fijárseles el objetivo, redujeron considerablemente el tiempo empleado en cada cuadrado, según los casos en 3-4 veces.

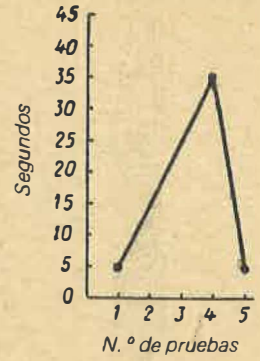
En seis de los niños el tiempo medio para cada cuadrado casi no disminuyó. De ellos, cuatro trabajaron casi sin pausas ni distracciones a lo largo de todas las pruebas. El tiempo empleado en cada cuadrado apenas fluctuaba. En realidad estos niños no podían reducir su tiempo, pues ya antes de que se fijara el objetivo ellos trabajaban organizadamente y con bastante regularidad. Pero los otros dos niños actuaron ya de otro modo. Debido a que en las pruebas preparatorias trabajaron con pausas y variaciones, era de esperar que en la prueba crítica disminuirían su tiempo. Pero empezó la prueba crítica y ellos seguían con sus pausas y distracciones, colocando los puntos con el mayor desorden. Y tan sólo al final de la prueba desaparecieron estos rasgos y su actividad adquirió un carácter ordenado y organizado. Esto se reflejó inmediatamente en el tiempo empleado para cada cuadrado. Por ejemplo, en la prueba con objetivo, Natacha S. empleó 3 min. y 52 seg. para rellenar el cuarto cuadrado, y solamente 1 min. 12 seg. para el décimo. Pero esta reducción ya no pudo cambiar sustancialmente el promedio de tiempo para cada cuadrado a lo largo de toda la prueba crítica. Lo mismo sucedió con la segunda niña, Tania T. A pesar del objetivo, sólo desaparecieron las pausas, las distracciones y la desorganización en el trabajo cuando Tania hacía el cuadrado trece, con la consiguiente disminución del tiempo empleado para los cuadrados 13-15. Quizás el volumen de trabajo indicado como finalidad era demasiado grande para estas niñas, de modo que al principio se vieron incapaces de superar su aversión hacia la actividad. Pero, a medida que el objetivo se acercaba, éste iba desempeñando con una fuerza cada vez mayor su papel de estímulo.

A lo largo de todo el experimento, nosotros pudimos observar más de una vez un fenómeno análogo en la actividad de otros niños. Era precisamente la última parte del trabajo la que se hacía mejor y con mayor rapidez. Por lo visto se trata de una ley general: el objetivo desempeña la función de móvil más intensamente cuanto más cerca está, y su fuerza disminuye a medida que se aleja.

Pasemos ahora a los otros índices: las variaciones, las pausas y las distracciones. En las pruebas donde los niños no veían objetivo alguno, solían distraerse de su trabajo permaneciendo sentados sin hacer nada, mirando por la ventana, contando los cuadrados que les quedaban por hacer o dibujando algo en una hoja de papel; con frecuencia se rascaban los brazos, se limpiaban la nariz o simplemente se arreglaban la ropa. A todas estas distracciones las llamaremos pausas. Las variaciones consistían en que el niño, en lugar de seguir el orden de colocación de los puntos indicado en las instrucciones (de izquierda a derecha, pasando paulatinamente de un cuadrado a otro), empezaban a rellenar los cuadrados en las más diversas direcciones. Este cambio de orden a veces afectaba



Dib. 2. Sasha A. Tiempo empleado en las pausas. (La sexta prueba es la crítica)



Dib. 3. Liena B. Tiempo empleado en las pausas. (La quinta prueba es la crítica)

a un cuadrado solo, otras a una sola parte del mismo, otras veces a varios cuadrados simultáneamente. Al finalizar la parte preparatoria, las variaciones adquirían en muchos de los casos un carácter totalmente desordenado, ponían los puntos donde mejor les parecía.

Al comenzar la primera prueba de la parte preparatoria del experimento, casi no se observaron pausas, ni distracciones, ni tampoco variaciones. Estos fenómenos se incrementaban por su frecuencia de aparición, así como por su prolongación, hacia el final dentro de cada prueba, y hacia las últimas pruebas, dentro de toda la serie de ellas.

Al fijar el objetivo, como regla general disminuyen bruscamente la cantidad de pausas y distracciones. En los dibujos 2 y 3 están representadas las curvas del tiempo que emplearon dos de los niños para las pausas en cada prueba. El carácter de las curvas es igual en ambos casos. El tiempo de las pausas va creciendo y desciende bruscamente en el momento en que aparece el objetivo.

De 14 niños, 7 ofrecieron esta misma curva de tiempo perdido en pausas. En los otros casos las pausas disminuyeron mucho, e incluso desaparecieron antes de introducir el objetivo, debido, en primer lugar, a la aparición

de variaciones, y, en segundo, a la disminución del número de cuadrados a rellenar. Al disminuir en 3 o más veces el número de cuadrados en los que el niño debe poner los puntos, aquél empieza a trabajar con mucha más rapidez, más organizadamente, reduciendo el número de pausas, que a veces llegan a cero. Estos niños, por lo visto, adoptan ellos mismos la resolución de cumplir cierto número de cuadrados, es decir, se plantean voluntariamente un objetivo limitativo.

Refiriéndonos a las variaciones, hay que decir que el planteamiento del objetivo pone orden en toda la actividad del niño: desaparecen esas variaciones desordenadas, disminuye su número, frecuentemente llegando a desaparecer por completo al final de la prueba.

Por último, quisiéramos hablar de otro aspecto muy importante que establece una diferencia entre la prueba crítica y la preparatoria, y que es el factor emocional en la conducta de los niños. La introducción del objetivo hace cambiar visiblemente el estado de ánimo de los niños, para muchos de ellos la actividad pasa a ser emocionalmente más agradable. Esto se puede comprobar por la expresión de su cara y por el comportamiento. Esa impresión de desgana, aburrimiento y fastidio que ofrecían los niños, dedicados a una actividad abrumadora para ellos, desapareció totalmente al introducir el objetivo, dando lugar a una visible animación por parte de la mayoría, a sonrisas y a acciones rápidas y organizadas. Algunos niños hacían incluso comentarios al respecto: "hoy ha resultado más fácil trabajar", "hoy ha sido más agradable", etc.

¿Qué explicación podríamos dar a esta influencia que ejerció el planteamiento de un objetivo limitativo? ¿Por qué el objetivo estaba dotado de una fuerza estimulante tan grande? ¿Acaso un objetivo posee siempre semejante influencia? La experiencia cotidiana demuestra que una finalidad, tanto si ha sido planteada al individuo desde fuera, como si se la ha propuesto él mismo, en muchos de los casos no es capaz de estimular al sujeto hacia la

actividad dada, sobre todo en los casos en que dicha actividad le resulta desagradable.

Para encontrar explicación a los datos obtenidos en los experimentos, debemos proceder al análisis de aquellas necesidades y motivos que estimularon la actividad de los niños, y también de las que les motivaron a suspenderla.

Ante todo había que saber el papel que desempeña el interés inmediato dentro de la propia actividad. Para averiguar esta cuestión llevamos a la práctica un experimento especial con un grupo nuevo, en el que los niños debían hacer el mismo trabajo con los cuadrados y los puntitos, pero en forma de juego.

Por eso las instrucciones que les dimos eran totalmente diferentes a las del experimento base. Dijimos a los niños que se trataba de un juego donde había que poner dentro de cada circulito un punto, de izquierda a derecha, tal y como lo exigían las reglas del mismo. Les dijimos que nosotros queríamos saber si a ellos les gustaría o no.

Nos interesaba el problema de cómo se desenvolvería el trabajo cuando los estímulos del niño estaban constituidos solamente por el interés por la propia actividad, y cómo se comportaría en caso de no existir dicho interés o de haber desaparecido el mismo.

Al niño se le propuso la correspondiente actividad y se le dijo que podía dejarla cuando él quisiera. Al igual que en el experimento anterior, delante del niño se colocaron muchas hojas con los correspondientes cuadrados formados por circulitos, indicándole que lo único que debía hacer era poner puntitos dentro de cada uno de ellos. Las pruebas fueron individuales y se hicieron con niños del primer grado. En este experimento participaron un total de 18 niños.

Inmediatamente pudimos deducir que, por parte de los niños, no existía interés alguno por la actividad en cuestión. Más de la mitad de ellos (10) se limitaron a rellenar un solo cuadrado; 7 de los alumnos hicieron un promedio de 5 cuadrados, y después de sostener una con-

versación con ellos nos enteramos de que esta cantidad relativamente grande la habían hecho por obediencia al experimentador, que les había encargado la tarea de controlar la calidad del juego. Solamente un niño rellenó diez cuadrados, pero no pudimos revelar los motivos que le indujeron a ello.

Comparemos ahora estos resultados con los obtenidos en la parte preparatoria del experimento base. El promedio de cuadrados por niño hechos en la primera prueba de la parte preparatoria del experimento base era de 17,8, mientras que en el experimento con el "juego", donde se investigaba la existencia de interés, era de 2,8. Estas cifras demuestran que, si el interés es capaz de estimular el trabajo de los niños al comienzo, de todos modos no tarda mucho en desaparecer.

Excluido el interés por la actividad como tal, podríamos suponer que, en el experimento base, aquélla estaba estimulada desde el primer momento por necesidades y motivos que no tenían nada que ver con ella misma, y que eran el producto de la propia situación del experimento, de las condiciones del mismo, tales como el deseo de obedecer al experimentador, el de participar en un asunto importante, el de no quedar rezagado con respecto a los compañeros y el de demostrar de qué puede ser capaz el niño.

La fuerza estimulante de estas necesidades y motivos, tal y como lo prueban los materiales obtenidos, empieza a debilitarse a consecuencia de la "saturación psíquica" y del creciente rechazo hacia la actividad que se realiza. Aquí es donde surge el conflicto entre el deseo del niño de suspender el trabajo (deseo relacionado con la "saturación psíquica") y el de continuarlo (sólo para satisfacer las necesidades y motivos situacionales). La presencia de este conflicto se traduce en la disminución del volumen de trabajo, en la introducción de variaciones y pausas, así como en el tipo de comportamiento emocional del niño. Si en realidad existiera sólo un móvil —el de llevar a término el trabajo—, el niño lo realizaría en la misma canti-

dad y con el mismo ritmo y organización con que lo había hecho al principio, hasta el momento de desaparecer el móvil. Si sólo sintiera la necesidad de abandonar el trabajo, el niño lo abandonaría sin titubeos (sin recurrir a las variaciones y pausas), en el mismo momento en que esta necesidad apareciera, tal y como pudimos comprobar en las pruebas del "juego". Pero, en nuestras pruebas, el niño no abandonaba la actividad, sin embargo, tampoco la realizaba como debía, estirándola hasta el máximo con las variaciones y pausas de las que ya hemos hablado anteriormente. Todos estos factores evidencian que nos encontramos ante dos móviles totalmente opuestos, que entran en conflicto el uno con el otro, sin que el niño pueda dar preferencia a ninguno de los dos. Terminar el trabajo para así satisfacer una necesidad significa dejar insatisfecha la otra, la opuesta, cosa que siempre resulta emocionalmente muy perturbadora. Esa es la causa de que tantos niños fueran aplazando el rechazo definitivo. Algunos de los niños permanecían callados durante mucho tiempo (uno, dos y más minutos), con la cabeza baja y sin mirar al experimentador, para comunicarle luego que ya no querían seguir trabajando más.

Dentro de esa situación de conflicto, y ante la imposibilidad de resolverlo por razones de total oposición en los móviles interiores del niño, la proposición del experimentador de hacer una cantidad concreta de trabajo venía a ser la salida que ponía fin al conflicto. Ello era debido a que, con las instrucciones que le habían dado al principio, el niño jamás podía terminar el trabajo con plena satisfacción, ya que el mismo no tenía prácticamente límite; la introducción del objetivo final permitía al niño reconciliar esas dos tendencias opuestas que experimentaba en su interior: hacer hasta el final la tarea que le habían propuesto, y al mismo tiempo acabar de una vez con ese desagradable trabajo. Dadas esas condiciones es fácil comprender por qué a partir de ese momento todo adquirió un color emocionalmente positivo. Ello constituía también una prueba de que ambas necesidades ha-

bían sido satisfechas y de que el conflicto estaba ya solucionado. De ahí que casi todos los niños aceptaran el objetivo propuesto por el experimentador, aunque su logro exigiera de ellos una labor bastante grande.

El objetivo que se fijó ante el niño, consistente en indicar un volumen determinado de trabajo, y que por sí solo no resultaba absolutamente atractivo, adquirió pues la fuerza de estímulo gracias a que resolvía el conflicto entre necesidades opuestas y despertaba, en consecuencia, estados emocionales de satisfacción. Solamente el deseo de conseguir esta satisfacción permitía al niño superar su falta de deseos de continuar el trabajo.

RESULTADOS DE LA SERIE FUNDAMENTAL DEL EXPERIMENTO CON LOS GRUPOS II y III

Recordemos que en los grupos II y III incluimos a los niños cuyo volumen de trabajo en la parte preparatoria de las pruebas permaneció todo el tiempo relativamente invariable; los del grupo III eran niños que habían realizado un mayor volumen de trabajo, mientras que los del grupo II eran los que abandonaron rápidamente la actividad.

El análisis de los datos obtenidos en las pruebas con estos grupos vinieron a confirmar la validez de nuestra deducción relativa al mecanismo de regulación del valor estimulante del objetivo propuesto al niño.

Digamos, por cierto, que el objetivo no ejerció en estos niños una influencia visible, pero fue precisamente en estos dos grupos donde no se evidenció ningún conflicto entre tendencias opuestas.

Analicemos más detalladamente cada uno de los grupos.

Los niños del grupo III (22 de los 77 que participaron en todo el ciclo) en la parte preparatoria de la prueba trabajaron de forma organizada, sin muestras de "saturación psíquica" hasta el mismo momento de abandonar, y rea-

lizaron en cada prueba una cantidad de trabajo superior a la de los demás niños. Es de suponer que ellos mismos fijaron ante sí la finalidad limitativa. En todos estos casos experimentaban, pues, una sola necesidad: la de llegar a la obtención del objetivo, y siempre actuaron de acuerdo con esta necesidad. Estos niños tampoco mostraron en ningún momento rechazo alguno por lo que hacían, trabajaban con ganas, con rapidez, con tranquilidad y sin recurrir a pausas ni distracciones. También es cierto que el volumen de trabajo variaba según avanzaban las pruebas, y que en la mayoría de los casos iba disminuyendo paulatinamente.

En la última prueba de la parte preparatoria, estos niños hicieron un total de 323 cuadrados (un promedio de 14,7 cuadrados por persona). En la prueba crítica, cuando se les fijó el objetivo, hicieron un total de 248 cuadrados (un promedio de 11,3 por persona) es decir, menos que en la prueba anterior. Si todos los niños de este grupo hubieran realizado el trabajo de acuerdo con el objetivo fijado (15 cuadrados cada uno) habrían tenido que rellenar un promedio de 3,7 cuadrados más por niño, lo que hubiera representado un pequeño incremento del volumen de trabajo ya realizado. Si este objetivo que limitaba la actividad hubiera tenido para ellos algún valor estimulante, seguro que habrían hecho la cantidad que les proponía el experimentador. Pero, no la hicieron.

Analicemos ahora cómo actuaron los distintos niños de este grupo. En la prueba con objetivo casi la mitad del grupo (10) redujo el volumen de trabajo, en comparación con la prueba anterior. Otros 10 niños rellenaron 15 cuadrados, tal y como habían hecho en la prueba anterior, por lo tanto para ellos el objetivo tampoco tuvo valor de estímulo. Sólo dos niños, llevados por las incitaciones del objetivo, incrementaron la cantidad de trabajo con un aumento sumamente insignificante: a uno de ellos le faltaban dos cuadrados para llegar a los 15, mientras que el otro tan sólo tuvo que hacer un cuadrado más que en la prueba anterior.

Todos los resultados obtenidos en los niños de este grupo son, pues, una prueba contundente de que el objetivo que el experimentador les planteó no ejerció sobre ellos influencia alguna, y esto sucedió porque ellos ya poseían su propio fin y, en consecuencia, no existía ningún conflicto entre tendencias opuestas.

Los integrantes del grupo II (19 de un total de 77) hicieron en cada prueba una cantidad muy pequeña de trabajo, pues lo abandonaban con suma facilidad. Por lo visto, no sentían un motivo lo bastante fuerte como para cumplir las exigencias del experimentador, y capaz de entrar en conflicto con el deseo de dejar el trabajo.

Evidentemente, en este caso no se produjo el conflicto entre motivos opuestos, porque en los niños existía una sola necesidad: la de abandonar el trabajo.

En la prueba crítica, 14 de los 19 niños ni realizaron el volumen de trabajo comprendido en el objetivo, ni incrementaron casi el pequeño número de cuadrados hechos en la prueba anterior (sin objetivo). También es cierto que, en la prueba crítica (con objetivo), los otros cinco niños rellenaron con puntos el número exacto de cuadrados indicados, con lo que aumentaron más del doble el volumen de trabajo con respecto a la última prueba de la parte preparatoria e, incluso, con respecto a la primera prueba.

En este momento no disponemos de material que nos permita dar una explicación definitiva a los resultados relativos a estos cinco niños. Necesitamos datos complementarios. Existe la suposición de que las instrucciones ofrecidas en la parte crítica del experimento revistieron de un nuevo carácter a toda la actividad que ellos estaban realizando, es decir, provocaron en ellos el deseo de cumplir las instrucciones del experimentador, cosa que no había sucedido en la parte preparatoria de las pruebas. No obstante, nos creemos en el derecho de sacar la conclusión de que, para la mayoría de los niños del grupo II, el objetivo no actuó como estímulo de su actividad.

Volviendo otra vez a la cuestión del mecanismo de la

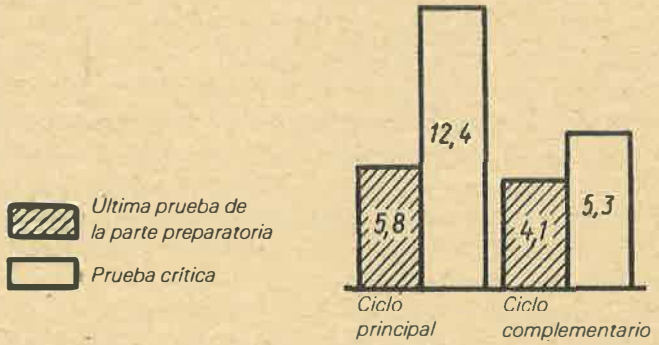
acción estimulante del objetivo, que se ha revelado en nuestros experimentos, ahora podemos afirmar, con mayor seguridad que nunca, que la base de este mecanismo está precisamente en el conflicto surgido entre dos motivos diametralmente opuestos y en el deseo de encontrar solución al conflicto.

PRUEBA COMPLEMENTARIA

En las pruebas individuales del experimento base, descubrimos casualmente que, cuando el objetivo que limitaba el trabajo no se daba el mismo día en que tenía lugar la prueba crítica, es decir, el día después de la parte preparatoria, sino el día anterior, aquél no actuaba como móvil de la actividad.

Este hecho nos pareció muy interesante, y más adelante ya diremos el porqué, de modo que nos planteamos la tarea de descubrir mediante nuevos experimentos qué leyes determinaban ese fenómeno. Organizamos un ciclo especial de pruebas complementarias en las que participaron los alumnos de cuatro grados paralelos. A diferencia del ciclo principal de pruebas, en éste el objetivo se introducía en la última prueba de la parte preparatoria, en el momento en que los niños rehusaban continuar el trabajo, sin esperar al día siguiente, como habíamos hecho hasta entonces.

Ahora vamos a describir cómo se desenvolvieron las pruebas de este ciclo (se hicieron colectivamente). En las pruebas colectivas había que tener en cuenta que los niños no terminaban su trabajo simultáneamente. Ello nos impedía comunicar el objetivo del día siguiente delante de todo el grupo a la vez. Tomando esto en consideración, pedimos a los niños que, inmediatamente después de terminar el trabajo y de poner el punto final, levantaran la mano. Luego, el experimentador se acercaba a él y recogía las hojas hechas. En la última prueba de la parte preparatoria, al rehusarse el niño a seguir tra-



Dib. 4. Promedio de cuadrados hechos por los niños del grupo I en el ciclo principal de pruebas y en el complementario.

bajando, el experimentador le proponía continuar, fijándole una tarea determinada.

En este ciclo de pruebas con el grupo I, se incluyeron 72 niños (de los grupos II y III no hablaremos, ya que los resultados obtenidos no aportaron modificación alguna en comparación con los resultados del ciclo fundamental). En la primera prueba de la parte preparatoria, los niños hicieron un total de 1.336 cuadrados (un promedio de 18,6 cuadrados por niño). En la última prueba, antes de fijar el objetivo, hicieron 293 cuadrados (un promedio de 4,1 por niño). Comparando los resultados de esta parte preliminar con los de la parte correspondiente del experimento base, nos encontramos con una casi coincidencia. Esta coincidencia nos permite suponer que la única diferencia entre los experimentos del ciclo base y los del complementario, fue la introducción del objetivo que limitaba el trabajo.

Después de haber introducido el objetivo de limitación, en la última prueba de la parte preliminar, los niños añadieron tan sólo 92 cuadrados a los que ya habían hecho. En lugar de hacer 1.080 cuadrados (15 por persona),

cifra correspondiente a las indicaciones del experimentador, rellenaron 385 cuadrados, realizando por persona un promedio de 5,3 cuadrados (ver dib. 4).

Solamente 5 de los 72 niños llevaron a efecto el volumen de trabajo requerido por la medida señalada. Ocho niños, en lugar de hacer 120 cuadrados, hicieron solamente 62, es decir, casi la mitad menos. Sobre 59 niños el planteamiento del objetivo no ejerció influencia alguna. La mayoría, 50, ni siquiera reemprendió el trabajo después de haber introducido el límite, y solamente 9 niños hicieron uno o dos cuadrados más.

Para tener una idea más clara de la influencia que ejerce el objetivo de una actividad, comparemos los resultados correspondientes de ambos ciclos: el número de niños sobre los cuales la introducción de una tasa fija de trabajo ejerció influencia en el ciclo base constituyó un 94 %, mientras que en el ciclo complementario solamente un 13 %.

Con la ayuda de esas pruebas complementarias nos pudimos convencer de que, si el objetivo que limita el trabajo se introduce en el momento en que el niño ya no quiere seguir trabajando, no juega ya papel de estímulo para la actividad, mientras que ese mismo objetivo, introducido al día siguiente, es portador de una gran fuerza estimulante.

Veamos ahora por qué este hecho nos resulta curioso. A nuestro modo de ver, se trata de una prueba más que demuestra que el objetivo puede servir de estímulo para la acción únicamente cuando resuelve el conflicto entre dos tendencias opuestas.

¿Por qué consideramos que este factor es una prueba de ello?

Recordemos que todos aquellos niños que mostraron una actitud negativa ante la actividad durante mucho tiempo no se decidían, sin embargo, a rechazarlo del todo, dando así lugar a un serio conflicto interior. Ya hemos hablado con anterioridad de cómo muchos de los niños se sentían afectados al negarse a seguir trabajando.

De todos modos, los niños llegaban a rehusar el trabajo, inventando muchas veces motivos diversos: "se me ha cansado la mano", "me duele el dedo", "tengo que irme", "me espera mi madre", "mañana, sin falta, haré más", etc. Independientemente de los sentimientos del niño relacionados con el cese del trabajo y de los motivos que pudiera buscar a su negativa, una vez que había decidido no continuar más la actividad, ello significaba que la necesidad de abandonarlo había vencido, precisamente esta necesidad y ninguna otra; dicho en otros términos, el niño, por el momento, se libraba del conflicto. Pero las dos necesidades (la de continuar el trabajo y la de abandonarlo) no habían desaparecido: el niño seguía sin ganas de hacer aquel trabajo, y al mismo tiempo, quería cumplir la tarea encomendada. Potencialmente, el conflicto seguía sin resolverse. Si esto fuera de otro modo y, con la negativa, el niño hubiera resuelto totalmente el conflicto, en la prueba siguiente ya no hubiera reemprendido el trabajo, ni tampoco hubieran vuelto a surgir los mismos sentimientos.

Nosotros estimamos que, en la parte preliminar, tiene lugar el siguiente fenómeno: en el momento en que el niño decide no continuar con la actividad, triunfa el deseo de abandonar el trabajo, quedando resuelto por algún tiempo el conflicto que existía, pero, a la misma vez, éste continúa potencialmente patente. Al recibir al día siguiente las instrucciones del experimentador, vuelve a actualizarse la necesidad de continuar el trabajo, y el niño lo reemprende. Pero esta necesidad poco a poco va perdiendo fuerza, mientras que la aversión por la actividad crece; esto es lo que induce al niño a no continuar más.

Partiendo de estas consideraciones, la influencia del objetivo podría enfocarse del modo siguiente: cuando el límite del trabajo se introduce el día siguiente a la negativa del niño (ciclo básico), aquél satisface las dos necesidades opuestas y resuelve así el conflicto en cuestión; su valor estimulante proviene, pues, de los dos motivos, sirviendo el objetivo para su exclusiva satisfacción.

Si al niño se le da el objetivo inmediatamente después de que él ha decidido no continuar el trabajo (experimentos complementarios) es decir, cuando él mismo ya ha encontrado solución al conflicto, entonces el objetivo en cuestión ya no sirve para resolver nada. Ése es el motivo de que el niño no lo acepte, ni constituya para él un estímulo de la acción.

Vamos a referirnos, dentro de este contexto, a ciertos hechos que no dejan de ser interesantes.

Al día siguiente de finalizar las pruebas del ciclo complementario, en las que se introducía el objetivo inmediatamente después de que el niño se negaba a continuar el trabajo, a esos mismos niños se les fijó el objetivo en el momento de empezar otra prueba (tal y como se había hecho en las pruebas de la serie base). Pero en este caso pasó todo lo contrario: casi ninguno de los niños se vio influido por el objetivo que le planteaban. En esta última prueba participaron 35 niños del grupo I. Solamente 3 hicieron el trabajo que se había fijado en el objetivo; 2 realizaron algo más de lo que habían hecho el día anterior, pero tampoco hicieron la cantidad indicada por el experimentador. Los otros 30 integrantes del grupo, o bien hicieron la misma cantidad, siempre pequeña, del día anterior, o menos aún.

Consideremos un hecho demostrado: aunque el objetivo se introduzca al comienzo de la prueba, si éste se fija al día siguiente de no haber ejercido influencia alguna sobre los niños, tampoco tendrá ningún efecto sobre la marcha de la actividad.

Hipotéticamente, la explicación de este hecho está en la decisión definitiva de los niños de no seguir el trabajo, resolviendo así de una vez para siempre el conflicto surgido. Al haber tomado por su propia cuenta la decisión de no continuar ese trabajo, el niño, por lo visto, puede incluso sentir cierta satisfacción por haber participado en la tarea que le ha encomendado el experimentador, aun sin haber hecho gran cosa. Muy diferente es la situación del niño que no ha cumplido la tasa de trabajo indi-

cada por el experimentador. En este caso, él se manifiesta claramente contra la voluntad del experimentador, dejando con ello de participar en el asunto y cortando toda relación con el primero. Con su negativa a realizar la cantidad indicada de trabajo, el niño sale definitivamente de su conflicto.

Otro hecho interesante es el siguiente: a veces en el niño empezaba ya a formarse una actitud netamente negativa hacia la actividad, acompañada de evidentes síntomas de rechazo hacia el trabajo. Súbitamente, su conducta empezaba a cambiar, y, lejos de abandonar la actividad, realizaba una cantidad de trabajo bastante grande, pero lo más curioso era que toda su actitud cambiaba: se organizaba mejor, aceleraba el ritmo, y lo hacía con mayor afición. Es evidente que, en estos casos, eran los propios niños quienes en el proceso del trabajo se fijaban ellos mismos un límite, que era el que modificaba toda su conducta. En las pruebas individuales, estos niños se expresaban a veces en voz alta: "Haré 15 cuadrados", o "Haré 3 cuadrados más", o "Yo puedo hacer muchos, llenaré toda la hoja", o "Haré solamente hasta aquí, y basta". Otras veces, después de contar los cuadrados ya hechos, los niños decían: "Me quedan dos", o marcaban con el dedo un cuadrado para indicar que allí era fin. Algunos de los niños expresaban ya desde el comienzo del experimento su intención de hacer una cantidad limitada de cuadrados. En las pruebas de grupo había quien ponía un punto al lado del cuadrado, para señalar que allí era donde pensaba terminar.

Hemos de señalar que, por lo general, la decisión de hacer sólo una cantidad limitada de trabajo se llevaba casi siempre a la práctica. También había casos en que el niño no cumplía el objetivo fijado, por haberse excedido en la cantidad de cuadrados que pensaba rellenar.

* * *

Sobre la base de esta investigación consideramos que

se han podido demostrar experimentalmente los siguientes hechos:

Primero: en todos aquellos casos en que el niño se ve obligado a realizar una actividad poco atractiva para él, el objetivo que limita el trabajo empieza a adquirir una gran fuerza estimulante.

El mecanismo de acción de este objetivo limitativo consiste en resolver el conflicto que tiene el niño entre el deseo de llevar a la práctica un asunto importante (cuya insatisfacción le provoca emociones desagradables) y el deseo de rechazar un trabajo aburrido.

Segundo: la magnitud de la fuerza estimulante de un objetivo depende, en gran medida, del momento en que se comunica al niño el objetivo en cuestión. Si el objetivo se introduce una vez que se ha actualizado y ha adquirido ya suficiente fuerza la necesidad del niño de abandonar el trabajo, aquél no es capaz ya de incitar al niño a continuar la actividad; en cambio, si el objetivo se plantea ante el niño mucho antes, la necesidad de cumplir la tarea vuelve a vigorizarse gracias a la meta planteada, frenando a la otra necesidad de abandonar el trabajo.

Tercero: el análisis de los materiales experimentales ha demostrado que algunos de los niños se plantean ellos mismos el objetivo limitativo. Si se establece el objetivo al comienzo del experimento, se previene la aparición del conflicto; si el objetivo nace en el transcurso del experimento, sirve para resolver, por la propia cuenta del niño, el conflicto ya latente.

Estudio de las condiciones que permiten al niño hacerse un propósito y llevarlo a la práctica

En la parte anterior de nuestra investigación hemos mencionado los casos en que el niño, por su propia iniciativa, se planteaba un objetivo y llevaba a término el volumen correspondiente de trabajo. Nosotros consideramos

esta forma de plantearse un objetivo por iniciativa propia del niño, y la correspondiente organización de su actividad para conseguirlo, como un acto de formación de una intención, por parte del niño, y su puesta en práctica.

Sin embargo, en la primera parte de nuestra investigación, el estudio de este proceso no entraba en nuestros propósitos. En esta segunda parte será, en cambio, objeto de un estudio especial.

Hemos querido comparar el carácter de la actividad del niño en los casos en que él no tenía sus propias intenciones, es decir, cuando trabajaba por indicación de los adultos, con el carácter del trabajo en aquellas ocasiones en que éste se hacía en virtud de una intención personal del niño.

Se efectuaron dos ciclos de pruebas. Fueron elegidos niños que no habían participado en la primera parte de nuestra investigación.

TÉCNICAS Y RESULTADOS DEL PRIMER CICLO DE PRUEBAS

En el primer ciclo de pruebas fueron empleadas las mismas técnicas, algo modificadas, de la primera parte de la investigación.

Al igual que en la primera parte, antes de empezar el experimento se prevenía a los niños de que el trabajo era totalmente voluntario, y que ellos podían dejarlo cuando les pareciera conveniente. Pero, a diferencia de las pruebas anteriores, en las que el experimentador pedía a los niños que hicieran la mayor cantidad posible de trabajo, esta vez se les decía desde el principio cuál era el volumen de trabajo deseado (rellenar con puntos diariamente 15 cuadrados durante 7 días, es decir, 7 pruebas). Este volumen de trabajo (15 cuadrados diarios) venía a ser una especie de modelo propuesto por el experimentador.

Se repartió a los niños en 2 grupos. Cada prueba con los niños del grupo I empezaba con las palabras del ex-

perimentador, quien, mostrando al niño un punto puesto al lado del decimoquinto cuadrado, le decía: "Haz, por favor, los 15 cuadrados, ¿ves?, hasta este punto"; en cambio, en las pruebas con los niños del grupo II, el experimentador decía al niño: "Tú sabes que hay que hacer 15 cuadrados. Decide tú mismo cuántos harás." De acuerdo con su decisión, el niño debía poner un punto al lado del último cuadrado que él se disponía a hacer.

La diferencia entre estos dos grupos consistía, pues, en que los primeros recibían indicaciones concretas del experimentador sobre la cantidad de trabajo que debían hacer, mientras que el segundo grupo, aunque disponía del modelo deseado, podía decidir por su propia voluntad el volumen de trabajo a realizar.

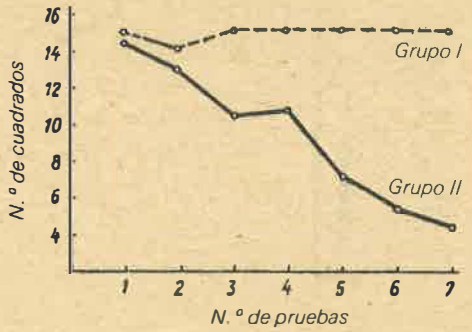
Con estos métodos, se realizaron pruebas con alumnos de segundo grado; en el grupo I entraron de 27 a 30 niños, y en el grupo II, de 58 a 62*.

Que la iniciativa propia de un niño posee una gran influencia estimulante sobre su actividad, es un hecho probado en la Psicología. Por eso suponíamos nosotros que los niños del grupo II, que se trazaban ellos mismos el volumen de trabajo a realizar, rellenarían mayor número de cuadrados que los del grupo I, donde todas las indicaciones partían de los adultos.

Resultó, sin embargo, que los niños del grupo I hicieron una cantidad de trabajo mucho mayor que los del grupo II.

Analicemos, primero, cómo hicieron el trabajo en la última prueba los niños de cada uno de los grupos. El primer grupo, que tenía la tarea exacta, realizó la cantidad requerida de trabajo, es decir, cada uno de los niños hizo 15 cuadrados, mientras que los del grupo II, que tenían la posibilidad de optar de acuerdo con sus propias intenciones, hicieron un promedio de 4,7 cuadrados por persona. Señalemos aquí que el grupo I, en el transcurso

* Debido a que el experimento se realizó 7 veces con cada niño en un período de 8 a 10 días, es natural que el número de niños participantes en cada prueba experimentara pequeñas variaciones.



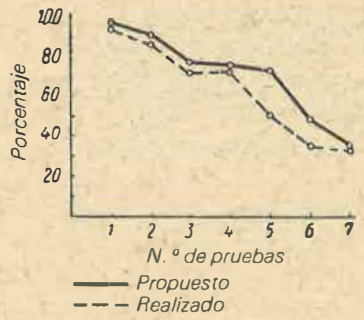
Dib. 5. Variación del volumen de trabajo de la primera a la última prueba.

de las siete pruebas, trabajó uniformemente. En cambio, el grupo II dio pruebas de "saturación psíquica" y manifestó una total aversión al trabajo. En consecuencia, el volumen de trabajo de estos niños iba disminuyendo de prueba en prueba, de manera que en la última efectuaron menos de una tercera parte de toda la tarea (32%), comparado con lo que habían hecho en la primera prueba (dibujo 5).

El propósito de hacer una determinada cantidad de trabajo* no abarcó, pues, todo el volumen de las instrucciones, mientras que las indicaciones inmediatas del experimentador respecto a la magnitud de la tarea a realizar, las cumplieron, por lo general, todos los niños.

Veamos ahora en qué relación se encuentran entre sí la cantidad de trabajo que los niños pensaban hacer y el volumen que realizaron. En la mayoría de los casos no se observó ninguna divergencia entre lo que se planteó hacer el niño y lo que hizo en realidad (solamente en una o dos pruebas, del total de siete, se vio cierta divergencia). En el 14% de los niños la divergencia entre el propósito

* El índice del volumen de trabajo que el niño se proponía hacer era el punto que el niño colocaba al lado del último cuadrado para señalar el final de la tarea.



Dib. 6. Relación (en %) del volumen de trabajo propuesto y el realizado con respecto al modelo.

y su realización se encuentra con un poco más de frecuencia (en 3-5 pruebas).

En el dibujo 6 están expuestos los datos que expresan la relación (en %) entre lo que se habían propuesto hacer los niños, lo que hicieron en realidad, por una parte, y el modelo ofrecido, por otra.

Si analizamos estas curvas veremos que, al principio, los niños se plantean por su propia cuenta un volumen de trabajo muy parecido al del modelo, faltándoles muy poco para alcanzarlo (98-96 %). Más adelante va disminuyendo sucesivamente la cantidad de trabajo que se proponen hacer y, al propio tiempo, también van haciendo menos de lo señalado. La máxima divergencia entre lo planteado y lo realmente hecho se observa en la quinta prueba, y parcialmente en la sexta. Tal y como lo han probado los materiales de la primera parte de la investigación, la explicación está en que los niños, al llegar a las pruebas 5-6, sienten un creciente e intenso rechazo hacia la actividad que realizan.

Los datos anteriores confirman que, para la mayoría de los niños, su propósito no permanece indiferente. Observando el proceso del trabajo, se podía ver con frecuencia cómo un niño u otro, después de haber determinado la cantidad de trabajo que pensaba hacer y de haber puesto el punto de señal junto al cuadrado correspondiente, tachaba el punto en plena actividad, o lo borraba minuciosamente, para poner otro nuevo que indicara menos cantidad de trabajo. También se dieron casos en que el niño, desde el principio, se negaba a poner punto alguno, alegando que no sabía cuánto podría hacer, que él quería hacerlo todo, pero que no sabía cuántos cuadrados le sería posible hacer, etc. A veces su insistencia era muy tenaz.

Por otra parte, cuando el niño se planteaba la tarea que debía realizar, por lo general tomaba en consideración lo que había hecho el día anterior, con el fin de que no se produjera gran divergencia entre el propósito y su realización. Sin embargo, este deseo no conducía, en la mayoría de los casos, a la supresión de la actitud negativa hacia la actividad, ni tampoco a la formación de un firme propósito de realizar el volumen de trabajo "deseado", más bien conducía a la constante disminución de la cantidad de labor que se hacía.

El resultado de la actividad influye, pues, en los futuros propósitos respecto al volumen de trabajo. Pero la función de un propósito debe consistir en estimular al niño a realizar precisamente aquella actividad que se le plantea como necesaria. Como hemos podido ver en las pruebas que acabamos de describir, el propósito de los niños del II grado todavía no desempeñaba esta función.

Aunque normalmente los niños cumplían su propósito, éste tenía un valor estimulante muy pequeño para la realización de una actividad necesaria. Evidentemente, esto sucedía en nuestras pruebas, porque en realidad no era el "modelo" el que influía directamente en el proceso de formación del propósito, sino más bien su propia actitud ante la actividad. Podríamos decir que el niño actuaba de acuerdo con su propósito, pero que no adoptaba éste en concordancia con la tarea que tenía delante.

Surge la pregunta: ¿hay realmente condiciones que permitan al niño plantearse y realizar un propósito que

corresponda a la tarea y que requiera de él la superación de grandes dificultades?

Para encontrar respuesta a esta pregunta llevamos a efecto nuevos experimentos con un grupo de niños. Al organizar estas pruebas nosotros partíamos de que el niño, cuando se forma el propósito de realizar un determinado volumen de trabajo, se orienta fundamentalmente por el deseo de cumplir con algo importante que se le ha encomendado. En las pruebas anteriores este deseo, sin embargo, no resultó ser lo suficientemente fuerte. De ahí que en las siguientes pruebas decidiéramos intensificar este deseo. Tomando en consideración que el adulto desempeña un papel muy importante en la vida del escolar menor, y que para él es muy valiosa la actitud y la opinión del adulto, la prueba con este grupo III la organizamos de tal manera que, tanto la adopción del propósito correspondiente, como su cumplimiento, iban acompañados de la aprobación de una persona mayor.

Estos experimentos se desenvolvieron del siguiente modo: la primera parte de las instrucciones eran las mismas que para los niños del grupo II. Pero, mientras que en las pruebas con los niños del grupo II el experimentador no participaba en la adopción del propósito por parte del niño, ni expresaba de modo alguno su actitud ante el mismo, en esta otra prueba él mostraba abiertamente su interés por que el niño tratara de hacer 15 cuadrados, y manifestaba la seguridad de que los niños cumplirían lo que se habían propuesto.

En estas pruebas participaron un total de 70 niños del II grado.

En las siete pruebas todos los niños se propusieron hacer una cantidad de trabajo igual a la que se podía ver en la muestra, y llegaron casi a realizar su propósito (14,1 cuadrados como promedio).

La intervención del adulto viene a ser, en la adopción de un propósito por parte del niño, la condición que garantizaba su origen y su realización en conformidad con la tarea que el niño tenía por delante.

Esta conclusión, no obstante, puede dar lugar a dudas: ¿fue, en realidad, únicamente el propósito el estímulo principal de la actividad de los niños? Debe tenerse en cuenta que ellos ya habían hecho esta misma cantidad de trabajo, e igual de bien, sin necesidad de adoptar un propósito especial por simple petición del experimentador (grupo I). Quizá la actividad de los niños de edad escolar menor se veía mejor estimulada por los adultos, sin otra explicación. Por eso, teníamos que buscar un tipo de actividad que los niños no hicieran lo bastante bien, aun siendo por indicación del experimentador, pero que en las pruebas con propósito apoyado por el adulto, trabajaran mejor. De ser así, habríamos demostrado que el propósito adoptado en estas condiciones tiene el valor de estímulo.

MÉTODOS Y RESULTADOS DEL SEGUNDO CICLO DE PRUEBAS

Para los niños de edad escolar menor resulta muy difícil la actividad cuya realización se aplaza en el tiempo [4]. Esto lo tuvimos en cuenta al seleccionar el tipo de actividad para este segundo ciclo de experimentos. Nuestra elección recayó sobre un tipo de trabajo que los niños debían hacer en casa (ya fuera como tarea o en virtud de un propósito adoptado en la escuela) y que consistía en confeccionar todo un juego de cuadrados de diferentes colores para un círculo infantil.

Los niños fueron divididos en dos grupos, los que hacían la tarea por encargo del experimentador, y los que la hacían guiados por sus propias intenciones; luego llevamos a efecto una misma labor con ambos grupos.

En la lección de trabajos manuales el experimentador enseñó a los niños de los dos grupos cómo tenían que hacerse los cuadraditos, sin decirles para qué se necesitaban. Terminado el aprendizaje, a todos los niños se les comunicaba que los cuadraditos eran muy necesarios para

un círculo infantil, y se les explicaba la aplicación que allí tendrían. Con esto se quería despertar en los niños el deseo de participar en una labor social útil. Seguidamente se les comunicó que para el círculo infantil se necesitaba una máxima cantidad de cuadrados, y que cada uno debía confeccionar no menos de 12 cuadrados. Esta cantidad de cuadrados era para los niños una especie de modelo, a cuyo alcance ellos debían aspirar.

Después cada uno de los niños del grupo I recibía todo el material * necesario para el cumplimiento de la tarea; se le indicaba un plazo y se volvía a insistir en que había que hacer no menos de 12 cuadrados, y si era posible aun más.

Los niños del grupo II también recibían los materiales para su labor y se les daba un plazo para su cumplimiento, pero, a diferencia del otro grupo, aquí el experimentador no decía nada respecto a un volumen determinado de trabajo; los niños, por su propia cuenta, pero siempre con la participación del experimentador, se proponían hacer una cantidad determinada de trabajo. La intervención del experimentador se manifestaba en el especial interés que mostraba por el trabajo de los niños, lo que a su vez suscitaba en ellos reacciones emocionales positivas. En virtud de esto, en el grupo I, donde los niños hacían el trabajo por encargo del experimentador, nosotros también introdujimos elementos emocionales análogos: el adulto decía a los niños que a él le gustaría mucho que hicieran la tarea lo mejor posible, que la entregaran a tiempo, etc.

En estas pruebas participaron niños de los grados I-IV, con un total de 643 escolares, 314 de los cuales entraban en el grupo I y 329 en el grupo II.

* Cada niño que había decidido participar en el trabajo, recibía papel, cartón y dos muestras. La confección del cuadradito consistía en contornear las muestras sobre el papel y el cartón y luego recortarlas; después los cuadrados de papel se pegaban a los de cartón y se coloreaban. Los niños de los grados I-II empleaban para cada cuadrado un tiempo de 6-7 minutos, los de los grados III-IV un tiempo de 5-6 minutos.

El análisis de los materiales obtenidos nos reveló, ante todo, que la actividad que elegimos con aplazamiento resultó ser, efectivamente, tan difícil, que por encargo del adulto la realizaron (toda o parcialmente) sólo una tercera parte de los niños. De esta manera tuvimos, pues, la posibilidad de ver qué influencia suplementaria puede ejercer sobre la actividad del niño el propósito que él adopta por su propia cuenta.

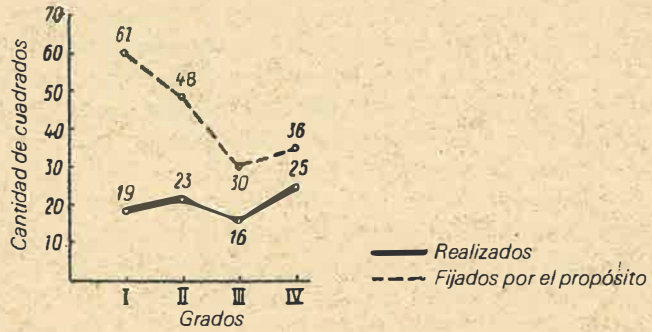
Veamos los datos sumarios obtenidos en nuestro experimento y relativos a todos los grados.

Grupo	Número total de niños	Cantidad en % de niños que hicieron el trabajo	Promedio de cuadrados por niño
I	314	31	12,4
II	329	54	21,1

Según estos datos, podemos deducir que el propósito que se hace el niño con la intervención del experimentador le estimula al trabajo con mucha mayor fuerza. En el grupo I dos terceras partes de los niños no llegaron a hacer ningún cuadrado. En el grupo II estos niños fueron menos de la mitad; la cantidad de cuadrados hechos en el grupo II es dos veces mayor que la del grupo I.

Sin embargo, para ver con mayor claridad las propiedades que caracterizan los propósitos que se forman los niños de edad escolar menor, decidimos averiguar la relación que guardan entre sí la cantidad de cuadrados hechos por cada uno de los escolares y el número de cuadrados que se les ofrece como muestra o modelo: en el grupo I, los 12 cuadrados (cantidad propuesta por el experimentador), y en el grupo II, la cantidad determinada por los propios niños.

Después de analizar esta relación pudimos establecer que los niños del grupo I que emprendían el trabajo, por lo general cumplían y a veces hasta sobrecumplían el número de cuadrados señalado por el adulto (103%). En el



Dib. 7. Relación entre el volumen de trabajo fijado y el realizado.

grupo II, por el contrario, los niños hicieron solamente la mitad (51%) de la cantidad que ellos mismos se habían propuesto hacer. Esto es una prueba de que los niños de edad escolar menor se forman con relativa facilidad un propósito, pero que todavía les resulta difícil llevarlo a la práctica.

Esta conclusión será más evidente si analizamos la correlación entre el volumen de trabajo que según las distintas edades los niños se plantean hacer y el que hacen en realidad (dib. 7).

Como podemos ver, la divergencia más acusada entre el propósito y su cumplimiento la encontramos en el primer grado, luego, hacia el cuarto grado, aquélla va disminuyendo poco a poco, es decir, que con la edad los propósitos van adquiriendo un carácter cada vez más efectivo.

Si analizamos bien las curvas del dibujo 7 también podremos sacar algunas conclusiones respecto a las peculiaridades del propósito, causantes de su poca eficacia en el I grado, y el motivo de su mayor fuerza en el grado IV. En el grado I los niños se proponían hacer una cantidad muy grande de cuadrados —más de 60—. Evidentemente, dado el plazo que tenían de 3 días, ellos no podían hacer

esa cantidad de cuadrados, pues para la confección de cada uno de ellos tenían que emplear de 5 a 7 minutos. Su propósito no tenía, simplemente, base real alguna. Sin embargo, hacían una cantidad bastante grande de cuadrados (un promedio de 19 por persona), mayor que la del grupo donde ya tenían la meta trazada (un promedio de 11,6 por persona). En los grados siguientes, el niño ya sabía medir mejor las dificultades del trabajo, sabía calcular mejor sus posibilidades, y por eso se iba planteando una tarea cada vez menor, pero iba realizando cada vez más.

Según nuestros datos, el cumplimiento de una meta fijada de antemano se va haciendo más real a medida que avanzan los grados.

Con la edad los propósitos van adquiriendo, pues, una mayor eficacia.

* * *

1. En esta investigación se ha confirmado la tesis de L. I. Bozhovich de que hay motivos que estimulan al niño a la acción en forma indirecta, mediante un objetivo o un propósito; se estableció que los objetivos y los propósitos adquieren la fuerza de estímulos de aquellas necesidades en cuya satisfacción son intermediarios. Así, por ejemplo, el objetivo en las pruebas con los puntos resultó ser eficaz, porque satisfacía dos necesidades que se encontraban en conflicto. El propósito estimulaba a la acción solamente en aquellos casos en que las necesidades inmediatas de escasa fuerza, y para cuya satisfacción se tomaba dicho propósito, se nutrían con la aprobación de los adultos (por la que los niños de menor edad sienten una estimación especial).

2. Los materiales obtenidos en el estudio de los escolares menores han probado que, ya a partir del primer grado, los niños pueden actuar, durante un tiempo bastante largo, en concordancia con ciertos objetivos y propósitos, superando una considerable resistencia por parte de otras necesidades y aspiraciones.

3. La investigación ha demostrado que, en los escolares menores, el propósito de hacer una tarea puede surgir solamente en aquellos casos en que el adulto interviene en la formación de ese propósito. Paulatinamente, a lo largo de la edad escolar menor, los niños van adquiriendo la aptitud de formarse propósitos por su propia cuenta, y al propio tiempo estos propósitos van tomando un carácter más estable, estimulando cada vez más al niño en la actividad hacia su realización.

4. Todas estas conclusiones han sido hechas sobre la base de un modelo, estructurado en las condiciones de un experimento de laboratorio. Para saber hasta qué punto todas estas conclusiones podrían ser traspuestas a circunstancias reales, se requieren estudios complementarios.

BIBLIOGRAFÍA

1. L. I. BOZHOVICH. *La personalidad y su formación en la edad infantil.* M., "Prosveschenie", 1968.
2. A. KARSTEN. *Psychische Sättigung.* "Psych. Forsch". B. 10, H. I., 1927.
3. S. L. RUBINSTEIN. *Fundamentos de la Psicología general.* M., Uchpedguiz, 1946.
4. L. S. SLAVINA. *Papel del motivo y de las formas de comportamiento durante el cumplimiento de las tareas sociales de la escuela.* En la recopilación: "Cuestiones de la psicología del escolar". Bajo la redacción de L. I. Bozhovich. M., 1961.
5. I. M. SOLOVIEV-ELPEDINSKI. *Acerca de la llamada "saturación psíquica" y sus peculiaridades en los niños retrasados mentales.* En la recopilación: "El niño retrasado mental", ed. 1. Bajo la redacción de L. S. Vigotski y I. I. Daniushevski. M., Uchpedguiz, 1935.

Características de la correlación entre la orientación de la conducta por la autovaloración o por la valoración de los demás, según las edades.

autor E. I. SAVOÑKO

PROBLEMAS Y MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN

Uno de los problemas más importantes de la formación de la personalidad es el de la manifestación y evolución del concepto de valoración que uno tiene de sí mismo. La autovaloración es un elemento necesario en el desarrollo de la autoconciencia, es decir, de la toma de conciencia del propio yo, de los propios valores físicos, capacidad mental, actos, motivaciones y objetivos de la conducta de su yo, de la actitud ante el medio, ante los demás y ante sí mismo.

La autovaloración comprende el saber valorar las propias fuerzas y posibilidades del yo con espíritu crítico, y al propio tiempo permite al individuo "calcular" sus propias fuerzas con respecto a las tareas y exigencias del medio circundante, dándole así también la posibilidad de plantearse a sí mismo determinados fines. La autovaloración constituye la base del nivel de pretensiones, es decir, el nivel de las funciones que el individuo se considera capaz

de desempeñar. Presente en todo acto de conducta, la autovaloración es un componente importante para la orientación del comportamiento. Por todo ello, la autovaloración es un factor importante en la formación de la personalidad.

La autovaloración puede ser adecuada e inadecuada, o sea, puede ser un reflejo justo o no justo de las posibilidades reales de un individuo. Según el carácter de la autovaloración, el individuo puede formarse de sí mismo una idea adecuada, o bien una idea totalmente impropia, inadecuada. En este último caso el individuo se enfrenta constantemente a fracasos, con frecuencia entra en conflicto con los que le rodean, alterándose la armonía en el desarrollo de su personalidad. El carácter de la autovaloración determina también la formación de ciertos rasgos de la personalidad (por ejemplo, la autovaloración adecuada ayuda al incremento de la seguridad en sí mismo, a formar el espíritu de autocrítica, educa la tenacidad y el carácter exigente; mientras que la inadecuada infunde inseguridad o exceso de presunción, elimina el espíritu de autocrítica, etc.).

La valoración perfectamente adecuada de sí mismo es producto de la fase superior de la evolución de todo el proceso de autovaloración y se consigue en la edad adulta. Es obvio que, en el proceso de desarrollo del niño, la autovaloración debe sufrir ciertas transformaciones, específicas para cada edad.

El problema de la valoración personal del individuo ha sido objeto de múltiples investigaciones, tanto en la URSS como en otros países. Los psicólogos occidentales y los norteamericanos ven en la autovaloración un mecanismo que garantiza la concordancia entre las exigencias del individuo hacia sí mismo y las condiciones exteriores, es decir, la máxima consistencia de la personalidad con el medio social que la rodea. El medio social se entiende, al propio tiempo, como algo adverso al individuo. Éste es el concepto de S. Freud y también el de sus seguidores los neofreudianos (K. Horney, E. Fromm, H. Sullivan y

otros). En los trabajos de los psicólogos y sociólogos partidarios de esta tendencia, la valoración personal del individuo se interpreta como una función de la personalidad relacionada con la esfera de los afectos y las necesidades del individuo.

Este último aspecto nos parece correcto, pero el planteamiento de los representantes de esta tendencia en su totalidad es discutible.

En primer lugar, el concepto de la función de la autovaloración se entiende como algo muy unilateral e incompleto, sólo es un mecanismo que "equilibra" al sujeto con el medio circundante. Al reducir la autovaloración a una simple función adaptativa se desestima el carácter activo de la personalidad y el ejercicio que ella desempeña como uno de los mecanismos que realizan el dinamismo de la personalidad.

Este punto de vista está en desacuerdo con el concepto dialéctico-materialista en torno al carácter activo de la personalidad en su interacción con el medio. La función de la autovaloración, planteada así, no se limita a una simple función de adaptación; la valoración personal del individuo se convierte en uno de los mecanismos que hacen real el carácter activo de la personalidad.

El segundo punto a objetar, es el enfoque, por parte de Freud y los neofreudianos, del mundo social, que ellos lo consideran como un medio siempre hostil al individuo; según ellos, todas las energías que posee el individuo las tiene que utilizar para autodefenderse de la influencia perniciosa del medio.

Por otra parte, los partidarios de Freud exageran demasiado el papel de las inclinaciones biológicas, llegando hasta el punto de reducir a instintos y tendencias innatas las necesidades sociales del individuo.

De ahí proviene su forma de interpretar la autovaloración, que presentan como un regulador de las tendencias innatas del individuo.

Los trabajos de K. Lewin y sus discípulos han desempeñado un gran papel en la solución del problema de la

autovaloración, sometiendo a un estudio especial los motivos, las necesidades, el nivel de aspiraciones y toda su interacción dinámica. Fruto de estos trabajos fue el descubrimiento de toda una serie de hechos experimentales e interdependientes, que permitieron la comprensión de ciertas tendencias dinámicas de la esfera afectiva del individuo, importantes a su vez para entender la función de la autovaloración.

En los experimentos de K. Lewin la personalidad se tomaba fuera del contexto social, y por ello todas las relaciones dinámicas que se establecieron fueron obtenidas en situaciones experimentales.

Todos los datos que se obtuvieron por la escuela de Lewin sirvieron de punto de partida a una serie de investigaciones clínicas y diagnósticas que se emprendieron en la psicología y cuyo objetivo era el estudio de la personalidad: la valoración personal del individuo, el "nivel de aspiraciones", etc.

Dentro de este contexto tiene interés la teoría de C. Rogers [22] surgida de la experiencia de la terapéutica clínica de los niños y adolescentes difíciles.

En la etapa inicial de su actividad, C. Rogers se encontraba bajo la fuerte influencia del freudismo. Sin embargo, su práctica psicoterapéutica le obligó a apartarse bastante de esta teoría por la incompatibilidad de la misma con los datos obtenidos en sus experiencias. El contenido concreto de su teoría tiene una importancia esencial para entender la formación de la autoconciencia y la autovaloración y la función de las mismas en la evolución psíquica de la personalidad.

La personalidad, según Rogers, se elabora en términos de desarrollo, siendo su esencia el conocimiento que de sí mismo tiene el individuo y el valor que él confiere a su propio yo. La autovaloración es producto de la interacción del niño y el medio circundante, es el resultado de la interacción valorativa con los demás individuos. El comportamiento del niño y su ulterior evolución están en concordancia con su autovaloración.

En la evolución individual puede surgir un conflicto, dice Rogers, entre el valor que a sí mismo se confiere el individuo y la realidad, de la que forman parte el valor que le dan los que le rodean y los valores morales. En unos casos la causa del conflicto puede ser la discordancia entre la autovaloración y el valor que le confieren al individuo los demás, en otros casos puede ser la divergencia entre la autovaloración y aquellas imágenes ideales de sí mismo a las que el individuo aspira. No siempre esta divergencia es patógena. Después de analizar su extraordinaria experiencia clínica, Rogers considera que la salida del conflicto depende en gran medida de cómo se ha elaborado la autovaloración. Algunos individuos, al producirse la disconformidad, no desean revisar su valoración inadecuada e interpretan tergiversadamente sus propias experiencias reales. Otros se creen capaces de reformar su propia valoración, llevándola a un nivel de concordancia con sus experiencias reales.

Dice Rogers, resumiendo sus concepciones, que la flexibilidad en la valoración personal, el saber corregirse el comportamiento bajo la influencia de las experiencias, es una condición indispensable para una adaptación sin dolor a las condiciones de la vida. En los trabajos de Rogers se ha intentado analizar cómo nace una actitud determinada hacia el propio yo bajo la acción de la experiencia, cómo se va modificando esta actitud, y qué funciones desempeña: si es un obstáculo para enriquecer y aplicar dicha experiencia o si, por el contrario, contribuye a ello. Rogers señala que, para lograr un estado psíquico normal del individuo, es sumamente importante "estar de acuerdo consigo mismo", es decir, saber autovalorarse adecuadamente y tener una idea correcta de las propias posibilidades. Es muy importante, para la formación de la personalidad, la necesidad de una valoración positiva: el individuo necesita la aprobación y el respeto de los demás. Sobre la base de este respeto surge el autorrespeto —una de las necesidades más importantes del individuo.

Analizando los conflictos que se producen entre la auto-

valoración y la experiencia real, Rogers no hace, sin embargo, diferenciación alguna entre las características de la evolución de estos conflictos según las diversas edades. Nosotros creemos que su agudeza y su grado de influencia sobre la personalidad deben de ser muy distintas en cada una de las edades, pues el sistema de interrelaciones del niño y el medio es muy específico en cada edad.

Los discípulos y seguidores de Rogers están llevando a cabo investigaciones psicológicas concretas en torno al problema de la autovaloración. En las investigaciones de Stephenson, por ejemplo, la autovaloración se compara con el ideal moral del individuo; los psicólogos Batler y Hey comprobaron experimentalmente que el "estar de acuerdo consigo mismo" es un rasgo característico de una personalidad humana normal. Los psiquiatras, con ayuda de métodos especiales, descubren el grado y profundidad de la divergencia entre las posibilidades reales del individuo, la imagen que de sí mismo tiene y el ideal hacia el cual aspira. Sobre esta base diagnostican el grado de integridad de la personalidad.

La importancia práctica de las actividades de Rogers consiste en la elaboración de un método de tratamiento psicoterapéutico cuyo fin es librar al individuo de su tensión interior y poner fin al desacuerdo consigo mismo.

La autovaloración en la psicología soviética ha sido estudiada en estrecha relación con el problema del desarrollo y formación de la autoconciencia. Nos referimos, ante todo, a los trabajos de B. G. Ananiev, de S. L. Rubinstein y otros. Los iniciadores del estudio de la autovaloración desde el punto de vista del papel y funciones que desempeña en la estructura íntegra de la personalidad, fueron en la psicología soviética L. S. Vigotski, L. I. Bozhovich, V. S. Merlin y V. N. Miasitshev. Las investigaciones experimentales de M. S. Neymark, E. A. Serebriakova y L. S. Slavina también han desempeñado un papel importante en el estudio del problema de la autovaloración, pues se han centrado en el análisis del nivel de aspiraciones de los niños, de la seguridad o inseguridad en sí mismos, y en

el estudio de las características de su autovaloración al respecto.

El trabajo de E. A. Serebriakova [11] versa sobre el papel que desempeña la autovaloración en la formación de la seguridad o inseguridad del escolar en sus propios conocimientos y posibilidades. La autora ha demostrado que, según la naturaleza de la valoración personal (su carácter adecuado y estable), el escolar puede sentirse seguro de sí mismo, inseguro, o sentir excesiva vanidad; es decir, aparecen rasgos determinados de carácter. Las investigaciones permitieron descubrir toda una serie de condiciones que propician la formación de la autovaloración: el papel, la función y el lugar que ocupan en este proceso las valoraciones que confieren los demás a la actividad del niño, la importancia del valor que da el propio niño a los resultados de su actividad.

E. A. Serebriakova también dedujo que la autovaloración, que se ha fijado y se ha convertido en una cualidad del carácter, no se manifiesta en un solo tipo de actividad, sino que se extiende a todas las demás actividades. Tal y como lo prueban múltiples investigaciones, uno de los factores importantes en la formación de la personalidad del niño son las valoraciones que a él le confieren los adultos que le rodean. El estado emocional del niño depende de las relaciones recíprocas que mantiene con las personas que le rodean, de cómo responde a las exigencias que se le plantean, dicho en otras palabras, su estado afectivo en general depende del grado en que se satisface su necesidad de valoraciones positivas. El niño empieza muy pronto a valorarse a sí mismo, es decir, muy pronto interviene la capacidad de estimar sus propias aptitudes y cualidades, la cual a su vez ya empieza a ejercer influencia sobre su comportamiento. La autovaloración, como motivo de la conducta y la actividad, va adquiriendo con la edad una importancia cada vez mayor en la vida del niño y en la formación de su personalidad. Cada vez va adquiriendo un carácter más estable. En una etapa determinada del desarrollo, la necesidad de conservar la auto-

valoración ya formada puede ser tan importante, y en determinados casos aún más, como la necesidad del niño de la valoración de las personas que le rodean.

Todos estos problemas fueron objeto de estudio en las investigaciones de M. S. Neymark[10], L. S. Slavina[12] y otros.

Estos autores han estudiado la influencia que ejerce sobre la personalidad el desacuerdo entre la valoración que da el maestro al alumno y la que éste posee de sí mismo. Con el tiempo, en el niño va cobrando fuerza la necesidad de conservar una autovaloración estable, ya sea bajo la influencia de toda su experiencia anterior, ya sea por el efecto de las valoraciones que le han conferido siempre las personas que le rodean.

La formación, en una etapa dada, de una valoración personal relativamente estable y de un nivel de aspiraciones acorde a la misma, conduce a su vez a la aparición de una nueva necesidad: la de estar al nivel, no solamente de las exigencias que plantean las personas del medio circundante, sino también de las propias exigencias y de la propia valoración personal. "A medida que el niño va asimilando las exigencias que le presentan los que le rodean y va elaborando su propia valoración del medio y la suya personal, se emancipa del efecto inmediato de la situación. Con la edad el estímulo principal de su desarrollo psíquico no es solamente el deseo de recibir aprobación por parte de los demás... sino también la necesidad de cumplir sus exigencias propias hacia sí mismo y de estar a la altura de todas aquellas tareas que los niños se plantean ante sí" —escribe L. I. Bozhovich (3, pág. 15)—. Desde este momento, la formación de nuevas cualidades psíquicas "depende no solamente de la necesidad del niño de responder a las exigencias del medio en aras de la adaptación, sino también de la necesidad de responder a sus propias exigencias para lograr los fines que él mismo se ha trazado" (3, pág. 15). En esta etapa es sumamente importante que se produzca un buen equilibrio entre las aspiraciones del niño, su valoración personal y sus posibilidades, así como un equilibrio correcto entre la autovaloración y la que proviene de los demás.

Suponemos que, genéticamente, la necesidad de valoración es una formación anterior a la necesidad de valoración personal de sí mismo. También es de suponer que, con la edad, la autovaloración se emancipa en cierta medida de las valoraciones que provienen de los demás, y comienza a desempeñar una función independiente en la elaboración de la personalidad, interceciendo en la postura del sujeto ante la realidad circundante, incluyendo aquí las valoraciones de los demás. Esta función consiste en que el individuo, sobre la base de valorar sus propias posibilidades, se plantea a sí mismo determinadas exigencias y actúa en concordancia con ellas *.

A ello se debe, por lo visto, la fuerza estimulante que adquieren en la adolescencia los ideales; su función consiste en que éstos son la encarnación de todo un sistema determinado de exigencias que el niño se plantea a sí mismo. Y, por muy insistentes que sean las exigencias que se le plantean al niño desde fuera, si éstas no concuerdan con las de su ideal, no pueden ejercer sobre el niño la acción requerida. El poder actuar independientemente e incluso en contra de las valoraciones de los demás está relacionado con la estabilidad de la personalidad. Si la divergencia entre las valoraciones de los demás y la autovaloración tiene un carácter prolongado (especialmente en los casos en que las valoraciones de los demás son más adecuadas que la autovaloración del niño) esta última, o bien se modifica, o bien produce en el niño un fuerte conflicto que lo puede llevar a una seria crisis.

* Al hablar del papel dominante de la autovaloración personal en una etapa más avanzada del desarrollo del niño no olvidamos, que también en esta etapa la autovaloración se forma y se modifica bajo la influencia del medio social. La necesidad de autovaloración y la necesidad de valoración por parte de los demás tienen una vinculación tanto funcional, como genética. Las exigencias que el niño empieza a plantearse ante sí son, a fin de cuentas, las mismas exigencias del medio, del grupo, de la sociedad, que el individuo ha asimilado. En este sentido el comportamiento de la personalidad, orientada hacia la autovaloración, es también social.

En principio es muy importante analizar la cuestión referente al predominio de la orientación basándose en la autovaloración, sobre la orientación basándose en las valoraciones de los demás, así como el problema de los factores psicológicos que predeterminan dicho predominio, y las condiciones en las cuales esta preferencia es positiva para la formación de la personalidad. Actualmente la psicología no dispone, sin embargo, de datos suficientes para dar una explicación científicamente bien argumentada a todas estas cuestiones.

En este artículo nosotros solamente hemos planteado uno de los múltiples problemas relacionados con la valoración personal del individuo, concretamente el problema de la relación recíproca entre la orientación basándose en la autovaloración, y la orientación basándose en las valoraciones de los demás, así como las peculiaridades de esta correlación en las distintas etapas del desarrollo del niño.

Para resolver este problema fueron planteadas dos tareas concretas:

1) Averiguar si en el proceso de evolución del niño aparece el predominio de la orientación basándose en la autovaloración, o la orientación sobre la base de las valoraciones de los demás.

2) En qué edad surge este predominio; o sea, en qué edad la autovaloración puede convertirse en un motivo predominante de la conducta del individuo.

* * *

Las tareas planteadas en la investigación se resolvieron con métodos experimentales. Nos apoyamos en todas las técnicas que habían sido aplicadas en psicología para determinar la autovaloración y el nivel de aspiraciones. Nos referimos, en primer lugar, a las técnicas elaboradas por el discípulo de K. Lewin, F. Hoppe[20]. En las investigaciones de F. Hoppe, al individuo se le encomendaban tareas de diferente grado de dificultad, y después se ob-

servaba la dinámica del nivel de aspiraciones según el éxito o el fracaso. Hoppe estudiaba el momento de aparición del nivel de aspiraciones y su dinámica en actividades siempre nuevas para el individuo, las tareas experimentales fueron seleccionadas de tal modo, que se excluía toda posible relación con una experiencia pasada (eran tareas de una diversidad máxima, desde la solución de rompecabezas y pasos por laberintos, hasta el tiro al blanco y la colocación de aros en los radios de una rueda giratoria). De esta manera, Hoppe excluyó al máximo la influencia de las experiencias vividas sobre el comportamiento de los niños en situaciones experimentales. No obstante, a pesar de sus precauciones, y como se observa en los resultados obtenidos, en el experimento se evidenció la influencia de las valoraciones personales y de las aspiraciones, formadas en la experiencia anterior. Además, el nivel de aspiraciones que aparecía en la situación experimental, empezaba a ejercer, por su parte, influencia en el comportamiento y las emociones de los participantes. De todos modos, las técnicas de Hoppe son importantes, ya que gracias a una rigurosa organización del experimento permiten hacer una descripción de las características del nivel de pretensiones así como de la valoración personal.

Estas técnicas, algo modificadas, fueron empleadas en nuestro laboratorio. Por ejemplo, en la investigación de E. A. Serebriakova[11] se aplicó un procedimiento experimental análogo, que permitió determinar objetivamente el carácter de la valoración personal de los escolares en diversos tipos de actividad. Los niños tenían que seleccionar y resolver problemas de aritmética dispuestos en un orden de dificultad creciente. La curva de selección y solución de los problemas permitía juzgar sobre el carácter de la valoración personal en este tipo dado de actividad. En este experimento fue posible establecer algunos de los índices de la valoración personal, tales como la estabilidad, altura y adecuación.

Aplicando la metodología de Hoppe, E. A. Serebria-

kova, a diferencia de él, trataba de acercarse al máximo a las condiciones reales de la vida y de descubrir todo aquello que ya se había formado en el escolar. Ella pudo ver bien a los niños seguros de sí mismos, a los demasiado seguros (con una autovaloración algo exagerada) y a los que no estaban seguros de sí (con una autovaloración reducida). Serebriakova tomaba, pues, la autovaloración en relación con un rasgo determinado de la personalidad.

En la investigación de M. S. Neymark [10] se estudió, con la ayuda de los mismos métodos experimentales, la actitud emocional de los niños frente al éxito o al fracaso, según su autovaloración y el nivel de aspiraciones. Las emociones de éxito y fracaso fueron descritas también por F. Hoppe, pero aquéllas le interesaban a él desde el punto de vista de su influencia sobre la dinámica del nivel de aspiraciones, mientras que para M. S. Neymark el objeto de estudio no era el nivel de aspiraciones como tal (objeto de Hoppe), ni la autovaloración (objeto de E. A. Serebriakova), sino la actitud emocional de los niños frente al fracaso, surgido como resultado de la imposibilidad de satisfacer sus pretensiones en un tipo determinado de actividad.

M. S. Neymark introdujo en la metodología cambios esenciales: el experimento se organizó de tal modo, que todos los niños necesariamente tenían que presentar un nivel determinado de pretensiones. Esta vez los problemas que tenían que resolver los niños no eran de aritmética, sino problemas que requerían de ellos cierta perspicacia, pues es bien sabido que no hay escolar adolescente que no aspire a no ser menos que los demás en cuanto a ingeniosidad se refiere. Esto le permitió a Neymark penetrar en el mecanismo de las más agudas vivencias afectivas cuando había divergencia entre el nivel de aspiraciones del escolar y sus posibilidades, y ver cuán diversas eran estas sensaciones, según las peculiaridades de la autovaloración en cada caso. Esta investigación de Neymark hizo posible determinar exactamente la base sobre la cual se asienta el nivel de pretensiones. Uno de los elementos principales de esta base, según la autora, es la autovaloración.

Las técnicas de F. Hoppe fueron también utilizadas con ciertas modificaciones para averiguar qué es lo que caracteriza la valoración personal y el nivel de pretensiones de los individuos con cambios patológicos de la personalidad (B. V. Zeigarnik, N. Bezhanishvili), así como el nivel de pretensiones de los niños histéricos (R. I. Meierovich y K. M. Kandaratskaia).

Esta amplia aplicación de los métodos de Hoppe para investigar problemas tan diversos, y con cuya ayuda se obtuvieron datos muy exactos para diagnosticar la valoración personal y el tipo de pretensiones, nos indujo a emplear sus métodos también en nuestra investigación. Para resolver el problema de nuestra investigación procedimos a la elaboración de tres ciclos de experimentos. El objetivo del ciclo I era explorar la autovaloración de los alumnos en una actividad concreta, averiguar su nivel, su estabilidad y el grado de adecuación. El ciclo II respondía directamente a la hipótesis de la investigación: debía separar a los alumnos para quienes la autovaloración era preponderante, de aquellos para quienes era más importante la valoración de su actividad por parte de los demás. El objetivo del ciclo III de experimentos era determinar qué grado de influencia ejercía sobre todos los alumnos la valoración como tal, independientemente del tipo de orientación que predominaba en ellos.

Para participar en nuestro experimento elegimos al tercer grado como el más representativo de la edad escolar menor, al sexto para representar a los adolescentes, y al noveno como el más característico para la edad juvenil, ya que la tarea de nuestra investigación era encontrar en qué proporción, según las edades, predomina uno u otro tipo de orientación. El grupo que más nos interesaba, sin embargo, era el de los adolescentes, por ser el desarrollo de la conciencia de sí mismo el aspecto más específico de esta edad. Era precisamente en el grupo de los adolescentes donde esperábamos encontrar la manifestación más

pura de predominio de la orientación según la valoración por parte de los demás, o según la autovaloración.

Los experimentos se llevaron a efecto en cuatro escuelas de enseñanza media de la ciudad de Moscú: en tres terceros grados (107 alumnos), en tres sextos (103 alumnos) y en cuatro novenos grados (111 alumnos).

Detengámonos ahora en la organización y desenvolvimiento de cada uno de los ciclos.

Ciclo I. Para averiguar el grado de autovaloración de los alumnos, utilizamos la variante de métodos elaborada por M. S. Neymark, es decir, ofrecimos a la elección de los niños problemas que, para ser resueltos, requerían cierta agilidad mental, con el fin de crear anticipadamente un nivel de aspiraciones en este tipo concreto de actividad.

La actividad que nosotros escogimos también respondía a otros requisitos metodológicos de la investigación: en primer lugar, permitía a los niños valorar sus posibilidades sobre la marcha de la actividad; en segundo lugar, era relativamente poco conocida por ellos, pero al mismo tiempo no del todo ajena a su experiencia pasada.

La autovaloración de la agilidad mental no es todavía el valor que como tal confiere el individuo a su propia personalidad, pero es, sin embargo, la valoración de sus capacidades intelectuales. Esta valoración personal es muy significativa para la personalidad, ya que predetermina una actitud hacia ella desde un aspecto muy importante. La utilización de este tipo de problemas para cuya solución el individuo tiene que desplegar cierta imaginación, permite revelar el grado de autovaloración en una forma bastante generalizada e importante para el sujeto*.

* En este experimento se utilizaron los mismos problemas que había empleado M. S. Neymark [10]. Otros problemas fueron tomados de la recopilación de P. Yu. Guermanovich (*"Recopilación de problemas de matemáticas para la agilidad mental"*, M., Uchpedguiz, 1960). Estos últimos se ensayaron en un experimento preliminar, que se llevó a cabo en los grados III, VI y IX de otras escuelas, y fueron ordenados por su grado de dificultad. La selección de los problemas se llevó a cabo teniendo en cuenta las posibilidades de los niños según sus edades, y por eso su grado de dificultad era distinto para cada edad. Se utilizó un total de 324 problemas.

Pasemos a la descripción de las pruebas del primer ciclo: la prueba estaba a cargo del experimentador, pero el maestro o el tutor explicaba con anterioridad a los alumnos que se trataba de una investigación, cuyo fin era elaborar una colección de problemas de diverso grado de dificultad, que requerían imaginación. A los alumnos se les solicitaba ayuda en este importante trabajo. La participación era voluntaria (los que no querían tomar parte en el experimento, estaban libres, lo que sucedió es que éstos fueron poquísimos: unos tres en total). Luego se procedía a la lectura de las instrucciones:

"Los problemas tienen diversos grados de dificultad, pero todos ellos corresponden a los niveles aproximados de inteligencia y perspicacia de los alumnos, establecidos por la ciencia. Este tipo de trabajo se lleva a cabo en muchas escuelas y en distintos grados. Nosotros les pedimos a ustedes que participen en este trabajo y nos ayuden. Tenemos cuatro colecciones de problemas. Cada colección consta de 9 problemas: del 1 al 3 son fáciles y corresponden al nivel bajo de inteligencia imaginativa, del 4 al 6 corresponden al nivel medio, y, finalmente, los problemas 7-9 son los más difíciles y corresponden a un nivel de inteligencia imaginativa relativamente alto*

"Cada uno de ustedes tiene, indudablemente, una idea de su propia agilidad mental. Cada uno tendrá que resolver 4-5 problemas de los nueve que hay en total. Para la solución de todos los problemas se conceden 40-50 minutos. No más de 10 minutos para cada problema. Se debe trabajar por el siguiente orden:

1. Sin proceder a la lectura del contenido del problema, cada uno elige de los 9 el que quiera, anotando su número ordinal en la parte izquierda de la hoja. Yo me acercaré a cada uno de ustedes y le daré una tarjeta con el problema correspondiente.

* En cada grado, cuando impartíamos las instrucciones a los niños, relacionábamos el número del problema y su grado de dificultad con cada edad concreta: los problemas 1-3 entraban en las posibilidades de los alumnos de un grado inferior al que se realizaba el experimento, y los problemas 7-9 correspondían a un grado superior.

2. Una vez resuelto el problema, se debe escoger el siguiente, anotar su número, y solamente después de esto levantar la mano, para recibir la siguiente tarjeta. De este modo deben resolver los 5 problemas. Recuerden que tenemos 4 posibilidades y que ustedes pueden escoger los problemas del grado de dificultad que quieran.

3. El texto de los problemas no debe copiarse.

4. No se pondrá calificación alguna: los resultados individuales formarán parte de los resultados generales obtenidos en las demás escuelas.

5. No se dará las respuestas de los problemas, pero dentro de unos días, después de haberlos elaborado, devolveré el trabajo a cada uno de ustedes, para que puedan conocer sus resultados".

Seguidamente se iniciaba la prueba, que se realizaba exactamente de acuerdo con las instrucciones. Si un alumno empleaba más de 10 minutos con un problema, el experimentador se acercaba a él y le proponía escoger otro. En el transcurso de la prueba, los alumnos hacían 5 elecciones, después de lo cual el experimento finalizaba.

Ciclo II. Las pruebas del ciclo II se realizaron un mes después del ciclo I, y para nosotros eran las decisivas. El objetivo de este ciclo, como ya hemos dicho, era saber qué tenía más importancia para el alumno: su autovaloración o la que provenía de los demás.

Para llegar a la verdad, era necesario crear unas condiciones experimentales en las que tuvieran que enfrentarse las dos valoraciones y el alumno se viera en la necesidad de tener que escoger.

En este segundo ciclo, los niños también podían elegir y resolver el mismo tipo de problemas que en el ciclo I, con la sola diferencia de que aquí se les prevenía que los resultados serían calificados partiendo del número de problemas correctamente resueltos, independientemente de su grado de dificultad, y que las calificaciones serían leídas en clase.

Las instrucciones eran las siguientes:

"Como ya les hemos dicho, se han establecido para los

alumnos de cada grado los niveles aproximados de agilidad mental. ¿Cómo se pueden medir estos niveles? Con el número de problemas correctamente resueltos (de cualquier grado de dificultad) en un plazo determinado de tiempo. Por lo tanto, la calificación de los resultados dependerá, no de lo difíciles que hayan sido los problemas resueltos por ustedes, sino de su cantidad. Con el fin de poder comparar los resultados de los distintos alumnos, anotaremos un punto por cada problema bien resuelto. Ahora no daremos ninguna respuesta, pero dentro de unos días yo traeré la tabla de los resultados, donde encontrarán las calificaciones de la agilidad mental de cada uno. La tabla se colgará en la clase para que todo el mundo la pueda ver".

En lo demás, este experimento se realizó del mismo modo que el del ciclo I. En el ciclo II se creó, pues, una situación experimental en la que la actividad del escolar se valoraba independientemente del grado de dificultad del trabajo que se hacía. La introducción de esta valoración modificaba sustancialmente la naturaleza psicológica del experimento con respecto al ciclo I. Desde ese momento la conducta de los alumnos estaba determinada no solamente por el nivel de sus pretensiones, sino también por la valoración que ellos debían obtener. Esto era lo que tenía que provocar una situación conflictiva. Pues, si el alumno quería obtener una calificación alta, tenía que sacrificar por ello sus pretensiones (es decir, el nivel de autovaloración); si quería permanecer fiel a su autovaloración, se exponía a recibir una calificación más baja. Nosotros creemos que los escolares pueden encontrar diversas salidas a esta situación: si para el escolar es más importante la valoración que le darán los demás que lo que él piensa de sí mismo, entonces, para obtener un máximo de puntos, escogerá los problemas más fáciles, aunque éstos sean inferiores a sus posibilidades (ignorando la idea que él pueda tener de estas posibilidades). Entonces el nivel medio de los problemas que escogen estos niños debe ser inferior al que tenían en el ciclo I. Si para el

alumno la valoración de los demás es menos importante que su autovaloración, él no reducirá el grado de dificultad de los problemas que escoja, aun cuando tenga que recibir una calificación inferior. El nivel medio de los problemas que escogen estos escolares no se modifica con respecto a los que ellos escogen en el ciclo I.

La participación en las pruebas del ciclo II fue tan entusiasta como en las del ciclo I. No obstante, había diferencias en el comportamiento, diferencias que se apreciaron muy claramente en todas las edades. En el ciclo II los alumnos trabajaban con más concentración; en todas las clases había menos ruido y menos conversaciones. En todas las clases los escolares manifestaron un gran interés por las calificaciones. En los novenos grados muchos de los alumnos preguntaban de dónde habían sido tomados los problemas, dónde se aplicaban esos conjuntos de problemas y qué deducciones se pueden sacar basándose en los resultados de la solución.

En uno de los grados, los escolares emprendieron el trabajo del ciclo II con poquísimos deseos (estaban cansados y tenían ganas de ir a casa). Refunfuñaban, mostrando claramente su descontento. Pero cuando se les leyeron las instrucciones del ciclo II, los ánimos cambiaron. Si juzgamos por las observaciones, la falta de deseo de "resolver los problemitas" se desplazó a segundo plano, pues no se oyó ni una sola réplica más que expresara su descontento. Las preguntas que siguieron se referían a las instrucciones, puntualizaban las condiciones de la calificación. Inmediatamente se creó un ambiente de trabajo, se estableció el contacto con el experimentador, aunque por su parte no hubo influencia alguna que no fuera la simple lectura de las instrucciones.

Con el fin de tener un conocimiento más detallado sobre el proceso del trabajo y el comportamiento de los alumnos, decidimos llevar a efecto un experimento individual, además del de grupo, en tres grados: en un III grado, un IV y un IX grado.

Al comparar los resultados obtenidos en las pruebas individual y colectiva, descubrimos que en cada una de las edades coincidían las tendencias fundamentales —la de orientarse por la autovaloración, o la de orientarse por la valoración que pueden dar los demás—. De ahí que sacáramos la conclusión sobre la identidad de resultados obtenidos en ambos casos, factor que nos permitió, a su vez, unificar los datos de todos los experimentos y estudiarlos en su conjunto.

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LOS CICLOS I Y II

En el análisis de los resultados obtenidos teníamos que determinar ante todo el nivel medio de autovaloración de cada alumno, partiendo de la elección de los problemas del ciclo I.

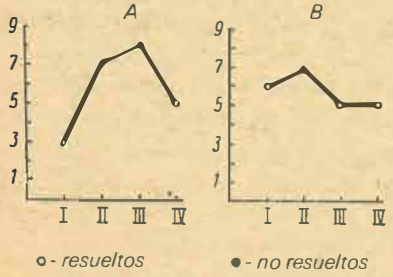
La media aritmética de todas las elecciones de problemas en el ciclo I nos sirvió de índice de este nivel.

Por ejemplo, el alumno Yura S., del IV grado, escogió los problemas 4, 6, 5, 8. El nivel medio de su autovaloración es igual a

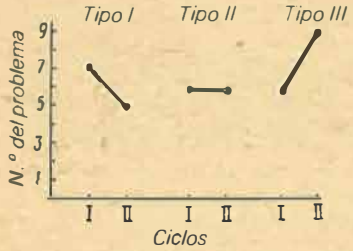
$$\frac{4 + 6 + 5 + 8}{4} = 5{,}7$$

Este dato era indispensable para comparar los valores medios obtenidos en los ciclos I y II (según la modificación de las condiciones de la prueba). De lo contrario no hubiéramos podido comparar el comportamiento de un alumno en el ciclo I con el que tuvo después, en el ciclo II, puesto que el criterio que nos servía para determinar el tipo de valoración que predominaba en el alumno era precisamente la proporción cuantitativa de los resultados de ambos ciclos.

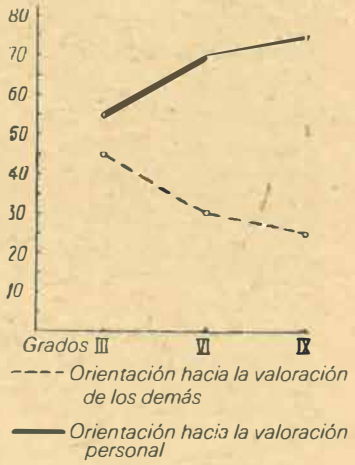
Los valores medios no reflejan las variaciones en la elección de un tipo determinado de problema dentro del margen de un mismo experimento. Así, un mismo número que expresa el nivel de autovaloración (su magnitud)



Dib. 1



Dib. 2



Dib. 3

puede haber sido obtenido en casos con diversa amplitud de variaciones en el grado de dificultad de algunos de los problemas elegidos por los alumnos. Comparemos como ejemplo los dos siguientes gráficos (fig. 1).

En ambos casos el nivel medio de las elecciones es igual a 5,7. Sin embargo, en el primer caso (gráfico A) la diferencia entre el más fácil y el más difícil de los problemas escogidos es mayor que en el segundo caso (gráfico B).

Puede surgir la duda, de si en realidad tenemos derecho a utilizar esta magnitud en calidad de índice del nivel de autovaloración del alumno.

Para no dejar lugar a dudas respecto a la legitimidad de esta elaboración de los datos, se calculó la amplitud de oscilación del grado de dificultad de los problemas escogidos (dentro de un mismo ciclo) según la fórmula de la

desviación estándar (el cálculo se efectuó para cada alumno por separado, pero solamente en un IV grado).

Los resultados del cálculo demostraron que entre el valor de la media y el valor de la desviación estándar había una correlación: cuanto mayor era el cambio de la media, menor era el cambio de la desviación. Además, resultó que nuestras medias, en 86 casos de 100, no salían de los límites admisibles de desviación. Esto fue lo que nos convenció de que este método de elaboración de los materiales era totalmente legítimo.

Después de la elaboración primaria de todos los datos experimentales, se obtuvieron dos índices para cada alumno: uno equivalía al nivel medio de dificultad de los problemas escogidos en el ciclo I; el segundo, al nivel medio de dificultad de los problemas elegidos en el ciclo II.

Sobre la base de estos valores relativos a cada uno de los alumnos, se hicieron gráficos que reflejaron la correlación entre los niveles elegidos en cada uno de los dos ciclos. Según estos gráficos, se delimitaron tres tipos de correlación (ver fig. 2).

La correlación de niveles de los distintos grados de dificultad de los problemas elegidos en ambos ciclos del experimento nos permitió establecer el tipo de orientación –hacia la autovaloración o hacia la valoración proveniente de los demás– que predominaba en cada alumno. Aquellos alumnos en los cuales el nivel de dificultad de los problemas escogidos en el ciclo II descendió en comparación con el ciclo I (tipo I), mostraron con ello un predominio de orientación hacia la valoración proveniente de las personas que les rodean. A este grupo de alumnos le aplicamos convencionalmente el nombre de valorativo.

La autenticidad de este descenso (es decir, su carácter no casual) se estableció según el criterio de Wilcoxon. Este criterio se aplica cuando se establece el valor de diferencia entre dos ciclos de pruebas que se llevan a cabo con los mismos individuos.

El otro grupo de alumnos, que conservó el mismo nivel

de dificultad de los problemas elegidos en el ciclo I (tipo II), manifestó con su elección que se orientaba predominantemente por la autovaloración. A este grupo le aplicamos el nombre convencional de autovalorativo.

La orientación del tercer grupo de alumnos, en los que el nivel de dificultad de los problemas se elevó (tipo III), resultó confusa para nosotros, y por eso la excluimos de nuestro análisis.

La distribución de los alumnos en los dos primeros grupos está representada en la tabla 1 y en la fig. 3.

Sobre la base de estos datos, llegamos a la conclusión de que el número de niños que se orienta por su autovaloración aumenta con la edad, mientras que el número de niños que se orientan por la valoración de los demás disminuye respectivamente. La legitimidad de esta tendencia la calculamos según la fórmula:

$$x^2 = \frac{(ad-bc)^2 \cdot N}{(a+c)(a+b)(b+d)(c+d)}$$

La diferencia entre los grados III y VI, así como entre los III y IX, resultó ser legítima. En lo que se refiere a la diferencia entre los grados VI y IX, el valor obtenido no fue suficiente para hacer una afirmación acerca de la legitimidad estadística de dicha diferencia, aun cuando también fue evidente una tendencia a aumentar la orientación hacia la valoración personal (expresada en porcentaje).

Tabla 1.

Distribución de los alumnos según los tipos de orientación

Grado	Número total de alumnos	Grupo autovalorativo		Grupo valorativo	
		absol.	en %	absol.	en %
III	94	52	55	42	45
VI	86	59	69	27	31
IX	88	68	76	21	24

Entonces puede plantearse una pregunta: ¿no se deberá esta tendencia al carácter específico de una escuela determinada, o al tipo de educación y enseñanza en una clase concreta? Para responder a ella, procedimos al análisis de cada clase por separado, basándonos en la distribución de los alumnos en los dos grupos —el autovalorativo y el valorativo—. Pudimos comprobar, que una u otra tendencia no depende ni del grado, ni de la escuela; depende únicamente de la edad.

En la tabla 1 y en la fig. 3, podemos ver que el 55 % de los alumnos de los terceros grados, en el ciclo II, escogieron los problemas de acuerdo con el nivel de su propia autovaloración, establecido en el ciclo I.

Tras muchas investigaciones realizadas, sabemos por experiencia que las calificaciones son muy importantes para los alumnos de la escuela primaria. Para el escolar menor (I-II grados) la nota significa la aprobación de los maestros y de los padres por su aplicación y sus éxitos. Para ellos la nota, así como toda calificación en general, está directamente vinculada a su posición interior, y por eso constituye un importantísimo móvil de su comportamiento y su actividad. Más tarde, en los grados III-IV, la calificación empieza a determinar la posición del alumno en el grupo, y a desempeñar un papel muy importante en la elaboración de su autovaloración. El hecho de que el 55 % de los alumnos del III grado no disminuyeran el nivel de dificultad de los problemas elegidos, a cambio de una mejor calificación, es muy significativo, a nuestro modo de ver, pues es una demostración de que el niño ya desde la edad escolar menor es capaz de orientarse, con preferencia, por su autovaloración. La autovaloración, al convertirse en un regulador de la conducta del niño, debe ser objeto en esa edad de una educación adecuada.

En el VI grado, el número de niños que se orientan por su autovaloración aumenta considerablemente con respecto al III grado (hasta el 69 %). Este hecho viene a confirmar nuestra hipótesis de que la valoración personal, con la edad, va adquiriendo para el niño una mayor importancia.

Hay razones para suponer que esto se debe a varios fac-

tores: a) en la adolescencia la autovaloración es una característica esencial de la conciencia; la autovaloración del adolescente puede convertirse en un rasgo estable de su personalidad. Debido al elevado interés que siente el adolescente por su propia personalidad, en él nace la necesidad de valorar sus posibilidades en diversos tipos de actividad (al ampliarse en general su esfera de actividades) y de compararse con los demás; b) la posición de los adolescentes frente a la valoración de los adultos que les rodean y de sus compañeros, cambia sustancialmente en comparación con la de los escolares menores, debido a que se acentúa el valor que atribuyen a su propia personalidad y a sus posibilidades. En esta edad, las opiniones de los demás dejan de tener un poder indiscutible, y pueden ser sometidas a su crítica. Por otra parte, en ellos convive también una gran sensibilidad a la valoración que confieren a su personalidad las personas que les rodean.

En los novenos grados, el grupo de alumnos que se dejaron llevar por su autovaloración ascendió todavía más (hasta el 76%). Del VI al IX grado la tendencia al aumento del número de alumnos "autovalorativos" no fue tan brusca como del III al VI. Esto indica que el avance más importante en este sentido se produce, creemos, en el VI grado, donde se manifiestan con mayor fuerza todas las características típicas de la adolescencia. Es precisamente en esta edad cuando se acentúa más la necesidad de la autovaloración y crece su importancia.

El número de alumnos que se guían por la valoración de los demás, va disminuyendo asimismo con la edad.

Podríamos suponer que esta tendencia está relacionada en parte con la "desvalorización", para estos alumnos, de las opiniones de los demás. Sin embargo, creemos que la causa fundamental se debe a que la valoración que proviene de los demás pasa a ocupar el segundo plano, con respecto a la creciente necesidad de sentirse a la altura de su propia autovaloración, de conservarla, pues nuestros resultados fueron obtenidos en una situación en la que

había que sacrificar la propia autovaloración en favor de una calificación (independientemente de la función que ella desempeñara). La mayor parte de los alumnos del sexto grado (69%) y del noveno grado (76%) no lo hicieron. Esta manera de encontrar salida a la situación conflictiva es una muestra de que en ellos predomina como guía la valoración personal, pero no significa que desprecien totalmente la valoración que proviene de los demás.

Ciclo III. Para determinar la postura de los alumnos de todas las edades frente a la valoración de los demás, independientemente del tipo de orientación que en ellos predominara, decidimos llevar a la práctica el III ciclo de pruebas. Nosotros partíamos de la suposición de que ningún escolar, fuera cual fuera su edad, podía sentirse totalmente indiferente frente a la opinión que su actividad mereciera ante los demás.

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DEL CICLO III

En este ciclo se creó una situación experimental desprovista de conflicto entre los dos tipos de valoraciones en calidad de fuerzas estimulantes, actuando ambas en la misma dirección, es decir, estimulando a los alumnos de los dos grupos a resolver problemas del máximo nivel posible.

En este ciclo se calificaba según el número de soluciones correctas, tomando también en consideración el grado de dificultad de los problemas. Nosotros suponíamos que si un alumno en el ciclo II "bajaba" en su elección de problemas a cambio de una mejor calificación, en el ciclo III tenía que "subir", es decir, si el alumno prefería una mejor calificación, en el ciclo II descendía a un nivel inferior de problemas, pero en el ciclo III este nivel tenía que ascender, por lo menos hasta alcanzar el nivel del ciclo I, o sea, hasta el nivel de su propia valoración personal. En cuanto a los escolares que se guiaban por su propia valoración personal, creíamos nosotros que en

el ciclo III debían permanecer en el mismo nivel de elección o ascender algo. Esta suposición estaba basada en el hecho de que los escolares, aunque en sus actos se guíen por la autovaloración, nunca pueden permanecer totalmente indiferentes a la calificación. La calificación puede, por consiguiente, actuar como un estímulo complementario, si por causa de ella no ha de descender el nivel de la valoración personal.

La prueba se realizó del siguiente modo: al entrar en clase, el experimentador comunicó a los alumnos, con aire de disgusto, que los resultados del experimento anterior no eran válidos, ya que no decían nada acerca del índice principal de la calificación del nivel de agilidad mental: pues, en realidad, la calificación depende del número de problemas correctamente resueltos teniendo en cuenta su grado de dificultad.

He aquí el texto de las instrucciones para el ciclo III:

"Ya les habíamos dicho, que el nivel de agilidad mental se mide por el número de problemas correctamente resueltos en un plazo determinado de tiempo. La calificación depende del número de problemas resueltos y del grado de dificultad de los mismos: cuanto más difícil sea el problema que elijan, tanto mayor será el número de puntos que recibirán. Por ejemplo, el problema n.º 1 se valora con un punto, el n.º 2 con dos, y así sucesivamente. Al igual que la vez pasada, no daremos los resultados inmediatamente, pero dentro de unos días yo traeré una tabla donde podrán ver la calificación de cada uno por su agilidad mental. La tabla estará colgada en la clase para que todo el mundo la pueda ver."

Seguidamente, el experimentador volvía a repetir la parte de las instrucciones que había permanecido invariable en los tres ciclos. Para nosotros era muy importante que los alumnos no se enteraran de los resultados obtenidos en el ciclo II *.

* Aclaremos por qué era importante: si a los escolares se les hubieran comunicado los resultados, éstos hubieran servido de valoración de su actividad y necesariamente hubieran ejercido influencia en toda la marcha subsiguiente del experimento.

Las demás condiciones del experimento eran idénticas a las del segundo ciclo.

Después de elaborar los resultados (los materiales referentes a este ciclo fueron elaborados del mismo modo que en los otros dos) se obtuvo un número que expresaba el nivel medio de elecciones en el ciclo III (ver tabla 2).

Como se puede ver por la tabla 2, en ambos grupos y en todas las edades, la mayor parte de los alumnos —un promedio del 62%— elevaron en el ciclo III el nivel de dificultad de los problemas que eligieron, tal y como habíamos supuesto. Ello es una prueba de que para los dos grupos la calificación tenía importancia. En el grupo autovalorativo muchos se guiaron también por la calificación, siempre y cuando no hubiese que sacrificar su valoración personal. Todo esto es una prueba de que, aunque el comportamiento se oriente preferentemente por la autovaloración, ello no excluye la otra orientación (en cualquier edad), es decir, la calificación no deja de ser importante para los alumnos.

* * *

Una vez establecida la relación entre ambos tipos de orientación por edades, queríamos saber si había alguna dependencia entre el tipo de orientación de la conducta y las características de la autovaloración —su estabilidad, altura y adecuación.

Por ejemplo, era de esperar que la conducta orientada por la autovaloración estuviera relacionada con una mayor estabilidad de la misma y, por lo tanto, en el grupo autovalorativo el número de alumnos con valoración personal estable había de ser mucho mayor. El análisis de los datos experimentales, desde este punto de vista, arrojó los siguientes datos:

El promedio de escolares con autovaloración estable en el grupo autovalorativo era mayor que en el grupo valorativo (en el primero, el 78%; en el segundo, el 61%). Sin embargo, no se evidenció aumento alguno con la

edad, que fuera proporcional al número de alumnos que orientaran su comportamiento según la autovaloración. De ahí se desprende que la hipótesis respecto a la posible dependencia entre el tipo de orientación y la estabilidad de la valoración personal, en caso de haberse confirmado, sólo se habría dado en un margen muy limitado. Quizás esta dependencia tenga un carácter mucho más complejo. Por ejemplo, la necesidad de conservar la autovaloración a una altura determinada puede ser muy estable, mientras que la misma autovaloración puede no serlo.

En lo que respecta a la relación entre el tipo de orientación y la altura de la autovaloración, el número de alumnos con alta valoración personal es mucho mayor dentro del grupo valorativo que dentro del autovalorativo (en todas las edades): el 99% en el grupo valorativo y el 71% en el autovalorativo. Quizás esto se explique por el hecho de que los alumnos que orientan su comportamiento por la autovaloración poseen una idea más realista de sí mismos que los alumnos para quienes lo más importante es la calificación de los demás.

También pudimos observar que entre los alumnos del grupo valorativo había una gran cantidad de sobresalientes. Puesto que estos alumnos estudian bien, para ellos es legítima una alta autovaloración, y además también están acostumbrados a altas valoraciones por parte de los demás. En el ciclo I, cuando no se corría el peligro de recibir una calificación baja, estos alumnos actuaron en concordancia con su autovaloración. Pero ésta no llegó a adquirir la fuerza de estímulo capaz de hacer frente a la valoración de los demás.

Entre los grupos no hubo grandes diferencias en cuanto a indicios de adecuación de la autovaloración. Por lo visto, los dos tipos de orientación en el comportamiento del individuo pueden convivir con una autovaloración adecuada y no adecuada.

CARACTERÍSTICAS DEL COMPORTAMIENTO DE LOS ALUMNOS CON DISTINTOS TIPOS DE ORIENTACIÓN

Además de los datos experimentales, disponemos de material complementario, que nos permite referirmos a las peculiaridades de la conducta de los escolares con diferentes tipos de orientación y formarnos de ellos una idea general. Las observaciones realizadas durante el experimento, así como las descripciones que nos dieron los maestros, nos permitieron obtener una imagen de los niños de ambos grupos.

La mayor parte del material fue recopilado en el sexto grado, y por eso en lo sucesivo nos remitiremos solamente a él.

La actitud frente al trabajo por parte de los escolares que se orientaban por su autovaloración casi no varió en los tres ciclos.

Los alumnos resolvían los problemas con seriedad, tranquilos y a la vez apasionados. Sobre la marcha valoraban el grado de dificultad de cada problema ("¡Éste ya es más difícil!", "Escogeré uno de cada"), buscaban el método para la solución (hablaban en voz alta consigo mismos: "¿Cómo lo haré?, ¿con dibujo, o sin él?"), consideraban la posibilidad de varias soluciones; analizaban en voz alta la táctica de las operaciones. Se veía claramente la falta de interés por la calificación. Un alumno, por ejemplo, después de haber hecho bien el problema en el ciclo II, dijo, con toda sinceridad, que ya conocía la solución desde antes. Otro alumno, una vez terminados todos los problemas que se requerían en el ciclo II del experimento, nos pidió el problema 7, que no había podido hacer en el ciclo I, y dijo: "Es que me interesa mucho saber cómo podría resolverlo, hasta he probado en casa, pero me parece que no recordé bien los datos". Este mismo interés, no relacionado con la calificación, lo manifestó Tania E. Al no haber podido hacer un problema, la

niña exclamó: "¡Pero es que tengo que saber cómo se hace! Me interesa mucho". Trabajaba con tranquilidad, sin distraerse; en otra oportunidad, al no haber podido resolver un problema, sin dar pruebas de disgusto, nos pidió permiso para que se lo dejáramos hacer "cuando terminara todo aquello". Yura C., en cada uno de los ciclos, declaraba: "Si quieren puedo resolver todos los problemas. Todos me interesan mucho". Mientras resolvía con toda tranquilidad e interés los problemas, decía con sentido del humor: "Han hecho mal en cogerme a mí para este trabajo, les voy a estropear todo, en general discurro mal, aunque me gusta pensar"; mientras tanto "se rompía la cabeza" buscando formas para resolver uno de los problemas. En el ciclo II este mismo chico me pidió que resolviera con él uno de los problemas: "A mí no me importa, usted puede considerarlo como no resuelto, pero yo lo único que quiero es saber cómo hay que resolverlo".

Todos los alumnos, sin excepción, resolvieron un número mucho mayor de problemas del que requerían las condiciones del experimento; querían quedarse después del tiempo establecido, pedían permiso para llevarse los problemas a casa. Hablaban con entusiasmo de los problemas, decían que les había resultado muy interesante trabajar, preguntaban de dónde los habíamos sacado y si era posible llevarles más "para después".

El éxito o el fracaso no era, desde luego, indiferente a los alumnos de este grupo. Hemos hablado de la orientación de estos alumnos hacia el trabajo, de su entusiasmo por el proceso de la solución de los problemas, simplemente para demostrar que todas estas características predominaban sobre el interés por la calificación. Esta manifestación de interés por los problemas, el deseo de querer probar sus aptitudes y su agilidad mental, es algo que destaca muy claramente a los alumnos de este grupo sobre los alumnos cuyo comportamiento se orientaba por la valoración de los demás (de los cuales hablaremos más adelante). No obstante, los alumnos "autovalorativos"

también se sentían afectados por el éxito o fracaso: se disgustaban cuando no podían hacer un problema y se alegraban cuando lo hacían bien. Sin embargo, tuvimos la impresión de que estos sentimientos estaban fundamentalmente relacionados con la valoración personal, con sus ideas respecto a su propia agilidad mental y sus posibilidades, teníamos la impresión de que la intensidad o el carácter de estas sensaciones no dependía del momento en que se producía el éxito o el fracaso, tanto en el ciclo donde se ponía calificación como en el que no se ponía.

Algunos de los alumnos de este grupo exteriorizaban sus sentimientos de éxito o de fracaso con mucha más nitidez que otros. Empezaban a trabajar con inseguridad, vacilaban al dar la respuesta, se comportaban tímidamente y estaban nerviosos, pero en el instante en que les parecía que habían encontrado la solución, se agitaban con evidentes síntomas de alegría (algunos hasta saltaban de sus asientos). Por ejemplo, el alumno Kolia G. era un niño muy tímido. "No sé si podré hacer algo", decía antes de comenzar el experimento. Pero a medida que iba resolviendo bien los problemas, se operaba en él una evidente transformación:

Problema n.º 5. "Voy a escoger los del medio, intentaré." Al resolver el problema, inmediatamente se animó, y sonreía complacido.

Problema n.º 7. Lo hizo rápido, sólo en 5 minutos. Se sentía seguro y hablaba en voz alta: "Este problema ya es más difícil". "En general me gusta resolver problemas, sobre todo si son interesantes."

Problema n.º 8. Lo resolvió bien, pero tuvo que "sudar la gota gorda" como expresó él mismo más tarde. Después del éxito estaba muy agitado, se veía que estaba contento de sí mismo. Toda su timidez e inseguridad desaparecieron por completo. El niño se había transformado.

Problema n.º 9. Kolia no resolvió este problema, aunque pasó 10 míntuos intentándolo. "¡Cómo es posible que no me salga!", decía. Se disgustó, pero no quería irse, vino a entregarme la hoja: "¿Tengo que entregarle a usted la

hoja?", me la entregó, pero me pidió que le permitiera copiar el texto del problema. Estaba disgustado, pero no dio ninguna prueba de comportamiento afectivo. Esta actitud frente a un fracaso, así como el gran interés por el trabajo que se realiza, son características propias de la mayoría de los alumnos de este grupo.

Otros de los alumnos que también se orientaban por su valoración personal dieron pruebas de cierta actitud afectiva frente al fracaso, querían evadirse de la situación desagradable, inventando sobre la marcha diversos motivos: "Tengo mucho dolor de cabeza", "Debo ir a ver a un compañero enfermo para llevarle los deberes", etc.

El comportamiento de los escolares que se orientaban en su conducta por la valoración de los demás ofrece toda una serie de peculiaridades. Este grupo estaba integrado en su mayoría por alumnos "sobresalientes" y "notables". Muchos de ellos pertenecían al activo de la clase. Con el fin de obtener un análisis más detallado de este grupo, separamos a 12 alumnos del sexto grado.

La diferencia entre la conducta de los alumnos de este grupo y la del grupo que se orientaba por su valoración personal consistía en lo siguiente:

En primer lugar, hay que subrayar la evidencia de un claro interés por la calificación, lo que se observó en los tres ciclos: en el primer ciclo, la mayoría de los alumnos de este grupo no hacían más que preguntar si realmente no les pondrían nota; en el segundo ciclo, querían estar bien seguros de cómo se calificarían los resultados; en el tercer ciclo, todos sin excepción se dedicaron a contar los puntos, es decir, a tantear la calificación. Uno de los escolares declaró: "Si van a poner nota, no quiero hacerlo"; en el ciclo II, 5 alumnos hicieron todo lo posible para evadirse: no acudían, inventando todo tipo de motivos —dolores de cabeza, asuntos urgentes, que aquello era aburrido, etc.—. Misha S. escogió los problemas, pero primero calculó los puntos que le aportarían (declarándolo en voz alta).

El fracaso los confundía, los desorientaba, y empezaban

a justificarse: "Es que nunca habíamos hecho problemas similares", "Yo lo he olvidado", "Ya casi tengo la solución, pero es que no recuerdo...", etc. En los ciclos con calificación, una vez terminado el trabajo, la mayoría entregaban las hojas con pocas ganas, por el miedo a una calificación baja.

En este grupo se hizo patente una peculiaridad, que estaba totalmente ausente en el grupo de los alumnos "autovalorativos": un interés desmesurado por los resultados de los demás compañeros. Por ejemplo, Pavlik Sh. preguntó (en el ciclo III), cuántos puntos habían "acumulado" los otros chicos; Misha S., después de terminado el experimento (ciclo III), permaneció largo rato en el colegio para esperar a todos los que salían y poder comparar sus resultados con los de los otros alumnos. Liena M. estuvo también esperando durante mucho rato a su amiga y, cuando ésta salió de la clase, le dijo: "¿Cómo has estado tanto tiempo? Los problemas eran bien fáciles, ¿no has visto qué rápido los he hecho yo?" (En realidad las dos habían empleado casi el mismo tiempo). Otra de las niñas no hacía más que preguntar: "¿Cómo habrá hecho los problemas Alka?" (su amiga). "Seguro que habrá escogido los más fáciles".

Los alumnos de este grupo, una vez terminado el último problema de la prueba, salían rápidamente de la habitación, como si quisieran escaparse lo más deprisa posible de esa situación. Sin embargo, después se quedaban en la escuela para hablar de los resultados, para contar otra vez los puntos y para saber qué habían hecho los demás.

Casi ninguno de los alumnos expresó el deseo de hacer algún problema más de los que estipulaban las instrucciones. Incluso cuando el experimentador les pedía que se quedaran para hacer alguno más, ellos se negaban.

Estos alumnos no dieron prueba de gran interés por los problemas. Se produjo un caso muy característico: Natacha G. escogió en el ciclo III dos problemas difíciles (los números 8 y 9) y, a pesar de que no podía con ellos y se sentía muy afectada por su impotencia, no quería escoger

otros más fáciles. Pidió que no se le pusiera calificación alguna, alegando que se los quería llevar a casa para resolverlos allí. "¿Te han parecido muy interesantes los problemas?", le pregunté yo. "No, no se trata de eso, es que quiero resolverlos". "Pero esto no cambiará tus resultados de hoy", le contesté. Muy molesta asintió: "Ya comprendo". Estuvimos hablando unos instantes más, y ella se fue, olvidando coger los problemas. Cuando al día siguiente le propuse algunos problemas, me contestó que estaba muy ocupada y que a lo mejor ya los haría otro día.

CONCLUSIONES

Los resultados de la investigación permitieron extraer las siguientes conclusiones:

1. El experimento vino a confirmar nuestra suposición de que entre los alumnos había niños que orientaban su comportamiento preferentemente por su autovaloración, mientras que en otros predominaba la tendencia a orientarse por la valoración de los demás (en determinados tipos de actividad).

2. Se ha podido establecer, con suficiente validez estadística, que de grado en grado aumenta el número de niños que orientan su conducta predominantemente por su autovaloración, mientras que disminuye el de niños cuya orientación se inclina hacia la valoración proveniente de los demás individuos. Esto quiere decir que, con la edad, se va intensificando el papel de la autovaloración como regulador de la conducta. Se ha confirmado la hipótesis de que con la edad el niño se va emancipando paulatinamente de las valoraciones de los demás individuos, y la autovaloración va adquiriendo para ellos una importancia cada vez mayor, para convertirse en uno de los factores más importantes del desarrollo psíquico.

3. La preferente orientación hacia la autovaloración no significa que la valoración por parte de los demás pierda totalmente su fuerza.

Muchos psicólogos señalan la gran sensibilidad, no solamente de los escolares menores, sino también de los adolescentes, a la valoración que confieren a su personalidad los individuos que les rodean[7]. Nuestros experimentos también han demostrado la importancia de dicha valoración en todas las edades. Lo que sucede es que, en la adolescencia, la autovaloración ya ha pasado a ser un móvil tan importante, que al surgir el conflicto entre las exigencias que plantea la valoración personal y el deseo de lograr una calificación deseada, el móvil predominante de la conducta es, en última instancia, la valoración personal.

4. En la adolescencia es cuando se produce el paso más importante hacia una orientación de la conducta basada en la autovaloración, en detrimento del otro tipo de orientación. Este hecho puede relacionarse con ciertas peculiaridades de la personalidad del adolescente, ya mencionadas anteriormente —el deseo de libertad, de independencia, de autoeducación, etc.

5. Se pudo establecer que, en los terceros grados, el 55% de los niños orientaban su comportamiento por su autovaloración. Ello es una prueba de que muchos de los escolares menores poseen una autovaloración capaz de actuar en calidad de motivo dominante.

Este factor plantea, a su vez, la necesidad de empezar a formar una autovaloración adecuada a partir de la edad escolar menor. Los medios más importantes para ir formando la valoración personal son, como ya sabemos, las apreciaciones que dispensan a los niños los individuos que les rodean (incluyendo aquí las calificaciones por sus conocimientos) y el que los niños sepan apreciar correctamente los resultados de su actividad.

Por eso, las apreciaciones que provienen de los demás tienen que estar relacionadas con los resultados objetivos de la actividad del niño, para contribuir así a una correcta "autoorientación", es decir, para enseñarle a analizar sus propias fuerzas y posibilidades.

6. Las técnicas que nosotros hemos elaborado pueden

tener un valor diagnóstico para descubrir el tipo de orientación del niño, hacia la valoración de los demás o hacia la autovaloración (en un tipo determinado de actividad).

* * *

En la elaboración de este problema creemos que deberían tenerse en cuenta los siguientes aspectos:

La tendencia predominante hacia una autovaloración personal, al ser una formación posterior a la orientación basada en la valoración por parte de los demás, por lo visto debe ser interpretada como un cierto nivel de desarrollo psíquico del niño y de su madurez moral; debe asentarse sobre unos criterios de conducta asimilados con suficiente profundidad, así como sobre una cierta estabilidad de los motivos del comportamiento.

Entonces nos preguntamos: ¿La orientación predominante sobre la base de la autovaloración del individuo puede considerarse siempre, en todas las condiciones, como un factor positivo para la caracterización moral de la personalidad? Esta cuestión es muy importante, pues el problema de la autovaloración es solamente una parte del problema de la formación moral. Dentro de la educación moral de la personalidad, los móviles de la conducta desempeñan un papel decisivo.

Para responder a la pregunta de si la orientación basada en la autovaloración constituye un factor progresivo, deberíamos saber, en primer lugar, cuáles son por su contenido las normas morales que el sujeto ha asimilado y ha convertido en normas propias; en segundo lugar, la autovaloración debe ser adecuada, capaz de orientar correctamente la conducta. Solamente con esta condición el individuo puede hacer frente a las influencias nocivas del medio, solamente así puede adquirir su auténtica independencia moral.

En virtud de todas estas consideraciones, creemos indispensable seguir estudiando el problema de la autovaloración del individuo. Las tareas inmediatas más concretas serían las siguientes:

a) saber la relación que existe entre la autovaloración dentro de un tipo concreto de actividad y la autovaloración en otros tipos de actividad, y también la valoración general que el individuo posee de su propia personalidad, de sus cualidades morales y de su comportamiento moral;

b) saber cómo se manifiesta y cómo se forma la autovaloración adecuada y la no adecuada;

c) estudiar las condiciones en las cuales se estructura la orientación de la conducta sobre la base de la autovaloración. Es de suponer que, si la conducta se orienta hacia la valoración de los demás y predomina firmemente, la personalidad del individuo puede ir adquiriendo cualidades que contribuirán a la acomodación a cualquier circunstancia, a cualquier medio y a cualquier precio. El estudio de las condiciones que contribuyen a formar una conducta orientada hacia la autovaloración, como uno de los mecanismos que liberan del conformismo y permiten seguir las propias pautas morales, debe ser considerado como una de las orientaciones fundamentales en la ulterior investigación del problema de la autovaloración del individuo.

BIBLIOGRAFÍA

1. B. G. ANANIEV. *Acerca del planteamiento del problema del desarrollo de la conciencia infantil.* "Izvestia de la Academia de Ciencias Pedagógicas de la RSFSR", ed. 18, 1948.
2. N. E. ANKUNDINOVA. *Cómo toman conciencia de sus propias aptitudes los niños de 5-7 años.* Tesis de doctorado. M., 1959.
3. L. I. BOZHOVICH. *Acerca de los problemas y métodos de estudio de la personalidad del escolar.* Recopilación "Cuestiones de la psicología de la personalidad del escolar". M., Edit. ACP de la RSFSR, 1961.
4. L. I. BOZHOVICH. *La personalidad y su estructuración en la edad infantil.* M., "Prosveschenie", 1968.
5. A. N. GOLUBIEVA. *Signos de tenacidad en los niños de edad preescolar y sus peculiaridades psicológicas.* Tesis de doctorado. M., 1955.
6. V. A. GORBACHEVA. *Acerca del problema de la formación del criterio de valoración por parte de los demás y de autovaloración en los niños.* "Izvestia de la ACP de la RSFSR", ed. 18, 1948.
7. T. V. DRAGUNOVA. *Análisis psicológico de la valoración de los actos de los adolescentes.* Recop. "Cuestiones de la psicología de la personalidad del escolar". Bajo la redacción de L. I. Bozhovich. M., Edit. ACP de la RSFSR, 1961.
8. R. I. ZHUKOVSKAIA. *Influencia de la poesía para vencer la reticencia y la reserva.* "Izvestia de la ACP de la RSFSR", ed. 18, 1948.
9. V. S. MERLIN. *Esbozo de la psicología de la personalidad.* Perm, 1959.
10. M. S. NEYMARK. *Análisis psicológico de las reacciones emocionales de los escolares ante las dificultades en el trabajo.* Recop. "Cuestiones de la psicología de la personalidad escolar". Bajo la redacción de L. I. Bozhovich. M., Edit. de la ACP de la RSFSR, 1961.

11. E. A. SEREBRIAKOVA. *Seguridad de sí mismo y condiciones que contribuyen a su formación en los escolares.* Tesis de doctorado, M., 1956.
12. L. S. SLAVINA. *Niños con conducta afectiva.* M., "Prosveschenie", 1966.
13. G. A. SOBIEVA. *Formación de la conciencia y de la valoración personal en los escolares soviéticos.* Tesis de doctorado, M., 1953.
14. S. FREUD. *Conferencias para la introducción al psicoanálisis.* M.-Petersburgo, Gosizdat, 1923.
15. D. B. ELKONIN. *Psicología infantil.* M., Uchpedguiz, 1960.
16. A. ADLER. *Praxis und Theorie individueller Psychologie.* München, 1924.
17. R. DREIKURS. *Psychology in the classroom. A manuel for teachers.* N. Y., 1957.
18. T. DEMBO. *Der Ärger als dynamisches Problem.* Psychol. Forschung. Tomo 15, 1931.
19. HALL, y LINDZEY. *Theories of personality.* N. Y. - London, 1957.
20. F. HOPPE. *Erfolg und Mißerfolg.* Psychol. Forschung. Tomo 14, 1930.
21. K. LEWIN. *The dynamic Theory of Personality.* N. Y. - London, 1935.
22. C. R. ROGERS. *Client - centred therapy, the current practice, implications and theory.* Boston; 1951.
23. H. S. SULLIVAN. *The Interpersonal Theory of Psychiatry.* N. Y., 1953.
24. B. ZAZZO. *Analyse différentielle des valeurs du moi chez l'enfant et chez l'adolescent.* XVIII Congreso Internacional de Psicología, Simposio 35, M., 1966.

Orientación de la personalidad y afecto de inadecuación en los adolescentes

autora M. S. NEYMARK

Dentro del proceso de la educación, en la comunicación con los adultos y con los compañeros de su edad, al niño se le plantean constantemente determinadas exigencias, su conducta y su actividad siempre son objeto de una u otra valoración y, por lo tanto, son objeto de corrección. Para poder estar a la altura de estas exigencias, el niño debe asimilar todo un sistema de reglas de conducta, de normas morales y de relaciones, debe adoptar ciertos hábitos, conocimientos y actitudes.

La actitud que se va formando en el niño hacia sí mismo, su autovaloración y su nivel de aspiraciones, dependen de cómo hace frente a todas esas tareas y de la actitud que adoptan hacia él los individuos que le rodean y de cómo valoran éstos sus actos. Las exigencias sociales (o una parte de las mismas) son asimiladas por el niño y se convierten en sus propias exigencias hacia sí mismo. El niño quiere estar no solamente a la altura de las exigencias del medio, sino también a la altura de sus propias exigencias.

La estructuración de la personalidad del niño dependerá en gran medida de cómo se moldearán a lo largo de su vida y su educación las relaciones entre sus aspiraciones, su autovaloración y sus posibilidades reales de satisfacer

estas aspiraciones y justificar el valor que él atribuye a su propio yo.

Estas relaciones pueden ser muy diversas: las exigencias que el niño tiene para sí mismo, sus aspiraciones y el valor de su yo pueden ser inferiores a sus posibilidades reales, e incluso potenciales, y entonces, en el proceso del desarrollo, él no realiza sus posibilidades. Puede darse el caso de que la satisfacción de las aspiraciones exija la tensión de todas las fuerzas, y esto conduciría a un desarrollo intensivo de todas las capacidades de la personalidad. Finalmente, puede suceder que las aspiraciones en cierto campo, o las pretensiones en general de la personalidad para ocupar una posición determinada en la sociedad o en el grupo, sean superiores a sus posibilidades. En este caso, por lo general, la experiencia personal y la valoración que proviene de los demás individuos modifican el valor del propio yo y de las aspiraciones, colocándolas en concordancia con las posibilidades del niño.

Sin embargo, dentro de determinadas condiciones pedagógicas y psicológicas puede darse la situación de que las aspiraciones y la autovaloración del niño no disminuyan, a pesar de los fracasos sufridos, y el niño no consigue llegar al éxito, no consigue elevar sus posibilidades a la altura de sus aspiraciones. Surge una ruptura, una contradicción incompatible entre las necesidades y aspiraciones del niño, y su satisfacción. Aunque estos casos no sean los más numerosos, siempre hay algunos en cada grado, y por eso no deben ignorarse. Estos casos van acompañados de un grave estado emocional de constante insatisfacción, de un sentimiento de malestar emocional. El niño no puede vivir constantemente en este estado y, naturalmente, busca la forma de salir de él.

Una de las formas de conservar una actitud determinada hacia sí mismo, de mantener la alta valoración personal, dada la imposibilidad de satisfacer las pretensiones, es la creación de una especie de barrera impenetrable a las experiencias que el niño vive. Para mantener esa actitud habitual para consigo, esa concepción de sí mismo le satis-

face, trata de ignorar sus fracasos, en él se produce una especie de repulsa emocional inconsciente de todo lo que altera esa actitud suya, de todo lo que puede sacarlo de su posición habitual. De esta manera, el niño adopta una postura inadecuada frente a la realidad, se ve obligado a revisarla y a revestir de un nuevo significado todo aquello que le implica cambiar su actitud hacia sí mismo en beneficio de su necesidad. En concordancia con todo esto, cambia también la actitud emocional del niño ante la realidad.

El síntoma principal que determina este estado es la posición inadecuada frente a la realidad. Es ella, a su vez, la que no permite al adolescente superar sus fracasos. A primera vista, y por la lógica de las cosas, el método más radical para salir de este estado sería el elevar los propios logros hasta alcanzar el nivel de las aspiraciones, o, en todo caso, poner todo el empeño posible en esa dirección. No obstante, el análisis de la conducta de los niños prisioneros de este estado ha demostrado que es esto precisamente lo que no sucede, incluso en aquellos casos en que el adolescente podría superar sin gran esfuerzo su bajo aprovechamiento escolar, relacionado, por ejemplo, con la falta de aptitudes de trabajo. El adolescente podría aprender a trabajar, pero él no va por el camino de intensificar sus esfuerzos o adquirir los hábitos necesarios de trabajo, sino que prefiere ignorar sus fracasos o buscarles diversas explicaciones, como la malevolencia de los demás, artimañas contra él, etc. La idea de que las causas de sus reveses pueden estar en sus propios defectos no tiene cabida en su conciencia, el adolescente no analiza su fracaso, sino que lo rechaza. De ahí que no tenga verdaderos deseos de vencer sus dificultades. Él ni ve, ni comprende sus causas. A consecuencia de todo ello se siente siempre ofendido, seguro de que sus calificaciones son injustas y que la actitud hacia él por parte de los demás también es injusta.

Todos estos sentimientos dan al niño fundamento para mostrar su agresividad frente a las personas o circunstan-

cias que revelan ante él y ante los demás su insolvencia.

En el laboratorio de psicología de la formación de la personalidad del Instituto de Psicología General y Pedagógica, adscrito a la Academia de Ciencias Pedagógicas de la URSS, a este estado se ha decidido nombrarle "afecto de inadecuación", para no confundirlo con otros tipos de afectos.

El afecto de inadecuación, en esta interpretación, es una especie de reacción de defensa que ayuda al niño a protegerse de las influencias indeseadas que provienen de la realidad circundante, y en cierto modo a conservar su posición satisfaciente frente al yo. El afecto de inadecuación aparece, pues, para mantener una valoración personal dada, dentro de una situación que requiere la modificación de la misma.

De este modo, el afecto de inadecuación desempeña cierto papel funcional: sirve para proteger la autovaloración del niño de las influencias traumatizantes y, gracias a todo el conjunto de sentimientos que nacen al respecto, le permite mantener una actitud determinada hacia sí mismo. La sensación de resentimiento y de injusticia permite al individuo sentirse "bueno", le permite permanecer ante sus propios ojos "a la debida altura", y aún más, sentirse víctima sin habérselo merecido, enalteciéndose así más ante sus ojos y excluyendo todo descontento de sí mismo. De este modo la necesidad de una alta valoración personal se ve satisfecha, y así el individuo no tiene que cambiar ni esta necesidad suya, ni tampoco sus aspiraciones.

El afecto de inadecuación, sin embargo, al desempeñar una determinada función de defensa de la autovaloración, altera al propio tiempo las relaciones normales del niño con la realidad, y esto afecta necesariamente a su estado emocional en general: la alteración de las relaciones adecuadas con los demás individuos y los resquemores injustificados engendran siempre conflictos, desconfianza y agresividad. El niño se hace aborrecible para los que le rodean, lo que intensifica todavía más su conflicto con

ellos. El niño se siente desgraciado, solo, incomprendido y ofendido. La conservación de una elevada autovaloración se consigue a cambio de la alteración de las relaciones adecuadas con la realidad y a consecuencia de esto se altera, o incluso se degrada, el desarrollo de la personalidad.

Los colaboradores del laboratorio [5, 9], han podido comprobar, mediante múltiples observaciones e investigaciones, que este afecto de inadecuación aparece en la edad adolescente con bastante frecuencia y constituye un serio obstáculo para la correcta formación de la personalidad. Este afecto es una barrera que aísla la personalidad de la realidad, y la consecuencia lógica de ello es la formación de toda una serie de rasgos, tales como la susceptibilidad, la aprensión y el recelo, la desconfianza hacia los demás, la agresividad, el repliegue en sí mismo, y muchos otros [8].

El estudio del afecto de inadecuación [5] ha demostrado que las condiciones indispensables para su aparición son las aspiraciones del niño en un tipo determinado de actividad o en la esfera de comunicaciones, que resultan superiores a sus posibilidades; la imposibilidad de satisfacer estas pretensiones y la ya naciente, pero todavía inconsciente, inseguridad en sí mismo. El que cada una de estas condiciones, y todas ellas juntas, sean indispensables para que surja el afecto de inadecuación es un hecho probado, pues la presencia de este afecto siempre la hemos encontrado acompañada de todos estos fenómenos. Ahora bien, ni uno solo de estos fenómenos por separado, ni tampoco el conjunto de ellos, son condiciones suficientes para que aparezca este tipo de afecto, pues se dan casos en que su presencia no provoca el afecto de inadecuación.

A través de esta misma investigación hemos podido comprobar que el interés que muestra el alumno por la labor que hace, o por el proceso como tal, impide la aparición de este afecto. Es decir, que cuando hay un fuerte interés por el contenido de la actividad, aunque se den todas las demás condiciones, el afecto no aparece.

Esta circunstancia nos llevó a plantear el problema del papel que desempeña la orientación de la personalidad y las aspiraciones relacionadas con la misma en la aparición del afecto de inadecuación. Dicho en otras palabras, el problema está en saber cuál es la necesidad que constituye la base de las aspiraciones: la necesidad de autoafirmarse o de ser útil a los demás, la necesidad de hacer una labor determinada o la de recibir por ella recompensa. Seguramente podríamos enumerar muchas otras necesidades sobre las que pueden fundamentarse las pretensiones de un individuo, pero a nosotros ahora nos interesan solamente aquellas que están relacionadas con los tipos principales de tendencias de la personalidad.

El objetivo de esta investigación ha sido, pues, encontrar la relación que existe entre la orientación de la personalidad y la aparición del afecto de inadecuación.

INVESTIGACIÓN DE LAS ORIENTACIONES DE LA PERSONALIDAD

Antes de empezar la investigación debemos establecer un claro concepto de lo que es la orientación de la personalidad, y en este caso nosotros partimos de la opinión formulada por L. I. Bozhovich, según la cual el factor principal en la estructuración de la personalidad es el desarrollo de la esfera de motivaciones [2, 6, 7, 8]. Por desarrollo de la esfera de motivaciones entendemos la evolución y modificación de los propios motivos, partiendo de su contenido, fuerza, tensión y eficacia. Este aspecto del desarrollo de los motivos es muy importante para poder comprender todas aquellas leyes que rigen la formación de la personalidad, sin embargo, el mismo no abarca todo el problema en sí. No menos importancia tienen el desarrollo y los cambios que se producen en la interrelación de los motivos, la aparición de nuevas estructuras de motivos con carácter jerárquico; hay motivos que a través de los

años van adquiriendo un sentido fundamental, mientras que otros pasan a ocupar el segundo plano.

Ello quiere decir que, dentro del sistema de motivos que estimulan la conducta humana, no todos tienen el mismo valor y la misma eficacia, ni la misma estabilidad. En el proceso de la evolución de la personalidad hay ciertos motivos que empiezan a dominar, sometiendo a su alrededor la acción de todos los demás. Hay individuos, cuyos motivos dominantes poseen un carácter relativamente estable, esto da lugar a una estable estructura jerárquica; en otros los motivos son muy vulnerables a lo largo de los años o simplemente según la situación; aquí ya no podemos hablar de una jerarquía estable.

El desarrollo de la esfera de motivaciones en este sentido casi no ha sido objeto de investigación por los psicólogos, y no cabe duda de que se trata de un estudio muy importante, pues es imposible tener una idea clara de la personalidad y de su formación, sin saber cómo se forman las estructuras de motivaciones y cómo son en cada una de las edades.

Las estructuras jerárquicas de los motivos se forman en el niño desde una temprana edad. Al principio éstas se asientan sobre los móviles dominantes más inmediatos, supeditando éstos a todos los demás motivos. A estas estructuras podríamos llamarlas estructuras de primer orden. Éstas pueden mantenerse en todas las edades. Como estructuras más elementales de primer orden deben considerarse las que se basan fundamentalmente en las necesidades orgánicas (alimenticias, sexuales, motrices). En este grupo también podemos incluir las estructuras basadas en el dominio de motivos inmediatos que no son de carácter biológico, por ejemplo, motivos como el amor al arte, a la familia, a toda una serie de sentimientos morales. Aquí también podemos incluir todos aquellos motivos que están ligados a cualquiera de los intereses inmediatos del individuo. Estos motivos también subordinan involuntariamente a todos los demás móviles, creando de este modo toda una jerarquía inconsciente de motivos.

La estructura de motivaciones de segundo orden tiene, en cambio, un carácter consciente. En su forma más desarrollada, presupone la presencia en el individuo de determinadas convicciones, es decir, de ideas que han pasado a ser motivos de la conducta. Cuando el individuo posee esta jerarquía consciente de motivos, ya esta en condiciones de orientar su conducta, incluso en contra de los móviles inmediatos, si éstos se oponen a sus convicciones, a las normas que ha adoptado y a sus principios, a sus intenciones o resoluciones. Es evidente que una esfera de motivaciones así estructurada, que permite al individuo supeditar voluntariamente todos sus impulsos inmediatos a una finalidad consciente, a intenciones conscientes, constituye la base de una personalidad madura. Esta estructura permite al sujeto dirigir su propia conducta y permanecer relativamente independiente de las influencias surgidas de una situación o de las que contradicen a sus convicciones e intenciones personales. A medida que la personalidad va evolucionando, estos motivos, que al principio eran conscientes, se convierten en auténticas necesidades inmediatas.

Una estructura de motivaciones de este tipo solamente puede aparecer sobre la base de la experiencia que va adquiriendo el niño en el proceso de su desarrollo. La jerarquía de motivos, consciente o inconsciente, es la que constituye la orientación de la personalidad.

La orientación de la personalidad es, pues, según nuestro criterio, la acción de unos motivos de la conducta, firmemente dominantes. Consideremos que la orientación de la personalidad es a la vez el resultado y el indicio de una estructura jerárquica y estable de motivos.

Al ser enfocada así la orientación de la personalidad, excluimos automáticamente de nuestra consideración toda una serie de problemas relacionados con el comportamiento que adopta el individuo en situaciones concretas. Nos creemos en la obligación de especificar esta cuestión, para que el lector no espere de nosotros un análisis de problemas en torno a la orientación de la conducta en

situaciones concretas donde no han sido satisfechas ciertas necesidades vitales importantes, y en las que el individuo orienta todos sus actos hacia la búsqueda de las formas de su satisfacción. Es evidente que un individuo hambriento se orientará a la búsqueda o a la preparación e ingestión de alimentos, y que un individuo que no ha dormido lo suficiente pensará en dormir. Estas necesidades son de fácil satisfacción y, tan pronto como han sido satisfechas, la orientación de la conducta cambia: ésta se enfoca hacia la satisfacción de otra necesidad actual. Una vez saciada el hambre, se deja de pensar un cierto tiempo en los alimentos. La orientación hacia los alimentos no puede identificarse con la orientación de la personalidad, pues se trata de una orientación del comportamiento dentro de una situación concreta.

En cambio, las necesidades que predeterminan la orientación de la personalidad son prácticamente insaciables. Su acción es constante, las mismas preceptúan a todas las demás necesidades, incluso a las formas de su satisfacción. Individuos de diversas orientaciones sienten también de un modo distinto la satisfacción y la insatisfacción de sus necesidades, y las satisfacen de modo diferente.

El problema de la orientación de la personalidad puede ser abordado, sin duda alguna, de diferentes maneras. En este trabajo a nosotros nos interesaba sólo aquel aspecto en el que la orientación de la personalidad se enfoca como un sistema de motivos de la conducta, firmemente predominantes, que caracterizan a la personalidad desde el punto de vista de la posición que adopta ante sí misma, ante la sociedad, ante la actividad y su resultado.

Para saber cómo es una personalidad, para tener una idea general de la misma, creemos que primero debería averiguarse qué tipos de orientación prevalecen dentro de la estructura global de móviles del individuo tratado. Partiendo de esta consideración, distinguiríamos tres tipos de orientación: la que tiende hacia el colectivo, la personal y la laboral.

Si dentro del sistema de motivaciones predominan los

motivos de bienestar personal, el deseo de afirmar su propio yo, el afán a los logros personales, en este caso se trata de una orientación personal.

Cuando un individuo orienta sus actos principalmente hacia los intereses y necesidades de la sociedad, hacia los intereses del grupo, de los demás individuos, es decir, cuando predominan las motivaciones de carácter colectivo, entonces hablamos de una orientación social.

Finalmente, en un individuo pueden predominar toda una serie de motivos que son producto de la propia labor que realiza: una auténtica afición por el proceso mismo de la actividad, el deseo desinteresado de saber la verdad, el resultado de lo que se hace, o simplemente la preferencia de los intereses relacionados con el asunto, ante todos los demás intereses. Si estas motivaciones predominan sobre todas las demás, podemos decir que se trata de una orientación laboral*.

Los conceptos de dominio o predominio son, desde luego, modalidades estáticas y propiamente relativas, pero aun siendo así, cuando hablamos de estabilidad relativa ya nos encontramos ante una nueva cualidad de la esfera de motivaciones.

El haber reconocido la existencia de estos tipos de orientación nos planteaba la tarea de encontrar los métodos para su identificación. Llegamos a la convicción que, mediante la observación, o incluso a través de un estudio minucioso de los niños, resultaba muy difícil determinar los diversos tipos de orientación de la personalidad. Los síntomas de una orientación son tan diversos, y los vínculos entre los motivos y los actos tan sumamente polivalentes, que difícilmente podríamos hablar aquí de resultados auténticos y equiparables.

Por eso nos vimos ante la necesidad de elaborar técni-

* El problema de cómo se forma la orientación de la personalidad es también objeto de estudio en la Cátedra de Pedagogía del Instituto Pedagógico A. I. Hertzen de Leningrado, donde los trabajos se realizan bajo la dirección de T. E. Konnikova [3, 4], cuyo enfoque de la cuestión es similar al nuestro.

cas especiales que nos permitieran identificar el tipo de orientación de una personalidad*.

Nosotros queríamos que los métodos de investigación que estábamos elaborando nos permitieran formarnos una idea de la orientación de la personalidad, solamente sobre la base de datos objetivos, independientemente de la interpretación subjetiva que pudiera dar el experimentador. Para ello dichas técnicas tenían que proporcionar datos comparables y permitir que se sacaran conclusiones lo suficientemente seguras como para poder determinar el hecho de que prevaleciera una u otra orientación.

Al elaborar los métodos, partimos de un hecho muy conocido en la psicología, según el cual la variación del motivo de la actividad influye de una manera totalmente involuntaria e inconsciente sobre los índices de la actividad, tales como la velocidad de reacción, la exactitud de percepción, etc.

Con el fin de poder indagar y comparar entre sí la intensidad de los diversos motivos, debíamos buscar un tipo de actividad, cuyos resultados pudieran cambiar al variar los motivos de la misma, independientemente del deseo o control del individuo sometido a la prueba. Además, los resultados de la actividad debían poder ser sometidos a comparaciones cuantitativas y a calificación.

A este efecto elegimos la actividad de determinar a simple vista la longitud de una línea. Sobre una tarjeta se trazaba cada una de las líneas, cuya longitud había que encontrar. La longitud de las líneas oscilaba entre 15 y 120 mm. Después de un cierto entrenamiento, el individuo tenía que estimar a simple vista la longitud de cada una de las líneas.

Después de un control preliminar**, nos cercioramos de que todos los individuos sometidos a la prueba y que habían

* Una breve descripción de dichas técnicas ha sido publicada en la revista *"Voprosi psijologuii"* N.º 1 de 1963 y N.º 5 de 1968 [6, 17].

** Estas técnicas fueron verificadas en 100 individuos, pero, dado el carácter limitado del presente artículo, no podemos describir esta etapa de la investigación.

pasado un pequeño entrenamiento empezaron a realizar la tarea con bastante exactitud. La mayoría mostró una tendencia bastante estable a cometer errores de exageración, o bien errores de reducción. Sin embargo, si por una respuesta exacta se ofrecía cierta cantidad de puntos, y por los errores cometidos hacia una u otra parte se restaban los puntos (o sea, se imponía sanción), la calificación de la longitud de las líneas oscilaba según el tipo de error que más se sancionaba. Si por la reducción se imponía una sanción mayor que por la exageración, el promedio de errores se desplazaba algo hacia el lado de la exageración, mientras que si se sancionaba más la exageración, entonces se observaba un desplazamiento hacia el lado de la reducción. De este modo, se producía un desplazamiento en la dirección y magnitud de los errores hacia el lado donde estaban las condiciones más favorables, y esto se hacía inconscientemente, puesto que en todos los casos lo más conveniente seguía siendo la respuesta exacta y, desde luego, el individuo conscientemente tiende siempre hacia la exactitud.

La dirección del desplazamiento de los errores y de la oscilación de sus magnitudes según la variación de las sanciones tiene un carácter individual, sin embargo, para cada caso particular son magnitudes relativamente estables.

Esto nos persuadió de que por ese camino era posible estructurar la metodología que necesitábamos, ya que al resolver una tarea dada, se produce un determinado desplazamiento cuantitativamente mensurable de los errores bajo la influencia de la dimensión de la sanción.

El problema está en que la estimación a simple vista es una función que puede ser perfectamente entrenada, y entonces resulta muy difícil comprender a qué se debe su exactitud: si a la acción de un motivo determinado, o al efecto del entrenamiento. Para comparar los resultados de los participantes en la prueba de estimación a simple vista, decidimos tomar como patrón de referencia, no la verdadera longitud de las líneas, sino el desplazamiento en di-

rección y dimensión de errores que tiene lugar bajo la influencia de las sanciones, excluyendo la acción de los motivos que nos interesan.

Puesto que, incluso sin la intervención de estos motivos, tenía lugar un cierto desplazamiento, era de esperar que la intervención de un fuerte motivo provocaría un desplazamiento seguro. También era de esperar que la dimensión y la dirección del desplazamiento de los errores variarían según el carácter y la fuerza del motivo. El control que realizamos vino a confirmar nuestras suposiciones, así como también el hecho de que la magnitud del desplazamiento bajo la influencia de un motivo determinado, con respecto al patrón, se puede considerar como índice de intensidad del motivo.

La tarea siguiente consistía en vincular los motivos que nos interesaban con la necesidad de poseer una buena visual. Para ello, debíamos aplicar nuestro experimento de laboratorio a una actividad real, lo bastante importante e interesante para los adolescentes, y además que pudiera ser estimulada por cualquiera de los tres motivos que a nosotros nos interesaban. Para este tipo de actividad escogimos el juego "Los exploradores del bosque". El experimento fue incluido en el juego como uno de sus elementos.

El juego se desarrolló en un bosque cercano a la ciudad. Era una especie de competición entre grupos, donde había que hacer uso de habilidad, agilidad mental, rapidez, operatividad, etc.

En un lugar determinado del bosque, cada grupo tenía su escondrijo principal donde guardaba su banderín. El camino hacia el escondite estaba dibujado en un mapa cifrado. El camino pasaba por toda una serie de escondites pequeños, en cada uno de los cuales se escondían cifras y mapas del tramo siguiente de camino. Cada mapa debía contener necesariamente una información verdadera y otra falsa. Para poder distinguir la verdad de la "picardía militar" había que saber determinar exactamente la relación de longitudes de las líneas trazadas en los mapas. Se

prohibía utilizar reglas. Todas las reglas del juego las habíamos elaborado conjuntamente con los niños. Por cada etapa del juego se daba una cantidad determinada de puntos, según el nivel de realización. Ganaba el grupo que había reunido la mayor cantidad de puntos. El experimento había sido incluido en el juego como un momento preparatorio, o como la primera etapa.

Para el experimento habíamos preparado 12 juegos de tarjetas, con 20 unidades en cada uno. Sobre cada una de las tarjetas se trazaba una línea. Cada juego constaba, pues, de 20 líneas con una longitud de 15 a 120 mm. Con objeto de evitar cierta habituación a las líneas, éstas se trazaban de diferentes colores y se disponían bajo distintos ángulos con respecto a la base de la tarjeta (las tarjetas habían sido hechas de cartón de 8 x 14 cm.).

El experimento se efectuó con los quintos grados de escuelas moscovitas. Cuando verificamos la estimación visual de nuestros alumnos antes de empezar el experimento, pudimos comprobar que era muy diversa, según los casos, según la exactitud de reproducción de las líneas. Para igualar un poco las diferencias, que se debían a la falta de experiencia en este tipo de actividad, realizamos un entrenamiento preliminar con ellos para desarrollar la estimación visual. Luego emprendimos la fase inicial, cuyo objeto era la obtención de patrones para cada uno de los niños. Para los escolares, esta fase era una importante preparación para el juego.

Todas las pruebas se llevaron a cabo individualmente con cada alumno. Delante de cada uno se colocaba una hoja de papel blanco sin líneas y un lápiz. Seguidamente se le daba la primera tarjeta. Tenía 5 segundos para examinar la línea, después entregaba la tarjeta y trazaba sobre la hoja de papel una línea de esa misma longitud. Luego recibía la siguiente tarjeta, y así sucesivamente hasta cumplimentar las veinte que integraban el juego. (Antes de entregar al alumno cada tarjeta, éstas se barajaban para alterar así el orden de presentación de las líneas.)

Una vez finalizado el trabajo con el primer juego de tar-

jetas, decíamos a los alumnos que, para saber la exactitud de la estimación a simple vista y conocer los resultados del entrenamiento efectuado, existía un método especial consistente en lo siguiente: primero había que reproducir simplemente las líneas, tal y como lo habían hecho ellos, pero después, por cada reproducción correcta o incorrecta de las líneas, se daban puntos o se imponían sanciones. Si la línea había sido reproducida exactamente, el número de puntos era de 10. Si la línea resultaba ser más corta, que la real, entonces se imponía una sanción de 3 puntos, en cambio si era más larga, la sanción era de 5 puntos. Las sanciones se restaban del número total de puntos recibidos por las respuestas correctas. Cuanto más exacta fuera la reproducción de la longitud de las líneas, tanto mayor sería el número de puntos que recibiría el alumno, y tanto menor el de sanciones y, por lo tanto, mejor sería su estimación a simple vista. El mejor resultado sería el de 200 puntos, recibidos por las veinte tarjetas. Este resultado lo recibiría el que reprodujera todas las líneas sin error alguno. Si todas las líneas habían sido reducidas, la sanción sería de 60 puntos, o sea que estos puntos se le restarían de la suma total. Si las líneas resultaban ser más largas, entonces la sanción sería de 100 puntos. En el caso de que una parte de las líneas hubiera sido correctamente determinada, otra hubiera sido disminuida y la tercera parte exagerada, el alumno recibiría la puntuación correspondiente, y llegaría al final con un número determinado de puntos, que indicaría su nivel de estimación visual. Cada alumno tenía que repetir estas condiciones y, cuando el experimentador estaba seguro de que todos lo habían comprendido, procedía a la entrega de las siguientes veinte tarjetas. Después estas mismas condiciones se invertían —por la reducción de la longitud se imponía la sanción de cinco puntos y por la exageración la de tres— y los alumnos realizaban las 20 últimas tarjetas.

En una prueba cada alumno hacía un total de 60 líneas. La duración de la misma era de unos 20 minutos aproximadamente. A nadie se le comunicaba los errores cometi-

dos, ni durante la prueba, ni después de ella. Sólo al día siguiente se decía a cada uno de ellos el número de puntos acumulados.

Al incluir el experimento en el juego, la determinación de la longitud de las líneas pasó a ser muy importante para los adolescentes, así como el número de puntos y sanciones que recibían por cada línea.

El objetivo de la fase preliminar era obtener, como ya hemos dicho anteriormente, los patrones individuales para cada uno de los alumnos. Para nosotros no era tan importante la propia exactitud de la estimación (sabíamos muy bien que con el entrenamiento esta aptitud debía mejorar) como la magnitud y dirección de los desplazamientos de los errores bajo la influencia de las sanciones.

Todos los datos relativos a cada alumno eran llevados a una tabla y sometidos a una elaboración estadística*.

Un análisis de la fase preliminar de los experimentos nos mostró que, del mismo modo que hay grandes diferencias individuales en cuanto a la habilidad de estimar a simple vista, hay también considerables diferencias individuales en lo referente a dejarse influir por las sanciones.

Todos nuestros adolescentes podían ser divididos en dos grupos según el carácter de influencia de las sanciones sobre la exactitud de apreciación. En el primer grupo se incluyeron todos aquellos que alteraron sus resultados con respecto al patrón, al introducir las sanciones, y en el segundo grupo los que no dieron pruebas de modificación alguna. Esto no quiere decir que en este último caso no se produjera ningún desplazamiento de los errores bajo la influencia de las sanciones. Desplazamiento lo había, pero su dimensión era menor de la necesaria para la validez de una deducción. Con los alumnos de este grupo se efectuaron pruebas suplementarias, donde la diferencia entre las sanciones por disminución o exageración fue incrementada hasta cuatro unidades: se restaban respectivamente

* Para cada fase se calculaba la magnitud media de los errores, las desviaciones standard cuadráticas y la confiabilidad de las desviaciones bajo la influencia de las sanciones siguiendo el criterio de Student.

3 y 7 puntos. Influidos por estas sanciones, parte de los alumnos empezaron a dar prueba de auténticos desplazamientos de los errores, pero la otra parte también salió ilesa de la influencia de aquéllas.

En resumen: 20 alumnos mostraron un verdadero desplazamiento de los errores bajo la influencia de las sanciones, en cambio 21, por lo visto los menos susceptibles, no dieron un desplazamiento real por el solo hecho de las sanciones, sin la intervención de fuertes motivaciones.

La fase preliminar nos ofreció la posibilidad de elaborar un cierto patrón para cada alumno con el error medio, y su desplazamiento bajo el efecto de las sanciones, sin la participación de motivo complementario alguno.

* * *

Como ya habíamos dicho anteriormente, las fases principales del experimento nos tenían que revelar la intensidad de acción de cada uno de los tres motivos fundamentales de la conducta de los adolescentes: el motivo de la afirmación personal, el de los intereses del grupo y el de la afición por la labor que se realiza; o sea, teníamos que averiguar cuál de las tres orientaciones predominaba en el adolescente. Esta tarea exigía de nosotros la correspondiente estructuración de las fases. Cada una de ellas sólo tenía que diferenciarse de la otra por el tipo de motivo que estimulaba al adolescente a reproducir exactamente las líneas. En cuanto a todos los demás aspectos, estas fases debían ser exactamente iguales a la preliminar. Esto era indispensable para poder comparar la acción de los diversos motivos y para tener la seguridad de que las diferencias entre los resultados obtenidos en diferentes fases se debían concretamente a la acción de motivos distintos y no a ningún otro factor.

En la primera fase había que revelar el valor de la acción estimulante del interés por la actividad realizada.

Para el momento de llevar a la práctica esta fase habíamos decidido, conjuntamente con los participantes en el

juego, que cada grupo recibiría una tarea determinada. Todas las tareas serían igual de importantes para el desenlace del juego, igual de respetables, y recibirían la misma calificación. En esta última circunstancia se ponía un énfasis especial. Pero cuando discutimos esta cuestión, dijimos a los muchachos que, por su contenido, las tareas no eran iguales. Una de las tareas era más complicada que las otras, para su realización se requería tener una visión más exacta, así como otras aptitudes que necesitaban de un aprendizaje especial. Por eso, cuando hubo que hacer la distribución por grupos, se decidió partir del principio de la mayor precisión visual.

Para los participantes, la primera fase servía únicamente para determinar la precisión visual, imprescindible para distribuir correctamente a los alumnos por grupos. El objetivo de la actividad era alcanzar la máxima precisión visual, mientras que el motivo era el deseo de ser incluido en aquel grupo que recibiría la más compleja e interesante tarea, es decir, el deseo de aprender a hacer algo más difícil e interesante, sin recibir recompensa alguna.

En la segunda fase interesaba la acción del motivo de la afirmación del yo. Este motivo era objeto de una especial estimulación, haciendo pasar esta fase por una competición individual en la que los vencedores serían designados jefes de los grupos y ayudantes de los mismos.

En la tercera fase se tenía que averiguar cómo actuaba el motivo del interés por la victoria del grupo. Esta fase se llevó a la práctica después de haber distribuido a todos los alumnos por grupos, y pasaba por una competición de grupos para alcanzar el primer lugar. Se decidió que el grupo que saliera vencedor sería designado destacamento de avanzada y recibiría por ello un determinado número de puntos. Los éxitos personales de cada uno de los participantes en esta competición no eran tomados en cuenta. Los resultados de todos los miembros del grupo simplemente se sumaban, considerándose esta suma como el resultado final del grupo, sin interesar el número de puntos que había aportado cada uno de los miembros. En esta

fase se había excluido, pues, la posibilidad de aspirar a éxitos personales.

La marcha del experimento en estas tres fases fue la misma que para la fase preliminar.

En todas estas fases del experimento los alumnos realizaron una misma actividad en condiciones idénticas, con un mismo objetivo común: reproducir con la máxima precisión todas las líneas. En todos los casos, el logro de este objetivo era lo más positivo para los participantes, pues aportaba puntos, y por lo tanto su aspiración era totalmente consciente. Es lógico que los desplazamientos en magnitud y dirección de los errores (hacia la reducción o la exageración) podían depender únicamente de la intensidad de la acción involuntaria del motivo, pues era solamente este factor el que diferenciaba cada una de las tres fases entre sí. La confrontación de los resultados de cada alumno, obtenidos en las tres fases, con el patrón, y entre sí, nos permitía saber cuál de los tres motivos predominaba en cada caso particular, es decir, podíamos ver hacia dónde se orientaba la personalidad del adolescente, qué era para él lo más importante: la actividad como tal, los intereses del grupo o el éxito personal. Los resultados de las tres fases principales también fueron sometidos exactamente a la misma elaboración que los de la fase preliminar. Se calculaban las medias aritméticas del error en los tres juegos de tarjetas: sin sanciones (M_1) con la primera sanción (M_2) y con la segunda sanción (M_3), así como la validez estadística de influencia de las sanciones sobre el desplazamiento de los errores en estas fases, es decir, las diferencias entre M_1 y M_2, M_1 y M_3. Los criterios de validez estadística se calculaban según la fórmula de Student:

$$t = \frac{M_1 - M_2}{\sqrt{\frac{n_1+n_2}{n_1 \cdot n_2} \cdot \frac{\Sigma x_1^2 + \Sigma x_2^2}{n_1+n_2-2}}}$$

donde t es el criterio de validez; M_1 y M_2 los errores medios en los juegos de tarjetas 1 y 2; Σ el número de líneas de los juegos 1.º y 2.º; x_1 y x_2 la magnitud del error de cada una de las líneas de los juegos 1.º y 2.º respectivamente; n_1 y n_2 la cantidad de líneas de cada juego.

Con nuestros datos $t \geq 3$ significa una validez de diferencias con una probabilidad de 0,01.

De una fase a la otra todos los alumnos alteraron algo la exactitud de reproducción de las líneas observadas en el primer juego de tarjetas (sin sanciones). En la mayoría de los casos la precisión mejoraba de una fase a la otra, pero como regla general la mayor precisión visual la mostraron los adolescentes en aquella fase donde más se afanaron, es decir, allí donde estaba el motivo más fuerte para ellos. Sin embargo, la dimensión de estos desplazamientos con respecto a los patrones nunca llegó a ser lo suficientemente fidedigna. Podemos considerar, por lo tanto, que aunque la precisión visual cambiaba de una fase a la otra, estos cambios nunca sobrepasaban los límites de las variaciones admitidas y no llegaban a diferencias importantes y por eso no podían ser atribuidos a la acción de los motivos.

No obstante, el hecho de mejorar la precisión de reproducción de las líneas bajo el efecto de un fuerte motivo, tiene para nosotros un cierto valor positivo, pues el incremento de los errores en esa misma fase, con respecto al patrón con sanciones, constituyó una prueba tanto más patente de la acción del motivo.

Convencidos de que la precisión visual de ninguno de los adolescentes sufrió cambios importantes de una fase a la otra, procedimos a la ulterior elaboración estadística del material, la cual consistía en calcular en cada una de las fases, tal y como lo habíamos hecho en el patrón, las relaciones:

$$\frac{M_1 - M_2}{M_1}$$

A esta magnitud la designamos convencionalmente con la letra I. Una vez deducidos los valores de I para cada fase y para el patrón, teníamos la posibilidad de compararlos entre sí. Determinamos la intensidad de cada uno de los motivos por la relación de I de una fase dada y el valor de I del patrón. Por ejemplo, $\frac{I_2}{I\,pat}$ nos proporcionaba la magnitud convencional del motivo social, es decir, nos mostraba hasta dónde en la segunda fase, en la que se investigaba el motivo social, las sanciones son capaces de aumentar el error con respecto al patrón (I_{pat}). De este modo, la relación de la magnitud de desviación del error bajo el efecto de la sanción en aquella fase donde se actualizaba un motivo, y la respectiva desviación en el patrón, nos permitía juzgar sobre la fuerza de dicho motivo*.

Cuanto más fuerte es el motivo, tanto más obliga al adolescente a desviarse hacia uno u otro lado bajo la influencia de las sanciones. Puesto que en estas fases la fuerza del motivo se manifiesta inconscientemente, decidimos llamarlas fases "inconscientes".

* Tenemos que señalar, que el carácter de influencia de las distintas sanciones sobre el desplazamiento de los errores era diferente en cada caso particular, del mismo modo que eran diferentes las tendencias de los alumnos con respecto a los errores sin la imposición de sanciones. Como regla general, unos exageran y otros hacen lo contrario. Lógicamente, una de las sanciones coincide con la tendencia general del alumno, la otra es adversa a ella. Por ejemplo, el alumno L. tiene tendencia a la reducción. Entonces, en el caso de que la sanción sea favorable a la reducción, y no a la exageración, aquélla coincide con su tendencia, en cambio, cuando la sanción favorece a la exageración, sucede todo lo contrario. En una parte de los alumnos las sanciones que coinciden con su tendencia provocan grandes desviaciones, en otros casos son las contrarias a su tendencia, y, por último, hay algunos casos en los que ambas sanciones provocan los mismos desplazamientos —o siempre considerables, o siempre insignificantes.

No se observa, pues, ninguna ley definida al respecto.

Por lo visto, ello se debe a la existencia de ciertos límites de error fisiológicamente admisibles. Esto casi lo confirma el hecho de que en la reproducción de líneas cortas —de 20 y sobre todo de 15 mm— casi no se observaran errores. No hay sanciones ni motivos que puedan aumentar más de 2 mm los errores en estas líneas. Incluso estos errores no son frecuentes. En este caso, la ley de la influencia del motivo sobre la precisión visual pierde su efecto.

Según nuestros datos, en las fases insconscientes 7 alumnos mostraron una orientación de carácter laboral, 8 dieron muestra de orientación social, 19 de orientación personal y 7 no dieron prueba alguna de que en ellos predominara uno de esos tres motivos.

En todos estos grupos había adolescentes que manifestaron claramente la existencia de una sola orientación, en cambio, en los otros dos tipos de orientación la diferencia entre M_1 y M_2 no llegó a tener una dimensión fidedigna. En todos los grupos había adolescentes que, a pesar de tener preferencia por uno de los motivos, dejaban lugar también a los otros (a ambos o a uno de ellos), puesto que su influencia en la precisión visual fue suficientemente considerable. En relación con esto creemos que se podría hablar de dos tipos de predominio de un motivo dado: el predominio absoluto, cuando todos los demás motivos no alcanzan nunca un nivel digno de consideración, y el simple predominio, cuando los otros motivos también ejercen una influencia digna de ser tomada en cuenta sobre la precisión visual.

Después de haber determinado el motivo concreto que predominaba en nuestros adolescentes, mediante la comparación de las tres fases del experimento, pensamos en la necesidad de llevar a cabo una cuarta fase, la de control, que nos tenía que probar si el predominio inconsciente de uno de los motivos seguiría manteniéndose en caso de que se produjera una lucha de motivos, cuando el individuo se viera en la obligación de hacer una elección consciente*. Para comprobar esto teníamos que crear una situación conflictiva, o sea, una situación de lucha de motivos. A este objetivo respondía precisamente la cuarta

* Nos referimos, por supuesto, a una estabilidad que se mantenga dentro de un plazo determinado de tiempo. No se excluye la posibilidad de que, al cabo de un año, esos mismos niños tengan una orientación completamente distinta. Mediante una labor educativa bien encaminada y eficaz, el cambio de orientación puede tener lugar con gran rapidez. La orientación de la personalidad nunca debe ser considerada, pues, como una formación inmutable. Éste se va formando y estructurando a lo largo de la vida y en el proceso de la educación, y por ello a lo largo de este período puede cambiar más de una vez.

fase. Para incluir en la acción dos motivos simultáneamente, esta fase se hizo pasar ante los ojos de los participantes como una competición entre los grupos para destacar al mejor (que se convertiría en el destacamento portaestandarte y por ello recibiría un determinado número de puntos) y al mismo tiempo como una competición por el primer lugar individual (los vencedores pasarían a ocupar los cargos dirigentes de todo el juego: el comandante en jefe y el jefe del estado mayor).

En las pruebas de esta fase los adolescentes se veían, pues, estimulados por dos motivos: el deseo de conseguir la victoria para su grupo y el deseo de lograr la primacía personal.

Si el jugador daba una respuesta correcta, sus intereses personales y los intereses del grupo coincidían, ya que una respuesta correcta le proporcionaba a él personalmente y a su grupo la cantidad de 10 puntos (lo mismo que en las fases anteriores).

Para nosotros, sin embargo, el objetivo de esta fase era precisamente el de divorciar los intereses del grupo de los intereses personales, pues queríamos investigar cuáles serían, dentro de esa situación experimental, los motivos de mayor fuerza. Con estos propósitos, procedimos a estructurar el experimento de tal modo, que el efecto sobre el resultado de los intereses personales y de los intereses del grupo coincidiera en el caso de que el adolescente no cometiera error alguno. Si cometía un error, los resultados de la influencia de sus intereses personales y de los intereses del grupo no solamente no coincidían, sino que entraban también en contradicción. Esto se logró del siguiente modo: unos días antes de iniciar el experimento, y con el fin de que los alumnos pudieran habituarse al nuevo sistema de calificación de los resultados de la apreciación visual, se les dijo que en esta última competición los puntos se otorgarían de un modo diferente: por una respuesta exacta se darían, igual que antes, 10 puntos, sin embargo, los errores serían considerados de forma distinta a como se había ido haciendo hasta entonces. No se

impondría sanción alguna por cada uno de los errores, se procedería a sumarlos todos –los de "exceso" y los de "insuficiencia"–. Si el número de unos y otros errores era igual, se eliminarían recíprocamente y el resultado sería cero, que ni añadiría ni restaría nada al número total de puntos que el alumno ya tuviera acumulados. Estos errores no tendrían valor alguno, pues cada uno se quedaría con los puntos recibidos por las respuestas correctas. Los puntos y los errores de esta última competición se sumarían a los puntos y errores obtenidos en las anteriores competiciones. El resultado final de todas las fases juntas sería el que determinaría a los vencedores.

Si una vez sumados los errores, éstos no se eliminaban mutuamente, o sea, si la cantidad de faltas por exceso era diferente a la de faltas por defecto, las faltas que no quedaran eliminadas se restarían de la suma de puntos obtenidos por las respuestas correctas.

Todo esto se explicó con ejemplos, y cuando ya había quedado claro para todos el nuevo sistema, los alumnos comprendieron que la competición, además de ser por sí sola muy importante, también podía mejorar los resultados anteriores, pues se procedería a la suma de todas las competiciones.

El nuevo sistema provocó grandes debates. Uno de los alumnos exclamó: "¡Esto es fantástico! Ahora las faltas las haré parejas: una por allá, otra por aquí, y el resultado será un cerito." Pero inmediatamente le objetaron otros: "Ya que eres capaz de hacer tan exactamente las faltas, mejor será que lo hagas todo sin errores. Es mejor tener 200 puntos, que un cero."

A partir de ese momento, todos sintieron enormes deseos de saber qué tipo de errores solían cometer –si tendían a disminuir o a exagerar la dimensión de las líneas–. La profesora y yo guardábamos "sagradamente" el secreto. Todos empezaron de nuevo a entrenarse en la perfección visual.

Después de este entrenamiento, empezamos otra vez el experimento. Esta fase, por ser la final ("la última y deci-

siva" como decían los alumnos), provocó grandes nerviosismos. Pasó con mucha rapidez, pues todos querían ser los primeros y resultaba difícil contenerlos.

La prueba, al igual que todas las anteriores, se realizó individualmente con cada uno, ofreciendo al principio el primer juego de tarjetas, por el cual no se daban puntos, ni tampoco se imponían sanciones. Luego se trabajaba con los otros dos juegos de tarjetas, por los cuales se daban puntos, y las faltas se controlaron por el nuevo sistema. Pero, antes de dar las tarjetas, súbitamente y como por casualidad, comunicábamos al alumno el tipo de faltas que solía cometer: exceso o defecto. Aquí mismo le decíamos que su grupo, por cierto, sufría de exceso de errores contrarios. Nosotros calculábamos que, en este experimento, el alumno tendría el deseo de corregir la falta: o bien la suya propia, o bien la del grupo, pues ambas a la vez no podía. Tenía que optar voluntariamente y decidir si trabajaría por el bien de todo el grupo o si lo haría por su propio beneficio. Todos los alumnos sin excepción, al oír la noticia, daban pruebas de inquietud. Les dábamos, por lo general, algo de tiempo para que se tranquilizaran, y después continuábamos el experimento.

Elaboramos los resultados tal y como lo habíamos hecho hasta entonces. Calculamos los valores de M_1, M_2 y M_3.

Puesto que en esta fase el segundo juego de tarjetas no se diferenciaba absolutamente en nada del tercero, para los cálculos finales tomamos la media $\frac{M_2+M_3}{2}$ y la comparábamos con M_1.

En esta fase enfrentamos solamente entre sí al motivo personal y al social, sin incluir el motivo del interés por la labor realizada como tal. Ello se debía única y exclusivamente al hecho de que no pudimos encontrar un método adecuado para enfrentar a los tres motivos a la vez y determinar cuál de ellos era el más fuerte. Esto tampoco quiere decir que excluyéramos de nuestra consideración a los alumnos con orientación hacia la labor. Al contrario, nos interesaba muchísimo saber si en esa fase ellos darían pruebas de preferencia por uno de los motivos, y concretamente por cuál.

El análisis de los resultados nos mostró que todos aquellos adolescentes en los que predominaba el motivo social, volvieron a reafirmarlo en la fase conflictiva, no habiéndose producido en este sentido cambio alguno. La mayoría de los casos en los que predominaba el motivo social, en la fase conflictiva también conservaron su orientación. Fueron excepción tres adolescentes, de los cuales hablaremos más adelante. En las tablas 1 y 2 se puede ver la relación entre la orientación que mostraron los niños en la cuarta fase, y la que habían mostrado en las anteriores pruebas. Aquí no están incluidos los adolescentes con orientación social, pues ellos mostraron *una total coincidencia de la orientación de su personalidad* en las tres fases del experimento.

No hablamos aquí del motivo basado en el interés por la actividad, por haber sido excluido éste de la cuarta fase. Los alumnos que poseían una orientación de la personalidad hacia la actividad como tal, en la cuarta fase se distribuyeron del siguiente modo: uno se inclinó por la afir-

Tabla 1
Resultados de la cuarta fase (conflictiva) de los adolescentes con orientación hacia la actividad propiamente dicha

Alumnos	M_1	M_2	t	Motivo vencedor
1. Seriozha S.	+2	+1,9	0,1	—
2. Boria M.	−2,9	−4,6	3,8	social
3. Alik S.	−2,1	−5,4	4,2	social
4. Tania B.	−0,8	+3,1	6,1	autoafirmación
5. Boria B.	+0,9	+1,1	0,3	—
6. Sonia K.	−2,2	−6,2	4,8	social

Observación: El mismo signo en M_1 y M_2, cuando $t \geq 3$ quiere decir que existe un predominio estadísticamente válido (con una probabilidad de 0,01) del motivo social, en cambio, los signos diferentes de M_1 y M_2, con $t \geq 3$, muestran el predominio del motivo de autoafirmación (t es el criterio de validez según Student). $t < 3$ quiere decir que no ha habido manifestación estadísticamente válida del predominio de un motivo.

mación de su yo, tres por el motivo social y dos de ellos no mostraron preferencia alguna.

Al excluir el motivo del interés por la labor, resultó que un alumno de ese grupo mostró preferencia por el motivo personal, y tres alumnos por el motivo social. Este hecho es una prueba de que en estos casos existe una determinada estructura de su esfera de motivaciones, cierta correlación de motivos.

En lo que se refiere a los niños que en la tabla ocupan los puestos 1.º y 5.º, en ellos, por lo visto, el motivo de la labor predominaba tanto sobre todos los demás motivos que, dada una situación donde aquél no podía actualizarse, no se inclinaron por ningún otro. La orientación por la actividad era en estos chicos más pura y más dominante que en los demás casos.

Del grupo de adolescentes que en las fases principales no mostraron el predominio de ningún motivo, en la cuarta fase dos de ellos se inclinaron por el motivo social, y uno por la autoafirmación. Es evidente que una aguda situación conflictiva contribuye a revelar la orientación de la personalidad, incluso en aquellos casos en que ésta sólo empieza a estructurarse. Los demás alumnos de este grupo no dieron pruebas de preferencia alguna en esta fase.

El grupo más interesante resultó ser el de adolescentes con orientación personal. De 19 alumnos que integraban este grupo, 16 conservaron su orientación hacia la afirmación del yo, también en la cuarta fase. Tres cambiaron su orientación por lo social.

Si comparamos a estos tres alumnos con los demás integrantes del grupo, no nos será difícil ver que, en las fases anteriores, donde no había lucha de motivos, en ellos también se evidenció una influencia bastante fuerte del motivo social, pero el motivo de la autoafirmación era a la larga más fuerte. Por eso, por la fuerza comparativa del motivo inconsciente que entraba directamente en acción, estos adolescentes fueron incluidos en el grupo de alumnos con orientación de la personalidad hacia la afirmación del yo.

Pero en una situación de contradicción entre los motivos de autoafirmación y el motivo social, donde ellos tenían que hacer una elección consciente, venció el motivo social. De todo esto podemos sacar la conclusión de que el motivo social era para ellos mucho más valioso, más alto y significativo, y que ellos colocaban conscientemente los intereses del grupo por encima de los suyos personales. Pero fuera de una situación inmediata que hiciera enfrentarse a los motivos entre sí, cuando no se tenía conciencia de la contradicción entre ellos, la intensidad del motivo personal resultaba mayor. Al no haber una acción de freno por parte de la tendencia contraria, ni tampoco la acción correctora de la conciencia, como había sucedido en las tres primeras fases, la fuerza del motivo personal intervenía sin límite alguno.

Tabla 2
Resultados de la cuarta fase (conflictiva) de los adolescentes con orientación de la personalidad hacia la afirmación del yo

Alumnos	M_1	M_2	t	Motivo vencedor
1. Nadia B.	+0,4	−4,8	9,8	autoafirmación
2. Tamara K.	+0,3	−4,4	8,6	autoafirmación
3. Ira B.	−0,5	+4,9	7,2	autoafirmación
4. Sasha U.	−1,3	+3,2	10,3	autoafirmación
5. Tolia G.	−1,6	+3,8	11,1	autoafirmación
6. Misha P.	+2	−7,1	9,2	autoafirmación
7. Tonia S.		+4,1	4,8	autoafirmación
8. Volodia K.	+0,8	−3,9	7,1	autoafirmación
9. Volodia S.	−0,2	+5,1	10,2	autoafirmación
10. Valeri B.	−1,5	+2,4	3,1	autoafirmación
11. Igor Z.	+0,3	−3,6	12,1	autoafirmación
12. Tonia Z.	+0,4	−5,7	12,6	autoafirmación
13. Zoia S.*	+1,2	+4,8	3,9	social
14. Zhenia F.	−1,3	+3,3	7,1	autoafirmación
15. Kolia N.	+1	−5,2	9,2	autoafirmación
16. Nina T.*	+1,6	+5,3	3,8	social
17. Valia S.	−1,5	+2,2	3,6	autoafirmación
18. Larisa Z.	−2,4	+2,8	6,4	autoafirmación
19. Galia R.*	+1,7	+5,2	4,3	social

* *Observación:* Los nombres con asterisco se refieren a los alumnos que en esta fase han cambiado de motivo predominante.

Entonces, naturalmente, nos preguntamos: en estos casos, ¿cuál de las fases refleja con la mayor autenticidad la verdadera orientación de la personalidad? En realidad tendría que ser allí, donde hay lucha de motivos. Por otra parte, el motivo que se evidenció con mayor intensidad en las fases involuntarias era el que determinaba la conducta habitual del individuo en situaciones de carácter cotidiano, desprovistas de conflictos.

Al comparar las diversas fases del experimento se pudo comprobar, según los datos obtenidos, que dentro del mismo se evidenció una estructura no siempre igual de la esfera de motivaciones del adolescente.

La estructura de la esfera de motivaciones representa una determinada jerarquía de motivos, que en la edad de la adolescencia no siempre es rigurosa y tiene una sola cumbre*. A esa edad su estructura todavía no es definitiva, puede ser doble o, incluso, de muchas cumbres. Esto se revela en el hecho de que la orientación de la personalidad tiene un carácter de dualidad: por una parte están los móviles inmediatos, por otra las intenciones conscientemente adoptadas. En aquellas situaciones en las que la conciencia no controla las acciones de los motivos inmediatos, éstos estimulan la conducta sin límites.

Pero en esas mismas condiciones, cuando el adolescente decide conscientemente actuar de un modo determinado, la determinación que él adopta sofoca el móvil inmediato.

Es muy posible que este desdoblamiento de la orientación de la personalidad sea un paso de transición hacia otro tipo de orientación: de la personal a la social, o viceversa. Pero también pudiera tratarse de algo completamente distinto: no se trata de ninguna etapa de desarrollo de la orientación, ni tampoco de ningún paso de transición, sino simplemente de cierta peculiaridad de la estructura de la esfera de motivaciones, y esta dualidad de la orientación puede conservarse en el individuo durante lar-

* No hemos estudiado la actitud de la personalidad de los adultos, pero suponemos que en la edad adulta la jerarquía de los motivos no siempre tendrá una sola cumbre.

go tiempo, o quizás durante toda la vida. Estamos, pues, hablando de un grupo de niños que no han dado pruebas de que prevaleciera un motivo concreto: los tres motivos han tenido lugar y los tres son capaces de predeterminar su conducta y en las situaciones correspondientes. Ello quiere decir que puede haber también una orientación compleja. Todo esto son hipótesis y no hay necesidad de seguir haciendo más, digamos tan sólo que esta cuestión nos parece sumamente importante y debe ser objeto de un estudio especial.

INVESTIGACIÓN DE LA ESFERA AFECTIVA

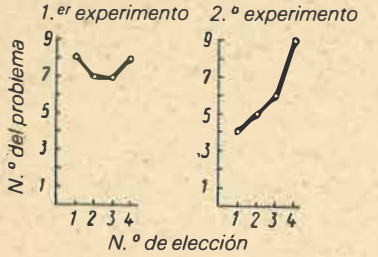
La segunda parte de nuestra investigación fue consagrada al estudio de las características de los estados afectivos de estos mismos adolescentes y a la comparación de las mismas con la orientación de la personalidad.

Como ya hemos dicho anteriormente, uno de los síntomas fundamentales que revelaba en nuestros alumnos el afecto de inadecuación era, según nuestro criterio, su reacción inadecuada ante el fracaso, su deseo de ignorarlo.

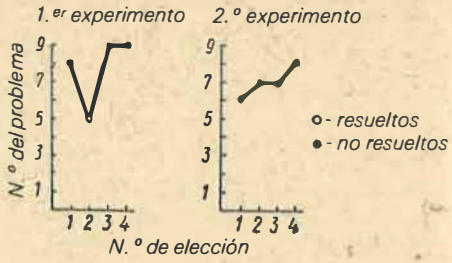
Recordemos que las manifestaciones de una reacción inadecuada ante el fracaso eran las siguientes: 1) el fracaso no disminuye las pretensiones; 2) el adolescente jamás admite la idea de que las causas de sus reveses pueden estar en él mismo, siempre el culpable de sus fracasos es alguien fuera de él, o las circunstancias objetivas; 3) en él nace un sentimiento de resquemor y la seguridad de que la actitud de los demás para con él es injusta.

Todo este conjunto de sentimientos van provocando en él agresividad frente a todos aquellos individuos o condiciones que descubren su ineptitud.

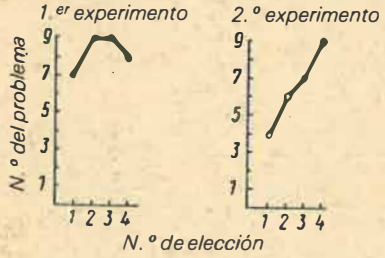
Para poder descubrir el afecto de inadecuación en cada caso concreto era necesario crear una situación que incluyera todas las condiciones necesarias para ello. Nosotros elaboramos esta situación experimental en la investigación anterior [5], utilizando en este caso solamente las



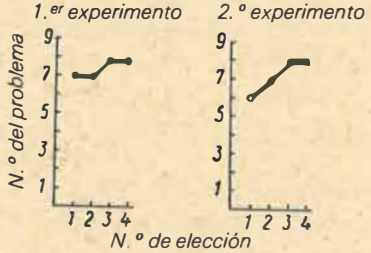
Dib. 1. Solución de los problemas por Nadia B. (en esta figura los circulitos blancos son los problèmas sin resolver).



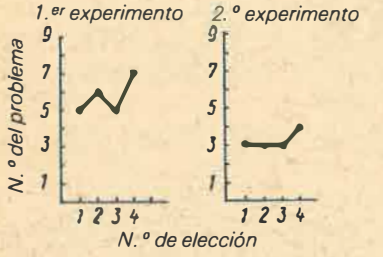
Dib. 2. Solución de los problemas por Tamara K.



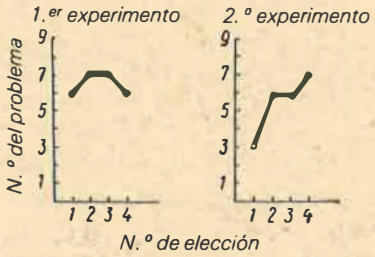
Dib. 3. Solución de los problemas por Ira B.



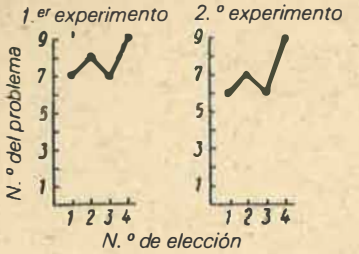
Dib. 4. Solución de los problemas por Sasha U.



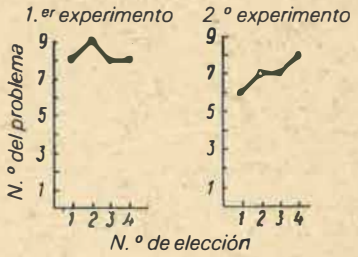
Dib. 5. Solución de los problemas por Tolia G.



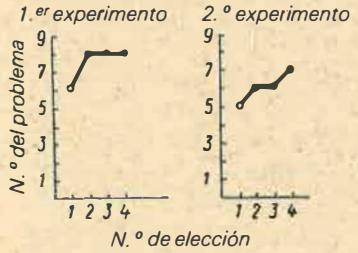
Dib. 6. Solución de los problemas por Misha P.



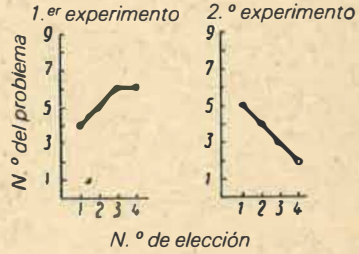
Dib. 7. Solución de los problemas por Tonia S.



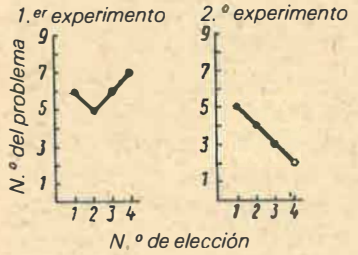
Dib. 8. Solución de los problemas por Volodia K.



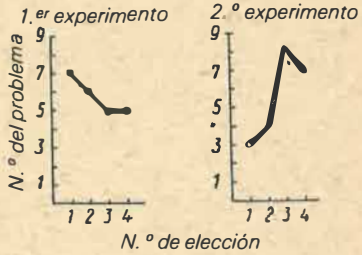
Dib. 9. Solución de los problemas por Raia K.



Dib. 10. Solución de los problemas por Tania Z.



Dib. 11. Solución de los problemas por Valeri B.



Dib. 12. Solución de los problemas por Larisa Z.

técnicas. Veamos en qué consisten: al alumno se le ofrece un juego de 9 problemas de agilidad mental, situados en un orden de creciente dificultad. Con el fin de garantizar elevadas aspiraciones de éxito en la solución de estos problemas, a los alumnos se les dice que los problemas son fáciles, que los pueden resolver sin dificultad alguna incluso alumnos de grados inferiores; en realidad los problemas no son tan simples, ni siquiera para los alumnos del grado en cuestión. Cada alumno puede escoger 4 problemas en un orden consecutivo. Para la solución de cada problema se designa un tiempo determinado, que puede ser reducido sobre la marcha del experimento, de modo que cada uno de los alumnos tenga que enfrentarse al fracaso.

Cuando no hay afecto de inadecuación, la reacción del alumno ante la falta de éxito es escoger un problema más fácil y abandonar el difícil que no ha podido resolver. En cambio, cuando la reacción es inadecuada, después del revés sufrido, el alumno escoge otro problema igual de difícil, o incluso más difícil que el anterior.

Para proceder a un correcto diagnóstico, además de este índice tiene también mucha importancia el comportamiento del alumno: su agitación, sus palabras, el deseo de continuar o abandonar el trabajo, etc.

Todos los datos obtenidos durante el experimento se confirmaban con observaciones efectuadas en las condiciones no experimentales en torno al comportamiento de los alumnos, así como con datos que nos brindaba el monitor de la clase, y también nos proporcionaron material las observaciones que realizamos durante el juego experimental de la primera parte de la investigación, cuya tarea era determinar la orientación de la personalidad.

Con el fin de comprobar si el afecto de inadecuación que había revelado un alumno era estable y no eventual, el experimento con los problemas se llevó a la práctica dos veces con los mismos alumnos, con un intervalo de dos meses. (Los problemas, naturalmente, eran diferentes.)

La comparación de los resultados de ambos experimentos demostró que en el segundo el nivel general de dificultad de los problemas escogidos era inferior al del primero, sin llegar a ser esta diferencia muy importante. Esto es totalmente lógico, si tenemos en cuenta que había pasado algún tiempo, que los escolares ya sabían hacer una mejor valoración personal de sí mismos y, lo principal, que aquel tipo de problemas no era ya para ellos una novedad. Sin embargo, en lo fundamental (que para nosotros era la reacción ante el fracaso) los resultados coincidieron.

Estos resultados fueron los siguientes: 29 alumnos, de un total de 41, no mostraron en ninguno de los dos experimentos síntoma alguno de afecto de inadecuación. 9 alumnos dieron prueba de afecto de inadecuación en ambos experimentos. 2 alumnos tuvieron en el primer experimento una reacción inadecuada ante la falta de éxito, en cambio, en el segundo ya no reaccionaron así, y, finalmente, 1 alumno reveló todo lo contrario: síntomas del afecto de inadecuación en el primer experimento, y ninguna prueba de él en el segundo.

Podemos decir, pues, que 12 personas revelaron la correspondiente reacción afectiva: 9 de ellas con carácter estable y 3 con carácter inestable.

Veamos ahora los datos relativos a los nueve alumnos con reacción afectiva estable.

El comportamiento de estos alumnos durante el experimento, así como el retrato que de cada uno de ellos nos hizo el educador de la clase, vienen a confirmar la existencia en ellos del afecto de inadecuación.

En las figuras 1-9 están representados los gráficos de elección y solución de los problemas por estos alumnos. Más adelante ofrecemos también algunos extractos de la imagen que de cada uno nos brindó el profesor-educador de la clase. Los circulitos blancos son los problemas resueltos, los negros son los que no fueron resueltos (en el dibujo 1 es todo lo contrario).

Resumen de la imagen de Nadia B. Es muy susceptible. Se

enfada incluso cuando las amonestaciones son totalmente justas. Nunca se reconoce culpable de nada. También se enoja cuando recibe la calificación más baja. Su respuesta a las advertencias y a las malas notas es portarse peor. Empieza a molestar a los demás.

Estudia sólo para "suficiente", aunque se esfuerza. En la escuela primaria estudiaba mejor.

Resumen de la imagen de Tamara K. Es muy egoísta. Estudia bien y está capacitada. Desprecia a todos los demás alumnos de la clase. Se considera la mejor de todos, la más inteligente y capaz. Tiene amistad con una sola niña de la clase, pero incluso a ésta la considera inferior, hecho que siempre trata de demostrar.

Si recibe un "notable" empieza a discutir con el profesor, a demostrarle que es una injusticia, y se enfada. Sus compañeros de clase no la quieren, ella lo sabe, pero considera que es por pura envidia.

Resumen de la imagen de Ira B. No es muy lista ni desarrollada, pero es una niña muy arrogante. Estudia medianamente. Considera que podría estudiar bien, pero no quiere. Dice con frecuencia de sí misma que es muy capaz, pero vaga. Ella misma se considera muy inteligente, enseña a todos, llama la atención a todo el mundo, poniéndose a sí misma como ejemplo. Ante las amonestaciones del profesor se muestra hostil, los "suficientes" siempre van acompañados de lágrimas, dice siempre que no le importan las notas y que llora, no por la calificación, sino por la injusticia. Su comportamiento con respecto a los demás compañeros es altanero.

Resumen de la imagen de Sasha U. Sasha es responsable de grupo. Es muy esmerado y cumplidor. Durante las lecciones está siempre tranquilo.

Es un niño algo enfermizo, sus capacidades son limitadas, su nivel de estudios es bastante bajo y no se afana mucho. Pero él se considera buen alumno. Los "insuficientes" y los "suficientes" dice él que son casuales y que se deben a sus enfermedades. Siempre rechaza la ayuda de los compañeros y de los maestros, diciendo que él mismo

sabrá arreglárselas. En las reuniones del grupo, donde se habla de la situación de los alumnos con "insuficientes" a menudo se coloca él mismo entre los alumnos ejemplares, y cuando sus compañeros hacen alguna observación respecto a sus "insuficientes", se enfada y dice que son casuales. Aunque parezca extraño, sus compañeros también lo consideran buen alumno. Ha llegado a convencerlos a todos.

Resumen de la imagen de Tolia G. No es amigo de nadie. Es un niño cerrado y poco comunicativo. Nunca cuenta nada de su vida. Estudia medianamente. Es muy terco. Cuando recibe "insuficientes" se enfada. Con frecuencia tiene conflictos con los maestros. Nunca toma en consideración la opinión de sus compañeros. La impresión es de que no quiere a nadie. Los chicos dicen que en el IV grado era más sociable y que, en general, era otro, desempeñaba actividades sociales, era miembro del consejo del destacamento de pioneros.

Resumen de la imagen de Misha P. Es un niño muy difícil. Es malicioso, peleón y terco. Nunca da una opinión favorable de nadie. No quiere creer que los demás tengan para con él una actitud favorable. De todos espera sólo malas pasadas. Su situación familiar es difícil, el padre los ha abandonado. Un día dijo que su madre estaba cansada de él.

Cuando termine el 8.º grado quiere irse lejos, enrolarse en un trabajo muy importante y demostrar a todo el mundo que él vale. Y lo dice así mismo: "¡Ya se lo demostraré a todos! ¡Entonces veremos!"

Resumen de la imagen de Tonia S. Tiene capacidad mediana, trabaja muy concienzudamente y durante las lecciones está muy atenta. Estudia regular, peor en matemáticas. Con frecuencia no comprende las explicaciones del profesor. En su casa se queja de que el maestro de matemáticas explica mal los temas, y de que, además, los otros no la dejan escuchar. En realidad no es así, pues nadie la molesta. La madre va con frecuencia a la escuela y se queja de que a Tonia la molestan los demás.

Le gusta mucho hacer trabajos sociales, pero cuando los realiza siempre entra en conflictos con sus compañeros, se queja de ellos y por eso ahora le dan de mala gana estas actividades. En el IV grado era la responsable de los materiales.

Resumen de la imagen de Volodia K. Le gusta mucho mandar y jactarse. Siempre cuenta historias de lo ingenioso que es. Si no le creen, se enfada, y a veces, incluso, se pelea. Siempre quiere mandar y, si no lo logra, hace ver que entre sus compañeros él es el principal.

El "yo" va siempre por delante. En todas las preguntas salta siempre el primero para responder, incluso cuando no sabe nada. Se enfada si el profesor no le pregunta a él, levanta la mano, grita, y, cuando le preguntan, no sabe qué contestar, diciendo que lo sabía pero que lo ha olvidado. Estudia medianamente.

Resumen de la imagen de Raia K. Se interesa mucho por las notas, trata de recibir siempre "notables". Tanto Raia, como su madre consideran que, si ella tuviera buena salud, sacaría siempre "notables" y "sobresalientes". La madre va con frecuencia a la escuela a decir que la niña es muy débil y enfermiza y que por eso tienen que ser indulgentes con ella. La propia Raia también se queja siempre de sus enfermedades, pero los médicos no le encuentran nada y la impresión que da es de una niña muy sana. Es coqueta, sociable, tiene buena amistad con los chicos.

Como hemos podido ver, en estos ocho niños el afecto de inadecuación es patente, y sólo esta última niña, Raia K., atenúa algo el cuadro general.

Veamos ahora cuál es la orientación de la personalidad de estos adolescentes. Los ocho primeros se orientan hacia la afirmación de su propio yo. Raia K. tiene una orientación social. Sin embargo, podemos ver por sus características que la afirmación del yo se expresa claramente. Al propio tiempo, la motivación de la actividad, así como las sanciones sin motivación, no influyeron prácticamente en su medición visual. Podríamos decir que la orientación personal y la social poseen en Raia un valor igual.

La orientación de la personalidad de los adolescentes cuyo afecto de inadecuación* no es estable (dib. 10-12), es también personal.

Todos los alumnos que dieron pruebas del afecto de inadecuación poseen, pues, una orientación personal. Sin embargo, no todos los alumnos con orientación personal manifiestan el afecto de inadecuación: 8 alumnos, de 19 que había con orientación personal, no evidenciaron un comportamiento afectivo, y en tres casos el afecto de inadecuación resultó ser inestable.

De ahí sacamos la conclusión de que la orientación personal, junto con otras condiciones afectivas, es un síntoma indispensable para el afecto de inadecuación, pero no suficiente.

Si comparamos a los alumnos con orientación personal y que revelaron un afecto de inadecuación estable, con todos aquellos que no dieron prueba de dicho afecto, o si la dieron, era con carácter de inestabilidad, veremos que hay diferencias esenciales en la estructura de su esfera de motivaciones. Ya hemos dicho anteriormente que, en algunos casos, la motivación predominante es como si fuera la única posible de las tres, en cambio en otros casos se observan 2 o 3 motivaciones simultáneas, con predominio de una de ellas. Nosotros pudimos constatar que el afecto estable de inadecuación se observa precisamente en aquellos alumnos en quienes el dominio del motivo personal es, diríamos, absoluto, pues en nuestro experimento no se evidenció en estos casos ninguna otra motivación.

Si examinamos, en cambio, la orientación de aquellos tres alumnos que manifestaron el afecto de inadecuación inestable, nos convenceremos de que, en los tres casos, no desempeña ningún papel la orientación laboral (las alteraciones de la medición visual bajo la influencia de la orientación laboral son estadísticamente insignificantes). Este síntoma asemeja estos tres casos a aquellos que revelaron el afecto estable. Pero, a diferencia de estos últi-

* En el siguiente artículo de esta recopilación ofrecemos la descripción detallada del modo de ser de estos adolescentes.

mos, aquéllos tienen también una orientación social de la personalidad, es decir, la orientación basada en la afirmación de su yo no es única, aunque sí predominante.

Los demás alumnos de este grupo, que no dieron pruebas de afecto de inadecuación, poseen, o bien la combinación de la orientación basada en la afirmación del yo y la orientación de carácter laboral, o bien los tres tipos de orientación juntos.

Si ahora analizamos el caso de Raia K., en quien predomina la orientación social, no será difícil ver, en primer lugar, que este predominio con respecto a la orientación basada en afirmación del yo es muy insignificante, sin verse en ningún momento la orientación hacia la actividad que se realiza. En este sentido, el caso de Raia no constituye una excepción de la regla. En la primera fase del experimento, donde investigábamos las motivaciones de la actividad, Raia manifestó un absoluto desinterés por lo que estaba haciendo. En la segunda fase, donde nos interesaba el motivo de la afirmación del yo, ella se vio fuertemente influida por dicho motivo. Después de la segunda fase, a Raia se le designó el cargo de jefe de grupo, y para cuando ya estábamos realizando la tercera fase del experimento ella ya había entrado totalmente en su nuevo papel. "Mi grupo" —se la podía oír decir constantemente—. Los intereses de "su grupo" eran ya para ella intereses totalmente personales, y la victoria del grupo podía representar también una forma de autoafirmación equivalente a un triunfo personal. Es posible que la orientación "social" resultara en ella algo más fuerte que la personal, precisamente porque en realidad era muy próxima a la personal: "mi grupo", no "nuestro" sino "mío". Precisamente por el hecho de que Raia era la jefe del grupo, y para ella los éxitos del mismo eran como suyos, en la cuarta fase también triunfó el motivo social.

Ella ya no tenía ninguna necesidad de luchar por su prioridad personal, pues ya era jefe y esto la satisfacía totalmente. Las conversaciones que sostuvimos con Raia confirmaron estas conclusiones nuestras.

Con todo esto llegamos, pues, a la conclusión de que el afecto de inadecuación y la orientación de la personalidad están unidos por una misma ley: si el afecto es estable, se trata también de una orientación "absoluta" hacia la autoafirmación; en cambio, si hay una orientación "absoluta" hacia la afirmación del propio yo y se dan todas las demás condiciones afectivas, sobre las cuales ya hemos hablado anteriormente, nos encontramos ante un afecto de inadecuación.

La orientación hacia la actividad, incluso en el caso de no ser aquélla predominante, nunca coincidió en nuestros experimentos con el afecto de inadecuación. Los niños que poseían una orientación hacia la actividad que realizaban, jamás evidenciaron síntoma alguno del afecto de inadecuación. Incluso en aquellos casos en los que predominaba la orientación hacia la afirmación del yo, pero donde también había lugar para la motivación de la actividad, tampoco se reveló en ningún momento el afecto de inadecuación. Sin embargo, aquellos adolescentes que tenían una evidente orientación hacia la autoafirmación, pero que nunca se orientaban por la actividad que realizaban, siempre daban pruebas en un grado mayor o menor del afecto de inadecuación.

Así dimos también con aquella condición, que por lo visto es incompatible con el afecto de inadecuación (seguramente es un impedimento para éste), y con el conjunto de condiciones que podríamos calificar de indispensables para el surgimiento del afecto de inadecuación ante un fracaso, así como también de suficientes.

Estas condiciones son: pretensiones elevadas, necesidad de una alta valoración personal, inseguridad en sí mismo, de la cual el individuo no es consciente* y, finalmente, orientación "absoluta" de la personalidad hacia la afirmación de su propio yo.

El fracaso, la falta de éxito, es una especie de impulso

* Los primeros tres factores, indispensables para que se manifieste el afecto de inadecuación, fueron descubiertos por nosotros en la investigación anterior.

exterior que hace posible la manifestación del afecto –y ésta es la función del mismo–. Es de suponer que, si las condiciones dadas son más atenuantes (por ejemplo, cuando las exigencias son menos elevadas), cuando el fracaso puede no producirse necesariamente, no se manifestará tampoco el afecto, aunque el niño lleve constantemente en su interior la posibilidad de su aparición, aunque lleve dentro una especie de descarga afectiva. Es también probable que el fracaso afecte la seguridad que el individuo tiene en sí mismo, pero no de modo inmediato. Si la confianza que un individuo tiene en sí mismo en un campo determinado donde tiene puestas sus pretensiones no está todavía afectada por la experiencia de los infortunios, en las primeras fases el afecto puede desarrollarse sin provocar estados graves, sin el sentimiento de constante insatisfacción, sin enfados y sin el constante afán de defender su propia valoración personal. El afecto revestirá la forma de breves explosiones agresivas en la situación concreta del fracaso. Fuera de esta situación, el niño puede estar tranquilo, alegre y contento. En aquellos casos en que la seguridad en sí mismo ya se ha visto afectada, el afecto de inadecuación ya se convierte en un estado permanente. En este caso, el niño siempre está dispuesto a enfadarse, siempre está listo para acometer con una agresividad inadecuada, su forma de ver la realidad va cambiando.

En cambio, cuando la orientación de la personalidad no va dirigida hacia la afirmación del yo, sino hacia la actividad que se está realizando, el afecto de inadecuación, incluso dadas todas las demás condiciones afectivas, no solamente no se manifiesta, sino que da lugar a una fuerte tendencia afectiva, encaminada a superar el propio fracaso, que lleva al individuo al aprendizaje de todo aquello en lo que no obtiene éxito, a dominar todas las aptitudes y habilidades que le faltan. Dicho en otras palabras, se puede esperar la aparición de una tendencia muy positiva y útil para la personalidad: la de elevar las propias posibilidades hasta el nivel de las aspiraciones y de esta manera

llegar a conseguir los objetivos necesarios [1, 2]. A estas tendencias positivas también podríamos denominarlas afectivas, pero ya de carácter adecuado, llamadas a desempeñar un papel funcional positivo en el desarrollo de la personalidad, totalmente distinto del que desempeña el afecto de inadecuación.

Todo esto son suposiciones, claro está, que requieren una verificación experimental, sin embargo, todos los fenómenos que nos han servido de fundamento para tales suposiciones nosotros los hemos observado al investigar el afecto en los adolescentes [5].

Tomando como base todo lo que acabamos de exponer, podríamos concluir, a nuestro modo de ver, que, según la necesidad, cuya insatisfacción ha engendrado el afecto de inadecuación, éste puede convertirse en un estímulo o en un freno para la evolución de la personalidad.

BIBLIOGRAFÍA

1. L. I. BOZHOVICH. *Estudio de los rasgos de la personalidad y de la esfera afectiva del niño.* Tesis de conferencias en el II congreso de la Sociedad de psicólogos. Ed. V. M., 1964.
2. L. I. BOZHOVICH. *La personalidad y su formación en la edad infantil.* M., "Prosveschenie", 1968.
3. T. E. KONNIKOVA. *Formación de la orientación social de la personalidad como problema pedagógico.* De la recopilación "Acerca de la educación moral del escolar". "Uchonie zapiski LGPI im. Hertzena", t. 341, Leningrado, 1968.
4. T. E. KONNIKOVA. *Organización del colectivo de alumnos en la escuela.* M., Edit. de la Academia de Ciencias Pedagógicas de la RSFSR, 1957.
5. M. S. NEYMARK. *Análisis psicológico de las reacciones emocionales de los escolares ante las dificultades en el trabajo.* Recop. "Cuestiones de la psicología de la personalidad del escolar". Red. de L. I. Bozhovich y L. V. Blagonadiezhina. M., Edit. ACP de la RSFSR, 1961.
6. M. S. NEYMARK. *Experiencias del estudio experimental de la orientación de la personalidad.* "Voprosi psijologuii", 1963, N.º 1.
7. M. S. NEYMARK. *Interacción de las motivaciones conscientes e inconscientes en la orientación de la personalidad del adolescente.* "Voprosi psijologuii", 1968, N.º 5.
8. M. S. NEYMARK. *Orientación de la personalidad.* Tesis de conferencias en el II congreso de la Sociedad de psicólogos. Ed. V, M., 1964.
9. L. S. SLAVINA. *Niños con comportamiento afectivo.* M., "Prosveschenie", 1968.
10. V. E. CHUDNOVSKI. *Experiencias acerca de la revelación experimental de las motivaciones predominantes en los escolares.* "Voprosi psijologuii", 1968, N.º 1.

Estudio de los adolescentes con diferente orientación de la personalidad

autora M. S. NEYMARK

En 1962 comenzamos el estudio experimental de la orientación de la personalidad del adolescente en el Laboratorio de psicología de la educación del Instituto de Psicología. Este problema había surgido a raíz del estudio de la estructura de la personalidad del adolescente, concretamente, de la estructura de su esfera motivacional.

La orientación de la personalidad es para nosotros el resultado de un dominio estable de las motivaciones predominantes de la conducta. El dominio estable de unos motivos sobre otros confiere a la estructura de toda la esfera de motivaciones de la personalidad un carácter jerárquico.

Esta forma de interpretar la orientación de la personalidad nos hace suponer que es una de las formaciones más importantes que determina, en cierta medida, todas las demás cualidades de la personalidad, e incluso todo su semblante, si pudiéramos expresarlo así.

Nuestra investigación anterior[2], dedicada a la relación entre la orientación de la personalidad y el afecto de inadecuación, estableció que la aparición de éste en el adolescente, cuando se encuentra ante un fracaso, está relacionada con el carácter de orientación de su personalidad;

en la mayoría de los casos este afecto se manifiesta en los adolescentes con orientación personal egoísta, y jamás lo descubrimos en los adolescentes con orientación hacia la actividad.

En esta investigación queríamos ver cómo se manifestaba la orientación de la personalidad en la conducta del adolescente: observar cómo influye en la vida que lleva el adolescente dentro del grupo, en sus relaciones con los demás y, finalmente, queríamos tener un idea de cómo era la imagen de los adolescentes que se caracterizaban por una diferente orientación de su personalidad.

El comparar la orientación de la personalidad descubierta por nosotros experimentalmente, con las diversas peculiaridades y manifestaciones de la personalidad de los adolescentes, nos tenía que permitir comprender más profundamente la propia orientación.

* * *

La personalidad del niño, y en particular la del adolescente, se forma, como es sabido, en el colectivo. Esto no quiere decir, sin embargo, que la influencia del grupo sobre la personalidad sea directa y simple. No todo colectivo puede orientar por un buen camino la formación de la personalidad. Pero incluso colocando al escolar dentro de un buen colectivo, esto no es todavía una garantía de que se obtendrá el resultado deseado, pues la estructuración de la personalidad no es el simple resultado de la influencia del grupo sobre ella, sino que es el resultado de la interacción con el colectivo, que depende no solamente de cómo es éste, sino también de cómo es la personalidad del escolar.

Para concretar esta idea podríamos indicar toda una serie de circunstancias de las cuales depende la interacción del grupo con cada uno de sus integrantes. Por una parte, es el lugar que el adolescente ocupa en el colectivo (las funciones que desempeña, la opinión que de él tienen los demás miembros del grupo, etc.). Por otra parte, es la

posición interior del propio adolescente, el grado de satisfacción de sus necesidades y aspiraciones, de lo cual depende en gran medida su bienestar emocional, así como su actitud frente a la realidad circundante y frente a sí mismo.

Nuestras anteriores investigaciones [3] reafirman la idea de que la posición del adolescente dentro del grupo está predeterminada, en primer lugar, por el carácter de sus aspiraciones sobre determinadas interrelaciones con el colectivo, incluso cuando las mismas no se exteriorizan. Una cosa es que él se satisfaga con la posición de simple miembro del grupo y no aspire a nada más, y otra cosa es que pretenda ocupar una posición de dirigente, que por una u otra causa no pueda ocupar.

Es muy importante también el carácter de las aspiraciones como tales, pues se puede aspirar a la situación de simple miembro del grupo por razones de modestia, por no tener suficiente confianza en sus propias fuerzas y posibilidades, por creer que los otros están más capacitados para desempeñar el cargo de dirigentes, pero también se puede tener preferencia por la posición de simple miembro de la colectividad por no tener ganas de hacer nada, de permanecer al margen y preferir dedicarse a sus propios asuntos y no a los problemas del colectivo, etc. Del mismo modo, se puede aspirar a ocupar un cargo de dirigente por muy diversas razones: unas serán puramente personales, mientras que otras podrán ser sociales.

Las aspiraciones que puede tener un individuo para ocupar un cargo determinado en el colectivo dependen, por supuesto, en gran medida de su experiencia anterior y de su propia valoración personal al respecto. Las aspiraciones para ocupar una posición determinada están predeterminadas, pues, por muchas causas y, en primer lugar, por todas aquellas motivaciones que constituyen su base. Sobre la base de los datos psicológicos, relativos a las características psicológicas generales del adolescente, se podría suponer que, para el adolescente, estas motivaciones ya no son puramente situacionales y menos

aún casuales. En ellos se refleja una necesidad más o menos estable de ocupar una determinada posición, de ganarse el respeto de los demás, así como la necesidad de considerarse a sí mismo como una personalidad que posee determinadas cualidades y posibilidades. Esta necesidad puede ser inestable, si en el adolescente no se ha formado todavía una actitud determinada hacia sí mismo, pero ya puede ser estable, y entonces pautar hasta cierto punto la estructura de sus motivaciones y aspiraciones a ciertas relaciones con el grupo.

Partiendo de lo que acabamos de decir, se podría admitir la existencia de una determinada dependencia entre la necesidad constante del adolescente de ocupar una posición concreta en el colectivo –lo que podríamos considerar sus aspiraciones, relacionadas con su posición interior– y su posición real.

Para mayor claridad vamos a puntualizar que, por posición real (u objetiva) del adolescente en el grupo, entendemos, ante todo, el lugar que él ocupa dentro del sistema de dependencias de responsabilidad, o sea, todas aquellas tareas sociales que él tiene a su cargo en el colectivo, así como el cargo elegible que el adolescente desempeña; en segundo lugar, la posición que ocupa dentro del sistema de relaciones personales en la clase, que se puede averiguar a través del método sociométrico, la simpatía y respeto de que goza el adolescente entre sus compañeros.

Cuando hablamos de la posición interior del escolar, nos referimos a sus aspiraciones, a una posición determinada en uno y otro sistema de relaciones, incluyendo también, en ese concepto, el grado de su satisfacción y, de ahí, el bienestar emocional y la actitud ante todo lo que le rodea y ante sí mismo.

En este artículo hablaremos de los resultados obtenidos en el estudio de la dependencia que hay entre la posición que ocupa el adolescente en sus relaciones recíprocas con el grupo y la orientación de su personalidad.

La investigación se efectuó en una de las escuelas de Moscú, en el V grado, abarcando a todos los alumnos de

una clase, que en total eran 41. Cada adolescente se estudió siguiendo varias líneas.

La primera línea de investigación estaba encaminada a averiguar experimentalmente la orientación de la personalidad de los alumnos. Organizamos esta investigación experimental del mismo modo que la anterior, también publicada en este libro.

La segunda línea estudiaba la posición del adolescente en el colectivo. Aquí se exploraban los siguientes datos:

1. Posición en el sistema de dependencias de responsabilidad:

a) tipo de cargo elegible que desempeña el alumno (o si realiza un trabajo social permanente);

b) si ha sido elegido por vez primera o si ya ha desempeñado anteriormente estos cargos;

c) cómo realiza su trabajo social el alumno;

d) si en el momento dado el alumno no desempeña ninguna actividad, averiguar si las había desempeñado antes;

e) saber si el alumno es un miembro del grupo lo suficientemente dinámico (independientemente de su posición oficial en el colectivo).

2. Posición dentro del sistema de relaciones personales.

Estos datos fueron detectados con ayuda de las técnicas sociométricas elaboradas por el sociólogo J. Moreno, modificadas y adaptadas para la investigación de las interrelaciones de los niños en las escuelas soviéticas por Y. L. Kolominski[2], T. E. Konnikova[1] y otros. Nosotros utilizamos la variante de Moreno, que consiste en pedir a los adolescentes que expresen con quién quisieran estar sentados en la clase; a los alumnos les decíamos que era importante responder a esta pregunta, para así poder tomar en consideración sus deseos (los cuales se tuvieron en cuenta en la medida de las posibilidades). El adolescente debía citar tres apellidos: en primer lugar debía colocar el nombre del alumno con quien le gustaría sentarse ante todo, en segundo lugar al otro con el que se sentaría en caso de no poder ser con el primero, etc. Esta prueba se

repitió varias veces durante un año, con el fin de evitar posibles elecciones casuales.

Seguidamente se procedía a la elaboración de los datos obtenidos, y de esta manera conseguíamos un cuadro que nos mostraba el número de elecciones que había recibido cada alumno, cuáles de ellos habían sido recíprocos, el lugar que ocupaba el alumno dentro del sistema de interrelaciones personales, cuán elevada era la simpatía de que gozaba en la clase, y con quién simpatizaba él mismo.

En la segunda variante de la prueba (técnicas de T. E. Konnikova) formulábamos la siguiente pregunta: "¿Con quién te gustaría formar un grupo de pioneros?" Esta variante también se realizó varias veces durante el año escolar, pues de este modo podíamos saber hasta qué grado apreciaban al alumno por su dinamismo y lo respetaban como miembro del colectivo[1].

La tercera línea de investigación iba dirigida a detectar las pretensiones de cada uno de ocupar una u otra posición en el sistema de relaciones personales y en el sistema de dependencias según las responsabilidades; también queríamos saber si el alumno estaba satisfecho o no con la posición que ocupaba, así como si era consciente de su situación en ambos sistemas y qué aspiraciones tenía.

Para aclarar todas estas cuestiones en la investigación, aplicamos los métodos propuestos por Y. L. Kolominski. Estas pruebas consistían en pedir a los alumnos que respondieran a varias preguntas: por quién quisiera ser escogido y de quién lo esperaba, o sea, el alumno debía decir cuántas personas y cuáles concretamente expresarían su simpatía por él –por estar sentados juntos y por integrar el mismo grupo de pioneros–. Las respuestas del alumno nos mostraban a qué pretendía él y cómo valoraba él mismo su posición dentro del grupo de la clase. Al confrontar sus aspiraciones y esperanzas con su situación real y con la reciprocidad de los votos (la elección mutua de dos alumnos), podíamos sacar la conclusión de cómo su posición real en el grupo correspondía a sus esperanzas y aspiraciones.

Para averiguar si el alumno estaba contento de su situación oficial en el colectivo, recurrimos a las técnicas que ya habían sido elaboradas anteriormente en nuestro laboratorio y aplicadas por L. S. Slavina y por nosotros en otras investigaciones. Este método recibió el nombre de "elección de una actividad social". Su esencia era la siguiente: al alumno se le ofrecía toda una serie de tarjetas donde se había escrito los cargos de responsabilidad que se podían ocupar dentro de la organización de los pioneros, así como la función de simple pionero, y se le pedía que las colocara según el grado de importancia que pudieran tener de acuerdo con su criterio. Luego tenía que decir el puesto que le gustaría ocupar y la idea que él tenía de la actividad que quisiera hacer. Más adelante se sostenía con él una conversación en torno al puesto que dicho alumno ocupaba en el destacamento de pioneros y en la clase, y sobre la marcha de la misma se iba indagando si estaba contento con su situación, qué actitud adoptaba frente al trabajo que desempeñaba, si consideraba que cumplía cabalmente todas sus tareas, etc. Los datos así conseguidos los comparábamos con la realidad de su situación.

La cuarta línea de investigación servía para averiguar el grado de dinamismo del adolescente y su disposición a participar en los asuntos del grupo y en los suyos personales.

Al no disponer de índices estrictamente experimentales respecto al dinamismo de los niños, esta línea de investigación resultó ser para nosotros la más difícil. Teníamos que valernos de las opiniones del monitor de la clase, de los compañeros del alumno, así como de nuestras propias observaciones. Tuvimos que realizar, además, algunas pruebas especiales, que consistieron en lo siguiente:

En una asamblea general de pioneros se adoptó la resolución de regalar a los tutores de la organización un álbum grande sobre las actividades que diariamente realizan los pioneros. Cada uno dijo lo que quería y podía hacer, se distribuyeron las obligaciones entre los miem-

bros del grupo siguiendo el principio de voluntariedad, y así cada pionero pudo escoger una tarea a la medida de sus fuerzas, realizable en un plazo de 3 días. Se acordó reunir todos los materiales lo más rápidamente posible, con el fin de poder entregar el álbum el 1.º de Mayo.

Allí donde no había surgido impedimento especial alguno, la calidad y los plazos de cumplimiento de esta tarea podían considerarse como una especie de índice de la capacidad operativa y de la disposición del adolescente de llevar a cabo un trabajo encomendado, que además era asunto de todo el grupo.

Al día siguiente ya se empezaron a recibir materiales, pero no de todos. Pasados los tres días, se recordó a los que no habían traído los materiales que había finalizado el plazo de entrega, pero se decidió darles 4 días más. Cuando había finalidado también este tiempo, se les volvió a recordar y se estableció otro último plazo de 3 días más. Transcurridos estos tres días, se procedió a recordárselo por última vez, para no volver más a dicha cuestión. No hubo reproches ni alabanzas, simplemente se procedió a la composición del álbum.

Esta prueba no podía considerarse "pura", ya que en ella intervenían no solamente el grado de participación en una labor común y la predisposición hacia la misma, sino también el grado de responsabilidad, la dedicación de los niños y muchas otras cuestiones; no obstante, sumando esta prueba a la siguiente que realizamos, donde indagábamos las aspiraciones personales de los escolares, obtuvimos unos datos que muy bien podían servir de cierto índice para establecer una relación entre la capacidad operativa de carácter social y la puramente personal.

La segunda prueba la llevamos a efecto cuando la confección del álbum ya estaba en camino, y consistió en proponer a todos los alumnos que se fotografiaran para el álbum, para que así los tutores conocieran a "sus pioneros" y pudieran mostrar sus fotografías a todos los trabajadores de la fábrica. Se decidió que cada uno se fotografiaría por separado con todo el uniforme completo de

pionero. Cada uno podía quedarse con una de las fotografías como recuerdo. Cada fotografía tenía que estar firmada. Las fotografías las harían alumnos de grados superiores que pertenecían a un círculo de aficionados a la fotografía. Para realizar este trabajo se designaron determinados días de la semana a partir del día siguiente. Al igual que en la primera prueba, aquí también habíamos decidido que, a los que no se presentaran, se lo recordaríamos primero al cabo de 3 días, luego de 4, y así sucesivamente.

Sin embargo, aquí casi no tuvimos que recordarlo a nadie. Solamente dos de los alumnos se habían olvidado de preparar el uniforme para el día designado. Éste era pues un índice de actividad operativa en un asunto que se relacionaba más con los intereses personales, índice que, al compararlo con el dinamismo en la preparación de los materiales para el álbum, nos proporcionaba un cuadro bastante claro.

La quinta línea de investigación que llevamos a efecto consistía en comparar todos los datos obtenidos sobre un alumno con la existencia o no del afecto de inadecuación. El criterio de existencia o no del afecto de inadecuación lo establecíamos, no solamente basándonos en los datos pedagógicos que provenían de los maestros, sino también mediante técnicas experimentales que fueron elaboradas en nuestro laboratorio en 1960.

Estas técnicas consistían en crear condiciones que pusieran de manifiesto el afecto de inadecuación. Había que colocar al alumno en una situación de evidente fracaso dentro de aquella actividad en la que él tenía mayores aspiraciones.

Decidimos escoger como actividad de esta índole la solución de problemas de la agilidad mental *.

Finalmente, sobre la base de los datos experimentales

* Esta línea de la investigación, así como las técnicas de la misma, han sido expuestas en nuestro artículo "Orientación de la personalidad y afecto de inadecuación en el adolescente", publicado en la presente recopilación.

y de otro tipo que obtuvimos gracias a las charlas sostenidas con los maestros, con los padres y los alumnos, así como sobre la base de nuestras propias observaciones, pudimos reunir toda una serie de referencias en torno a cada alumno, que también tenían que ser para nosotros objeto de ulteriores investigaciones.

El objeto del presente artículo es la confrontación de todos estos datos que acabamos de relatar.

* * *

Anteriormente ya habíamos dicho que el tipo de orientación, o actitud, de la personalidad (personal, social o hacia la actividad como tal) se puede definir por el tipo de motivo predominante de la conducta.

No obstante, el predominio de uno de los motivos no quiere decir todavía que sea el único que incite al niño a la acción.

El experimento nos demostró que eran poquísimos los alumnos cuya conducta se veía estimulada por un solo motivo. Pero estos casos, de todos modos, se dieron, y más adelante ya hablaremos de ellos. En la mayoría de los casos, los motivos de la conducta eran dos o tres, pero siempre había uno que predominaba sobre todos los demás.

Según las actitudes que se pusieron de manifiesto en el proceso de nuestro experimento, dividimos a todos los niños en varios grupos, de acuerdo con la motivación que predominaba en su conducta en las situaciones experimentales.

ADOLESCENTES CON ORIENTACIÓN PERSONAL

Integraron este grupo aquellos adolescentes que durante el experimento dieron pruebas de un evidente do-

minio de las motivaciones personales. Dentro de este grupo distinguimos dos subgrupos.

1

Entre los adolescentes sometidos a nuestra investigación había cuatro casos que en las series desprovistas de conflictos no dieron pruebas de ningún otro motivo que no fuera el personal, pero este mismo motivo se conservó también en la situación conflictiva. Se trataba de Tamara K., Tonia S., Sasha U., y Misha P.

Tamara K. Responsable de un grupo de pioneros. No es la primera vez que desempeña un cargo de responsabilidad. En el 3.er grado era la responsable de sanidad en la clase, y en el 4.º grado la responsable de la clase. La elección al cargo de responsable del subgrupo de pioneros se produjo del siguiente modo: en la reunión del grupo, Tamara dijo que había que elegir a una persona que tuviera ya experiencia. "Liena R. tiene experiencia, pues fue responsable de grupo el año pasado" —dijeron los presentes en la reunión—. Tamara objetó que no estaba bien escoger dos veces a una misma persona, pues había que dar oportunidad también a los otros. Inmediatamente Liena dijo que no deseaba ser responsable por segunda vez consecutiva. La mayoría propuso a Tania S., pero ésta dijo que no tenía tiempo, porque se dedicaba a estudiar música. Tamara apoyó con entusiasmo su negativa. Empezaron a discutir en torno a la elección: uno estudiaba mal, el otro no tenía muy buena conducta. Tamara propuso su propia candidatura: "Yo podría serlo, pero si me escogéis vosotros mismos". La escogieron. Tamara estaba contenta, pero durante el año no trabajó demasiado bien. Por lo general, su actividad consistía en reunir con frecuencia el grupo, en criticar a sus miembros por la falta de acción, criticaba con mucho entusiasmo y energía la labor de los demás grupos. En sus discursos se podía oír con frecuencia la frase de "Nosotros les vamos a demostrar...". Inmediatamente se dedicaba a la organización de

algún acto (siempre solía ser una salida al cine con todo el grupo), después se enfriaba y el trabajo volvía a pararse. Lo que más le gustaba a Tamara eran los discursos, en los cuales siempre encontraba ocasión para decir con mucha maña algo bueno sobre sí misma.

Debemos señalar que, a pesar de que Tamara hacía ya tres años que formaba parte del activo de la clase, en realidad no poseía aptitud alguna para el trabajo de organización y, con el afán que tenía de ser siempre elegida para el activo de la clase, nunca había manifestado deseos de adquirir los hábitos necesarios para la organización de un buen trabajo, considerando que los poseía de sobras. Podemos juzgarlo por la respuesta que dio Tamara, cuando le propusieron que se aconsejara con otra niña, alumna de séptimo grado muy experimentada en las actividades de los pioneros; exclamó con desdén: "¡Vaya, como si yo no supiera perfectamente lo que debo hacer!". Sin embargo, cuando en la Casa de los Pioneros se convocó una reunión del activo, ella fue con mucho gusto. Para Tamara esto era figurar, no aprender de los demás, y en estos casos ella se sentía magníficamente bien, tomó incluso la palabra, habló de "su experiencia" y exclusivamente de su labor personal. Las intervenciones de otros responsables de grupos no le gustaron, sin embargo, se sentía muy satisfecha de la suya.

De las charlas que sostuvimos con Tamara y los miembros de su grupo pudimos deducir que había un descontento recíproco. Tamara no estaba contenta con su grupo, lo consideraba malo, poco activo, sus miembros poco interesantes, con ellos era imposible, según ella, llevar a cabo una acción "de verdad". No supo explicar qué era lo que entendía ella por una acción "de verdad", solamente nos dijo: "Bueno, algo así, interesante, no sé..., algo así..."

La propia Tamara se considera a sí misma muy buena responsable de grupo, está totalmente satisfecha de su actividad, cuando le preguntamos cuáles eran sus deficiencias como responsable, nos contestó que ella no veía

ninguna, pues todo lo que hacía era para el grupo, y más ya simplemente no se podía hacer. Cuando le preguntamos qué tipo de actividad social le gustaría realizar, nos dijo que no sabía qué posición querría ocupar, pero durante la charla subrayó reiteradamente que ella siempre "había sido algo".

"Ya a partir del 1.er grado siempre he desempeñado algún cargo —nos decía Tamara—. En el 2.º grado era la encargada de recoger los cuadernos, después, en el 3.er grado, Anna Sergueievna me encargó que revisara la limpieza de las manos, las uñas, los cuellos; después, en el 4.º grado, fui responsable de la clase. Y ahora me han escogido como responsable del grupo de pioneros. Han sido ellos mismos los que me han elegido."

Cuando le preguntamos si se desenvolvía bien con sus obligaciones, Tamara, sin el menor titubeo, nos contestó que magníficamente, pero a la pregunta del cargo que le gustaría desempeñar, no obtuvimos respuesta alguna, simplemente nos dijo: "No lo sé". Y cuando le preguntamos si estaba contenta de que la hubieran elegido responsable del grupo de pioneros y si le gustaba ese trabajo, nos respondió: "¿Qué es lo que puede gustar? Soy responsable y eso es todo. Claro que siempre es mejor que no ser nada".

Cuando le preguntamos a Tamara si le gustaría ser un simple miembro del colectivo, respondió decididamente que no. ¿Por qué? "¿Qué puede haber de interesante en eso? Simples miembros hay los que uno quiera, son la mayoría, yo nunca lo he sido, nunca. Ser responsable de un grupo ya no es lo mismo que ser simple miembro del colectivo", nos respondió ella. Tamara ya no quiere ser solamente simple miembro de la colectividad, la situación de responsable del grupo, según sus respuestas, ya no es bastante honorable para ella: "Responsable y eso es todo", "ser responsable ya no es lo mismo que ser simple miembro del colectivo". Ésta es la actitud de Tamara frente al grupo de pioneros y frente a sí misma.

El grupo considera que Tamara es una engreída y una

fanfarrona, que sólo sabe decir lo que hace ella y no hace más que exhibirse. Cuando les preguntamos por qué entonces la habían elegido responsable del grupo, los alumnos respondieron que en realidad ellos no querían escogerla, que no sabían ni ellos mismos por qué la eligieron. A la pregunta de si sabían bien cómo era Tamara, dijeron que sí. "El año pasado ya había sido responsable de la clase y tampoco trabajó nada bien. Este año ya no la volvimos a elegir para ese cargo, pero la hemos hecho responsable de nuestro grupo de pioneros, y hemos hecho mal. Desde luego, no la escogeremos más." De la historia de su autopromoción ellos ya no se acordaban. Cuando les sugerimos que entre todos debían ayudarla a trabajar bien, nadie manifestó el menor entusiasmo.

Ésta es la posición que ocupa Tamara K. dentro del sistema de interacción social.

La posición de Tamara dentro del sistema de interrelaciones personales, que nosotros verificamos mediante técnicas sociométricas, era francamente mala. Las dos variantes de estas técnicas —"con quién quieres sentarte" y "con quién quieres estar en el mismo grupo"— se llevaron a efecto cuatro veces durante un año.

En la primera prueba —"con quién quieres sentarte"—, que realizamos antes de las elecciones del activo de los pioneros, escogieron a Tamara dos personas. Una de las elecciones era recíproca. Era el de Nina R., amiga suya. La segunda elección era de Tonia S., que, entre las tres seleccionadas por ella, Tamara ocupaba el último lugar. En la elección de compañeros de grupo, donde había que nombrar a 7 personas, Tamara obtuvo cuatro votos. Es necesario tener en cuenta que en el 4.º grado Tamara era la responsable de la clase, estaba "a la vista" y, no obstante, en la primera prueba de sociometría obtuvo un número inferior a la cantidad media de selecciones.

La segunda prueba sociométrica la realizamos una semana después de las elecciones del activo. La posición de Tamara había mejorado algo. A la pregunta de "con quién quieres sentarte" obtuvo tres votos y seis la escogieron como compañero de grupo. El hecho de haber sido elegida en el activo levantó, quizás, un poco su prestigio y mejoró su situación en el sistema de interrelaciones personales. Pero esto fue solamente durante el primer tiempo. Cuando estas mismas pruebas se realizaron dos meses más tarde, después de las elecciones para el activo, y luego al finalizar el año, el cuadro ya había cambiado completamente: ambas veces Tamara recibió una sola selección en una y otra variante. Las dos veces había sido elegida por su amiga Nina R.

La idea que ella tiene de su situación en el colectivo es superior a la que realmente ocupa; sin embargo, sus esperanzas no son muy seguras y definidas. Cuando preguntamos a Tamara, que cuántas personas, según su opinión, querrían sentarse con ella, nos respondió: "Yo no lo sé exactamente, no se lo he preguntado a nadie... Unas diez personas, seguramente...". A la pregunta de quién la escogería, Tamara estuvo pensando mucho rato, para luego decir enfadada: "¿Cómo voy a saberlo yo? ¡No lo sé! Nina R., desde luego, alguien más quizás, yo no puedo entrar en sus mentes, ¿de dónde voy a saberlo?..." Pero cuando le preguntamos sobre quiénes creía que querrían estar en el mismo grupo que ella, Tamara contestó con toda seguridad: "¡Todos, claro!".

En el experimento con los problemas, donde se tenía que poner de manifiesto el afecto de inadecuación, Tamara dio pruebas de tener un afecto estable, tanto en los problemas de aritmética, como en los de agilidad mental.

Como hemos podido comprobar, sus aspiraciones a una posición en el colectivo también eran superiores a la posición que realmente ocupaba, es decir, aquí también, en la elección de una responsabilidad social, Tamara evidenció inadecuación y elevadas aspiraciones.

Con el fin de tener una idea más clara respecto a su afecto, realizamos un control suplementario: en varias ocasiones, después de dar respuestas no muy acertadas en diferentes lecciones, a Tamara no le ponían ninguna nota. El maestro no hacía ningún comentario en torno a

sus respuestas, simplemente le daba las gracias y le decía que podía sentarse. Tamara se sentaba muy contenta de sí misma y, según nos dijo, satisfecha de sus respuestas. Un rasgo muy característico suyo era reducir el valor de las calificaciones que recibían sus compañeros en situaciones semejantes. Esto lo hacía incluso con su única amiga, Nina R., considerando siempre las respuestas de ésta inferiores a las suyas, aun cuando no había duda alguna de que eran mejores.

En todos los juegos y competiciones Tamara siempre está nerviosa, pero no tanto por sus propias victorias o fracasos, cuanto por los éxitos de los demás. Los reveses de los otros siempre le parecen bien merecidos, en cambio las victorias no solamente le disgustan, sino que le parecen inmerecidas.

Para Tamara todos sus compañeros de clase son rivales y por eso siempre se encuentra en un estado de lucha interior. Esa es la causa de que califique cualquier éxito, o un simple acto relevante por parte de sus compañeros como un "exhibicionismo" y un deseo de rebajarla a ella, y lo siente como si fuera una ofensa personal. Por ejemplo, después de las lecciones de gimnasia, deja de hablar con las niñas que se han destacado de forma especial en los ejercicios y han sido elogiadas por el profesor. Después de un trabajo de control donde ella no ha recibido sobresaliente, necesariamente debe decir algo desagradable a los que han recibido esa nota.

En lo que se refiere a la actividad social de Tamara, según las opiniones recogidas entre sus compañeros de clase puede reducirse a lo siguiente: "Lo único que sabe es gritar y exhibirse". Según la opinión del guía de la clase, "aparentemente es muy activa, siempre ha de ocupar el centro de la atención, pero resulta difícil decir qué es realmente. En todo caso es de las que prometen mucho y hacen poco".

Cuando nos dedicamos a estudiar la capacidad operativa pudimos comprobar que Tamara trajo los materiales para el álbum el tercer día después de la última indaga-

ción (a las niñas de su grupo les dijo: "Siempre me olvidaba. Si fuera nuestro grupo el encargado del trabajo, claro que hubiera sido diferente"). A fotografiarse acudió el primer día mismo, se arregló en extremo, con un peinado nuevo y un uniforme planchado como nunca.

En las charlas que sostuvimos con Tamara nos dijo más de una vez que ella era muy buena compañera, y de muy buena fe nos aseveró que nunca pensaba en sí misma, "no como otros, que sólo pensaban en cómo exhibirse".

Tamara se distingue por un gran dinamismo e, incluso, agresividad, pero estos rasgos se ponen de manifiesto solamente en situaciones donde lucha por su prestigio.

Fuera de estas situaciones, es pasiva y no se destaca en nada. Es más, se produce una situación paradójica: con sus muy altas pretensiones, uno tiene la impresión de que Tamara no aspira a grandes resultados; por lo menos no hace nada para conseguirlos, no hace el mínimo esfuerzo para estudiar mejor ni para organizar su trabajo en el grupo. No hace verdaderos esfuerzos. Sin embargo, es muy activa en lo referente a exigir reconocimiento y respeto y también en hacer todo lo posible para no dejar pasar a los demás delante de ella. En estos casos pasa incluso a la agresividad. Pero ella considera que esto es luchar por la verdad y nunca cree que está luchando por sus propios intereses. Esto le proporciona una constante sensación de que es ella la que siempre lleva la razón. La lucha por su prestigio, que para ella es una lucha por la justicia, interrumpe toda la labor que podría llevar a cabo para obtener auténticos progresos.

Tonia S. Es una niña muy afanosa y concienzuda en sus estudios, durante las lecciones siempre está atenta, pero estudia medianamente, en matemáticas está bastante mal. Las explicaciones del maestro nunca las entiende a la primera vez, le cuesta mucho captar el material nuevo. En su casa se queja de que el maestro de matemáticas "explica mal", que los compañeros de clase no la dejan escuchar, pero ni una cosa ni otra corresponden a la realidad. La madre de Tonia va con frecuencia a la escuela a quejarse

de los maestros y de los compañeros de clase de su hija. Resulta muy difícil hablar con ella, pues sólo se cree lo que le dice Tonia y está completamente segura de que son injustos con su hija y que ésa es la causa de sus bajos progresos en el estudio. Tonia apoya esta versión por todos los medios e incluso ha llegado a creérsela ella misma. Pero Tonia es incapaz de protestar abiertamente, ni sabe tampoco expresar abiertamente su descontento. Por eso se adapta como puede y su descontento lo expresa en quejas. En casa y en la escuela se lamenta siempre de interminables desaires imaginarios y de injusticias inexistentes, y al mismo tiempo se esfuerza por gustar y por quedar bien con todo el mundo.

En el 4.º grado Tonia era la encargada de los materiales y no dejaba vivir a nadie con sus exigencias, pidiendo a todos que hicieran algo por ella, exigiendo atención y fastidiando con sus lamentos de que "nadie hacía nada y ella todo". En el 5.º grado Tonia ya no fue elegida para ningún cargo. No dijo nada en voz alta, pero se quejó bajito a las niñas de que la nueva encargada de los materiales "lo va a estropear todo".

Tonia acepta con mucho gusto cualquier responsabilidad social, ella misma se ofrece, pero una vez se la han dado, empieza inmediatamente a buscar a otro para darle las órdenes de su parte y encomendarle todo el trabajo, para exigirle que haga las cosas que en realidad debería hacer ella, y si encuentra resistencia, vienen los enfados y lamentaciones a sus compañeros, al maestro y a todos los que están dispuestos a escucharla. Yura K. calificó a Tonia de "tirano silencioso". Esto tuvo lugar cuando Tonia se ofreció como responsable de una fiesta dedicada a la canción soviética. Pero todo el mundo se puso en contra de ella. Yura dijo que era imposible aguantar la "tiranía" de Tonia. Nadie objetó, Tonia se puso a llorar, pero todos se mantuvieron firmes en su decisión de no aceptarla como responsable de la fiesta. Después de este caso, Tonia anduvo durante mucho tiempo con aire de víctima inocente de la arbitrariedad, y en una conversación con el maestro se quejó amargamente de todos sus compañeros de clase. En cambio, jamás reconocía sus defectos y estaba segura de que todo lo hacía bien, y de que todas estas cosas desagradables que pasaban contra ella eran obra de las intrigas de Liena Z., que en realidad no podía soportar a Tonia y no lo ocultaba. Nunca hubo intrigas por parte de Liena.

En el sistema de las interrelaciones personales la situación de Tonia es mala: un promedio de 1 elección en todas las pruebas. Sin embargo, ella contaba con más. Estaba segura de que "las niñas la querían" y de cada prueba esperaba por lo menos 6 elecciones. Los materiales para el álbum Tonia los trajo al segundo día, sin necesidad de recordárselo, cosa que hizo saber a todo el mundo. Cuando más tarde se supo que algunos jamás llegaron a traer ningún material y que no se les hizo ningún reproche por ello, Tonia, muy indignada, decía: "Claro, si hubiera sido yo la que no hubiera traído los materiales, seguro que andarían diciendo cosas, pero cuando son ellos, nada, y a mí, que los he traído en seguida, ni siquiera me han dado las gracias".

Tonia acudió a fotografiarse el primer día mismo, estaba muy disgustada de que no hubiera un espejo para mirarse, y nerviosa de tanto esperar.

En el experimento donde había que escoger un cargo social, Tonia manifestó una total insatisfacción por la situación que ocupaba, y ella fue el único caso que nos proporcionó un resultado muy curioso: después de colocar debidamente las tarjetas, apartó a un lado la que tenía escrito "simple pionero" y dijo de todas las otras: "Éstas, todas valen. A mí me gustaría ocupar cualquier cargo de éstos". Cuando le preguntamos si tenía preferencia por algún cargo concreto, nos respondió que para ella no importaba el cargo, lo único que no quería ser era "soldado raso". Al seguir nosotros insistiendo en por qué no quería ser de ningún modo "soldado raso", Tonia nos respondió que eso estaba mal, que a ella le daba vergüenza no ser nada: "Yo tengo que hacerme cargo de

algo sin falta, pues imagínense que venga alguien a casa y me pregunte, y yo tenga que decir que no soy nada".

—¿Acaso el hecho de ser un simple miembro del colectivo quiere decir no ser nadie?

—Claro, nadie. ¿Qué es si no?

Entonces el experimentador le preguntó a Tonia, si ella se consideraba peor este año, que no había sido elegida para ningún cargo. Claro que sí, contestó ella, pues todos habían cambiado de actitud con ella, adoptando una actitud peor, porque ahora ya no era "nadie". Y volvió a insistir en que "sin falta tenía que ser algo".

En la prueba donde indagábamos la existencia del afecto de inadecuación, Tonia demostró tenerlo en una forma muy estable, tanto en los problemas de agilidad mental, como en los de aritmética. Valoraba sus respuestas, al igual que Tamara, con un criterio mucho más elevado que las respuestas de los demás, que siempre consideraba peor que las suyas.

La opinión fundamental de Tonia es que la actitud de los demás para con ella es injusta, no saben valorar ni su trabajo, ni sus méritos. En cambio, tal y como sucedía en el caso anterior, Tonia no realiza esfuerzo alguno para elevar sus notas y para conseguir verdaderos progresos. Todas sus aspiraciones van también dirigidas no a los resultados reales, sino únicamente al reconocimiento. Cuando ha conseguido un cargo al cual aspiraba, en vez de dirigir todos sus esfuerzos a llevarlo a la práctica lo mejor posible, trata de pasar el trabajo a los demás, limitándose a dar órdenes o a cosechar los laureles.

En el ciclo con conflicto, Tonia también evidenció el predominio de la orientación personal.

Sasha U. En el 4.º grado Sasha era presidente del destacamento de pioneros, en el 5.º lo eligieron responsable de grupo. Sasha es el niño de las "paradojas". Es muy aplicado, cumplidor y callado. En las lecciones no se le oye. En general siempre habla bajito. Es algo enfermizo, corre poco, no le gusta armar alboroto ni jugar durante los descansos como a los otros chicos. Estudia mal y no

se esfuerza mucho en hacerlo mejor, pero en cambio está profundamente convencido de que es un buen alumno y acostumbra ponerse de ejemplo. Lo hace muy bajito y con una gran dignidad, logrando convencer en cierto modo a sus compañeros. Si a alguien se le ocurre poner en tela de juicio sus méritos, Sasha se sorprende con tanta naturalidad, que el que está en dudas siente una tremenda incomodidad y se apresura en seguida en desechar sus sospechas.

Cuando en el 4.º grado Sasha era el presidente del destacamento, durante todo un año no hizo absolutamente nada. Sin embargo, tanto él como la mayoría de la clase estaban convencidos de que sin Sasha era imposible organizar bien el trabajo y, aunque no había sido elegido presidente, fue escogido por unanimidad responsable del grupo de pioneros. Primero Sasha no consentía ser responsable de grupo, estaba ofendido porque no lo habían elegido presidente, pero terminaron convenciéndole y él se quedó muy descontento y extrañado a la vez. Sobre todo extrañado. Muy sorprendido, y mirando fijamente a sus compañeros de grupo, decía sin la menor turbación: "Si yo fui mal presidente... La verdad es que no lo concibo..." Todos se veían abochornados, mientras que Vitia N. empezó a convencer a Sasha de que nadie había dicho que él fuera malo, todo lo contrario, precisamente todos estaban de acuerdo en que "fue muy buen presidente". En el experimento "elección de una responsabilidad social", donde investigábamos el grado de satisfacción de los niños frente a la posición social que ocupaban, Sasha colocó en primer lugar la posición del presidente de destacamento de pioneros, y, a la pregunta de quién le gustaría ser, subrayó "presidente", y cuando le preguntamos si estaba seguro de poder desempeñar bien esta función, nos contestó: "No solamente estoy seguro de poder hacerlo, sino que ya lo he hecho bien". La respuesta de Sasha estaba llena de una apacible dignidad y seguridad, sin la menor manifestación de rubor. Y a pesar de esta, a primera vista, seguridad en sí mismo, en el experimento donde averi-

guábamos la existencia del afecto de inadecuación, Sasha demostró que lo tenía.

Sasha analiza sus propias respuestas con criterio de superioridad, mientras que las respuestas de los demás las descalifica, pero no mucho. Está convencido de que es mucho más exigente consigo mismo que con los demás, y ahí está la paradoja. Una vez dijo con respecto a una respuesta que dio un compañero en una lección: "Si esto lo hubiera contestado yo, me habría puesto un 'suficiente', pero a Vitia, por esta misma respuesta, se le puede poner un 'notable'. Él no es un alumno fuerte". Sin embargo, Vitia estudia mejor que Sasha.

En la prueba con conflicto, Sasha presentó una orientación personal de la personalidad.

En torno a este caso, podríamos decir que su necesidad fundamental no es la simple autoafirmación, sino la total afirmación de su yo en calidad de modelo para todos los demás. Él mismo está convencido de que es un modelo en todo, y exige de sus compañeros que reconozcan en él su perfección.

Sasha, igual que Tamara y Tonia, quieren afirmar su yo, pero ninguno de ellos hace algo, o casi no hace nada, para conseguir auténticos progresos. Él ya se considera de por sí bueno, se cree un modelo. Por eso, las energías que gasta no van dirigidas a la actividad, no son para obtener éxitos que contribuyan a la afirmación de su yo, sino que sirven única y exclusivamente para la autoafirmación como tal. La autoafirmación en este caso no tiene ninguna base, no se apoya en ninguna actividad, se presenta simplemente como tal, es como si ella misma desempeñara la función de cierta actividad.

Hemos podido comprobar que estos tres casos presentan un tipo de comportamiento muy distinto, y en su aspecto general también son muy diferentes entre sí. Tamara es muy activa, efusiva, alocada, ataca constantemente. Tonia, en cambio, se defiende, se lamenta, llora, se enfada. Tamara es una niña muy alborotada, siempre está a la vista. Tonia es callada y llorona. Sasha se comporta con presunción. Y, a pesar de esto, en todas las pruebas experimentales los tres casos presentaron muchas cosas comunes y, sobre todo, los mismos índices en todos los ciclos experimentales: en los espontáneos y en los conflictivos.

A nuestro juicio, todos los datos experimentales, así como los no experimentales, nos demuestran que en estos tres adolescentes no se trata de una simple actitud puramente personal. Aquí las motivaciones puramente personales se ven "agravadas" por las pretensiones a un determinado modelo moral que no corresponde al auténtico tipo moral ni humano de estos adolescentes. De ahí el desbordado afecto de inadecuación, una tergiversada percepción de sí mismo y de los otros, el fenómeno de la doble motivación[3]. Son precisamente estas modalidades las que permiten a este tipo de adolescentes verse al mismo tiempo tal y como ellos quisieran ser, y seguir permaneciendo tal y como deben ser para poder satisfacer sus necesidades personales egoístas.

A este tipo de actitud de la personalidad lo hemos denominado afectivo-personal. A pesar de que en todos los ciclos el motivo predominante se ha manifestado en estos tres adolescentes en un sentido único, no podemos considerar esta actitud como contradictoria, ya que se trata de una contradicción muy seria entre aquello que en realidad es el individuo, y lo que él quisiera ser, pero que no puede ser. Esto es lo que hay de común entre estos tres adolescentes, a pesar de todas sus diferencias individuales.

Misha P. También forma parte de este grupo de niños con orientación de la personalidad puramente personal.

En el aspecto educativo Misha es un niño muy difícil: es malicioso, peleón y obstinado. Misha no quiere creer que hay personas buenas. Todas las veces que intentamos convencerle de ello, nos respondió: "Sí, ya lo sabemos..." No cree que alguien pueda tener respecto a él buenas intenciones, de todo el mundo espera la zancadilla. El propio Misha nunca dice nada bueno de nadie. Vive una situación difícil en su familia. Sus padres siempre se pe-

leaban, querían divorciarse y uno decía constantemente al otro que se llevara a Misha y se fuera de la casa. Estas escenas se estuvieron produciendo durante dos años. Por fin, el año pasado se divorciaron. Misha se quedó con la madre. Una vez manifestó, que su madre ya estaba cansada de él.

Misha quiere irse muy lejos, después de terminar los 8 grados, enrolarse en algún trabajo bien pagado y demostrar a sus padres y a todo el mundo lo que en realidad él vale. "Entonces veremos", suele decir. Ni las actividades sociales, ni la vida de la clase interesan a Misha. No es amigo de nadie y, en general, se comunica muy poco con sus compañeros de clase, en cambio, en el juego experimental donde investigábamos la orientación de la personalidad, participó con mucho agrado, se comportó con mucha seriedad, revelando a lo largo de todo el experimento un fuerte predominio de la motivación personal. Las motivaciones sociales y las basadas en la actividad no dieron prueba de existencia en ningún momento.

Cuando provocamos la situación conflictiva, Misha trabajó solamente para sí mismo sin experimentar el mínimo rubor.

Durante los años de permanencia en la escuela, Misha nunca tuvo ninguna responsabilidad social, jamás fue elegido para ningún cargo de la organización de los pioneros, y se diría que estaba totalmente fuera del colectivo, aunque era pionero desde el 3.er grado. En el experimento con los problemas de agilidad mental Misha dio pruebas de un sólido afecto de inadecuación, en cambio en los problemas de matemáticas dicho afecto no se manifestó.

Esta actitud puramente personal de su personalidad, así como el afecto de inadecuación, es evidente que surgieron en este niño bajo la influencia de las constantes riñas familiares, a consecuencia de las cuales el chico se sentía despreciado, falto de cariño y solo. En estas circunstancias, se concentró en sí mismo, se opuso a todos los demás, y su única ilusión era hacerse mayor para demostrar a todo el mundo de lo que él era capaz o, quizás, para vengarse,

pues en el tono de su "y entonces ya veremos" se ocultaba no solamente un fuerte deseo de autoafirmación, sino también una amenaza. A la luz de todos estos sentimientos tan tristes y ajenos a la infancia, las actividades escolares eran para Misha un pasatiempo poco serio e infantil. Misha se preparaba para el futuro. En el experimento donde había que elegir la actividad social por orden de preferencia, Misha se miró las tarjetas con los nombres de las responsabilidades escolares para niños, y se limitó a decir: "¡Qué tonterías! Cualquiera diría que esto es algo serio". Cuando le preguntamos qué actividad consideraba él que no era una tontería, nos respondió: "Hay que prepararse para la vida, para que nadie pueda cruzarse en tu camino". Esta respuesta nos indica que la obstinación de Misha es el resultado de la "filosofía de la vida" del chico. Misha se siente solo, indefenso, por eso es él mismo el que se defiende y el que se prepara para la vida. Evidentemente, esto también explica el que Misha estudie bastante bien, aunque no muestre interés alguno por ninguna de las asignaturas. Después de haber "ganado mucho dinero en algún lugar del Norte" tiene la intención de proseguir sus estudios.

El lugar de Misha en el sistema de las interrelaciones personales es el peor de todos. Nadie lo eligió ni para estar sentado en la misma mesa con él, ni para estar en el mismo grupo de pioneros. En este sentido Misha tampoco se engañaba con esperanzas. No contaba con la elección de nadie, por la simple razón, según él, de que tampoco pensaba elegir a nadie, como no fuera a Larisa E., porque esta chica, decía él, "por lo menos no me molesta con estúpidas preguntas de por qué soy así y no de otra manera, y desde luego, no me anda con sermones". A todos los demás, Misha los considera o bien inferiores a él, o bien "hijitos de sus mamás", que "ni siquiera han olido la vida", nos dijo.

En las actividades sociales, Misha no demuestra el mínimo dinamismo. Los materiales para el álbum nunca llegó a traerlos, aunque abiertamente no se negó a ello.

A fotografiarse sí que acudió. Misha es muy práctico, no tenía ninguna foto suya, desde su ingreso en la escuela nunca se había fotografiado, y cuando le preguntamos por qué lo hacía entonces, nos contestó: "Para qué voy a negarme, si me lo hacen gratis".

En el ciclo con conflicto, Misha trabajó sólo para sí mismo con la más evidente sinceridad.

En Misha hay algo que lo distingue de Tamara, de Tonia y Sasha. Misha aspira a unos objetivos completamente reales, a algo que no es únicamente su prestigio. Mejor dicho, él trata de afirmarse para el futuro mediante unos logros reales. Sin tener verdadero interés por el estudio, Misha está en condiciones de obligarse para estudiar bien. Él no se limita a soñar exclusivamente en la revancha, sino que además trabaja para la misma.

En el caso de Misha no se observó tampoco ninguna divergencia entre la idea que él poseía de sí mismo y sus necesidades, por lo que su afecto de inadecuación tampoco es tan desbordante como en los casos de las niñas y de Sasha. Misha calificaba adecuadamente sus propias respuestas y también las de sus compañeros. Misha no ignora sus fracasos. En el experimento con los problemas de aritmética Misha tampoco evidenció inadecuación afectiva, lo mismo podemos decir de sus pretensiones en lo referente al status sociométrico y a su valoración del lugar que ocupaba en el grupo. Únicamente en los problemas de agilidad mental fue donde Misha manifestó el afecto de inadecuación. Por lo visto, esto tiene su explicación en el hecho de que todo lo que tiene que ver con la escuela, excepto los estudios —comunicación con los compañeros de clase, actividades de la organización de pioneros, etc.—, no son cosas fundamentales para Misha, no es la vida, sino una simple preparación para ella. Todos sus sueños, sus aspiraciones y todo el campo de afirmación de su yo están relacionados no con el presente, sino con el futuro. La agilidad mental es algo en lo que él sí que pone sus esperanzas, así como en su independencia personal, su autonomía, etc. De todo esto depende

su futuro, y por lo tanto tiene para él un valor real. Él piensa que tiene bastante agilidad mental, que por ahora todavía no han sabido valorársela, pero que llegará el momento en que le darán lo merecido. Es muy sensible en este sentido y no accede a ninguna concesión. Reconocer su incapacidad en este aspecto significaría enterrar todos sus sueños y esperanzas de cara a la revancha. Hay que decir que Misha no es muy listo. El afecto de inadecuación surge y se manifiesta, como sabemos, sólo en aquellas áreas donde el individuo posee grandes pretensiones, una inseguridad inconsciente en sí mismo y donde hay fracaso, así como una orientación personal de la personalidad. En el caso de Misha todas estas condiciones están presentes. El afecto de inadecuación también es patente. La seguridad que Misha tenía en su agilidad mental ha sido, por lo visto, quebrantada. Esto no es nada extraño, pues es bastante lento.

Su afecto no se ve tan desbordado, creemos nosotros, como en los casos anteriores, por el mero hecho de que él siente la necesidad no únicamente de afirmar su yo, sino también de una finalidad real que logra conseguir. Aspira a la autoafirmación a través de una finalidad y no por el simple hecho de afirmarse. A pesar de su carácter difícil y agresivo, todo esto hace que Misha sea más adecuado, especialmente allí, donde se requiere valorar los resultados concretos (respuestas suyas y de sus compañeros, solución de problemas, etc.).

Pero cuando el asunto se refiere a la valoración de las cualidades humanas, Misha muestra una absoluta inadecuación. Ninguna persona puede ser bondadosa, todos son astutos y no quiere pararse a analizar si en realidad es así. Esto también se entiende con algo relacionado con su futura lucha por el desquite. Esta concepción suya con respecto a todos los individuos justifica sus anhelos ambiciosos y vengativos.

Entre los tres primeros casos analizados, por una parte, y Misha por otra, hay otra diferencia más, muy fundamental. En los primeros se observa la necesidad del propio

proceso de la autoafirmación. Cada éxito, cada elogio, cada mirada dirigida a ellos cuando están a la vista de todos, el brazalete de responsables de grupo, el propio proceso de mandar sobre los demás, es todo lo que constituye la satisfacción de su necesidad. No existe otra finalidad fuera de este constante proceso de afirmación de su yo.

Este contenido de una necesidad y la forma de su satisfacción engendran un continuo cambio de los estados afectivos: cualquier éxito provoca júbilo, alegría, orgullo, sensación de superioridad; el más mínimo fracaso, o el éxito ajeno, provocan, sin embargo, un rápido cambio de humor y de comportamiento. Tamara pasa rápidamente a la agresión, Tonia al enfado, a los lamentos y a las lágrimas, y Sasha a la confusión, al asombro y también al enfado.

En Misha todo es distinto, él no tiene la necesidad de autoconfirmarse constantemente en cualquier tipo de actividad y en el trato con cualquiera. Para él lo importante es la finalidad y no el propio proceso. A él no le importa la actitud que adopten para con él los demás en este momento. No aspira a gustar a todos, como en el caso de Tonia, y no exige elogios ni reconocimiento como Tamara y Sasha. Para él lo que importa es la finalidad suya, y es en esto donde se expresa su autoafirmación. Por eso Misha no está pendiente de cada éxito o fracaso, de cómo lo han mirado, o de lo que le han dicho. Misha siempre mantiene la misma hostilidad, siempre es conflictivo y está alerta en todo momento. Él no se ablanda, no se pone eufórico, no muestra alegría. Si pudiéramos considerar este tipo de estado de ánimo conflictivo y tenso como una característica estable, en el caso de Misha podríamos decir que es así.

El carácter de la necesidad y la forma de su satisfacción —la finalidad o el proceso— es una peculiaridad importante que influye en el modo de ser de la personalidad, en su comportamiento, aun cuando la orientación sea la misma.

A pesar de todas las diferencias que distinguían a Misha

de los demás, a pesar de su distinto comportamiento, la actitud de su personalidad es también afectivo-personal y muy contradictoria.

¿Cuál es esa fuerte necesidad suplementaria que provoca esa discordancia en la actitud de su personalidad?

En los casos de Tamara, Tonia y Sasha eran las aspiraciones a un prototipo moral y humano superior. En el caso de Misha esto no se observa. Pero él tiene aspiraciones a una alta autovaloración de aquellas de sus capacidades que pueden garantizarle el desquite, pero esas pretensiones no corresponden a sus capacidades reales. De ahí viene su inadecuación, y también el afecto al enfrentarse al fracaso de su agilidad mental.

Forman parte de este subgrupo otros cuatro adolescentes. Ellos también manifestaron una absoluta orientación personal de su personalidad en el experimento, así como un afecto de inadecuación estable. Veamos cuáles fueron sus índices con respecto a los demás parámetros.

Nadia B. En el 4.º grado Nadia había sido responsable de grupo, en el 3.º también desempeñó algunas funciones, pero en el 5.º grado no fue elegida para ningún cargo. En el experimento de la "elección de la responsabilidad social", Nadia colocó en primer lugar el cargo de miembro del consejo de la organización de pioneros de toda la escuela y dijo que le gustaría ocupar ese cargo. ¿Por qué? "Porque esto por lo menos significa trabajar en la escuela, y no en la clase". En la clase no quiere trabajar, porque ahora todo ha cambiado y está "mal". Según Nadia, la culpa de que todo esté "mal" la tiene el maestro tutor de la clase. El guía nuevo, dice Nadia, no está enterado de quién formaba antes el activo y "ha escogido a todos nuevos". Pero cuando se le replicó que no era el maestro el que elegía, sino el activo de la clase, hizo un gesto con la mano. Al guía de la clase Nadia le dijo sin ambages que en el 5.º grado "las cosas ya no andaban bien". "En el 4.º grado Anna Sergueievna sí que era justa —decía Nadia—, yo siempre tenía buenas notas, casi nunca había tenido un suficiente. ¿Y qué pasa ahora? Sólo tengo sufi-

cientes, y no es que me aplique menos, al contrario, ahora dedico más tiempo a los deberes, hasta mi madre lo dice, pueden preguntárselo". Y, según ella, era también más activa, porque Anna Sergueievna "la designó responsable de grupo". "Antes yo siempre había formado parte del activo. Incluso cuando fotografiaron a los mejores activistas, yo estaba también allí, pueden mirarlo abajo, que aún están colgadas las fotografías, y verán que yo también estoy allí." Cuando la maestra le contestó a Nadia que ya lo había visto, ésta respondió: "¿Lo ha visto? ¡Pues vaya!" Cuando la maestra guía de la clase explicó que no era justo escoger cada año a los mismos, que era importante que todos trabajasen y aprendieran, Nadia declaró que no todos podían trabajar, ni tampoco se merecían que los eligieran. A la pregunta de si ella era de las que se merecían ser elegidas para el activo de la clase, Nadia contestó: "No lo sé, pero si antes siempre me han elegido, e incluso han puesto mi fotografía en la tabla de honor, seguramente sería porque me lo merecía, de lo contrario no lo habrían hecho. Antes, bien me lo merecía, ¿acaso ahora soy peor? En cambio a ellos antes no los habían elegido. ¿Por qué de repente ahora los tienen que escoger?"

En una larga charla sostenida con Nadia, la maestra le explicó que era indispensable ir cambiando el activo y dar iguales posibilidades a todos, que quien de verdad tenía ganas de trabajar, también lo podía hacer como simple pionero, pues éste es también un miembro activo del colectivo y puede manifestar su capacidad operativa y su espíritu de iniciativa y aportar un gran provecho a todo el grupo. Nadia la escuchó en silencio, y cuando aquélla hubo terminado, manifestó: "De todos modos esto es injusto, porque si se decide no escoger a los antiguos, no había que hacerlo con ninguno, y, sin embargo, a Tamara y a Sasha los han vuelto a escoger, ¿en qué son ellos mejores que yo?"

Nadia es una niña muy dinámica y de mucho temperamento, y siempre participa en las actividades artísticas de la clase, baila y canta en el coro. Pero lo grave del

asunto es que últimamente a Nadia se le antojó actuar en los conciertos a nivel de escuela (pues hasta entonces solamente lo había hecho a nivel de clase). Y quería, además de bailar, que por cierto lo hacía bastante bien, cantar como solista, cuando en realidad cantaba mal. Esta circunstancia provocó en el 5.º grado algunos conflictos entre ella y sus compañeros, la guía de la clase y la responsable del coro donde ella cantaba, dando lugar a múltiples enfados e incomprensiones.

Hay que decir que, cuando Nadia era responsable de grupo en el 4.º grado, todo su trabajo consistía en organizar actividades artísticas. Siempre decía que su grupo estaba preparando "algunos números", y efectivamente los preparaba: bailaba con su amiga algunas danzas populares, cantaba alguna canción, acompañada de Tonia K., o lo hacía sola, etc. Los demás miembros del grupo participaban en calidad de espectadores. Y, no obstante, Nadia se consideraba una buena activista, porque, en realidad, en este tipo de actividades desplegaba un gran dinamismo.

En las pruebas donde explorábamos la actividad operativa, Nadia, sin embargo, dio un índice igual a cero. Nunca trajo el material que le correspondía. A fotografiarse vino al segundo día, con un cuello nuevo de encaje en el uniforme, que ella y su madre fueron a comprar especialmente para esa ocasión (por eso no pudo venir el primer día). En las pruebas sociométricas, "con quién quieres sentarte", Nadia ocupó una posición media: 3-4 elecciones; "con quién quieres estar en el mismo grupo": 5-6 elecciones, que también era una posición media. Las esperanzas de Nadia con respecto a las elecciones también eran superiores a la situación real que ocupaba. Ella esperaba que 6 "seguro" que votarían por tenerla de vecina de mesa e incluso dio los nombres concretos. De estos nombres solamente una niña la eligió. De las niñas que había elegido Nadia, por ella también votó sólo una, es decir, que la reciprocidad de las elecciones fue muy pequeña.

Su nivel de estudio es medio –recibe suficientes, nota-

bles y algún sobresaliente, insuficientes casi nunca—. Su actitud frente al estudio es muy serena. Éste no es el campo donde ella se afirma. El campo de sus pretensiones son las relaciones, la actividad social, la labor artística.

En los problemas de aritmética, Nadia no dio pruebas del afecto de inadecuación, en cambio en los de agilidad mental el afecto se manifestó en una forma muy clara.

Es curioso que Nadia califica adecuadamente tanto sus propias respuestas en las lecciones, como las de sus compañeros, pero cuando se trata de calificar las actuaciones artísticas de sus compañeros, todo cambia ya por completo. No hubo ni una sola actuación de las otras niñas, durante todo el año, que fuera aprobada por Nadia. Para con las actuaciones de los chicos ya era un poco más condescendiente, pero siempre las analizaba con un criterio de mayor exigencia que las suyas. No menos negativos son los conceptos de Nadia frente a la actividad social de sus compañeros, sin hacer diferencia entre las niñas y los niños.

En el ciclo conflictivo, Nadia mantuvo su motivación personal, pero se veía claramente que experimentaba cierta turbación y molestia. Al experimentador no lo miraba, a los compañeros suyos los rehuía.

En el caso de Nadia podríamos decir que su grado de inadecuación es inferior al de Tamara y Tonia, pero superior al de Misha. La fuente principal que alimenta el afecto de inadecuación de Nadia es, por lo visto, la imposibilidad de satisfacer sus demasiado altas pretensiones tanto en el campo de las aptitudes artísticas, como en el del reconocimiento social. Sin embargo, para comprender bien a Nadia y también la estructura de sus motivaciones, es imprescindible separar estas dos modalidades.

Su necesidad de reconocimiento social es muy similar, por su estructura y forma de satisfacción, a lo que hemos observado en los casos de Tamara, Tonia y Sasha. Nadia también necesita un constante y continuo reconocimiento, y obtiene de él la misma satisfacción que los adolescentes anteriores —en este sentido, para ella lo principal también

es el proceso en sí de la adquisición del reconocimiento, y fuera de este proceso ya no hay ningún otro objetivo—. En este campo Nadia no aspira a ninguna finalidad o resultados concretos y no piensa adónde puede llevarla su actividad, qué puede proporcionarle a ella o a los otros. En este caso no se observa ningún deseo de hacer algo bueno, algo que tenga valor social o que sea favorable a alguien.

Sus pretensiones en lo que a las actividades artísticas se refiere ya tienen una estructura completamente distinta. Aquí su actividad siempre tiene un objetivo —crear una danza bonita, cantar bien una canción u organizar un buen concierto—. Y aunque aquí Nadia siempre desea su éxito personal, siempre quiere autoafirmarse, el método de satisfacer esta necesidad es, sin embargo, completamente distinto. Aquí Nadia se autoafirma a través de determinados logros. Y a pesar de que ella, al igual que Tamara y Tonia, emplea no pocos esfuerzos sólo en la actividad de autoafirmación cómo tal —se pelea con el responsable del coro, trata de conseguir actuaciones en los conciertos a nivel de escuela, exige que reconozcan sus aptitudes, que la aprueben y la admiren—, no obstante, una gran parte de sus energías va dirigida al trabajo, en provecho de los frutos de este trabajo, para el "producto" —prepara canciones y bailes, los aprende y los ensaya, añade elementos, los reforma—. Y, por último, hay que decir que las propias actuaciones son también un trabajo. A pesar de que Nadia exige un reconocimiento superior a sus éxitos, de todos modos ella exige un reconocimiento por una labor, por una creación, y no por el simple capricho de querer el reconocimiento como tal, como pudimos observar en los casos de Tamara, Tonia y Sasha, e incluso en su propio caso cuando se trata de actividades sociales.

Ira B. En el 4.º grado ella también había sido responsable de grupo, pero en el 5.º ya no fue elegida para ningún cargo. Cuando Ira era responsable de grupo, estaba siempre en constante rivalidad con Nadia. Ira no sabe bailar,

ni cantar, pero lee mucho y también sabe mucho, y por eso en su grupo trata siempre de provocar "conversaciones cultas", especialmente sobre la amistad, el compañerismo e incluso sobre el amor. La amistad entre chicos y chicas es el tema favorito de Ira. En las reuniones que celebraba el grupo, ella adoctrinaba largamente a los chicos de cómo tenían que tratar a las chicas y siempre se mostraba descontenta de ellos. A Nadia la juzgaba porque se "exhibía", "presumía" y "giraba alrededor de los chicos", pero lo que en realidad había era una envidia secreta por los éxitos de Nadia en el campo de la danza. Además, Ira aborrece a Larisa E. y le tiene una tremenda envidia, porque ésta goza de un gran éxito en la clase, tanto entre los chicos como entre las chicas. Ira suele decir de Larisa: "Ya ves, se hace la tímida y baja las pestañas, y esto lo hace sólo para parecer más guapa y no por modestia." Sin embargo, la propia Ira también trata de "bajar las pestañas".

Ira se negó a decir el cargo social que prefería. Nos dijo que en la clase no había nadie que de verdad entendiera algo: "Unos son tontos, otros empollones, en general es una clase aburrida, leen poco, no hay con quien hablar. Y los que entienden, presumen mucho y se hacen los inteligentes, con ellos también resulta aburrido." "Antes yo pensaba –sigue diciendo Ira– que con esta clase se podía hacer algo, traté de enseñarles, sobre todo a los chicos, pero no saben valorarlo y sólo se ríen, pero a mí no me importa. Al fin y al cabo yo lo hacía por ellos. Como si fuera a mí a quien me hiciera falta. Yo ya he leído mucho y sé muchas cosas, sin embargo ellos no se interesan por nada."

Cuando le dijimos a Ira que, si quería ser útil, podía desplegar un buen trabajo, realizar distintas tareas, ayudar a los activistas, participar en todas las actividades y proponer y organizar cosas que a ella le gustan, Ira nos respondió: "Muchas gracias, eso sí que no, a unos los escogen y los otros ¡que trabajen! Qué listos... Que lo hagan ellos mismos."

La situación de Ira en el sistema de interrelaciones personales es la siguiente: ella es el centro del grupo de las niñas, con las cuales, aunque no tiene grandes amistades, se encuentra en constante comunicación. Estas niñas no son tan cultas como Ira y hacen mucho caso de lo que ella dice, escuchan sus relatos, comentarios, también les gusta hablar con ella sobre los chicos y tratan a Ira con mucho agrado. Estas niñas escogieron a Ira en todas las pruebas. Así es que ella obtuvo un promedio de 5-6 elecciones en la prueba de "con quién quieres sentarte" y en la de "con quién quieres estar en el mismo grupo". Ella dio los nombres exactos de todas las que la elegirían. Pero a estas niñas Ira no las eligió. A estas niñas las considera inferiores a ella, por eso cuando le preguntamos si las tenía por amigas, nos respondió: "No." La propia Ira escogió a las niñas que no la habían elegido. A pesar, pues, de que objetivamente su posición parece buena, en realidad es mala, puesto que sus simpatías no son recíprocas.

En las pruebas de actividad operativa Ira no participó, porque estuvo enferma. Según lo que pudimos observar, fue muy dinámica mientras era responsable de grupo, y dejó totalmente de serlo cuando se convirtió en simple pionera. A fotografiarse vino el segundo día. En el ciclo conflictivo Ira mantuvo su orientación personal sin manifestar la más mínima incomodidad. Ella fue una de las pocas que no dio pruebas de molestia cuando trabajaba para sí misma en el ciclo del conflicto.

Para con sus compañeros Ira no es muy benévola. Le gusta hablar de los defectos ajenos y de los fallos de los demás, y realzar sus méritos; repite con demasiada frecuencia: "Yo, en cambio...", comparándose siempre, a su favor, con los otros. Los éxitos ajenos no la alegran, pues de una forma o de otra ella se las arregla para restarles mérito, para encontrar siempre algún pequeño fallo. Las respuestas de los demás, como regla general, las desacredita siempre, mientras que las suyas las valora más de lo que se merecen. Esto se refiere no solamente a la valoración de las respuestas de sus compañeros en las lecciones,

sino también a la valoración de sus capacidades, inteligencia, belleza, grado de educación, etc. Aquí Ira casi no encuentra a nadie digno de ella, y todos los méritos de los otros los interpreta como defectos. Por ejemplo, Larisa, aunque es guapa, "no es modesta y es hipócrita". Nadia baila, pero "da asco mirarla, porque se hace la graciosa, presume demasiado" y así, por el estilo, habla de todos.

El afecto de inadecuación en Ira se manifestó en la solución de los problemas de aritmética y en los de agilidad mental, así como en la expresión general de opiniones sobre ella y los demás.

Las pretensiones principales de Ira son muy amplias, pero no se refieren al conjunto de cualidades morales de su personalidad, y al espíritu de colectivismo, en particular, sino a las virtudes humanas en general –capacidades, belleza, inteligencia, cultura, conocimientos–. La insatisfacción de estas pretensiones es la fuente del afecto de inadecuación, de la envidia y de su malevolencia.

Pero su agresividad no es abierta. Su malevolencia no se expresa en un reto abierto, en una hostilidad abierta o mediante conflictos, sino a través del vituperio, de una alabanza de doble sentido, de la desvalorización del éxito ajeno, etc. Por todas las referencias que nos dieron de ella en la escuela, las aspiraciones de Ira a autoafirmarse no se fundamentan en actividades y a sus resultados. Sus pretensiones son de la misma naturaleza que las de Tamara.

Volodia K. Este chico se encuentra en la misma situación que Nadia e Ira. Él también había sido de los "elegidos" en el 4.º grado, y había dejado de serlo en el 5.º Él también está descontento de su posición en el colectivo, pero lo demuestra de una forma mucho más encubierta que las niñas anteriores. Volodia trata más bien de ocultar su descontento y sus reveses, de hacer creer que todo le va bien, que no tiene problemas. En general, Volodia intenta demostrar su importancia e influencia, no está absolutamente en condiciones de conformarse con el fracaso. Le gusta mucho mandar y alabarse. Siempre cuenta historias en las que él es el protagonista, de una audacia e ingeniosidad

poco comunes. Si no le creen, se enfada y se pelea. En los grados inferiores estas fantasías que él contaba atraían a los niños hacia él, convirtiéndolo en el centro de atención. A los chicos, por lo visto, les resultaba interesante escucharlo.

En el 4.º grado Volodia era el responsable del sector de cultura física, y hay que decir que las pocas actividades que él organizó, siempre fracasaron. Por lo visto, esto se debía a que le gustaba mucho mandar sobre los demás. Cuando se apasionaba, levantaba un tremendo ruido, gritaba a todo el mundo, daba las más contradictorias órdenes y la emprendía a empujones y peleas. Sus compañeros se cansaron muy pronto de todo esto, se enfrió su ardor y muy pronto dejaron de prestarle la más mínima atención. A pesar de todo, él continuaba haciéndose el que mandaba y pensando que los demás se sometían a sus órdenes. Gritaba, daba indicaciones que hacía ya mucho tiempo que se habían hecho sin él, en una palabra, él "dirigía". Y cuando todo estaba ya hecho, sin haber tenido nada que ver con su "dirección", era el primero en correr a informar: "Ya lo he hecho, todo está listo." En todos los casos, cuando Volodia hacía fracasar una actividad solían responsabilizarse de ella o bien Guiena F., o Liena Z., o Yura K., y todo se hacía en silencio, con tranquilidad, sin demasiadas palabras y ajetreo. Todo marchaba a la maravilla.

Cuando en el 5.º grado ya no eligieron a Volodia para el activo, se quedó tan sorprendido que incluso durante algún tiempo permaneció en silencio, pero luego reemprendió de nuevo sus ajetreos y gritos.

En la prueba "elección de un cargo social", Volodia declaró tan fresco: "No quiero ser nada, han sido tantos los cargos que he desempeñado, que ya estoy cansado. Hay que descansar."

–¿Qué cargos has desempeñado?

–¡Bah! Lo he sido todo.

–Pues yo no lo sabía, pensaba que sólo te habías encargado del asunto de las excursiones.

—¡Qué va! ¡Excursiones! Usted simplemente no sabe nada. He hecho de todo lo que se puede hacer. Y ahora ya basta, estoy descansando.

En la conversación que Volodia sostuvo con el experimentador, en ningún momento expresó directamente su enfado, al contrario, se hacía el valiente, diciendo que a él no le importaba en absoluto nada. Sin embargo, un día, hablando casualmente con la maestra, expresó: "No importa, algún día ya me pedirán que les organice una excursión, pero yo les contestaré que ni hablar."

En el sistema de interrelaciones personales, según las pruebas sociométricas, Volodia ocupaba una posición algo mejor de la media: 4 elecciones en la variante "con quién quieres sentarte" y 8 elecciones en la de "con quién quieres estar en el mismo grupo". A la pregunta de quién pensaba él que lo escogería, respondió: "No lo sé, pero alguien me tiene que elegir, eso seguro. Desde luego que no será uno solo, puede ser que 5 ó 6, o quizá más. A mí me quieren, de eso sí que estoy seguro." Sus compañeros no lo consideran malicioso, a veces es incluso alegre e interesante, por eso su sociometría no es mala.

Los materiales para el álbum los trajo Volodia después del último aviso y cada vez que se lo recordaban decía: "Ya lo he traído." Después abría la cartera y exclamaba: "¡Vaya, me lo he olvidado! Mañana lo traeré." Y al día siguiente volvía a no traerlo. Después del tercer aviso dijo que lo había perdido todo y se quedó después de las lecciones en la clase, donde en una hora hizo todo lo que le habían encargado. Seguramente los materiales ni los había preparado siquiera.

En el ciclo conflictivo Volodia hizo la elección a su favor. Volodia valora adecuadamente las respuestas de sus compañeros; en general, en él no se observa una tendencia a desvalorar los éxitos ajenos, él siempre está dispuesto a reconocerlos. Sin embargo, sus fracasos, los reveses que él sufre, los ignora totalmente: sin el menor titubeo hace pasar por buenas sus respuestas malas, los fracasos en las actividades sociales los considera como triunfos, si

hay algo que a él no le confían, dice que ha sido él quien no ha querido. Incluso si pide algo a un compañero suyo y éste no se lo quiere dar, Volodia declara inmediatamente: "Si no me hace falta, lo he hecho a propósito para ver qué dirías. Resulta que eres un tacaño." Si después de esto, el otro le ofrece lo que Volodia le había pedido, éste se niega, sin aparentar enfado, al contrario, con gran magnanimidad dice: "Bah, déjalo, no me hace falta, ha sido una broma." Pero en el fondo, de todos modos, se siente ofendido, y la ofensa trata de ocultársela incluso a sí mismo.

De las charlas que sostuvimos con Volodia, pudimos comprobar que se considera una persona muy buena, generosa, de mente muy despejada, así como de gran habilidad y destreza. Él considera que no es peor que los demás, pero que los otros no se dan cuenta de ello, porque "es muy modesto y no le gusta exhibirse". Pero si pensamos en su constante fanfarronería y ajetreo, esto que dice él nos parece sumamente extraño, pero es así, pues todas sus respuestas a múltiples preguntas indirectas que le hicimos, evidenciaron que tenía de sí mismo precisamente esta idea.

El afecto de inadecuación que Volodia mostró en el experimento con los problemas es también algo diferente de lo común. Él dio pruebas de un nivel de autovaloración inadecuadamente elevado, y ninguno de los reveses sufridos le obligó a elegir problemas de un nivel inferior, pero es que el fracaso no provocaba en él ese estado afectivo típico que se observó en todos los adolescentes afectivos. Con una tremenda ligereza, hacía pasar por correcta una solución incorrecta, aseguraba al experimentador que era éste el que se había equivocado y decía: "Le doy mi palabra de honor de que todo lo tengo bien, si yo lo sé. Es usted el que se ha equivocado, compruébelo." El experimentador lo comprobaba y se lo demostraba, pero Volodia respondía con toda tranquilidad: "No puede ser, es usted el que lo tiene mal", y rápidamente emprendía la solución del siguiente problema.

Todos estos factores son una prueba de que Volodia se encuentra profundamente traumatizado por sus fracasos y le intranquiliza el temor de ser peor que los demás. Todas sus intenciones van dirigidas a demostrar a los demás y a sí mismo, que él no es peor. Esto último, por lo visto, no logra conseguirlo, y entonces trata de compensarlo con el hecho de no permitirse ningún enfado, ni tomar conciencia de sus fracasos. No es posible saber hasta qué punto logra realmente no tomar conciencia de sus reveses. Lo más seguro es que a veces podrá hacerlo, pero otras se verá imposibilitado. Esta coraza con la que trata de protegerse, es por ahora muy delgada todavía.

El maestro guía de la clase, al ver esta preocupación de Volodia, hizo todo lo posible para garantizarle éxito, ayudándole en cada actividad concreta, lo que condujo a cierto mejoramiento y tranquilizó un poco a Volodia. El fundamento del afecto de inadecuación de Volodia es, por lo visto, un fuerte deseo de no ser peor que los demás, de gozar del respeto de todos, y la imposibilidad de conseguir esto en el 5.º grado con los medios a los cuales él estaba acostumbrado: fanfarronería, historias inventadas, ajetreo. Volodia no dispone de otros medios.

Este caso que acabamos de analizar es, a nuestro modo de ver, algo especial. Volodia no se afirma a sí mismo mediante la actividad, por el mero hecho de que realmente no sabe hacer nada, de lo contrario él hubiera ido, por lo visto, por ese camino. Una prueba de ello es, en primer lugar, que Volodia no desarrolla una actividad encaminada únicamente a la autoafirmación. Incluso su insatisfacción y los enfados que sufre trata de ocultarlos y de no fijarse en ellos. En segundo lugar, todo lo que hace para la autoafirmación es una apariencia de acción y apariencia de méritos –su fanfarronería, el ajetreo alrededor de la actividad–. Todo esto es una imitación, pero es una imitación de algo que él quisiera saber hacer, pero que no sabe hacer. En Volodia no existe en absoluto esa idea de tener un derecho especial a la exclusividad como tal, a cambio de nada, por un simple derecho personal, como

en los casos de Tamara, Tonia, Sasha o Ira. Él intentaba organizar excursiones, quería hacer algo, y no era culpa suya, sino su desgracia, el que no supiera hacerlo, el que no hubiera aprendido a hacer nada. Diríamos que la estructura de sus pretensiones es la autoafirmación a través de los resultados, pero, al no saber conseguirlos, la forma de satisfacer estas pretensiones eran los éxitos imaginados, la creación de apariencias.

Tolia G. En este caso las cosas ya son totalmente distintas. Tolia es un niño introvertido y muy poco comunicativo. Nunca cuenta nada de él. Estudia regular, pero es muy cumplidor y aplicado. En el 1.er grado Tolia era un sobresaliente. Tiene una letra muy bonita y sus cuadernos siempre están limpios. Eso fue lo que determinó su éxito en el 1.er grado. En el 2.º grado ya no fue sobresaliente, pero aún conservaba buenas notas, aunque no llegó a aprender a leer bien del todo, y no lo ha logrado hasta ahora. La maestra que tenía en la escuela primaria lo quería por lo cumplidor y aplicado que era.

En el 5.º grado Tolia empezó a hacerse obstinado. Provocaba conflictos con los maestros, no tomaba en consideración la opinión de sus compañeros. Los conflictos habían empezado ya en el 3.er grado, cuando Tolia fue elegido presidente del destacamento de pioneros de la clase, y se agudizaron especialmente en el 5.º grado, cuando las notas de Tolia descendieron notablemente.

Cuando se habla de Tolia, todos están de acuerdo en que antes era completamente diferente. Estudiaba mejor, era más comunicativo, participaba con mucho interés en todas las actividades de la clase. Tolia fue uno de los primeros que ingresó en la organización de los pioneros, estaba muy orgulloso de ello y en el 3.er grado (cuando ingresaron en la organización los primeros niños) fue el primer presidente del destacamento. Pero la obstinación que Tolia ya empezaba a manifestar, sus reacciones algo retardadas y su poca agilidad mental, ya provocaron entonces algunas dificultades y conflictos con los niños. En el 4.º grado su nivel de estudios descendió notablemen-

te y en el 5.º sólo recibía "suficientes" y ya no fue elegido para el activo.

Tolia nunca quiso entrar en la conversación acerca de su posición en el colectivo, pero en el experimento "elección de un cargo" dio preferencia al cargo de presidente del destacamento de pioneros de la clase y dijo: "Esto es lo que yo había sido antes. Éste era mi trabajo." Cuando le preguntamos sobre el cargo que le gustaría desempeñar, se negó a responder. Y a la pregunta de si querría ser otra vez presidente del destacamento, Tolia respondió enfadado: "No quiero ser nada." Y ya fue imposible sacarle nada más.

La situación de Tolia según los datos sociométricos es mala. En la variante de "con quién quieres sentarte", obtuvo una o dos elecciones, y dos o tres en la de "con quién quieres estar en el mismo grupo". A las preguntas de cuántas elecciones pensaba él que tendría y de quién, Tolia contestó: "No lo sé", repitiendo a todas las subsiguientes preguntas siempre lo mismo: "No lo sé." Tolia se siente insatisfecho no solamente por la posición que ocupa, sino también por los resultados que obtiene en sus estudios. Él considera que no le preguntan adecuadamente, y algo de verdad hay en ello, pues es un chico muy lento y los maestros, a veces, son demasiado impacientes. A veces le hacen sentarse con un "insuficiente" antes de que a él le dé tiempo de concentrarse y pensar.

Los materiales para el álbum Tolia no los trajo, ni tampoco acudió a fotografiarse hasta que no se lo recordaron. Él fue el único en toda la clase que se fotografió sin ponerse el uniforme de gala.

Tolia es muy reservado y está totalmente concentrado en el cambio de su situación. Este cambio es para él incomprensible, pues no se considera culpable de nada, y por eso todo cuanto ocurre a su alrededor es para él una injusticia. Él tampoco está en condiciones de arreglar su situación, lo único que puede hacer es, sin entrar en conflictos abiertos, oponer constantemente y en silencio resistencia a todo cuanto se hace en clase. No cumplió el encargo que se le encomendó –los materiales para el álbum– ni tampoco quería ir a fotografiarse, aunque tenía ganas, pues lo había dicho en su casa. Los éxitos de los demás, así como las respuestas de sus compañeros, las valora más de lo que se merecen, aunque no le gusta nada hablar de eso, y se niega por completo a decir algo sobre sus propias respuestas.

La madre de Tolia nos dijo que muchos de los compañeros de su clase a él le parecían demasiado inteligentes y por eso tenía miedo de comunicarse con ellos. Pero él tampoco se considera más tonto que otros, y, según él, todos sus malogros se deben exclusivamente a la injusticia general. "A mí no me quieren –dice él a su madre– y no me importa, yo tampoco los quiero a ellos." La madre de Tolia sufre mucho por todo lo que le pasa a él en la escuela y tampoco comprende las causas, y por eso no puede ayudar en nada a Tolia. Pero además, ella considera que la escuela siempre tiene la razón, y que hay que ser intransigente ante todos los descontentos de su hijo. Y así, tampoco en casa Tolia encuentra verdadera comprensión y compasión.

En el ciclo conflictivo Tolia mantuvo su orientación personal, estaba algo confuso, pero menos que los otros.

Hay que decir que Tolia fue el único en toda la clase que, desde el principio, no quería participar en el juego. Más tarde cambió de idea y decidió participar.

El afecto de inadecuación se manifestó en Tolia muy claramente tanto en los problemas de aritmética, como en los de agilidad mental. Él no decía nada, iba escogiendo los problemas del medio, no resolvió ni uno solo, pero no se pasó a los fáciles. La expresión de su cara era de obstinación y enfado, nunca entró en conversación con el experimentador, se negó a toda ayuda y, finalmente, sin decir una palabra, se fue.

Es indudable que su afecto está relacionado con la pérdida de posición, pero conservando su autovaloración anterior y sus anteriores pretensiones en todos los campos.

Con referencia a la estructura de sus pretensiones, po-

demos decir que es autoafirmación mediante determinados logros, al igual que en los casos de Misha y Volodia, pero también, como este último, sin aptitudes e incapaz de conseguir resultados. Sin embargo, a diferencia de Misha, Tolia no puede conseguir el objetivo, y, a diferencia de Volodia, él no trata de engañarse con triunfos imaginarios. Por eso Tolia no posee método alguno para satisfacer sus pretensiones en la autoafirmación: ni logros reales, ni imaginarios, ni una actividad directa encaminada exclusivamente a la autoafirmación. Su conducta –resistencia– es una simple reacción afectiva de una persona que no puede hacer otra cosa que oponer resistencia y obstinación y demostrar con ello su inconformidad con toda la injusticia que inesperadamente se le ha venido encima.

* * *

Para sacar las conclusiones relativas al grupo de adolescentes con una orientación de la personalidad afectivo-personal, podríamos señalar lo siguiente: todos ellos han sido incluidos en este grupo exclusivamente sobre la base de ciertos índices, determinados experimentalmente –una misma actitud de su personalidad durante el experimento, la presencia del afecto de inadecuación, descubierto también sobre la marcha del experimento–. Como hemos podido comprobar, a pesar de haber una gran cantidad de características individuales en su modo de ser y en el estilo de la conducta de estos niños, en el sistema de interrelaciones con sus compañeros y con los adultos, en el lugar que ocupaban en el grupo, etc., hay también gran cantidad de elementos comunes que, fuera de los índices experimentales, unen a estos niños y los distinguen muy en especial de los adolescentes de otros grupos.

Enumeremos estas peculiaridades:

1. El deseo de ocupar una posición de dirigentes y la insatisfacción por la posición real que ocupan en el grupo. Hay en ellos una peculiaridad, y es que esta insatisfacción

la sienten no solamente los que no desempeñan ningún cargo y aspiran a ello, sino también los que ocupan una posición de dirigentes, que tampoco están contentos, ellos quisieran un cargo superior. No se trata de una simple insatisfacción por el lugar que ocupan en el grupo, sino que además están convencidos de que se merecen algo mejor y que los demás son injustos con ellos.

Como regla general, las actividades que se les encomiendan no las desempeñan bien, pero a la hora de elegir una responsabilidad social no relacionan totalmente lo deseado con sus posibilidades. Ellos ya de antemano están seguros de que son capaces de hacer cualquier trabajo, y ni siquiera las experiencias de los fracasos anteriores les sirven para nada. Ignoran sus fracasos, afirmando con toda seguridad que han trabajado bien, incluso muy bien.

2. Siendo ellos mismos incapaces de trabajar bien, y sin deseo alguno de aprender, son muy exigentes y criticones para con los demás, llegando a veces a ser intolerantes y vengativos. En este caso se trata, pues, de una amplia inadecuación –valoración personal inadecuada e idea inadecuada de su propia posición real en el colectivo, de sus éxitos y posibilidades, así como una forma inadecuada de ver a todos los demás y de la actitud que éstos adoptan para con ellos.

3. El excesivo afán de estos niños por las actividades sociales está estimulado por motivaciones puramente personales. Estos adolescentes desconocen totalmente el verdadero sentido de una actividad social: ayudar desinteresadamente a los demás, al grupo, a una causa. Esta actividad tiene para ellos un sentido completamente diferente: destacarse, exhibirse, impartir órdenes, estar en el centro de la atención o, aunque sólo sea, en el círculo de los elegidos. Este sentido que ellos dan al trabajo social determina también su actitud frente a él, así como el propio carácter de sus actividades: el funcionamiento como tal en el cargo y no la acción real en beneficio de la causa y de los individuos. De ahí que no sientan la más mínima necesidad de aprender, ni de realizar una labor que pase inadvertida,

pues esto para ellos ya no tiene ningún sentido. Pero sí que tienen grandes ansias de representatividad, de atributos exteriores de poder, de mando, de intervenciones y discursos. Todo esto tiene para ellos sentido como un acto de autoafirmación. La única excepción en este sentido fue Misha.

En relación con esto quisiéramos expresar aquí algunas consideraciones pedagógicas.

De las referencias que tenemos acerca de estos adolescentes podemos comprobar que la orientación puramente personal no excluye, en modo alguno, una capacidad operativa social, mientras que el hecho de desarrollar una actividad social no significa a su vez que se trata de una orientación social de la personalidad. Desde el punto de vista pedagógico esta conclusión nos parece muy importante, ya que en la práctica del trabajo educativo con frecuencia se confunden la orientación social de la personalidad con la capacidad operativa social. Esta última está a la vista, todos la ven y la pueden valorar, en cambio la orientación no se puede ver tan directamente, y por eso con tanta frecuencia se juzga por la actividad: este alumno es un egoísta y el otro vela por los intereses del colectivo. Si es un activista quiere decir que vela por los intereses del grupo. Los hechos, sin embargo, demuestran que esto no es siempre así. La actividad social y la actitud social son dos cosas diferentes y pueden no coincidir.

4. En lo que se refiere a la posición de estos adolescentes en el sistema de relaciones personales, aquí no logramos encontrar una similitud convincente entre todos estos casos descritos. Cuatro de ellos ocupan una posición mala en el grupo —son Tamara, Misha, Tonia y Nadia—. Los otros ocupan una posición media o, incluso, buena. Casi todos, excepto Misha, tienen cierta sobreestimación del lugar que ocupan en el grupo; lo que esperan siempre es algo más de lo que realmente tienen, pero estos datos no son tan seguros como para creer que expresan una ley que caracteriza a este grupo.

5. Acerca de la posición de estos adolescentes en el gru-

po se podría decir lo siguiente: al comenzar el 5.º grado, hasta la reelección del activo, la mayoría de ellos desempeñaba cargos de responsabilidad en la clase o en el destacamento de pioneros, y muchos de ellos venían desempeñando estas responsabilidades de año en año. Cuando analizamos cómo se realizaban estas elecciones antes, pudimos ver que incluso en el 4.º grado los niños todavía no abordaban con suficiente seriedad este problema, no analizaban a fondo las candidaturas ni las discutían. La mayoría de los niños proponían para una actividad al compañero que tenían más cerca, al vecino de mesa o también a sí mismo. La mayoría de las veces se proponían y elegían candidaturas que ya habían sido elegidas en ocasiones anteriores o que ya habían sido designadas antes por la maestra, o que la maestra proponía ahora, o, finalmente, se elegía a aquellos que ofrecían activamente su propia candidatura.

Estos niños elegidos pasaban a ser una especie de activo permanente, que se escogía de año en año, ellos ya se acostumbraban a ser elegidos, aunque con frecuencia no sabían dirigir realmente el colectivo infantil (nadie les había enseñado esto en los grados inferiores). En realidad estos niños lo hacían todo por indicación del maestro, subordinándose a su poder y autoridad. Y, en consecuencia, a pesar de su "antigüedad", no adquirían habilidad alguna en las actividades sociales. Sin embargo, sí se iban formando una costumbre y un gusto por la posición de dirigentes. Esta posición de dirigentes les proporcionaba satisfacción, provocaba en ellos toda una serie de sensaciones agradables, les creaba el sentimiento de seguridad en sí mismos y también el sentido de superioridad. Todo esto no tenía que ver nada con los resultados reales, ya que éstos ni siquiera se les exigían. El sentirse elegidos, el verse influyentes e importantes, el sentirse superiores a los demás, etc., iba creando una autovaloración determinada, una actitud hacia sí mismos: el nivel de aspiraciones.

El nivel de aspiraciones se basa en la necesidad de conservar la autovaloración. Y esta necesidad exige satisfac-

ción. Esta necesidad solamente se puede satisfacer con las mismas sensaciones, con la misma actitud, con la misma posición (o superior) que la habían engendrado. Y entonces tenemos un círculo vicioso: para satisfacer sus pretensiones, el niño intenta con todas sus fuerzas alcanzar su alta posición anterior, pero, una vez lograda esta posición, él intensifica y eleva aún más sus aspiraciones. El trabajo real y los resultados concretos están al margen de todo —dentro de este sistema nunca habían sido un medio de satisfacción de las aspiraciones a la autoafirmación, por eso no están incluidos ni en las propias aspiraciones, ni en la forma de su satisfacción—. Estos dos factores se encuentran fuera del campo de visión, fuera del conjunto de motivaciones de este tipo de adolescentes, y hasta cierto tiempo esto no le causa a él ninguna molestia. Pero a partir del 5.º grado —a veces, seguramente antes, o más tarde— cambia la situación objetiva y el niño se encuentra con que no está preparado para este cambio y se ve totalmente indefenso. Privados del apoyo de la maestra que mientras había durado la enseñanza primaria respaldaba con su autoridad la de estos niños, se ven completamente incapacitados para hacer algo. No tienen aptitudes para organizar actividades, no saben superar las dificultades ni estudiar, pero sí tienen la necesidad de ser elegidos y de "dirigir".

El factor principal que hizo cambiar la situación de estos alumnos es que en el 5.º grado los niños ya empezaron a adoptar una postura completamente distinta frente a la elección del activo, ya exigían acción y resultados. Por eso se trataba de relacionar las posibilidades del alumno con el cargo para el que se le elegía, los niños se ponían a meditar si el candidato servía para desempeñar una actividad concreta, se producían debates, se analizaba, se discutía, etc.

De todo el grupo que hemos descrito, sólo entraron en el activo, dentro de la nueva situación creada, Sasha U. y Tamara K., y aquél fue elegido tan sólo responsable de grupo, mientras que en el 4.º grado había sido presidente

de destacamento, y Tamara prácticamente fue ella misma la que logró imponer su candidatura, provocando muy pronto el descontento general. Los demás alumnos de este grupo en el 5.º grado ya no fueron elegidos para el activo.

De las conversaciones que sostuvimos con estos niños pudimos comprobar que el cambio producido fue para ellos muy doloroso y lo consideraron como una injusticia. Unos lo decían abiertamente, otros de manera indirecta. Pero todos lo sentían profundamente.

A la luz de todo lo que hemos dicho es posible comprender no sólo la actitud de estos niños, sino también la aparición en ellos del estado afectivo. Acostumbrados a una determinada posición dentro del grupo, a la posición de los elegidos, y a conseguirla sin hacer por su parte ningún esfuerzo, se encontraban con que ahora lo habían perdido todo. Además, habían perdido también una posición en el estudio. En la escuela primaria todos estudiaban mejor que en el 5.º grado. Estos niños, por determinadas circunstancias, no adquirieron hábitos de trabajo ni en el estudio, ni en las actividades sociales. Nadie, por lo visto, había dedicado especial atención a esto; por su parte, ellos tampoco sentían necesidad de estas aptitudes, pues sin ellas tenían garantizado un completo bienestar emocional, una alta valoración personal e, incluso, la pertenencia a los "elegidos".

Es natural que la pérdida de estas posiciones —en el campo de los estudios y en el social— en ausencia de las necesidades o habilidades para conseguir la satisfacción de sus aspiraciones a través del trabajo, los condujo al afecto de inadecuación, como única posibilidad de conservar, aunque tan sólo fuera interiormente, una actitud frente a sí mismos, como frente a una personalidad digna, pero injustamente ofendida. Esto les daba también el derecho de obtener un reconocimiento exterior, sin perder al mismo tiempo el respeto hacia sí mismos, considerándose individuos que pretenden algo, a lo cual tienen derecho. Los "méritos" anteriores conferían a estos niños el derecho a pretender, eran la garantía de estos derechos,

y ellos creían luchar por la verdad, y no por sus mezquinos intereses personales.

La única excepción es Misha, cuya suerte, como ya hemos dicho antes, había ido por caminos muy distintos a los de los otros niños de este grupo, y su afecto de inadecuación, así como la orientación personal de su personalidad, no son consecuencia de haber ocupado una posición de elegido, de dirigente, sino todo lo contrario, se deben al hecho de haber carecido de atenciones, de cariño, a ese sentimiento de inutilidad que había surgido en él por verse rechazado.

Esto nos hace pensar que la actitud afectivo-personal puede surgir a consecuencia de dos situaciones diametralmente opuestas en la vida del niño; por una parte, la exclusividad que no está justificada por el trabajo, por las capacidades y por los verdaderos resultados*; por otra parte, el abandono y el rechazo que ha sufrido el niño.

Después de haber analizado cada uno de estos casos y de haber visto los resultados obtenidos en los experimentos, podemos, pues, decir que todos estos adolescentes con actitud afectivo-personal tienen entre ellos una similitud fundamental, relacionada con las peculiaridades de su estructura de motivaciones. Uno de los rasgos comunes esenciales de la esfera de motivaciones de estos adolescentes es su carácter conflictivo, es el conflicto que existe entre sus capacidades inmediatas (descubiertas en los ciclos no conflictivos del experimento) y sus pretensiones a un alto ideal humano, que se basan en la necesidad de una alta valoración personal en este sentido. La presencia de estas pretensiones se manifiesta claramente en la conducta que ellos adoptaron en el ciclo conflictivo, donde todos estos adolescentes, a excepción de Misha e Ira, experimentaron dificultades muy grandes, puesto que sus necesidades inmediatas chocaron con sus intenciones conscientes, provenientes de su valoración personal y de sus pretensiones.

Este conflicto es, por lo visto, el conflicto principal de

* Es posible que una posición de exclusividad justificada pueda conducir también a una actitud semejante.

su esfera de motivaciones y, seguramente, la imposibilidad de solucionarlo es la que ha conducido a la aparición del afecto de inadecuación: la extensa inadecuación es el mecanismo compensatorio que permite al individuo convivir con el conflicto, satisfaciendo, o creyendo satisfacer, las dos necesidades en conflicto.

2

En el segundo grupo incluimos a los adolescentes que en los ciclos no conflictivos también manifestaron el predominio del motivo personal, pero sin ser éste el único, pues pudimos comprobar estadísticamente también la acción de otras motivaciones. En nuestros experimentos estos adolescentes fueron 10. Vamos a analizar tres de estos casos.

Tania Z. Es una niña muy modesta y callada. Estudia para notables y sobresalientes, y en el 4.º grado había sido sobresaliente. Está muy capacitada y en el 5.º grado también podría estudiar, por lo visto, para sacar sólo sobresalientes, pero le falta viveza y audacia. Por los trabajos escritos recibe, como regla general, sólo sobresalientes, en cambio por las respuestas orales esta nota ya es menos frecuente. Por eso en el trimestre se le acumulan muchos notables. Es muy vergonzosa, se pierde con frecuencia y por eso sale siempre perdiendo; los maestros a veces se impacientan cuando habla tan bajito y la ven tan asustada. Esta extremada timidez empezó a manifestarse en Tania solamente en el 5.º grado. Antes también era una niña tímida, pero no hasta ese extremo. Durante las lecciones se pone muy nerviosa, se ruboriza hasta saltársele las lágrimas de los ojos no sólo cuando la llaman a la pizarra, sino incluso cuando alguien simplemente la mira.

Cuando está delante de la pizarra trata de ponerse de espaldas a la clase, o por lo menos de lado, y cuando el maestro la quiere poner de cara a los demás, gira la cara y baja la cabeza e inmediatamente le saltan las lágrimas.

Tania se aplica mucho en todo, trata de hacerlo todo bien, con minuciosidad. Siempre espera con nerviosismo lo que dirán de su trabajo los demás y todas las observaciones las escucha con mucha seriedad y atención. Por su propia iniciativa hace y rehace varias veces un trabajo bien hecho y que ya ha sido aprobado, si algo no está del todo como ella quisiera. Esto se ve especialmente en la labor que realiza para el periódico mural de la clase, donde siempre pasa en limpio varias veces los artículos. Si Tania realiza una tarea, siempre pide consejo a sus más íntimas amigas, y, en casa, a su hermano y a sus padres. Nunca pide consejos a los maestros y demás alumnos de la clase, porque les tiene vergüenza. Cuando reparten los trabajos de control, ella se pone pálida, tiembla de miedo, se encoge como si se tratase de un veredicto de vida o muerte. Pero cuando ya han anunciado su nota, su tensión va desapareciendo, incluso aunque no haya sido un sobresaliente, se pone colorada, sonríe y, si nadie la mira, se tranquiliza rápidamente. Aunque Tania se disgusta de no ser la sobresaliente de antes, no pueden relacionarse todas estas emociones suyas con la inseguridad en los estudios. Una vez, antes de que el maestro empezara a informar los resultados de un trabajo de control, yo le pregunté a Tania qué nota esperaba ella. Se puso colorada y me respondió bajito: "Un sobresaliente, seguramente." Está bastante segura de que recibirá una buena nota, cuando sabe que ha hecho su trabajo muy bien. Y también sabe cuándo ha fallado en algo y no puede esperar más de un notable. Las opiniones de Tania son muy adecuadas tanto en su autovaloración, como de sus éxitos escolares o de los éxitos de sus compañeros. No es la propia nota la que la pone tan nerviosa, sino el hecho de que van a hablar de ella, de sus méritos. Lo que más la emociona es la espera de la atención general.

Cuando el maestro reparte los cuadernos sin decir nada ni anunciar las notas, Tania está tranquila, pero cuando oye pronunciar su apellido por cualquier motivo, y especialmente si lo espera, sus emociones ya no tienen límites.

Creemos que la explicación de todo esto está en la actitud afectiva de ella frente a su aspecto externo. Tania es una niña muy pálida y delgadita, tiene un óvalo de cara muy fino y delicado, pero una nariz desproporcionadamente grande, sus cabellos y cejas casi no tienen color. Pudimos comprobar que Tania se avergonzaba de su aspecto externo, ella misma se consideraba horrible. Cualquier forma de llamar la atención es para ella la valoración de su personalidad, mejor dicho, de su aspecto externo. Tania se compara constantemente a las otras niñas y no a su favor, y a ella le parece que los otros también están ocupados en lo mismo.

Cuando tocó fotografiar a la clase para el álbum, Tania se presentó el primer día y la primera, pero dejó pasar a todos delante y, cuando llegó su turno, comenzó a negarse. Las niñas empezaron a empujarla, a llevarla, ella oponía resistencia, quería deshacerse de ellas y, finalmente, se puso a llorar y se escapó. Al día siguiente acudió otra vez, de nuevo dejó pasar a todos delante y todo indicaba que la escena volvería a repetirse. Sólo se consiguió fotografiarla mediante la intervención de la educadora, que pidió a uno de los fotógrafos que lo hiciera sin que ella se diera cuenta —cuando ésta estaba sentada al lado de una ventana con toda su atención puesta en Nadia, que en esos momentos estaba coqueteando delante del objetivo del otro fotógrafo—. Cuando Tania se enteró de que ya la habían fotografiado, se asustó y se disgustó mucho, y sólo así consintió en hacerse otra foto. Para el álbum utilizamos la primera foto, donde tenía una expresión muy natural, mientras que en la segunda foto se la veía asustada y tensa, y ni siquiera se la enseñamos.

Pero hay momentos en que Tania es diferente y hasta juguetona: cuando está con sus amigas más íntimas, con las que tiene amistad desde el 3.er grado. Son Liena L. y Valia S. Cuando está con ellas se olvida de su aspecto, se ríe, habla, pero en cuanto aparece un adulto, un niño, o incluso otras niñas, Tania se transforma inmediatamente y se esconde como el caracol en su concha.

Es un hecho curioso el que Tania, cuando está en clase, nunca se muestra enfadada, pero sí vergonzosa. En cambio, en casa sucede todo lo contrario, la madre se queja de que Tania se enfada por nada a pesar de que en la casa reina siempre un ambiente de comprensión, de cariño y amistad. Sobre todo se enfada con su hermano mayor, aunque él la quiere mucho y ella a él también. Una vez su hermano le regaló para su cumpleaños una caja de bombones, en la que iba atado un muñeco "Pinocho". Tania se tomó esto muy a mal, como si hubiera sido una burla por su nariz, se enfadó mucho, lloró largo rato y toda la fiesta se echó a perder.

En casa se mira con frecuencia al espejo, se levanta con la mano la nariz, después se da la vuelta y durante muchos días ni se acerca al espejo, ni siquiera para peinarse. La madre fue a consultar este problema con la maestra, habló muchas veces con su hija para convencerla de que las cosas no dependen de la belleza, pero nada ayudó. Tania o no contestaba nada, o empezaba a llorar y a pedir que la dejaran en paz, diciendo que ella ya sabía que no todo dependía de la belleza.

Pero una vez le preguntó muy seria a su madre: "¿Tú de verdad piensas que es más importante ser buena, que guapa?"

Cuando a Tania le encargaban una tarea social, ella, como siempre, respondía con silencio, hacía un movimiento de aprobación con la cabeza, lo cumplía inmediatamente y a conciencia. Después preguntaba repetidamente si lo había hecho todo bien. De acuerdo a las referencias que nos dio el educador, así como gracias a nuestras observaciones, pudimos comprobar que Tania nunca tomaba la iniciativa en nada, pero, cuando se le encargaba algún trabajo, nunca se negaba y todo lo hacía exactamente para el plazo señalado y con una calidad impecable. En general podía hacerlo todo, menos organizar a la gente. Aquí sí que no se veía capaz de vencer su timidez. A la pregunta de qué actividad social le gustaría desempeñar, Tania respondió que todas le gustaban, pero que estaba

muy contenta con su labor en el periódico mural. Tania forma parte del grupo de redacción cuyo miembro activo es su mejor amiga, Valia S.

Ésta escribe versos, pequeños artículos humoristas, epigramas, etc., mientras que Tania lo copia todo en limpio con su magnífica letra. Cuando le preguntamos si le gustaría más hacer otro tipo de trabajo en el periódico, nos respondió que a ella le encantaba todo lo que escribía Valia, sus versos, pero que ella esto no lo podía hacer. "¿Te gustaría saber hacerlo? ¡Todo se puede aprender!" Tania se puso toda colorada y dijo: "No, yo no quiero, de todos modos a mí no me saldría nada."

Llama la atención el hecho de que Tania se niega, no porque no tenga ganas de hacer éste u otro trabajo, no porque esté encantada con lo que ya está haciendo, sino simplemente porque teme no poder hacer el trabajo. Esto significa que Tania quizá querría hacer algo diferente, pero compara sus deseos y pretensiones con sus fuerzas, y saca una valoración, ya no digamos superior, sino inferior a sus posibilidades.

Tania tiene un diario. La madre dice que se pasa mucho tiempo con su diario, y que le parece que su hija escribe también versos en él. De lejos le pareció ver algo similar a los versos, pero no sabía si eran suyos o ajenos. Tania no lo muestra a nadie, en su casa todos respetan su secreto, nunca han intentado ni leérselo, ni preguntarle nada. A Tania le gusta mucho la poesía, lee muchísimo y se sabe de memoria una gran cantidad de versos. Pero en la clase nadie sabe nada de esto. Ella jamás ha recitado una poesía, nunca ha participado en ningún recital de la clase. Una vez, una de las amigas de Tania nos dio a entender que ella también escribía versos, pero ésta la miró de tal manera, que la amiga se calló inmediatamente y dijo que era una broma.

La posición de Tania en la clase es muy compleja. Todos la tratan bien y la respetan, y todos los alumnos a los que preguntamos sobre ella, solamente nos hablaron bien. Sin embargo, en la vida diaria pasa desapercibida, nadie

se dirige a ella, aunque estudia muy bien y podría ayudar a muchos.

En la variante sociométrica "con quién quieres sentarte" Tania obtuvo un número de elecciones inferior al promedio, sólo la eligieron sus dos amigas, a las que ella también escogió. Pero a la pregunta de "con quién quieres estar en el gurpo" todo el grupo la incluyó a ella, es decir, que aquí su situación resultó ser muy buena. De ahí se puede sacar la conclusión de que esta niña goza más de respeto, que de simpatías personales.

Resultó muy difícil establecer sus aspiraciones en el campo de las interrelaciones. Cuando le preguntamos quién quisiera ella que la eligiera, Tania nos contestó que le era igual, que le daba absolutamente lo mismo. Pero cuando le pedimos que nos dijera, según su criterio, quién la había escogido, ella nombró exactamente a sus dos amigas.

Nos parecen muy interesantes los resultados de sus propias elecciones. En la variante "con quién quieres sentarte", que se realizó cuatro veces, Tania colocó siempre en el primer lugar el apellido de alguien, que luego borraba minuciosamente, y en el segundo y tercero los nombres de Liena L. y Valia S. Fue imposible establecer con exactitud el nombre del que ocupaba el primer lugar, pero es posible que fuera un chico, ya que en una de las hojas se podía ver a través de lo tachado la terminación de un apellido de chico.

En los ciclos sin conflicto Tania demostró tener, además de las motivaciones personales, el motivo del trabajo; en cambio, en el ciclo conflictivo, trabajó solamente para el grupo. También hay que decir que Tania no exteriorizó alegría alguna, pero es que, en general, en las situaciones conflictivas ella no manifestaba ninguna emoción. Una charla que sostuvimos con ella después de terminado el experimento nos ayudó a comprender las motivaciones de la conducta de Tania. Cuando le preguntamos por qué había trabajado para el grupo, ella nos preguntó a su vez, sorprendida: "...¿acaso es posible lo contrario?" Siendo

Tania una niña muy bien educada, conoce perfectamente las normas morales, y además las acepta. Ella no se imagina ningún otro comportamiento. En los ciclos espontáneos del experimento no dio pruebas de ninguna motivación de grupo. Esta motivación con carácter de espontaneidad no existe en ella. Sin embargo, como motivación consciente es en ella tan fuerte, que triunfa sobre la personal sin esfuerzo alguno, como parece. Pero hablando con ella pudimos aclarar algunas cosas más, que demuestran que todo es un poco más complejo de lo que parece.

Tania dijo que a ella claro que le gustaría ser jefe, como, seguramente, quieren serlo todos, pero comprende perfectamente que no puede serlo, ella no sabe mandar y además le da mucha vergüenza, hasta que finalmente declaró: "No, si a mí en realidad no me gustaría mandar, tendría tanto miedo, que mejor sería no hacerlo, y menos todavía ser la responsable de todo un juego. Jamás... esto no es para mí." "¿Y si te propusieran que tomaras el mando del juego? Te enseñarían a hacerlo. ¿Qué harías entonces?..." Tania contestó: "Claro que me gustaría mucho aprenderlo, pero de todas maneras no podría hacerlo: no lo aprendería nunca." E inmediatamente preguntó: "¿Y dónde enseñan esto? ¿En la Casa de los pioneros?"

En el caso de Tania hemos podido ver, pues, que en la situación conflictiva ha triunfado la motivación de grupo. Sin embargo, nos preguntamos: ¿de verdad se ha producido un conflicto para Tania?, pues Tania, no podía desear conscientemente ocupar el cargo de jefe de todo el juego y, por lo tanto, tampoco aspiraba a ello, ya que estaba convencida de que no podría hacerlo, aunque en el fondo lo deseara mucho. Ahora se comprende por qué no manifestó ninguna emoción: al no haber triunfo ante sí, tampoco tenía que haber emoción. En cambio, en el ciclo espontáneo se manifestó su afán por la victoria personal, pues el deseo como tal existía en ella, y cuando este deseo no se frena conscientemente, tiene que surgir.

Después de conversar con Tania, pudimos comprobar que ella aprecia su escrupulosidad, su esmero, lo mucho

que le gusta leer, lo bien que le gusta hacerlo todo. Ella cree que los demás la tratan bien precisamente por esto. Pero todos estos valores, según ella, "no son los principales". Tania no dijo cuáles eran los valores "principales", sin embargo, esto se sobreentiende. En los estudios no se considera lo suficientemente capacitada: "No sé responder oralmente", se odia a sí misma por lo tímida que es, pero no logra superarse en este sentido. Y, a pesar de todo, jamás expresó resentimiento alguno con respecto a sus compañeras más favorecidas, ni intentó nunca desprestigiar sus valores. Ella tiene un concepto de sí totalmente adecuado, excepto en lo que se refiere a sus capacidades, que las desvaloriza, cosa que pudimos comprobar también en el experimento con los problemas. Lo que en realidad la perjudica no es la falta de capacidad, sino su timidez. Cuando el experimentador le dijo esto a Tania, ella lo reconoció. Todo el comportamiento de Tania es una prueba de que para ella la autoafirmación es una necesidad fundamental y muy importante. Pero es incapaz de encontrar la forma de autoafirmarse, se lo impide su propia inseguridad, debida, por lo visto, al elevado concepto que tiene de la belleza exterior y a la falta total de ilusiones con respecto a su físico. Todos los esfuerzos de Tania en el campo de la autoafirmación son completamente diferentes a los esfuerzos que empleaba el grupo anterior: es el intento de autoafirmarse a través de los resultados, a través de la mejor calidad de cualquier tipo de trabajo, y nunca mediante la actividad de autoafirmación como tal, o mediante exigencias de reconocimiento.

Valeri B. En el experimento manifestó tener una orientación personal de su personalidad, paralela a la orientación social.

Valeri se diferencia de los demás muchachos por un interés claramente expresado por los problemas sexuales. Con frecuencia reúne a grupos de chicos por los rincones de los pasillos y les cuenta cosas evidentemente obscenas. Algunos se separan del grupo avergonzados, otros se sonrojan, pero le escuchan en silencio y con toda seriedad,

otros se ríen bajito. Cuando está con sus compañeros, Valeri se comporta como el cabecilla, pero él no es el verdadero cabecilla del grupo, pues en realidad sólo dos niños están bajo su total influencia: se trata de Pavlik L. y Vitia K. El primero es un niño desprovisto de toda independencia, sin personalidad, que se deja llevar muy fácilmente por cualquier influencia, pero con una condición: que le dejen no hacer nada. Valeri le exige a él sólo atributos de respeto, y Pavlik acepta con gran alegría su amistad y protección. Pavlik siempre escucha con entusiasmo los relatos de Valeri y en cualquier momento está dispuesto a apoyarle con sus risitas. Vitia K. se somete a Valeri por otra causa distinta: a él le atrae todo lo que cuenta Valeri, y aunque es consciente de que no está bien lo que hace, no es capaz de superarse. Físicamente es un chico muy bien desarrollado, con signos de una temprana maduración sexual, es tímido, torpe, escucha a Valeri con mucha atención, sin hacer comentarios, nunca se ríe, pero lo "vive".

Al principio nosotros pensábamos que estas conversaciones obscenas eran para Valeri solamente una forma de autoafirmación, un procedimiento para conquistarse la atención de los demás chicos, pero más tarde llegamos a la conclusión de que esto no era del todo así. Indudablemente, también es una forma de autoafirmación, pero lo más importante es que se trata de un tema que a él le interesa mucho, mucho más que todo lo otro. Esto se ve por el modo como mira a las niñas, e incluso a las mujeres adultas –a las maestras jóvenes–, por los libros que lee, por lo que en realidad recuerda de lo que lee y ve en el cine.

Por lo general, Valeri saca notables, algunas veces se desliza algún suficiente, que él siempre trata de recuperar. Se considera a sí mismo inteligente y capaz. Esto lo había dicho más de una vez, puntualizando que "podría estudiar para sacar las mejores notas, pero que no tenía muchas ganas".

En el seno de la familia goza de bienestar. Es hijo único, sus padres trabajan en una fábrica. Valeri está al cuidado

de la abuela. En casa no tiene obligaciones de ningún tipo, pero la abuela de vez en cuando "se rebela", como dice la madre de Valeri, y se marcha a vivir con el otro hijo. Entonces Valeri se queda por un mes o dos sin cuidados y sin vigilancia. Cuando la abuela está en casa, ella se encarga de que su nieto haga los deberes y llegue a casa siempre a su hora. Él la obedece.

En la clase pretende ocupar la posición de "estrella", pero no lo hace muy activamente, ni tampoco en forma directa. A Yura K. no lo quiere, cuando éste no está presente, con frecuencia habla mal de él, a veces trata de hacer fracasar disimuladamente las iniciativas de Yura e intenta por todos los medios minar su popularidad, pero nunca lucha abiertamente, y delante de Yura se comporta siempre con más discreción. No pide que le den actividades sociales, ni tampoco pretende a ningún cargo.

Las aspiraciones de Valeri por las simpatías de sus compañeros son muy superiores a las que él goza en realidad. Dijo, con toda seguridad, que por lo menos le escogerían unos 10 o 15 chicos y unas 5 o 6 chicas. "De eso estoy completamente seguro", añadió, refiriéndose a estas últimas. La posición que realmente ocupa entre sus compañeros de clase es bastante peor de lo que él esperaba, pero algo superior al valor medio: 5 elecciones en la variante "con quién quieres sentarte" y 6 en "con quién quieres estar en el mismo grupo". Las elecciones, por lo general, son recíprocas. Eran aquellos niños que escuchaban sus relatos. Eran los que le reconocían. En cambio, las chicas no lo escogieron.

En lo que se refiere a la actividad operativa de Valeri, tanto social como personal, los resultados fueron los siguientes: los materiales para el álbum los trajo después del primer aviso, vino a fotografiarse el segundo día, pero, a diferencia de todos los demás chicos, se hizo un peinado especial con todo el pelo hacia los ojos, lo que sorprendió mucho a todos, y, a pesar de las burlas que le dirigieron tanto chicas como chicos, así se fotografió.

En la prueba donde había que elegir un cargo social,

Valeri estuvo pensando mucho rato, muchísimo, después empezó a colocar las tarjetas con bastante indiferencia, casi sin mirarlas. La primera tarjeta resultó ser la del cargo de responsable de sanidad, en segundo lugar la de responsable de grupo y en el penúltimo lugar colocó la tarjeta con el cargo de presidente de todo el grupo de pioneros. Cuando hablamos con él sobre esta cuestión, nos dijo: "El cargo que puedes ocupar no tiene absolutamente ninguna importancia, lo importante es a quién consideran en la clase el más importante, a quién quieren, y esto no depende del cargo que uno ocupe. El responsable de sanidad es un cargo importante: tiene que controlar la limpieza del cuello, de las manos y las orejas; aquí hay que elegir a una chica." En cuanto a él, no manifestó el menor deseo de ocupar ningún cargo. Cuando le preguntamos quién creía él que era el más considerado en la clase y a quién querían, él respondió: "Esto depende de la opinión de cada uno." Entonces nos interesó saber su opinión: "Nadie, en nuestra clase no existe esta persona." "¿Y Yura? ¿Y Volodia?" Aquí Valeri soltó un silbido despectivo y dijo: "¿Quién los considera los principales, a ver? Ellos mismos, o quizás algunos más, y basta. La mayoría no los quiere en absoluto." "¿Y a quién quiere la mayoría?" "¿Cómo voy a saberlo yo?, pregúnteselo a ellos." "¿A quién lo pregunto?" "Bueno, aunque sea a Vitia, o a Pavlik, si quiere pregúntelo a otros, a las niñas."

En esta conversación que sostuvimos con él pudimos ver claramente que Valeri pretende más al papel del más "estimado", que al de "principal". A Yura y Volodia, que en realidad eran los verdaderos líderes de la clase, no los quiere reconocer y niega el papel que desempeñan en la clase, y para saber a quién quiere la mayoría, nos propone preguntárselo a Pavlik y Vitia, es decir, a aquellos que pueden nombrarlo a él.

Luego Valeri nos habla de su grupo de amigos, de que "son los más alegres e interesantes, no son ñoños, todos quisieran ser amigos suyos, pero ellos no aceptan a todos en su grupo, porque cuando son muchos, ya no es in-

teresante. En un grupo pequeño siempre se está mejor".

Valeri considera que ocupa una buena posición, que personalmente lo respetan y que en su grupo es el principal. Este concepto inadecuado que tiene de su propia situación le garantiza cierto bienestar interior, pero no es un bienestar completo. Valeri quisiera gozar de un mayor reconocimiento, de un mayor respeto, pero no a través de sus actividades sociales. Valeri, por lo visto, quisiera ser atractivo y querido por los demás, pero sin emplear ningún esfuerzo para lograrlo.

Los cargos de responsabilidad no le atraen, no le interesan, aunque las pocas cosas que se le encomiendan las cumple bien. Jamás se observó que tratara de utilizar estas responsabilidades para exhibirse, para demostrar sus méritos o su poder sobre los demás.

Por nuestras observaciones, así como por los datos experimentales, se puede ver que Valeri posee el afecto de inadecuación, pero se trata de un concepto inadecuado de sí mismo, de sobrevalorar su posición, algunas de sus cualidades, sin embargo, el auténtico afecto de inadecuación —reacción inadecuada ante un fracaso, el enfado, la convicción de que todo el mundo es injusto— Valeri no lo tiene.

Valora sus respuestas adecuadamente, así como las de los demás, incluso las de los que él no quiere. Escucha las críticas muy pacíficamente, vuelve a repetir un trabajo mal hecho, sin oponer resistencia.

Como hemos podido ver, Valeri quiere autoafirmarse, pero no trata de conseguirlo mediante algo serio, mediante resultados reales —en este aspecto se parece a los adolescentes con orientación afectivo-personal—. Pero, a la vez, no intenta como ellos hacerlo a través de la autoafirmación como tal: mediante exigencias de reconocimiento o de afecto, queriendo ser elegido a un cargo, mediante exhibicionismo, mandando sobre los demás, etc. Él quiere autoafirmarse indirectamente, por su interés y conocimiento de los problemas sexuales, por su atractivo, del cual está casi seguro. Esto es lo que le hace distinto a los otros niños

que también tienen una orientación de su personalidad afectivo-personal.

Natasha E. Natasha es una niña fuerte y voluntariosa, que sabe dominar a los demás. Le gusta estar en el centro de la atención, y además sabe atraerla. Se comporta con mucha independencia, sobre cualquier cosa tiene su propia opinión, todo lo juzga en términos categóricos y no admite objeciones, está muy segura de sí misma. Esta seguridad que tiene Natasha en sí, tiene fundamentos. Es una chica que estudia muy bien, sabe y lee mucho, estudia simultáneamente en una escuela de música, se dedica al patinaje artístico. Además, Natasha es una niña bastante bonita.

Sus padres, que trabajan en el campo de la ciencia, le dedican mucha atención. Es hija única, los padres la consideran muy capacitada y creen que ofrece grandes esperanzas. En realidad es una niña inteligente, todo se le da con facilidad, todo lo hace bien, pero sin brillo: estudia bien, pero no es sobresaliente, en la escuela musical también tienen de ella buena opinión, pero no está entre las mejores. En la escuela deportiva también está entre los segundos y terceros, pero no la primera. Tiene sentido del humor, lo tiene también para consigo misma, le gusta mucho reírse de los chicos, también se puede reír de sí misma, pero no tolera en absoluto que lo hagan los otros. Aquí se muestra agresiva y contesta a quien sea. No admite ninguna broma de nadie, ni de parte de los maestros, que algunas veces lo han intentado, pues Natasha, con mucha frecuencia, emplea un tono irónico para con los demás.

Natasha es la que encabeza el grupo de niñas que proceden de familias de intelectuales, que en cierto modo se opone un poco al resto de la clase. Este grupo ya se había formado en el 4.º grado y era bastante cerrado. Lo integraban cinco niñas que eran amigas entre sí, se visitaban recíprocamente, se invitaban a los cumpleaños. Los padres también fomentaban esta amistad. De todo este grupo solamente Larisa E. se trataba con el resto de la clase, las otras cuatro niñas —la propia Natasha, Galia P., Nina T.

y Liena S.– se relacionaban muy poco con sus otros compañeros de clase. Natasha era la que encabezaba el grupo. Su actitud para con las integrantes de este grupo era muy buena, sufría por las notas que ellas recibían tanto como por las suyas, se preocupaba por el aspecto exterior de sus amigas, las peinaba, les daba consejos de cómo vestirse mejor. Pero su comportamiento entre ellas no era como el de una igual: ella era la primera. Sus amigas reconocían absolutamente su superioridad y se sometían a ella con mucho gusto.

En cuanto a sus clases de música y patinaje artístico, Natasha manifestaba cierta actitud irónica, quizás, aparente. Decía con frecuencia que ni pensaba siquiera dedicarse algún día a la música o al patinaje, y que si lo hacía era sólo "para la alegría de mamá y papá", que querían que su hija fuera genial: "Por favor, puedo ser genial –decía Natasha–, ¿por qué negárselo?" Sus padres son matemáticos, el padre es doctor en ciencias, y Natasha también quiere ser matemática y está segura de que ésta es su vocación. En matemáticas Natasha tiene "sobresaliente". Pero no se trata de éxitos extraordinarios. A veces no logra resolver un problema y entonces dice: "Qué extraño, ¿no habrá un error en el problema?" No es muy tenaz, y a veces resuelve los problemas difíciles con la ayuda de su padre, aunque esto nunca lo comenta con nadie de la clase. En el experimento donde explorábamos el afecto de inadecuación con la ayuda de los problemas de matemáticas, Natasha desde el principio empezó por los problemas difíciles y demostró tener una elevada y estable autovaloración, pero ante la falta de éxito optó, aunque de muy mala gana, por disminuir el grado de dificultad de los problemas que elegía. En la segunda prueba de problemas empezó por uno fácil, pero, al ver que no tenía éxito, dio un salto brusco hacia arriba y de nuevo empezó a disminuir el grado de dificultad muy de mala gana y lentamente.

En el experimento con los problemas de agilidad mental se comportó de una forma todavía más inadecuada,

en cambio no mostró el afecto de inadecuación como tal.

Aunque Natasha trataba poco con la clase, nunca entraba en conflictos con nadie y todo lo que se le exigía lo cumplía a conciencia. Todas las pequeñas responsabilidades las cumplía en un grado aceptable, nunca hubo reproches.

Los materiales para el álbum los trajo el tercer día, vino a fotografiarse el segundo día.

Resulta muy curioso el análisis de la actitud de Natasha durante el juego experimental y, en general, la postura que adoptó frente a dicho juego. Al principio declaró que no participaría porque no tenía tiempo: ella tenía "la música, los patines, y en general..." No se insistió. Pero al día siguiente, por lo visto, después de haber discutido el asunto en casa y con sus amigas, que se incorporaron muy gustosamente, Natasha decidió participar, y además lo hizo con gran entusiasmo. Su padre, observó ella, había dicho que este juego era muy interesante. Natasha hacía todo lo posible por caer en el mismo grupo que sus amigas. Ya que para este tiempo se había logrado, en general, incorporar a todo su grupo en la vida y actividades de la clase, decidimos que para despertar más el interés no era necesario dividirlo, y por eso las cinco amigas se vieron en un mismo grupo, lo que provocó una gran alegría en ellas.

Durante el experimento, en Natasha predominó la motivación personal, sin embargo, también se dejó ver la motivación de grupo. Pero en el ciclo conflictivo triunfó sin vacilación alguna el motivo personal.

No estábamos del todo seguros de si la motivación de grupo, de la cual dio pruebas Natasha durante el experimento, no era una motivación egoísta, pues en el grupo general entraba también el grupito de sus amigas. Si triunfaba el grupo, ello significaba una victoria para el grupito de amigas. No obstante, fuera como fuera, en el ciclo conflictivo triunfó la motivación personal sobre todas las demás, incluyendo aquí ese motivo de egoísmo por el grupito de amigas, en el caso de que éste existiera.

Cuando trabajaba para sí, Natasha se sentía algo molesta, pero trató de encubrirse con bromas; ironizó en torno al cargo del responsable supremo de todo el juego. Cuando después del experimento Natasha salió al pasillo, empezó a decir bromas con sus amigas, pero del experimento ni se habló, y los demás compañeros de clase no le preguntaron nada.

En las pruebas sociométricas Natasha obtuvo los votos de todas sus amigas y, además, de Ira B. De manera que fueron cinco elecciones a su favor en ambas variantes. De los demás nadie eligió a Natasha. Aunque por el número de votos su posición fuera algo superior a la media, ésta no es su verdadera situación en la clase, sino la que tiene dentro de un grupo, lo que a ella la satisface totalmente.

Su situación dentro de la clase es la siguiente: de las conversaciones que sostuvimos con los alumnos, pudimos comprobar que a Natasha la respetan e incluso simpatizan con ella, pero la consideran un poco ajena e inaccesible.

Por ejemplo, Tonia S. dijo que si a ella la sentaran con Natasha, estaría muy contenta, pero que "Natasha por nada del mundo aceptaría sentarse con nadie que no fueran sus amigas, y por eso no vale la pena que ponga su nombre". Las pretensiones de Natasha en cuanto al número de elecciones a su favor correspondieron exactamente a su situación real. Ella esperaba los votos de sus amigas, y ellas fueron las que la eligieron. Lo único que no previó fue el voto de Ira B. En este aspecto Natasha no mostró ningún tipo de aspiración elevada.

En el experimento en el que había que elegir un cargo social, Natasha no dio pruebas de descontento alguno por la posición que ocupaba. Natasha dispuso las tarjetas exactamente por un orden de creciente responsabilidad y dijo que ella simplemente no quería ocupar ninguno, puesto que estaba muy ocupada, y, como no podía, pues tampoco quería.

En este campo no observamos en ella ningún tipo de afecto. Suponemos que esa cierta inadecuación que mostró al escoger los problemas de matemáticas está relacio-

nada con una insuficiente satisfacción de sus pretensiones en el campo de las matemáticas y con cierta inseguridad en cuanto a su propia y elevada valoración personal en este sentido.

Por la descripción de los tres alumnos vemos que se diferencian notablemente del grupo descrito anteriormente.

Lo único que hay de común entre estos dos grupos es que en unos y otros predomina la motivación personal en los ciclos del experimento sin conflicto. Sin embargo, en este último grupo se puede ver claramente que los componentes del mismo adolecen de una actitud simplemente personal, pero no afectivo-personal. Y aunque todos estos adolescentes también aspiran a una autoafirmación, esta aspiración suya es, sin embargo, de un tipo totalmente distinto.

En primer lugar, ellos no sólo se dedican a la autoafirmación. En segundo lugar, su actitud no va exclusivamente dirigida a la autoafirmación en su más puro sentido. A los adolescentes que tienen una actitud afectivo-personal no les importa casi en qué autoafirmarse, lo único que importa para ellos es la obtención del reconocimiento de los demás, y todos sus esfuerzos van encaminados precisamente a la autoafirmación. En este último grupo el cuadro ya es diferente. Estos niños, si bien afirman su propio yo, lo hacen o bien a través de los logros, o bien a través de una actividad que de por sí no está desprovista de interés para ellos. No es una autoafirmación directa y absoluta, sino indirecta, mediatizada. Estos adolescentes son por eso de mayor productividad, ellos pueden y saben hacer, y por ello pueden obtener más. Incluso la infinitamente tímida Tania cumple a maravilla todas sus responsabilidades, mientras que el tan listo Tolia o la tan activa Tamara no hacen nada bien. Creemos que esto se debe al hecho de que para los adolescentes que tienen una actitud afectivo-personal el sentido de cualquier actividad no está en su propio resultado, sino en la posibilidad de poderse autoafirmar en el proceso de dicha actividad, por eso la misma no se dirige hacia los resultados.

En el segundo caso, en cambio, el sentido está en cómo conseguir el resultado, o simplemente en el cumplimiento de una actividad. Una actividad puede poseer su propio sentido, que no depende directamente de la posibilidad de afirmar el propio yo, aunque la misma pueda contribuir a esta autoafirmación. Por eso, la actividad va dirigida hacia el resultado. Y aunque éste sea un objetivo intermedio en el camino hacia la autoafirmación, de todos modos es un objetivo, y la actividad, en una etapa determinada, va dirigida hacia él. Esta peculiaridad —la autoafirmación a través de la actividad, a través de los resultados en un campo determinado, por el cual existe interés—, también se manifestó en otros adolescentes de este grupo, que nosotros no vamos a describir aquí. Es evidente que en el proceso de esta actividad y tras este objetivo intermedio puede nacer el auténtico interés por la actividad en sí, o por sus resultados, y entonces se puede dar el caso del nacimiento de una nueva necesidad —la necesidad de esta actividad, que desplazará a un segundo plano a la autoafirmación—. Éste es uno de los medios que puede servir para modificar la actitud de una personalidad y engendrar nuevas motivaciones. Este tipo de hechos fueron observados por T. E. Konnikova [1], cuando sus alumnos fueron incorporados a una serie de actividades de vigilancia por toda la escuela; al principio accedieron tan sólo para autoafirmarse, por el deseo de mandar sobre los demás, pero después, gracias a la hábil organización de todo este sistema de guardias y a la concurrencia de todos los requisitos pedagógicos indispensables, comenzaron a aparecer en los alumnos nuevas motivaciones en el proceso de esta actividad: las motivaciones de grupo. Por lo visto, aquí tiene lugar una especie de mecanismo de desplazamiento del motivo hacia el objetivo, descubierto por A. N. Leontiev y calificado como mecanismo de formación de nuevas motivaciones.

En lo que se refiere a los adolescentes con actitud afectivo-personal, este mecanismo actúa, por lo visto, con más dificultad, ya que aquí no interviene el elemento intermediario para satisfacer la necesidad de autoafirmación. Esto puede suceder o bien porque la necesidad es tan fuerte y tensa que bloquea todas las demás necesidades del individuo y éste no encuentra otros medios indirectos, o bien porque tiene relación con la falta de experiencia, de aptitudes y conocimientos, con la falta de comprensión de sí mismo y de las propias capacidades, indispensable para encontrar los caminos adecuados de la autoafirmación. Además, aquí desempeñan también cierto papel las costumbres y formas de comportamiento que antes habían conducido al éxito. Pero esto se debe, por lo visto, a la falta de interés. Cualquier interés puede servir, sin duda, de método indirecto para autoafirmarse, y solamente la falta total de intereses inmediatos por algo que no sea la propia persona lleva a la autoafirmación como tal.

ADOLESCENTES CON UNA ACTITUD DE SU PERSONALIDAD ORIENTADA HACIA EL GRUPO

Analicemos ahora al grupo de niños en los que, según los datos del experimento, el motivo predominante resultó ser el social, o colectivo. En total fueron siete niños. Entre ellos no hay ni uno sólo que tuviera únicamente una motivación social: en los siete casos ésta predominaba, pero se manifestaron además otros motivos, como el personal, el laboral, o ambos juntos.

1

Veamos ahora el caso de una niña, que tenía como motivación "acompañante" el motivo personal.

Larisa E. La posición de Larisa en la clase es muy especial. Es la niña que goza de mayores simpatías entre sus compañeros. En el sistema de interrelaciones ella es la que ocupa el mejor lugar: un promedio de 14-15 elecciones en cada una de las variantes. A pesar de que las niñas de

esta clase se dividían desde el principio del año en dos grupos que se comunicaban muy poco entre sí, por Larisa votaron no solamente las niñas del grupo al cual pertenecía ella misma, sino también las del otro grupo. Además, Larisa resultó ser la única niña con la que querían sentarse también los chicos, incluido aquí Misha, que fue sólo a ella a quien escogió.

Larisa es una niña muy bonita, saca sobresalientes, siempre está dispuesta a ayudar a los demás en los estudios. Al mismo tiempo es un poco tímida, habla poco, pero le gusta reírse y reacciona bastante vivamente a todo. Larisa no sólo comprende perfectamente las bromas, sino que también sabe bromear, si nadie la mira. A veces en los recreos juega alegremente, pero siempre lo hace de forma desapercibida, sin hacer mucho ruido y cuando nadie pone en ella una atención especial.

Larisa siempre va vestida muy limpia y con cierta gracia, pero sencilla: nada sobresale ni llama la atención, ningún detalle sobra. La misma pulcritud se observa en su trabajo. Todos los cuadernos y libros los tiene forrados, limpios y en orden.

Larisa no desempeña ninguno de los cargos elegibles y nunca los ha desempeñado. Todas las tentativas de elegirla siempre han terminado en el fracaso. Siempre se ha negado, alegando que ella "no puede, no sabe si podrá". Pero, sin embargo, nunca se niega a cumplir los encargos que le dan, lo hace todo rápido, bien y sin tener que recordárselo. No tiene iniciativa propia, pero participa en todas las actividades de la clase con entusiasmo.

Larisa pertenece a un grupo determinado de niñas de la clase, pero nunca se ha mostrado hostil con respecto a las niñas del otro grupo, las trata igual que a todos los compañeros suyos de clase.

Los materiales para el álbum los trajo el primer día, sin tener que recordárselo ni una sola vez, a fotografiarse también acudió el primer día.

Cuando Larisa desempeña algún trabajo social, o ayuda a alguno de sus compañeros, nunca habla de ello a nadie,

ni lo saca o lo recuerda en alguna conversación. Mucho de lo que hace ni ella misma lo recuerda. En una conversación con la maestra, cuando ésta le preguntó a Larisa qué tipo de trabajo social había hecho durante los dos últimos meses, a quién había ayudado, etc., la niña no pudo recordar todo lo que ya sabía la maestra.

En el experimento "elección de un cargo social" Larisa extendió todas las tarjetas, después sacó la que tenía escrito "simplemente pionero" y dijo: "Esto es lo que soy yo." A la pregunta de qué cargo le gustaría desempeñar en la clase, respondió: "Quiero ser lo que soy. Yo no sé dirigir, me da vergüenza, y, en general, no me gusta. Me gusta cuando las cosas en la clase van bien, me gusta cuando nos alaban los demás, pero cuando hablan de mí, no se por qué, pero me da vergüenza." Es decir, que Larisa tampoco se mostró insatisfecha por la situación que ocupaba en la clase.

En lo que se refiere a su estatuto sociométrico, aquí se ve claramente que ella subestima su posición. Esperaba que la elegirían solamente sus amigas más allegadas, el cuarteto, del cual es amiga desde hace tiempo, pues ella también escogió a estas niñas, pero en vez de dar tres apellidos, como era necesario, dio cuatro, y añadió: "Y todavía pondría muchos, muchos más."

Larisa no manifestó tener afecto de inadecuación. También es adecuada en su conducta. Valora sus respuestas muy adecuadamente, consciente de todas sus deficiencias. Con esta misma objetividad, pero un poco menos severa, valora también las respuestas de sus compañeros. Un detalle muy curioso es que tiene tendencia a valorar las respuestas de los alumnos más débiles más de lo que se merecen, mientras que las de los fuertes las valora objetivamente.

En el ciclo conflictivo Larisa trabajó exclusivamente para el equipo, al igual que todos los adolescenttes con orientación colectiva de su personalidad. En el comportamiento de Larisa no se observa ningún deseo de querer afirmar su yo. Pero debido a que en los ciclos no conflictivos el

motivo de autoafirmación se reveló como uno de los motivos secundarios, es de suponer que este motivo lo posee. La autoafirmación es para ella, por lo visto, un proceso incidental. Todo lo que hace, lo hace bien, no con fines de autoafirmación, pero, sin embargo, se afirma en lo que realiza.

Tampoco cabe duda alguna de que toda la ayuda que presta a sus compañeros de clase, su sensibilidad y delicadeza para con ellos, esa forma sosegada y modesta de comunicación con todo el mundo, no son otra cosa que la manifestación espontánea de su bondad para las personas. Y, como respuesta, Larisa recibe el reconocimiento y la simpatía de todos, que sin duda alguna, también constituye para ella una fuente de satisfacción, aunque por ninguna parte se ve que ella se fije en esto o que se esfuerce en lograr estas simpatías.

El caso de Larisa también es interesante, porque a pesar de su actitud social revelada en el experimento, no da pruebas de un dinamismo social en el sentido general de este concepto. Su comportamiento se puede calificar más bien de predisposición y deseo de cumplir. Esta constante predisposición a hacer todo lo que de ella puedan pedirle, esta permanente y desapercibida ayuda a los demás, también es, por lo visto, una manifestación de una actitud social de la personalidad.

2

En el otro grupo incluimos a todos los adolescentes en los que se combinaba la motivación social con la motivación laboral.

Kolia I. Por su conducta es la antítesis de Larisa. Es un niño muy dinámico, impetuoso y excitable. Además, sumamente desorganizado: siempre se olvida de algo, pierde las cosas, las busca, trata de recordar algo. Kolia es muy estricto en sus principios, pero su excesiva excitabilidad lo empuja a la brusquedad: dice a la cara lo que

piensa de cada uno y por eso a veces se enfadan con él. Esto le impide mantener buenas relaciones con sus compañeros.

Según las referencias de la maestra, Kolia es sumamente dinámico en lo que se refiere a actividades sociales. Nuestras observaciones también lo confirmaron, pero, sin embargo, no desempeña ningún cargo elegible. En la clase se le considera un chico algo raro, la maestra también mantiene esta opinión. Esto se debe a que Kolia inventa constantemente proyectos grandiosos para transformar no sólo la vida de la clase, sino de todo el país, del mundo y hasta del universo. Estos proyectos se suceden uno a otro con la rapidez del relámpago, pues, al encontrar un error en su proyecto, Kolia se enfría con la misma rapidez que se enciende. Los planes y proyectos de Kolia no persiguen nunca ningún interés personal.

Una vez, por ejemplo, Kolia vino con un proyecto, gracias al cual todos los alumnos de la clase podrían sacar sólo sobresalientes (él mismo estudia muy bien, es un niño muy capaz, pero no logra ser sobresaliente por lo desorganizado que es). Su proyecto era el siguiente: había que ir a hablar con el director y ponerse de acuerdo con él para que cada día hubiera 5 lecciones dedicadas a una sola asignatura. Solamente una materia. Entonces para cada día habría que preparar una sola asignatura y, claro está, todos se la aprenderán para "sobresaliente", y al día siguiente ya sería otra asignatura distinta, que también todos prepararían para sobresaliente, y así sucesivamente. El maestro tendría tiempo de preguntar a todos cada día, puesto que habría cinco lecciones, y todos recibirían únicamente la mejor nota. Todo era muy simple y fácil, su clase llegaría a ser la mejor de Moscú, e incluso, de toda la Unión Soviética. "Viajaremos por todas las ciudades para transmitir nuestra experiencia y, desde luego, iremos también al extranjero. Luego nuestra experiencia la recogerá todo el mundo —decía con entusiasmo Kolia—, y entonces por toda la Unión Soviética no habrá ni un solo mal alumno, nadie tendrá que repetir curso, sólo habrá

'sobresalientes', bueno, en último caso, también 'notables'. Una lección creo que todo el mundo se la puede aprender bien, ¿no es así?" Durante varios días Kolia no hizo más que hablar de su proyecto, pero de repente dejó de hablar de él y no lo mencionó más. Cuando le pregunté si seguía convencido de su proyecto, me respondió: "¡No sirve! No nos daría tiempo de pasar todo el programa, eso es lo malo, pero qué bien iría todo. ¿Se lo imagina usted? ¡Todo el mundo sobresaliente! ¡Es un sueño! Hay que pensar alguna otra cosa, pues no brillamos en los estudios." El hecho es que Kolia no puede imaginarse que alguien no piense, que pueda vivir sin pensar en cómo organizar el mundo y la vida en él.

En el sistema de interrelaciones personales Kolia ocupa un lugar medio. Tres elecciones, como promedio, para "con quién quieres sentarte", y 6 para "con quién quieres estar en el mismo grupo".

En la escuela primaria Kolia fue elegido tres veces para el activo de la clase, pero de ello no resultó nada bueno. Había tanta confusión en todo lo que hacía, que nadie podía comprender qué era lo que exigía. Kolia se excitaba, convencía, persuadía y cuando los demás empezaban a comprender algo por fin, él se daba cuenta que no era lo que quería y entonces ya la emprendía con otra cosa.

En el 5.º grado Kolia no fue elegido para el activo de la clase, pero en el experimento sobre el cargo social estuvo pensando mucho tiempo en quién le gustaría ser. Finalmente, cuando se lo preguntaron respondió: "Pues ni lo sé, es muy difícil decidirlo. Quizá pudiera ser redactor del periódico ¿eh? Lo único es que dibujo mal, y eso sí que no vale. Pero, sin embargo, puedo inventar y escribir cosas (es verdad). Sí, podría ser redactor. Yo escribiría, y Guena dibujaría (Guena K. es el dibujante del periódico). ¡Los dos podríamos hacer un tremendo periódico!" Y aquí Kolia empezó a hacer nuevos planes y proyectos, olvidándose por completo del experimento. Después de esto, y por iniciativa de la maestra, Kolia fue introducido en el consejo de redacción y trabajó bastante bien, aunque

las anécdotas con él siguieron produciéndose de todos modos. El trabajo en el periódico no impedía en absoluto a Kolia hacer prodigio de su dinamismo exorbitante en todos los asuntos e introducir su originalidad y su agitación en todo. Los materiales para el álbum Kolia los trajo el mismo día, después de las lecciones, pero como a aquella hora en la escuela ya no había nadie de su clase, se los tuvo que llevar otra vez a su casa y ya se olvidó de ellos. Cuando se lo recordaron por primera vez, se dio un golpe en la frente y en el recreo se fue a su casa a buscarlos. A fotografiarse acudió el último día, pues siempre se olvidaba de ponerse la camisa blanca, e incluso el último día tuvo que irse a casa después de las lecciones para cambiarse de ropa.

En el ciclo conflictivo Kolia trabajó únicamente para el equipo.

Fueron muy interesantes las calificaciones de Kolia respecto a las respuestas de los demás en las lecciones. Al principio, tanto sus respuestas como las de sus compañeros las calificaba bastante adecuadamente, pero inmediatamente después de dar su opinión, empezaba a analizar la respuesta más a fondo, añadía unos elementos, criticaba otros y se olvidaba ya de cuál había sido en realidad la respuesta, pues todo lo que decía era ya pura invención suya. Y así sucedía siempre que se ponía a analizar sus respuestas y las ajenas.

Guena K. En la situación experimental este chico reveló una actitud social muy claramente expresada, que se combinaba con la actitud laboral. Guena es muy aficionado al dibujo y a la técnica —le interesan mucho la técnica de radio, las máquinas, y al mismo tiempo le gusta el deporte, sobre todo los juegos con pelota—. Un hecho curioso es que Guena, siempre tan dinámico y rápido en los juegos, en condiciones habituales es lento, pensativo y de poco movimiento.

Físicamente está muy bien desarrollado, quizá sea el más fuerte y el más grandón de la clase, pero nunca es agresivo con nadie. A veces los chicos se tiran sobre

Guena, se cuelgan de sus hombros, lo sacuden, él se defiende perezosamente, sonríe y, a veces, con un brusco movimiento, los sacude a todos de una vez. Guena es muy benévolo con la gente, es amable y siempre está dispuesto a ayudar a cualquiera que lo necesite. Lee mucho, pero habla muy poco.

Cuando en la clase se hicieron elecciones para el activo, alguien propuso la candidatura suya para el consejo del destacamento de pioneros. Guena se levantó y, con muchísima tranquilidad, sin exhibirse, dijo: "Pero qué voy a hacer yo en el consejo de pioneros. A mí me elegís para el periódico y dibujaré con mucho gusto, pero en el consejo este yo no puedo hacer nada y mejor será que no me escojáis." Y, efectivamente, lo eligieron para trabajar en el periódico, que siempre tenía una presentación muy buena, original y muy variada.

En las pruebas sociométricas Guena obtuvo muchos votos: 10-12. Las esperanzas de Guena eran inferiores a la situación que realmente ocupaba, pues nombró solamente a cuatro chicos, que fueron los que había elegido él mismo, así que la elección fue totalmente recíproca.

Los materiales para el álbum los trajo Guena el tercer día, sin tener que recordárselo. A fotografiarse también acudió el tercer día, alegando que su uniforme de pionero estaba en la tintorería y que por eso no había podido acudir antes.

En el experimento con los problemas Guena se mostró totalmente adecuado y no dio ninguna prueba del afecto. Tanto sus respuestas, como las de los demás, las calificó también adecuadamente.

En el experimento "elección de un cargo social" colocó la tarjeta en la que estaba escrito "redactor" por encima de los responsables de grupo, y dijo con cierta duda: "El redactor seguramente debe ir aquí, pues él, de todos modos, trabaja para toda la clase, mientras que los responsables se limitan a su grupo. Pero no lo sé exactamente, puede que no sea así." Cuando se le preguntó qué le gustaría ser, respondió: "Yo sólo puedo trabajar en el

periódico. Sé dibujar y además me gusta este trabajo." Sin embargo, participa también en todas las actividades generales de la clase, tratando siempre de buscarse un trabajo concreto y bien definido, algo relacionado con la fuerza física: transportar cosas, levantar pesos, arreglar, reparar, etc. Esto se pudo observar, sobre todo, cuando estuvimos en el campamento de verano, donde Guena estaba constantemente ocupado en todo tipo de trabajos. Apenas terminaba un trabajo, ya estaba preguntando: "Bueno, y ahora ¿qué es lo que hay que hacer más?" Si no había nada más que hacer, empezaba despacio y tranquilamente a boxear consigo mismo, o, si no, a leer. Leía muchísimo. Con toda su lentitud, tenía tiempo de hacer muchas cosas, nunca tardaba, estudiaba bien (aunque no era sobresaliente).

En el ciclo conflictivo trabajó exclusivamente para el equipo.

3

Cuatro de los alumnos manifestaron en el experimento las tres motivaciones simultáneamente, con el predominio del motivo colectivo. Se trata de Liena Z., Liuba T., Andrei S. y Yura K.

Liena Z. y Andrei S. Ambos estudian medianamente. Liena es más aplicada, pero menos capaz. Andrei, todo lo contrario, más capaz, pero menos aplicado, y así los resultados son más o menos los mismos. Los dos no se distinguen en nada, no desempeñan ningún cargo elegible, no dan nunca ninguna iniciativa, pero tampoco se niegan a participar en las actividades del grupo, todo lo contrario, a los dos les gusta "hacer algo en conjunto" (expresión de Liena). Se diría de ellos que son cumplidores si se les encomiendan tareas concretas, pero si es algo de carácter general, sobre todo si está relacionado con el trabajo de organización, entonces ya no lo pueden hacer, aunque, de todos modos, ellos lo intentan. Liena y Andrei no llaman en nada la atención. A ella le gusta hablar bas-

tante durante las lecciones, a él alborotar un poco durante los recreos, hablar y reírse, pero con ellos jamás ha habido dificultades serias. Cuando no están, se olvida todo el mundo de ellos; cuando están presentes, no se fijan mucho en ellos. Ni los maestros ni los alumnos pudieron decir nada concreto sobre ellos, aunque todos coincidían en una cosa: "que Liena es una buena niña, aunque un poco charlatana", y Andrei "a veces falla, pero en general es un buen chico".

En el experimento con los problemas revelaron un nivel medio de aspiraciones y la total ausencia del afecto de inadecuación.

En la prueba en la que tenían que elegir un cargo social, no expresaron absolutamente ningún tipo de aspiraciones. Cuando le preguntamos a Andrei qué querría ser él, respondió: "¿Para qué voy a querer nada más? si siempre estoy haciendo algo, ya no necesito hacer más. Me gusta pescar –declaró inesperadamente–, ir a buscar setas. Eso me gusta mucho, también me gusta estar con los amigos." Pero, de todos modos, si fuera indispensable decidirse por algo, ¿qué escogería?, y Andrei nos dijo que, "si me obligaran... entonces quizá podría ser responsable de grupo, o no, mejor me encargaría de las flores. Claro que aquí no hay nada de eso, pero es lo que más me gusta, y si me obligaran a hacer algo, pediría que me dejaran trabajar con las flores". Y aquí Andrei nos dijo que él quería mucho a todos sus compañeros de clase, pero que no sabía dar órdenes ni mandar sobre los demás. ¿Y si supieras? "Aunque supiera, a mí eso no me gusta."

Efectivamente, Andrei nunca está solo, aunque no se distingue en nada, siempre se encuentra entre amigos y recibe de ello una gran satisfacción. Puede pelearse por solidaridad, puede escaparse de una lección también por solidaridad; él es capaz de hacerlo todo por solidaridad, y por eso sus compañeros de clase lo aprecian.

En la prueba sociométrica su situación resultó estar por encima de la media: 5 elecciones en la variante "con quién quieres sentarte" y 8 en "con quién quieres estar en el mismo equipo". Él también esperaba esta cantidad. La reciprocidad no fue completa, pues uno de los escogidos no lo eligió a él.

En el experimento donde había que escoger un cargo social, Liena dijo que, si a ella se lo enseñaran, claro que podría desempeñar algún cargo, pero que así no lo sabría hacer y que, en general, tampoco quería: era muy difícil y además tampoco le llegaba el tiempo ni para estudiar, pues se dedicaba a la natación y cantaba en el coro. "Cuando estemos en el 6.º grado, me apuntaré en el círculo artístico y allí me enseñarán a actuar en el teatro. Iremos todas las niñas juntas –continuaba Liena–, y, después, con toda la clase, pondremos en escena una función, tengo muchas ganas de hacer esto. El único problema serán los chicos, que no quieren dedicarse al teatro. Pero las niñas también pueden hacer los papeles de los chicos. Incluso será más interesante."

La posición sociométrica de Liena es media: 3-4 elecciones y 5-6. Todas las elecciones fueron recíprocas. Liena esperaba exactamente los votos que obtuvo.

Los dos, Andrei y Liena, prepararon los materiales para el álbum con mucha rapidez y los trajeron al segundo día.

Liena califica sus respuestas, y también las ajenas, por encima de lo que se merecen, Andrei puede calificarlas adecuadamente, pero no quiere, prefiere ser benévolo: "Se puede poner un 'notable'." "¿Y si somos más justos?" "Bueno, si somos más justos... ¿Para qué ser tan estrictos? Si nos atenemos a lo justo, le pondría un 'suficiente', pero también se puede poner un 'notable'. ¿Qué le cuesta a usted?"

En el ciclo conflictivo, Liena y Andrei trabajaron por el equipo.

Yura K. También entra en este subgrupo, pero éste es un caso muy diferente de los dos anteriores. Liena y Andrei podrían ser calificados de ejecutores con actitud social, mientras que Yura es un líder.

Físicamente Yura no es un niño muy fuerte, pero es intrépido y valiente en todo, y un chico de grandes princi-

pios. Es luchador por naturaleza, no teme pelearse solo con todo un grupo de chicos, si él está convencido de que lleva la razón, y al mismo tiempo no tiene miedo de reconocer cuándo tiene él la culpa. En las reuniones siempre habla con fundamento y principios de los demás y de sí mismo. Es un niño muy emocional, sus razonamientos a veces son demasiado bruscos e injustos, pero como se "enfría" rápidamentte, con él no se enfadan por mucho tiempo. Con su fuerte temperamento y su carácter alegre contagia a todos sus compañeros, que le siguen en todo. Yura es muy sociable. Prácticamente se comunica con todos en la clase, con todos tiene algo que resolver. Todos los chicos tratan sus asuntos personales con él, especialmente los secretos. Yura guarda sagradamente los secretos y a todos ayuda, no sólo con consejos, sino con acciones. Con su habitual audacia, se enfrenta a cualquier problema: resuelve los conflictos, dice a quien sea si lleva la razón o no, obliga a hacer las paces, o incluso a pelearse honradamente, si considera que el asunto sólo se puede resolver así. Si se encuentra con una bajeza él es el primero en zumbar.

Es curioso el hecho de que, a pesar de haber muchos otros chicos en la clase más fuertes que Yura, su prioridad es reconocida unánimemente en todo, incluso en las peleas. Yura nunca presume de su liderato, ni lo hace resaltar, y no sabríamos decir siquiera, si es consciente de él. Siempre se deja llevar por el ímpetu emocional, por el impulso inmediato, no piensa antes, sino después de realizado el acto. Sin embargo, los impulsos de Yura son siempre nobles y, aunque con frecuencia tiene que arrepentirse de sus palabras y actos, no es porque tenga que volver a analizar su actitud, sino porque la reacción suele ser demasiado exagerada por su fuerza y brusca por su forma.

Algunos de los maestros no quieren a Yura por su "intromisión en los asuntos que no le incumben", por la excesiva sinceridad y brusquedad de sus razonamientos, y a veces, simplemente por la excesiva independencia de sus razonamientos.

Yura nunca hará nada que él considere incorrecto o simplemente innecesario. Por eso choca con bastante frecuencia con Volodia P., responsable de todo el equipo de pioneros de la clase. Como Yura representa una gran fuerza en la clase, con él hay que contar. Volodia puede estar durante largo rato convenciendo con paciencia a Yura, y éste puede discutir con tremendo alboroto, pero si se convence de que el otro lleva la razón, entonces accede y hace todo lo que puede, y seguro que el éxito ya está garantizado, pues todo el mundo sigue a Yura. Ahora bien, si Yura no está de acuerdo, ya no hay nada a hacer. Yura puede llevar a la clase por el lado que él quiera, pero sólo gracias a que busca únicamente lo bueno y rechaza lo malo, su influencia no es nociva, sino muy útil.

Un alumno como Yura K. debería ser no sólo el líder real de la clase, sino también su dirigente oficial, pero esto nunca ha resultado. A principios de año, Yura fue elegido responsable del equipo de pioneros, pero al cabo de un mes se negó con mucha bulla a seguir y, después de acceder a su petición, fue elegido Volodia P. Durante ese mes en el que Yura encabezó el equipo, tuvo tiempo de pelearse y estropear las relaciones con el consejo del destacamento de pioneros, por no querer subordinarse a él, varias veces se peleó con el instructor de los pioneros, y a consecuencia de ello éste se negó a trabajar más en esa clase, se mostró grosero con el guía de pioneros de toda la escuela, por lo cual tuvo que presentarse ante el consejo, donde fue amonestado, pero donde él no reconoció su culpa. Y debemos decir que, luego de analizar a fondo todo lo que había sucedido, los adultos llegaron a la conclusión de que Yura era el que tenía la razón: lo que sucedió es que no supo encontrar la forma correcta ni las razones convincentes en favor de su posición, mientras los adultos no examinaron a fondo el conflicto surgido.

Yura abandonó el cargo por su propia voluntad, pero no guardó ningún rencor, ni perdió su dinamismo para la acción. Hablando con él sobre los cargos sociales, nos dijo que él quería ser un simple pionero, pues de esta manera

se podían hacer muchas más cosas útiles, porque, si lo quería, él podía no subordinarse, discutir, podía defender su opinión, en cambio si ocupaba algún cargo, tenía que obedecer a los superiores, pues de lo contrario "tenía que andar por todas las instancias dando explicaciones sin poder hacer nada útil". Yura es, pues, un ardiente partidario de la acción desde abajo, y no desde arriba, y a menudo se sale con la suya.

Yura está contento de su posición. Nos dijo abiertamente: "Yo de todos modos hago lo que puedo por la clase, mis compañeros de clase me comprenden, yo lo sé. Cuando yo tengo la razón, ellos me defienden." "¿Y cuando no la tienes?" "Cuando no la tengo, yo mismo me opongo. Aunque no siempre, pero en la mayoría de los casos, sí. Si no lo hago inmediatamente, lo hago más tarde. No me gusta ser obstinado, si no tengo razón, eso es algo repugnante."

Cuando le preguntamos, qué es lo que le gustaría ser, nos respondió: "Seguramente, nada. Tengo un carácter horrible, ya lo pueden ver. Aunque, si todos me comprendieran, quizá podría ser presidente del equipo de pioneros, pero lo más seguro es que no. Soy demasiado impaciente. Eso no sirve para este cargo, yo lo comprendí inmediatamente apenas me eligieron. Tenía que haberme negado en seguida, pero al principio pensé que todo iría bien, en cambio no salió nada." En esta conversación se puede ver que Yura, en primer lugar, se culpa a sí mismo de su fracaso, y no a los demás.

En el experimento con los problemas, Yura tampoco dio pruebas de ningún tipo de afecto. Sin embargo, en la valoración de las respuestas no fue del todo objetivo. Sus propias respuestas las calificaba adecuadamente, pero las de los demás no siempre. Aquí es donde pudimos comprobar su impaciencia. Si la respuesta era correcta y buena, pero muy larga y especialmente lenta, Yura decía: "Otra vez va a paso de tortuga una hora entera. No resisto esta lentitud. Yo le pondría un suficiente, para que aprenda a ir más deprisa." Las respuestas rápidas sí que las

aprobaba, incluso aunque fueran incompletas. Pero no manifestó tendencia a rebajar las buenas contestaciones o las de los buenos alumnos.

Por su posición en la clase Yura es una "estrella". Con él querían sentarse 13 chicos, y 25 querían estar con él en el mismo grupo, tanto niños como niñas. Pero hay un grupo de chicos que no quieren a Yura. Se trata, fundamentalmente, de unos chicos que no están contentos con su posición y que se agrupan alrededor de Valeri B. Presumen de que son mayores, cuentan a escondidas anécdotas verdes, fuman, pero nunca hacen esto abiertamente. Con Yura no simpatizan, pero nunca entran con él en conflicto abierto y se relacionan con él bastante.

Yura no es del todo consciente de la posición que ocupa en la clase. A pesar de que esperaba bastantes votos a su favor, no suponía que serían tantos. A la pregunta de cuántas personas lo eligirían, respondió: "Bueno, muchos, unos 8 o 10; y de mi grupo también unos 10, o quizás 8, en último caso." En realidad obtuvo, como hemos podido ver, un número mucho mayor de votos. Naturalmente que, dada su posición, las elecciones fueron recíprocas.

Los materiales para el álbum Yura los trajo al cuarto día después de haberlo anunciado (después de recordarlo una vez), pero nos advirtió con tiempo y explicó que no había podido prepararlo antes por haber estado ocupado. Efectivamente, pudimos comprobar que había tenido trabajo en la escuela deportiva, donde se dedicaba a la natación desde el 3.er grado.

Por esa misma causa Yura vino a fotografiarse al tercer día.

En el ciclo conflictivo trabajó por el equipo.

Liuba T. Esta niña, al igual que Yura, es una especie de personalidad exclusiva. A diferencia de él, Liuba desempeña uno de los cargos elegibles. Es la representante de la clase en el consejo del destacamento de pioneros de la escuela. Liuba también es una niña muy directa y de principios, es muy exigente para con los demás, también pue-

de ser muy brusca e, incluso, implacable, pero, a diferencia de Yura, ella siempre está convencida de que tiene razón. Su principio fundamental es: si hace falta hacerlo así, es que así tiene que ser; si lo ha decidido el consejo del destacamento así, o lo ha dicho el guía de los pioneros, quiere decir que está bien. Yura discute con frecuencia con ella, quiere demostrarle algo, pero jamás puede demostrarle nada, puesto que el argumento principal de Liuba es el siguiente: "Natalia Ivanovna (el guía de los pioneros de toda la escuela) lo ha dicho así", "el consejo del destacamento lo ha decidido". Y sucede con frecuencia que, ni el consejo del destacamento cumple sus decisiones y proposiciones, ni Natalia Ivanovna sus proyectos y promesas. Liuba sufre profundamente esos fallos, pero no los juzga, sino que siempre trata de encontrarles una justificación. En la mayoría de los casos sus justificaciones no van más allá de: "Bueno, quién sabe lo que pudo haber sucedido, yo como no lo sé..." En estos casos Yura empieza a ironizar: "¡Cómo es posible que tú no lo sepas siendo miembro del consejo, ve, pregúntalo y lo sabrás!" Liuba le refuta: "Yo no puedo preguntarlo, porque todos son mayores que yo, me da vergüenza, me pueden decir que no es asunto mío." "Tú simplemente eres una imbécil", le dice Yura. "Ya que tú eres tan inteligente, ve y pregúntaselo tú, quizá tengas la suficiente cara para hacerlo." "¡Claro que iré! ¡Qué tiene que ver aquí la cara!" Y Yura se va a hacer las averiguaciones. "¡No se te ocurra, me vas a poner a mí en ridículo!"

A pesar de estas discusiones, Yura y Liuba parece ser que tienen buena amistad, aunque Yura considera que Liuba es una "tonta" y ella de él dice que es "un tremendo caradura". Los dos viven en un mismo edificio y con frecuencia van juntos a casa. Quizá su amistad se deba solamente a esto, pero también puede ser que no, es difícil saberlo. En las charlas que sostuvimos con ellos nunca dijeron nada bueno el uno del otro, pero, sin embargo, están mucho tiempo juntos. Las diferencias entre ambos Yura las explicó así: "Liuba cree en la autoridad como

si fuera en Dios, en cambio yo no. Si yo no estoy de acuerdo con la autoridad, no creo en ella, si estoy de acuerdo, entonces sí creo." Liuba, en cambio, dijo lo siguiente: "Yura se cree que es el más inteligente de todos y que todo lo comprende. Y él no puede comprender más que los adultos, éstos, a fin de cuentas, saben más que él."

Liuba es ferviente cumplidora de sus obligaciones, y considera que, si la han hecho merecedora de esta confianza, quiere decir que ella pertenece a los infalibles. Por eso Liuba se cree con derecho a enseñar a todo el mundo, a exigir con un tono que no admite objeciones y a contar las verdades. Si alguien le replica, o sus compañeros la critican, se indigna y no admite objeción alguna; ella considera que los que critican, no comprenden que es por su propio bien, pues todo lo que ella hace es por ellos. Si la crítica viene de los mayores, la acepta y rectifica inmediatamente. Hay que tener en cuenta, y eso es muy importante, que no se trata aquí de conformismo, ni de adulación, sino de una profunda fe en la autoridad de los adultos y de la convicción de que ellos siempre tienen razón.

Liuba, efectivamente, todo lo hace para los demás, trabaja hasta la última gota de sudor, a todos ayuda, pero su ortodoxia, su inflexibilidad, su tono tajante, la convicción de que siempre es ella la que lleva la razón en todo, aleja de ella a sus compañeros. Es curioso que si Liuba cambia de opinión, ya sea por influencia del maestro u otro adulto, incluso aunque pase a una opinión diametralmente opuesta, está convencida de que tenía razón antes y ahora. Con mucha frecuencia le parece que antes también había dicho lo mismo. A pesar de todo lo bueno que hace, en la clase no la quieren y tratan de comunicarse con ella lo menos posible.

En la prueba sociométrica Liuba obtuvo una posición mala. Sólo dos expresaron su deseo de sentarse con ella en la misma mesa (uno de ellos fue Yura), y el mismo Yura fue el único que la escogió para estar en el mismo grupo, con una observación: "Para sacar de ella toda la tontería."

Hay que decir que Liuba no es consciente de su situa-

ción en la clase. No está muy satisfecha de ella, pero de todas maneras la sobreestima. Así pues, cuando le pedimos que nos dijera quién pensaba que la eligiría para sentarse en una misma mesa, Liuba nos indicó 5 nombres, mientras que sólo la habían escogido dos, y a la pregunta de quién querría estar con ella en el mismo grupo de pioneros, nombró al grupo entero. Ella sí que quiere estar con ellos en el mismo equipo, pero ellos no quieren estar con ella. De esto Liuba no es consciente.

No está contenta del todo con su situación, porque no logra convencer a sus compañeros de clase de que deben hacer las cosas tal y como ella considera que deben hacerse, y esto, según sus propias palabras, "le duele mucho". "¿Se imagina usted qué clase tendríamos —nos decía Liuba—, si todos hicieran lo que deben hacer? Volodia (el presidente de todo el grupo de pioneros de la clase, Volodia P.) es el único que comprende las cosas, pero Yura lo desbarata todo." Liuba apoya por todos los medios a Volodia, pero lo malo está, opina ella, en que ninguno de los dos sabe demostrar bien las cosas, y por eso "Yura lleva las de ganar". "A mí no me apoyan porque no sé demostrar bien las cosas, y por eso estoy tan descontenta conmigo misma. Yo todo lo comprendo bien y lo hago bien, pero esto falta demostrárselo a ellos."

Liuba se considera con derecho a dirigir a toda la clase, porque ella es miembro del consejo del destacamento de pioneros de toda la escuela, y "es un cargo de mucha responsabilidad; en la clase es el cargo más alto".

En la prueba en la que había que elegir una responsabilidad social, Liuba tomó la tarjeta donde estaba escrito el cargo que ella desempeñaba y la colocó por encima de todas las demás, diciendo que ella, desde luego, estaba muy contenta de poder desempeñar este cargo, pero que, honradamente, tenía un poco de miedo de no poder desenvolverse bien en él. "Este trabajo es muy importante, es muy importante y difícil, todas las decisiones que toma el consejo de toda la escuela hay que realizarlas en la clase, y yo, a veces, sin la ayuda de Anna Vasilievna no puedo."

A la pregunta de si, quizá, le gustaría hacer algún otro trabajo distinto, Liuba respondió horrorizada: "¡Qué dice! Un trabajo tan interesante, el más interesante de todos. Y además, Natalia Ivanovna (la guía de los pioneros) ha prometido ayudarme y también me ha dicho que de mí saldrá una buena activista. No, si yo estoy muy contenta."

Liuba trajo los materiales para el álbum el segundo día, y a fotografiarse también vino el segundo día.

En el experimento con los problemas Liuba no dio pruebas de afecto de inadecuación.

Estudia bien, sólo saca notables y sobresalientes. A veces se desliza algún suficiente, pero en seguida se apresura a recuperarlo.

En el ciclo conflictivo Liuba trabajó para el equipo.

Las respuestas de sus compañeros las calificaba muy severamente, más que el propio maestro. A diferencia de Larisa, a los buenos alumnos Liuba les hacía alguna concesión, que explicaba así: "Es que en realidad él lo sabe, se ha confundido por casualidad", pero a los alumnos flojos no les hacía ninguna concesión: "¡Nunca puede aprendérselo como es debido!", decía indignada. Se notaba que lo que ella calificaba no era tanto la respuesta concreta, como el aprovechamiento del alumno en general.

En general, Liuba valoraba a las personas, en primer lugar, por el aprovechamiento escolar y por las actividades sociales, en cambio los otros alumnos colocaban en primer lugar otros valores: si era buen o mal compañero, si era inteligente, justo, alegre, etc.

* * *

¿Qué podríamos decir de todo este grupo a modo de conclusión?

Todo los integrantes de este grupo mostraron en el experimento el predominio de la motivación social sobre la personal y la laboral, pero en todos los casos la actitud

social se combinaba, o bien con la actitud personal (Larisa), o bien con la laboral (Kolia, Guena); o bien con la una y la otra (Liena, Liuba, Andrei, Yura). Incluso por estas breves referencias que hemos dado aquí sobre estos adolescentes, es posible apreciar cuán diferentes son todos ellos entre sí.

Y a pesar de todas estas diferencias, ¿podríamos considerar que hay algo común entre ellos, relacionado con su actitud colectivista y derivado de ésta, y que por lo tanto permite unirlos a todos ellos en un mismo grupo?

Analicemos todos los datos relativos a estos adolescentes, haciendo destacar todo lo que los diferencia y todo lo que hay de común entre ellos.

1. Posición oficial en el colectivo: diversa. Una parte de ellos siempre desempeña actividades sociales, la mayoría no.

2. La situación en el sistema de interrelaciones personales también es diversa, pero en su totalidad es mejor que en los otros grupos, especialmente si se compara con el grupo de niños con orientación afectiva-personal.

3. La satisfacción por la posición que ocupan en el colectivo es, en términos generales, la misma: en un mayor o menor grado, todos estos niños están satisfechos.

4. Ninguno de estos casos muestra afecto de inadecuación.

5. La prontitud con la que responden a cualquier iniciativa social es igualmente alta en todos los adolescentes de este grupo.

6. La capacidad operativa y la iniciativa en los asuntos sociales es distinta en cada caso. La mayoría de los niños de este grupo no tienen una responsabilidad social permanente, ni tampoco manifiestan una evidente actividad social ni iniciativa. No obstante, siempre se incorporan a la acción común y siempre están dispuestos a realizar cualquier trabajo que se les encomiende. Y con todo esto, no aspiran a ser el centro de la atención, a ocupar un cargo elegible, y siempre están contentos de ser lo que son, incluso si son simples miembros del grupo. Esto viene a con-

firmar una vez más lo que hemos dicho anteriormente acerca de la no coincidencia de la orientación social de la personalidad y de la operatividad social, y que esta última no debe considerarse como un índice de la actitud colectivista.

7. Hay otra peculiaridad que une a todos estos niños: al escoger un cargo social ellos relacionan sus propias posibilidades con lo que hacen o quisieran hacer, analizándolo desde un punto de vista crítico, cosa que jamás se observa en los niños que tienen una actitud afectiva-personal.

8. Si comparamos este grupo con los niños que poseen una actitud afectiva-personal, veremos que, a pesar de no haber grandes diferencias entre estos grupos en lo referente a la posición oficial que ocupan dentro del colectivo y a los índices sociométricos (si descontamos el hecho de que las "estrellas" eran los niños con orientación social, aunque a este hecho no se le puede dar gran importancia por no ser suficientemente grande la cantidad de alumnos), la situación que ellos realmente ocupan dentro del colectivo es muy distinta, es decir, la actitud de estos grupos ante su propia situación, su grado de actividad y la actitud ante el trabajo social.

9. La diferencia fundamental, sin embargo, está en la propia orientación de su personalidad. Esta orientación se deja sentir en todos los actos del niño. Pero, a pesar de ello, las manifestaciones de la orientación de la personalidad en cada caso son diversas. Tratemos de analizar esto.

Es del todo evidente que todos estos niños son colectivistas, no porque ello corresponda únicamente a sus principios morales, sino también por su propia necesidad, por sus sentimientos. Por esta razón el motivo colectivista se manifestó en ellos como predominante también en los ciclos no conflictivos. Pero en el ciclo conflictivo tampoco sufrió ninguna modificación. Ninguno de estos niños fue designado máximo responsable del juego, por lo tanto se descarta la posibilidad de sospechar que trabajasen por la

colectividad simplemente por ser los que respondían y se preocupaban por la victoria de su equipo.

Sin embargo, este sentimiento de colectividad se manifiesta en ellos de distintas maneras. En Larisa su orientación se traduce en cariño, atención, sensibilidad hacia sus compañeros, y en la disposición de ayudar siempre a los demás. Ella se siente bien cuando todos se sienten bien. Entonces es cuando se encuentra tranquila y alegre. Cuando a alguien le pasa algo malo, ella se alarma. Es difícil de suponer que Larisa sea consciente de la finalidad de sus actos y de su actitud para con sus compañeros y lo asimile como una manifestación del sentimiento de colectivismo, pero si queremos definir esta finalidad, el resultado será aproximadamente el siguiente: he de tratar siempre de hacer bien a todos, entonces yo también me sentiré bien. Y ella se esfuerza por esta finalidad y siempre está en completa disposición. Debido a su temperamento tranquilo, Larisa no se muestra impetuosamente dinámica, pero nunca rechaza lo que puede hacer. Por lo visto, el proceso de la actividad como tal no la atrae: ella no busca la actividad, tampoco se muestra excesivamente contenta de realizarla, o no se ve a simple vista. Y; desde luego, en la actividad social no se autoafirma.

De Larisa podríamos decir que tiene más bien necesidad del resultado como tal: "que todos estén bien", más que del proceso de la actividad para la obtención de este resultado. Por eso es el resultado el que satisface su necesidad, y no el proceso de la actividad. Si todo va bien, todos están contentos, y si esto se ha obtenido sin su participación, ella de todos modos está contenta y no aspira en absoluto a la actividad. Si para ello hay que hacer algo, ella siempre está dispuesta.

La estructura de esta necesidad es, sin embargo, totalmente distinta en los casos de Liena y Andrei. Aquí todo es al revés. En plan de broma, podríamos decir que para ellos "el objetivo no es nada, el movimiento lo es todo". Para Liena y Andrei la necesidad consiste en estar siempre junto a los compañeros suyos y hacer las cosas en conjunto. La comunicación no es para ellos una forma de autoafirmación, sino la fuente de la más pura y gran alegría. De ello reciben alegría y con ello tratan de transmitir la alegría a los demás. En cualquier actividad conjunta aportan todo lo que pueden, todo lo que de ellos se puede exigir (hasta la pelea en el caso de Andrei). Y todo lo hacen desinteresadamente. Aquí nos encontramos ante la necesidad del proceso de una actividad conjunta, mientras que el objetivo no figura totalmente en su campo de visión, ni en su conjunto de motivaciones. La necesidad se satisface mediante la acción conjunta y la comunicación.

En cuanto a los otros –Kolia, Guena, Yura y Liuba–, de ellos no se puede hablar tan definidamente en este sentido. Lo más probable es que los tres chicos sientan la necesidad del resultado de la actividad, y también de su proceso. Sobre todo esto se ve claramente en el caso de Kolia –que sueña en que la humanidad sea feliz, aspira a hacer esto con sus propias manos, y no en un futuro indeterminado, sino ahora mismo, siempre, todos los días–. En los casos de Guena y Yura se sienten ambas necesidades, pero, quizá, no tan claramente como en Kolia. En ninguno de estos tres casos hay ningún interés personal o el deseo de autoafirmarse ni en sus objetivos, ni en su actividad. Y si hay autoafirmación, ésta nunca se encuentra en el primer plano.

Una cierta excepción es el caso de Liuba, que tiene en mucho su posición social. No cabe la menor duda de que su actitud siempre va orientada hacia el grupo, pero en toda su manera de ser, en su comportamiento, en su actitud, siempre se deja ver cierto formalismo, si es posible decir esto de un adolescente. Para Liuba la idea de fidelidad a un deber, que ella interpreta a su manera, es más valiosa que el bien de sus compañeros. Su ideal es el modelo de un pionero abstracto, ejemplar. Ella exige que todos sean así, y ella, a su vez, también aspira a serlo. Esto la hace ser injusta muchas veces. No lo hace por su bien, sino por la idea de lo que debe ser. Este tipo de intolerancia se observa con mucha frecuencia entre los adoles-

centes. Convencidos de que luchan por una causa justa, los niños a veces dan prueba de una extraordinaria crueldad para con sus compañeros, de insensibilidad, pero sin perseguir un motivo personal.

Para concluir podríamos decir que la orientación colectivista de la personalidad, del mismo modo que la personal, pueden realizarse tanto mediante el deseo de lograr un objetivo, como en el propio proceso de la actividad, siendo esto fundamental tanto para el modo de ser de la personalidad, como para la conducta.

ADOLESCENTES CON UNA ACTITUD DE SU PERSONALIDAD ORIENTADA HACIA LA LABOR QUE REALIZAN

En esta misma clase había seis adolescentes que en el experimento demostraron predominio de la motivación laboral.

Seriozha S. En los tres primeros ciclos de experimentos, donde se exploraba la orientación de la personalidad, Seriozha reveló solamente la motivación laboral, en el ciclo conflictivo no se operó ninguna modificación con respecto a la muestra suya que obraba en nuestro poder y que fue obtenida en el ciclo I. Continuó teniendo la misma precisión, pues no se reveló ni la influencia del motivo personal, ni del social. Es un niño a quien no le interesa en absoluto qué opinión tienen los demás de él. Estudia bien, le gusta estudiar, en general es un chico que sabe mucho, y, especialmente, cantidad de historias; a veces condesciende a contarlas, pero la mayoría de las veces da a entender que sabe algo de algo, pero no accede a contarlo. Muy poco hablador, gordo y de movimientos torpes. No asiste a las clases de gimnasia "por el corazón". El médico de la escuela opina que para su corazón sería precisamente muy favorable la gimnasia, puesto que no padece ninguna afección cardíaca, ni enfermedad alguna del corazón, simplemente tiene exceso de grasas, pero ha sido

totalmente imposible convencer de ello a sus padres. En casa Seriozha estudia inglés, lo habla ya bastante bien y los padres ya dicen que sería conveniente empezar con el francés. A Seriozha le encanta estudiar lenguas. A veces, cuando conversa con sus compañeros, introduce palabras y expresiones en inglés. En la clase no le quieren, pero nadie se burla jamás de él o se ríe de su gordura. Quizás esto se deba al hecho de que, realmente, a Seriozha le es profundamente indiferente lo que piensen de él los demás. Una vez, en el patio de la escuela, un niño al ver a Seriozha exclamó alegremente: "¡Vaya montón de carne anda por ahí!" Se veía con claridad que las intenciones del otro eran hacer un poco de jarana alrededor del tema. Pero Seriozha lo miró con tanta indiferencia y desinterés, que las intenciones del niño y su alegría desaparecieron de pronto, sin producirse la burla. En general, nadie ha visto a Seriozha alterado alguna vez. Lee mucho y, a veces, si viene al caso, dice su opinión sobre el libro, breve y tajante. Si no están de acuerdo con él y empiezan a discutir, él escucha pero no responde. Él ya ha dicho lo que tenía que decir, ha escuchado la opinión de los otros y esto ya es suficiente. Nunca se esfuerza por convencer a nadie de algo: cada cual que piense como quiera.

Si la lección es interesante y se introduce un tema nuevo, Seriozha está muy atento. Pero si es una lección de repaso, o están preguntando a los demás, se desconecta totalmente. No altera la disciplina de la clase, no habla con nadie, pero no escucha. Está pensando en lo suyo. Una vez, en ese preciso momento, la maestra de historia le llamó para que continuara. Seriozha, torpemente, se levantó y dijo: "Perdone, pero no estaba al tanto, estaba pensando en otra cosa." La maestra se enfadó mucho, le dijo que había que estar atento y que le pondría un insuficiente, para que no pensara más en otras cosas. Seriozha hizo un gesto con los hombros y respondió con toda tranquilidad: "Usted me puede poner un insuficiente, pero será injusto, porque yo me sé bien la lección." La maestra dijo: "Si lo sabes, ¡contesta!" A lo que Seriozha repli-

có tranquilamente: "Póngame una pregunta y yo la responderé." "Stoliarov, repite la pregunta", dijo la maestra. El alumno repitió la pregunta y Seriozha, inmutable, empezó a contestar la lección. La respuesta fue calificada de "sobresaliente". Por un momento la maestra estuvo indecisa, pero de todos modos le puso la nota. Con la misma impasibilidad, Seriozha se sentó y de nuevo se sumió en sus pensamientos. Durante el recreo me acerqué a él y, hablando, le pregunté en qué estaba pensando. Al principio Seriozha contestó con muy pocas ganas que estaba pensando en los griegos. Yo traté de apoyar la conversación y entonces él empezó a desarrollar su idea: no comprendía por qué los griegos habían perdido su dominio por la posesión de esclavos, cuando los propios romanos también poseían esclavos. Hablaba muy circunstancialmente, con una idea perfectamente clara de lo que decía. Pero en aquel momento se acercaron otros alumnos que también se metieron en la conversación, y Seriozha, como siempre, no quiso discutir y se apartó.

A pesar de su total falta de interés por la vida de la clase, Seriozha es muy cumplidor. Claro que muchas tareas no se las encomiendan, porque siempre exige una explicación sobre la utilidad y necesidad de la tarea y los chicos casi nunca saben dársela. Empiezan a gritarle, a gesticular y a exaltarse. Él calla, y vuelve a preguntar: "A fin de cuentas, ¿para qué sirve esto?" Las emociones no le impresionan, pero si las buenas razones de la actividad no despiertan en él ninguna duda, Seriozha la cumple con toda tranquilidad, sin alegría, sin disgusto. Nunca se negó a ir por las casas a recoger papel y chatarra, porque estaba profundamente convencido de que después se obtenía de esto papel y metal. Una vez se fue al despacho del director y, con su tono impasible, le dijo que todo el papel recogido se estaba mojando en el patio: "¿Qué utilidad se podrá sacar de ese papel y para qué, entonces, hacía falta recogerlo?" No se negó a participar en la confección del álbum: "Si los tutores me lo han pedido, es que a ellos les gustará tenerlo." Los materiales los trajo sin tener que

recordárselo ni una sola vez, vino a fotografiarse el tercer día, pero después ya no volvieron a interesarle más ni el álbum, ni las fotografías.

En el experimento con los problemas no dio prueba de ningún tipo de afecto de inadecuación y, además, en él había una total ausencia de pretensiones. Tomó el problema medio n.º 5, lo resolvió, después pasó al n.º 8, pero aquí no le alcanzó el tiempo para resolverlo. La falta de éxito no le desanimó, sólo dijo: "Espere un momento, que voy a anotar el problema, después lo pensaré más." Después cogió el n.º 7 y lo resolvió. "Vamos a ver los más fáciles", dijo. Hizo el n.º 3 y dijo: "Este problema no es interesante, ¿puedo coger el noveno?" Lo tomó. No le dio tiempo de hacerlo en el plazo reglamentario. "¿Puedo anotármelo?" Se lo anotó. "¿Puedo coger otros?" Después de esto resolvió los problemas n.º 1, 2 y 4. Así que él abarcó todos los problemas y se fue tranquilo y satisfecho como siempre.

En el experimento "elección de un cargo social" Seriozha empezó por preguntar: "¿Usted no podría decirme para qué sirve esto?" Se le explicó que era necesario para mejorar el trabajo de la organización de los pioneros. Seriozha aceptó que era necesario mejorar el trabajo, dispuso todas las tarjetas y dijo "que el trabajo de los pioneros a él no le atraía".

Aunque parezca extraño, en el juego experimental tuvo una actitud positiva, pero su única motivación era la parte práctica.

En el ciclo conflictivo Seriozha, como ya habíamos dicho, no manifestó predominio ni de la motivación personal, ni de la social, simplemente ignoró el conflicto.

Su situación sociométrica está por debajo de la media: 1-2 elecciones. Todos lo consideran muy inteligente, pero a nadie le gusta tratar mucho con él. Por su parte, él tampoco busca el trato de nadie. Yura K., y tras él todos los demás, le consideran un "pesado". "Es inteligente, pero es un pesado, y entonces, ¿para qué sirve su inteligencia?" Cuando preguntamos a Seriozha quién le escogería, se-

gún su opinión, nos dijo con toda sinceridad que ni se lo imaginaba. Quizá nadie. En cuanto a él, escribió que preferiría sentarse solo, si era posible, pero que si no lo era, entonces se sentaría con Larisa E., o con Vitia K., pero con nadie más. Cuando quisimos saber por qué precisamente con ellos, nos respondió que ellos nunca molestan a los demás. Y no escogió a nadie más. Y en la pregunta de con quién quisiera estar en el mismo equipo, escribió los apellidos de todos los de su equipo de pioneros, algunos nombres no los recordaba, dos veces tuvo que preguntarlo, se veía que respondía por simple formalidad. Hablando con él sobre este problema, nos dijo que su equipo actual le satisfacía totalmente y que, en general, le era igual, que lo único que no quisiera sería estar en el mismo equipo que Yura K. y Liuba T. porque son demasiado intranquilos.

Boria M. En el caso de este niño también se manifestó en todos los ciclos una sola motivación: la práctica. Sólo en el ciclo conflictivo se vio la acción del motivo social.

En la clase a Boria lo consideran algo raro, pero de una rareza agradable, bondadosa, un poco "profesor despistado", a pesar de estudiar bastante mal, un poco "gafoso" (aunque Boria no lleva gafas, simplemente es miope), un poco tontito. Esta actitud hacia Boria se debe al hecho de que, aun siendo un chico realmente inteligente y desarrollado, bondadoso, dispuesto a ayudar a todos, no sabe hacerlo en absoluto, y es que en realidad no sabe hacer nada tal y como lo hace todo el mundo. Boria lee mucho, le entusiasman los libros de ciencia-ficción, pero es incapaz de contar como es debido lo que dice el libro. Se confunde, se apresura, se interrumpe él mismo, mezcla los personajes y los acontecimientos, hasta que a los oyentes se les termina la paciencia y dejan de escucharle. Él se disgusta, trata de poner orden en todas sus ideas, pero siempre le falla algo. Lo mismo le sucede con los estudios. Los problemas siempre los resuelve de forma completamente diferente a los demás, y aun haciéndolos bien, siempre es una solución confusa. Cuando escribe, se "co-

me" las letras, las sílabas y hasta las palabras. Tiene una letra tan horrible, que incluso una palabra bien escrita parece que tiene faltas. En las lecciones de historia, geografía y literatura siempre cuenta cosas que no están en los manuales, pero todo es impreciso y confuso. En fin, que no sabe ni escribir, ni expresar sus ideas oralmente. No obstante, todos sienten que es inteligente y que sabe. Donde mejor se manifiesta su inteligencia es cuando escucha. Se ve que comprende, sus observaciones siempre están en el lugar preciso, en el momento preciso y dice exactamente lo indispensable. Todo lo capta con rapidez, pero sus notas no pasan de suficientes y notables. Todos se disgustan por eso, menos él. Las notas le son completamente indiferentes, pero se disgusta mucho al no poder transmitir sus ideas. Muchas veces sus compañeros se ríen de él, pero sin ninguna mala intención; él también se ríe ante sus bromas, sin embargo, pudimos observar que, después, siempre se ponía algo triste y se inclinaba más hacia los adultos. Casi nunca habla de sí mismo. Siempre habla de algo que ha leído, de la vida, le gusta hablar de ciencia, pero estas conversaciones pocas veces le satisfacen, pues, como regla, siendo él mismo el que provoca un tema de conversación, se convierte siempre en oyente, cuando en realidad él tiene ganas de hablar.

Lo único que a Boria le sale bien es el montaje de receptores de cristal. Estos receptores los hace maravillosamente y después los regala al primero que encuentra. Su actitud ante el estudio es bastante positiva, pero no tiene ningún otro interés especial, a no ser sus lecturas, relativas a las más diversas ramas de la ciencia. Evidentemente, Boria no relaciona la lectura con los estudios: "Una cosa son las lecciones, y otra los libros", dice.

En la prueba sociométrica "con quién quieres sentarte" obtuvo 4 elecciones, en "con quién quisieras estar en el mismo grupo" 8 elecciones, o sea que su posición es media. Boria es amigo de otro Boria —de Boria B.—. Él sólo esperaba el voto de su amigo. A veces a los dos les llaman "La doble B".

El juego experimental despertó en Boria un gran interés, pero su interés no iba dirigido tanto al juego como competición, sino como experimento de precisión visual. Se esforzó al extremo, más que nadie, fue el que más tiempo utilizó, cada línea se la tomó en serio, pensaba, se acercaba, se alejaba, etc. Sólo en el ciclo donde entraba en acción el motivo práctico fue donde él dio desviaciones factibles, y aunque en el ciclo con motivación social hubo desviaciones, éstas estaban muy cerca de la probabilidad estadística (t=2,6 con un valor en la tabla igual a 2,8).

Sin embargo, en el ciclo conflictivo reveló una motivación social. Suponemos que la motivación social no le es ajena, y que puede tener lugar como un motivo espontáneo.

En el experimento con los problemas, Boria también se animó mucho, se interesó mucho, trabajó con placer, siempre reaccionó adecuadamente ante el éxito y el fracaso, pidió permiso para volver otra vez. Pero en la solución de los problemas no mostró una gran agilidad mental. Desde luego que en ningún momento consideramos que nuestros problemas fueran en cierto modo un test de agilidad mental, no obstante, nos pareció un poco raro que Boria, estando tan interesado por los problemas y dado su buen desarrollo general, obtuviera resultados peores que los de otros niños. Podría ser que su lenguaje defectuoso fuera un síntoma de algunos defectos en el desarrollo del intelecto.

En el experimento de la elección del cargo social, Boria empezó a mover las manos y a gritar: "No, no, eso sí que no, de eso nada, ¡si yo no sirvo! ¡No sé hacerlo!" Desde luego que no quería nada, ni nada sabía; a nadie se le había ocurrido jamás, ni a él mismo, que fuera posible encomendarle alguna tarea. Además, Boria tiene muy poca memoria y es muy despistado. Para el álbum Boria tenía que dibujar el esquema del receptor de cristal que él había regalado a los tutores; eso lo hizo inmediatamente, el mismo día que se le dijo.

Su amigo *Boria B.* Es completamente su opuesto. Es

un niño tranquilo, curioso, organizado, no muy capacitado para los estudios, pero muy tenaz y trabajador, que saca notables, a veces recibe algún suficiente o sobresaliente; estudia con interés, pero le cuesta mucho. Los padres de Boria B. son casi analfabetos. A Boria nadie lo estimula para estudiar, pero él, sin embargo, estudia con interés y además lee muchísimo. Lo que más lee son libros de viajes, y de descubrimientos científicos, le gusta mucho la geografía y la conoce bien. En geografía tiene sobresaliente. A Boria también le gustan mucho la naturaleza y los animales: en casa tiene peces y ratones blancos, por lo cual los padres no están nada contentos. En el seno de la familia, Boria es la autoridad principal sobre cualquier problema, su madre lo respeta mucho, y el padre (aunque le gusta mucho beber) simplemente adora a su hijo. Por eso sus padres, aunque miran con malos ojos la presencia de los ratones, se lo consienten todo.

Boria es un chico muy callado, pero su silencio es tranquilo, no es afectivo. Para Boria M. éste es su único y agradecido oyente, que siempre lo comprende e, incluso, puede hacerle de apuntador cuando el pobre no sabe cómo salirse del caos de sus ideas. Es fácil ver a los dos chicos juntos sin decirse una palabra durante largo rato, cada uno con sus propias ideas; por lo visto a ellos les gusta estar así. Boria B. responde a todo con tranquilidad y sosiego.

En el juego experimental participó con toda tranquilidad, en el experimento reveló solamente una orientación práctica, en el ciclo conflictivo no hubo ninguna motivación, ni personal, ni social. En la solución de los problemas ningún tipo de afecto de inadecuación, pero tampoco mostró ningún interés por los problemas.

La situación sociométrica es media: 3 y 7 elecciones.

Para el álbum, Boria tenía que dibujar a sus ratones y peces, con una descripción de su régimen de vida y costumbres, cosa que hizo exactamente para el plazo indicado.

Alik S. Es un chico que se destaca en la clase por su pre-

coz desarrollo físico y sexual: es muy alto, el más alto de toda la clase, pero de hombros estrechos y muy delgado, ya tiene bigote, de lo cual se avergüenza mucho. Su segunda peculiaridad es una extraordinaria timidez. Se avergüenza de sus brazos, de sus pies, de su voz quebradiza, pero de lo que más se avergüenza es de su interés por las chicas. Como vecinos de mesa escogió en primer lugar a Larisa E., en segundo lugar a Valeri B. y en el tercero a Pavlik. Después tachó el nombre de Larisa, para luego volver a escribirlo. Al final de la hoja había escrito: "Por favor, siénteme con Larisa, pero no se lo diga a nadie."

Alik se había criado en una familia de intelectuales y desde muy temprano se despertó en él el interés por el arte. Toca el piano, conoce y ama la música y la pintura, entiende algo de arquitectura (su padre es arquitecto y su madre crítico de arte). Todo esto le gusta, le dedica mucho tiempo, le encanta la poesía. Siempre fue un niño tranquilo, pero últimamente se ha vuelto muy nervioso; la timidez, que siempre le ha sido característica, últimamente ha pasado a ser casi patológica. Los padres están alarmados. La madre dice que por las noches el chico se queja y que grita entre sueños. Quizás esto se deba a su prematuro desarrollo sexual. Esta situación la vienen a confirmar también sus complejas relaciones con Valeri B. Alik se avergüenza de su interés por los relatos y conversaciones de Valeri, pero no puede evitar participar en ellas. Se ruboriza, gira la cabeza, pero escucha, siempre taciturno y muy serio, sin pronunciar una sola palabra. No cabe duda de que Valeri ejerce sobre él cierta influencia, agobiante para Alik.

En el experimento, Alik reveló la acción de las tres motivaciones, pero con el predominio del motivo práctico, triunfando en el ciclo conflictivo la motivación social. Su sociometría es buena: 5 y 11. No logramos sacarle nada respecto a los nombres de los que él esperaba que le elegirían, debido a su extraordinaria timidez.

En las situaciones habituales el dinamismo no le es propio, pero cuando se preparaba el álbum, fue él quien

dio la iniciativa de hacer unas páginas dedicadas al tema: "Nuestros cuadros preferidos" y se encargó de organizarlo.

El experimento con los problemas despertó en él un gran interés; se animó mucho, hasta olvidarse por un cierto tiempo de sus manos y pies, que generalmente siempre trata de esconder. Dio prueba de una extraordinaria agilidad mental. Para hacerle fracasar, tuvimos que reducirle el tiempo de tal modo, que sólo le diera el tiempo justo de leer el problema. En ningún momento apareció el afecto de inadecuación.

La prueba "elección de un cargo social" con él no resultó. Tomó las tarjetas, las extendió encima de la mesa y de ahí no se movió. No expresó ningún deseo, ni tampoco pudimos provocar una conversación con él. Se negó a fotografiarse en la escuela y trajo una foto de su casa, de cuando estaba en el 3.er grado y todavía no tenía bigote. Se la aceptaron.

Alik saca sólo sobresalientes, los estudios se le dan con mucha facilidad.

Tania B. Su actitud práctica se combinó en el experimento con la actitud personal. En el ciclo conflictivo triunfó el motivo de autoafirmación.

Tania es la mejor deportista de la clase, patina magníficamente, es socia de un club deportivo, donde asiste a las clases de patinaje y a las de gimnasia deportiva. Prácticamente, no le queda tiempo para estudiar, aunque a pesar de todo va tirando sin rezagarse. El deporte es su mayor afición. Al mismo tiempo, a Tania le gusta el trabajo social, pero sólo aquel que está relacionado con el deporte: preparación de actos deportivos, participación en las actividades del consejo deportivo de la escuela; todo esto es lo que llena su vida. Por eso en su clase casi no hace nada. Los recreos los pasa en la dirección de deportes de la escuela. Además, es miembro de la selección escolar. Sus compañeros de clase ya no cuentan con ella para nada. Sin embargo, goza de estimación y simpatía por su carácter alegre y dinámico.

El número de votos en la prueba sociométrica fue de 5 y 10.

Tania es muy impulsiva, a veces organiza en la clase o en el pasillo formidables alborotos y súbitamente desaparece, tal y como había hecho su aparición. Conoce a toda la escuela, a veces vienen a buscarla chicos de clases superiores, también suele ir a fiestas que organizan los alumnos mayores. Eso es motivo de envidia y de respeto entre sus compañeros de clase, pero Tania nunca presume ni hace alarde de ello.

De los problemas de agilidad mental no resolvió ni uno solo, sin embargo, tampoco dio prueba alguna del afecto de inadecuación.

En el experimento donde había que elegir el cargo social, dijo que a ella sólo le interesaba el deporte y todo lo que se relacionara con él. También nos comunicó que ella sería deportista. "Pero no profesora de gimnasia, sino deportista-campeona. Que son dos cosas muy distintas."

Tania tiene una percepción alegre de la vida, jamás nadie la ha visto de mal humor. Es dinámica, camina siempre rápidamente, saltando y canturreando. Para el álbum aportó los diplomas obtenidos por sus triunfos en las competiciones. Los entregó sin pena alguna: "Ya ganaré otros."

Sonia K. En el experimento reveló tener las tres motivaciones, con predominio del motivo práctico, y del social en el ciclo conflictivo. Es una niña apacible, que a primera vista no se distingue ni por su forma de ser, ni por su exterior. Pero si se la conoce mejor, la impresión que uno tiene es que es una niña seria y profunda. Estudia ni bien, ni mal, las notas no le interesan, pero hablando con ella uno se sorprende de la amplitud, e incluso profundidad, de sus conocimientos, de sus concepciones de la historia y la literatura. Lee mucho, habla poco, casi nunca es ella la que provoca una conversación, hay que atraerla, pero una vez dentro, se va animando poco a poco y entonces su conversación se hace activa y amena.

Sonia no es tímida, a ella no le importa acercarse a cualquier persona, o a un grupo de gente, si ello es necesario para algo, pero tiende a resolverlo todo con pocas palabras. Parece como si siempre estuviera sumida en sus pensamientos, en una labor interna, y por eso es poco comunicativa, pero al mismo tiempo mantiene una actitud sosegada y benévola.

Sonia no se esfuerza en llamar la atención, pero, al propio tiempo, muchos de sus compañeros de clase la distinguen en cierto modo al hablar de ella con respeto. Es responsable de grupo, es una buena responsable, muy serena en su trabajo, no es impertinente con nadie, todo lo lleva hasta el final y, no obstante, en todo lo que hace le falta algo, le falta la chispa. En determinadas situaciones demuestra tener muchos conocimientos y una gran agilidad mental. En otras situaciones ya no se muestra así.

En el experimento con los problemas se mostró adecuada, sin manifestar un especial interés por los mismos, pero después, cuando se dio cuenta de que los problemas en realidad eran de "agilidad mental" y no de pura aritmética, se le despertó un gran interés. La aritmética le va bien, pero no le interesa.

Sonia también mostró una total adecuación en la prueba de elección de un cargo social. Ordenó todas las tarjetas muy correctamente, estaba contenta de su trabajo, pero cuando le preguntamos si en el futuro le gustaría continuar siendo responsable de grupo, nos dijo que le era igual, pero que podía seguir.

La mayor afición que se le conoce es el ajedrez. Tiene un hermano mayor, que es quien le ha enseñado este juego, a quien ella ya gana a veces. En la escuela habla poco de su afición, pero a veces juega con los chicos y les gana a todos. Cuando juega al ajedrez, toda ella se concentra, se pone seria, no admite bromas ni conversaciones, no reacciona ante las observaciones y réplicas de los que miran y, a veces, después de terminada la partida, todavía anda mucho tiempo pensativa.

En las pruebas sociométricas obtuvo 4 votos en la variante de "con quién quieres sentarte", y 9 en la de "con

quién quieres estar en el mismo grupo". En cuanto a ella, estuvo mucho tiempo escogiendo a sus vecinos de mesa, decía que le era igual, hasta que por fin escribió los nombres de unas niñas de su grupo de pioneros, con las cuales ya había estado sentada en otras ocasiones. Estas elecciones fueron recíprocas. En la segunda variante los votos también fueron recíprocos. Tuvo muchas dificultades en decir de quién esperaba ella los votos. Finalmente se decidió a nombrar a todos los que ella había escogido, y no se equivocó. No es amiga de nadie en particular, pero tiene buenas relaciones con todos. Los materiales para el álbum los preparó inmediatamente, además, organizó este trabajo en su grupo. Se fotografió al segundo día. En ambas tareas participó sin evidentes emociones.

* * *

¿Qué podríamos decir sobre este grupo en calidad de conclusión?

En primer lugar, salta a la vista el elevado desarrollo intelectual, la amplitud y profundidad de intereses de todos sus integrantes (excepto Tania, cuyos intereses prácticos estaban relacionados con el deporte).

La mitad de los niños de este grupo, exactamente aquellos que se distinguen especialmente por su gran desarrollo intelectual, son en cierto modo algo extravagantes, como si no fueran personas de este mundo, e, involuntariamente, hacemos una analogía con las extravagancias de algunos de los científicos. Al mismo tiempo, se caracterizan por un bajo dinamismo social, por el poco contacto con la clase, por su escasa comunicación con los demás. Incluso allí donde dicha comunicación se produce —Tania y los dos Borias—, se trata de una amplitud de relaciones puramente formal, de contactos superficiales —en tanto que estos correspondan a sus intereses fundamentales—. Sin embargo, estos niños no son pasivos, no son indiferentes a lo que les rodea, pero de este medio circundante escogen sólo lo que les interesa. Y ahí es donde ellos despliegan su actividad.

Llama la atención no sólo la ausencia de cualquier tipo de inadecuación, sino también la falta de un auténtico interés por las calificaciones y por la opinión que al respecto puedan tener los demás, la total falta de pretensiones a ocupar una determinada posición en la clase. Parece como si estos niños estuvieran un poco por encima de la vida de la clase: están en la clase, pero al mismo tiempo están fuera de ella. Otro factor que llama la atención son algunos rasgos poco atractivos de los integrantes de este grupo, como es cierta altivez, o indiferencia para con sus compañeros. Es difícil decir, sobre la base de todas sus características, si esto es realmente así, o si es una simple manifestación de su ensimismamiento por sus propios intereses. A nuestro juicio, éste es el grupo más complejo. Lo difícil de su análisis se debe a que no está del todo clara la naturaleza de la orientación práctica, cuyo predominio se reveló durante el experimento. A esta orientación le hemos dado el nombre de práctica laboral, para diferenciarla de la orientación de autoafirmación, o de colectivista, pero en realidad ¿qué es en sí esta orientación y qué fundamento tiene? Las características de estos niños, que tienen una orientación práctica, nos muestran, sin duda alguna, cuán diferentes son de los integrantes de los otros grupos, pero esta diferencia no es suficiente para comprender bien la naturaleza de la orientación práctica de su personalidad y la relación que ésta guarda con la orientación personal y la social. Esta cuestión requiere una investigación experimental especial.

Mientras analizábamos este grupo surgió otra duda: ¿no sería conveniente incorporarlo al grupo de niños que tienen una actitud práctico-personal? Sin embargo, decidimos no unirlos en un mismo grupo, ya que la orientación práctico-personal de la personalidad y la orientación simplemente práctica son dos cosas diferentes, a pesar de que entre ellas haya cierta similitud, pues esta mayor semejanza que hay entre los "práctico-personales" y los "prácticos" en comparación con todos los otros "personales", nos hace pensar que es precisamente la orientación

práctica la que determina el semblante de unos y otros.

ADOLESCENTES QUE NO REVELARON EL PREDOMINIO DE NINGUNA ORIENTACIÓN CONCRETA

Nos queda por examinar el último grupo –los alumnos que durante el experimento no se inclinaron predominantemente por ningún motivo concreto–. Este grupo podría dividirse en tres subgrupos: en el primero entrarían los alumnos que aparentemente revelaron todas las orientaciones, pero en los que no fue posible hacer ningún tipo de deducción respecto a la acción de las mismas, ni a la intensidad, ni, menos aún, al predominio de una de ellas, puesto que en estos alumnos no había un fondo estable. Para comprender lo que significa esto, recordemos que, en cada ciclo de experimentos, en la primera ronda se ofrecían 20 líneas para determinar su longitud sin la imposición de sanciones, con el fin de obtener un fondo, o un patrón de referencia para el ciclo dado. Si el promedio de error en esta ronda de un ciclo dado nos ofrecía diferencias estadísticamente importantes con respecto al error medio del ciclo patrón, entonces podíamos ver cómo influía en este ciclo la motivación sobre la apreciación visual. En cambio, si el error medio de la primera presentación ofrecía una diferencia estadísticamente importante con respecto a la primera presentación del ciclo-patrón, entonces ya no era posible hacer deducción alguna acerca de la acción de los motivos, puesto que, al no haber un fondo estable, no se puede determinar a qué se debe el desplazamiento de los errores: si a la motivación, o si a aquellas causas desconocidas por nosotros, que provocaron las modificaciones en el fondo.

Los tres primeros que integran este grupo son alumnos que no poseen un fondo estable.

Los otros cuatro integrantes del grupo son alumnos que, en general, no reaccionaron ante las sanciones en

ninguno de los ciclos; por lo tanto, resulta también imposible emitir, sobre la base de los datos experimentales, juicio alguno sobre sus motivaciones y, finalmente, hay una alumna que, poseyendo un fondo estable, reveló la acción de las tres orientaciones en una misma medida.

1

Analicemos primero los casos que descubrieron tener un fondo inestable.

Vitia K. Se distingue de todos los demás alumnos de la clase por su excesiva pereza y por la total falta de originalidad en todos sus juicios, opiniones y relaciones. En cualquier conversación o discusión, especialmente en las peleas y conflictos, cambia varias veces de opinión, tan pronto está a favor de una de las partes, como de la otra, dejándose fácilmente convencer de lo que sea. Cuando nos apercibimos de este rasgo suyo, al principio nos inclinamos a pensar que se debía a la insuficiente madurez de su personalidad, a la falta de un eje determinado en el carácter, pero después de dedicarnos a un estudio más detenido, llegamos a la conclusión de que la cosa no era del todo así. Detrás de todos sus tambaleos y de su aparente versatilidad, se perfilaba en Vitia una línea muy definida, un deseo: estar entre los fuertes, pertenecer al grupo con el que se cuenta, conquistar el respeto y la atención de los fuertes. Por eso, en las discusiones, a Vitia no le interesa en absoluto la esencia de la cuestión. Él siempre se muestra partidario del más fuerte, pero si en el curso de la discusión o del conflicto empieza a triunfar el otro, Vitia se pasa a su parte, y si la correlación de fuerzas vuelve a cambiar, él se cambia de nuevo la chaqueta. Lo mismo sucede en las peleas: siempre está a favor del fuerte, en contra del débil. Por esta misma causa, Vitia trata de estar siempre a la vista de los maestros, de los adultos, procura llamar la atención, incluso no reparará en decir alguna mentira que lo alabe a él.

Una vez hubo en la clase un trabajo de control de aritmética muy difícil, que muy pocos pudieron hacer, pero Vitia, que durante este trabajo se sentó expresamente detrás de Volodia P., lo copió todo de éste, línea por línea. Durante el recreo, todos muy consternados, comentaban los problemas, mientras que Vitia andaba jubiloso y sin reparo alguno se jactaba, contento de que él lo había hecho todo, de que los problemas eran una tontería y que simplemente "había que cavilar". Se acercó con su júbilo a la maestra de aritmética. Cuando ésta le preguntó si los problemas los había hecho él solo, Vitia, sin la más mínima confusión le aseguró que sí. Cuando le dijeron que le habían visto cómo copiaba de Volodia, no se enfadó, pero, muy acalorado, empezó a demostrar que los problemas los había resuelto él mismo, que él sabía cómo resolverlos y que, si de vez en cuando había mirado la hoja de Volodia, era para ver si éste lo había hecho bien (!) y al mismo tiempo para confrontarlo con lo suyo.

En la clase, a Vitia no lo quieren: su situación sociométrica es mala, un promedio de 1-2 votos, que no son recíprocos, puesto que él escoge siempre a los alumnos más influyentes y respetados. Sin embargo, él no es muy consciente de su situación. A la pregunta de quién pensaba que lo escogería, empezó a enumerar muy seguro a todos los que desearían sentarse con él, que resultó ser la mitad de la clase. "Éstos seguro; los otros también, probablemente, pero sobre ellos no lo sé."

Vitia se jacta con frecuencia de que muchas niñas se enamoran de él. Una vez empezó a mostrar a los chicos de la clase una nota, escrita por una niña, que, según él, había encontrado en su buzón. La nota era una declaración de amor, pero sin firma. Vitia hacía todo lo posible para intrigar a sus compañeros, especialmente a Valeri B. Sin embargo, ni éste, ni sus amigos, hicieron gran caso del asunto. Entonces empezó a enseñar la nota a los otros, pero ahí se le acercó el experimentador, y Vitia, con aire de gran preocupación, también le enseñó la nota. Mientras el experimentador la leía, Vitia iba diciendo que estaba desesperado de tantas notas que recibía, con firmas y sin ellas: "Mi madre ya empieza a enfadarse, como si yo tuviera la culpa. Si a mí me escriben ¡qué culpa tengo yo! ¿Qué debo hacer?" Se le aconsejó que tirara el papelito y que no sufriera más, ya que si alguien había escrito aquello era para gastarle una broma.

En la conversación que sostuvimos con su madre descubrimos que Vitia había mentido. La madre no sabía nada de ninguna nota, en cambio, pedía a la escuela que no le sobrecargaran con tanto trabajo. Eso fue una sorpresa para nosotros, pues en su casa Vitia contaba que lo habían elegido para el activo de la escuela y que tenía toda una serie de tareas importantes, hablaba a sus padres de sus extraordinarios éxitos deportivos, de sus brillantes respuestas, de sus triunfos en las competiciones, etc. También nos enteramos de que, tanto en casa como en la escuela, Vitia habla mucho del miedo que le tienen los demás y de lo invencible que es. En realidad, muchas de las veces Vitia es incluso un adulador, sobre todo con el grupo de Valeri B., ante el cual quiere mostrarse, apoyando siempre con risitas todo lo que aquél cuenta e introduciendo siempre algo respecto a sus propias conquistas. Pero cuando Yura K. organizó a todos contra Valeri y sus amigos, y cuando los chicos lo censuraron a éste duramente, Vitia también intervino contra él muy acalorado, para volver a estar al día siguiente frente a él con sus risitas aduladoras.

En el experimento con los problemas, Vitia reveló una baja valoración personal y la total ausencia del afecto de inadecuación, en cambio, a sus compañeros les dijo que él había escogido los problemas más difíciles y que los había resuelto uno por uno. Cuando le preguntaron qué tipo de problemas le habían tocado y cómo los había resuelto, contestó que ya no se acordaba de su contenido. Muchos no se lo creían y le pedían que resolviera aunque fuera uno solo de los problemas, a lo que él respondía que precisamente aquel tipo no le había tocado, pero que sus problemas eran más difíciles.

Vitia no desempeña ninguna actividad social concreta, sus compañeros de clase no le tienen mucha confianza y prefieren no encargarle nada; no obstante, él siempre está en una actividad u otra, y, aunque habla más de lo que hace, de todos modos algo hace. Por lo general, siempre se arrima al que hace el trabajo más vistoso, más llamativo, tratando siempre de ponerse él mismo a la vista. De modo que, más de una vez, se ha atribuido el trabajo que ha hecho otro. Por ejemplo, Yura K. recorrió todas las instancias del colegio hasta llegar al director, para arreglar el asunto de establecer correspondencia con los pioneros cubanos y enviarles libros. Vitia le acompañó, le esperó en el pasillo mientras aquél estuvo en el despacho del director, pero cuando todo se solucionó, fue el primero en anunciarlo a toda la clase: "Todo está arreglado, ya lo hemos hecho todo." "¿Quién?" "Bueno, yo... y Yura, él también ha venido conmigo."

Los materiales para el álbum Vitia los trajo después del primer aviso. Lo que él había hecho no servía para nada en absoluto: los papeles estaban sucios y arrugados y no correspondían a lo que tenía que traer, pero Vitia los entregó muy solemnemente y no tardó ni un segundo en informar a todo el mundo de que él ya lo había entregado todo. Después, cuando se procedió al segundo y tercer aviso, Vitia gritaba que él ya había entregado los materiales y empezaba a reprochar a todos aquellos que todavía no lo habían hecho. Durante mucho tiempo estuvo hablando de esos materiales.

A fotografiarse acudió el primer día, ante la cámara adoptó una expresión de gran importancia y, cuando ya se estaban colocando las fotos en el álbum, insistió mucho en que éstas se colocaran por orden alfabético, de esta manera su foto podría figurar en la primera página. Además, se opuso enérgicamente a que al pie de cada fotografía escribieran el cargo que desempeñaba cada alumno. "¡Para qué hace falta escribirlo!", exclamaba indignado.

En el experimento "elección de un cargo social" Vitia extendió todas las tarjetas donde estaban escritos los cargos y permaneció un rato pensativo, sin saber qué cargo escoger. Después dijo: "A mí este año no podían elegirme." "¿A ti te hubiera gustado que te eligieran en algo?" "¿A quién no le hubiera gustado?, claro que sí, pero a mí no me podían escoger. A los otros sí que ya los han podido escoger. Este año no pude asistir a la reunión de las reelecciones, porque estaba enfermo, y cuando vine ya estaban todos los cargos cubiertos, de lo contrario, claro que me hubieran elegido." "¿El año pasado te eligieron en algo?" "¿El año pasado? Me eligieron. Y el año anterior también. Cada año me han elegido, sólo este año no lo hicieron, porque yo no estaba." En realidad ese año él no había estado en la reunión, pero los años pasados a él tampoco lo habían elegido nunca para ningún cargo. Para el año siguiente el educador nos prometió que haría todo lo posible para que Vitia fuera incluido en el activo, y se planteó la tarea de enseñarle a trabajar bien y darle la oportunidad de conseguir un verdadero éxito en alguna tarea real.

Como ya hemos dicho, el experimento con los problemas nos demostró que Vitia no tiene una alta valoración de su yo, sin embargo, trata por todos los medios de ganarse una alta valoración personal, satisfaciéndose con el "parecer", sin aspirar, o sin saber aspirar al "ser".

Al mismo tiempo, Vitia es un niño que se entusiasma, que se contagia fácilmente con las emociones ajenas, pero, al no saber hacer sus propios esfuerzos y llevar las cosas hasta el final, todos sus impulsos caen en el vacío, y lo único que puede conseguir es calmar con invenciones su vanidad y hacer ver a los demás lo que no es.

En el juego experimental Vitia ofreció desplazamientos de los errores en todos los ciclos, siendo los más evidentes en el ciclo con motivación personal. No obstante, tuvimos que incluirlo en el grupo de niños que no revelaron ningún tipo de actitud concreta de su personalidad, puesto que en su caso no había un fondo estable. Las diferencias entre cada una de las presentaciones de cada ciclo donde no se imponían sanciones (presentaciones de fon-

do) eran siempre superiores a las admisibles estadísticamente. Por eso, en el caso de Vitia fue imposible sacar conclusión alguna acerca del predominio de una de las motivaciones.

Forman parte también de este mismo grupo otros dos adolescentes: *Andrei S.* y *Dina R.*

Estos niños, al igual que Vitia, durante el experimento mostraron oscilaciones muy considerables en el fondo, debido a lo cual no hay ninguna posibilidad de comparar la intensidad de sus motivaciones.

Andrei pertenece al grupo de amigos de Valeri B. Es un chico bastante ruidoso, le gustan los juegos alborotados, armar bulla durante los recreos, ríe con fuertes carcajadas, a veces también durante las lecciones. Estudia sin gran interés, las notas las acepta con tranquilidad, excepto los insuficientes. Esta nota le disgusta mucho, en seguida se pone triste, a veces se enfada. En su casa le regañan por los insuficientes, le castigan no dejándole ir a jugar ni al cine. A veces borra los insuficientes en el diario de las notas. Sin embargo, para con los suficientes tiene una actitud muy positiva, pues ésta es su nota fundamental.

Los asuntos de la clase le interesan de vez en cuando, según su estado de ánimo, o lo aprueba y participa incluso en alguna actividad, o bien se muestra indiferente. En realidad, la mayor parte del tiempo es indiferente. Lo único que le atrae son los juegos conjuntos de mucho ruido, durante los cuales se apasiona mucho. Y a pesar de su afición por los juegos alborotados y turbulentos, a los chicos no les gusta mucho jugar con Andrei, pues en el momento más inesperado puede reaccionar de la forma más imprevista: en el apogeo del juego puede asestar un golpe con toda su fuerza; jugando al fútbol puede llevarse la pelota del campo y empezar a jugar solo sin dejar acercarse a nadie, y otras cosas por el estilo. A veces su impulsividad se manifiesta en lanzar por la ventana objetos y reír luego a carcajadas. Le gusta, además, burlar a los chicos, quitar las pelotas, esconder los gorros, etc., y, a

veces, ir a quejarse en secreto incluso de su mejor amigo Valeri B. En la clase a Andrei no le quieren. Las niñas lo consideran un "insolente", los chicos, de poca confianza.

En la prueba sociométrica obtuvo 1-3 votos, que no todos fueron recíprocos. Hay que decir que el propio Andrei cada vez escogía a alumnos nuevos, sin poder ver cuáles eran sus simpatías permanentes. Cuando le preguntamos sobre quién lo escogería, nos contestó: "Valeri". En realidad así fue, uno de los votos era constantemente de Valeri B. Sin embargo, él a Valeri lo escogió una sola vez. En todos los demás casos escogía siempre a alumnos diferentes.

En la solución de los problemas de agilidad mental evidenció una baja valoración personal, incluso demasiado baja: no dio pruebas de ningún tipo de afecto, ni de interés por los problemas.

Los materiales para el álbum los trajo el último día; se fotografió el primer día, pero todos los días venía para molestar a todos, hacer ruido y burlarse de los que se fotografiaban. Una vez, los fotógrafos, que eran alumnos mayores, lo sacaron de la habitación. Durante un rato estuvo en el pasillo ante la puerta cerrada, les amenazó, golpeó, gritó, y a los cinco minutos ya estaba jugando a la pelota en el patio con el sexto grado.

Las tarjetas con los cargos sociales las extendió desordenadamente, sin lógica alguna. Para él no escogió nada, se aburría y esperaba el momento de irse.

Dina R. En el experimento tampoco ofreció un fondo estable. Es una niña muy enfermiza, irritable, emocionalmente inestable, falta mucho a las clases por enfermedad, está capacitada y estudia bien, pero sin entusiasmo. Durante los recreos, por lo general se queda sentada en la clase, siempre masticando algo y mirando a la ventana. Mientras nadie la toque, mantiene relaciones uniformes con todo el mundo y apacibles. Pero si algo la preocupa, la inquieta, si alguien le pide algo o ella tiene que hacer algo, en seguida se pone nerviosa y se alarma. Incluso ir a buscar una cosa a la sala de los profesores, o traer algo,

ya supone para ella una dificultad, se agita, pregunta y vuelve a preguntar: "¿Cómo hacerlo, dónde cogerlo y dónde ponerlo?", "¿Y si no está?", "¿Y si yo no lo encuentro?", "¿Y si no me lo dan?", "¿Y si me preguntan?", etc. Todo lo nuevo, lo inesperado asusta a Dina, la pone en estado de alarma. Lo que más desea ella, y a lo que aspira, es a que la dejen tranquila y no la toquen. Su posición en la clase es inferior a la media: 2-3 votos. Pero Dina esperaba aún menos votos. Ella dijo que nadie la elegiría porque "la consideraban aburrida". "¿Acaso tú eres aburrida?", le preguntó el experimentador. "Claro, no soy muy alegre. Soy tímida y cobarde", respondió Dina. Llevamos a Dina para que la viera el neurólogo. El doctor considera que la niña es neurótica y débil. Con un régimen atenuado puede permanecer en una escuela normal.

En el experimento con los problemas evidenció inseguridad en sí misma y una valoración personal aminorada de su yo. Sin embargo, no manifestó tener el afecto de inadecuación. Para el álbum Dina tenía que escribir los nombres de cada uno debajo de las fotografías, lo que ella hizo tan pronto estuvieron hechas todas las fotos. Acudió a fotografiarse el primer día y tenía mucho miedo de parpadear o de moverse, aunque se le dijo muchísimas veces que eso no tenía ninguna importancia.

Al caracterizar a estos tres adolescentes de este subgrupo, podemos ver que no fue una casualidad el que no ofrecieran en el experimento un fondo estable: los tres son niños con una esfera emocional inestable y con una conducta situacional.

No se puede decir, sin embargo, que en estos tres casos se trata de personalidades todavía no formadas. Una de las propiedades de su personalidad es, precisamente, a nuestro modo de ver, su inestabilidad emocional, la falta de un eje sólido, la adaptación a las situaciones para conservar su tranquilidad. Nuestro experimento no reveló en estos adolescentes una orientación determinada de su personalidad, pero esto no quiere decir que no la tengan.

Por lo visto, este experimento no detecta la actitud de este tipo de personalidades, pues, a juzgar por sus características, podemos imaginar que poseen una orientación personal, pero que no se basa en el motivo de autoafirmación, sino en otra motivación, quizás en el deseo de obtener un placer (Vitia y Andrei) o en el deseo de paz (Dina). No quisiéramos hacer deducciones sin una previa confirmación experimental; sin embargo, consideramos que, precisamente en relación con estos niños, se plantea la necesidad de concretar más sobre la orientación personal, sobre los motivos que constituyen su fundamento y la necesidad de hacer algunas subdivisiones; pero todo esto requiere una investigación especial.

2

Hemos analizado tres casos de niños, cuya orientación no ha sido posible detectar por el hecho de no haber revelado durante el experimento un fondo estable. Analicemos ahora a otro subgrupo (de cuatro personas) cuya actitud tampoco podemos juzgar por el experimento, debido a que en las situaciones experimentales ni un solo motivo ejerció influencia alguna sobre su apreciación visual. Este grupo de niños es de un gran interés. En primer lugar, forman parte de él dos alumnos muy respetados en la clase —Volodia P. y Nelia Ch.—, y por otra parte, los dos más alejados de la vida del colectivo.

Un interés especial representa el caso de *Volodia P.* Este chico es el presidente del destacamento de pioneros. Volodia es muy tranquilo, equilibrado, muy reflexivo y serio, bastante dinámico, pero sin pasión. Todo lo que él hace, lo hace con seriedad, circunstanciadamente y al máximo nivel. Estudia bien, su comportamiento es tranquilo. Incluso cuando participa durante el recreo en el alboroto general, lo sabe hacer de una manera diferente: nunca traspasa el límite de lo razonable, sabe frenarse en un momento dado, no pierde de vista lo que le rodea, algo que no es propio de los alumnos de esta edad. Sus compañe-

ros le respetan y cuentan con él. Si lo ha dicho Volodia, ya no debe haber lugar a dudas. Sin embargo, a Volodia no lo tratan con mucho deseo. En el trato es bastante seco, poco emocional, rasgos que le impiden ser un verdadero líder, a pesar de ocupar un cargo importante en la clase. En los asuntos cotidianos prefieren seguir a Yura K. (del cual ya hemos hablado).

Volodia y Yura son los dos centros de la clase entre los chicos, dos antípodas. Se diría que a Volodia lo respetan más que a Yura, pero, sin duda alguna, lo quieren menos. Esto se vio en la prueba sociométrica: en la variante "con quién quieres estar en el mismo grupo" Volodia obtuvo un promedio de 17 votos (Yura 25). Su posición es muy buena, es la de una "estrella", y eso no es de extrañar, puesto que Volodia es muy seguro y jamás dejará a nadie mal. Tanto la maestra como los alumnos, señalan que nunca se había dado el caso de que Volodia no hiciera algo exactamente en el plazo señalado, o de que alguna vez olvidara algo que hubiera prometido.

Volodia no se distingue por un gran espíritu de invención o creación, pero cuando se le encargó como presidente que confeccionara el programa para la fiesta de la clase, él hizo concienzudamente todo el programa. No era un programa muy divertido ni original que digamos, después lo reformaron, lo completaron y corrigieron, pero Volodia trajo todo el programa, desde el comienzo hasta el final, exactamente el día que se le había señalado.

En la variante sociométrica: "con quién quieres sentarte" Volodia obtuvo solamente 4 votos. Él esperaba 5 elecciones y nombró sin equivocarse a 4 personas, de las que él esperaba su voto. Estos cuatro fueron recíprocos. Se equivocó sólo en un niño, pero incluso hablando con éste pudimos comprobar que, si hubiera sido posible hacer 4 elecciones en vez de 3, él hubiera elegido a Volodia, es decir, que a este quinto también lo podemos considerar recíproco. Volodia está contento de su posición en el colectivo, aunque sería más exacto decir que no se ha parado a pensar mucho en ella.

En el experimento donde había que elegir un cargo social Volodia nos contestó lo siguiente, al preguntarle qué cargo le gustaría desempeñar: "Ahora soy presidente del destacamento de pioneros y estoy contento de serlo, pero no puedo decir si de verdad sirvo para él. A fines de año ya lo veremos. En todo caso, yo hago todo lo posible por ser un buen presidente. A decir verdad, es muy difícil, lo peor es que no siempre sabes lo que hay que hacer y cómo hacerlo, y tampoco te lo enseña nadie. Incluso en el consejo de pioneros de la escuela la mayor parte de las veces no te saben aconsejar, y pensarlo todo uno resulta muy difícil. Yo me aconsejo con mis compañeros de clase, con Anna Vasilievna..."

Cuando le preguntamos si le gustaría ser el presidente del consejo de pioneros de toda la escuela, nos respondió: "Qué dice usted, si tengo muy poca experiencia. Si aprendo más, quizás en los grados VII-VIII podría serlo, pero desde ahora no sé si entonces querré. Ahora simplemente no me imagino cómo puede ser este trabajo. Primero hay que saber qué tipo de trabajo es y si uno es capaz de desempeñarlo, y sólo después se puede hablar de querer o no querer."

Todo el trabajo con el álbum Volodia lo organizó de tal manera que el mismo quedó listo en el plazo previsto y además se hizo bastante bien. La parte que a él le tocaba también la hizo a conciencia. Se fotografió el último, cuando ya estaban hechas las fotos de toda la clase.

Nelia Ch. Es una de las niñas más influyentes de la clase. Es inteligente, ocurrente, burlona, se fija en todo, se ríe de todo y de todos, pero siempre lo hace de una forma graciosa, sin ganas de ofender. Se ríe también de sí misma. Pero la actitud de Nelia es algo así como de observadora, como de una simpática invitada, pero sólo de invitada. Con su opinión cuentan todos: tanto niñas, como niños. Nelia no es amiga de nadie en particular, con todo el mundo mantiene unas relaciones iguales, benévolas, por eso las divergencias que hubo en el pasado entre los grupos de niñas siempre las resolvía Nelia. Ella nunca se mostraba par-

tidaria de ninguna parte, era como un juez imparcial. En todas las situaciones encontraba algo cómico, lo demostraba a todo el mundo y siempre lograba quedarse en posición neutral, en la posición de un juez algo irónico.

Aunque Nelia no es amiga de nadie en la clase, a todo el mundo le gusta tratar con ella porque siempre es agradable y divertido. Es una niña que nunca se enfada, reacciona vivamente ante todo, alrededor de ella siempre se oyen las risas, es comunicativa, incluso las niñas más tímidas y vergonzosas, al lado de ella se sienten a gusto y se comportan con toda naturalidad, a pesar de que ella les gaste siempre bromas. Las bromas de Nelia nunca ofenden ni rebajan a nadie, sino al contrario, yo pude observar más de una vez que incluso hacían resaltar ciertos rasgos positivos imperceptibles de muchas de estas niñas. En general, su ironía es benévola en la mayoría de los casos, pero si alguna vez se desliza alguna broma picante, siempre suele ser justa y nadie se enfada.

Nelia vive con su padre y su madrastra (la madre murió cuando la niña tenía solamente un año). Ella sabe que ésta no es su madre, pero la quiere mucho. Es una familia muy buena, hay una total compenetración entre el padre y la hija y especialmente entre la niña y la madrastra, que no sólo hace de madre para ella, sino también de buena amiga. Con ella Nelia comparte todos sus problemas, le pide consejos. Esta amistad con una mujer inteligente y sensible hace que Nelia parezca algo mayor que sus compañeras de clase.

Nelia es muy fea, pero esto, por lo visto, no la inquieta en absoluto, ella no se fija en su aspecto externo, en la ropa, se mantiene totalmente tranquila ante los chicos.

El experimento sociométrico demostró que la situación de Nelia en la clase es buena. En la variante "con quién quieres sentarte" obtuvo 9 votos (todos de niñas) y en la otra variante 12 votos. Nelia esperaba aproximadamente esta cantidad. Para elegir a su vecino de mesa tuvo muchas dudas, estuvo mucho tiempo sin poder decidirse, y luego dijo: "Yo misma no sé con quién quiero sentarme.

En realidad me es igual", y escribió varios apellidos. Estas elecciones resultaron ser recíprocas.

En la clase Nelia no desempeña ningún cargo social, pero nunca se niega a participar en las actividades generales. Para el álbum tenía que componer unos pequeños textos humorísticos para las caricaturas que dibujaría Guena K. Tan pronto Guena hubo hecho su trabajo, Nelia se llevó las caricaturas a su casa y junto con su madre compusieron unos textos muy simpáticos y amenos. Nosotros le preguntamos, por qué no escogió a alguien de la clase para ayudarla, nos respondió que ya estaba acostumbrada a hacerlo todo con su madre, con ella todo le salía muy bien y además era divertido. Nelia se fotografió sin darle la menor importancia al hecho, en la foto salió con un ojo cerrado, pues en el momento de tirársela guiñó el ojo.

En el experimento con los problemas no evidenció ningún tipo de afecto, cuando no le salía el problema, ella misma se reía de su poca perspicacia.

Otros dos integrantes de este grupo —Pavlik L. y Masha N.— se distinguen por estar bastante apartados de la vida de la escuela, especialmente Masha.

Masha es el primer año que estudia en esta escuela; se ha trasladado de casa y todavía no ha entrado de verdad en la vida del colectivo. Hay que decir que en la escuela anterior tampoco había sido nunca un miembro activo del grupo, era amiga de una sola niña, calladita y tímida como ella, con la que sigue manteniendo amistad. Masha estudia ni bien, ni mal, razona lentamente, pero es muy curiosa, todo lo hace con esmero y es muy cumplidora, gracias a lo cual no se regaza en los estudios, pero emocionalmente es muy indolente. Jamás ha sido posible verla conmovida por algo, o enfadada. Sus respuestas suelen ser correctas, pero siempre aburridas, poco elocuentes, secas, nunca se ríe a carcajadas, no grita, no se divierte. Incluso si alguien suelta alguna broma acertada y todo el mundo se ríe, Masha no reacciona, o sonríe levemente y nada más. Pero, al propio tiempo, no está triste, ni tampoco pensativa. Más bien tiene una actitud de indiferen-

cia, de indolencia, que se nota en casi todo lo que hace. Su misma pulcritud y minuciosidad ofrecen una impresión de simple costumbre, de automatismo: una vez, su vecino de mesa, sacudiendo la pluma, dejó caer sin querer toda una serie de borrones sobre el cuaderno de ella. El chico se asustó y se disgustó mucho, pero por parte de Masha no hubo la más mínima reacción emocional, secó los borrones y giró la página. Y nada más. A ella casi nunca se dirige nadie para pedirle algo o encargarle algo; por su parte, ella tampoco da pruebas de la menor disposición de actuar, en cuanto toca el timbre se va inmediatamente, sin detenerse un momento en la escuela.

En casa, Masha ayuda mucho a su madre, pues ella y su hermana tienen ya determinadas obligaciones —mantener la limpieza y hacer las compras—, esto último es asunto de Masha. Y ella se las arregla muy bien con su tarea.

La posición que Masha ocupa en la clase es mediana. Tiene 3 votos en la variante "con quién quieres sentarte". Su vecino de mesa Tolia I. dice de ella que, en general, es muy buena vecina: "Es calladita, no es mala, siempre tiene lápices, reglas y gomas, no es impertinente y jamás hay problemas con ella." En la variante "con quién quieres estar en el mismo grupo" su situación es inferior a la media: 4 elecciones. Para esta variante es poca cantidad. Estas elecciones provenían de alumnos que la habían escogido a ella como vecina de mesa, y el otro de una niña de su grupo. Masha nos dijo con toda sinceridad que no sabía quién la eligiría y que tampoco sabía (!) de quién le gustaría recibir los votos. Dijo que le era absolutamente igual con quién sentarse. Escogió a unos cuantos, con quienes ya había estado sentada en otras oportunidades, siendo estos votos recíprocos.

En la solución de los problemas, Masha no reveló ninguna pretensión, escogía los problemas más fáciles, y ni éstos resolvió. Se veía que ni siquiera pensaba en ellos. El fracaso no la disgustó, no manifestó tampoco ningún deseo de aprender a resolverlos. En el experimento donde había que escoger un cargo social se comportó con absoluta in-

diferencia. Colocó las tarjetas en un orden correcto, varias veces arregló las que estaban torcidas, pero no manifestó ningún interés por su contenido. Dijo que nunca había ocupado ningún cargo, ni tenía deseos de ocuparlo. Todo esto lo decía con la máxima sencillez, se veía que era tal y como lo decía.

Para el álbum, Masha tenía que buscar una fotografía de su primera maestra. Esto ya se había acordado con la propia maestra (Liuba fue la que se lo dijo). Lo único que tenía que hacer Masha era ir a casa de la maestra, que ya estaba jubilada. Masha realizó su tarea al tercer día, sin tener que recordárselo. Pero cuando sus compañeros empezaron a preguntarle, qué había dicho la maestra, Masha respondió: "Nada." Masha ni siquiera habló con ella. Todos los alumnos se enojaron mucho.

Se fotografió al segundo día, también sin emoción alguna, tal y como lo hacía todo.

En el juego experimental también participó, pero sin interés, sin importarle los resultados, le era totalmente igual en qué equipo estar, no sufría ni por ganar, ni por perder. Los miembros de su equipo se enfadaban con ella, a veces hasta le gritaban, por ejemplo cuando a ella no le dio tiempo de esconderse y por su culpa el adversario descubrió la emboscada. Pero Masha no se enfadó, ni trató de justificarse, simplemente repitió dos veces que no sabía que había que esconderse. Y añadió: "¿Bueno, y qué?" Después del juego la posición sociométrica de Masha empeoró.

Pavlik L. Es el deportista principal de la clase: patinaje artístico y natación, se dedica a los deportes desde su temprana infancia. En el 5.º grado le suprimieron la natación, le quedó sólo el patinaje artístico sobre hielo, y, a pesar de esto, siempre que puede hace una escapada a la piscina, aunque oficialmente ya no está inscrito en el grupo de natación. El deporte es su interés principal. Pavlik estudia sin gran interés, sólo se preocupa de que su cuaderno de notas "esté en condiciones de poderlo mostrar en la escuela deportiva", y para eso basta no tener insuficientes.

Tiene mucha amistad con los chicos de la escuela deportiva; en la clase, sin embargo, es bastante comunicativo, pero no es amigo de nadie.

Pavlik es un chico guapo, muy bien constituido, con unos andares muy bonitos, muy hábil y elegante. Tiene mucho éxito entre las niñas y él lo sabe, y se ve que le resulta agradable. Cuida mucho de su aspecto externo, le gusta hacer demostraciones de su habilidad, siempre está dispuesto a hablar de sus éxitos deportivos, aunque no se ve una intención especial de presumir. Pero, en general, la actitud que adopta para con sus compañeros de clase y sus actividades es un poco altiva, apartada, con una mezcla de superioridad.

Pavlik se incorporó al juego también con cierta indulgencia, no se apasionó, no se entusiasmó hasta el último momento, cuando empezaron las competiciones del lugar. Y allí es donde desplegó una extraordinaria destreza y habilidad. Él mismo se ofreció como explorador, la iniciativa salía repentinamente de él, modificó el plan de operaciones, prácticamente se apoderó de todo el mando y realizó la operación de tal modo que en esa primera etapa su equipo triunfó. Esto fue algo totalmente inesperado para todos. Pero después, Pavlik se volvió otra vez indiferente, ocupándose otra vez de sí mismo y de su deporte, y alguna que otra vez se podía observar que la gloria no le era desagradable. Pero se negó a continuar al mando del equipo. "El equipo ya tiene su jefe, yo tan sólo he sido explorador y ya he cumplido con mi misión, lo que viene ya no es asunto mío." En las etapas siguientes del juego ya se le veía con cierto desinterés.

En los experimentos relacionados con la precisión visual, Pavlik dio los resultados más exactos y las más pequeñas desviaciones de los errores. Ni las sanciones, ni las motivaciones ejercieron sobre él la más mínima influencia. Siempre se mantuvo casi preciso. En las pruebas sociométricas efectuadas antes del juego, la posición de Pavlik era superior a la media: 5 y 9 elecciones respectivamente. En el proceso del juego y después de él, Pavlik

se convirtió durante un tiempo en objeto de la atención del interés general. Se hablaba de él, las niñas lo admiraban, los chicos lo juzgaban por su enfriamiento posterior. Su status sociométrico se elevó bruscamente después del juego: 9 y 14 elecciones. A la pregunta de cuántas elecciones recibiría y de quién, nombró a 5-6 personas, y, ciertamente, estas elecciones fueron recíprocas.

Los problemas de agilidad mental no los quería resolver, porque, según él, no le interesaban, pero al final se decidió, fue totalmente adecuado, con una valoración personal media, sin dar prueba de ningún tipo de afecto de inadecuación. Una vez finalizado el experimento, volvió a repetir que todo aquello no le interesaba. Tampoco le interesaban los cargos sociales, a los cuales siempre se había negado, pues muchas veces se intentó incorporarle a las actividades de la clase. Al negarse a los trabajos sociales, siempre se refería a sus muchas ocupaciones, que no le dejaban ni tiempo para los deberes; en parte era verdad, pero en realidad en sus negativas siempre se dejaba sentir un poco de desprecio. Ni siquiera se quería encargar de las actividades deportivas, y nunca participó en ninguna excursión de la clase.

Debemos señalar otra peculiaridad de este chico: él manifestaba interés por el grupo de Valeri B. Su interés no solamente era pasivo, sino también activo, él mismo aportaba sus relatos. Pavlik se comporta como un chico mayor que sus compañeros de clase, y a esto se debe también, por lo visto, su alta posición sociométrica.

Para el álbum, Pavlik tenía que recopilar algunos datos sobre el deporte, pero se acabaron todos los plazos y él todavía no lo había hecho. "Bueno, yo puedo decirlo, pero que lo escriba alguien", dijo en el último momento. Y así se hizo.

Lera A. Esta niña reveló en el experimento los tres tipos de orientaciones con una fuerza suficiente y sobre un fondo estable. Puesto que los tres motivos dieron iguales desplazamientos, fue totalmente imposible decidir cuál de los tres era el predominante.

Lera es muy seria para todo, pero considera que en la vida lo principal son los estudios y se esfuerza mucho. No le gustan las bromas, las risas ni los alborotos. Es amiga de Ira B., con quien siempre mantiene conversaciones serias —sobre libros, los estudios, los asuntos de la clase.

Es una niña corpulenta y fea. No llama la atención ni por su intelecto, ni por su temperamento. Se interesa por los chicos, pero considera que esto es algo indigno y trata de ahogar su interés. En las conversaciones que mantiene con Ira, a veces se olvida de sus principios y empieza a charlar animadamente, pero cuando se da cuenta, se pone inmediatamente seria, como algo avergonzada, y dice: "Otra vez estamos hablando de tonterías, vamos a hablar de algo serio: ¿has visto la película 'Los tres mosqueteros'?" Su concepto de lo "serio" es muy peculiar, como también lo son muchos otros conceptos suyos.

Lera tiene una gran cantidad de principios. Ella sabe siempre y mejor que nadie lo que está bien y lo que no lo está, cómo hay que comportarse decentemente y cómo no, lo que hay que hacer y lo que no debe hacerse, y a todos fastidia con sus enseñanzas. Pero además de que a todos enseña lo que es el tacto, jamás ella misma se ha abstenido ante nadie para hacerle una observación totalmente falta de tacto, dar una lección o reprochar a alguien, haciéndolo todo con un tono que no admite objeciones. En clase no la quieren.

En la prueba sociométrica obtuvo 2 y 14 elecciones respectivamente. Lera es muy práctica, tiene habilidad, cualquier cosa que se le encargue la hace. No se avergüenza de nadie, ni teme a nadie. Puesto que entre sus principios figura también el principio de que hay que ser siempre una persona de principios, ella lo cumple al pie de la letra. En cualquier reunión dice de cada uno todo lo que piensa. De sí misma nunca dice nada malo. Aun diciendo cosas ciertas, de su boca suena aburrido, pesado y largo. Por eso a sus compañeros de clase, a pesar de valorar su comportamiento siempre fiel a los principios, no les gusta mucho tratar con ella.

Sus esperanzas respecto a las elecciones fueron adecuadas en cuanto a la cantidad: esperaba que la eligieran dos personas, y así fue. Pero los votos no fueron recíprocos: esperaba que la escogerían Ira y Liuba, pero ni la una ni la otra la eligieron a ella.

Lera saca notables y está satisfecha de sus éxitos; no pretende más, porque ella misma no se considera muy capacitada, en cambio, no hay duda alguna de que pretende ser educada y culta, y se esfuerza por conseguirlo, aunque todavía no tiene suficiente cultura. Su madre, que trabaja en un hotel, es una mujer de grandes aspiraciones, pero con una cultura muy baja. Lera ya comprende esto, y trata no sólo de educarse a sí misma, sino también a su madre. Le cuenta siempre los libros que lee, le exige que vaya al cine y al teatro, etc. No tiene padre, su madre la crió siempre sola.

Lera no se inquietó por los problemas de agilidad mental en absoluto. Para ella eran algo demasiado lejano y de muy poca significación. Los consideró como si fueran un juego. No hubo afecto alguno, pero tampoco hubo por su parte ningún interés.

El experimento con los cargos sociales se lo tomó en serio, puso todas las tarjetas por orden, colocando en primer lugar la de responsable de la clase (el cargo que ella desempeñaba) y dijo que era un trabajo muy bueno, aunque difícil, pero necesario.

Los materiales para el álbum los trajo inmediatamente, también se fotografió el primer día.

Como podemos deducir de estas descripciones, incluso estos pequeños subgrupos son muy heterogéneos. Todos los niños son tan diferentes entre sí, que resulta imposible colocarlos todos en un mismo grupo y analizar ese grupo como tal. Estos niños no se parecen ni por los datos experimentales, ni por su modo de ser en general. Lo único que tienen en común es no haber revelado una orientación de su personalidad con ayuda de nuestras técnicas.

Esta circunstancia requiere investigación y nuevos experimentos.

Hay también otra cuestión que debe estudiarse: ¿qué significa que las tres orientaciones tengan la misma intensidad?, ¿que las tres ejercen a la vez su influencia, o que ninguna de ellas influye en modo alguno? Y si de veras existen a la vez estas tres motivaciones, ¿cómo debe comprenderse este tipo de orientación de la personalidad?

* * *

¿Qué conclusiones podríamos sacar al finalizar nuestra investigación?

Nosotros tratamos de abordar el problema de la personalidad del adolescente, alumno del quinto grado, desde el punto de vista de la orientación, por ser ésta la propiedad central de la personalidad y el producto de una compleja jerarquía de motivaciones. Partiendo de este concepto nosotros investigamos a toda una clase. No escogimos intencionadamente ni a la clase, ni a los alumnos, para que dicha elección no pudiera influir en los resultados. En nuestro estudio aplicamos las más diversas técnicas, desde la estrictamente experimental hasta simples observaciones y recopilación de datos personales y formas de conducta. De este modo pudimos reunir una gran cantidad de material relativo a cada uno de nuestros alumnos, cuyo análisis nos confirmó, a pesar de toda la complejidad y dificultad de su interpretación —factores inevitables en el estudio de una personalidad—, nuestra hipótesis de que la orientación de la personalidad es la formación fundamental en la determinación de la esfera de motivaciones, es la que estructura y organiza los motivos y las necesidades de la personalidad.

A pesar de las peculiaridades individuales de cada niño, al ser incorporados en grupos según el tipo de orientación de su personalidad pudimos encontrar el denominador común, propio de los niños con una misma orientación. Este denominador común es, sin duda alguna, muy importante para caracterizar una personalidad.

Nuestros materiales han demostrado al mismo tiempo

la necesidad de continuar concretando cada uno de los tipos de orientación de la personalidad y, en especial, de diferenciar dentro de la orientación personal la que va encaminada hacia la autoafirmación, la que se traduce en el deseo de obtener placeres y la que busca sólo la tranquilidad (puede que haya todavía más tipos de orientación personal de la personalidad).

Es muy importante, además, saber en qué campo de actividad trata el niño de afirmar su personalidad. Una cosa es cuando el adolescente se afirma en actividades sociales y otra cosa es cuando el medio de la autoafirmación son cualidades personales, aptitudes o, incluso, el aspecto externo. Y todavía más importante es saber diferenciar entre los métodos de satisfacción de la necesidad de la autoafirmación: a través de logros, o mediante la mera actividad de autoafirmación, es decir, alabándose a sí mismo, exigiendo directamente la estimación de su propia personalidad por parte de los demás, afanándose por estar siempre a la vista de todos, etc.

También es necesario hacer una diferenciación dentro de la orientación colectiva de la personalidad: hay que distinguir entre la actitud ampliamente social y la estrictamente de grupo, y saber destacar el egoísmo de grupo como una especie de combinación de motivaciones personales y sociales y analizar el carácter de dicha combinación. En lo que se refiere a la orientación práctica, podemos decir que esta orientación es de un tipo totalmente independiente, no inferior a las orientaciones personal o social, que reviste de un carácter muy particular a todo el semblante de la personalidad, pero que necesita todavía de una investigación especial para poder ser auténticamente comprendida.

Queda también abierta la cuestión acerca de los niños cuya orientación no ha sido posible explorar experimentalmente.

En virtud de todo lo que acabamos de exponer, nos vemos ante la necesidad de continuar estudiando el problema de la orientación de la personalidad.

BIBLIOGRAFÍA

1. T. E. KONNIKOVA. *Formación de la orientación social de la personalidad como problema pedagógico.* De la recop.: "Acerca de la educación moral del escolar." "Uchonie zapiski LGPI im. A. I. Hertzena", t. 341. Leningrado, 1968.
2. Ya. L. KOLOMINSKI. *Toma de conciencia por parte del individuo de sus interrelaciones personales con los demás miembros del grupo.* "Voprosi psijologuii", 1967, N.º 3.
3. M. S. NEYMARK. *Interacción de las motivaciones conscientes e inconscientes en la orientación de la personalidad del adolescente.* "Voprosi psijologuii", 1968, N.º 5.
4. M. S. NEYMARK. *Análisis psicológico de las reacciones emocionales de los escolares ante las dificultades en el trabajo.* Recop. "Cuestiones de la psicología de la personalidad del escolar." Redacción de L. I. Bozhovich y L. V. Blagonadiezhina. M. Edit. ACP de la RSFSR, 1961.
5. L. S. SLAVINA. *Sobre la cuestión del estudio de la actitud responsable ante una tarea social.* "Conferencias de la ACP de la RSFSR" 1957, N.º 1.

Comparación de las diversas técnicas experimentales para explorar la orientación de la personalidad

autores M. S. NEYMARK y V. E. CHUDNOVSKI

La primera técnica experimental para explorar la orientación de la personalidad fue elaborada en la psicología soviética en 1963[1]. Ulteriormente se aplicaron dos técnicas más, una de las cuales fue elaborada por el laboratorio de educación moral del Instituto Pedagógico de Leningrado A. I. Hertzen (cuyo personal trabaja en estrecho contacto con el laboratorio de psicología de la formación de la personalidad[2], y la otra técnica por uno de los autores del presente artículo[3]. La aplicación de estos métodos permitió proceder a su recíproco control mediante la comparación de los resultados obtenidos en los mismos niños, estableciendo correlaciones entre ellos y determinando su confiabilidad.

La investigación tuvo lugar en el 6.º grado de una escuela de base del Instituto Pedagógico A. I. Hertzen en Leningrado*. En el experimento participaron 31 alumnos.

* En este trabajo tomaron parte los empleados del laboratorio de psicología de la educación del Instituto de Psicología –M. S. Neymark, V. E. Chudnovski, E. I. Savoñko– y los empleados del laboratorio del Instituto M. I. Hertzen –T. E. Konnikova, T. I. Ajayán, Z. I. Vasilieva, A. G. Zuiev, T. N. Malkovskaia–, así como el director, la responsable de los pioneros y los maestros de la escuela.

Durante el experimento los mismos alumnos pasaron por las tres técnicas, a saber:

1. Técnica de M. S. Neymark, basada en la aplicación de la apreciación a simple vista para determinar la orientación de la personalidad.

2. Técnica de T. E. Konnikova y sus colaboradores, que consiste en pedir a los alumnos que determinen diversos intervalos de tiempo y cuyo fin es ver cómo se va cambiando la capacidad de definir dichos intervalos bajo la influencia de distintas motivaciones. Esta técnica en lo sucesivo será denominada simplemente "cronómetro".

3. La técnica de V. E. Chudnovski, basada en utilizar el tiempo de reacción como índice experimental de las motivaciones que predominan en la conducta. Esta técnica será denominada en lo sucesivo "semáforo".

Todas estas técnicas se han basado en un hecho conocido en la psicología, consistente en que todas las motivaciones que estimulan el comportamiento y la actividad del individuo ejercen su influencia sobre ciertas funciones psíquicas (exactitud de percepción, velocidad de reacción, etc.).

Cada una de las técnicas se basaba en diversos índices, ante cuya modificación era posible juzgar la acción de los motivos que a nosotros nos interesaban, pero las tres técnicas partían de un mismo principio común: en cada ciclo de experimentos se introducía un nuevo motivo, cuya intensidad se podía determinar precisamente por la modificación de la función correspondiente. Todo esto se llevó a cabo mediante instrucciones adecuadas, iguales para las tres técnicas.

Dentro de la preparación del experimento había que elaborar las instrucciones y todo el proceso de las pruebas de tal manera que se pudieran probar las diversas técnicas en los mismos alumnos. Por otra parte, había que presentar el experimento de tal modo que ninguno de los participantes tuviera la impresión de que se trataba de una investigación especial de sus peculiaridades personales, sino que pareciera una tarea relacionada con su participación en una actividad socialmente de importancia y útil.

La instrucción preliminar para iniciar el experimento fue minuciosamente elaborada para provocar en los alumnos una actitud seria y despertar en ellos el interés hacia todo el trabajo a realizar. Los experimentadores entraban en las aulas acompañados del director. Éste se dirigía a los alumnos en los siguientes términos:

"Actualmente se encuentra en Leningrado un grupo de colaboradores de la Academia de Ciencias, que está realizando en varias escuelas un trabajo científico muy importante. A nuestra escuela han venido los representantes de este grupo solicitándonos que les cediéramos una clase para llevar a cabo su investigación. Nosotros les hemos propuesto la vuestra. Estos compañeros os hablarán ahora sobre los objetivos de su trabajo." Seguidamente uno de los experimentadores procedía a la lectura de la instrucción n.º 1.

Instrucción n.º 1

"En las distintas ciudades de nuestro país se está realizando actualmente una investigación científica. Esta investigación está relacionada con las tareas de planificación, a nivel estatal, de la producción de diversos mecanismos electrónicos y de cálculo. Estos trabajos son muy importantes para la amplia introducción en el futuro de estas máquinas en la producción y en los distintos campos de la vida en general.

"Para poder establecer un régimen óptimo de funcionamiento de estas máquinas es necesario saber cómo perciben las personas el tiempo y las distancias, cómo los valoran y con qué rapidez pueden responder a diversas señales.

"El experimento requiere de cada alumno una actitud seria, concentración, esfuerzo volitivo. Toda la labor experimental se llevará a cabo en la escuela con procedimientos muy sencillos. Sobre la marcha del experimento ustedes irán conociendo todos los procedimientos y condi-

ciones de trabajo. Todo el trabajo se realizará durante dos semanas.

"Ahora les toca a ustedes decidir en conjunto si están de acuerdo en participar en nuestro trabajo."*

Después que la clase adoptara la decisión de participar en el experimento, se iniciaron las pruebas del primer ciclo para cada una de las técnicas.

El primer ciclo era "de fondo", es decir, nos tenía que proporcionar datos acerca de cómo percibían los alumnos la longitud de las líneas, cómo valoraban los lapsos de tiempo, con qué velocidad reaccionaban ante las señales luminosas, en condiciones que eliminasen al máximo la influencia de las motivaciones que nosotros íbamos a investigar. Esto se conseguía del siguiente modo: antes de iniciar cada uno de los ciclos "de fondo" con la aplicación de las técnicas, a los alumnos se les decía que se trataba de un ciclo de entrenamiento, de prueba, y que los resultados del ciclo en cuestión no se tomarían en cuenta en el futuro. Con esto tratábamos de excluir en lo posible la influencia de las motivaciones que en este ciclo no interesaban.

Cuando todos los alumnos hubieron pasado por los ciclos de "fondo", había que vincular el proceso ulterior del experimento con determinadas motivaciones. Con este propósito a los alumnos se les ofrecía la siguiente instrucción general que introducía el segundo ciclo de experimentos:

"Toda vuestra clase ha cumplido la primera ronda de trabajos, cuyo objetivo era de entrenamiento y de prueba, y ha demostrado que está en perfectas condiciones para emprender la labor fundamental. A continuación les comunicaremos todas las condiciones para continuar el trabajo. Ahora necesitamos saber quién de ustedes puede ofrecer los mejores y más altos índices. En la prueba que sigue se definirán los vencedores, es decir, aquellos que obtendrán el mayor número de puntos. Los triunfadores

* Esta instrucción preliminar se basó en la instrucción elaborada por T. E. Konnikova.

serán galardonados con un 'premio' especial. Así pues, el que obtenga los mejores resultados recibirá un 'premio' especial."

Este ciclo estaba, pues, calculado para determinar la acción del motivo de prioridad personal. Además, se hacía la aclaración de que cuanto mejor estuviera realizada la tarea, tanto mayor sería el número de puntos que luego se sumarían al hacer el balance.

En el siguiente ciclo, el tercero, a los alumnos se les presentaba una motivación social, que iba precedida de las siguientes instrucciones:

"Ahora nuestra tarea es destacar al grupo que mejores resultados obtenga en todas las pruebas. Esto es necesario para que dicho grupo pueda participar en la labor que se desarrollará en lo sucesivo y que tendrá lugar en el Instituto de Psicología. Los científicos han establecido que los mejores resultados se obtienen cuando los individuos trabajan en grupos unidos. Por eso se escogerá al grupo más unido, que, por lo visto, también tendrá el mayor número de puntos. Para decidir cuál de los grupos será el mejor, compararemos los resultados generales obtenidos por cada uno, y los resultados individuales no se tomarán en cuenta. Todos los puntos que obtenga cada alumno se sumarán al número total del grupo."

De esta manera, mediante la instrucción que precedía al segundo ciclo se actualizaba la motivación de la prioridad individual, en cambio, en el tercer ciclo era el deseo de que triunfara todo el grupo.

El cuarto ciclo era el conflictivo, y de él ya hablaremos más adelante.

Analicemos ahora brevemente cómo se desarrolló el experimento con cada una de las técnicas.

Técnica de "apreciación visual". Los experimentos con este método se llevaron a cabo del siguiente modo. Trabajaban simultáneamente 4-5 alumnos, sentados a una distancia el uno del otro de forma que nadie pudiera ver los resultados del vecino. Delante de cada uno había una hoja de papel blanco, en cuyo margen izquierdo aparecían las

cifras del 1 al 20, un lápiz y un juego de 20 tarjetas, todas boca abajo. Cada una de las tarjetas contenía una línea, cuya longitud oscilaba de 15 hasta 20 mm. El alumno recibía, pues, un total de 20 líneas, trazadas sobre las 20 tarjetas. Debía tomar la tarjeta que estaba encima, mirar la línea (en un plazo de 3 segundos), poner la tarjeta a un lado de cara abajo y, con su número correspondiente, reproducir en la hoja de papel la longitud de la línea dada. No se permitía ningún tipo de medición que no fuera la visual. En cada ciclo se utilizaba un juego diferente, de 20 tarjetas cada uno; en el primer ciclo no se otorgaba ninguna clasificación, mientras que en el segundo y el tercero se ponían notas y sanciones. Antes de empezar a trabajar con el segundo juego de tarjetas, a los alumnos se les comunicaba que existía un método científico "psicotécnico" para calificar la exactitud de la apreciación visual: si se trazaba una línea más larga de lo que era en realidad, se imponía una sanción de 5 puntos, si era más corta la sanción era de 3 puntos. El error medio era el que determinaba el grado de exactitud. Lo mejor era que el error medio fuera igual a cero. En el tercer juego de tarjetas la sanción era inversa: por exagerar el largo de la línea, una sanción de 3 puntos; por disminuirla, 5.

A medida que se iba desarrollando el experimento, así como después del mismo, al alumno no se le comunicaba ningún resultado, simplemente se le decía que éstos serían elaborados más tarde por una máquina calculadora.

El alumno pasaba por un ciclo completo (es decir, realizaba tres juegos completos de tarjetas de 20 unidades cada uno) en un tiempo promedio de 30-35 minutos.

Técnica "cronómetro". Los experimentos basados en esta técnica se desarrollaron de una forma análoga a los anteriores. La diferencia entre ésta y el método de la "medición visual" consistía en que, en lugar de reproducir segmentos de líneas, los alumnos tenían que determinar fracciones de tiempo sin recurrir al reloj. Los alumnos tenían que definir en cada ciclo tres conjuntos de fracciones de tiempo. Cada conjunto constaba de 10 fracciones de tiempo que oscilaban entre 13 y 25 seg., con intervalos de 5 hasta 10 segundos.

Al igual que en el experimento anterior, al realizar el primer conjunto de fracciones (10 tareas) el tiempo se definía sin poner calificación alguna, luego a los alumnos se les comunicaba que existía un método "especial" para determinar la exactitud de percepción del tiempo. Si el individuo calculaba el tiempo con más lentitud de lo que era en realidad, se le imponía una sanción de 5 puntos, si lo hacía con más rapidez, entonces eran 3 puntos de sanción. Después, estos dos tipos de sanciones se invertían, tal y como se hacía en la técnica de "medición visual". El coeficiente de exactitud se expresaría por el promedio de errores.

La forma de realización de este experimento era, en principio, la misma que la del anterior. Trabajaban simultáneamente 4-5 alumnos, cada uno de ellos tenía un cronómetro, colocado boca abajo sobre una superficie blanda para que no se pudiera oír el tictac. Delante de cada uno había una hoja de papel donde estaban marcadas en columna las fracciones de tiempo (en segundos) que el alumno tenía que determinar. El experimentador tenía una hoja de control con una columna idéntica. Cuando empezaba a calcular el tiempo, el alumno mismo marcaba el cronómetro sin levantarlo de la mesa y sin mirar la esfera; luego, al terminar, lo desconectaba, siempre sin mirarlo. El experimentador tomaba el cronómetro, anotaba la lectura en la hoja de control, ponía el cronómetro a cero y lo volvía a poner delante del alumno, con la esfera hacia abajo, para iniciar la siguiente tarea.

Cada alumno tenía que pasar cuatro ciclos de experimentos de "medición visual" y de "cronómetro".

1.er ciclo – neutral o de fondo;
2.º ciclo – motivación de prioridad individual;
3.er ciclo – motivación-victoria del grupo;
4.º ciclo – conflictivo.

La *técnica del "semáforo"* consiste en medir el tiempo de reacción de cada alumno ante unas señales luminosas re-

lacionadas con determinadas motivaciones, mediante instrucciones adecuadas. Para efectuar estos experimentos se utilizó un equipo especial compuesto de dos milicronómetros electrónicos tipo MC-1 para fijar el tiempo de reacción de los alumnos, de dos llaves de cierre, parecidas a las que se usan en telegrafía (el experimento se realizaba simultáneamente con dos niños) y de un cuadro de control óptico, en el que aparecían cuatro excitantes de diversos colores: azul, amarillo, blanco y rojo. Los cronómetros se colocaban sobre la mesa del experimentador, separada de los alumnos por una pantalla de madera. Ahí mismo se encontraba el cuadro de mando para conectar los aparatos y dar las señales. Enfrente del cuadro de control óptico se colocaron dos mesas, en cada una de las cuales se sentaba un alumno, con la mano puesta sobre la llave de cierre. El experimentador daba las señales luminosas mediante el interruptor articulado, situado en el cuadro de mando. Los intervalos en los que se daban las señales luminosas oscilaban entre 8-10 seg. El alumno tenía que responder lo más rápidamente posible, apretando la llave en el momento en que se le presentaban determinadas señales. En los ciclos de "fondo" había que definir el tiempo medio de la reacción de respuesta de cada alumno. Más adelante las señales se relacionaban con cada una de las motivaciones, mediante las correspondientes instrucciones. Según la variación que sufría el tiempo de reacción, nosotros juzgábamos el grado de influencia de cada una de las motivaciones. En cada ciclo, al alumno se le daban 20 señales preliminares y 40 señales básicas. Antes de ofrecer la señal estimulante se daba una señal previa de "atención".

Una vez realizados los tres ciclos, empleando las tres técnicas diferentes, se llevaba a cabo el cuarto ciclo complementario para la "medición visual" y el "cronómetro": el ciclo conflictivo (para la técnica "semáforo" no había ciclo conflictivo). Antes de iniciar la fase conflictiva los alumnos recibían la siguiente instrucción:

"Por los resultados que hemos obtenido en las rondas anteriores ha sido difícil determinar quién es el mejor

alumno y cuál el mejor grupo. Por eso ahora nos vemos en la necesidad de organizar la última ronda, la decisiva, para establecer los triunfadores individuales y el mejor grupo, que viajará a Moscú para seguir participando en este trabajo en el laboratorio, donde se desarrolla nuestra investigación*. El pionero que obtenga los máximos resultados, independientemente del grupo al que pertenezca, puede encabezar al mejor grupo en este viaje, es decir, puede ser el responsable del mismo."

La finalidad de este ciclo era divorciar, dentro de lo posible, los intereses del grupo y los intereses personales de cada pionero. Con este objetivo, en el experimento se introdujo la siguiente condición: una vez el adolescente había realizado el primer conjunto de tareas sin sanciones, se le decía que sus errores tendían hacia la exageración, mientras que su equipo adolecía de la tendencia a disminuir, o viceversa, que él disminuía y el equipo aumentaba. También se le explicaba que, en este ciclo, él podía corregir los resultados generales —los suyos personales, o los del equipo—, ya que los resultados que él obtuviera en este ciclo se sumarían a los anteriores suyos y a los del equipo.

El alumno se veía, pues, ante un problema complejo: ¿a favor de quién trabajar: a favor del equipo, o a su favor?

* * *

Los datos que se obtuvieron a través de todas las técnicas fueron elaborados estadísticamente. Esto nos proporcionó cierta referencia numérica para cada uno de los alumnos, que nos permitía saber si las motivaciones personales y sociales de la conducta se habían manifestado con la misma intensidad en las pruebas efectuadas con las diversas técnicas.

Analicemos los resultados de la investigación. A través de todo el experimento los alumnos fueron divididos en cuatro grupos.

* El viaje a Moscú fue organizado durante las vacaciones de invierno.

El primer grupo lo integraron aquellos que cambiaban sustancialmente los índices al introducir las dos motivaciones. En el caso de estos niños la modificación de los índices, tanto en el segundo ciclo como en el tercero, con respecto al ciclo de fondo, ofreció valores estadísticamente importantes.

El segundo grupo dio una variación importante de sus índices en el tercer ciclo (en el que se introducía la motivación social), en cambio, en el segundo ciclo la variación no alcanzó un valor estadísticamente importante. Se puede considerar que este grupo respondió poco ante la introducción del motivo personal.

El tercer grupo ofreció un cambio importante de índices en el segundo ciclo (donde se introdujo el motivo personal). En cuanto al tercer ciclo, en el caso de estos alumnos no se operaron cambios estadísticamente importantes.

El cuarto grupo lo integraron todos aquellos alumnos que respondieron de un modo u otro ante la introducción de las dos motivaciones.

Nos vimos obligados a excluir de nuestra consideración los datos de un grupo de alumnos, obtenidos en la fase en la que aplicamos la técnica "cronómetro" (15 niños), y los datos de uno de los alumnos en la técnica "apreciación visual", debido a que no dieron síntomas de un fondo estable, ya que la función como tal, cuyos desplazamientos se medían según se iban introduciendo las diversas motivaciones, sufría unos cambios que sobrepasaban los admisibles.

En la tabla 1 se puede apreciar la distribución numérica de los niños por grupos, según los resultados obtenidos en cada una de las técnicas.

Uno de los aspectos más interesantes fue el poder comprobar en qué medida los mismos niños mostraban el predominio de unas mismas motivaciones a través de las tres distintas técnicas. En otras palabras, interesaba saber si un niño entraba siempre en el mismo grupo, de acuerdo con los resultados que obtenía en cada una de las técnicas, o si se daba el caso de que en una de las técnicas

dominaba un motivo, y en otra un motivo totalmente diferente.

Tabla 1

Comparación de las técnicas por grupos de alumnos, según el predominio de una de las motivaciones.

	Grupos			
	I	II	III	IV
Técnicas	Ambas motivaciones (personal y social) dan un desplazamiento fidedigno de los índices	Sólo el motivo social da desplazamientos fidedignos de los índices	Sólo el motivo personal da desplazamientos fidedignos de los índices	Ni un solo motivo da desplazamientos fidedignos de los índices
"Semáforo"	14	11	3	3
"Medición visual"	13	11	5	1
"Cronómetro"	4	3	3	6

Este tipo de análisis se llevó a cabo con los datos de cada alumno y reveló una importante coincidencia entre dos de las técnicas aplicadas. Entre las técnicas "semáforo" y "medición visual" obtuvimos un 74 % de total coincidencia, un 12 % de coincidencia parcial, un 14 % de no coincidencia y un 0 % de resultados opuestos.

La cantidad de coincidencias completas tiene un valor estadístico de una probabilidad de .95. La coincidencia parcial significa que, en una de las técnicas, el niño ha dado pruebas de ambas motivaciones (la personal y la social), y en la otra sólo de uno de los motivos. El análisis de las no coincidencias ha demostrado que en esta categoría entran aquellos casos en que el alumno, en una de las técnicas, no ha evidenciado de ningún modo la acción de las motivaciones, o no fue posible juzgar sobre éstas. Un hecho muy significativo es que, al comparar entre sí los tres métodos, no se dio ningún caso de que el alumno fuera a caer, en un método, en el grupo con predominio del motivo personal, y en otro de los métodos se pasara al

grupo de los que tenían predominio de la motivación social. La confrontación de los resultados obtenidos en cada una de las técnicas no ofreció, pues, ni un solo caso en que los datos de dos procedimientos distintos se contradijeran.

La correlación entre las técnicas "medición visual"-"cronómetro" y "semáforo"-"cronómetro" resultaron ser muy bajas, debido fundamentalmente a que en el método "cronómetro" la mitad de los alumnos (15 de 31) fue excluida de nuestro análisis, porque las diferencias entre los primeros intentos a través de distintos ciclos superaban en mucho los límites admisibles. Ello significa que estos alumnos carecían de un fondo estable para definir las fracciones de tiempo. Su percepción del tiempo se veía tan influida por no se sabe qué factores, que fue prácticamente imposible hacer deducción alguna, dado un índice tan inestable*.

La correlación entre estas técnicas fue, en consecuencia, de .26 entre "medición visual"-"cronómetro" y de un .16 entre "semáforo"-"cronómetro".

Los datos obtenidos en esta investigación son una prueba bastante convincente de que las técnicas "apreciación visual" y "semáforo" sirven lo suficiente para explorar las motivaciones predominantes en el comportamiento de los adolescentes. En cambio, la verificación de la técnica "cronómetro" ha demostrado que la medición de la percepción del tiempo no puede servir de índice fidedigno para saber qué motivaciones predominan en el individuo.

* Estos resultados concuerdan con los datos acerca de la gran dependencia existente entre la percepción del tiempo y una gran multitud de condiciones secundarias [4].

BIBLIOGRAFÍA

1. M. S. NEYMARK. *Experiencias de la investigación experimental de la actitud de la personalidad.* "Voprosi psijologuii", 1963, n.º 1.
2. *"Acerca de la educación moral del escolar".* Recopilación, bajo la redacción de T. K. Ajayán, T. E. Konnikova y K. D. Rdiná. "Uchonie zapiski" del Instituto Pedagógico Hertzen de Leningrado. N.º 341, 1969.
3. V. E. CHUDNOVSKI. *Experiencias en la exploración de las motivaciones predominantes del comportamiento de los escolares.* "Voprosi psijologuii", 1968, n.º 1.
4. D. G. ELKIN. *Percepción del tiempo.* M., Edit. ACP de la RSFSR, 1962.

Retrato psicológico de la esfera de motivaciones de los jóvenes delincuentes

autora G. G. BOCHKARIEVA

La necesidad de analizar la personalidad del delincuente, de saber las motivaciones que le llevan a la violación de la ley, se ve dictada por las tareas planteadas ante el sistema educativo soviético, que se basa en el principio humanista de no sólo castigar, sino también de educar. Una importancia especial reviste el problema de la exploración psicológica de las características de la personalidad del delincuente menor, dada la práctica de la libertad provisional existente en las colonias. Según el artículo 55 del Código penal de la RSFSR, se permite la libertad provisional a todos aquellos adolescentes que hayan cumplido una tercera parte de la condena, habiendo demostrado con su comportamiento, su trabajo y su buen aprovechamiento escolar, que ya han emprendido el camino de la reeducación. Si bien los especialistas (el juez de primera instancia, el juez y el procurador) establecen la culpabilidad del acusado sobre bases científicas, la libertad provisional de éste se funda únicamente en la vigilancia diaria de los empleados de las colonias. En el proceso de la instrucción, así como durante la vista, los juristas pueden probar y prueban la culpabilidad del adolescente acusado, operando solamente con datos objetivos. ¿Pero cómo demostrar que, una vez cumplido el plazo del castigo, se ha producido una regeneración moral del acusado? Aquí

se trata de toda una serie de profundos sentimientos morales, ocultos a la vista del educador, de intenciones y deseos, que serán los que determinarán la conducta del adolescente una vez salga de la colonia. Cuántas veces sucede que los índices objetivos de la aparente corrección —buen comportamiento, éxitos en el trabajo y en el estudio— son únicamente consecuencia de hipocresía por parte del adolescente y no una prueba de su real reeducación; y viceversa, el adolescente puede parecer incorregible, aunque en realidad ya se haya producido el cambio hacia una conducta mejor.

El haber elegido este tema para nuestra investigación se debe a la importancia que tiene la exploración de las causas y condiciones en que se forma la personalidad del delincuente. La elección de este tema se justifica también por el hecho de que las investigaciones concretas psicológicas y social-psicológicas de la personalidad del delincuente son necesarias para la estructuración de las teorías criminológicas, y el desarrollo de la psicología criminal, a su vez, es una de las condiciones para el desarrollo de la criminología.

En la actualidad todavía se producen debates en torno al grado de utilidad que puede tener la psicología criminal para la criminología —ciencia teórica que analiza no solamente la personalidad del delincuente, sino también las causas sociales de la delincuencia en general—. La causa objetiva de esta subestimación que hasta hace poco ha existido entre los criminólogos frente al análisis psicológico de la personalidad del delincuente se debe a que dentro de la psicología no se ha elaborado suficientemente la teoría de la personalidad. A consecuencia de todo esto surgieron ideas erróneas entre los criminólogos, tanto respecto a la psicología, como respecto a las leyes que rigen la formación de la personalidad del infractor de la ley. Solamente así se puede explicar el hecho de que el análisis sociológico de la delincuencia no vaya acompañado de un análisis psicológico. Sin embargo, creemos necesario partir de una de las más importantes posturas de la psicología ma-

terialista acerca de la interacción dialéctica y la unidad de la psique y el medio, según la cual "todo en la psicología de la personalidad está exteriormente condicionado de una manera u otra, pero no hay nada en su evolución que se pueda deducir directamente de las influencias exteriores" (S. L. Rubinstein). Dice L. I. Bozhovich al respecto: "Las condiciones de la vida, por sí solas, no son capaces de determinar el desarrollo psíquico del niño, puesto que la influencia de cualquier acción se ve mediatizada por las características psicológicas anteriormente formadas." De ahí que las influencias no pueden ser consideradas aisladamente, sin vincularlas con las características psicológicas del individuo*. Cuando se habla de la exploración de la personalidad del delincuente, algunos de los expertos en la materia tienen en cuenta el estudio de sus peculiaridades, tales como la voluntad, el carácter, el temperamento, las emociones y todos los mecanismos fisiológicos sobre los cuales estas propiedades se fundamentan.

La investigación realizada por V. T. Lashkó[9] es una demostración de esta forma de interpretar la personalidad. "La base psicológica de una conducta antisocial –escribe este autor– la constituyen los siguientes elementos (características):

a) predominio de los procesos de excitación sobre los procesos de inhibición, o, como se dice comúnmente, falta de control sobre las propias acciones de uno mismo; manifestación de una impetuosa impulsividad en las reacciones y el comportamiento;

b) evidente falta de voluntad y pasividad, falta de consistencia entre las palabras y los actos;

c) manifestación de una psicología particular e individualista;

d) presencia de hábitos negativos en el trato con la demás gente."

V. T. Lashkó considera que "...las malas costumbres son relativamente más frecuentes en los individuos colé-

* En estos últimos años algunos de los criminólogos también han empezado a plantear esta cuestión desde estas posiciones.

ricos y los de temperamento sanguíneo. Por ello se puede suponer que la presencia de estas costumbres depende, hasta cierta medida, del carácter equilibrado de los procesos psíquicos fundamentales, de las propiedades volitivas de la personalidad" (10, pág. 20).

Como hemos visto, entre las causas de los delitos, V. T. Lashkó coloca en primer lugar las características del temperamento y de las cualidades volitivas, con lo cual no estamos de acuerdo. (A nuestro modo de ver, la manifestación de dichas características no se debe solamente a estas causas, pues los factores sociales desempeñan aquí una función importante, a decir: los defectos de la educación, una experiencia pobre, conocimientos limitados, etc. - G. B.).

En psicología se han realizado investigaciones (L. I. Bozhovich y colaboradores) donde se muestra que los rasgos y costumbres negativos "se deben con frecuencia a ciertas necesidades del niño, y se van robusteciendo en el proceso de la conducta, relacionada con dicha necesidad" (4, pág. 34). Por eso es muy importante analizar las causas de la conducta delictiva y estudiar las necesidades de los delincuentes y la formación de las mismas.

La insuficiente comprensión por parte de los juristas de la esencia de los fenómenos y procesos psíquicos se observa también en el hecho de confundir las propiedades psicológicas con las biológicas e innatas. Así, por ejemplo, en el trabajo de V. G. Beliaev [2a] se dice que "las propiedades psicológicas del individuo determinan en gran medida las características cuantitativas de algunos actos de su comportamiento, su velocidad, intensidad, etc., en cambio, aquéllas no pueden revelar ni explicar el aspecto cualitativo de estos actos".

La negativa a explorar la personalidad del delincuente la explicó en su tiempo el criminólogo A. B. Sajárov: "...en esto se reflejó el deseo de evitar todo aquello que pudiera ser interpretado como una explicación de las causas de la delincuencia, debidas a propiedades biológicas, psíquicas o psicofísicas innatas del individuo" (17,

pág. 174). Los juristas de los años 30-50, a la vez que luchaban contra las teorías reaccionarias biologizantes de las causas de la delincuencia, ignoraban las características psicológicas del individuo infractor de la ley, características que de modo alguno son innatas, sino que se forman bajo la influencia de las condiciones sociales.

Entre los criminólogos que por el contrario demuestran la necesidad de la psicología para el desarrollo de la criminología, podríamos destacar a A. M. Yákovlev, quien dice: "Se puede asegurar que, sin una elaboración científica de todas las cuestiones que conciernen al estudio de la personalidad del delincuente, se verá entorpecida la solución del problema de la prevención de los delitos..." (22, pág. 58).

De esta misma opinión es también P. S. Dáguel [5], quien considera que "los métodos psicológicos deben ocupar su merecido lugar dentro de la criminología", y no solamente con el fin de explorar la personalidad de cada uno de los delincuentes; él opina que sobre la base de un estudio psicológico de la personalidad del delincuente se pueden hacer amplias deducciones de carácter sociológico. En cada acto (luego en cada delito), dice Dáguel, se expresa la posición social de la personalidad, su actitud frente a la sociedad, frente a las normas y valores de la misma. La exploración de esta posición posee un valor criminológico. La posición social del individuo está determinada, a su vez, por los objetivos que él se plantea ante sí, por las motivaciones que orientan su comportamiento. La conclusión de P. S. Dáguel es que "el análisis de los motivos del delito representa uno de los medios para establecer las causas de la delincuencia" (5, pág. 89). Por eso, el estudio de las motivaciones es indispensable para hacer una clasificación científica de los delincuentes.

A. Sabo, insistiendo en la necesidad para la criminología de una exploración socio-psicológica de la personalidad, dice que "la criminología no está en condiciones de resolver todas las tareas de la sociología socialista y de la psicología, si sustituye una por otra". El estudio socio-

psicológico del delincuente, continúa diciendo Sabo, permitirá "elaborar un programa de medidas, encaminadas a impedir que la posibilidad de una conducta delictiva se convierta en realidad" (15, pág. 185).

Para poder establecer el lugar que la psicología debe ocupar dentro de la ciencia criminológica, es necesario partir de un enfoque correcto de la psicología de la personalidad. La personalidad del delincuente debe ser analizada desde la posición de la psicología materialista contemporánea, ya que la cuestión sobre la formación de las cualidades del individuo de comportamiento antisocial es parte del problema general de la formación de la personalidad. Y el proceso de la formación de la personalidad debe ser analizado teniendo en cuenta el papel que desempeñan en dicho proceso las necesidades y los motivos. La teoría de las necesidades es el punto de contacto más importante entre la criminología y la psicología. Éste ha sido otro de los argumentos que nos han inducido a elegir el presente tema de investigación, que puede considerarse, a nuestro juicio, como un tema colindante entre la psicología y la criminología.

PLANTEAMIENTO DE LA CUESTIÓN Y TAREAS DE INVESTIGACIÓN

La necesidad de conocer los motivos de las infracciones y delitos se impone por la tarea de elevar la efectividad de la reducción del número de niños y adolescentes que violan las normas de la moral y el derecho. Sin embargo, la psicología aplicada (criminal) hoy por hoy todavía no está en condiciones de proporcionar indicaciones científicamente argumentadas. Esto se debe en gran medida a que a lo largo de los últimos 30 años los psicólogos soviéticos no se han dedicado al estudio de las cuestiones de la formación de la personalidad de los menores de edad infractores de la ley.

Una de las pocas investigaciones psicológicas sobre este

tema fue realizada en los años 20 por el discípulo de V. M. Béjterev, P. G. Belski [2]. Éste trataba de comprender todo aquello que caracterizaba la personalidad de los delincuentes, centrando sus investigaciones en la esfera de las emociones y necesidades. P. G. Belski elaboró las técnicas para explorar sus necesidades primitivas dominantes ("hiperemociones", según su terminología) y las motivaciones morales ("emociones éticas"). Basándose en los datos de la investigación experimental, Belski estableció que los delincuentes menores se distinguen por ciertas cualidades y que entre ellos había diferencias debidas al carácter de su subdesarrollo moral. Sobre esta base propuso el principio de la clasificación de los delincuentes menores de edad.

Después de Belski, en la psicología soviética no se había realizado hasta los últimos años ningún trabajo experimental en este campo.

Entre los trabajos realizados por los criminólogos y psicólogos de otros países hay varias investigaciones que han explorado los mecanismos psicológicos de los delitos. J. Sykes y D. Matza [25] analizan, por ejemplo, el problema de "los medios de neutralización de la conciencia", es decir, los procedimientos de autojustificación, que neutralizan el control moral interior y permiten al adolescente realizar los delitos. W. Reckles, S. Dinitz y B. Kay [24] han investigado el papel de la opinión negativa que el individuo tiene de sí mismo, como factor que contribuye a la realización de los delitos. En el trabajo de I. Ball [23] se revela parcialmente el contenido del concepto "actitud antisocial" y se concretan las características de la conciencia moral de los delincuentes menores.

Sin embargo, entre las investigaciones de los psicólogos americanos casi no hay trabajos dedicados al estudio de la estructura de la esfera de motivaciones de los delincuentes menores. Y a nuestro juicio, ésta es la formación central de la personalidad que determina su comportamiento.

En la psicología soviética contemporánea hay un número considerable de investigaciones dedicadas a la esfera

de motivaciones de los niños y adolescentes, incluyendo aquí también a los llamados niños "difíciles". Esto aclara un poco la cuestión del proceso de formación de la personalidad del delincuente menor. Nos referimos a los trabajos de L. I. Bozhovich, T. V. Dragunova, M. S. Neymark, L. S. Slavina, A. P. Krakovski, B. K. Mazia, I. M. Podberezin, K. Radiná, D. B. Elkonin y otros. Todos estos autores analizan desde distintos ángulos las características de la personalidad de los niños que no se diferencian de sus coetáneos. En todas estas investigaciones se va descubriendo el proceso de la formación de la personalidad del niño y se señala el papel que desempeñan las distintas circunstancias de su vida y actividades, que le conducen a un desarrollo moral deformado y a la asimilación de formas de comportamiento socialmente negativas.

De acuerdo con los datos obtenidos en dichas investigaciones, no es posible analizar el proceso de formación de la personalidad y de la conducta del individuo sin tener en cuenta el papel que desempeñan en este proceso sus necesidades, motivaciones, aspiraciones y deseos.

Los psicólogos soviéticos (A. N. Leontiev, L. I. Bozhovich, G. S. Kostiuk y otros) hacen hincapié en la función de las necesidades en el comportamiento del individuo: el sujeto actúa incitado por necesidades de diversa índole, desde las más elementales hasta las más elevadas desde el punto de vista moral. Hay necesidades que estimulan directamente ciertos actos del individuo, otras están mediatizadas por el objetivo planteado. El interés mediatizado, dice N. F. Dobrinin, "eleva el grado de actividad de la personalidad a un estadio cualitativamente superior" [7].

Los motivos de orden inferior y superior entran con frecuencia en contradicción, produciéndose así la llamada "lucha de motivos". I. M. Séchenov nos ofrece un ejemplo de este tipo de lucha: el individuo "lucha, por ejemplo, contra la tentación y sale ileso de la misma. El sentimiento moral lo empuja hacia adelante, y la tentación hacia atrás, la superioridad es más fuerte, y el individuo se dirige hacia la moral" (18, pág. 302).

La lucha de motivaciones se produce porque en el individuo, por lo general, las necesidades orgánicas más primitivas no actúan aisladamente, sino en estrecha relación con los estímulos morales, pudiendo los motivos de orden moral determinar el comportamiento del individuo incluso en contra de sus deseos inmediatos.

El comportamiento moral exige, según la expresión de S. L. Rubinstein, "una organización jerárquica de los estímulos bien definida y sólida", y si un individuo correctamente educado actúa, en caso de producirse el conflicto entre las necesidades elementales y morales, de acuerdo con las motivaciones morales, supeditando a éstas todos los demás estímulos, el delincuente en estos casos se guía por el deseo de satisfacer sus necesidades primitivas, en contra de toda exigencia de las normas morales y de derecho. Por eso, podríamos decir del delincuente que es una personalidad con un desarrollo deficiente de las necesidades morales y de las motivaciones.

Se supone que para el desarrollo de la personalidad tiene una gran importancia una correlación concreta de las necesidades primitivas y las motivaciones morales. Sin embargo, a pesar de la importancia primordial de las necesidades en el desarrollo de la personalidad, esta situación no ha sido reflejada lo suficiente en la psicología y la pedagogía. Esto se debe al hecho de que todavía no se ha elaborado la teoría de las necesidades. Sobre este punto habló en su tiempo P. P. Blonski: "Si nos ponemos a leer los libros de pedagogía actuales, encontraremos una gran cantidad de cosas relativas a la educación mental, no pocas cosas sobre la educación de la voluntad y el carácter, algo acerca de la educación de los sentimientos y casi nada sobre la educación de los deseos... en la pedagogía, no se sabe por qué, falta el capítulo sobre la regulación de las necesidades infantiles. Y es precisamente la regulación de las necesidades infantiles lo que debería constituir una de las tareas fundamentales de la educación" (3, pág. 135). No poco tiempo ha pasado desde que P. P. Blonski expresara estas ideas, en cambio, es muy poco lo que ha cambiado durante este período respecto al estudio de las necesidades que determinan la motivación del comportamiento de los delincuentes menores.

L. I. Bozhovich también hace hincapié en la importancia de estudiar las necesidades, su formación y su influencia en la conducta. Según la opinión de Bozhovich, el proceso de formación de la personalidad no puede ser considerado sin tener en cuenta el papel que desempeñan en este proceso las necesidades y su evolución. Las necesidades, las aspiraciones y los deseos incitan al individuo a la acción, a los actos, en cuyo proceso se forma la personalidad. Las necesidades insatisfechas, especialmente si éstas son importantes para la personalidad, provocan estados emocionales negativos y ejercen una importante influencia en la conducta del individuo y en la formación de su personalidad.

Cuando exploramos la personalidad de los delincuentes también nos enfrentamos al problema del papel que juegan en su comportamiento las propiedades de su esfera motivacional y el carácter de sus motivaciones dominantes. Observaciones previas han demostrado que en algunos delincuentes adolescentes son especialmente fuertes las necesidades primitivas, entre las que destacamos, por una parte, las "primarias" (orgánicas), (por ejemplo, las necesidades sexuales), por otra parte las "secundarias" (necesidad de fumar, de tomar alcohol, narcóticos). En el estudio de los delincuentes menores es indispensable, en primer lugar, determinar el contenido de sus necesidades; en segundo lugar, formarse una opinión acerca de las cualidades dinámicas de dichas necesidades, en particular, acerca de su intensidad y estabilidad; en tercer lugar, obtener datos sobre la estructura de la esfera de motivaciones, es decir, sobre la interacción de los distintos tipos de motivos y sobre su papel relativo en el comportamiento del delincuente. Para saber cuáles son las características típicas del delincuente, es necesario compararlas con las de los escolares que manifiestan un comportamiento común y normal. Así pues, para comprender el comporta-

miento de los delincuentes menores es indispensable analizar la esfera motivacional de los niños de esta categoría, averiguar el papel que juegan los distintos motivos, la interrelación de los motivos primitivos y los más elevados. Ésta es la meta de la investigación, que nosotros concretamos del siguiente modo:

1. Estudiar las propiedades de las necesidades primitivas y de los motivos morales de los delincuentes (que se encuentran en colonias de trabajo y reeducación para menores) y compararlas con las necesidades y motivaciones de sus coetáneos escolares que no han cometido ninguna infracción.

2. Averiguar si hay alguna diferencia en la esfera de motivaciones entre los delincuentes más jóvenes y los mayores.

3. Clasificar a los infractores de la ley menores, según la estructura de su esfera motivacional.

Al emprender la investigación experimental de la esfera emocional y de las necesidades, estábamos perfectamente conscientes de las dificultades con que tendríamos que enfrentarnos. La complejidad de la investigación se debía no sólo a la insuficiente elaboración teórica del correspondiente campo de la psicología, sino también a la falta de técnicas para explorar los distintos tipos de motivaciones y saber cuáles de éstas eran las que dominaban en el caso concreto de un niño o un adolescente.

Estas mismas dificultades también las tenía en su tiempo P. G. Belski, quien pudo superar algunas de ellas; por ejemplo, mediante ciertos procedimientos metodológicos pudo descubrir que los delincuentes tienen fuertemente desarrolladas las necesidades primitivas. En nuestra investigación nosotros consideramos necesario aplicar toda una serie de otros procedimientos (de los cuales hablaremos más adelante).

El estudio prolongado que realizamos sobre los delincuentes menores se puede dividir en dos etapas.

La primera etapa (1963-1964) incluye las observaciones llevadas a cabo sobre los adolescentes "difíciles" en el

proceso del trabajo práctico con ellos: el autor tuvo que dirigir durante un año, el trabajo de un grupo semiinterno de niños de difícil educación, organizado por la Cátedra de psicología y pedagogía del Instituto Pedagógico de Udmurtia. Integraban el grupo adolescentes de las escuelas más cercanas, que figuraban en la lista de control de la milicia. En el Instituto, los chicos tenían aseguradas dos comidas gratis, preparaban los deberes y realizaban actividades en los círculos de interés, dirigidos por profesores y estudiantes. Esta etapa de la investigación nos proporcionó una idea inicial acerca de los intereses de este tipo de niños y adolescentes que estábamos explorando, y nos permitió comprobar también, que entre ellos había diferencias en cuanto a la actitud frente a sus infracciones.

En la segunda etapa (1964-1968) analizamos la personalidad del delincuente menor sobre la base de unas técnicas ya elaboradas en las colonias de trabajo y reeducación de las provincias de Moscú y Tula, el territorio de Krasnodar, la República Autónoma de Bielorusia, así como en el Centro de distribución infantil de Moscú.

LA TÉCNICA DE INVESTIGACIÓN

Con el fin de obtener datos concretos sobre el carácter de la esfera de motivaciones de los delincuentes, sobre sus necesidades predominantes, sus intereses, deseos y aspiraciones, recurrimos a las más variadas técnicas.

A) Utilizamos toda una serie de procedimientos ya conocidos: cuestionarios, composiciones, charlas, observaciones, análisis de los materiales de los expedientes. Además, utilizamos situaciones conflictivas supuestas, tomadas de relatos que contenían un conflicto moral. La confrontación de los materiales, obtenidos por diversos procedimientos, permite establecer hechos fidedignos y, al mismo tiempo, comprender el sistema de necesidades y aspiraciones que caracterizan el mundo interior del adolescente delincuente.

En el cuestionario utilizamos para ello las siguientes preguntas:

1. ¿Qué te gustaba hacer en tu tiempo libre cuando vivías en casa?
2. ¿Qué te comprarías si tuvieras mucho dinero?
3. ¿Qué acontecimiento de tu vida guardas especialmente en la memoria?

El tema de la composición era el siguiente: "Todo lo que haría si fuera un mago." Este tema ya se había utilizado anteriormente y ofreció un material muy interesante para el análisis de las necesidades y los intereses de los infractores*. También fue utilizado un relato, en el que el adolescente tenía que decidir qué compraría él a un amigo enfermo, guiándose exclusivamente por su propio gusto. He aquí el relato: "Seriozha tiene un amigo que se llama Slava. Éste se puso enfermo y tuvo que guardar cama. A Seriozha le dieron 3 rublos para que le comprara algo a su amigo y se lo llevara. Seriozha no sabía lo que le gustaba a Slava y decidió comprarle lo que a él mismo le hubiera gustado. ¿Qué fue lo que le compró Seriozha? ¿Qué le hubieras comprado tú en su lugar, guiándote por tu propio gusto?

Los datos así obtenidos no revelaban, desde luego, todos los intereses y necesidades de los adolescentes que estudiábamos, pero dieron una idea bastante clara de lo que predominaba en ellos.

B) Ofrecíamos a los adolescentes relatos en los que figuraban infracciones. Fueron utilizados cuatro relatos, en cada uno de los cuales el personaje, que tenía la misma edad que ellos, realizaba diversos actos amorales y delitos, empezando por la deshonestidad más elemental —el no querer reconocer una pequeña falta— y terminando por un robo de importancia. Dos de los cuatro relatos no estaban terminados, eran conflictivos. Se procedía a la lectura del relato, que se interrumpía en el momento en que el personaje se veía ante una elección —actuar de acuerdo

* Con una formulación algo distinta, esta misma pregunta la utilizó P. G. Belski en sus investigaciones.

con las reglas de la moral, y tener que privarse entonces de un placer, o bien obtener este placer, pero a costa de un acto inmoral—. El adolescente tenía que terminar el relato y explicar el final que él proponía. Para terminar el relato, él mismo se veía en la obligación de hacer la elección correspondiente.

He aquí estos relatos:

Relato de los cigarrillos. Tolia fumaba con frecuencia. Una vez se tuvo que pasar todo el día sin cigarrillos. Por la tarde los vecinos tuvieron visita. El visitante colgó el abrigo en el recibidor. En el bolsillo llevaba una cajetilla de cigarrillos. Responde, ¿cómo actuó Tolia? ¿Qué hubieras hecho tú en lugar de Tolia? Explica por qué actuarías así y no de otra manera.

Relato del cristal. Boria rompió un cristal de la clase. Nadie lo había visto. La maestra, que sospechaba de Boria, le preguntó: "¿No has sido tú el que ha roto el cristal?" ¿Qué respondió Boria? ¿Qué hubieras respondido tú en lugar de Boria? Explica por qué hubieras contestado así.

Nosotros creemos que en cada uno de estos relatos se descubre no solamente una necesidad concreta, sino también la correspondiente cualidad de la personalidad. Por ejemplo, en el relato sobre el cristal se trata de una honestidad elemental. Se describe un acto incorrecto bastante inofensivo; si se reconoce, ello no puede acarrear ningún castigo especial. Pero se puede no reconocerlo. Nadie lo ha visto. Solamente si se siente verdadera necesidad de ser honrado y se repudia la mentira, el individuo reconoce lo que ha hecho. En el relato sobre los cigarrillos se revela la deshonestidad junto con la violación de las normas elementales de derecho.

Además de estos relatos, propusimos otros dos de carácter evidentemente delictivo —un robo perfecto y otro fracasado—. Ambos relatos estaban terminados, exponían un determinado acto del personaje y servían para saber la actitud que mantendrían los infractores ante semejante hecho. A nosotros nos interesaba saber si su actitud de-

pendería de cómo había realizado el robo el personaje —sin consecuencias o fracasado.

Relato sobre la playa. Seriozha necesitaba dinero. Se fue a la playa, vigiló a un hombre que llevaba una cartera, y, cuando aquél se metió en el agua, la cogió y escapó. Con el dinero obtenido compró todo lo que deseaba. ¿Qué piensas tú de este acto de Seriozha? ¿Valía la pena hacer lo que hizo? ¿Por qué lo consideras así?

Relato del boliche. Misha decidió llevarse del boliche toda la recaudación del día, así como algunas botellas de vino y comestibles. Por la noche rompió el candado, cogió todo lo que quería y lo escondió en la buhardilla de su casa. A la mañana siguiente se lo llevó la policía. Su huella fue descubierta por un perro. ¿Qué opinas tú del acto de Misha? ¿Valía la pena hacer eso? ¿Por qué lo consideras así?

C) Para formarnos una idea de la actitud que mantenían los adolescentes frente a todo tipo de acto inmoral, en nuestras charlas con ellos incluimos las siguientes preguntas:

1. Subraya cuáles de los actos enumerados consideras justificados y explica el porqué. 1) Decir una mentira. 2) Actuar con deshonestidad. 3) Ofender a una persona. 4) Tomar bebidas alcohólicas. 5) Fumar. 6) Decir una mentira si nadie se entera. 7) Cometer un robo con éxito sin testigos. 8) Cometer un robo sin éxito.

2. ¿Vale la pena robar, si estás seguro de que nadie se enterará y de que no te la cargarás?

En esta charla incluimos preguntas sobre todos aquellos actos inmorales que cometen los delincuentes con mayor frecuencia, según lo han demostrado las observaciones.

Las preguntas sobre dos actos —"decir una mentira", "actuar con deshonestidad"— las incluimos intencionadamente en la charla tres veces, cambiando cada vez la formulación para concretar e intensificar el aspecto atractivo de la mentira y del acto deshonesto, a saber:

a) Decir una mentira.	a) Actuar con deshonestidad.
b) Decir una mentira si nadie se entera.	b) Realizar un robo con éxito.
c) Decir una mentira, si esto te evita grandes disgustos.	c) Robar, si estás seguro de que nadie se enterará y no te podrán coger.

Al suponer, sobre la base de los datos de Belski, que es característica de los infractores adolescentes una actitud utilitaria frente a las normas de la moral, decidimos incluir preguntas sobre lo que ellos pensaban de un robo bien hecho y de otro sin éxito.

D) Para saber si los adolescentes infractores experimentaban sentimientos de vergüenza y de arrepentimiento, les ofrecíamos las siguientes preguntas, así como un relato especialmente compuesto para este fin. Partíamos del concepto de arrepentimiento, como de un sentimiento moral que surge en el individuo a consecuencia de reprobar su acto inmoral bajo la influencia de su propia conciencia, sin presión alguna por parte de los que le rodean. La vergüenza, a diferencia del arrepentimiento, es un sentimiento que está relacionado con la espera de la censura pública del acto cometido. Este sentimiento aparece cuando se hace público el delito o cuando es censurado por los demás individuos. Con el deseo de saber si los delincuentes tienen sentimiento de vergüenza y arrepentimiento, nosotros tratábamos de plantear la pregunta sobre su actitud frente a su propia infracción, no directamente, sino en una forma indirecta. Por ejemplo: "¿Has cometido alguna vez en tu vida actos de los cuales te arrepientes?"

Con el deseo de saber si los adolescentes infractores sentían vergüenza ante sus compañeros de clase, utilizamos un relato incompleto sobre un chocolate robado: "Boria ha robado en la cantina de la escuela una tableta de chocolate. Cuando en su casa se disponía a comérselo, llegaron los padres y se enteraron de todo. La madre dijo: 'Lleva el chocolate otra vez a la cantina.' Pero el padre replicó: 'No, ya que lo ha cogido, que se lo coma, pero nosotros iremos mañana a la escuela y lo contaremos todo

tal como fue.' ¿Qué hubieras hecho tú en lugar de Boria?, ¿habrías devuelto el chocolate, o te lo habrías comido? Explica por qué hubieras procedido así, y no de otra manera".

En una forma indirecta, también tratábamos de averiguar si los infractores sentían o no vergüenza por sus delitos ante sus padres, conocidos, maestros y compañeros de clase. Recurrimos a toda una serie de preguntas para saber también la actitud de los delincuentes hacia sus compañeros, maestros, padres, etc., ya que suponíamos que el carácter de esta actitud influía en la aparición de la vergüenza ante estas personas, o su total ausencia. Las preguntas las hacíamos de la siguiente manera: "Nombra a las personas (entre tu familia, conocidos, maestros, compañeros de clase, amigos de la calle) que amas y respetas." "Nombra a las personas (entre los enumerados) ante las cuales sentiste vergüenza por tus malas acciones." Al plantear estas preguntas, esperábamos saber, en primer lugar, el número de delincuentes que responderían que ellos: a) nunca sintieron vergüenza ante nadie; b) sintieron vergüenza ante alguien; en segundo lugar, ante qué cantidad de personas, según el delincuente, habían sentido vergüenza, para luego comparar esta cantidad con datos similares, obtenidos de los escolares.

Además, para averiguar qué tipo de relaciones tenían ellos con las personas que les rodeaban –padres, maestros, compañeros– les propusimos que nos dieran su opinión sobre ellos. Con esta finalidad a cada uno de los enumerados lo tenían que situar en la correspondiente columna de la siguiente escala de valoración: 1) muy bueno; 2) suficientemente bueno; 3) casi bueno; 4) ni bueno ni malo; 5) casi malo; 6) se puede decir que es malo; 7) muy malo.

Puede haber cierta duda sobre si el hecho de colocar a una persona en la correspondiente columna corresponde realmente a la verdadera actitud que mantiene el delincuente hacia dicha persona o grupo (maestros, compañeros, etc.). Sin embargo, hay que decir que, durante las

charlas, o en las respuestas por escrito a esta escala, se podía observar que este trabajo, por lo general, ocupaba a los adolescentes durante bastante tiempo; por lo visto, trataban de reflejar lo más correctamente posible su actitud. Es curioso el hecho de que, muchos de ellos, después de colocar a uno de sus amigos de la calle en la columna "muy malo", aclaraban por escrito u oralmente (si se trataba de una charla): "Esto es ahora, porque antes yo lo consideraba bueno." Otros, expresaban esta misma idea de otra forma: los "amigos de la calle" los evaluaban dos veces, en la columna "muy bueno" añadiendo "antes", y en "muy malo" hacían la aclaración "ahora".

E) Al explorar todo el semblante moral del delincuente, nos interesaba también saber si ellos poseían su propia valoración respecto a su comportamiento. ¿Cómo se valoraban a sí mismos? Al principio nuestra pregunta tenía esta forma: "¿Cómo te consideras tú mismo?, ¿bueno o malo? Explícanos por qué lo consideras así." Como es sabido, a los niños les resulta más fácil valorar a los demás que a sí mismos. A pesar de que con la edad la capacidad de autovaloración se va perfeccionando, de todos modos, incluso en los adolescentes, ésta se queda rezagada en su evolución con respecto a la capacidad de valorar a los demás (P. R. Chamata, 20). En su autovaloración, a los adolescentes les ayuda mucho compararse a sí mismos con los demás –ya sean compañeros suyos o adultos–. Por eso incluimos una pregunta que requería este tipo de comparación: "¿Cómo te consideras a ti mismo, en comparación con la otra gente que tú conoces?, ¿bueno o malo?"

Además, pensábamos que si un individuo reconoce su culpa y sabe dar una calificación moral a su pasado, entonces tiene que considerar que es justo el castigo recibido. Por eso calculábamos que las respuestas de los delincuentes acerca de si era o no justo el castigo recibido, al ser comparadas con las anteriores (que debían establecer la presencia de vergüenza y arrepentimiento) tenían que certificar la sinceridad de éstas.

Las respuestas a todo este conjunto de preguntas eran para nosotros especialmente importantes para poder clasificar a todos los adolescentes infractores de la ley.

F) Sabiendo de antemano cuán grande es para el adolescente el papel del ejemplo concreto en la conducta de las personas del medio circundante, decidimos averiguar hacia quién se orientan los delincuentes. Con este fin, en el cuestionario se incluyeron las siguientes preguntas: "Nombra a alguien a quien te gustaría parecerte. ¿Qué es él? ¿Por qué te gusta?"

El problema ahora consiste en saber hasta qué grado son adecuadas todas estas técnicas a los fenómenos que se exploran. ¿En qué medida revelan las motivaciones y las necesidades? ¿Son sus índices lo suficientemente objetivos? A nuestro modo de ver, nosotros logramos superar el peligro del subjetivismo del siguiente modo: toda la información psicológica la reuníamos nosotros, y aunque era en forma verbal, lo hacíamos a través de varios métodos que se controlaban recíprocamente unos a otros. Estos datos se comparaban a elección con los materiales obtenidos mediante las observaciones, con los materiales de los expedientes, con las opiniones de los empleados de las colonias acerca del mismo adolescente.

La necesidad de recoger todo este material se justificaba ante los educandos de las colonias como una labor que formaba parte del contenido de las prácticas de los estudiantes que, después de terminar la carrera, se dedicarían a trabajar en las colonias. La actitud de los adolescentes ante el deseo de charlar con ellos era sumamente benévola. Muchos de los que nos encontrábamos por el territorio de la colonia nos manifestaban su deseo de hablar con nosotros ("¿Conmigo no van a hablar?", "¡Llámenme a mí!") Esto se refería tanto a los delincuentes más pequeños como a los mayores.

En la escuela donde se procedió a recoger el material del grupo de control, la actitud ante dicha labor se encontraba en dependencia directa con la edad: los escolares de 4.º y 5.º grado lo aceptaban como algo que así tenía que

ser, puesto que era una tarea que procedía de los adultos. Los alumnos de 6.º y 7.º grado se prestaban ellos mismos activamente con gran interés y deseo. Los del 9.º grado hacían una especie de concesión al adulto, aunque no se mostraron escépticos.

La explicación que dimos sobre la necesidad de recoger este material en la escuela era, naturalmente, distinta a la que dimos cuando trabajábamos con los adolescentes infractores. A los escolares se les explicó así: "Trabajamos en un Instituto de investigación científica. Necesitamos saber la opinión que tienen sobre las mismas cosas los niños de diversas edades. No es necesario firmar la hoja. Solamente hay que poner la edad de cada uno."

Los materiales recogidos procedían de dos grupos con las siguientes edades: 13-15 y 16-17, entre los cuales había 140 delincuentes y 70 escolares de una escuela de enseñanza general de Moscú.

Todos los datos obtenidos fueron elaborados estadísticamente. La autenticidad de las diferencias que se descubrían al comparar los datos obtenidos de los delincuentes y de los escolares, de los delincuentes más pequeños y de los más mayores, así como las diferencias entre los distintos tipos de delincuentes (que se establecieron sobre la marcha de la investigación) se calcularon por la fórmula de Student, modificada para sacar el porcentaje:

$$t = \frac{P_1 - P_2}{\sqrt{m_1^2 + m_2^2}},$$

donde P_1 y P_2 eran la cantidad en un porcentaje de la presencia de una cualidad en los dos grupos comparados, 1.º y 2.º; m_1 y m_2, el promedio de errores para los grupos 1.º y 2.º, calculados según la fórmula:

$$m = \sqrt{\frac{P_1\,(100 - P_1)}{n - 1}}$$

(m_1 y m_2 representaban el número de miembros en los grupos 1.º y 2.º).

CARACTERÍSTICAS COMPARATIVAS DE LAS NECESIDADES DE LOS DELINCUENTES Y LOS ESCOLARES

Como ya hemos señalado en el capítulo donde se describían las técnicas para saber cuáles eran las necesidades que predominaban, exponíamos a los adolescentes toda una serie de preguntas; además, ellos expresaron sus opiniones siguiendo unos relatos y escribieron una composición.

Las respuestas de los adolescentes sobre lo que les gustaba hacer en su tiempo libre, se dividen en cuatro grupos:

1) ocupaciones de carácter recreativo: espectáculos, pasar el tiempo sin hacer nada, fundamentalmente en compañía de amigos ("pasear con amigos", "deambular por las calles", "estar sentado en el portal", "hacer volar las palomas", "jugar al fútbol", "ir a patinar, a esquiar, pasear en bicicleta");

2) ocupaciones relacionadas con la satisfacción de necesidades primitivas, socialmente nocivas: "Jugaba a las cartas. Me dedicaba a satisfacer todas mis necesidades. Tenía dinero" (K., 16 años). "Jugaba a las cartas" (N., 16 años). "Me gustaba beber vino, jugar a las cartas, ir con chicas" (L., 17 años);

3) ocupaciones de carácter práctico e intelectual (trabajar la madera, modelar, jugar al ajedrez, etc.);

4) lectura.

Siguiendo estos grupos, los intereses de los 140 delincuentes se distribuyeron del siguiente modo:

95 adolescentes (el 68 %) dedicaban su tiempo principalmente a ocupaciones de carácter recreativo, a espectáculos (grupo 1.º). (De estos 95, 42 indicaron que les gustaba "andar con los amigos","deambular por las calles", "estar sentados en los portales", "hacer volar las palomas"; 32 respondieron que les gustaba "ir al cine", 26 "jugar al fútbol y al hockey", 10 "esquiar, pasear en bicicleta".) En el segundo lugar de predilección están las ocupaciones incluidas por nosotros en el grupo 2.º, es

Tabla 1

Cantidad de delincuentes y escolares que nombraron en calidad de predilectas distintas ocupaciones (en %).

Ocupación predilecta en el tiempo libre	Delincuentes	Escolares	Validez de las diferencias (t)
1. Distracciones (paseo, cine, fútbol)*	68	46	3
2. Satisfacción de necesidades primitivas, socialmente nocivas	40	0	
3. Satisfacción de intereses intelectuales	8	49	7
4. Lectura	21	66	6

* *Observación.* Hay que señalar que el carácter de las "distracciones" de los escolares es algo diferente del de los delincuentes. Es también el cine y el fútbol, pero los escolares no señalaron como ocupación preferida el deambular por las calles o pasar el tiempo en los portales. El porcentaje de escolares que prefieren el fútbol es igual al de los delincuentes. Pero en los escolares la afición al fútbol se combina con intereses intelectuales y con la lectura. Es evidente que ninguno de los escolares dio *preferencia* a ocupaciones socialmente nocivas. De lo contrario hubieran sido incluidos en el número de los delincuentes.

decir, la bebida, el juego a las cartas, etc. 57 adolescentes (el 40 %) señalaron estas ocupaciones como las predilectas. De todos modos, hay que decir que 11 (el 8 %) respondieron que lo que preferían era jugar al ajedrez, a las damas, dedicarse a creaciones técnicas, a coleccionar (grupo 3.º). A 30 adolescentes (el 21 %) les gustaba leer. Pero en aquellos casos en que los adolescentes indicaban los libros que preferían leer, resultaban ser libros "de amor", de detectives, de aventuras*.

Como podemos apreciar por estos datos, la mayoría de los adolescentes infractores daban preferencia a las ocupaciones que no requerían un especial esfuerzo intelectual.

* El porcentaje se indica con respecto al número total de los adolescentes infractores (140); reflejan la frecuencia con la que se indicaban las correspondientes ocupaciones; puesto que algunos de los adolescentes indicaban ocupaciones que nosotros incluimos en dos o tres grupos, la suma total de los porcentajes es superior a 100.

La pobreza de la demanda espiritual de los delincuentes se evidencia claramente cuando se compara con los intereses de los escolares (tabla 1).

El hecho de que los escolares tengan una mayor riqueza de intereses de orden superior, en comparación con los delincuentes, no se debe solamente a la diferencia numérica. Las ocupaciones de los escolares son mucho más variadas: 140 delincuentes señalaron solamente 5 tipos de actividades intelectuales y prácticas. En cambio entre los 70 escolares calculamos 10 tipos de estas ocupaciones: aeromodelismo, coleccionismo (sellos, monedas, reproducciones de pinturas), afición a la astronomía, a la biología, a la radiotecnia, al ajedrez, al dibujo, a la música, a la poesía, a la fotografía.

La comparación de las respuestas de los delincuentes y de los escolares a la pregunta sobre su modo preferido de pasar el tiempo libre nos condujo, pues, a la conclusión de que los intereses espirituales de los primeros son considerablemente más pobres que los de los segundos.

Comparemos ahora esta deducción con las respuestas a la pregunta: "¿Si tuvieras mucho dinero, cómo te lo gastarías?" Estas respuestas caracterizan también las necesidades de los adolescentes que fueron sometidos a la prueba.

Los objetos que enumeraron los adolescentes infractores y que les gustaría adquirir, podrían ser agrupados del siguiente modo: Primer grupo: objetos para satisfacer necesidades primarias socialmente negativas (bebidas alcohólicas, golosinas, cigarrillos). En este grupo incluimos también a los que deseaban gastar el dinero en restaurantes. Segundo grupo: objetos que sirven para llevar una vida ociosa y cómoda (posesión de mucho oro, coche, casa en el campo). Tercer grupo: objetos domésticos de carácter recreativo (magnetófono, televisor, instrumentos musicales, motos, así como indumentaria deportiva). Cuarto grupo: objetos para satisfacer los intereses intelectuales (piezas de radio, sellos, libros, etc.). En el quinto grupo incluimos todas aquellas respuestas en las

que los adolescentes expresaron su deseo de gastar el dinero para ir al cine y viajar.

Estas respuestas vienen a confirmar nuestra conclusión sobre el pobre caudal de demandas espirituales de los delincuentes: en primer lugar su intención es adquirir bebidas alcohólicas, el deseo de "beberse", "fumarse" ese dinero imaginario y gastárselo en los restaurantes. Muchos expresaron su deseo de gastarse el dinero en una vida ociosa, con lujos, de gastarse el dinero en placeres.

Entre los escolares predominan otras respuestas completamente diferentes. A la mayoría le hubiera gustado gastarse el dinero en indumentaria deportiva (canoas, esquís acuáticos, equipos de pesca submarina, tiendas de campaña, bicicletas, patines, etc.); objetos domésticos de carácter recreativo (magnetófono, televisor, aparatos de radio, relojes, instrumentos musicales, etc.); una gran parte de los escolares nombraron objetos para satisfacer los intereses de orden intelectual (piezas para el modelismo, monedas antiguas, sellos, libros, aparatos de física —oscilógrafo, telescopio—, cámaras de cine). Es curioso que de los 20 escolares que manifestaron el deseo de adquirir estos objetos, 15 casos corresponden a respuestas sobre su ocupación preferida: si el escolar es aficionado a la radiotecnia desea comprarse piezas de radio, etc. En cuanto a los objetos que sirven para satisfacer las necesidades elementales, fueron muy pocos los escolares que expresaron su deseo de adquirirlos (del 1 al 6 %).

Los datos que obtuvimos en la pregunta sobre la ocupación preferida se completan, pues, con las respuestas de los adolescentes a otra pregunta: "¿Cómo te gastarías el dinero?..."

La pobreza de intereses intelectuales de los delincuentes y la aguda necesidad de tomar alcohol y fumar se revelaron también durante las charlas que sostuvimos con ellos, así como en sus composiciones.

Citemos algunos ejemplos: V. (17 años) cuenta: "Todo el dinero que tenía me lo gastaba en bebidas. Si tuviera mucho dinero me lo gastaría todo en alcohol". A la pre-

gunta sobre qué le compraría a un amigo suyo, V. respondió: "Manzanitas, una tarta y una botella". M. (14 años), según nos contó su madre, le pidió a ésta que le llevara cigarrillos y añadió que, de lo contrario, no la consideraría su madre. Yu. (17 años) se dirige a su amigo: "Ven a verme el domingo. Te esperaré. Ve a ver a los míos, cógeles dinero y diles que vienes a verme. Boria, tráeme aunque sea una botella, pero hazlo con inteligencia. No eres pequeño, ya sabrás cómo hacerlo. Escóndetela por el cuerpo, quizás así puedas pasarla. Te lo pido como a un amigo, no dejes de traérmela".

En la composición sobre el tema "Qué haría yo si fuera un mago", el 28 % de los delincuentes (39 personas) escribieron que solamente querrían asegurarse la posibilidad de gozar de la vida, comer bien, beber vodka y vivir a su placer. "Yo me aseguraría para mí todas las comodidades. Me pasaría el día en el sofá, bebería vino, que me iría directamente a la boca, acompañado de todo tipo de manjares" (16 años). "Haría todo para que no me faltaran el vodka y el vino, e invitaría a todos mis amigos" (14 años). "Si yo fuera un mago, construiría barrios enteros de restaurantes y me pasaría allí la vida" (17 años). "Me pasaría todas las noches con chicas" (17 años).

Además de su afán de lujos y de llevar una vida ociosa, los delincuentes expresan su repudio al estudio y al trabajo: "Yo haría todo lo posible para no trabajar, sólo gozar." "Yo trabajaría poco y que me pagaran mucho." "Quiero vivir como a mí me gusta, no trabajar y tener mucho dinero." Hay también otros sueños: "Supongamos que soy un mago. Me construiría una casita con huerto y con un jardín, de manera que las ventanas dieran al mar. En verano alquilaría la casa y recibiría dinero. Las manzanas, los tomates y los pepinos los iría a vender al mercado por un buen precio. Me haría un capitalito, me compraría un coche y me marcharía al extranjero. Allí me compraría muchas, muchas cosas, después regresaría otra vez y me lo vendería todo también por un buen precio."

Algunos de los delincuentes (24, es decir, un 17 %) manifestaron intenciones agresivas, por ejemplo: "Hacer morir de hambre a toda la policía", y así por el estilo.

Sin embargo, es necesario prestar una atención especial al hecho de que no todos los delincuentes expresaron en sus composiciones intenciones de este carácter; algunos hablaron de deseos socialmente admisibles: 36 adolescentes (un 25 %) querían hacer bien a los demás. He aquí algunos ejemplos de estas manifestaciones: "Yo crearía buenas condiciones para todos aquellos que viven en la estrechez" (17 años). "Yo haría de tal manera, que todos los hombres vivieran bien, que nadie tuviera que envidiar a otros" (17 años). "Yo suprimiría el dinero y lo daría todo gratuitamente" (15 años). Como podemos ver, incluso el deseo noble del delincuente de hacer algo bueno para los demás se limita, con frecuencia, por consideraciones puramente materiales.

Al comparar las composiciones de los delincuentes con las de los escolares, nos encontramos con que los deseos dirigidos a objetivos socialmente útiles en estos últimos son, en primer lugar, más numerosos –estos deseos los manifiestan el 78 % de los escolares–, y, en segundo lugar, se diferencian también de los primeros por su contenido. Citemos ejemplos de lo que dijeron los escolares: "Yo establecería el comunismo en toda la tierra y abriría comunicaciones interplanetarias. A todos, excepto los delincuentes, los haría inmortales" (16 años). "Acabaría con todas las enfermedades, erradicaría de la conciencia de los hombres el concepto de 'guerra'" (18 años). "Terminaría con todas las clases explotadoras, haría que todos los hombres de la tierra fueran felices y poseyeran las cualidades del hombre de la sociedad comunista" (17 años). "Eliminaría los ejércitos, conquistaría Marte y haría que todos los hombres fueran felices" (17 años).

Así pues, podemos ver que en los escolares ocupan un lugar importante las motivaciones relacionadas con amplios intereses sociales. Esto lo expresó muy bien una de las alumnas: "En general, es bueno ser mago, se puede hacer mucho bien a la humanidad." También es digno

de destacar que entre los infractores de la ley hubo un 25 % que expresaron su deseo de hacer bien a los hombres.

COMPARACIÓN DE LAS NECESIDADES ENTRE LOS DELINCUENTES DE MENOR EDAD Y LOS MAYORES

Como ya hemos dicho anteriormente, una de las tareas de la presente investigación era esclarecer el problema sobre las diferencias entre las necesidades de los infractores menores y los más mayores. Citemos los datos cuantitativos obtenidos en estos dos grupos de diferente edad, sobre qué les gustaría hacer en su casa en el tiempo libre.

En ambos grupos había el mismo número de personas: 70. Casi la misma cantidad de delincuentes de menor edad que mayores (47 y 48) respondieron que les gustaba "pasear", jugar a las cartas, al fútbol, espantar a las palomas, ir al cine. En cuanto a los demás intereses, se distribuyeron del siguiente modo: entre los mayores, 22 eran aficionados a la lectura, entre los menores 7. Aquí se trata de un crecimiento considerable de los intereses espirituales, a pesar de que las charlas sostenidas con estos adolescentes revelaron que a la mayoría le gustaba leer libros "de amor" y de "espías", cuentos y aventuras.

Los intereses de carácter práctico e intelectual se revelaron en 7 adolescentes mayores y en 4 menores (la diferencia, estadísticamente, no es válida). A pesar de que por su contenido hay ciertas diferencias: los menores se inclinaban por coleccionar las etiquetas de las cajas de cerillas, les gustaba hacer algo con el "mecano", con la madera, coleccionar sellos; los adolescentes mayores enumeraron como ocupaciones preferidas el aeromodelismo, el ajedrez, el dibujo y la técnica de radio.

Ofrecemos una tabla en la que se puede ver el lugar relativo de las ocupaciones que enumeraron los adolescentes (tabla 2).

Tabla 2

Respuestas de los delincuentes menores y mayores a la pregunta sobre su ocupación preferida.

Ocupación preferida	Menores (70 pers.)	Mayores (70 pers.)
En primer lugar: distracciones (jugar al fútbol, sentarse en el portal, espantar palomas, "pasear", ir al cine)	48	47
En segundo lugar: costumbres negativas (beber, robar y jugar a las cartas)	32	25
En tercer lugar: lectura; intereses de carácter práctico e intelectual	7	22
	4	7

Como podemos ver, la lectura y las ocupaciones de carácter práctico e intelectual ocupan, tanto en los menores como en los mayores, el último lugar. Solamente en 15 casos de los delincuentes mayores la lectura y las otras ocupaciones de carácter intelectual no van unidas a la borrachera y al robo como ocupación preferida. En ambos grupos de infractores figura en primer lugar el ocio sin finalidad alguna. Las ocupaciones preferidas entre los mayores y los menores no se diferencian, pues, casi en nada.

Así pues, nuestros materiales no descubrieron ninguna evolución notable en el desarrollo de los intereses de los infractores de la edad menor adolescente hacia la mayor. La impresión es que el tipo de vida que llevan los infractores de la ley ha frenado el desarrollo de sus intereses y necesidades. Son una excepción solamente las necesidades sexuales y la lectura recreativa, que en los mayores ocupan un lugar más importante. Por lo visto, esto está relacionado con las características de la evolución sexual de los adolescentes mayores, así como un desarrollo algo mayor de la imaginación.

Tabla 3
Respuestas de los delincuentes mayores y de los escolares de los grados 4.º y 5.º acerca de su ocupación preferida.

Ocupaciones preferidas	Delincuentes mayores (70 pers.)	Escolares 4.º y 5.º grado (35 pers.)	Validez de las diferencias (t)
1. Diversiones	47 (69 %)	18 (51 %)	1,8
2. Satisfacción de necesidades nocivas y primarias	25 (36 %)	—	—
3. Intereses intelectuales	7 (10 %)	17 (50 %)	5
4. Lectura	22 (31 %)	24 (70 %)	4,3

Después de haber establecido que los delincuentes sufrían un atraso en sus intereses espirituales, decidimos comparar en este sentido a éstos con los escolares de los grados 4.º y 5 (tabla 3).

La tabla nos muestra que la diferencia entre los delincuentes mayores y los escolares es bastante significativa. Los intereses de los escolares de los grados 4.º y 5.º son de un carácter mucho más elevado. Además, en éstos no se dio ningún caso que mencionara ocupaciones para satisfacer necesidades primarias socialmente negativas. Las distracciones las prefieren un porcentaje igual de delincuentes mayores que de escolares. Sin embargo, la diferencia del contenido de las mismas entre unos y otros es importante. La mitad de los escolares de los grados 4.º y 5.º dijo que su ocupación preferida era jugar al fútbol, ver los programas de televisión, ir al cine, y jugar con sus compañeros. Y solamente dos de los alumnos indicaron esto como única forma de pasar el tiempo; los otros 16 alternaban estas ocupaciones con la lectura y otras distracciones de carácter intelectual. En cuanto a las diversiones de los delincuentes mayores, ya hemos hablado de ellas anteriormente.

Esta comparación nos ha permitido ver que los intereses de los delincuentes de mayor edad no alcanza ni tan siquiera el nivel de intereses de los escolares de los grados 4.º y 5.º.

Tabla 4
Número de respuestas (en %) de los delincuentes a la pregunta de cómo emplearían el dinero.

Grupos	Alcohol	Cigarrillos	Dulces	Visitas al cine	Gastos relativos al interés por el sexo opuesto
Menores	53	20	41	46	7
Mayores	60	16	—	23	21

Los intereses de un niño que se desarrolla normalmente, van adquiriendo a medida que avanza la edad un carácter cada vez más intelectual y complejo. En cambio, los materiales relativos a los delincuentes nos dicen algo distinto: sus intereses en una edad mayor continúan permaneciendo en su nivel primitivo. Las llamadas necesidades espirituales superiores, en el caso de los delincuentes, cesan su evolución en la edad menor, y a medida que van pasando los años se "desarrollan" únicamente las necesidades primarias. Los datos sobre las ocupaciones preferidas concuerdan perfectamente con las respuestas acerca de cómo se gastarían el dinero en caso de tenerlo (tabla 4).

Como podemos ver por la tabla, la diferencia entre los delincuentes menores y los mayores respecto a la afición por el alcohol y el tabaco no es muy grande. Las diferencias entre estos dos grupos nos hablan de otra cosa: muchos de los delincuentes menores respondieron que les gustaría tener muchos dulces y otras cosas buenas para comer (41 %), ir al cine (46 %); entre los mayores sólo el 23 %, es decir, la mitad menos, estaban dispuestos a emplear el dinero en el cine y ninguno de ellos en dulces.

Analicemos ahora los materiales sobre el carácter de ideal humano que tienen los delincuentes. Dividimos cada uno de los grupos (menores y mayores) en dos grupos más, basando esta división en el valor moral de las cualidades inherentes a sus ideales. En el primer grupo en-

Tabla 5

Cualidades que gustan a los delincuentes mayores y menores en el ser humano.

Cualidades que gustan	Menores		Mayores	
Primer grupo				
Cualidades morales positivas: no robar, no beber, no hacer el golfo, ser bueno, justo, trabajador, estudiar bien, haber empezado estudios superiores.	16 8 3	27	7 6 15	28
Segundo grupo				
Cualidades neutrales: ser fuerte y alegre	7		14	
Cualidades negativas: saber robar bien, no trabajar, no estudiar. No tener ideal alguno	10 26	43	1 5 23	42
Total	70 pers.		70 pers.	

tran los delincuentes cuyo ideal encarna cualidades morales positivas; forman parte del segundo grupo todos aquellos cuyo ideal encarna cualidades neutrales desde el punto de vista moral (fuerte, alegre), e incluso negativas (robar, no trabajar). En este mismo grupo incluimos también a los que no tienen ningún ideal. Todos estos datos están representados en la tabla 5.

He aquí algunos ejemplos de respuestas incluidas en el primer grupo. A. (14 años) dice que a él le gustaba un compañero suyo de clase "porque a él todo le salía bien, estudiaba bien, no tenía afición por el robo, mientras que yo sí la tenía". A C. (15 años) le gusta su primo, que "no roba, no se pelea, trabaja. Cuando obtenga la libertad será como él", concluye C. Otro de los chicos, K. (14 años) habló de su amigo, al cual quisiera parecerse: "Él es bueno, no roba, no fuma, nunca hace nada de eso... Cuando estaba con él, yo nunca robaba. Mi amigo incluso me pegaba, para que yo no robara."

Los grupos primero y segundo de las dos edades eran casi iguales en cuanto al número de integrantes. Es necesario destacar que, entre los que integraban uno y otro grupos, especialmente entre los menores, había adolescentes que indicaron en calidad de ideal suyo a un ser carente de los rasgos negativos que ellos mismos poseían: no robar, no beber, no hacer el golfo. Los delincuentes mayores señalaban con frecuencia rasgos, en el tipo de persona que a ellos les gustaba, que caracterizan a la mayoría de los individuos: "estudia bien", "ha emprendido los estudios superiores". Dieron respuestas 15 adolescentes (el 21 %).

Un análisis más detallado de las opiniones que expresaron los delincuentes menores y los mayores demostró que los menores tenían unas ideas más concretas, en comparación con los mayores: por una parte, entre los menores hay un número mayor que se orienta por un ideal negativo; por otra parte, entre los más pequeños son más los que valoran los rasgos incompatibles con un comportamiento deshonesto. Entre los delincuentes menores se expresaron por un ideal claramente positivo o negativo 26 personas (el 36 %), en cambio, entre los mayores sólo hubo 12 (el 17 %), $t = 2{,}5$ (hay que tener en cuenta que esta diferencia no es significativa). En su totalidad, la postura frente a los valores morales, expresada en la elección del ideal humano, por lo visto fue casi igual entre los delincuentes menores y mayores.

COMPLEJIDAD Y CARÁCTER CONTRADICTORIO DE LAS MOTIVACIONES DE LOS DELINCUENTES

Todos los datos anteriormente expuestos han demostrado, pues, que es propia de la gran mayoría de los delincuentes la presencia de necesidades sumamente primitivas (no trabajar, no estudiar, comer bien, beber mucho alcohol, etc.).

Pero sería una simplificación imperdonable que, al hacer una descripción de cómo es el delincuente menor de edad, nos limitáramos tan sólo a destacar sus aspectos negativos. Los materiales de la investigación han demostra-

do que sus necesidades primarias se encuentran en una compleja interacción con sus tendencias morales. Su mundo interior es complicado y contradictorio. Ello lo prueban numerosos materiales. En el apartado anterior hemos hablado de dos grupos de deseos, expresados por los delincuentes en sus composiciones; por una parte son los socialmente nocivos, por otra son deseos de hacer bien a los demás. También se revelaron otras intenciones distintas. Estas intenciones, expresadas por un 20 % de los adolescentes, se refieren a su vida personal, pero no son negativas desde el punto de vista social, sino todo lo contrario, son una prueba de sus sentimientos positivos. Es el propósito de no robar, de estudiar, de obtener una especialidad, de trabajar. Este deseo de regenerarse moralmente lo encontramos no sólo en las composiciones de adolescentes que casualmente habían tenido un desliz, sino también en los que ya tenían un largo historial de robos.

Para ilustrar este entrelazamiento complejo de tan variados propósitos y deseos que tienen algunos de los delincuentes, citaremos datos que nos proporcionó uno de los casos que nosotros exploramos. Hablando con él en torno a los relatos, mostró tener unas ideas totalmente amorales. Respecto a la historia del cristal roto, nos dijo: "Yo no hubiera reconocido mi culpa. Voluntariamente yo jamás reconozco nada de lo que hago." En torno a la historia del chocolate: "Me lo hubiera comido. No hubiera prestado ninguna atención a lo que me habrían dicho en clase." Y sobre la historia de los cigarrillos: "No los hubiera cogido, no valía la pena perder el tiempo en una tontería como ésa." La historia del robo en el boliche: "Valía la pena cogerlo. El dinero no molesta a nadie." La historia de la playa: "Hizo muy bien. Si te hace falta el dinero, no hay que perder una ocasión así." Cuando le preguntamos si él se arrepentía de sus actos, nos contestó: "No me arrepiento de ninguno de los delitos cometidos."

En cambio, en la composición sobre el tema del mago, este mismo adolescente escribió: "Para mí, personalmente, haría una sola cosa: nacer de nuevo y emprender una vida nueva, pero ya no como delincuente, sino como persona." Éste es un deseo de regeneración moral, expresado a su manera.

Este mismo deseo lo expresaron otros adolescentes. He aquí algunos ejemplos: "Volvería a mi casa y no robaría más. Me dedicaría a estudiar y a trabajar" (16 años). "Haría de manera que estudiara sin insuficientes" (15 años). "Iría a estudiar a una escuela profesional y trabajaría" (17 años). "Trabajaría de chófer. No quiero estudiar en la escuela porque allí todos son pequeños. Quisiera ir a una escuela profesional y trabajar" (16 años). "Obtendría la libertad, me iría a una escuela normal y viviría como todas las personas".*

Como hemos visto, los adolescentes hablan de sus más simples deseos, pero para ellos, que se sentían marginados, el soñar con una vida normal –estudiar, trabajar– les parecía algo inalcanzable, para cuya realización era necesario recurrir a la magia. Por lo visto, este grupo de delincuentes no se sienten satisfechos con su actual situación y quieren ser "como todos", respetados y hasta famosos, según algunos. "Quisiera tener una carrera y trabajar, que todos me respetaran y ser famoso" (N., 17 años). "Yo quisiera tener una carrera. Me gustaría ser campeón de fútbol" (O., 17 años). "Sería un buen alumno y una persona. Me haría un héroe y trabajaría muy bien" (M., 16 años).

En estas composiciones hay fragmentos de algunos de los adolescentes, en los que podemos ver que se han convertido en delincuentes por la fuerza de las circunstancias, relacionadas con alguna desgracia, y con lo cual no quieren conformarse: "Yo libraría a mi padre de la cárcel y le

* Los deseos que expresaron los escolares eran más complejos y variados: "Mejoraría mi situación en la escuela y aumentaría mis conocimientos. Ocuparía una buena posición en la vida" (14 años). "Me aprendería todas las lenguas del mundo" (14 años). "Haría que se pudiera estudiar durmiendo" (15 años). "Me programaría todos los conocimientos a nivel de escuela y universidad" (17 años). "Ofrecería una gran inteligencia, una belleza física y espiritual para mí, para todos mis familiares y mis mejores amigos" (16 años). "Me convertiría en un gran cirujano" (17 años).

compraría a mi madre todo lo que ella quisiera" (13 años). "Me gustaría vivir en una habitación bonita y con jardín. Haría todo para terminar lo más rápidamente la escuela. Quiero que mi padre vuelva con nosotros y mi madre no esté más enferma. Quiero que en el mundo entero todos estén bien" (14 años). "Quiero vivir y estudiar bien. Quisiera encontrar una madre y un padre" (un niño de orfelinato); "Que haya comunismo y se termine la guerra de Vietnam" (14 años).

Obtuvimos datos muy interesantes también en las respuestas a la pregunta: "¿Qué acontecimiento agradable de tu vida se te ha grabado especialmente en la memoria?" Diecinueve de los adolescentes (un 14 %) mantenían en su memoria hechos que eran una prueba de sus éxitos en algo y del valor que habían conferido a ello las personas del medio circundante, de su capacidad de actuar con espíritu de independencia y de obtener un lugar en la vida. En una palabra, eran recuerdos de hechos positivos —terminación de la escuela profesional, el primer día de trabajo, la obtención del pasaporte, el primer sueldo, victorias en las competencias deportivas—. Como vemos, éstos son sentimientos de un colorido emocional que tienen que ver con la afirmación de su yo en su propia opinión y en la opinión de los demás. Para ellos son recuerdos agradables todos aquellos acontecimientos donde ellos se han manifestado por el lado positivo. La posición de delincuente, recluido, aislado de la sociedad, es para él desagradable y, en sus recuerdos, vuelve a todo aquello de su vida que representa un fuerte contraste con su situación real.

La insatisfacción por su situación de delincuente se dejó ver también en las respuestas de algunos de ellos a la pregunta sobre el ideal humano: como hemos visto en la tabla 5, 23 personas (un 16 %) indicaron que quisieran parecerse precisamente al que "no roba ni hace el golfo". Además, 14 de los adolescentes (un 10 %) respondieron que les agradaban las personas con cualidades tales como la honradez, el sentido de lo justo y la bondad.

En algunos casos, al elegir el modelo digno de imitar, los adolescentes revelaron cierta contradicción entre las necesidades y las aspiraciones, que no se había dejado ver en otras oportunidades. Citaremos como ejemplo las respuestas de C. (15 años). Para él eran hechos agradables las fiestas en las que "se reunían unas 15-20 personas, donde había chicas". A un amigo enfermo él le hubiera comprado "una botella, cigarrillos y fruta". En la composición sobre el mago, escribió: "Quisiera tener un apartamento para mí solo, para que mi madre y mi abuela no me molestaran cuando organizo juergas con mis amigos." Para todos los relatos, C. dio respuestas que contenían motivos de carácter exclusivamente utilitario y primario. Por ejemplo, hablando de la historia de la playa, dijo: "Valía la pena. Si lo hubieran cogido, entonces no, pero él se pudo ir sin problemas. Si no te cogieran, valdría la pena hacerlo todo." No se considera mal chico, "igual que todos". Según su opinión, el castigo que le han dado no es correcto ("pocas veces ha habido robo, unas tres o cuatro (!), por eso no se puede llevar a uno a una colonia. Ahora todo está muy severo, por cualquier tontería te echan 5 años"). Él no sentía ninguna vergüenza ante los compañeros de clase "porque éstos eran demasiado pequeños".

Por las respuestas de este adolescente podemos ver a un delincuente ya formado. Pero cuando se le preguntó a quién le gustaría parecerse, C. contestó: "A mi primo. No roba, no se pelea y trabaja. Cuando esté libre seré como él."

Hay mucho más material que viene a confirmar la idea de que parte de los delincuentes no están satisfechos de sí mismos, de su comportamiento. Así, a la pregunta: "¿Qué comprarías si tuvieras mucho dinero?", 52 personas (un 37 % de los delincuentes) inesperadamente para nosotros respondieron que les gustaría hacer un regalo a su madre o expresaron de alguna manera el deseo de hacer algo por ella: "Con el dinero compraría un regalo para mi madre" (17 años). "Aseguraría la situación material de mi madre

y hermanos" (17 años). "Gastaría el dinero en la curación de mi madre" (17 años). "Daría el dinero a mi madre. Ella me compraría a mí un traje y yo a ella perfumes y un vestido" (15 años). Con deseos análogos, es decir, queriendo hacer algo bueno por la madre, así como con datos que evidenciaban la presencia de sentimientos de culpabilidad ante los padres, nos encontramos en nuestros materiales más de una vez. Por ejemplo, en sus composiciones, los delincuentes expresaron su remordimiento por no haber querido hacer caso de su madre, de su padre, por no haber tenido compasión de ellos, etc. "Ahora me viene a la mente todo lo grosero que he sido con mi madre, la poca estimación que le tenía, y ahora está enferma por mí" (15 años). "Haría todo lo que quisieran mis padres" (16 años). "Haría que mis padres fueran inmortales" (17 años).

Un hecho muy interesante es que los delincuentes, al hablar de la vida que llevaban en su casa, nunca mencionan a los padres, no hablan de las relaciones que tenían con ellos, de la actitud de éstos frente a los robos que cometía su hijo. Es más, si dicho tema salía en la conversación, ellos trataban de eludirlo, o daban respuestas muy cortas: "Mis padres lo sabían" (o no lo sabían), "me castigaban". Es de suponer que este tema —las relaciones con sus padres— era desagradable a los adolescentes. Resulta curiosa la confrontación de los siguientes hechos: en aquellos casos en que, en la conversación, se tocaba el tema de las relaciones con los padres, sin conexión con las actividades delictivas del adolescente, entonces respondían a todas las preguntas con mucho gusto. Pero en cuanto se tocaba el tema de las relaciones con los padres en conexión con los delitos que cometían los adolescentes, ellos eludían por todos los medios la respuesta. La comparación de estas dos formas de actitud nos permite suponer que se trataba de sensaciones desagradables, ligadas a la actitud de los adolescentes frente a sus propios actos delictivos y, en relación con esto, frente a sus padres. Su permanencia en la colonia, evidentemente, ofrecía a muchos de ellos la posibilidad de meditar sobre su conducta y la consecuencia que la misma tuvo para los padres, y se hacían la correspondiente apreciación negativa. Al sentirse arrepentidos no querían volver en sus pensamientos a aquellos tiempos en que eran groseros con sus padres, no escuchaban sus consejos y les causaban muchas penas.

A nuestro juicio, todos estos datos indican que una parte de los delincuentes sentían cierta insatisfacción interior de sí mismos y sufrían (quizá no del todo conscientemente) por su culpabilidad ante los padres, especialmente ante la madre.

* * *

Para resumir las propiedades que caracterizan las necesidades de los delincuentes menores de edad, sobre la base de todos los materiales referidos, podríamos decir lo siguiente: los delincuentes menores de edad se distinguen por la pobreza de necesidades espirituales y la presencia de necesidades primarias, incluso nocivas desde el punto de vista social, muy claramente expresadas. Y, no obstante, algunas de las características más importantes de sus aspiraciones y deseos, que muchos de ellos manifestaron, nos llevan a la convicción de que la mayoría no son delincuentes contumaces: ellos quisieran hacer bien a los demás, parecerse a un ejemplo positivo, expresaron su deseo de empezar una vida nueva, de estudiar bien, de trabajar y ganarse el respeto de los demás.

Los adolescentes se sienten profundamente culpables ante las personas más allegadas, sobre todo ante la madre. Estamos seguros de que, en estos casos, se trata más bien de niños abandonados que de delincuentes, y que una rápida y afortunada intervención en su vida podría cambiar totalmente su suerte, y una correcta reeducación que tomara en consideración todas las características de su esfera de motivaciones podría incorporarlos de nuevo a la vida normal.

RETRATO COMPARATIVO DE LA ESFERA MORAL DE LOS DELINCUENTES Y LOS ESCOLARES

Intentamos penetrar en el contenido de la esfera moral de los delincuentes. Nuestra finalidad era:

1. Explorar las normas morales por las cuales se rigen.
2. Averiguar más concretamente si experimentan sensaciones tales como la vergüenza y el arrepentimiento, que son índices de determinadas tendencias morales.
3. Aclarar el carácter de las motivaciones de cada adolescente, y el lugar que dentro de las mismas ocupan los motivos morales.
4. Saber, finalmente, cómo se valora a sí mismo el delincuente, es decir, especificar la autovaloración moral de su yo.

La exploracion de todos estos datos nos permitiría emitir un juicio general sobre todo el semblante moral del delincuente.

Nosotros no nos proponíamos la tarea de saber cómo interpreta el delincuente los conceptos morales de "vergüenza", "remordimientos de conciencia", "arrepentimiento", etc. Sin embargo, a medida que se iban desarrollando nuestras conversaciones con ellos, se dilucidaban también ciertas peculiaridades en su forma de interpretación. Por eso empezamos por preguntar a los adolescentes cómo comprendían ellos una u otra palabra. Pudimos comprobar que los adolescentes no tenían una idea clara de lo que eran los conceptos morales. Daban unas apreciaciones muy generales e inexactas. Algunos de los delincuentes daban a los conceptos morales un contenido muy personal y más limitado. Por ejemplo: "Arrepentirse quiere decir contar todo lo que has hecho y reconocerlo".

En psicología se sabe que la formación de los conceptos éticos en los escolares, incluso de edad mayor, se retrasa considerablemente con respecto a su desarrollo general intelectual y moral (V. A. Krutetski[8], A. L. Maliovanov[12]).

En lo que se refiere a los delincuentes, su grado de asimilación de los conceptos morales es inferior al de los escolares.

Veamos ahora los datos relativos a las distintas manifestaciones que caracterizan la esfera moral de los delincuentes.

a) *Sentimiento de vergüenza.* Generalmente el individuo se rige en su comportamiento por sus propias apreciaciones morales, por las de los que le rodean, o bien por ambas. Hay individuos que no cometen actos reprochables, porque sus propios conceptos morales no se lo permiten; estos actos van contra su conciencia. A otros les puede retener únicamente el miedo ante la reprobación por parte de los demás, la vergüenza ante ellos. Pero hay otros a los que ni siquiera esto les retiene. Confiando en la impunidad, estos individuos no reparan ante la violación de las normas morales y de derecho. Así es como actúan también los delincuentes. Sin embargo, no todos ellos son iguales desde el punto de vista de sus sentimientos de vergüenza y tampoco es igual el papel que desempeña este sentimiento en su comportamiento. Nuestros adolescentes, a la pregunta de si habían sentido vergüenza por su acción (delito), y cuándo la habían sentido, con frecuencia contestaban: "Cuando me regañaban ante todo el mundo", "Cuando telefoneó la policía a la maestra", "Algunas veces tuve vergüenza, pero otras no", "Tuve vergüenza cuando me regañaron", "Cuando se me burlan", "Cuando me devolvieron a la colonia después de haberme escapado". Estas respuestas evidencian que, por lo general, ellos no sienten vergüenza ante sí mismos.

Decidimos averiguar más detalladamente si los delincuentes sienten vergüenza ante alguna de las personas del medio circundante. Partiendo de la idea de que el sentimiento de vergüenza que surge en la presencia de alguien está relacionado con la actitud que se tiene hacia esta persona, con el respeto que se siente hacia ella, nosotros propusimos a los adolescentes las siguientes preguntas:

1. Enumera a todas las personas (entre familiares, co-

nocidos, maestros, compañeros de clase) que tú amas y respetas.

2. Enumera a las personas (entre familiares, conocidos, etc.) ante las cuales sentiste vergüenza por tus malas acciones.

Después de haber realizado un cálculo sobre las respuestas obtenidas, se aclaró lo siguiente:

1. 53 delincuentes (el 38 %) respondieron que nunca habían sentido vergüenza ante nadie. Entre los escolares no hubo respuestas de este tipo. El 65 % de los delincuentes respondieron que ellos no se avergonzaban ante sus compañeros de clase. Del número total de escolares esta respuesta la dieron el 16 %.

2. Entre los escolares, el número de personas que ellos respetan, y el de personas ante las cuales ellos sentirían vergüenza, o bien coincide, o es mayor el segundo. En el caso de los delincuentes es todo lo contrario, el número de personas ante las cuales ellos sintieron vergüenza es mucho más reducido que la cantidad de personas que ellos respetan.

La singularidad de esta correlación nos obligó a buscar las causas de la misma. Por eso, en las charlas que continuamos sosteniendo con ellos empezamos a preguntarles a qué se debía el respeto que sentían por una persona determinada. Entonces pudimos comprobar que los delincuentes confieren al concepto "respeto" un contenido muy especial. Resulta que para ellos hay tres categorías de individuos respetables.

Forman parte de la primera categoría aquellos individuos (por regla general, adultos) a quienes los adolescentes les están agradecidos por haber manifestado hacia ellos una actitud cordial y haberles brindado afecto. Los delincuentes, con su conducta, provocan por lo general el descontento de los adultos que les rodean. Este descontento se traduce en reprobaciones, en riñas y gritos. Los adolescentes se acostumbran a ello. Por eso, al encontrar una actitud benévola, máxime si ésta se expresa en interés y ayuda, ellos se llenan de respeto hacia estas perso-

nas y sienten ante ellos vergüenza por sus actos y delitos. ("Yo respetaba a un operario. Me colocó a trabajar y era muy bueno en todo." "Yo respetaba a mi jefe. Me tomó bajo fianza y yo sentía mucha vergüenza ante él. Decidí abandonar el trabajo para no encontrarme con él y poder seguir robando.")

La segunda categoría de individuos "respetables" a los ojos de los delincuentes, eran aquellos que se mostraban benévolos ante sus actos. ("Yo sentí respeto por la procurador, porque ella me perdonó mi primer delito, y yo en cambio no la obedecí." "Respetaba a la maestra, porque cuando yo le robé el dinero que ella había recogido de toda la clase, no lo dijo a nadie.") Debido a la actitud de esta categoría de "respetables", los delincuentes, según sus palabras, no sentían vergüenza de sus actos ante ellos. Podían hasta robarles a ellos mismos, confiando en su tolerancia y perdón.

Finalmente, la tercera categoría de individuos a los cuales los delincuentes dicen "respetar", son sus amigos de la calle. Muchos de los delincuentes incluyen en la categoría de "respetados" a sus cómplices, con quienes "lo hacíamos todo juntos", es decir, robaban. Claro que ante ellos no podía haber vergüenza alguna por sus acciones. ("Delante de los amigos de la calle no sentía vergüenza, pues ellos eran iguales que yo.") Esto lo confirman también los datos numéricos: el número total de amigos de la calle que ellos decían "respetar" era de 761, pero sentían vergüenza solamente ante 63 de ellos.

Hasta ahora hemos hablado del sentimiento de vergüenza que experimentan los delincuentes adolescentes ante los adultos y los amigos de la calle. Pero la mayoría de estos adolescentes estudiaban en la escuela, en una colectividad. ¿Cuáles eran entonces sus relaciones con los compañeros de clase? Sobre esta cuestión disponemos de algunos datos indirectos, que podemos sustraer de los materiales en torno a la historia del robo del chocolate. El 46 % de los delincuentes respondieron que ellos se hubieran comido el chocolate. A ellos no les importaba que

esto se comunicara delante de toda la clase. ("Yo me hubiera comido el chocolate, ¡y que se enteraran en la clase! Pues con devolverlo también me arriesgaba." "Me lo hubiera comido, pues para eso lo cogí." "Yo me lo hubiera comido, a mí me es indiferente lo que pudieran decir en clase.") El resto de los delincuentes, el 54 %, dejó predominar en sus respuestas el motivo de la vergüenza. ("Yo hubiera devuelto el chocolate —no me gustaría desprestigiarme ante mis compañeros—." "Hubiera devuelto el chocolate, pues me hubiera dado vergüenza ante la clase." "Yo lo hubiera devuelto, no querría perder mi autoridad ante los compañeros y maestros", y así sucesivamente.)

Entre los escolares, un 85 % dijeron sentir vergüenza, es decir, la absoluta mayoría.

Según los datos obtenidos, los delincuentes sentían más a menudo vergüenza ante los adultos que ante sus compañeros de la misma edad.

Un gran número de delincuentes, 91 personas (el 65 %), respondieron que ellos, en general, jamás habían sentido vergüenza ante sus compañeros.

Entonces se planteó ante nosotros el problema de averiguar cuáles eran las relaciones que mantenían los delincuentes con sus compañeros de clase y con los maestros cuando estudiaban en la escuela. El 44 % de los delincuentes respondieron que mantenían unas relaciones "ni buenas, ni malas" o, incluso, malas. Entre los escolares estas respuestas las dieron el 19 % (t=4).

El hecho de que los delincuentes no tenían contacto ni amistad con sus compañeros de clase, lo confirman también los datos de otras investigaciones. Por ejemplo, Y. Kolomenski, analizando la cuestión sobre las relaciones personales entre los escolares, descubrió que los que no gozan de simpatía entre sus compañeros son aquellos en quienes destacan rasgos tales como la pereza, la falsedad, la astucia, la negligencia y la insociabilidad. Las observaciones han demostrado que son precisamente estos rasgos los que caracterizan a los delincuentes.

Hay también otras investigaciones que hablan de la im-

popularidad en la clase de los "difíciles" y los infractores*. A nuestro juicio, entre estos dos fenómenos —la falta de vergüenza ante los compañeros de clase y el tipo de relaciones que los delincuentes mantenían con ellos— hay una vinculación: las malas relaciones con el grupo de la clase tienen como consecuencia el debilitamiento o la desaparición del sentido de la vergüenza ante los miembros de esta colectividad. Como regla general, el sentimiento de vergüenza delante de otros individuos surge bajo la influencia de una apreciación negativa, de la reprobación de un acto amoral por parte de los otros individuos. Es especialmente desagradable una desaprobación que viene de los amigos, de los compañeros más respetados del colectivo dentro del cual se estudia o se trabaja. Pero los adolescentes que se distinguen por su mal comportamiento, por lo general no están unidos al colectivo por lazos de amistad. En la mayoría de los casos no existen relaciones de amistad ni de respeto mutuo. Es más, una gran parte de los delincuentes, durante su estancia en la escuela, se encontraba en relaciones conflictivas con sus compañeros de clase y con los maestros. Esto aminoraba la influencia que pudiera tener sobre ellos la colectividad y, en consecuencia, el sentido de responsabilidad moral ante los compañeros por su comportamiento. Son numerosas las investigaciones criminológicas cuyos resultados confirman, a nuestro modo de ver, esta idea:

1) según los datos, reunidos a elección, el 72 % de los menores contra los cuales se procedió no iban a la escuela, el 21 % no trabajaba, es decir, se encontraban fuera de una colectividad sana. El 70 % de los delitos fueron cometidos por adolescentes que trabajaban en un colectivo nuevo hacía menos de un año;

* En el trabajo de graduación realizado por la estudiante V. D. Tuz, de la Universidad de Moscú (responsable M. A. Alemaskin), sobre el tema "Exploración psicológica de la situación de los escolares de educación difícil dentro del sistema de relaciones personales", realizado en 1966 con ayuda del método sociométrico, se hallan los siguientes datos: la mayoría de los delincuentes (entre escolares) se encontraban "aislados" y provocaban una actitud negativa por parte de sus compañeros de clase.

2) un gran porcentaje de los delitos fueron registrados en los barrios nuevos, donde los colectivos de las escuelas no estaban todavía formados, donde los adolescentes no tenían todavía amigos, no tenían compañeros cuya opinión tuvieran en estima[12a];

3) los criminólogos disponen de datos[12a] sobre la cantidad de delitos entre los escolares, los alumnos de las escuelas profesionales (PTU) y los obreros jóvenes. Resulta que, el crecimiento de la cantidad de delincuentes del grupo de los jóvenes obreros con respecto a los escolares, se corresponde con la disminución en los primeros del tiempo de permanencia ininterrumpida en una de las colectividades: en la escuela el adolescente se encuentra 5-7, y, a veces, 8-10 años en una colectividad sana de compañeros de su misma edad, dirigidos por un pedagogo instruido. En la escuela profesional, estudia un año y medio o dos bajo la dirección de un operario menos experimentado desde el punto de vista pedagógico. En la producción, el adolescente o el joven trabaja en un mismo lugar a veces menos de un año, y sin ningún instructor oficialmente dedicado a él. Es oportuno recordar aquí las palabras de A. S. Makarenko acerca de que la consolidación de las colectividades primarias en su composición para un período de tiempo más o menos largo es una circunstancia decisiva en todo proceso educativo[11]. El problema de las condiciones de la formación de la personalidad del delincuente se encuentra, pues, estrechamente vinculado a los problemas de las interrelaciones del colectivo y la personalidad.

Sobre la base de todos estos datos podemos, pues, sacar la conclusión de que la falta de sólidas relaciones con la colectividad merma la resistencia que pudiera tener el adolescente frente a los impulsos amorales, incluso tratándose de un buen colectivo, ya que esta situación ahoga en él todo sentimiento de vergüenza ante sus compañeros de grupo.

Esto lo confirman los propios delincuentes: "Yo no sentía vergüenza, pues no era amigo de nadie" (17 años). "La

opinión del grupo de la escuela profesional a mí me era indiferente, entre nosotros no había cohesión, después de las clases todo el mundo se iba para sus casas" (17 años). "Todos sabían en clase lo que yo había hecho, pero nadie me juzgó y por lo tanto no sentí vergüenza" (17 años). "En clase lo sabían, pero yo no sentí vergüenza, pues era mayor que todos ellos" (16 años).

Como ya hemos dicho anteriormente, 58 de nuestros adolescentes (el 38%) contestaron que ellos no sintieron nunca vergüenza ante nadie. El resto (62%) dijo que ellos sentían vergüenza por sus infracciones. Con el fin de saber qué papel desempeñaba la vergüenza en el comportamiento de estos delincuentes, nosotros les preguntamos en qué momento la sintieron. Resulta que la vergüenza aparece en ellos por lo general después del castigo, después del juicio o durante el mismo; hubo casos que dijeron sentir vergüenza solamente después de haber salido de la colonia. La explicación de esto la hallamos en lo siguiente: los delincuentes comprenden que las actividades por las cuales han sido castigados son condenadas por la sociedad, y los individuos que han sido juzgados, máxime si han estado en la cárcel o en una colonia, no gozan de confianza entre las personas que los rodean. Sabiendo bien todo esto, el adolescente que ha cometido un delito se avergüenza ante las personas, no por lo bajo que ha sido el acto cometido sino por el hecho de que ha sido cogido por la policía, ha sido juzgado, ha permanecido en una colonia; es decir, se trata de una vergüenza que no está relacionada con el delito, sino con el castigo. Como regla general, los delincuentes no sienten vergüenza ni en el momento de cometer el delito, ni después del mismo, si no se ha producido seguidamente el castigo. Por consiguiente, el sentimiento de vergüenza no es en ellos un regulador del comportamiento. En el caso de los delincuentes, la vergüenza como sentimiento, su aparición y su función son, pues, diferentes a la aparición y función de este sentimiento en los escolares. Hay razones para esperar que, en relación con esto, los sentimientos de arrepentimiento

y remordimiento por los delitos cometidos también son diferentes en el delincuente.

b) *Arrepentimiento*. Cuando el individuo, además de sentir vergüenza por su comportamiento deshonesto, es capaz de dar a la misma una valoración moral, en él aparece conjuntamente con la sensación de vergüenza el arrepentimiento por lo cometido. En las conversaciones que sostuvimos con los delincuentes tratamos de averiguar si ellos sentían también arrepentimiento. A la pregunta directa de si se arrepentían del delito cometido, 79 delincuentes, de un total de 140, es decir, un 56 %, contestaron afirmativamente; 61 de los delincuentes no se arrepentían (el 43 %). Pero cuando empezamos a indagar cuál era el contenido que ellos daban al reconocimiento de "me arrepiento" pudimos comprobar que no todos relacionaban el arrepentimiento con una valoración moral de su comportamiento. Por ejemplo, muchos decían que "se arrepentían" porque los habían "atrapado", pues si no los hubieran descubierto, ellos "no se arrepentirían".

Entonces nos trazamos la tarea de diferenciar el auténtico arrepentimiento, provocado por una desaprobación emocionalmente matizada del delito, y el "arrepentimiento" consistente tan sólo en el pesar del adolescente por haber sido castigado.

A los adolescentes que habían declarado que se arrepentían, se les dieron las siguientes preguntas: "¿Qué entiendes tú por arrepentimiento? ¿Cuándo surgió en ti el arrepentimiento?"

El análisis de las respuestas demostró que parte de los delincuentes entendía por arrepentimiento el reconocimiento de su delito, otros lo entendían como un pesar, debido a las consecuencias indeseadas que se habían producido, y "se arrepentían" porque habían ido a parar a la colonia. He aquí las respuestas típicas: "Me arrepiento de haber caído aquí. Ahora ya haría tiempo que habría terminado la escuela y trabajaría. Estoy perdiendo un tiempo que jamás podré recuperar" (17 años). "Me arrepiento. Si no hubiera cometido el delito, ahora no estaría

aquí. Cuando salga, tendré que decir que he estado en una colonia" (16 años). Otro ejemplo de este tipo de arrepentimiento: dos adolescentes de 16 años están castigados en la colonia por haber atentado contra una mujer-cartero. La esperaron en un camino desierto y uno de ellos le asestó un golpe en la cabeza, fracturándole el cráneo. Creyéndola ya muerta, los delincuentes le quitaron 240 rublos. Hablando con uno de ellos pudimos comprobar que empezó a "arrepentirse" solamente estando en la celda preventiva. A la pregunta: "¿Inmediatamente después del delito no sentiste remordimiento por lo que acababas de hacer?", respondió: "De ella yo me olvidé en seguida. Me cogieron al cabo de 15 días. Fue entonces cuando me arrepentí." Después de declarar cómo entienden los delincuentes el arrepentimiento y el momento en que este sentimiento aparece en ellos, obtuvimos los siguientes datos: el verdadero arrepentimiento lo sentían 45 delincuentes (el 32 %); el "arrepentimiento" en su falsa interpretación lo sentían 34 delincuentes (el 24 %); no sentían ningún tipo de arrepentimiento 61 delincuentes (el 43 %).

La vergüenza es, pues, para muchos de los delincuentes, o bien una "aleación" del miedo por el castigo y de emociones negativas debidas a la reprobación por parte de las personas que le rodean, o bien es una especie de vergüenza que se podría calificar de "vergüenza por el castigo" y no "vergüenza por el delito". Este tipo de vergüenza lo que provoca no es el arrepentimiento en el sentido cabal de la palabra, sino únicamente un sentimiento de pesar, relacionado con los resultados del delito: la pena por el fracaso sufrido.

Para completar estos datos que acabamos de referir vamos a comparar las respuestas de los delincuentes con las de los escolares en lo referente a la postura que ellos mantienen frente a algunas de las normas morales.

A la pregunta de: "¿Cuáles de los actos enumerados justificarías tú?", obtuvimos los siguientes resultados (ver tabla 6).

Tabla 6

Respuestas de los delincuentes y de los escolares, que prueban su postura frente a algunas de las normas morales

Lo consideran aceptable	Delincuentes (140 pers.)	Escolares (70 pers.)	Validez de las difer. (t)
Decir mentiras	90 (64 %)	19 (27 %)	6
Robar	86 (61 %)	4 (6 %)	11
Ofender a una persona	64 (46 %)	16 (23 %)	4

Las diferencias en la cantidad de respuestas de los delincuentes y los escolares, en las que unos y otros justifican actos inmorales, son lo suficientemente seguras. La diferencia es especialmente grande allí donde se justifican los robos (t = 11).

Como podemos apreciar por estos datos, en una gran parte de los delincuentes es característico el bajo nivel de conciencia moral.

c) *Autovaloración moral.* Uno de los índices que caracteriza el semblante moral del delincuente es también la apreciación que él mismo se da después de haber cometido el delito. Nosotros nos orientábamos aquí por la siguiente consideración: si un individuo reconoce su culpa y siente remordimientos de conciencia, entonces es que tiene una apreciación negativa no solamente de su delito, sino también de sí mismo. Al adolescente le resulta más fácil hacerse la autovaloración cuando se compara a sí mismo con los demás. Por eso preguntamos al delincuente, cómo se consideraba él a sí mismo –bueno o malo–, en comparación con las demás personas que él conocía. Todas las respuestas obtenidas podrían ser divididas en tres grupos: 1) los adolescentes se consideraban mejores que los demás; 2) peores que los demás; 3) "como todos", se consideraban "medianos".

La computación ha demostrado que los datos referentes a la autovaloración se encuentran en concordancia

con los materiales relativos a la presencia, o ausencia, del sentimiento de vergüenza y arrepentimiento en los delincuentes: si 95 personas (el 68 %) no se arrepienten o, al decir "me arrepiento", a lo que aluden es al pesar, por haber tenido que someterse al castigo, 90 de estos mismos se consideran a sí mismos o mejores que los demás, o "como todos", luego estos adolescentes no hacen una autovaloración moral adecuada. Resumiendo las charlas que sostuvimos con los delincuentes, llegamos a la siguiente suposición respecto a la circunstancia que había influido en esta autovaloración suya: en la apreciación de su delito y, en general, en la autovaloración moral de los delincuentes, desempeña un gran papel la actitud que ellos mantienen frente a la calificación jurídico-penal de sus delitos. La actitud de los adolescentes frente a esta calificación representa para ellos un criterio de autovaloración moral: si el delincuente considera, por una u otra razón, que ha sido sentenciado incorrectamente por su último delito, es decir, cuando la estimación jurídico-penal la percibe como injusta, entonces la "injusticia" de esta valoración pasa a ser para él una justificación de toda su pasada actividad delictiva. Esta convicción, en cierta medida, se basa en lo siguiente: en la legislación soviética el individuo puede ser castigado únicamente por un delito concreto. Si se da el caso de que se sabe muy bien de la participación del acusado en toda una serie de otros delitos, pero no hay pruebas de ello, entonces a él se le juzga sólo por su último delito, en el cual ha sido descubierto. De esto están muy bien enterados los delincuentes, y en ellos se encuentra un eco peculiar: ellos se reconocen culpables solamente de aquellos delitos por los cuales se les juzga.

Podemos aportar toda una serie de materiales que confirman que los adolescentes dan una valoración falsa a su propio delito, partiendo de un aparente castigo "injusto" por su último delito, olvidándose de todas sus otras actividades delictivas, en las cuales no fue descubierto. Esto lo podemos ver en lo que ellos mismos dicen: Z. (17 años)

considera que a él se le ha castigado injustamente y lo explica así: "En primer lugar, yo fui el que me presenté a la policía, en segundo, no fui yo el instigador." Sin embargo, de su "presentación voluntaria" él mismo contó que, cuando la policía fue a detenerle, él estaba en casa y vio por la ventana cómo se detenía la moto con los policías. Mientras éstos subían por la escalera, Z. se escondió en el sofá, y sólo después de haberse ido ellos fue cuando se presentó "voluntariamente" a la comisaría haciendo ver que no sabía nada de su prevista detención. Él considera que se le ha impuesto un castigo demasiado largo, puesto que el haberse presentado voluntariamente suaviza la condena, y todos sus robos anteriores Z. no los toma en consideración.

P. (16 años y medio) fue condenado por participación en un intento de homicidio del chófer de un taxi. Él no se considera culpable, ya que, según sus propias palabras, no sabía nada del crimen que se iba a cometer. ("A mí me invitaron a pasearme en coche. De que mis amigos tenían la intención de matar al chófer me enteré solamente estando en el coche.") Pero cuando se enteró, P. no opuso resistencia alguna ante la intención criminal de sus compañeros. El chófer se salvó gracias al gorro que llevaba, que resbaló junto con el martillo. P., al igual que Z., ya habían cometido antes reiterados robos, pero ambos consideran que han sido castigados injustamente.

Además de los materiales que obtuvimos de las respuestas a la pregunta de cómo estimaba el adolescente su castigo, disponemos de toda una serie de observaciones, realizadas en el proceso de charlas espontáneas con todos los que estaban en la colonia. La mayoría de ellos, hablando de su delito, trataban de encontrar siempre circunstancias atenuantes para sí, o, de lo contrario, describían el delito como un acto tan inofensivo, que un oyente inexperto pensaría con toda seguridad que el que lo contaba era un inocente injustamente culpado. Pero si pasamos a conocer este delito a través de la acusación, el cuadro ya es completamente diferente. Y no es que el adolescente quiera intencionadamente tergiversar la verdad y blanquearse a sí mismo, ellos mismos están convencidos de lo que dicen, o, más bien, tratan de convencerse de su propia inocencia. Por eso no es casual que, a medida que van progresando en el relato, su atención se concentre en los pequeños detalles del delito y en los otros participantes en el mismo, pero el resultado –atraco, agresión, mutilación o muerte de la víctima– queda siempre en la oscuridad. He aquí uno de los ejemplos: el adolescente V. (17 años) fue condenado por el artículo 102 por homicidio de una joven. En la versión de V. la historia parecía muy inocente: "Yo solamente la paré a ella, la cogí por la mano y ya me han juzgado por asesinato. Yo no sabía que mi compañero le clavaría un cuchillo." Lo que pasó en realidad es que unos adolescentes borrachos, entre los cuales se encontraba también V., encontraron en la calle a dos hermanas, a las que empezaron a molestar y a ofender. Cuando una de ellas intentó hacer frente a los golfos, el amigo de V. le clavó el cuchillo en el vientre. A pesar de que la herida produjo la muerte de la víctima y V. jugó en ello un papel determinado, él se considera inocente.

d) *Carácter de la motivación moral de los delincuentes*. Debido a que en muchos de los casos las cualidades morales del individuo se manifiestan en una situación de conflicto entre las diversas tendencias de motivaciones, nosotros, tal y como ya lo habíamos dicho en la descripción de las técnicas, utilizamos situaciones conflictivas imaginarias, que ofrecimos a los adolescentes a través de algunos relatos. Este procedimiento nos permitió descubrir con bastante exactitud el carácter de los motivos morales de los delincuentes y compararlos con los motivos de los escolares.

Como ya sabemos, este procedimiento lo aplicó en su investigación P. G. Belski. Él destacó como fundamentales los siguientes motivos: hedónicos, utilitarios, morales de principio y autoéticos.

Los argumentos que dieron los adolescentes podrían ser divididos en tres grupos: 1) antisociales y amorales, 2) utilitarios, 3) morales.

Una vez analizadas todas las respuestas de los delincuentes y de los escolares, descubrimos que los argumentos de los delincuentes se distribuyen entre los tres tipos que acabamos de enumerar, del siguiente modo:

Primer grupo –argumentos antisociales y amorales– 222 respuestas de un total de 560*. Los adolescentes resuelven el problema sacrificando los requisitos de las normas morales: "Sí, valía la pena hacerlo, si necesitaba dinero" (historia del boliche). "Yo no hubiera reconocido mi culpa" (historia del cristal roto).

Hay respuestas en este grupo donde se ve claramente cómo sobresale en calidad de motivo principal el fuerte deseo de obtener un deseo (robaría, porque "tengo ganas de beber", "quería fumar"), en otras respuestas se ve la falta de normas morales capaces de hacer frente a un acto amoral: "No puedo imaginar que una persona no se lleve algo que está al alcance de la mano" (Ch., 17 años). Otras veces los delincuentes respondían brevemente, sin argumentos: "no me hubiera reconocido culpable", "hizo bien en robarlo". Estas respuestas nosotros también las consideramos como una expresión de móviles asociales y amorales.

Segundo grupo –móviles utilitarios– 208 respuestas.

Por lo general, los delincuentes se dan perfecta cuenta de cuáles son los actos que se desaprueban y por qué comportamiento deshonesto se imponen castigos. Por eso para muchos de ellos, que se destacan por su debilidad o por la falta de una base moral, el principio que les frena es el miedo ante el castigo, especialmente en aquellos casos en que la necesidad, relacionada con un acto antisocial, no es excesivamente fuerte y puede ser satisfecha por otro medio no delictivo. Esto lo podemos comprobar por los datos obtenidos en el experimento con las historias del cristal roto y los cigarrillos.

Al iniciar el experimento con estos relatos, nosotros es-

* Esta suma total de respuestas (560) procede de las cuatro respuestas de cada uno de los delincuentes (a cuatro relatos) multiplicadas por el número de participantes (140).

perábamos que los delincuentes menores en su absoluta mayoría responderían a las preguntas: "Hubiera cogido los cigarrillos", "No hubiera dicho que había roto el cristal". Esperábamos este tipo de respuestas por el hecho de que, dada la falta de una situación aguda, pensamos que al individuo que carece de principios morales no hay nada que le pueda cortar llevar a cabo una acción deshonesta. Pero nuestra suposición no se justificó: una gran parte de ellos respondió, como si se guiara por las exigencias de un comportamiento moral: "Yo hubiera dicho que lo rompí yo." "No hubiera cogido los cigarrillos." Pero hablando después con ellos, pudimos descubrir el verdadero carácter de su motivación: "Yo no hubiera cogido los cigarrillos, ¿para qué arriesgarse por semejante tontería? Me hubiera contentado con recoger colillas." A la pregunta sobre el cristal roto los adolescentes contestaban: "Yo lo habría dicho, de todos modos se hubieran enterado." "Lo hubiera dicho, porque lo sospechaban."

Con respecto a las historias del robo en la playa y en el boliche, el carácter utilitario de la motivación todavía se revela con mayor claridad: "No valía la pena coger la cartera, la gente no suele llevar mucho dinero a la playa." "No valía la pena atracar el boliche, pues te cogen en eso y te echan unos cuantos años."

Así pues, una parte considerable de delincuentes daban respuestas que parecían ajustarse a las normas de la moral, pero no porque ellos considerasen que actuar de otra manera hubiera sido deshonesto, sino por consideraciones de orden utilitario –el deseo de evitarse consecuencias desagradables, el temor al castigo, o el no querer arriesgarse por un botín pequeño.

Tercer grupo de móviles: los morales (120).

Incluimos en este grupo las siguientes consideraciones: "Yo hubiera reconocido mi culpa. De todos modos hay que tener conciencia" (historia del cristal roto). "No valía la pena coger la cartera, pues era robar" (historia de la playa), etc.

Si comparamos el número de móviles relativos a los

Tabla 7

Comparación de los diversos tipos de motivos entre los delincuentes y los escolares.

Motivos	Delincuentes (140 pers.)	Escolares (70 pers.)	Validez de las diferencias (t)
Antisociales y amorales	40 %	8 %	6
Utilitarios	37 %	4 %	6
Morales	22 %	84 %	10
El motivo no es claro	—	4 %	—

diversos grupos, veremos que en los delincuentes el más pequeño es el de los argumentos morales; en cada una de las historias oscila entre el 18 y el 25 % del número total de móviles expresados. El número de argumentos utilitarios y antisociales oscila en cada una de las historias entre el 22 y el 56 % (el promedio se puede ver en la tabla 7). 2/3 partes de los motivos expresados por los delincuentes son de orden antisocial, amoral y utilitario. En cambio, entre los escolares las 2/3 partes de las opiniones estaban a favor de la honestidad no solamente en el orden legal (no se puede robar), sino también en el orden moral (hay que reconocer la culpa, aunque nadie lo haya visto).

Analicemos ahora el carácter de las motivaciones expresadas por los delincuentes en los diversos relatos desde el punto de vista de las edades (tabla 8).

Tabla 8

Distribución numérica de los motivos entre los delincuentes más pequeños y los mayores (en los tres relatos juntos).

	tipos de motivos		
grupos	Morales	Utilitarios	Antisociales y amorales
Menores	48 (18 %)	107 (39 %)	119 (43 %)
Mayores	72 (26 %)	101 (37 %)	103 (37 %)

Como vemos, los delincuentes más pequeños, con mayor frecuencia que los mayores, se orientan por los motivos de orden inferior –antisociales y utilitarios–, pero esta diferencia no es válida estadísticamente. En general, en ninguna de las historias relatadas obtuvimos diferencias estadísticamente válidas entre los delincuentes más pequeños y los mayores.

La comparación más interesante es la del número de móviles primarios entre los adolescentes menores y mayores con respecto a las historias del boliche y de la playa. Las cifras muestran que hay una gran dependencia entre las respuestas que dan los menores y el "éxito" o "fracaso" del robo: en la historia de la playa, donde el robo no fue descubierto, 34 de los delincuentes menores contestaron que ellos estaban dispuestos a cometer un robo semejante; en la historia del boliche, donde se trataba de un robo sin éxito, el número de éstos ya fue dos veces más pequeño, 16 personas (sin embargo, esta diferencia de todos modos no es válida: $t=2{,}6$). En el caso de los delincuentes de mayor edad, la diferencia en el número de móviles amorales revelados, según los relatos en cuestión, es insignificante: 28 y 21 personas. Esto podría tener la siguiente explicación: en primer lugar, los adolescentes menores todavía carecen de la experiencia en los robos que ya poseen los más mayores; en segundo lugar, a los menores les detiene más el miedo ante el castigo, que a los mayores. Hay otros datos que también apoyan esta suposición: en el caso de los menores, y hablando de la historia del robo "con éxito" (en la playa), el número de motivos utilitarios fue de 22, mientras que en la historia del robo "sin éxito" fue de 44, es decir, 2 veces mayor ($t=4$); en cambio, en el caso de los más mayores estas cifras fueron respectivamente 21 y 34 ($t=2{,}1$).

Si hablamos, pues, de las características de los motivos morales de los delincuentes menores y mayores, podemos muy bien decir que tanto unos como otros pueden permitirse con el mismo impudor la violación de las normas elementales de la moral y el derecho.

En cuanto a la valoración de su propio yo, ésta no se diferencia mucho entre los menores y los mayores; unos y otros dan la misma cantidad de autovaloraciones positivas y neutrales. Pero hubo casos entre los de más edad, que a las correspondientes preguntas contestaron: "No lo sé", eludiendo de esta manera una respuesta directa. Por lo visto, al no poder darse a sí mismo una valoración positiva, el delincuente de mayor edad prefiere dar este tipo de respuesta antes que reconocer ante sí mismo que "soy malo". Quizás esto también quiera decir que, en el caso de los mayores, la necesidad de una autovaloración positiva sea más aguda que en los menores. Puede también que esto se deba al crecimiento de la autoconciencia y a las contradicciones interiores propias de la pubertad. En su totalidad, y según nuestros datos, no vemos que haya diferencias sustanciales en el semblante moral de los delincuentes de menor y de mayor edad.

Hablando de las características de la esfera de motivaciones y de necesidades de los delincuentes, podríamos sacar las siguientes conclusiones:

1. De los materiales que nosotros pudimos obtener no se deriva que sean propias de todos los delincuentes las necesidades primarias hipertrofiadas. Pero, como ya hemos dicho anteriormente, en el caso de los delincuentes, por lo general, las necesidades superiores sólo se manifiestan débilmente. En la mayoría de los casos sus necesidades se limitan al afán de satisfacer sus menesteres primarios. El bajo nivel del desarrollo ético de los adolescentes delincuentes está, pues, relacionado con sus pobres exigencias espirituales.

2. Para una gran parte de los delincuentes, tanto menores como mayores (casi dos terceras partes), es característica la carencia o la debilidad de los motivos morales.

3. Al mismo tiempo, en una determinada parte de los delincuentes las necesidades primarias se encuentran en una compleja interacción con las tendencias morales. Ello lo prueba su insatisfacción interior consigo mismos, la toma de conciencia de su culpabilidad (especialmente ante

la madre) y el deseo de empezar una vida diferente (estudiar y trabajar). Esto nos permite pensar en un pronóstico optimista sobre la posibilidad de una reeducación.

DISTINCIÓN DE DIVERSOS GRUPOS ENTRE LOS DELINCUENTES

En el proceso de nuestro trabajo con los niños "difíciles", así como gracias al contacto que tuvimos con los adolescentes de las colonias, pudimos comprobar que todos aquellos que se unen bajo el concepto de "delincuentes" no son de un mismo tipo. La diferencia se veía muy claramente en cuanto a la postura que cada uno mantenía frente a su infracción. Algunos de ellos se avergonzaban de sus actos pasados, se ruborizaban cuando se hablaba de ellos. Se veía que el tema les resultaba desagradable y que ellos sentían profundamente su culpa. Otros, por el contrario, hablaban de sus actos deshonestos relatando sin preocupación alguna los mínimos detalles sin el más leve síntoma de rubor. No faltaban tampoco los que, además de no avergonzarse de su pasado delictivo, presumían de ello.

Para analizar más a fondo el problema de las diferencias entre los diversos grupos de delincuentes recurrimos a la hipótesis de L. I. Bozhovich[4] acerca de la correlación entre las emociones y las necesidades, y acerca de que el carácter de las emociones puede ser una muestra del carácter de los móviles y de su dinámica. Las emociones son el reflejo del grado de satisfacción de las necesidades del sujeto, y, por lo tanto, el carácter de sus sentimientos reflejará también el carácter de la necesidad que él posea y la medida en que la misma haya encontrado satisfacción.

"Si los procesos psíquicos son el reflejo del mundo circundante —escribe L. I. Bozhovich—, entonces las emociones son el producto del reflejo de las interrelaciones del sujeto y este mundo. La emoción refleja el estado de satisfacción del sujeto en sus interrelaciones con el medio,

es decir, detrás de las emociones está el mundo de las necesidades en su correlación con las posibilidades de satisfacción. Así pues, según el carácter de la emoción se puede juzgar, en cierto modo sobre la estructura de la esfera de motivaciones del individuo, y viceversa, conociendo sus necesidades y las posibilidades de su satisfacción, se puede predecir el carácter de sus emociones"[4]. Así, por ejemplo, los remordimientos de conciencia, según las suposiciones de L. I. Bozhovich, tienen que ser una prueba de que en el individuo hubo la necesidad de contenerse ante el correspondiente acto inmoral, y la insatisfacción de esta necesidad moral fue la que provocó en él las emociones negativas, reflejadas en la conciencia en forma de arrepentimiento, remordimientos de conciencia, etc. La falta de estas emociones es, por el contrario, testimonio de una excesiva debilidad de los móviles morales, o bien de su total ausencia.

Sobre esta base, L. I. Bozhovich supone que existen diversos grupos de delincuentes que poseen una diferente correlación de inclinaciones antisociales y de aspiraciones morales. Si un adolescente que ha cometido un acto deshonesto experimenta remordimientos de conciencia, es posible suponer que su acto ha sido motivado por una fuerte necesidad de carácter primario, socialmente negativo, que ha triunfado sobre el móvil moral que se oponía a que cometiera dicho acto deshonesto. Así pues, la tendencia moral tuvo lugar, pero no resultó realizada, lo cual se expresó en el sentimiento de insatisfacción de sí mismo.

Si esto es así, entonces los delitos que van acompañados de arrepentimiento, de remordimientos de conciencia, son una prueba de que en la esfera de motivaciones de estos adolescentes predominan las necesidades elementales, estando presentes móviles morales. A este grupo de delincuentes le dimos el nombre convencional de "arrepentidos".

Hay otros delincuentes que no sienten remordimientos de conciencia. Una vez cometido el delito solamente temen al castigo; si el delito no ha sido descubierto, ellos se sien-

ten tranquilos, satisfechos e, incluso, contentos. Según los criterios de L. I. Bozhovich, es de suponer que a estas emociones corresponden en la esfera de motivaciones, por una parte, la presencia de necesidades y aspiraciones primarias insuficientemente firmes, y por otra parte la ausencia de móviles morales capaces de entrar en conflicto con las primeras. En algunos de los adolescentes de este grupo, las necesidades socialmente negativas pueden ser expresadas también de una forma no muy fuerte, pero la debilidad de las tendencias morales relacionadas con el delito los conduce a cometer actos antisociales, en los cuales ellos son con frecuencia cómplices. Estos adolescentes son los que forman el segundo grupo, que nosotros hemos llamado "sin conflicto".

El tercer grupo lo constituyen los adolescentes que se oponen conscientemente a las exigencias morales de la sociedad. Además de que en ellos no existe conflicto entre las necesidades primarias y los móviles morales, sus delitos encuentran apoyo en sus convicciones antimorales. Sus necesidades antisociales fuertemente desarrolladas las satisfacen siguiendo los preceptos de su cínica "moral", que les permite cometer fácilmente los delitos. A los delincuentes de este grupo los llamamos convencionalmente "cínicos". En la esfera de motivaciones de los "cínicos" tampoco hay conflicto entre las necesidades morales y las primitivas, por eso éstos son en cierto sentido una variedad de los "sin conflicto".

Hemos destacado estos tres grupos como los fundamentales, lo que no excluye la posibilidad de que haya una gran variedad entre los mismos. La base de esta división en grupos la constituye el síntoma principal y más esencial: la correlación de los motivos morales y las necesidades primarias en acción directa, con lo cual se relacionan también algunas emociones características a estas correlaciones. De modo que nosotros nos abstraemos de muchos otros momentos que caracterizan a los delincuentes menores de edad, y tomamos únicamente la parte fundamental: la estructura de su esfera motivacional.

De acuerdo con esta consideración, también procedimos a la división de nuestros adolescentes delincuentes en tres grupos. La incorporación de cada uno de los adolescentes a uno u otro de los grupos citados se basó en la idea general que ya poseíamos sobre cada caso, idea que se fue formando a través de las charlas con ellos y que partía también de los datos recopilados en la aplicación de los diversos procedimientos metodológicos a los cuales nosotros recurrimos. Eran especialmente elocuentes para nosotros aquellos datos que caracterizaban la presencia o ausencia en los delincuentes del arrepentimiento, así como también la postura que mantenían frente a su propio delito.

En el primer grupo entraron todos los adolescentes que manifestaron arrepentimiento por el delito cometido. En ellos era típica la afirmación de que el acto que habían cometido era inadmisible (por ejemplo, "no se puede robar") así como la reafirmación de que harían todo lo posible para que eso no volviera a repetirse jamás. En el segundo grupo incluimos a todos los delincuentes que sentían mucho que los hubieran cogido y que por eso tenían que verse en la colonia. Ellos consideraban que había que robar con inteligencia, es decir, hacerlo de tal modo que no te pudieran coger. Finalmente, el tercer grupo estaba constituido por los adolescentes que, además de no mostrar ningún arrepentimiento, trataban de subrayar por todos los medios que consideraban sus delitos cometidos como un hecho positivo de su vida. Por ejemplo, decían: "No me pesa lo que he hecho, pues no hay nada que deplorar", "No he hecho nada para tener que arrepentirme", "Me siento orgulloso de no haber cometido ni un solo acto bueno".

Estamos muy lejos de creer que estas expresiones de los delincuentes pudieran considerarse como único, o principal, criterio para incorporarlos a un grupo u otro, pero al haber obtenido estos datos como cierta orientación previa, nosotros nos dedicamos a continuación a analizar todo el material recopilado para ver si era o no

Tabla 9

Distribución de los delincuentes por grupos.

Grupos	Menores	Mayores	Total
"Arrepentidos"	18	35	53
"Sin conflicto"	38	30	68
"Cínicos"	14	5	19
Total	70	70	140

válida la incorporación de cada adolescente en un grupo determinado.

Los delincuentes fueron distribuidos por grupos del siguiente modo (tabla 9).

El mayor grupo resultó ser el de los "sin conflicto". El menor el de los "cínicos", es decir, el grupo de los delincuentes cuya pobreza moral nos obliga a pensar que su reeducación va a presentar las mayores dificultades.

Para cerciorarnos de que nuestros datos reflejaban la situación real de las cosas, sobre la marcha del trabajo decidimos aplicar el siguiente procedimiento: en la colonia situada en el territorio de Krasnodar recopilamos los materiales siguiendo nuestras técnicas, los analizamos e hicimos la reagrupación de los tres tipos de delincuentes. Seguidamente le dimos al educador una descripción previa de cada uno de los tipos y confrontamos su opinión sobre esos adolescentes con nuestras conclusiones, referentes a la inclusión de cada uno de ellos a una de las tres categorías. Resultó que nuestras opiniones coincidieron casi totalmente. Hay que tener también en cuenta que algunos de los adolescentes nos dieron unas respuestas que resultaron francamente difíciles de relacionar con uno de los tres tipos concretos. También hubo respuestas sospechosas. Todos estos materiales no los utilizamos.

En la colonia de Tula elegimos para nuestro interrogatorio a cinco delincuentes que, según la opinión del edu-

cador, estaban muy profundamente contagiados de una moral antisocial, y, además, no era la primera vez que eran condenados por delitos sumamente peligrosos —atracos, bandidaje, crímenes y actos de violencia—. Estos adolescentes nos dieron las respuestas exactas que nos permitieron incluirlos en el grupo de los "cínicos", es decir, obtuvimos las conclusiones que coincidían con las características que les habían dado los educadores.

CARACTERÍSTICAS DE LAS NECESIDADES Y MOTIVOS MORALES DE LOS DELINCUENTES PERTENECIENTES A LOS DIVERSOS TIPOS

A medida que íbamos analizando todos los datos que obteníamos, tratábamos de averiguar cuáles eran las necesidades que desempeñaban un papel predominante en el comportamiento de los delincuentes de cada uno de los grupos.

Uno de los índices que mejor idea nos podía dar acerca de las necesidades activas, eran las respuestas de los delincuentes a la pregunta: "¿En qué te gustaría gastar el dinero?" (tabla 10).

Como vemos, entre los "sin conflicto" y los "cínicos" no hay grandes diferencias en el sentido de que tanto entre unos, como entre los otros, el mayor porcentaje recae sobre los deseos relacionados con la afición a las bebidas alcohólicas, luego va el deseo de fumar, el cine y los gastos para satisfacer el interés por el sexo opuesto. Las necesidades de los "arrepentidos" se diferencian notablemente de las de aquéllos. En el primer lugar figura el deseo de adquirir ropa, el cine y las bebidas alcohólicas ocupan el segundo lugar, y en el tercer lugar están las golosinas.

Si nos fijamos en la cantidad de respuestas que expresan la necesidad de las bebidas, los cigarrillos y las necesidades de carácter sexual, veremos que el número va crecien-

Tabla 10

Distribución cuantitativa de las respuestas sobre cómo gastar el dinero.

Grupos	Quisieran gastar el dinero en: Ropa	Cine	Golosinas	Bebidas alcohólicas	Cigarrillos	Interés sexo opuesto
"Arrepentidos" (53 personas)	24 (45%)	16 (30%)	11 (20%)	15 (28%)	4 (7%)	3 (5%)
"Sin conflicto" (68 personas)	16 (23%)	27 (40%)	15 (22%)	45 (68%)	15 (22%)	13 (20%)
"Cínicos" (19 personas)	3 (16%)	5 (26%)	3 (16%)	18 (94%)	5 (26%)	4 (20%)

do paulatinamente del primer tipo hacia el tercero. Y en cuanto a la necesidad de bebidas alcohólicas, se veía un considerable crecimiento que iba de los "arrepentidos" a los "sin conflicto" (t=4), y de los "sin conflicto" a los "cínicos" (t=3,8). En lo que se refiere a la necesidad de fumar y a los deseos de carácter sexual, aquí el incremento válido sólo tiene lugar de los "arrepentidos" a los "sin conflicto". Los "sin conflicto" y los "cínicos" dan aproximadamente la misma cantidad de estas respuestas.

Al analizar las respuestas que, según nuestra opinión, revelan el carácter de las necesidades de los delincuentes, queríamos averiguar, en primer lugar, en cuántos de nuestros 140 delincuentes estas necesidades podían ser calificadas de hipertróficas, y, en segundo lugar, cómo se distribuyen estos adolescentes con este tipo de necesidades por cada uno de nuestros tres grupos. Aquí nosotros nos basábamos en los datos obtenidos mediante las siguientes tres preguntas: ocupación preferida durante el ocio, en qué le gustaría al adolescente gastarse el dinero y qué le compraría a un amigo según sus propios gustos.

Los delincuentes con necesidades primitivas hipertróficas se distribuyeron entre los tres tipos del siguiente modo: entre los "arrepentidos", 3 personas (el 6%);

Tabla 11

Distribución de los delincuentes según las respuestas a las tres preguntas (cómo emplear el dinero, un regalo para un amigo, ocupación preferida en el tiempo libre).

Grupos	Total personas	Quieren adquirir: Objetos recreativos e instructivos	Coche, casa en el campo	Quieren llevar una vida lucrativa	Otros deseos
"Arrepentidos"	53	12 (23%)	8 (15%)	6 (11%)	27 (51%)
"Sin conflicto"	68	13 (19%)	17 (25%)	24 (35%)	14 (21%)
"Cínicos"	19	2 (10%)	4 (21%)	6 (31%)	7 (38%)

entre los "sin conflicto", 34 (el 50%) y entre los "cínicos", 15 personas (el 78%).

Además de expresar su deseo de adquirir objetos para satisfacer sus necesidades primitivas, los delincuentes también expresaron el deseo de adquirir otros objetos —de uso doméstico-recreativo (una lancha, magnetófono, televisor, escopeta, bicicleta, aparato de fotografiar, guitarra, moto)—, así como un coche, un apartamento y una casa en el campo. Una parte determinada de los adolescentes se pronunciaron por no trabajar, no estudiar, llevar una vida lucrativa, disponer de mucho dinero e incluso de oro. Los correspondientes datos numéricos están expuestos en la tabla 11.

Para un adolescente de 13-17 años es muy natural tener el deseo de disponer de un aparato de fotografiar, de una lancha, de una moto, etc. Se puede comprender también el deseo de tener coche y casa en el campo. Pero no es en absoluto moralmente justificado el deseo de "vivir con todo placer", "no estudiar, ni trabajar".

En estas respuestas se revelan las mismas características que ya se habían manifestado con respecto a las bebidas alcohólicas, a los cigarrillos, etc. La cantidad de deseos moralmente injustificados crece sustancialmente al pasar

del grupo de "arrepentidos" a los dos siguientes (t=3,3); las respuestas de los "sin conflicto" se acercan a las de los "cínicos". El grupo de los "arrepentidos" se distingue, pues, notablemente, de los otros dos grupos por el carácter de sus necesidades: las necesidades socialmente negativas en este grupo se ven expresadas con mucha más debilidad que en el caso de los "sin conflicto" y "cínicos".

Como ya habíamos señalado antes, algunas de las manifestaciones de los delincuentes certifican la presencia de contradicciones entre sus necesidades e intenciones. Por una parte, ellos expresan el deseo de "hacer un regalo a la madre", de preocuparse por ella; como uno de los acontecimientos más agradables de su vida señalan hechos relacionados con la afirmación de su yo en acciones socialmente positivas. Por otra parte, se revelan resentidos, llenos de ira, dispuestos a cometer nuevos delitos.

Si nos fundamos en el hecho de que el deseo de los adolescentes de hacer algo bueno para la madre (un regalo) es sin duda alguna una prueba de su arrepentimiento, de su sentimiento de culpabilidad ante ella, entonces es de suponer que, en los tres tipos que nosotros hemos destacado, el número de adolescentes que han expresado este deseo tiene que ser desigual. Efectivamente así es: entre los "arrepentidos" más de la mitad (el 53%) expresó este deseo; entre los "sin conflicto" menos de 1/3 (el 29%), y de entre los "cínicos" hablaron de regalo solamente 4 personas, es decir, el 20%. El número de delincuentes en cuyas respuestas se revela el sentimiento de culpa ante la madre, iba disminuyendo, pues, de los "arrepentidos" hacia los "cínicos".

Esta misma tendencia la observamos también en otros materiales: en el número de adolescentes que expresaron en sus composiciones el deseo de empezar a vivir de acuerdo con las exigencias morales, y también en el número de adolescentes que señalaron como acontecimiento agradable hechos positivos de su vida.

En el grupo de los "arrepentidos" expresaron el deseo de un perfeccionamiento moral e intelectual 21 delincuen-

tes de un total de 53 (el 40 %), en los grupos de "sin conflicto" y "cínicos" solamente 7 de un total de 87 (el 8 %).

El deseo de afirmarse en acciones positivas lo expresaron 14 delincuentes (el 26 %) del primer grupo, y solamente 5 (el 6 %) del segundo y tercero.

Así pues, en el proceso de la investigación de las características de la esfera de motivaciones de los delincuentes se pudo confirmar que éstos no representaban una masa homogénea. Las diferencias fueron válidas casi en todos los parámetros, en los cuales explorábamos la personalidad de los delincuentes: en la presencia de motivos morales, en el carácter de los intereses y aspiraciones, con respecto a los castigos, en la elección de un ideal humano, etcétera. En todos estos índices el tipo de los "arrepentidos" se diferencia del tipo de los "sin conflicto", y éstos de los "cínicos". El nivel de desarrollo moral va bajando del "arrepentidos" a los "cínicos".

Debido a que las características de la personalidad se forman en el proceso de la actividad, hay razones para suponer que los adolescentes con bajo nivel moral se forman a consecuencia de una repetida experiencia negativa, dicho en otras palabras, la fuerza de los sentimientos morales –remordimientos de conciencia, vergüenza, arrepentimiento– se encuentra en una dependencia contraria a la frecuencia en que se repiten los actos antisociales.

Analicemos ahora más detalladamente cada uno de los grupos de delincuentes por separado.

El tipo de los "arrepentidos"

Para una gran parte de los delincuentes que hemos incorporado al tipo de "arrepentidos" poseen valor los motivos de orden moral en 116 casos de 212 (53 personas en 4 relatos); es decir, el 55 % de las argumentaciones de las respuestas de los delincuentes de este tipo se fundaban en requisitos de orden moral.

Como ejemplos de respuestas que indican la presencia

de móviles de carácter social, podríamos considerar éstas (en las historias del boliche y la playa): no había que robar, "No quiero cometer ningún delito más", "No está bien robar", "El dinero hay que conseguirlo por medios honestos", "Hay que tener conciencia", etc.

Hay que señalar que para algunos de los delincuentes de este grupo la calificación de un acto como deshonesto y el reconocer el mismo como algo inadmisible está subordinado a la magnitud del daño material causado por el acto en cuestión. Estos adolescentes, que en las historias del boliche y la playa expresaron móviles de orden moral, en la historia de los cigarrillos se orientaron, en cambio, por sus deseos inmediatos.

Vamos a citar las respuestas de uno de estos adolescentes, K. (17 años). Relato del boliche: "No valía la pena. Es mejor aguantarse." Historia de la playa: "No valía la pena. Se empieza por un robo pequeño y se termina por uno grande." Historia de los cigarrillos: "Hubiera cogido 2 o 3 cigarrillos."

Hay que decir que, en la colonia, K. se considera uno de los mejores. Fue escogido responsable de una sección, gozaba de toda la confianza del educador, quien consideraba, y no sin razones, que este chico no volvería nunca a cometer un delito. Pero incluso un adolescente como éste, que decididamente iba por el camino de la reeducación, admitía el pillaje pequeño: el robo de cigarrillos.

Entre los "arrepentidos" hay bastantes respuestas que contienen móviles utilitarios (el 29 %), y la mayor cantidad de este tipo de respuestas se refieren a los relatos de carácter penal –los robos en el boliche y en la playa–, es decir, se refieren a situaciones en las que debido a la importancia que pudieran tener las posibles malas consecuencias, las consideraciones utilitarias pueden desempeñar un gran papel. Pero un análisis más detallado ha demostrado que también con respecto a estos relatos los móviles de carácter utilitario de los "arrepentidos" se diferencian considerablemente de los móviles utilitarios de los delincuentes "sin conflicto".

Veamos unos cuantos ejemplos de los móviles utilitarios de los "arrepentidos": K. (17 años), hablando de la historia de la playa, nos dijo primero: "No valía la pena robar la cartera, por eso lo podían haber cogido." El experimentador: "Sí, pero no lo cogieron, y todo terminó con éxito." "De todos modos no valía la pena. Lo grande empieza por una pequeñez."

El verdadero motivo, pues, por el cual K. rechaza el robo de la cartera, no se reduce al simple miedo al castigo. Él teme las posibles nefastas consecuencias —verse atrapado por un comportamiento amoral—. L. (17 años): "No valía la pena robar la cartera si no quería ser castigado, y, además, hay que tener también un poco de conciencia." N. (17 años): "No había que coger la cartera, es una acción negativa, y, después de todo, por mucho que robes, todo tiene su fin."

Estas consideraciones nos obligan a pensar que los móviles utilitarios de los "arrepentidos" son con frecuencia complejas formaciones, en las que éstos se entrelazan con los motivos morales. Esto se confirma si comparamos entre sí las respuestas de los mismos adolescentes relativas a distintas historias.

N. (17 años y medio). Con respecto a la historia del robo "con éxito" (en la playa) contestó: "No, no valía la pena. Hay que tener conciencia." Historia de los cigarrillos: "No los hubiera cogido, era un bolsillo ajeno", es decir, en ambas historias sobre un robo grande y uno pequeño, que terminaron "con éxito", se orientaba en sus respuestas por los móviles morales, en cambio, en el relato sobre el robo "fracasado" respondió: "No, no valía la pena, lo cogieron y lo metieron en la cárcel." El hecho de que este adolescente se guía por motivos no puramente utilitarios lo confirman no sólo sus opiniones sobre las dos primeras historias, sino también sus respuestas a la pregunta de si el robo puede ser admisible o no: antes él consideraba que se podía robar, si nadie se enteraba. Ahora ya no piensa así.

G. (17 años). Historia de la playa: "No valía la pena,

no está bien robar"; historia de los cigarrillos: "No los hubiera cogido. ¡Era meterse en bolsillo ajeno!"; historia del cristal: "Hubiera dicho que fui yo. Esto disminuye la culpa y después te tienen más confianza." En cambio, su respuesta sobre la historia del boliche contiene móviles utilitarios: "No, no valía la pena, por ese robo te podían echar unos años." En estos casos se ve claramente cómo se entretejen los móviles utilitarios y los morales, surgiendo los primeros preferentemente en situaciones relacionadas con el fracaso, que, podríamos decir, dejan al desnudo el valor de las consideraciones de orden utilitario.

Para poder comparar veamos ahora lo que dijeron con respecto a esas mismas historias los delincuentes "sin conflicto". G. (14 años). Historia de la playa: "No valía la pena coger la cartera, de todos modos lo hubieran encontrado." Experimentador: "¿Y si no lo encontraban?" G.: "Entonces valía la pena." Este mismo adolescente, hablando sobre un robo que fue descubierto, contestó: "No valía la pena meterse en ese asunto, el perro de todos modos lo hubiera encontrado." Experimentador: "¿Y si el perro no lo encontraba?" G.: "Entonces no lo sé." S. (14 años). Historia del boliche: "No valía la pena, pues de todos modos lo cogieron." Experimentador: "Imagínate que todo saliera bien y no pudieran coger a nadie." S.: "Entonces valía la pena." P. (13 años). Historia de la playa: "No, no valía la pena." Experimentador: "¿Por qué?" P.: "¿Y si lo cogen?" Experimentador: "¿Pero y si hubiera la garantía de que no lo cogieran?" P.: "Entonces, correcto."

Un análisis cualitativo más minucioso de todo lo que habían dicho los delincuentes "arrepentidos", así como de las condiciones en las que fue cometido por ellos el delito, nos permitió dividirlos en tres subgrupos.

En el primer subgrupo incluimos a los adolescentes que habían cometido el delito por una casual coincidencia de circunstancias, por embriaguez u otras causas. Éstos no tienen agudas necesidades primitivas o antisociales. Ellos han asimilado las normas morales a las cuales correspon-

den los sentimientos morales muy claramente expresados –la vergüenza y el arrepentimiento–. Los adolescentes de este subgrupo hablan así sobre lo que les ha ocurrido: "He maldecido el día que esto ocurrió y he jurado que, si esto volviera a repetirse, dejaría de vivir en este mundo" (16 años). "Mi camino de la vida es un sendero recto con una curva. La curva es el delito, luego sigue otra vez el camino" (17 años).

En el segundo subgrupo entran los casos más típicos de los "arrepentidos", aquellos que se vieron empujados al delito por el deseo de satisfacer ciertas insistentes necesidades primarias. Tienen tendencias morales opuestas, pero éstas no resultaron ser lo suficientemente fuertes como para permitir al adolescente hacer frente a los deseos negativos. Estos delincuentes, una vez cometido el delito, sienten remordimientos de conciencia, prometen no robar más, pero debido a la debilidad de su resistencia moral a la tentación, si se presenta la oportunidad puede que la vuelvan a aprovechar. "Cuando cumplí mi primer condena –dice uno de estos adolescentes– juré que no robaría más, pero salió todo lo contrario, y aquí estoy por segunda vez, y ahora ya no tengo absoluta seguridad de no volver a caer por tercera vez. Haré todo lo posible para que no sea así."

En el tercer subgrupo de adolescentes pertenecientes a los "arrepentidos" entran aquellos que antes habían revelado ciertas peculiaridades características de los "sin conflicto", y en el momento actual vivían un período de regeneración moral (en las condiciones de la colonia). Sus principios morales eran todavía muy débiles, pero habían comprendido que en nuestros tiempos el delincuente es un ser moralmente fracasado y habían tomado conscientemente la decisión de romper con el pasado, aunque éste, en cierta medida, pesaba todavía sobre ellos. Cuando a uno de estos chicos se le preguntó: "¿Tú crees que vale la pena robar, aun estando convencido de que nadie se enterará y no te cogerán?", respondió: "Antes yo me guiaba por este tipo de consideraciones, pero ahora, es-

tando aquí en la colonia, he tomado conciencia de muchas cosas. Aunque, desde luego, todavía no he llegado a una profunda comprensión de todo: yo fumo, y si alguien me propusiera bebidas alcohólicas, de seguro que no me negaría. El porqué de esto, yo mismo no lo sé. Puede ser que todavía no tenga la suficiente fuerza de voluntad, pero esto no se consigue en poco tiempo. Claro que yo me iré formando mi fuerza de voluntad" (O., 16 años). Algunos de los adolescentes, a la pregunta: "¿Cuáles de los actos enumerados podrías justificar: decir una mentira, actuar con deshonestidad, tomar bebidas alcohólicas, ofender a una persona, cometer con éxito un robo, etc.?", respondían: "Todo esto son cosas del pasado", "Antes de venir a la colonia lo justificaba todo", "Antes de la colonia lo consideraba posible", "Ahora no, pero antes pensaba de otra manera".

Por supuesto que nosotros nos damos perfecta cuenta de que no se puede hablar de un cambio radical del aspecto moral de estos chicos basándose únicamente en lo que ellos dicen. Ellos todavía no habían tenido la oportunidad de realizar estas nuevas intenciones en la práctica del comportamiento, en actos morales. Una decisión tomada no puede triunfar en todos los casos sobre todas las costumbres antisociales y las necesidades primarias que se han arraigado a lo largo de toda su anterior experiencia, a veces larga. La intensidad de estas necesidades y costumbres se revela en las respuestas que algunos de los adolescentes daban a nuestras preguntas. Por ejemplo, uno de los chicos de este subgrupo, a la pregunta: "¿En qué te gastarías una suma grande de dinero, si la tuvieras?", respondió: "Honradamente, no me lo gastaría en nada original. No construiría una escuela para niños, me lo gastaría en mis propias necesidades. Si la suma fuera muy grande, viviría el resto de mi vida a mi placer. Creo que esto es agradable. Estas respuestas a ustedes les parecerán egoístas. Quizá mis ideas cambien, pero ahora soy honrado en lo que digo" (16 años).

Desde este punto de vista, estos adolescentes no se pue-

den calificar de "arrepentidos" típicos, pero tampoco es posible incluirlos en el grupo de los "sin conflicto", ya que por el carácter de su conciencia moral aquéllos se diferencian de estos últimos y, además, en ellos ya empieza a producirse el conflicto entre la conciencia y las anteriores necesidades que todavía se van manteniendo. A juzgar por todo el conjunto de manifestaciones, en el caso de estos adolescentes ya se ha iniciado el proceso de regeneración moral.

Como ya se ha dicho anteriormente, en el caso de los "arrepentidos" es característico el conflicto entre las necesidades primarias, que empujan al delito, y los impulsos morales, que se resisten. ¿Qué salidas pueden haber a dicho conflicto? Se puede satisfacer la necesidad de un placer y sacrificar la tendencia moral. Como consecuencia: remordimientos de conciencia, emociones desagradables. Existe la posibilidad de satisfacer la necesidad espiritual y sacrificar el placer, es decir, es posible contenerse ante un acto amoral, pero en muchos casos esto no está al alcance del adolescente, con sus débiles impulsos morales y su intenso deseo. Las conversaciones que mantuvimos con los delincuentes nos llevaron a la conclusión de que una parte de ellos sigue por el tercer camino. Es el camino de eliminar de la conciencia la parte inmoral de todos sus actos indignos (ya realizados o por realizar).

Para ilustrar mejor lo que queremos decir, citaremos ejemplos de las conversaciones con los adolescentes de las colonias. A C., de 14 años, se le preguntó: "Cuando tú ibas a cometer el delito, ¿eras consciente de que actuabas mal?" C.: "Lo comprendía, pero trataba de no pensar en ello." A otro chico, G. (15 años), se le preguntó: "¿Sientes vergüenza por tus delitos?"; respuesta: "Entonces no sentía vergüenza. Robábamos y basta. Robábamos todo lo que podíamos. Aquí me han explicado que esto no se puede hacer." Experimentador: "¿Acaso tú antes no sabías que esto no se puede hacer?" G.: "Lo sabía, pero entonces no quería comprenderlo." Experimentador: "¿No querías pensar en eso?" G.: "Eso es."

Para estos adolescentes el delito es el resultado de un compromiso con la conciencia, que no quieren confesar.

Todos estos datos son una prueba de lo compleja y contradictoria que es una personalidad humana concreta. Esto, desde luego, dificulta la tarea de la clasificación de los delincuentes, permitiendo únicamente destacar los rasgos más esenciales y generales de los grupos.

Una de las peculiaridades típicas de los "arrepentidos" es el considerar que el castigo recibido ha sido justo. Esto concuerda con la valoración moral que ellos dan a sus delitos y con el estado de arrepentimiento. He aquí algunos ejemplos:

Arrepentimiento	*Lo que piensa del castigo recibido*
O. 17 años Me arrepiento de todo. Quiero vivir tranquilamente y ayudar a la familia.	Correcto. Todavía me han echado poco. Pedían 5 años, y me han echado 3.
V. 17 años Me arrepiento. Por el dinero le deshice los nervios a mi madre, casi me pegaba con ella. La abuela, al enterarse de que yo estaba en una colonia, se murió al poco tiempo... He hecho muchas cosas malas.	Correcto. Todos mis amigos están en la cárcel. A mí me pararon para que no continuara más.
S. 17 años Me arrepiento. Lo he comprendido todo y me odio a mí mismo.	Correcto. Me lo merecía. Cuando estaba en libertad pensaba muy poco en lo que hacía.

El 93 % de los "arrepentidos" consideran que el castigo ha sido justo. A esto corresponde la baja autovaloración personal que predomina en los delincuentes de este tipo. ("Tengo un concepto negativo de mí mismo, de lo contrario, no hubiera cometido el delito." "Me considero malo: robaba, estudiaba mal, hacía el golfo", etc.)

Hay más datos que concuerdan con los materiales de la autovaloración personal y de la opinión de los delincuentes con respecto al castigo. Por ejemplo, la elección de un modelo humano, al cual estos adolescentes quisieran parecerse. Antes ya hemos indicado que, de entre los "arre-

pentidos", el 74 % respondieron que en el individuo ellos estimaban las cualidades morales e intelectuales positivas. Por ejemplo, el adolescente S. (13 años) escribe que a él le gustaría parecerse a un compañero suyo de clase: "Me gusta por sus actos buenos, porque estudia bien. Estoy cansado ya de ser malo, quisiera ser comó el." A K. (17 años) le gusta su hermano mayor, que "no bebía, ayudaba a mi madre y a mí siempre me decía que me comportara como es debido." El delincuente Z. (16 años) destaca como mérito de su compañero el que "estudiara en una escuela técnica, el que no cogiera nada ajeno y no se dedicara a vagabundear".

Muchos de los adolescentes (el 40 %) hablan abiertamente de su deseo de emprender una vida nueva sin robos ni golfería, quieren estudiar bien y trabajar: "Quiero llevar una vida normal" (T., 17 años). "Quiero estudiar una profesión y trabajar" (G., 17 años). "Me sacaría toda la vagancia que llevo encima, me educaría la voluntad, me añadiría un poco más de inteligencia y ya no necesito nada más. Si pudiera lograr todo esto, lo demás me encargaría yo de conseguirlo" (L., 17 años). "Yo me dedicaría a estudiar bien y no robaría más" (N., 15 años).

Ahora vamos a describir a dos de los adolescentes de la colonia que pertenecían al grupo de los "arrepentidos" con el fin de ilustrar mejor este tipo de delincuentes.

I. (16 años) ha sido condenado a 3 años por participar con un grupo de adolescentes en el robo de 300 kg de manzanas sustraídas de un vagón. Los padres de I. viven en Tsarítsino. El padre es capataz de una brigada de montadores-ajustadores, la madre es dependienta. Además de I., en la familia hay dos hijos más —uno de edad escolar menor y otro de edad preescolar—. En la escuela primaria I. estudiaba bien, pero a partir de los grados 5.º y 6.º empezó a repetir los cursos. El propio I. explica la causa de esto alegando que, primero, el estudio le parecía aburrido y no tenía ganas de estudiar, y por eso faltaba mucho a clase; segundo, que tenía que dedicar mucho tiempo al aeromodelismo. I. se dedicaba al aeromodelis-

mo en la Casa de los pioneros y, después de haber obtenido el título de instructor, organizó esta actividad en la escuela. Hay que señalar que la afición por el aeromodelismo es un rasgo característico de I. Esto se pudo comprobar en sus respuestas a muchas de nuestras preguntas: hablando de cómo le gustaba emplear el tiempo libre en su casa, él respondió: "Me dedicaba al aeromodelismo." Si él tuviera mucho dinero, se lo gastaría en la compra de piezas para los modelos de avión. Uno de los recuerdos más agradables para I. era el día en que le otorgaron en la Casa de pioneros el título de instructor de aeromodelismo.

Pero, en realidad, las causas que impedían a I. estudiar bien no era solamente el interés por la creación técnica: en el 5.º grado empezó a andar con unos amigos mucho mayores que él. Algunos estudiaban en una escuela profesional, otros trabajaban. Junto con ellos, realizó el robo de productos de uno de los vagones de la estación de Tsarítsino. Sobre esta "afición", I. nos habla sinceramente al responder a la pregunta sobre su ocupación preferida en casa: "Además del aeromodelismo, me dedicaba al robo de productos: mantequilla, frutas, carne." Vendían todo lo que robaban y el dinero obtenido I. lo gastaba en el cine y se compraba piezas de radio, "motorcitos eléctricos para los modelos de los aviones". (Sus compañeros de robo se gastaban la parte correspondiente del dinero en otras cosas: en vino y cigarrillos.) En el robo participaban también adultos, entre otros el maquinista del tren, quien en un lugar determinado aminoraba la velocidad, para que sus cómplices menores pudieran lanzar a tierra el botín robado y saltar ellos mismos.

I. condena su propio delito y se arrepiente profundamente, además su arrepentimiento tenía un evidente matiz emocional: tres veces tuvimos que interrumpir las entrevistas con él, porque no podía contener de ninguna forma las lágrimas cuando tocábamos el tema de la familia, de su actitud frente al pasado y de sus compañeros. El que su arrepentimiento es sincero lo testifican también el educa-

dor suyo y el profesor guía de la clase. Este último escribe en su diario: "I. condena todo su comportamiento antes de ingresar en la colonia, sufre por haber causado tanta pena a su familia. Está muy triste y escribe cartas muy cariñosas a todos los suyos." "I. es un buen ejemplo para todos en el estudio y en la conducta." El educador caracteriza a I. así: "En toda la sección, I. goza de respeto por sus amplios conocimientos y por la cantidad de libros que ha leído. Es un chico de principios y trabajador. Todo lo que le pasa en el destacamento se lo toma con mucha seriedad."

I. considera que a él lo han situado en una colonia para corregirlo. A la pregunta: "¿Es justo el castigo que te han dado?", respondió: "No del todo, pues al instigador ni siquiera lo han juzgado." En su composición, expresó el deseo de que "sus padres vivieran eternamente". Él quisiera parecerse a un amigo suyo, con el cual se dedicaban juntos al aeromodelismo en la Casa de los pioneros. Este amigo le gusta, porque estudia muy bien y después se dedicará a estudiar la carrera de aviación.

K. (17 años). Desde que nació hasta los 8 años K. se crió con la abuela, ya que su padre estaba en la cárcel y la madre se volvió a casar en seguida. A partir de los 8 años empezó a vivir con la nueva familia de la madre. Hasta el 6.º grado estudió bien. Con el emperoamiento de su aprovechamiento escolar se mermaron las relaciones con el padrastro. Por eso, al terminar el 7.º grado, K. se fue de casa e ingresó en la escuela técnica profesional (PTU), que terminó con la especialidad de técnico de sanidad. Estando todavía en esta escuela, K. empezó a andar con unos amigos con quienes se dedicó al robo. Trabajó poco tiempo en su especialidad, abandonó el trabajo y durante medio año no trabajó en ninguna parte. Vendía lo que robaba y vivía de eso. Robaba en tiendas pequeñas, en escuelas, donde sustraía aparatos de fotografiar, magnetófonos.

K. se encuentra en la colonia desde hace 1 año y 3 meses. El educador caracteriza a K. del siguiente modo: "No

es un chico abandonado." Durante su estancia en el destacamento nunca alteró la disciplina. Según testifica el educador, K. goza de autoridad entre sus compañeros. K. saca sobresalientes. Es el único sobresaliente de toda la colonia. El maestro monitor de la clase escribe en el diario: "Ayuda de buena gana a los más débiles en el estudio, él mismo estudia muy bien. Es activo en las lecciones. Se responsabiliza voluntariamente de cualquier actividad social. Es desinteresado."

El semblante moral de K. se revela en su actitud ante el trabajo. Durante su aprendizaje en el grupo de ajustadores, y según testimonio del maestro del taller, K. "durante el trabajo aquí sólo ha mostrado su aspecto positivo. Su tarea de producción la cumple en un 100-105%. Las piezas que él hace son de buena calidad. Goza de autoridad entre sus compañeros". Las anotaciones de los educadores en el diario nos hablan de que K. se muestra siempre muy concienzudo ante las actividades sociales, participa activamente en las competiciones deportivas, ha trabajado muy bien en la recogida de papas en un sovjós. El buen comportamiento de K. y su buen trabajo han sido reconocidos numerosas veces: varias veces, por disposición de la colonia, se le dieron votos de gratitud "por su comportamiento ejemplar y concienzuda actitud frente al trabajo", "por los éxitos alcanzados en las competiciones dedicadas a la terminación del curso escolar", "por sus elevados índices en el trabajo y por su buen comportamiento".

Además de este reconocimiento oficial de las cualidades positivas de K., hay otro testimonio de su crecimiento moral: fue elegido presidente del consejo del destacamento de educandos. Para este cargo, al igual que para todos los demás cargos electos de la colonia, las candidaturas eran previamente seleccionadas por el educador de entre los muchachos que ya habían recobrado cierta fortaleza moral. La anotación del educador en el diario es un testimonio de que K. "desempeña a conciencia sus funciones de presidente del consejo del destacamento de educan-

dos". Él condena su pasado. El monitor de la clase escribe al respecto: "En las entrevistas se muestra sincero, se autocritica. Hablando de su pasado, siente sinceramente todo lo ocurrido."

Según dice el educador, cuando K. haya cumplido su plazo de permanencia en la colonia tiene intenciones de ir a estudiar a una escuela técnica de la construcción.

Nuestros materiales también son un testimonio de que K. ha comprendido a fondo toda la amoralidad de sus actos y se ha dado a sí mismo la correspondiente valoración moral: "Me arrepiento. Lo he comprendido todo y me odio por ello." K. dice que él sintió vergüenza ante algunos de sus compañeros del grupo de la escuela profesional (PTU) y muy en especial ante el maestro del taller y ante su abuela (a la abuela es a quien más quiere y respeta de toda su familia). A la pregunta de quién le gustaba de sus conocidos y a quién quisiera parecerse, K. nombró a su tío (25 años). Como uno de los rasgos principales de su tío, y que más le imponen a él, K. señaló la tenacidad de aquél en el logro de un objetivo socialmente positivo: su tío estudiaba para ingeniero de transporte ferroviario y simultáneamente trabajaba como ferroviario. Ahora ya está finalizando su carrera.

Todo lo que se ha dicho respecto a K., a sus principios morales y a su comportamiento, nos hace pensar que para este chico ya es imposible un regreso a la vida delictiva.

Todos los materiales obtenidos en relación con los delincuentes del tipo "arrepentidos" indican, pues, que ellos poseen sentimientos morales y opiniones cuya expresión la constituyen las emociones de vergüenza y arrepentimiento. Estas emociones morales son una garantía de que una correcta reeducación del adolescente puede devolverlo al camino de una vida normal de trabajo.

El tipo de los "sin conflicto"

El análisis de nuestros materiales en torno a la esfera

moral de los delincuentes "sin conflicto" ha demostrado la carencia o la extrema debilidad de las emociones y opiniones morales tanto en los adolescentes menores de este grupo, como en los de más edad.

El 93% de los "sin conflicto" justifican el robo y estarían dispuestos a cometerlo en todas las situaciones que se han descrito en los relatos del experimento. Lo único que ellos especifican es que deben existir ciertas condiciones, a saber: el robo se justifica si de un modo u otro se puede garantizar su éxito ("se puede robar si no hay testigos"; "cuando lo sabes tú solo"; "si nadie se entera y no te podrán coger"; "si vas con otro, pero estás bien seguro de su lealtad"), si el botín vale la pena ("si es un buen botín"; "si se obtienen ganancias"; "si con lo robado se puede vivir unos cuantos días en la opulencia").

Según los datos que nosotros pudimos obtener, así como según los datos de otros investigadores, todos los delincuentes menores, incluyendo aquí a los de la categoría que estamos analizando, conocen las normas de la moral, pero estas normas no constituyen en la forma debida una motivación de su conducta. De ello nos hablan los mismos adolescentes. A la pregunta de: "¿Vale la pena robar, si estás convencido de que no te cogerán?", un chico de la colonia, M. (17 años), contestó: "Si analizamos el asunto desde el punto de vista positivo, no se puede robar, pero no obstante todo el que está seguro de que no será cogido, seguro que robará, porque nadie le va a castigar. Por lo tanto, yo también robaría así."

Como ya hemos visto al analizar la esfera de motivaciones de los delincuentes, la absoluta mayoría de los "sin conflicto" (el 98%) sigue motivos asociales o utilitarios: o violan las normas de la moral, o las respetan, pero precisamente por motivos utilitarios, es decir, no cometerán un robo simplemente por el hecho de estar seguros que les van a castigar o bien porque el botín es insignificante.

Algunos de los delincuentes se guían por sus propios "principios", por sus peculiares "normas morales": "Yo

no robo de los bolsillos." "No me gusta robar a la gente, prefiero atracar una tienda" (N., 15 años).

A veces los adolescentes expresan su actitud negativa ante un acto de algún personaje (la historia del boliche), pero no condenan el acto en sí, sino la forma en que fue realizado: "No, no vale la pena. Cuando vas a hacer algo, hay que pensar de antemano todos los detalles y, una vez realizada la tarea, no irse sin comprobar antes que no has dejado ninguna huella" (N., 17 años).

El análisis de los motivos asociales y amorales de los delincuentes "sin conflicto" demuestra que ellos tienen fuertes necesidades primarias: "Yo habría actuado igual. Es mejor pasar miedo una vez, pero después pasártelo a lo grande. Pero si te metes a robar, tiene que ser una buena suma y que no te cojan" (Z., 17 años). "Valía la pena, pero las cosas se hacen sin ruido. Si uno tiene ganas de permitirse unos caprichos, de beber, y no tiene dinero, pues se ve obligado a robar" (K., 17 años). "Correcto, no hay que perderse si el dinero está a la vista. A mí me gustaba mucho el dinero y el vodka" (P., 17 años).

Entre los adolescentes del tipo "sin conflicto", solamente 4 revelaron tener una motivación moral en la historia del cristal. La presencia de fuertes necesidades primarias y la falta de resistencia a las mismas por parte de los motivos morales explican el hecho de que a los adolescentes de este tipo se les puede sobornar fácilmente para cualquier acto deshonesto. Por lo general, siempre se empieza por la bebida, luego le siguen pequeños robos siempre para conseguir bebida, para luego dar paso a delitos mucho más serios.

Veamos algunos de los fragmentos tomados de las composiciones que se escribieron sobre el tema: "Cómo emprendí el camino de la delincuencia." Lo que más sorprende es la ligereza e irreflexibilidad de la conducta de los delincuentes. "Mis amigos empezaron a beber cada vez más y más, me invitaban a mí y yo no me negaba. Yo no soy una excepción y me gastaba el sueldo con ellos en la bebida" (A., 17 años). "Un amigo mío me propuso ir

de noche con él a una tienda, romper la puerta y meternos dentro. No sé por qué, pero la idea me pareció fenomenal, y por la noche nos fuimos juntos a la tienda" (M., 17 años). "Vinieron a verme unos amigos y me dijeron que había que encontrar dinero, y al anochecer nos fuimos a una tienda, abrimos la puerta y nos llevamos 172 rublos. Y así empezamos a buscar dinero todos los días. Así fue como me aficioné al robo" (P., 16 años). "Nos bebimos una botella de vino, después otra, hasta que mi amigo Slavik me propuso hacer algo, me dijo que él tenía un instrumento. Después de mucho vacilar, acepté" (K.,16 años y medio).

Así pues, a uno le encantó la "idea" del atraco, al otro lo convencieron "después de mucho vacilar", sin embargo, para todos los delincuentes del grupo "sin conflicto" es característica la falta de una firme posición moral, que permite al individuo poder hacer frente a las presiones del mal.

Como ya hemos visto por las características generales de la esfera moral de los delincuentes de este tipo, a la inmensa mayoría de ellos no le es propio el sentimiento de vergüenza. Esto nos lo confirman los datos obtenidos en torno a la historia del chocolate. A la mayoría de los adolescentes de este grupo le era absolutamente indiferente el que en la clase se enteraran del robo del chocolate. En las respuestas a la pregunta de si habían sentido vergüenza por sus actos ante alguno de sus familiares, conocidos, maestros o compañeros suyos, la mitad de todos los "sin conflicto" respondieron que "ante nadie". Estos adolescentes tampoco se sienten arrepentidos. Aunque muchos de ellos habían dicho que sí que se arrepentían, un análisis ulterior nos demostró que ellos no se arrepentían, sino que simplemente sentían lo ocurrido por las malas consecuencias que les había acarreado: "Me arrepiento del robo, porque ahora por culpa de eso me veo en la colonia" (P., 13 años). "Me arrepiento de haber robado y de tener que estar aquí". El experimentador: "¿Y si no te hubieran cogido también te arrepentirías?", "¡Pues claro

que no!" (I., 14 años). "Me arrepiento de todos los actos que han sido descubiertos" (D., 14 años).

Analicemos ahora un poco más profundamente a uno de los delincuentes de este grupo: T. (13 años) vivía con sus padres y un hermano mayor. En la escuela estudiaba y se comportaba mal. Por la sistemática violación de la disciplina, o como él se expresó, "por las buenas cosas" que hizo, fue excluido del 4.º grado. Durante medio año estudió en una escuela profesional. Luego fue a caer en una escuela con régimen especial por atraco de una tienda, en el que participaron varios adolescentes de su edad. Con anterioridad, él y sus compañeros ya se habían dedicado al robo reiterado en tiendas, de donde sustraían dulces, embutidos, vinos y vodka. Cuando T. habla de todo su pasado delictivo no siente el menor rubor. Él no posee una valoración interior moral de sus actos. A la pregunta: "¿En tu vida ha habido algún acto del que te arrepientes?" nos respondió: "Sí, del último" (tenía en cuenta un atraco de una tienda). Experimentador: "¿Pero éste no fue tu primer robo? Y de los anteriores, ¿no te arrepientes de ninguno?", "No. De aquellos nadie se enteró." "¿Pero tú, por lo menos tú, te dabas cuenta de que hacías mal? ¿No te mortificaba la conciencia?", "Bueno, yo comprendía, claro, que lo que hacía estaba mal, pero no me avergonzaba de ello. ¿Ante quién tenía que sentir vergüenza? Si nadie lo sabía." La pesadumbre de este adolescente se debía no a la autocondenación, no al sentimiento de culpabilidad moral por los actos cometidos, sino a las consecuencias del robo; a la condena social y al castigo.

Las respuestas de este tipo de "arrepentimiento" las dieron 26 personas (el 38 %). Los restantes 42 adolescentes (el 62 %) contestaron que ellos no se arrepentían de nada.

En cuanto a la autovaloración de los adolescentes de este grupo y a la postura que ellos mantenían frente al castigo, vamos a decir que éstas se caracterizan por los siguientes datos: a la pregunta de cómo se calificaban ellos a sí mismos, en comparación con todas las demás personas que ellos conocían, 36 adolescentes (el 53 %) contes-

taron que se consideraban buenos o medianos —"como todos"—. "Yo soy igual que los demás. La gente vive y yo también vivo. Hay gente que está en la cárcel, y yo también lo estoy", "No soy peor que los demás. Cualquiera se puede equivocar una vez en la vida, máxime si uno todavía no es mayor de edad", "Yo no soy ni mejor, ni peor. Hay personas que son diez veces peores que yo."

Por sus opiniones podemos deducir que estos delincuentes se orientan por los individuos que se encuentran a un nivel de desarrollo moral igual que el de ellos, o inferior. Y no obstante, incluso de entre los "sin conflicto" hubo 24 personas (el 35 %) que dieron de sí mismos una calificación negativa. "Si fuera bueno, no estaría aquí" (K., 16 años). "Soy malo. Hay gente honrada, pero yo robo" (N., 14 años). "Ya que robo, pues me considero malo. El que no es ladrón es mejor, pero el que roba es peor que yo" (Z., 15 años).

Con estos datos coinciden también los materiales sobre el ideal humano, es decir, las respuestas a la pregunta: "Nombra a una persona, a la cual quisieras parecerte". El ideal de 13 de los adolescentes (el 20 %) encarna cualidades morales positivas y méritos de carácter intelectual. Estos hechos son esperanzadores. En cambio, el ideal del 80 % de los delincuentes "sin conflicto" encarna o bien cualidades neutrales en el aspecto moral (el 26 %), o bien negativas (el 12 %) o bien ningún tipo de cualidad (el 42 %).

La postura de los "sin conflicto" frente al castigo está también relacionada con su autovaloración personal. El 44 % de estos adolescentes opinan que han sido castigados injustamente, que el castigo ha sido demasiado fuerte. Cuando ellos se comparan a sí mismos con los demás, se orientan siempre por los ejemplos de peor comportamiento, de manera que sus actos los perciben como insignificantes. Por ejemplo, ellos dicen: "En comparación con fulano de tal, a mí me han castigado incorrectamente. Él era el cabecilla, y a mí me han echado el mismo plazo que a él" (16 años y medio). "No estoy de acuerdo, me han castigado injustamente, porque a otros les han dado con-

vencionalmente, y entre ellos había algunos que hacían más que yo. A mí me han encerrado, y a ellos les han dado libertad provisional. Yo aquí metido, y ellos paseando libremente" (16 años). "No estoy de acuerdo, tres años es mucho. A otros por artículos más graves les han echado menos" (17 años, juzgado por robo en un apartamento).

Es necesario destacar que esta indulgencia para sí mismos, para su propio delito, así como la falta total de arrepentimiento, son también características de los adolescentes que han cometido delitos de suma gravedad: crímenes y violaciones. He aquí algunos ejemplos: el delincuente N. (17 años) ha sido condenado por asesinato durante una pelea. A la pregunta sobre qué opinaba él de su estancia en la colonia –si era un castigo o un medio de corrección–, N. contestó: "Me querían castigar. Si no me hubieran llevado a la colonia y me hubieran dado un plazo de corrección en libertad, yo me habría comportado lo mejor posible. Pero ahora, cuando me pongan en libertad no voy a pensar en lo bueno, sino en lo malo. El juicio no corrige, sino que castiga." El delincuente V. (17 años) ha sido condenado por haber causado graves lesiones corporales. Con un grupo de adolescentes se dedicaba a robos sistemáticos en urbanizaciones fuera de la ciudad. A veces robaban palomas de palomares ajenos. En uno de sus múltiples robos salió la dueña de la casa, y V., que estaba con una escopeta "de guardia", disparó contra ella, causándole heridas en el pecho y en un ojo. Después de haber cometido este grave delito, V., sin embargo, considera que no le han castigado "del todo correctamente". "Yo he nacido en el año 1948 –dice él–, y conmigo iban chicos mayores que yo. Anteriormente ellos ya habían cometido otros delitos, y yo, en cambio, he sido considerado como principal, y a ellos les han echado menos que a mí." V. "se olvidó" que fue él precisamente el que convirtió en inválida para toda la vida a una persona.

Al comparar nuestra opinión acerca de los "sin conflicto" con la opinión que tenían de estos delincuentes los empleados de la colonia, hemos podido comprobar que

hay ciertas incoherencias. Esto nunca había sucedido cuando dábamos las características de los "arrepentidos" y de los "cínicos".

Por lo visto, esto se debe a que algunos de los delincuentes "sin conflicto", a la vez que aceptaban y compartían las exigencias morales de los que les rodeaban, se avergonzaban ante otros de su violación. Por otra parte, estos requisitos morales ellos no los habían hecho verdaderamente suyos, interiores: después de violar estos requisitos, no habían aprendido todavía a avergonzarse de sí mismos.

Este nivel de desarrollo moral de los delincuentes en cuestión explica la considerable divergencia entre sus palabras, su comportamiento y sus verdaderos motivos. Pero son precisamente los motivos los que dan, en primer lugar, el contenido moral de un individuo. Por eso, para comprender bien el mundo interior de ciertos delincuentes "sin conflicto" se puede recurrir únicamente a un profundo estudio de sus motivaciones.

Como ejemplo de uno de los más difíciles delincuentes "sin conflicto", en donde coincidió totalmente nuestra opinión con la de los empleados de la colonia, citaremos el caso de Y.

Por resolución de la Comisión de asuntos de menores, Y. (15 años) fue destinado a una escuela de régimen especial por reiterados robos y actos de golfería. La madre de Y. trabaja en una fábrica de confección. Ya desde el primer grado, Y. siempre se había considerado un niño "difícil". La madre, al verse incapaz de educar a su hijo, lo mandó después del 2.º grado a una escuela-internado. Aquí fue donde Y. cometió su primer robo importante –sustrajo de la mesa del responsable de estudios 260 rublos y un reloj–. Según él, ese dinero se lo gastó en "comida y bebidas". Por esta causa Y. fue expulsado del internado, donde había estado solamente 1 año y 3 meses.

En la escuela de enseñanza general, donde fue a parar después del internado, continuó portándose mal –robaba los gorros, el calzado, todo lo que pillaba en los bolsillos

de los abrigos colgados en el guardarropa, en las carteras de sus compañeros de escuela—. Además de esto, Y. robaba de los escaparates vino y dulces.

Los datos obtenidos a través de nuestras técnicas nos testimonian la afición de Y. por las bebidas alcohólicas: sus recuerdos más gratos eran las "fiestas" donde él y sus compañeros bebían juntos a sus anchas. Su ocupación preferida en casa era "beber, robar, jugar a las cartas y no hacer nada". Si dispusiera de una suma grande de dinero, se lo gastaría en bebidas alcohólicas: "Todo el dinero que he tenido me lo he gastado en alcohol", comenta Y. A un compañero enfermo le compraría "manzanas, pasteles y una botella". Su "poder de mago" lo emplearía para la adquisición de "una villa y riquezas", también haría que "todos fueran iguales por su estado material".

Dedicado al robo a lo largo de dos años, Y. llegó a convertirse en un auténtico ladrón desvergonzado. A él no le importaba que sus compañeros de clase supieran de sus robos. De sus compañeros de clase él no tenía vergüenza (la única excepción, según él, era la niña Liena, que a él le gustaba porque estudiaba bien y era bonita). A propósito de la historia del chocolate, Y. respondió: "Yo me lo hubiera comido. Que se enterasen en clase. ¡Con el riesgo que corría iba yo a devolverlo! ¡Ni hablar!" Y. no se arrepiente de sus delitos. Sólo hay que leer las respuestas que dio Y. a las preguntas de todos nuestros relatos, para hacerse una idea de lo bajo que había caído este chico en su desarrollo moral: historia de los cigarrillos: "Los hubiera cogido, si tenía ganas de fumar"; historia de la playa: "Claro que valía la pena llevarse la cartera"; historia de la tienda: "No había que hacerlo así. Las cosas deben hacerse con inteligencia: echar tabaco por el suelo para que el perro perdiera el olfato"; historia del cristal roto: "Hubiera dicho que fui yo, es mejor decir la verdad. En este caso, pero en otros mentiría". Se comprende que esto de "es mejor decir la verdad" no se basa en una motivación moral, pues a todas las preguntas referentes a los robos, incluyendo la pregunta directa de si él robaría de estar seguro de que no sería cogido, Y. respondía: "Pues claro que sí."

Hace ya 2 años que Y. se encuentra en una escuela de régimen especial, pero durante todo este período no se ha producido ninguna mejora en su comportamiento. Los primeros seis meses de su estancia en esta escuela especial recibió 33 amonestaciones por su mala conducta. Solamente en el mes de enero hubo 14. Estas amonestaciones se refieren a la disciplina, a su actitud ante el estudio y ante el trabajo. Esto lo podemos ver por las anotaciones en el diario de la escuela: "Se ha ido sin permiso de la clase, cuando todos estaban preparando los deberes. Ese mismo día se pegó con un palo en mano con Ch." "Ha insultado con las palabras más bajas a la mujer de la limpieza." "Ha llegado tarde a la clase y luego se ha escapado por la ventana." "Durante las lecciones se dedica a jugar a cartas." "Estropea y rompe todo lo que puede. Ha perdido (¿o vendido?) la chaqueta y el gorro."

El educador nos decía que era muy difícil obligar a Y. a hacer algo. Solamente hace el trabajo que a él le gusta, por ejemplo, pintó de buena gana las paredes de la escuela durante el período de reparaciones. Si el grupo en el que está incorporado Y. sale de la zona de la escuela para realizar trabajos en el campo, o simplemente para pasear, él se dedica únicamente a buscar colillas y trata siempre de escaparse, de meterse en el jardín o en la casa de alguien buscando la manera de robar algo.

Así pues, sobre la base de todos los datos que caracterizan a los delincuentes "sin conflicto", podemos deducir que para ellos es típico el bajo desarrollo de los sentimientos morales positivos y de las convicciones que pudieran regular su comportamiento. Todos los delincuentes de este tipo, salvo muy pequeñas excepciones, tienen motivos o bien de carácter primario, o bien utilitario. En el caso de estos adolescentes se observan necesidades primarias fuertemente desarrolladas (especialmente la afición por el alcohol). En virtud de todo esto ellos se dejan llevar fácilmente por el camino del delito. Desde luego, no todos

los "sin conflicto" se muestran tan tenaces en su comportamiento antisocial como el caso de Y. Al contrario, el grupo de los "sin conflicto" podría calificarse de intermedio entre los "arrepentidos" y los "cínicos", y aquí, mucho depende de los métodos individuales que deben aplicarse en su educación: un delincuente "sin conflicto" incomprendido puede pasar fácilmente a las filas de los "cínicos" y, viceversa, una actitud seria y atenta para con él y una intensa labor para desarrollar sus necesidades espirituales y profundizar sus exigencias morales para consigo mismo, pueden dar buenos resultados.

El tipo de los "cínicos"

A diferencia de todos los demás tipos, los delincuentes "cínicos" se caracterizan no sólo por la debilidad de los motivos morales sino también por sus convicciones amorales. Esto lo pudimos comprobar por las respuestas que dieron a las distintas preguntas y por las opiniones que expresaron a propósito de diversas situaciones. Por ejemplo, a preguntas tales como: "¿Qué actos podrías justificar? ¿Es posible no decir la verdad, o robar?" el total de los 19 "cínicos" respondieron afirmativamente y muchas de las veces en una forma provocativa: "¡Se puede y se debe! Cuando no había testigos me pasaba el día y la noche robando y pensaba que se podía" (B., 17 años). "No solamente se puede, sino que se debe. Para mí esto es una norma. Si se trata de un robo, la verdad no la diré, únicamente si me veo en una situación sin salida. En cualquier momento estoy dispuesto a decir mentiras" (S., 13 años), y así por el estilo.

La "antimoral" de los "cínicos" llega hasta el punto de afirmar que ellos están totalmente seguros de que todo individuo dice mentiras si esto le beneficia; cualquier persona está dispuesta a robar si se encuentra en una situación propicia y sabe que no será descubierto. Estas mismas convicciones amorales las manifestaron en las respuestas

a las preguntas que seguían a los distintos relatos, es decir, se reflejó en el carácter de sus motivaciones: el 100 % de los delincuentes de este tipo tienen motivaciones de carácter exclusivamente utilitario, asocial y amoral.

Habíamos dicho ya que en el relato sobre la tienda aparece una situación de un robo sin éxito. Y a pesar de que el personaje de la historia fue cogido después del atraco, las 2/3 partes de los adolescentes contestaron que, de todos modos, era necesario realizar el robo. Casi todos introdujeron sus correcciones en el "método" de preparación y sustracción que, según ellos, hubieran garantizado el éxito: "A ese robo valía la pena ir, pero con algunos cambios: hubiera ido con un amigo, y después me habría ido de allí en coche. Las cosas robadas no las hubiera escondido en casa. Nunca robaría en el barrio que vivo" (S., 15 años). "Valía la pena, pero él fue tonto: las huellas había que taparlas con pimienta o con cloro" (K., 16 años). "Claro que valía la pena. Si yo hubiera necesitado dinero, hubiera hecho exactamente lo mismo. Yo siempre digo que cuando uno necesita dinero y nadie te lo da, hay que robarlo" (M., 17 años). "Valía la pena, pero antes hay que saber qué cantidad de dinero se ha recaudado durante el día y borrar las huellas" (Ch., 15 años).

Esta misma disposición para robar, a pesar de poder ser descubiertos, se observó en las respuestas que se referían a la historia de los cigarrillos. Si más de la mitad de los "sin conflicto" (el 53 %) respondió que no robaría los cigarrillos del bolsillo de un invitado por miedo a ser descubiertos, la absoluta mayoría de los "cínicos" (el 84 %) contestaron que ellos sí hubieran sustraído los cigarrillos: "Los hubiera cogido, porque siempre lo he hecho así" (Z., 17 años). "Si tenía ganas de fumar, pues los tenía que coger" (B., 14 años). El experimentador: "¡Pero no eran tuyos!" B.: "Y a mí qué me importa que no sean míos. ¡No haberlos dejado en el bolsillo!"

Muchos de los adolescentes de este tipo fanfarronean de sus convicciones amorales. Esto se veía en la forma de recalcar sus deseos y actos amorales ("quiero beber vino,

fumar, jugar a las cartas e ir con chicas"), enumerando como ocupaciones preferidas el robo, la golfería y las peleas. Ellos expresan el deseo de continuar sus actividades delictivas.

La bravata se vio también en las respuestas a la pregunta: "¿A quién quisieras parecerte?" Una tercera parte de los "cínicos" señaló a individuos con cualidades morales negativas. "Quiero parecerme a B. P., porque éste ni trabaja, ni estudia" (M., 14 años). "Al 'pequeño'. Es un ladrón profesional, sabe robar y atracar las tiendas" (K., 14 años). "Al tío Boria. Es un ladrón inteligente" (P., 15 años).

En el 50% de los delincuentes que nosotros incluimos en el tipo de "cínicos", la antimoral va unida a propósitos agresivos, dirigidos contra la milicia y los jueces. En sus composiciones estos adolescentes escribieron que quisieran "matarlos de hambre", "hacer que se pudrieran en la cárcel", "colgarlos de los pies", etc. La colonia la quisieran "hacer explotar", "destrozarla", "eliminarla" o "poner en libertad a todos los que ellos necesitaban".

En las respuestas a la pregunta: "¿Qué actos justificarías?" 18 de un total de 19 dijeron: "Ofender a una persona". Este hecho nosotros lo calificamos no solamente como una falta total de respeto por el ser humano, sino también como una manifestación de agresividad, como un deseo de causar daño y perjuicio a los semejantes. Esto lo pudimos confirmar con los materiales de sus expedientes: la mayoría de los "cínicos" han sido condenados y llevados a la colonia no sólo por dedicarse al robo, sino también por actos graves de golfería*; y los mayores de estos adolescentes, por actos de violencia, es decir, por delitos relacionados con atentados a la persona de otros individuos.

La animosidad, el odio, la agresividad y la total falta de deseo de trabajar se dejaron ver claramente en las composiciones de algunos de los delincuentes mayores. "Si yo fuera un mago, viviría a mi antojo y haría lo que quisiera.

* La diferenciación de los motivos de la golfería se puede ver en el artículo de P. S. Daguel [5].

Me divertiría y viviría a mi placer. Me rodearía de tal opulencia, que ni siquiera los reyes lo soñaron en su tiempo. Y para que la gente en la tierra pudiera vivir a su placer y fueran todos iguales, del aire yo les sacaría todo lo que necesitaran. Nadie trabajaría ni estudiaría y todos estarían contentos de mí. Yo haría para todos una vida a todo lujo. Luego haría girar el globo de tal manera, que se destruyera todo. Eso lo haría cuando me cansara de vivir" (N., 17 años). "Desde un buen principio daría amnistía y en el lugar de los reclusos metería a todos los de la "ChK" (los chequistas). Luego, la que armaría."

"¡Lo que haría es imposible expresarlo! Por ahora quisiera estar en libertad. Sí, y aunque ahora no sea un mago, cuando esté libre le voy a dar a alguien una clase de garrotazo que será puramente mágico" (S., 17 años). "Yo haría de tal modo, que nadie tuviera que trabajar. Pero también haría desaparecer a media humanidad, para que en la tierra quedara más espacio" (F., 17 años).

Todos nuestros materiales testifican que los delincuentes "cínicos" no experimentan vergüenza por sus delitos. Ninguno de ellos se orientó por el motivo de la vergüenza al responder a las preguntas relacionadas con la historia del chocolate: "Para mí, que lo contaran en la clase, pues al primero que se riera le rompería la cara. A mí todo el mundo me tenía miedo, desde el primero hasta el quinto grado" (B., 15 años). "El chocolate me lo hubiera comido. ¡A mí esa clase me importa un bledo! Nadie en clase me hubiera dicho nada. Sabían muy bien que de lo contrario hubieran tenido que ir a su casa con las narices partidas" (S., 15 años). De las 19 personas que integraban el grupo de los "cínicos", 15 declararon que no sentían vergüenza ante nadie.

No hubo ni un solo caso de entre los "cínicos" que se arrepintiera de sus delitos. Además de estar muy lejos de arrepentirse, estos adolescentes se jactaban de ello: "Yo no me arrepiento de ninguno de mis delitos, ni lo considero necesario" (K., 16 años). "No me arrepiento de ninguno de mis actos, ni siento la mínima vergüenza por

ellos" (B., 15 años y medio). "Yo no me arrepiento de nada. Para qué tiene que arrepentirse uno, cuando no se avergüenza de nada, sino que se siente satisfecho" (S., 14 años).

En lo que a la autovaloración se refiere, de los 19 "cínicos", 7 respondieron que ellos se consideraban buenos, 5 medianos, 5 malos, y 2 respondieron: "No lo sé"; es decir, 14 personas (el 73%) no se dieron a sí mismos una valoración moral negativa. Veamos lo que contestaron cuando se les preguntó: "¿Cómo te consideras, bueno o malo?": "Bueno, porque yo soy igual que todos los demás chicos", "Me considero normal, como todos", "Bueno, porque yo soy como toda la gente." A la pregunta: "¿Eres mejor o peor que las personas que tú conoces?" solamente 2 contestaron: "Peor", el resto: "Nosotros somos todos iguales", "Yo soy como todos". De los cínicos, el 70% considera que han sido llevados a la colonia para castigarlos, no para corregirlos; el 60% piensa que han sido castigados injustamente (recordemos que en el caso de los "arrepentidos" y los "sin conflicto" estas respuestas las dieron respectivamente el 9 y el 43%).

Después de analizar las respuestas que dieron los "cínicos" a todas las preguntas que nosotros habíamos ideado para averiguar cuáles eran sus necesidades dominantes, podemos decir lo siguiente: los 19 delincuentes en su totalidad contestaron que justificaban totalmente el consumo de alcohol y el fumar, expresando esta actitud suya con cierto alarde de fanfarronería ("eso a nosotros nos gusta", "bebo porque es una necesidad mía", "yo bebo desde que tenía 12 años"). A las preguntas que les formulamos para saber qué deseos tenían ("qué le comprarías a un amigo enfermo", "qué harías si fueras un mago", "cómo te gastarías el dinero"*), 18 adolescentes contestaron que comprarían vodka, vino y cerveza.

Son características de los delincuentes de este tipo la

* Aquí se trata tanto de los relatos, como de las composiciones y de las preguntas, en los cuales pueden revelarse los deseos de los adolescentes.

presencia de motivos amorales, de convicciones y emociones amorales, el jactarse de ello y una fuerte afición por el alcohol. Sin embargo, creemos que, además de los "cínicos" típicos, con su profunda moral negativa y sus necesidades primarias hipertróficas, aquí podían haber caído delincuentes que por todos sus índices se diferenciaban muy poco de la categoría fundamental de "cínicos", pero que en realidad eran diferentes: eran adolescentes que alardeaban ante los demás y ante sí mismos de su moral cínica, siendo este alarde consecuencia de emociones afectivas, de un profundo conflicto interior del cual no se veían capaces de salir.

La etiología de las emociones afectivas puede ser interpretada a la luz de lo que en psicología se describe[14,19] como conflicto entre el nivel de aspiraciones y la inseguridad en sí mismo. Este conflicto, que no fue resuelto a tiempo ni por los pedagogos, ni por los padres, puede convertirse en la causa de los actos antisociales. En este caso, la conducta insolente es para el adolescente una expresión de protesta contra la valoración que a él le dan los demás y que no le satisface, una expresión de descontento por la posición que él ocupa entre sus compañeros, por la deformidad del modo en que se autoafirma y la búsqueda de una posición social (aunque sea negativa) capaz de satisfacer sus pretensiones.

Tal y como lo demuestran las observaciones y los datos de las investigaciones psicológicas, esta fuente interior de conducta negativa del adolescente (las necesidades sociales insatisfechas y el método peculiar de su satisfacción) muchas de las veces los maestros no la disciernen y, por lo tanto, no siempre la toman en consideración al elaborar las influencias educativas sobre estos niños. Sucede con frecuencia que ni el propio adolescente ha tomado conciencia de la verdadera causa de su conducta antisocial. Al principio es un comportamiento de indisciplina y, más tarde, si no se elimina a tiempo la causa que lo ha provocado, puede convertirse en un comportamiento delictivo. Tanto lo uno como lo otro, es en estos casos el resultado

de un complejo conflicto interior, cuya esencia consiste en que chocan dos tendencias contrarias: el deseo de afirmarse en su propia opinión y en la opinión de sus compañeros, por una parte, y el sentimiento (con frecuencia inconsciente) de su propia impotencia, por otra. Por lo general, este sentimiento es consecuencia de una constante falta de éxito (los futuros delincuentes, por regla general, estudian mal) que va provocando la desconfianza en sí mismo, la pérdida de perspectiva y la alteración de las relaciones recíprocas normales con los que le rodean. Esta insatisfacción de su situación en el seno de la familia y en la escuela, de la cual él no ha tomado una total conciencia, va provocando constantes sentimientos emocionales negativos, de los cuales el adolescente trata de librarse conquistando aunque sea para poco tiempo el reconocimiento por parte del colectivo de sus coetáneos. Esto le lleva al deseo de "exhibirse ante todos" ya sea, incluso, en forma negativa. En lo sucesivo esto desemboca en una contraposición de su yo al colectivo, después a la sociedad con su moral social.

Así pues, si el comportamiento delictivo de un típico "cínico" está motivado por su amoralidad y por el deseo de satisfacer sus necesidades primarias hipertróficas, los actos antisociales del adolescente "afectivo" están dictados fundamentalmente por la insatisfacción de sus necesidades sociales.

En esta etapa de nuestra investigación, nosotros todavía no teníamos la posibilidad de diferenciar a nuestro grupo de "cínicos", por ahora expresamos únicamente la suposición de que en este grupo podían haber caído también adolescentes que se habían convertido en delincuentes a consecuencia de sus estados afectivos. Es natural que toda la labor educativa que se despliegue para con ellos debe ser totalmente diferente.

Con el fin de ilustrar cuál es el tipo de los auténticos "cínicos", citemos las características de tres de los delincuentes:

Ch. (14 años y medio). Ha sido condenado a 10 años por

asesinato con fines de robo. Su padre es jefe de contabilidad de un establecimiento, miembro del partido, la madre es empleada de un comedor obrero. Ch. tiene tres hermanos más de 8, 10 y 12 años. En el momento de cometer el crimen él tenía 14 años.

Antes del 5.º grado, Ch. estudiaba satisfactoriamente. En el 5.º grado suspendió un examen, que tuvo que recuperar en el otoño, y en el 6.º tuvo que repetir el curso. En ese mismo tiempo hizo amistad con unos chicos varios años mayores que él; aprendió a beber vodka y a robar. "Empecé a faltar con frecuencia a clase. Me iba con mis amigos al bosque, allí bebíamos vodka y jugábamos a las cartas. Esta vida me gustaba mucho", escribe el propio Ch. "A mis padres les engañaba. La calle fue convirtiéndose para mí en algo mejor que mi casa" (tomado de la historia de Ch. de su expediente personal).

Antes de celebrarse el juicio, Ch. ya había estado en la comisaría por robos. Su último delito lo cometió cuando estudiaba en el 7.º grado, junto con otro amigo suyo de 13 años, alumno del 6.º grado. Ese día ellos no fueron al colegio. Con el dinero que sus cómplices habían sustraído a una vecina, compraron dos botellas de vino, algunos embutidos, caramelos y se fueron al bosque. Cuando se lo bebieron y se lo comieron todo, "nos quedaron ganas de beber más —escribe Ch.—, pero no teníamos dinero. Decidimos quitárselo a alguien. En ese mismo lugar nos encontramos con un chico de 15 años, alumno del 8.º grado; lo llevamos a un refugio para quitarle el dinero" (cuya cantidad ascendía tan sólo a 40 kópecks). Temiendo que el chico dijera quién le había quitado las monedas, lo mataron, asestándole varios golpes en la cabeza con unas barras metálicas, que ellos habían preparado ya de antemano. Al día siguiente, los criminales llevaron petróleo al refugio donde estaba el cadáver y lo incendiaron.

En la colonia, Ch. es conocido como uno de los que no ha cambiado en absoluto sus convicciones amorales. Ese abominable crimen cometido por él no le atormenta, ni despierta en él ningún remordimiento. Hasta aquel mo-

mento, él no había dado ninguna valoración crítica a su delito. Es amigo de los delincuentes más negativos de la colonia. En su expediente leímos que Ch. no alteraba la disciplina establecida en la colonia, pero se le encontraron un par de botas que no correspondían al modelo que se llevaba en la colonia (para el caso de una evasión). En una conversación con él, nos dijo: "Yo no me corregiré nunca, ni por mi parte haré nada para ello." Veamos algunos extractos del diario del educador: "Es insolente. Rencoroso." "En el taller ha confeccionado un cuchillo y lo ha sacado a la zona donde viven y se lo ha pasado a otro adolescente, que quería ajustar cuentas con uno de los activistas de la colonia." "Ch. ha sido trasladado de destacamento, ya que se ha relacionado con un grupo de negativos y está dispuesto a apoyarlos en caso de que se manifiesten en contra de los activistas del destacamento." "No quiere estudiar y a duras penas va tirando. En las notas globales figuran "insuficientes". "No se esfuerza, tiene poca iniciativa", escribe el monitor de su clase. Se muestra algo mejor en el trabajo. De esto nos hablan tanto el educador, como el maestro del taller: "Trabaja en el taller de montaje y ajuste. Su actitud ante el trabajo es satisfactoria. Las tareas que le da el maestro las cumple en el plazo debido y su producción es de buena calidad. Mantiene las herramientas en buen estado." (Esto ha sido tomado de su expediente personal.) El maestro del taller escribe: "Trabaja en la sección de mayor responsabilidad: en el montaje de los tornos. Tiene buena actitud ante el trabajo, pero con mucha frecuencia se le ve en compañía de chicos que mantienen actitudes negativas."

El ejemplo de Ch. es la combinación de cierta operatividad en el trabajo, e incluso de éxitos en el mismo, y de pobreza moral: una ilustración palpable de lo que dice A. S. Makárenko acerca de que el trabajo que realiza el individuo es neutral por sí solo, si no se toman en consideración todos aquellos motivos que lo estimulan a un esfuerzo laboral. Pero la verdadera faz de Ch. también se reveló en lo que se refiere al trabajo: a pesar de su "buena

actitud frente al trabajo" exterior, se hirió intencionadamente una mano para que lo libraran del trabajo. Por este acto se le impuso una severa amonestación. En su haber tiene 5 sanciones y ni una sola gratificación (datos de su expediente personal).

Todo esto concuerda perfectamente con nuestros materiales acerca de Ch. Dice éste que justifica el vicio de fumar y de beber alcohol ("¿Quién puede negarse a esto? ¡Sólo un enfermo!"); considera tolerable no decir la verdad, "si ello no constituye ninguna amenaza", y también robar "puesto que aporta ganancia". Las motivaciones de Ch. exploradas a través de los relatos llevan el mismo carácter. Historia de la tienda: "Valía la pena, pero primero había que saber la recaudación del día y borrar las huellas. Yo considero que esto se debe aprovechar, no me imagino a nadie que pueda pasar de largo y no llevarse lo que pueda." Historia de la playa: "Si uno necesita dinero, pues vale la pena. Nadie lo vio, y mientras tanto, el dinero ya estaba en el bolsillo." Historia del cristal: "No lo hubiera dicho, así me ahorraba que me riñeran." Historia de los cigarrillos: "Yo los hubiera cogido. Los cigarrillos no se consideran un robo."

A pesar de haber cometido un abominable crimen, Ch. se considera a sí mismo bueno ("¿Y quién va a hablar mal de sí mismo? Todos dicen de sí mismos que son buenos"). Él considera que lo han castigado "incorrectamente, porque los encargados de llevar la causa no han sabido analizar bien el asunto." Un acontecimiento agradable para Ch. fue "cuando conocí a una joven". "Si tuviera dinero iría siempre por restaurantes." A un amigo le compraría "una botella". Si fuera un mago "colgaría a todos los de la milicia, soltaría a todos los presos de las cárceles y campos, me construiría una casa con restaurante y me pasaría toda la vida de juerga hasta que llegara la muerte".

K. (17 años). Ha sido condenado a 7 años por cuatro artículos —114, 145, 146 y 206— por robos, atracos, agresión y golfería. (El educador lo caracteriza como "un ladrón de amplio perfil"). Nació y se crió en Kuibishev. El

padre es carpintero y la madre educadora de un parvulario. Siempre estudió mal. Con frecuencia se escapaba de su casa. Se crió bajo la influencia de la calle. Muy temprano empezó a robar. El propio K. considera que sus padres contribuyeron indirectamente a que él se convirtiera en un delincuente: sabían de sus robos y atracos, pero no tomaban ninguna medida, el padre llevaba un reloj que había robado su hijo.

Efectivamente, al principio K. no vio por parte de los padres ningún tipo de condena decisiva, sino todo lo contrario, le toleraban todo lo que él hacía. Ya más tarde, sus padres empezaron a manifestar su descontento por el comportamiento de su hijo, pero K. les amenazó. Los padres le tenían miedo y decidieron no prestar atención a lo que hacía. Abandonado a su propia suerte, empezó por dejar la escuela y dedicarse con sus amigos a los robos y atracos. K. tomó parte en 14 saqueos, por lo cual ha sido condenado a 7 años. Cuando la vista todavía no había terminado y K. se encontraba incomunicado, se comportó con tanta insolencia y cometió tantas golferías, que al plazo de siete años le añadieron 2 años más de condena: con la mayor grosería violaba las reglas establecidas, estableció comunicación con las demás cámaras, cuando esto se prohibía terminantemente, participó en la instalación de barricadas para impedir la entrada en la cámara, jugaba a las cartas, escribió en todas las paredes palabras obscenas. Los actos de golfería de K. eran de suma variedad y refinamiento: ofendía constantemente a un adolescente que se encontraba con él en la misma cámara, le pegaba, apagaba los cigarrillos en su cabeza, cometía toda serie de actos cínicos. A este comportamiento de auténtico golfo corresponden las ideas amorales de K., que él no oculta. He aquí las respuestas que dio a la pregunta de qué actos consideraba él justificables: no decir la verdad "se puede si nadie se entera, claro; para obtener beneficios se puede mentir"; actuar con deshonestidad "se puede, si es para mi beneficio"; beber alcohol "esto levanta la moral"; llevar a cabo un robo con éxito "se

puede, entonces yo me dedicaría a robar con más frecuencia"; se puede robar, si estás seguro de que nadie se enterará y no te cogerán, "no solamente se puede, sino que se debe".

K. dio este mismo tipo de respuestas en torno a las diversas historias; la de la tienda: "Valía la pena. El dinero no molesta a nadie"; historia de la playa: "Hizo muy bien. Si uno necesita dinero, nunca se debe perder una oportunidad como ésa"; historia de los cigarrillos: "No valía la pena ensuciarse en semejante tontería"; historia del cristal: "Yo no hubiera dicho nada. Voluntariamente yo jamás reconozco nada de lo que hago."

K. carece totalmente de emociones morales positivas. Al preguntarle sobre el arrepentimiento, K. contestó: "Yo no me arrepiento de un solo delito cometido. A mí la conciencia no me mortifica. Seguramente, yo nunca me arrepentiré de nada."

Él quería escribir un "libro" sobre la vida de los ladrones con un evidente regodeo en los problemas de plano sexual. El educador tuvo que quitarle unos apuntes (el borrador de ese "libro") por lo obscenos y cínicos que eran. El educador dijo que K. adoraba el vodka, pero que además era también un narcómano. En una de sus cartas, K. pedía que le enviaran clandestinamente un narcótico.

A las preguntas a las que nosotros recurríamos en nuestras técnicas para explorar las necesidades, K. dio estas respuestas: el acontecimiento más agradable de su vida fue cuando "por primera vez conocí a una joven". Si él tuviera una suma grande de dinero "me lo bebería todo". A un amigo le compraría "medio litro de vodka, que es lo que a mí me gusta".

En la colonia, K. tiende siempre a ir con los más "negativos", es amigo de ellos y los apoya en todo, con los activistas tiene frecuentes conflictos. Estudia bajo presión. En la producción trabaja muy mal, simplemente no quiere trabajar. No quiere pararse a pensar en el futuro. Dice, cínicamente, que el plazo de reclusión es muy grande y

que ya tendrá tiempo más que suficiente para pensar en su vida. El educador considera que K. está muy lejos de corregirse y que, además, es un elemento socialmente peligroso.

El ejemplo de K. es, pues, un caso típico de un delincuente del tipo de los "cínicos". En él dominan las motivaciones antisociales: son muy evidentes las necesidades primitivas, en particular las sexuales, la afición por el alcohol y los narcóticos. Y, para colmo, se reveló como un sadista.

L. (17 años). Ha sido condenado a 8 años por atentar contra un cartero con fines de robo. Vivía en una aldea con su madre, la abuela y un hermano. La madre trabajaba en una empresa del centro de la provincia, situado a varios kilómetros de la aldea. El camino le llevaba mucho tiempo y L. estaba abandonado a su propia suerte. Hasta el 6.º grado no había estudiado mal. Luego fue bajando paulatinamente la disciplina y el aprovechamiento escolar, hasta que en el 8.º grado fue expulsado de la escuela. Ingresó en una escuela técnico-profesional, pero por un acto de golfería fue condenado a 7 días de arresto y también fue expulsado de la escuela. Durante todo un año, L. ni estudió ni trabajó. Así fue como empezó conjuntamente con otros adolescentes a cometer delitos: cometieron un robo en el taller de ajuste, en el almacén de una escuela técnica, de donde sustrajo una pistola de salida, una escopeta y 1000 balas para ella. En otra escuela sustrajo piezas de radio y un reóstato. L. había sido conducido a comisaría numerosas veces, pero nunca se procedió contra él. Esta impunidad engendró otro abominable delito: él y otro adolescente agredieron a una mujer-cartero para robarle el dinero que llevaba. L. golpeó a la mujer en la cabeza con un leño. Creyendo que ya estaba muerta, los delincuentes sustrajeron de su cartera una gran suma de dinero. La víctima de estos golfos quedó con vida, pero sufre invalidez de segundo grado.

L. no siente remordimientos de conciencia, de esto se habla también en su expediente personal: "Él no se arrepiente, lo único que le sabe mal es haber recibido un plazo tan largo de castigo, y el haber llevado consido a un compañero tan malo, que lo delató." Más adelante leemos: "Mira con odio a todo el mundo. Es astuto y adulador. Sabe maniobrar. Su lema es: todo para mí; en nombre de esto es capaz de todo, como dice él 'voy, me lo traigo y ni me doy la vuelta para mirar'."

Apoya a los más negativos de la colonia. Anda buscando entre ellos a compañeros de su talla, que sean insolentes y crueles como lo es él mismo (como nos decía el educador, la crueldad de este chico se nota incluso en su mirada). A los de carácter flojo los domina y somete a su voluntad. Una orden suya, lanzada con su tono grosero, no se atreve a desobedecerla cualquiera de los chicos. En el trato con sus compañeros es grosero. Con frecuencia humilla y ofende a los demás. Trabaja cuando le da la gana y siempre bajo control. Una vez L. introdujo intencionadamente el dedo en la máquina para herirse la mano y así librarse del trabajo. Durante más de un mes no trabajó. Estudia a la fuerza. Discute las notas que le ponen. Es aficionado al alcohol. Se las arregló de tal manera, que alguien le pasó vodka al territorio de la colonia. Es posible que L. sea también narcómano, pues se dio el caso de que, una vez, se bebió una gran cantidad de "chifira" (una infusión de té de alta concentración). El educador considera que L. es un elemento socialmente peligroso. "En el taller confeccionó un cuchillo para ajustar cuentas con los chicos activistas de la colonia" (datos en el expediente personal de L.).

El análisis de las respuestas que obtuvimos a través de nuestras técnicas, nos permitió clasificar a L. en el tipo de "cínicos", lo que concordaba perfectamente con todas las descripciones que nos dieron de él los educadores de la colonia. A la pregunta de cuáles eran los actos que L. justificaba, éste nos respondió que él justificaba todo acto amoral, excepto un robo sin éxito. En ningún momento explicó por qué justificaba dichos actos, salvo en la siguiente pregunta: "¿Consideras posible decir una menti-

ra, si con ello te libras de grandes consecuencias desagradables?", contestó: "Sí, lo considero posible, pero buscando la manera de no comprometerse uno mismo."

Sus motivaciones, siguiendo los distintos relatos, corresponden a todos los demás datos.

L. tenía 2 compañeros en la clase y 13 amigotes de la calle, a los que consideraba bastante aceptables. De los maestros y conocidos no sentía respeto por nadie, y solamente respetaba a uno de sus compañeros de clase. Pero en el juicio, según dijo él, sintió vergüenza ante sus vecinos. Esto fue así, porque, dijo él, "en su calle tenía reputación de buen chico". Pero su vergüenza no estaba relacionada con una autovaloración moral, pues a la pregunta: "¿Cómo te consideras: bueno o malo?", L. contestó: "De ningún modo me considero malo." Y siguiendo con este tema: "¿Crees que eres peor o mejor que los otros?", L. respondió: "Mejor. ¿Para qué me voy a colocar en una situación inferior?" Y hablando del arrepentimiento, L. replicó que el arrepentimiento lo sintió "cuando dieron lectura a la sentencia de 8 años". "Antes del juicio también sentí arrepentimiento, cuando miré por la ventana de la cárcel y vi el sol y a las chicas que iban por la calle." Pregunta: "¿No sentiste arrepentimiento después de cometer el delito, antes de que te cogieran preso?" Respuesta: "Ya ni me acordaba de ella (de la mujer-cartero a la que por poco mató). Me vino a la memoria a los 15 días, cuando me arrestaron." Está totalmente claro que él no se arrepiente de su delito, lo único que le pesa son las consecuencias que este delito le ha traído.

Sobre su ocupación preferida en casa, L. escribió: "Leía, jugaba a las cartas, iba al cine y al baile. Yo daba satisfacción a todas mis necesidades. Tenía dinero." Si dispusiera de mucho dinero, "pasaría el tiempo en restaurantes".

Nuestros materiales demostraron, pues, que para la esfera de motivaciones de los delincuentes-"cínicos" es característica precisamente una moral cínica. De todos modos, esto no quiere decir que los adolescentes de este grupo sean casos irremediables en el sentido de una posible

corrección. Lo único es que el proceso de su reeducación será mucho más complejo y prolongado.

* * *

Esta investigación no se había planteado la tarea de observar las relaciones recíprocas entre los tres tipos de delincuentes y establecer las condiciones en virtud de las cuales los integrantes de un grupo pasan a otro. Es un hecho indudable, que aquí no hay ni puede haber fronteras insuperables, y que un adolescente del grupo de los "arrepentidos", cogido a tiempo, puede reeducarse rápidamente. Y viceversa, dentro de un proceso caótico de caída moral, el adolescente puede pasar primero por una etapa de arrepentimiento, luego pasar a ser un "sin conflicto", para caer más tarde en las filas de los "cínicos". De este modo, cada uno de los tipos puede ser considerado como cierto momento transitorio, que caracteriza el estado moral del delincuente en un período dado. El que el adolescente continúe siendo un delincuente o se convierta en un hombre cabal, depende totalmente de una intervención educativa a tiempo y de la aplicación de métodos individuales para con él. Nosotros creemos que no hay ni puede haber adolescentes "irremediables", su suerte está en manos de los adultos. Es por ello por lo que reviste una gran importancia la tarea de elaborar unas bases científicas para su educación y reeducación.

CONCLUSIONES

1. En la esfera de motivaciones de los delincuentes, los motivos dominantes son los inferiores, frente a los cuales los motivos superiores –los morales– no están en condiciones de ofrecerles resistencia. En muchos de los delincuentes se ven fuertemente expresadas tendencias antisociales, dados unos motivos morales débiles. Al mismo tiempo, para los delincuentes es característica la miseria

de intereses intelectuales y, en general, de intereses de orden superior.

En este sentido, los adolescentes-delincuentes se diferencian bruscamente de los escolares no delincuentes, en cuyo caso los motivos morales constituyen, en una medida incomparablemente superior, un regulador de su comportamiento, mientras que sus intereses y necesidades superiores son mucho más ricos y variados.

2. En un número determinado de delincuentes, las necesidades primarias se encuentran en compleja interacción con las tendencias morales que ellos ya poseen. A consecuencia de ello surge una insatisfacción interior de sí mismos, de su posición de delincuentes, y el deseo de salir de ella. Esto permite pensar en un pronóstico optimista respecto a la reeducación de estos delincuentes.

3. Al comparar la esfera de motivaciones de los delincuentes de menor edad con la de los mayores, descubrimos:

a) Las necesidades de los delincuentes de estos dos grupos casi no se diferencian por su contenido. Los intereses espirituales de los mayores están en el mismo nivel que los intereses de los menores. Al propio tiempo, las necesidades primarias tanto de unos como de otros, poseen la misma agudeza y tensión. Podríamos decir que, por el desarrollo de las necesidades primitivas y socialmente nocivas, los delincuentes de menor edad "han subido" hasta el nivel de desarrollo de los mayores, pero con respecto a las necesidades espirituales y morales, los delincuentes mayores se han quedado en el nivel de los menores.

b) En cambio, en los escolares, cuya educación moral se desenvuelve normalmente, a medida que avanzan en edad se produce una considerable evolución y enriquecimiento de las necesidades superiores, que van ocupando un lugar cada vez más importante en la vida de los adolescentes.

4. Durante la investigación se ha confirmado la hipótesis de L. I. Bozhovich acerca de la existencia de diferentes grupos de delincuentes menores, dentro de los cuales

la correlación de tendencias antisociales y morales no es igual.

a) Los delincuentes que nosotros hemos incluido en el grupo de "arrepentidos" son los que poseen mayores perspectivas desde el punto de vista de la posibilidad de su reeducación. Estos adolescentes tienen ciertas tendencias morales, que entran en conflicto con los impulsos que los empujan al delito. Pero su nivel de maduración moral no es lo suficientemente elevado como para contener estos impulsos, y por eso se hace posible la realización del delito. En este grupo entran gran cantidad de adolescentes que se han hecho delincuentes por primera vez.

b) Para el segundo grupo —los delincuentes "sin conflicto"— son características, por una parte, las necesidades primarias intensas, por otra, una extrema debilidad de los impulsos morales. Por eso, en el caso de estos adolescentes no se produce el conflicto propio del grupo de los "arrepentidos". Los delincuentes "sin conflicto" se dejan arrastrar fácilmente a cualquier delito, y, una vez cometido éste, no sienten arrepentimiento. Es más, ellos encuentran para sí multitud de circunstancias atenuantes ("yo no fui el cabecilla", "a mí me obligaron"). Los delincuentes "sin conflicto" son con frecuencia cómplices de los más variados delitos, incluyendo aquí también los delitos de mayor gravedad. La reeducación de estos delincuentes requiere muchos esfuerzos.

c) En el tercer grupo, el de los "cínicos", entran los adolescentes que poseen convicciones amorales, a las que se suman fuertes necesidades primitivas antisociales y tendencias agresivas. Estas características hacen de ellos (especialmente de los más mayores) los infractores más empedernidos y perversos del orden social y de las leyes penales, permitiéndoles asimismo ser los iniciadores de los delitos y los organizadores de grupos de delincuentes. Su reeducación exige una gran labor y un prolongado período de tiempo.

Pero de este grupo también pueden formar parte algu-

nos adolescentes que, más que compartir opiniones cínicas, más bien se pavonean de ellas. Éstos son fundamentalmente los adolescentes más jóvenes, en cuyo caso el pavonearse de cualidades amorales es el resultado de toda una serie de estados afectivos, relacionados con la pérdida de una posición social que a ellos les satisfacía. Es muy importante encontrar métodos capaces de diferenciar, siguiendo índices estrictamente objetivos, a este tipo de adolescentes de los auténticos "cínicos".

El hecho de distinguir, dentro de la categoría de los delincuentes, a los diversos grupos que se diferencian por su estructura de motivaciones, nos parece que puede tener una importancia práctica. Esto permite examinar a los delincuentes menores de edad desde un punto de vista particular para cada caso, tanto en el proceso del juicio, como después, durante su reeducación. El conocimiento de las características típicas de cada grupo de delincuentes permite tomar en consideración, en el proceso de trabajo educativo en las colonias, no solamente las peculiaridades propias de la edad y del temperamento de los adolescentes, sino también el carácter de su subdesarrollo moral desde el punto de vista de los diversos impulsos dominantes propios del delincuente de cada uno de los grupos en cuestión.

Por ejemplo, con ponerse a atacar inmediatamente y a cualquier precio la predisposición antisocial que domina en los "cínicos", no se consigue absolutamente nada. Por eso, al trabajar con este tipo de delincuentes, es mucho más conveniente partir de la necesidad de educar paulatinamente motivaciones más elevadas. Con el fin de incorporarlos voluntariamente al trabajo, podría ser conveniente: a) empezar por crear en ellos el motivo de la ganancia personal en el proceso del trabajo progresivamente remunerado en los talleres de aprendizaje; b) impulsarlos a un comportamiento moral, partiendo de la base del motivo de autoafirmación en el proceso de las actividades sociales, didácticas y laborales, así como en cualquier otra actividad útil; y, finalmente, c) abordar la formación de motivaciones socialmente valiosas en todas las esferas de su actividad.

Si a un delincuente del grupo de los "cínicos" se le encomienda una tarea que requiere inmediatamente de él un esfuerzo máximo y un correspondiente cambio radical de toda su actitud, este procedimiento, aceptable para un "arrepentido", aquí lo único que puede provocar es una protesta agresiva y, casi seguro, la creación de una "barrera" psicológica entre el delincuente y el educador, lo que necesariamente frena el proceso de la reeducación.

* * *

Para concluir, comparemos ahora nuestras conclusiones con las de P. G. Belski[2] y tratemos de hacer resaltar el aspecto criminológico del problema que se está investigando.

1. Como ya habíamos dicho anteriormente, en la exploración de los delincuentes menores de edad, nosotros partimos del hecho de que las necesidades, siendo una fuente de la actividad operativa de la personalidad, están condicionadas socialmente y se modifican según las condiciones de vida y de educación. En cambio, P. G. Belski ha ignorado su naturaleza dinámica y social, es decir, ha ignorado precisamente todo aquello que distingue las necesidades humanas de las de los animales. Esta restricción en el enfoque de la esencia de las necesidades ha conducido a P. G. Belski a una deducción errónea respecto a la incorregibilidad de los delincuentes, debido a sus "caracteres hereditarios negativos", es decir, a sus heredadas necesidades primarias hipertróficas.

A nuestro modo de ver, para comprender la etiología de los delitos, en primer lugar hay que tomar en consideración la función social de las necesidades primarias: su función como diversas formas de autoafirmación. En lo que se refiere a las funciones fisiológica y emocional, a lo cual Belski dedica mucha atención, éste es un aspecto que no nos parece determinante.

2. De la clasificación de los delincuentes dada por P. G. Belski, se deduce que solamente una pequeña parte de éstos ha cometido sus delitos como consecuencia de una debilidad de emociones éticas. En la mayoría de los casos la causa reside, en cambio, en la intensidad de las hiperemociones. Nuestros datos no concuerdan con esta concepción.

El problema está en que, tomadas por sí solas, las necesidades de comer, de lo dulce y de lo sexual, son necesidades naturales. En lo que a las necesidades secundarias se refiere –las de beber alcohol y fumar–, éstas no son necesidades naturales del organismo. Al mismo tiempo, es un hecho sabido que una gran parte de la juventud toma bebidas alcohólicas y fuma, pero no comete ningún delito. Por consiguiente, las necesidades elementales por sí solas, aun si éstas son muy fuertes, pueden no conducir a una conducta delictiva. Para la conducta delictiva es característico, sin embargo, el método de satisfacción de las necesidades, el método antisocial y amoral. De manera que las necesidades son criminógenas, no tomadas por sí solas, sino cuando van unidas a la debilidad de convicciones morales o a la total ausencia de éstas, convicciones que son las que podrían hacer frente a las formas antimorales de satisfacción. Los datos que nosotros obtuvimos demostraron que no en todos los casos de nuestros delincuentes se manifestaron fuertes necesidades primitivas, sin embargo, en la mayoría sí se revelaron impulsos morales muy débiles o la total carencia de los mismos.

3. P. G. Belski analiza la personalidad del delincuente menor de edad de un modo aislado, fuera de toda relación con los otros individuos de su misma edad y los adultos del micromedio que a él le rodea. Este enfoque del problema estaba condicionado por la época de entonces: los niños y adolescentes que se dedicó a explorar P. G. Belski no tenían familia, habían sido vagabundos en un pasado reciente. Vivían fuera del colectivo, no estudiaban (hasta que fueron recogidos e incorporados a casas de niños). En cambio, el delincuente menor de edad de nuestra época, por lo general, comete su primer delito aun siendo miembro de un colectivo de alumnos. Por eso, lo que a nosotros nos interesaba era saber qué tipo de relaciones mantenía el adolescente con los individuos que le rodeaban (con el colectivo de adolescentes de su misma edad), en cuyo seno él había cometido el delito. En particular, nos interesaba averiguar cómo depende el sentimiento de vergüenza por el delito cometido de los individuos del medio ambiente, de las relaciones recíprocas con éstos, y, en primer lugar, con los compañeros de clase, de grupo o de brigada de trabajo. Nosotros creemos que, una parte determinada de los delincuentes que viven en un colectivo de individuos de su misma edad, antes de cometer el delito no poseían necesidades que dominaran claramente sobre todas las demás, sino que se producía una fluctuación entre las motivaciones de orden moral y las aspiraciones primarias. El que se altere el contrapeso de este flojo equilibrio hacia uno u otro lado depende de la influencia que ejercen las relaciones recíprocas del adolescente con el micromedio que le rodea: la ausencia de fuertes lazos de unión con el colectivo (en la escuela o en la producción), relaciones con individuos amorales, que contribuyen a orientarlo hacia los ejemplos amorales de la conducta: todos estos factores pueden inclinar la "balanza" hacia el lado de un acto amoral. Mientras que un ambiente distinto y otra influencia pueden estimular a este mismo adolescente a una conducta socialmente correcta.

Todos los resultados obtenidos en el análisis de los motivos y necesidades de los adolescentes delincuentes nos hacen pensar que el seguir investigando en esta dirección será un factor de gran utilidad para la criminología. Nosotros creemos que la teoría de las necesidades es el punto de contacto de la criminología y de la psicología.

BIBLIOGRAFÍA

1. M. M. BABAIEV. *Investigación de los caracteres psicológicos de la edad de los delincuentes menores.* "Sovietskoie gosudarstvo y pravo", 1966, n.º 3.
2. P. G. BELSKI. *Tipología de los menores éticamente defectivos.* Recop. "Cuestiones de la educación del niño normal y defectivo", M., Editorial jurídica del Narkompros de la RSFSR, 1924.
2a. V. G. BELIAIEV. *Personalidad del delincuente en el Código Penal soviético.* Autorresumen de tesis de candidatura a doctor. Rostov del Don, 1962.
3. P. P. BLONSKI. *Psicología de los deseos.* "Voprosi psijologuii", 1965, n.º 5.
4. L. I. BOZHOVICH. *Leyes que rigen la formación de la personalidad del niño en las distintas edades.* Tesis de doctorado. M., 1966.
5. P. S. DÁGUEL. *Valor criminológico del aspecto subjetivo del delito.* "Sovietskoie gosudarstvo y pravo", 1966, n.º 11.
6. P. S. DÁGUEL. *Aspecto subjetivo de la golfería.* "Sovietskaia yustitsia", 1968, n.º 5.
7. N. F. DOBRININ. *Problemas de la actividad operativa de la personalidad, de la actividad operativa de la conciencia.* "Memorias del Instituto Pedagógico de Moscú V. P. Potiomkin", t. 36. M., Edit, APN de la RSFSR, 1954.
8. V. A. KRUTETSKI. *Características de ciertos conceptos morales de los escolares mayores.* Autorresumen de tesis de candidatura a doctor. M., 1963.
9. V. T. LASHKÓ. *Aspectos peculiares de la educación en las condiciones de privación de libertad.* (Experiencias de trabajo en reformatorios laborales). Tesis de candidatura a doctor. M., 1963.

10. V. T. LASHKÓ. *La individualización en el cumplimiento del castigo como condición importante para luchar contra la delincuencia reincidente.* "Voprosi preduprezhdenia prestupnosti", 1966, n.º 3.
11. A. S. MAKARENKO. *Educación en el seno de la familia y en la escuela.* Obras, t. IV. M., Edit. APN de la RSFSR, 1951.
12. A. L. MALIOVANOV. *Papel de la convicción moral en la formación de un comportamiento disciplinado.* Autorresumen de tesis de candidatura a doctor. M., 1953.
12a. G. M. MIÑKOVSKI. *Algunas de las causas de la delincuencia de menores en la URSS y medidas para su prevención.* "Sovietskoie gosudarstvo y pravo", 1966, n.º 5.
12b. G. M. MIÑKOVSKI. *Cuestiones sobre el estudio de la delincuencia de menores.* Recop. "Prevención de la delincuencia de los menores". M., 1965.
13. G. MOISEIENKO. *La reincidencia especialmente peligrosa a la luz del estudio criminológico de los reincidentes condenados por atracos y bandidaje.* "Sovietskaia yustitsia", 1968, n.º 1.
14. M. S. NEYMARK. *Análisis psicológico de las reacciones emocionales de los escolares frente a las dificultades en el trabajo.* Recop. "Cuestiones de la psicología de la personalidad del escolar". Red. de L. I. Bozhovich y L. V. Blagonadiozhina. M., Edit. APN de la RSFSR, 1961.
15. A. SABO. *Cuestiones teóricas de la exploración de la delincuencia entre la juventud.* Recop. "Prevención de la delincuencia de los menores". M., "Yuridicheskaia literatura", 1965.
16. L. G. SAGATOVSKAIA. *Análisis socio-psicológico de la personalidad de los delincuentes menores.* Autorresumen de tesis de candidatura a doctor. M., 1968.
17. A. B. SAJAROV. *Personalidad del delincuente y causas de la delincuencia en la URSS.* M., "Yuridicheskaia literatura", 1961.
18. I. M. SÉCHENOV. *Obras filosóficas y psicológicas escogidas.* M., Gosmedizdat, 1947.
19. L. S. SLAVINA. *Niños de comportamiento afectivo.* M., "Prosveschenie", 1966.

20. P. R. CHAMATA. *Acerca de la génesis de la autoconciencia del niño.* Tesis de conferencias de la sesión científica del Instituto de Psicología de la URSS. Kiev, "Naukova dumka", 1948.
21. A. S. SHLIAPOCHNIKOV. *Problemas en el estudio de las causas de la delincuencia.* "Voprosi filosofii", 1966, n.º 1.
22. A. M. YAKOVLEV. *Cuestiones teóricas de la metodología general del estudio de la personalidad del delincuente.* Recop. "Problemas de la erradicación de la delincuencia". M., "Yuridicheskaia literatura", 1965.
23. I. C. BALL. *Delinquent and Non-Delinquent Attitudes toward the Prevalence of Stealing.* "The journal of Criminal Law, Criminology and Police science", 1957, vol. 48, 3, p. 259-274.
24. W. I. RECKLES. *Dinitz S. and Kay B. Self-Component in Potential Delinquency and Non-Delinquency.* "American Sociological Review", 22 (1957), p. 566-570.
25. I. M. SYKES and D. MATZA. *Techniques of Neutralization: A Theory of Delinquency.* "American Sociological Review", n.º 22, 1957, p. 664-670.

ÍNDICE

Prefacio 5
L. I. BOZHOVICH
El problema del desarrollo de la esfera de motivaciones del niño 12
L. S. SLAVINA
Influencia del objetivo que se plantea ante el niño y del propósito adoptado por él mismo en función de los motivos de la actividad del escolar 56
E. I. SAVOÑKO
Características de la correlación entre la orientación de la conducta por la autovaloración o por la valoración de los demás, según las edades 99
M. S. NEYMARK
Orientación de la personalidad y afecto de inadecuación en los adolescentes 138
M. S. NEYMARK
Estudio de los adolescentes con diferente orientación de la personalidad 181
M. S. NEYMARK, V. E. CHUDNOVSKI
Comparación de las diversas técnicas experimentales para explotar la orientación de la personalidad . 309
G. G. BOCHKARIEVA
Retrato psicológico de la esfera de motivaciones de los jóvenes delincuentes 322