
Situacions vitals i components motivacionals de la personalitat de base en la preadolescència.

Delio del Rincón*

1. Introducció

Aquesta investigació pretén descriure les situacions vitals més significatives per als preadolescents i els predominis motivacionals considerats com a indicadors maduratius de la personalitat.

Si l'educador coneix millor els mòbils o valors que orienten o regulen els cursos d'acció dels alumnes, estarà en condicions òptimes d'induir els cursos d'acció desitjable mitjançant els elements motivacionals adequats.

En conseqüència, si l'educació pretén reduir la doble tensió existent entre el que el subjecte *és* i *ha de ser* i entre el que *fa* i *ha de fer*, l'educador haurà de tenir en compte:

a. - Els components motivacionals que de *fet* predominen en els cursos d'acció dels educands; aquesta descripció requereix un plantejament psicològic.

b. - Els components motivacionals que *han de* predominar per promoure cursos d'acció coherents amb la naturalesa humana genuïnament ètica. És necessària una aproximació filosòfica que ens permeti descriure el perfil maduratiu de la personalitat ètica.

Iniciarem aquesta doble anàlisi, des d'una concepció antropològica humanista personalista inserida en l'esfera axiològica, en què es posa de manifest que l'educació ha d'abordar l'àmbit de la personalitat humana (Rubio, 1980). Des d'aquesta perspectiva, es contempla la personalitat com un valor en si mateix, el qual permet abastar l'home des d'un enfocament més integral.

En el desenvolupament integral de la personalitat hi ha implicades totes les seves dimensions, però, des d'una òptica educativa, la dimensió ètica adquireix una major rellevància. Per continuar el nostre estudi, situem l'eticitat en el marc de la personalitat.

2. La personalitat de base

Abordarem les perspectives psicològica i filosòfica de l'eticitat per arribar a un enfocament integral del que anomenarem personalitat humana de base.

* El Dr. Delio del Rincón i Igea és Professor de Pedagogia Experimental de la Universitat de Barcelona. Investigacions: Educació i valors i Motivació i Personalitat ètica.

A.- *Aportació filosòfica.* Segons Bartolomé (1981), l'eticitat s'ha d'entendre com la recerca d'una progressiva i constant humanització. L'eticitat projecta l'home vers el que *ha de ser* i *fer* en funció del que és i del que *fa*. Per aclarir aquest procés de recerca i projecció del ser humà, recorrem a la fonamentació de l'eticitat.

Vidal (1977) assenyala que ens podem basar en dues afirmacions, entenent la persona com a "lloc" adequat de l'eticitat i com a "realitat oberta". Basant-se en el estudi de Zubiri, i a partir de les categories antropològiques d'"ajustament", "justificació" i "pre-ferència", Aranguren (1976) contempla la persona com a suport formal o estructural de l'eticitat, i hi implica la *intel.ligència* i la *llibertat*. D'aquí que la fonamentació de l'eticitat es pot basar en les instàncies següents:

a.- *Intel.ligència.* Zubiri compara el comportament animal i l'humà per fonamentar l'eticitat. A l'animal, els estímuls sempre li provoquen respostes; en principi, perfectament adequades a aquells estímuls. En canvi, l'organisme humà, a causa de la seva complicació i formalització, ha arribat a una complexitat tal que ja no pot donar per si mateix resposta adequada o ajustada, en tots els casos, i queda en suspens davant els estímuls, "lliure d'ells". Per subsistir biològicament, l'home necessita "fer-se" càrrec de la situació i de si mateix, com a realitats i no merament com a estímuls. En aquest punt és imprescindible l'aparició de la *intel.ligència* a fi de concebre i projectar diferents opcions i cursos d'acció, referits a la situació implicada. La racionalitat s'origina en la intel.ligència que fa viable la llibertat per preferir.

b.- *Llibertat.* La vida de l'home no està predeterminada per les seves estructures psico-biològiques, les quals exigeixen que sigui lliure al preu de la seva viabilitat. L'autonomia sorgeix de l'"habitud" de l'home, de la seva indeterminació fonamental, però una indeterminació que no és un buit, sinó una obertura. Hem vist una primera dimensió de la *llibertat*, quan consideràvem que el ser humà està "lliure" dels impulsos. Una segona dimensió fa referència a la "llibertat per" preferir en vista d'alguna cosa. En aquest sentit, s'ha d'entendre la *llibertat* com a *autonomia* o ésser lliure per a algú o per a alguna cosa.

c.- *Justificació.* Les accions han de tenir justificació per ésser veritablement humanes. La justificació consisteix a *respondre*, donar raó, no sols de la possibilitat que ha entrat en joc, sinó també de la preferència escollida, ja que també entre les mateixes possibilitats hi ha un ajustament propi, una preferència.

d.- *Alteritat.* La persona no es pot entendre com a realitat tancada. El ser humà es constitueix en persona per la intimitat i per l'obertura a les altres persones. Gràcies a aquesta obertura, la persona queda constituïda com a fi-en-si mateix, i es deslliura de ser considerada com a mitjà. L'obertura de la persona és l'últim fonament i compliment de l'eticitat, punt de partida de l'*altruisme*.

La perspectiva filosòfica ha posat de relleu que els cursos d'acció han d'estar presidits per elements de *racionalitat*, *autonomia*, *responsabilitat* i *altruisme* per ser coherents amb la naturalesa humana, constitutivament ètica. Aquestes característiques apunten cap a l'ideal maduratiu que constitueix l'objectiu del procés educatiu. Però, per aproximar l'alumne a aquest punt més alt del desenvolupament, l'educador tindrà en compte que els cursos d'acció poden ser regulats, de FET, per altres elements motivacionals, tal com pot constatar-se des de l'àmbit psicològic.

B. - *Aportació psicològica.* Els diversos esquemes psicològics que tracten d'explicar l'eticitat, es poden agrupar a l'entorn de tres grans marcs teòrics: el psicoanalític, les teories de l'aprenentatge i la teoria cognitivo-evolutiva, segons les dimensions afectiva, conductual o intel·lectual.

Cada teoria contempla l'eticitat des de la seva pròpia òptica, i en destaca aspectes parcials. El pluralisme existents, suggereix que cap de les interpretacions no és plenament satisfactòria, però, lluny d'excloure's, es complementen.

L'orientació cognitivo-evolutiva tendeix a presentar una teoria més elaborada i integrada que la teoria de l'aprenentatge i és més susceptible de prova empírica que la psicoanalítica, raó per la qual gaudeix d'un major acord entre els investigadors. A diferència de la teoria psicoanalítica, procura ressaltar els aspectes positius i prescriptius de la dimensió motivacional, per la qual cosa la fa més apta per explicar el nostre paper educatiu.

Associat al plantejament cognitivo-evolutiu, Kay (1968, 1972) presenta una concepció multidimensional de l'eticitat en funció de predominis motivacionals i actitudinals. Segons aquest autor, l'eticitat és constituïda per una mena d'etapes de desenvolupament. Cada etapa és presidida per un predomini motivacional que genera actituds capaces d'afavorir cursos d'acció específics en el context d'una situació vital determinada. Una anàlisi comparativa de les etapes permet detectar valuoses convergències amb altres autors, tal com es pot veure a la Taula I.

La jerarquia de necessitats bàsiques de Maslow (1970) i els components motivacionals que són subjacents al judici ètic i en els cursos d'acció, poden vincular-se (Kay, 1968 i Daniels, 1984) amb els estadis de desenvolupament de la personalitat (Havighurst i Taba, 1949 i Peck i Havighurst, 1960).

La seqüència evolutiva és constituïda per predominis motivacionals de tipus cautelós o arbitrari, autoritari o normatiu, social o elocèntric, idealista i personal. La seva descripció és la següent:

a.- *Predomini motivacional ARBITRARI.* És el nivell motivacional més baix i es caracteritza perquè el subjecte mostra una absoluta despreocupació pels altres, el que importa és el plaer propi. El criteri que regula els cursos d'acció és el gust. No hi ha llei o norma definida, per la qual cosa domina un comportament purament instintiu. Les actituds resultants tenen un caràcter cautelós perquè el subjecte adapta el comportament segons l'experiència de dolor i plaer.

b.- *Predomini motivacional NORMATIU.* Els cursos d'acció són presidits per la por de la llei i de les conseqüències que es poden derivar de violar-la o de respectar-la, per exemple, el càstig i la recompensa. És una eticitat imposada des de fora i basada en la submissió a l'autoritat.

c.- *Predomini motivacional ALLOCÈNTRIC.* Els elements que hi operen són l'alabança i la censura social. Apareixen actituds de submissió i conformitat respecte als pares i al codi social en general. L'autoconcepte, pel seu origen social, exerceix una influència important.

d.- *Predomini motivacional IDEALISTA.* La instància reguladora és la pròpia consciència, però és una eticitat inflexible, rígida i originada en un codi de valors internalitzats al qual no té accés la raó.

e.- *Predomini motivacional PERSONAL.* El subjecte actua pels seus propis principis de conducta, assumits i aplicats amb racionalitat, autonomia, responsabilitat, i altruisme. És el nivell més elevat i suposa la maduresa de la dimensió motivacional.

TAULA I. ANÀLISI COMPARATIVA DE LES ETAPES EVOLUTIVES DE L'ETICITAT SEGONS DIVERSOS AUTORS.

NECESSITATS BÀSIQUES	MOTIVACIÓ JUDICI ÈTIC			MOTIVACIÓ CURSOS D'ACCIÓ		ESTRUCTURA DE LA PERSONALITAT	
	MASLOW 1970	PIAGET 1932	KOHLBERG 1963	BULL 1969	KAY 1972	RINCON 1987	HAVIGHURST i TABA 1949
FISIOLÒGIQUES	HETERONOMIA	PRE-MORAL	ANOMIA	CAUTELÓS	ARBITRARI	DESAFIANT	AMORAL
SEGURETAT		HETERONOMIA		HETERONOMIA	AUTORITARI	NORMATIU	SUMÍS
AMOR I PERTINENÇA	AUTONOMIA	CONVENCIONAL	SOCIONOMIA	SOCIAL	AL·LOCÈNTRIC	ADAPTATIU	CONFORMISTA
AUTOESTIMA			AUTONOMIA		IDEALISTA		CONCIÈNCIA
AUTOREALITZACIÓ			PRINCIPIS AUTOACCEPTATS		PERSONAL	PERSONAL	AUTODIRIGIT

Aquestes característiques són coherents amb l'anterior aportació filosòfica, d'aquí la viabilitat d'un enfocament que aglutini les aportacions filosòfica i psicològica.

C.- *Vers un enfoc integral* L'educació ètica ha de sortir d'un model de personalitat que ofereixi un marc de referència per guiar el procés educatiu (Rios, 1980) i que ens permet assentar-hi el treball empíric.

Fins aquí hem presentat una panoràmica general de l'eticitat des de les òptiques filosòfica i psicològica. Aquestes perspectives són complementàries i es poden integrar en un "construct" multidimensional constituït per elements motivacionals que duen associades actituds ètiques.

A fi de perfilar els components de la personalitat tornem a insistir en la connexió entre instàncies antropològiques i psicològiques. Així, l'"ajustament" i la "preferència" com a categories antropològiques posen de manifest la necessitat que l'home desenvolupi una capacitat per auto-dirigir i orientar la pròpia realització personal. Aquesta *autonomia* implica necessàriament una *responsabilitat*. Però l'autonomia pot ser-hi perquè la intel·ligència concep possibles opcions i cursos d'acció, examinant el valor relatiu de cadascun, el que exigeix un component *racional*. L'home haurà de realitzar la "justificació" dels seus cursos d'acció de forma coherent o "responent" amb la realitat. Ser responsable suposarà ser lliure, poder recollir i, per tant, haver de respondre davant de si mateix i davant els altres. Finalment, havem vist que de l'alteritat sortia l'*altruisme*.

La coexistència ben desenvolupada dels components *racionalitat*, *autonomia*, *responsabilitat* i *altruisme* indica la presència d'una estructura èticament madura i constitueix la *personalitat humana de base*. Aquesta denominació obeeix a les raons següents:

1a. - Segons Giammancheri i Peretti (1981, l'eticitat està present en la personalitat interna i en constitueix la qualitat humana, fins al punt que "ser ètic" es pot considerar sinònim de "ser humà".

2a. - Els components esmentats abans emanen de l'eticitat humana i són subjacents a la conducta observable.

3a. - Com a elements constitutius de l'eticitat, els components han de ser comuns a tot ésser humà.

Juntament amb els components que *han de presidir* els cursos d'acció, hi poden coexistir elements d'etapes anteriors que de *fet* presideixen els cursos d'acció. Atesa la seva importància en l'àmbit educatiu, aquesta dimensió motivacional constituirà l'objectiu prioritari de la nostra anàlisi.

3. La dimensió motivacional de la personalitat de base

Pel que hem constatat fins aquí, podem afirmar que la conducta de l'home, almenys en un grau considerable, és la resultant d'una sèrie de components o determinants que, una vegada integrats, constitueixen la personalitat de base. D'entre aquests determinants hem prestat una atenció especial als predominis motivacionals que presideixen cada fase evolutiva.

La revisió bibliogràfica posa de manifest que la dimensió motivacional està present en el criteri ètic (Piaget, 1932, Bull, 1969, Kohlberg, 1971 i Rest, 1976), en els valors (Morris, 1958, Hoover, 1977; Hensjel, 1971 i Feather, 1979) i en les actituds (Ajzen i Fishbein, 1973 i 1977 i Mervielde, 1977). Per altra banda, i mitjançant una anàlisi minuciosa des del pla psi-

cològic, Hamilton (1983) conclou que la teoria cognitivo-evolutiva conjuga adequadament la dimensió motivacional en el marc de la personalitat.

Tenint en compte l'anàlisi realitzada per Beltran Llera (1977) i basant-nos en les constatacions de Kay (1968, 1972) optimitzades arran d'un estudi exploratori (Rincón, 1987), hem elaborat la Taula II.

Com es pot veure, la personalitat de base és constituïda per una sèrie de predominis motivacionals que es desplacen progressivament i unes actituds associades. En certs aspectes, la maduració de personalitat de base és progressiva. Així, les actituds de racionalitat, autonomia, responsabilitat i altruisme, generades en la motivació personal, apareixen a la infantesa i maduren lentament. Per altra banda, hi ha fases que es poden situar en una seqüència fixa. Cada fase és presidida per un predomini motivacional que reflecteix un nivell maduratiu específic.

Una anàlisi de l'eticitat en termes d'elements motivacionals (Daniels, 1981 i O'Conner et al, 1981) afavoreix l'intent d'aclarir millor alguns dels interrogants que té plantejats l'anàlisi de l'eticitat en la pre-adolescència i la coexistència d'eticitats prèvies amb eticitats posteriors.

Atès que els predominis motivacionals estan associats a les característiques de les situacions en què es presenten (Rincón, 1987), especifiquem el procés a seguir tant per analitzar les situacions vitals com les motivacions subjacents en els cursos d'acció implicats.

4. Metodologia adoptada per analitzar les situacions vitals i les motivacions subjacents

Dins del marc teòric de la personalitat de base, i en el context de la dimensió motivacional, formulem els objectius següents:

1r. - Descriure les característiques de les situacions vitals a fi que serveixin de punt de referència perquè l'educador elabori situacions adequades per a les seves classes d'educació ètica.

2n. - Descriure els predominis motivacionals subjacents en els cursos d'acció implicats.

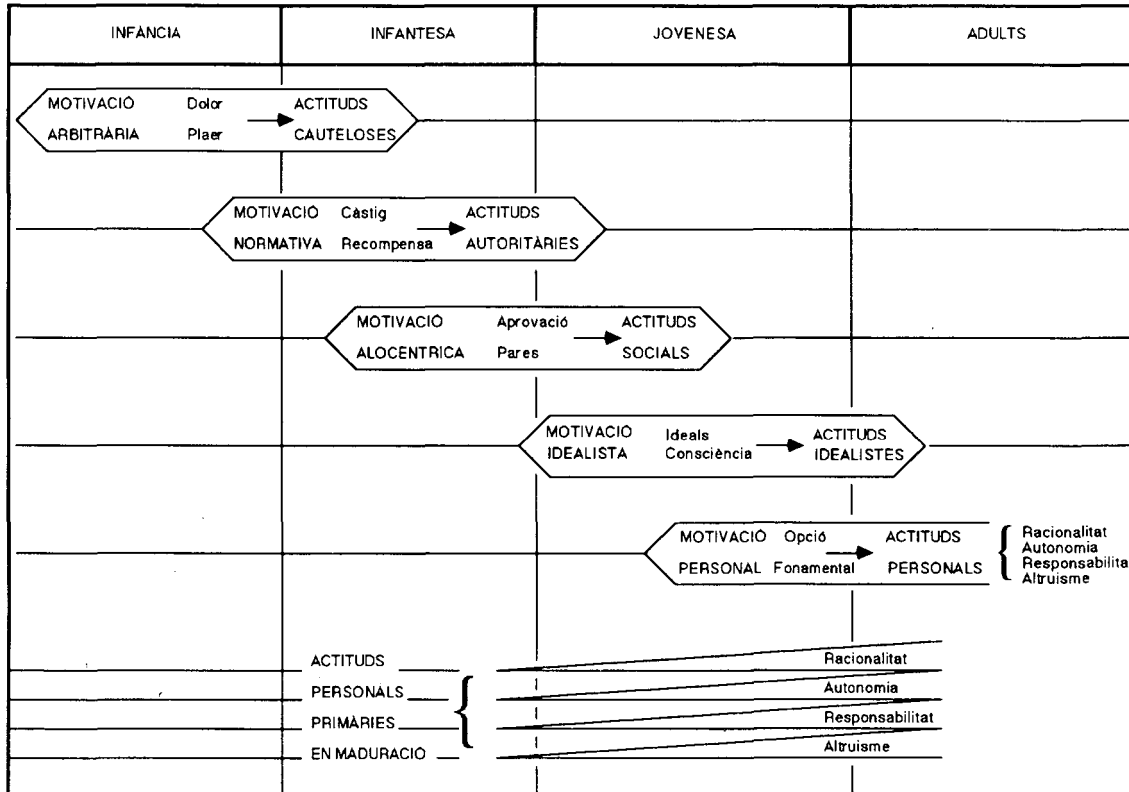
3r. - Mesurar el nivell maduratiu de la motivació.

4t. - Detectar possibles associacions amb altres variables.

L'enorme complexitat que comporta la personalitat de base exigeix un plantejament que abordi la motivació ètica des de la doble perspectiva qualitativa i quantitativa. La convergència entre ambdós mètodes ofereix avantatges potencials que poden pal·liar els caires inherents a cada enfocament. En conseqüència, abordem les situacions vitals des d'un enfocament etnogràfic, i fem també una primera aproximació als elements motivacionals, analitzant les cognicions dels pre-adolescents. Ens centrem en les raons que expressen per justificar els cursos d'acció ja esmentats en els relats situacionals. Partint d'aquests indicadors motivacionals elaborem tècniques semiestructurades que culminen amb la construcció d'un test per mesurar el nivell maduratiu de la motivació. Encara que hem començat des d'un paradigma interpretatiu, arribem així a la polaritat metodològica presidida per un paradigma normatiu, més centrat en l'enfocament objectiu que caracteritza la investigació nomotètica.

En l'àmbit situacional analitzem les variables contextuals, temps i lloc en què van passar les situacions, tema implicat, protagonistes i les reaccions dels subjectes o cursos d'acció. Les altres variables investigades, que constitueixen el nucli central de la investigació, són els predominis

TAULA II. COMPONENTS MOTIVACIONALS DE LA PERSONALITAT DE BASE



SÈRIES DESPLAÇANTS DE COMPONENTS MOTIVACIONALS

motivacionals, arbitrari, normatiu, al.locèntric, idealista i personal, i també el seu nivell maduratiu.

Entre les variables d'investigació considerem curs, edat, sexe i nivell socio-econòmic.

Per tenir informació de les situacions vitals s'han analitzat 565 subjectes procedents de sis col.legis públics de Barcelona i del Cinturó, que seran l'escenari de la nostra experiència docent. Satisfem així un dels requisits exigits per l'orientació etnogràfica en el sentit que l'investigador ha de compartir el mateix marc de referència per entendre millor les interpretacions dels pre-adolescents. Per això, es va dur a terme un mostratge deliberat segons conglomerats que cobreixen els cursos 5è., 6è., 7è. i 8è. d'EGB. Posteriorment, es va anar a uns altres col.legis on es van analitzar les raons esmentades per 385 subjectes en justificar cursos d'acció, fet que posà de manifest els predominis motivacionals. L'elecció va estar presidida per les mateixes característiques del mostratge anterior. Per descriure el nivell motivacional es va realitzar un mostratge aleatori per conglomerats, estratificat amb afixació proporcional a fi d'aconseguir la màxima representativitat fins a completar una mostra total de 3.448 subjectes.

5. - Tècniques de recollida i anàlisis de dades

Atès que no hi ha al mercat cap instrumentació solvent per a les exigències del nostre plantejament, hem elaborat una sèrie de tècniques agrupades sota les denominacions que apareixen a la Taula III.

TAULA III. GRUPS DE TÈCNiques UTILITZADES PER CADA CONJUNT DE VARIABLES.

VARIABLES	MÈTODES	TIPUS D'INSTRUMENT	TÈCNiques D'ANÀLISI
Situacions	Enquesta	Incident crític Entrevista	Anàlisi de contingut
Predominis motivacionals	Enquesta	Test semiprojectiu no estructurat	Anàlisi de contingut
Nivell motivacional	Mesurament objectiu	Test semiprojectiu estructurat	Psicomètriques

L'estratègia general amb les fases de la investigació i la instrumentació utilitzada, es pot veure a la Taula IV. La varietat de tècniques elaborades obeeix a la necessitat de triangular la informació.

L'aplicació d'instruments amb diferents característiques permet recórrer a la combinació de dos o més criteris per establir bases comparatives entorn als mateixos objectius. L'anàlisi de dades s'ha realitzat amb els tractaments estadístics i els informes de l'Statistical Package for Social Sciences" (SPSS-X), confeccionat a la Universitat de Xicago i implementat al Centre d'Informàtica de la Universitat de Barcelona.

TAULA IV. OBJECTIUS I INSTRUMENTS SEGONS EL TIPUS DE RESPOSTA I LA NATURALSA DE LES DADES

OBJECTIUS	INSTRUMENTS	RESPOSTA	DADES
Analitzar situacions	Qüestionari sobre situacions	Lliure limitada	Qualitatives
Analitzar predominis motivacionals	Qüestionari sobre raons	Lliure limitada	Qualitatives
Mesurar nivell motivacional	Test de motivació ètica (TME)	Totalment estructurada	Quantitatives

Les característiques dels instruments són les següents:

a. - *Qüestionari sobre situacions*. Es basa en la tècnica de l'incident crític (Flanagan, 1954) i aporta informació sobre aspectes contextuais, contingut temàtic o argument de les situacions vitals, els protagonistes implicats i les reaccions o cursos d'acció seguits. Permet una primera aproximació a la motivació perquè recull les raons que indueixen al subjecte a optar per determinats cursos d'acció en un triple context presidit per *situacions problemàtiques, felices i infelices* (Ungoed Thomas, 1978). Així, en el cas de les situacions problemàtiques, les qüestions formulades són les següents:

"Recorda una vegada que estaves sol o amb algú més i era necessari decidir el que havies de fer però no estaves segur de què era més convenient:

- Descriu la situació, explica quan era, on va passar i què va passar.
- Què vas fer?
- Per què ho vas fer?"

b. - *Qüestionari sobre raons*. El constitueixen 20 situacions i cursos d'acció trets de les situacions vitals relacionades pels pre-adolescents en el qüestionari sobre situacions. En cada situació apareix un protagonista del mateix sexe que el subjecte analitza seguint un curs d'acció com el següent:

"1a. SITUACIÓ: L'Ignasi admira molt en Manel i té moltes ganes de pertànyer al seu grup d'amics. Un dia l'Ignasi passeja avorrit i apareixen en Manel i els seus amics diferents motos. En Manel intueix l'enveja de l'Ignasi i li diu que pugui. Ja lluny de la ciutat, en un descampat, en Manel i els altres prenen droga. Quan n'ofereixen a l'Ignasi, es nega a prendre'n."

"2a. SITUACIÓ: En passar per un passadís del col·legi, l'Anna toca sense voler un gerro de flors i es trenca en caure a terra. Encara no l'ha vist ningú, l'Anna explica al director el que li ha passat".

La raó que mou el protagonista a iniciar o inhibir-se d'un curs d'acció no és estructurada en la situació. En preguntar per què el protagonista actua així, obtenim una informació que revela l'estructura motivacional del subjecte. Per facilitar l'anàlisi de contingut s'utilitzen fulls de resposta en què es reserva un espai emmarcat per a cada situació:

1a. SITUACIÓ: l'Ignasi es nega a prendre la droga PERQUÈ.....

2a. SITUACIÓ: l'Anna explica al director el que li ha passat PERQUÈ.....

Un cop retallades totes les respostes es poden categoritzar amb més facilitat. Per mitjà d'un criteri lògic de classificació s'agrupen les raons similars fins que formin els elements motivacionals subjacents que caracteritzen cada predomini motivacional. El qüestionari té quatre formes paral·leles, una per a cada sexe, i unes altres dues, segons el nivell lingüístic dels alumnes de 5è.-6è. i de 7è.-8è. d'EGB.

c. - *El Test de Motivació Ètica (TME)*. És un instrument d'elecció forçada entre cinc raons possibles que justifiquen un curs d'acció implicat en cadascuna de les 25 situacions que componen el test. Cada situació vital i les diferents raons associades als cursos d'acció han estat extretes de la informació analitzada en aplicar els qüestionaris previs sobre situacions i sobre raons. Així, l'ítem 23 és el següent:

"23a. SITUACIÓ: El col·legi organitza una excursió, però a en Miquel no li agrada i queda amb altres companys de classe per fer una volta pel barri. A causa del mal temps, els professors suspelen l'excursió i fan classe normal. Els companys d'en Miquel no volen assistir a classe, però en Miquel VA A TOTES LES CLASSES. ¿PER QUÈ HO FA?:"

- | | | |
|--|----------------|---|
| A. - No s'ho passa gaire bé amb els seus companys. | (Arbitrari) | 1 |
| B. - Sap que el seu deure és assistir a classe. | (Idealista) | 4 |
| C. - Quan falta es retarda en els estudis. | (Personal) | 5 |
| D. - És un bon estudiant. | (Al·locèntric) | 3 |
| E. - Si no va a classe els seus pares podrien saber-ho." | (Normatiu) | 2 |

A tall d'exemple hi hem inclòs el predomini motivacional associat a cada raó i la puntuació que hi correspon en funció dels criteris maduratiu implícits en la Taula II.

El TME presenta un coeficient Alfa de Cronbach per a la consistència interna que puja a una mitjana de 0,75, mentre que l'estabilitat temporal en un període de 25 dies és de 0,81. La validesa de criteri extern, basada en valoracions efectuades pels professors respectius, ens dona un coeficient r de Pearson de 0,33 ($p < 0,01$) i una $t = 3,44$ ($p < 0,001$) en comparar el nivell dels grups extrems.

6. - Descripció de les situacions vitals

Les característiques següents han estat analitzades de forma diferenciada en situacions problemàtiques, felices i infelices.

A. - Aspectes contextuals.

En relació al context de les situacions, es constata que els subjectes tendeixen a citar més la *llar*, el *col.legi* i el *veïnat* com a escenaris principals. Aquests llocs són esmentats com a fonts de qualsevol dels tres tipus de situacions sol·licitades. Les respostes dels alumnes semblen suggerir que quasi el 50% de les situacions infelices i més del 30% de les percebudes com a problemàtiques es viuen en la pròpia llar. En general, encara que aquestes constatacions no siguin conclouents, semblen confirmar la incidència decisiva que pot tenir la *família* i l'*escola* en la formació ètica dels pre-adolescents (Bull, 1969; Sugarman, 1973; Kay, 1975). Per altra banda, un 20% dels subjectes que relaten situacions o qualsevol tipus d'organitzacions confirma l'opinió que les *associacions juvenils* també tenen un paper important en l'Educació Ètica (Secco, 1981).

Si tenim en compte el lloc on van passar els diferents tipus de situacions, es constata que la llar surt el doble de vegades que el veïnat en les situacions infelices, mentre que en les problemàtiques la freqüència d'aparició és similar. Aquest descobriment contrasta amb les conclusions obtingudes per Ungood-Thomas (1978). Aquest autor, en analitzar col.legis públics i confessionals d'Anglaterra, conclou que el veïnat és considerat pels nens com l'escenari principal on han d'afrontar la majoria de les seves situacions problemàtiques.

Pel que fa al temps en què van ocórrer les situacions, era d'esperar que la majoria d'elles (60%) fossin categoritzades com a molt recents, probablement perquè els subjectes tendeixen a evocar amb més facilitat les situacions més pròximes en el pla temporal. Per altra banda, més del 25% dels subjectes semblen reflectir que situacions distants o molt distants, fins i tot les que han passat en els primers anys de l'escolaritat, els han deixat empremtes més profundes i duradores.

B. - El contingut temàtic.

La gran varietat de temes esmentats es va agrupar en categories globals que alhora comprenien temes més específics. Aquests darrers van constituir el material bàsic per configurar les situacions del test. Així, en les situacions felices, els temes categoritzats sota l'epígraf d'*ocasions i esdeveniments especials* van ser els més esmentats. Dins d'aquesta categoria van predominar les situacions que es van originar arran d'estades fora de la llar, celebracions fora de la llar i aniversaris i lliurament de regals.

Les situacions infelices i problemàtiques són presidides per les anomenades *situacions crítiques*. Les que se citen més sovint són: *morts, accidents, metges, malalties i operacions*. Quant a les situacions problemàtiques, les majors freqüències van correspondre a casos on el protagonista *es perdia, es trobava davant estranys o tenia por*.

Els temes globals categoritzats com a *vida personal i familiar, altres nens, activitats i entreteniments, dificultats de comportament, problemes i expectatives* van ser els que van originar cursos d'acció que posaven de manifest els motius subjacents. Aquesta circumstància es va tenir en compte en adaptar els temes d'algunes situacions escollides per configurar el test.

C. - *Els protagonistes implicats.*

Uns altres elements importants a tenir en compte en l'elaboració de les situacions o dilemes són els referents o personatges a incloure-hi. Es van considerar les categories globals de *família, nens que no pertanyen a la família, éssers, objectes i medi ambient, elements sobrenaturals, ficticis i personatges coneguts*.

En aquestes edats analitzades, els referents més esmentats en els diferents tipus de situacions es vinculen a la família: pares, germans, cosins i parents. Els nens aliens a la família se citen en segon lloc i d'aquests, la freqüència més alta correspon als amics.

Aquestes conclusions són coherents amb els referents inclosos en les situacions de Williams (1965), Bull (1969) i Kay (1972). Dins del corrent cognitivo-evolutiu, els altres investigadors tendeixen a incloure referents més allunyats de la família i del cercle d'amistats. És probable que l'anàlisi del judici moral requereixi una gamma de referents més àmplia i variada per posar de manifest les estructures més cognitives del subjecte. En el nostre cas, per analitzar la motivació dels subjectes hem optat per aquells aspectes de les situacions més significatives per als propis alumnes.

D. - *La reacció dels subjectes o cursos d'acció.*

Les qüestions *què vas fer? i Descriu el que vas fer* van originar una gran varietat de cursos d'acció la sistematització dels quals encloïa una certa complexitat. Es va considerar que el més indicat era establir una mena de categories genèriques que agrupessin diferents tipus de reacció dels subjectes. Però els cursos d'acció, tal com van ser redactats pels alumnes, es van haver de consultar freqüentment en elaborar les situacions que s'inclouïen en el test.

Les situacions problemàtiques són presidides per reaccions de dependència adulta, independents, dependència dels pares i reflexives. En la dependència adulta sortia subordinació i acatament d'una autoritat superior. En canvi, les decisions i cursos d'acció fruit de la iniciativa pròpia i no indicades de forma convencional revelaven una reacció independent.

La reacció reflexiva implicava una consideració o ponderació de possibles cursos d'acció abans d'optar per un d'ells. També era freqüent que els subjectes valoressin o jutgessin determinats esdeveniments.

En les situacions felices i infelices predominaven les reaccions *emotives de tipus psicològic*.

E. - Associació de les característiques situacionals amb altres variables

[Les conclusions descrites són d'un nivell de significació estadística del 5% o menys i el còmput es pot veure en l'informe complet de la investigació (Rincón, 1987)].

Tant en el *lloc* com en el *temps* en què van passar, les situacions mantenen algunes relacions significatives amb el curs escolar, el sexe, l'enclavament socio-econòmic i la professió dels pares. En general, pot afirmar-se que el *contingut temàtic* de les situacions està significativament en funció del curs, de l'edat, del sexe i de l'enclavament socio-econòmic.

Els referents esmentats més amunt presenten relacions significatives segons el tipus de situació. En les situacions problemàtiques hi ha relació amb l'edat i amb el sexe i en les situacions felices amb l'enclavament socio-econòmic.

Quant a les *reaccions* dels subjectes, es van constatar relacions significatives amb l'enclavament socio-econòmic, el nombre de germans i la professió dels pares. Algunes relacions ocasionals van aparèixer respecte al sexe.

Les relacions esmentades apuntaven la necessitat de tenir en compte aquestes variables en elaborar els instruments i en analitzar la informació que aporten.

7. Els predominis motivacionals

Atès que el tipus d'instrument pot condicionar la recollida d'informació, s'ha de tenir en compte que els dos qüestionaris són oberts, mentre que el TME és tancat.

A. - El Qüestionari sobre Situacions.

En aquest punt els alumnes disposaven d'una gran llibertat per relatar situacions vitals i cursos d'acció. En conseqüència moltes situacions no posaven de manifest raons susceptibles de ser categoritzades i quasi el 25% de les respostes van quedar sense classificar.

Els alumnes tendeixen a esmentar amb més freqüència raons *arbitràries* en les situacions problemàtiques i en les felices, mentre que les *al·locèntriques* predominen en les infelices.

Per al procés d'elaboració del *Qüestionari sobre Raons* i del *TME* es va tenir en compte que hi havia algunes relacions significatives entre els components motivacionals i variables, com el curs, el sexe i l'enclavament socio-econòmic.

B. - Qüestionari sobre Raons.

La informació aportada pel *Qüestionari sobre Raons* manté una certa coherència amb els resultats obtinguts en l'aplicació del *Qüestionari sobre Situacions*.

Segons el *Qüestionari sobre Raons* sembla que hi ha un predomini conjunt dels components *al·locèntric* (21,5%) i *personal* (20,1%). En el

component *al.locèntric* el 25% de les raons especificades impliquen amabilitat i identificació amb les penes i alegries dels altres. Hi sol ser present una inclinació afectiva envers amics i companys i un desig de ser atraients i agradables als altres.

El 24% de les raons *al.locèntriques* esmentades fan referència a l'element motivacional aprovació social perquè inclouen al·lusions a la influència de l'elogi, la fama, el quedar bé o malament i la reputació. Un examen detingut de les raons escollides suggereix que hi ha una gran sensibilitat al codi ètic de les *societats de parells*. En aquest sentit Morris (1958) havia constatat que la influència dels valors i les normes vigents en la societat de parells guien i produeixen canvis en la conducta. Les altres raons *al.locèntriques* han estat menys esmentades i denoten la presència d'elements motivacionals associats a la justícia, l'autoconcepte, la conformitat i la reciprocitat.

Quant al component *personal*, s'observa un clar predomini de raons *altruistes*.

Els components restants presenten percentatges d'elecció molt propers al 15%, mentre que els components *al.locèntric* i *personal* no ultrapassen mai el 20% del total de respostes. Això indica que els components *arbitrari*, *idealista* i *normatiu* continuen essent bastant actius en les edats analitzades. La motivació arbitrària és presidida per raons hedonistes, cauteloses i, en menor grau, per les egocèntriques. Quant al component *idealista*, més del 60% de les raons esmentades van ser categoritzades com a valors internalitzats. Els elements expeditiu, autoritari i prescriptiu dominen en la motivació *normativa*.

8. - Nivell maduratiu de la motivació

El *TME* detecta el nivell de cada component i aporta un índex maduratiu global. Ambdós s'obtenen, respectivament, per acumulació sumativa del nombre de raons escollides i de les ponderacions assignades segons l'etapa evolutiva a què pertany cada raó escollida.

Considerant el grup normatiu conjuntament i segons el *TME*, hi ha una tendència a predominar el component idealista, mentre que els elements personal i *al.locèntric* presenten nivells una mica més moderats. Aquestes constatacions poden confrontar-se amb la informació aportada pel *Qüestionari sobre raons*. Segons aquest instrument, els predominis corresponen als components *al.locèntric* i personal.

És probable que la causa d'aquesta discrepància sigui una elecció diferenciada de la consciència i la naturalesa de cada tècnica. La inspecció visual dels percentatges d'elecció de l'element consciència suggereix que no s'esmenta gaire en un instrument obert com el *Qüestionari sobre Raons*, però és més escollida en el *TME*. Com a conseqüència el *Qüestionari* no detecta el predomini idealista.

L'anàlisi estadística revela una absència d'interacció entre les variables més rellevants. Les noies presenten un nivell maduratiu més precoç, però en ambdós sexes es troba un descens que sembla iniciar-se als dotze anys. Per altra banda aquests resultats no sembla que estiguin contaminats per la intel·ligència. Atès que aquestes constatacions impliquen una educació diferenciada de la motivació ètica, ens sembla important afegir-hi algunes observacions addicionals sobre les diferències sexuals, el decaïment de la motivació i la relació amb la intel·ligència.

A. Les diferències sexuals.

Les noies presenten un major nivell que els nois en els components arbitrari, normatiu i al·locèntric, mentre que les noies superen els nois en els components idealista i personal. En conseqüència el sexe femení presenta un major nivell maduratiu. Tal com es pot apreciar en la Figura 1, aquesta diferència tendeix a mantenir-se en els diferents cursos.

Aquesta diferenciació segons el sexe és coherent amb les constatacions d'altres autors en analitzar el criteri o judici moral. Així, Rest i altres (1974), en aplicar el *Defining Issues Test*, arriben a obtenir lleus diferències significatives en analitzar estudiants de 14 anys i Martin i altres (1977), amb el mateix test, detecten una tendència a favor de les noies que encara no resulta ser significativa en estudiants de 13 a 20 anys.

Els estudis sobre el criteri moral de Bull (1969) revelen l'existència de clares diferències sexuals, tant en els tests verbals com en els escrits. Els nois recorren molt més que les noies a l'anomia i a l'heteronomia a totes les edats. També van aparèixer indicis que les noies desenvolupen la *consciència* abans que els nois i que aquests mostren nivells inferiors en *autonomia*.

Encara que aquests resultats no estan en contradicció amb les constatacions del *TME*, s'ha de tenir en compte que Rest i altres (1974) i Bull (1969) incideixen més en la comprensió moral de les situacions implicades. Aquesta circumstància pot influir en el fet que Bull detecti que les nenes superin els nens en *socionomia*, en el sentit que les nenes mostren una comprensió més profunda de les relacions interpersonals. En canvi, en la nostra investigació, els nens són significativament més *al·locèntrics* que les nenes.

B. - El descens motivacional.

Els autors que se centren més en el raonament moral (Rest i altres, 1974, Ziv, 1976, i Bode i Page, 1980) coincideixen a assenyalar un desenvolupament progressiu vers la maduresa.

Segons les dades aportades pel *TME*, visualitzades en la Figura 2, trobem un decaïment de la motivació ètica en les albors de l'adolescència.

Insistim en el fet que ara analitzem un àmbit de l'eticitat que és el motivacional. Hi ha, per tant, una major vinculació amb els cursos d'acció reals, on també es posen en joc elements no cognoscitius de l'eticitat. En conseqüència, el descens motivacional pot no estar en contradicció amb l'evolució del raonament moral. Per altra banda les investigacions de Macaulay i Watkins (1925), Hartshorne i May (1928), Beller (1949), Swainson (1949), i Morris (1955) ja van constatar empíricament que a principis de l'adolescència hi ha un descens en alguns aspectes del desenvolupament ètic.

No obstant això, segueix essent necessària una anàlisi més completa de la interacció de l'edat amb les raons "millors" i "reals". És probable que, en augmentar l'edat, els subjectes siguin més capaços de detectar les raons "reals" que els mou a actuar i és possible que siguin més arbitràries i normatives. En la nostra investigació, a penes es va iniciar aquest estudi per les dades recollides, com era d'esperar, aquestes dades indicaven que les raons "millors" presentaven un nivell motivacional més elevat que les "reals" (Figura 3).

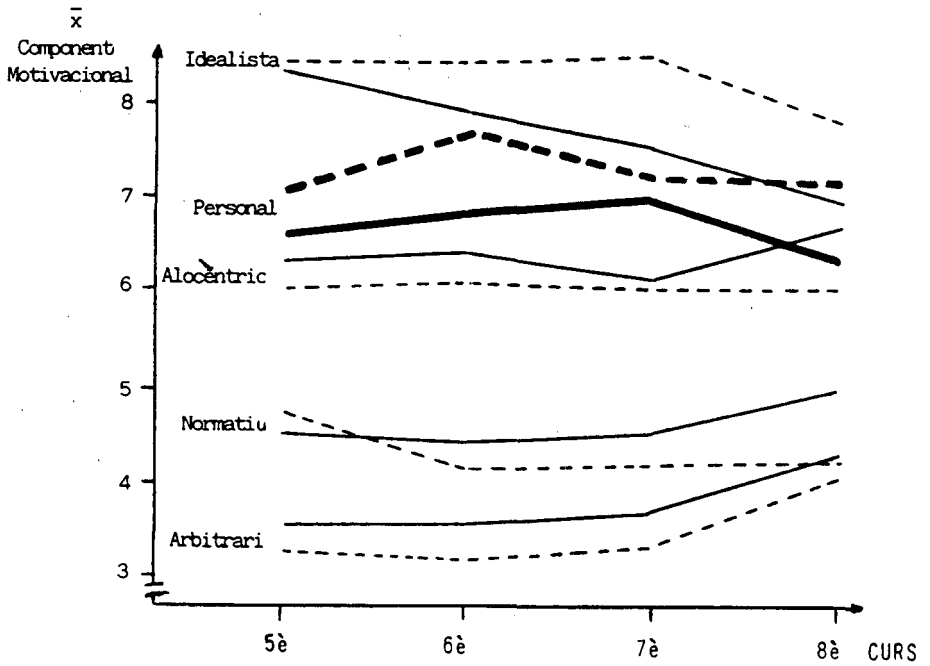


FIGURA 1. EVOLUCIÓ DELS COMPONENTS MOTIVACIONALS SEGONS EL SEXE I EL CURS

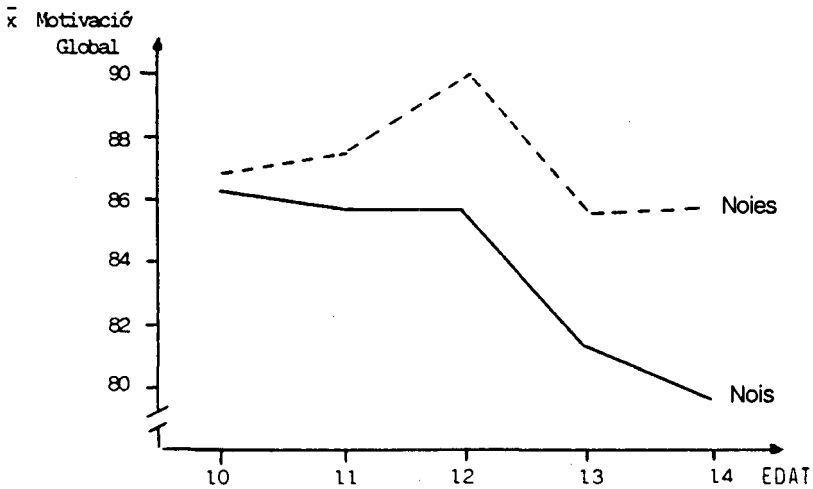


FIGURA 2. EVOLUCIÓ DE LA MOTIVACIÓ GLOBAL SEGONS EL SEXE I L'EDAT

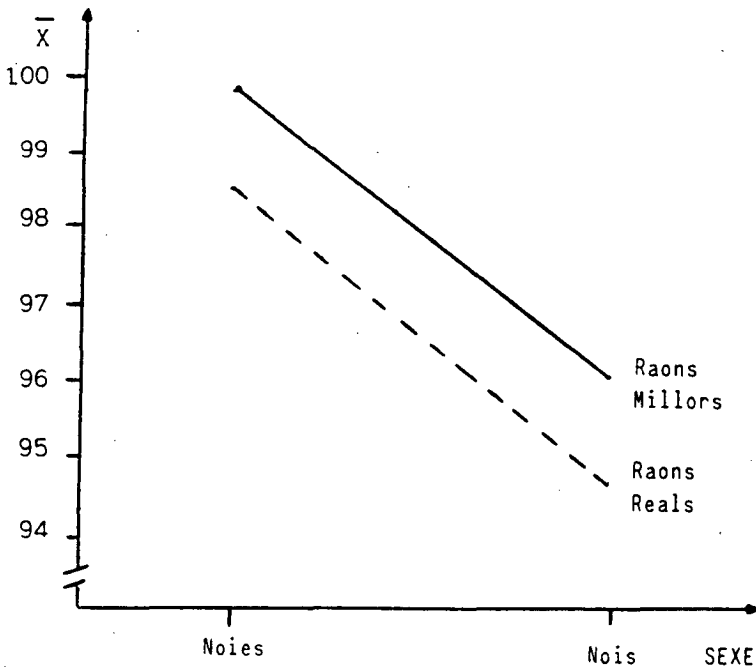


FIGURA 3. LA MOTIVACIÓ GLOBAL SEGONS LES RAONS MILLORS I LES RAONS REALS

Consideracions similars han de fer-se en relació amb la possibilitat que hi hagi una motivació ètica "escolar" i una "altra d'extraescolar".

C. - La capacitat intel·lectual.

Si la motivació ètica no és primàriament cognoscitiva pot haver-hi la disparitat observada entre edat i nivell motivacional. Malgrat això, es va dur a terme una anàlisi de la covariància per veure fins a quin punt hi podia intervenir la intel·ligència.

En general, les dades analitzades semblen suggerir que les diferències observades en intel·ligència exerceixen una influència que no altera substancialment les mitjanes de la motivació global.

9. - Implicacions educatives

En un context educatiu s'han de tenir en compte les consideracions següents:

- 1r. - El nivell motivacional que ha de presidir els cursos d'acció segons criteris maduratius.
- 2n. - El nivell motivacional que presideix els cursos d'acció.
- 3r. - La discrepància entre els dos nivells esmentats i les causes que la produeixen.

La culminació del desenvolupament motivacional és el predomini del component *personal*, mentre que el TME ha detectat l'existència d'un predomini *idealista*. Les motivacions *personal* i *al·locèntrica* presenten nivells inferiors i continuen madurant les motivacions *normativa* i *arbitrària*. L'objectiu de l'educador consistirà a minorar la influència dels components que pertanyen a l'etapa inicial de l'escala evolutiva i potenciar progressivament els predominis motivacionals associats a etapes posteriors.

L'anàlisi de les causes que provoquen la discrepància entre el nivell detectat i el desitjable pot il·luminar la dinàmica a seguir en el procés educatiu. Som conscients que l'anàlisi estadística realitzada no ens permet establir relacions de causa-efecte. La nostra intenció és aportar arguments lògics i metodològics que ajudin l'educador a aclarir dues qüestions: *per què en els adolescents analitzats predomina la motivació idealista per sobre de la personal i per què hi ha un descens del nivell motivacional amb l'edat*

És probable que la millor resposta a la primera qüestió sigui admetre que, grupalment, aquests alumnes travessen per aquesta fase evolutiva pròpia de la personalitat ètica del pre-adolescent. Hi ha tota una mena de característiques psicològiques que descriuen aquesta etapa del desenvolupament ètic que confirmen aquesta afirmació (Beltrán Llera 1977). L'educador ètic podria accelerar l'aparició del predomini motivacional *personal* si té en compte aquestes característiques.

La resposta a la segona qüestió plantejada comporta una major complexitat. L'índex de la motivació global pateix un descens perquè els subjectes, a mesura que augmenta l'edat i el curs escolar, tendeixen a mostrar un nivell més baix en la motivació *idealista* i més alt en l'*arbitrària*. Uns altres components, com el *normatiu*, dominat per l'element autoritari, semblen iniciar una tendència similar (vegeu Figura 1). En canvi, segons la seqüència de desenvolupament, el descens del component *idealista* hauria de donar pas al predomini de la motivació *personal*.

S'hi pot objectar que el descens detectat pel TME és aparent, ja que en augmentar l'edat, el subjecte és més capaç d'autoanalitzar-se i de descobrir les raons "reals" que expliquen les accions. Així, quan els subjectes explicitaven les raons dels propis cursos d'acció per mitjà del *Questionari de Situacions*, predominaven les respostes *arbitràries*. Es tractava de situacions "reals" que podien constituir un marc més adequat per descobrir les raons "reals".

Si aquesta objecció es pogués contrastar empíricament seria més adequat utilitzar el TME en cada curs, sense que els índexs respectius siguin comparables. En qualsevol cas l'interrogant segueix plantejat, ja que en el pla de les raons "reals" els nivells *arbitrari* i *normatiu* també han de ser superats.

És necessari tenir en compte la incidència de possibles condicionaments d'índole sociològica. L'anàlisi de les situacions relatades pels subjectes només revela una panoràmica molt general de la situació ètica dels pre-adolescents. La lectura de les situacions problemàtiques infelices i, especialment, les que inclouen referents com pares, professors i adults ens confirmen les conclusions d'autors com Sugarman (1973) i Kay (1968 i 1975). Segons aquests autors i tal com es desprèn de les entrevistes realitzades per López, Marqués i Martínez (1985) tendeixen a mantenir una estructura *normativa*. Adorno (1950) assenyala que alguns alumnes encaixen còmodament en un *sistema autoritari*.

Un bon tema d'investigació seria comprovar si els alumnes que qüestionen el sistema establert, criticant l'estil de vida que s'inculca en la institució, desaprovant els reglaments escolars i la pràctica educativa, són els que tendeixen a presentar un nivell motivacional *personal*. Segons Spiel (1962), l'eticitat *personal* no és possible en la majoria dels col·legis pel clima *autoritari* en què són immersits. Es pot argumentar que el professorat no és capaç de satisfer les necessitats d'uns alumnes als quals es permeti la plena expressió de la incipient motivació *personal*. És evident que això exigeix als educadors una mesura ètica molt elevada. Si no s'aconsegueix, és probable que l'educador senti inseguretat i hagi de recórrer a elements *autoritaris*.

De la nostra exposició no es desprèn que els educadors hagin d'abandonar les tècniques *autoritàries*. Per aclarir aquest punt recorrem a autors com Bull (1969) i Beltran Llera (1977) i analitzem el que anomenem *educació directa i indirecta*.

L'educació indirecta tracta d'ajudar el subjecte a desplaçar els predominis motivacionals. Els subjectes passen per cada fase del desenvolupament i l'educador s'haurà d'adaptar al grau de predomini de cada component motivacional per facilitar el progrés a predominis posteriors en l'escala evolutiva. En conseqüència, haurà de recórrer a tècniques *autoritàries* només en la mesura que faciliten el desenvolupament motivacional dels subjectes. És inadmissible que s'inclueixin aquestes tècniques perquè es considerin com a pròpies de la maduresa motivacional.

Aquest argument pot ampliar-se als altres components motivacionals. En la pre-adolescència, i segons el TME, el component *al·locèntric* té una influència força alta encara que no arribi a predominar. L'educador tindrà en compte que el comportament dels pre-adolescents és reforçat pel grup de parells, i haurà de saber utilitzar aquest poderós instrument social que és el grup. Però no pot ignorar que l'objectiu educatiu continua essent la motivació *personal* i no l'*al·locèntrica*. Per això haurà de recórrer de forma especial a tècniques que facilitin la motivació *idealista* perquè és la predominant.

Paral·lelament tractarà de fomentar *autonomia, racionalitat, responsabilitat i altruisme* com a elements constituents de la motivació *personal*. Aquests elements apareixen de forma incipient en la infància i constitueixen les característiques indispensables de la personalitat ètica madura, és l'objecte de l'educació directa.

Per als propòsits de l'Educació Ètica, i sempre movent-nos en el context del nostre estudi, ens interessa determinar el que pot fer l'educador per augmentar el nivell motivacional.

Creiem que el professor ha d'oferir l'experiència pràctica de situacions vitals perquè el nen capti la motivació que explica els cursos d'acció. A partir d'aquí el diàleg, a escala individual i grupal, anirà perfilant la motivació que presidirà el "projecte de vida" de cada alumne. El marc d'aquesta educació és la situació vital. Així, al col·legi, a la família i a la societat es viuen situacions i cursos d'acció, en què professors, pares i alumnes posen en joc una variada gamma de motivacions. Aquestes motivacions tenen més sentit i significat en relació a situacions reals i rellevants. El professor pot recórrer a tres grans modalitats de situacions:

A. - Vitals

En aquest sentit, la nostra investigació constitueix una font molt important de situacions vitals. Resultarà molt útil que l'educador recorri a la tèc-

nica de l'incident crític tal com ha estat utilitzada en el Qüestionari sobre Situacions.

B. - Fictícies

Les situacions vitals dels nens poden ampliar-se amb la imaginació. A més a més de la utilització dels mitjans àudio-visuals, es poden realitzar representacions escenificades per plantejar situacions de la llar, escolars o extraescolars. Quan els nens es familiaritzen amb aquestes tècniques poden idear situacions i cursos d'acció per si mateixos. A cada escenificació seguirà un diàleg per posar de relleu cursos d'acció i motivacions ètiques.

C. - Dilatades

Es poden prolongar les situacions fora del col·legi i dur-les després a la classe: excursions i visites.

Bibliografia

- ADORNO, T.W. et al. (1950) *The Authoritarian Personality*. Harper and Row. New York.
- AIZEN, I. i FISHBEIN, M. (1973). Attitudinal ad normative variables as predictors of specific behaviors. *Journal of Personality and Social Psychology*, 27: 41-57.
- AIZEN, I. i Fishbein, M. (1973). Attitude-behavior relations: A theoretical analysis and review of empirical research. *Psychological Bulletin*, 84: 888-918.
- ARANGUREN, J.L. (1979). *Ética*. Revista de Occidente. Madrid.
- BARTOLOMÉ, M. (1981). *Educación del sentido moral* Instituto de Estudios Pedagógicos Somosaguas, documento poligrafiado, VI Jornadas Pedagógicas. Avila.
- BELLER, B. (1949). Children's Attitudes Towards Honesty. *Journal of Social Psychology*.
- BELTRAN LLERA, J. (1977). *Estructura y evolución del comportamiento moral*. Revista Española de Pedagogía, 137: 235-275.
- BODE, J. and PAGE, R. (1980). The Ethical Reasoning Inventory. En L. Kuhmerker, M. Mentkowski and V.L. Erickson (Eds.) *Evaluating Moral Development and Evaluating Educational Programs That Have a Value Dimension*. Character Research Press. New York, 139-149.
- BULL, N. (1969). *Moral Education*. Routledge and Kegan Paul. London. (Trad. Cast.: *La educación moral*. Verbo Divino, Estella. Navarra, 1976.
- DANIELS, M.I. (1981). *Morality and the person: an examination of the moral development to self-actualization, mental disorder and personality*. Unpublished doctoral dissertation, University of Leeds.
- DANIELS, M.I. (1984). The relationship between moral development and self-actualization. *Journal of Moral Education*, 13, 1: 25-30.

- FEATHER, N.T. (1979). *Values, expectancy and action*. Australian Psychologist, 14, 3: 243-260.
- FLANAGAN, J.C. (1954). The critical Incident Technique. *Psychological Bulletin*, 131, 4: 327.
- GIAMANCHERI, E. y PERETTI, M. (1981). *La educación moral*. Herder, Barcelona.
- HAMILTON, V. (1983). *The Cognitive Structures and Processes of Human Motivation and Personality*. Wiley. New York.
- HARTSHORNE, H. and MAY, M.A. (1928). *Studies in the nature of character: Studies in deceit* Vol 1. Macmillan. New York.
- HAVIGHURST, R.J. and TABA, H. (1949). *Adolescent character and personality*. Wiley, New York.
- HENSHELL, A.M. (1971). *The relationship between values and behavior: A developmental hypothesis*. Child Development, 42: 1997-2007.
- HOOVER, K.H. (1977). Values Education. Developing Values. En Rubin, L. *Curriculum Handbook. The disciplines, Current Movement and instructional methodology*. Allyn and Bacon. Boston.
- KAY, W. (1968). *Moral Development*. Allen and Unwin. London. (Trad. cast. *El desarrollo moral*. Ateneo. Buenos Aires, 1976).
- KAY, W. (1972). The Self Concept as a Moral Control. *Journal of Moral Education*, 2, 1.
- KAY, W. (1975). *Moral Education: A Sociological Study of the Influence of Society, Home and School*. Allend and Unwin. London. (Trad. cast. *La Educación Moral*. Ateneo. Buenos Aires, 1977).
- KOHLBERG, L. (1971). *Stages of moral development as a basis for moral education*. En C. Beck y E. Sullivan (Eds.) *Moral Education*. University of Toronto Press. Toronto. Ontario. Canada.
- LOPEZ, A.; MARQUÉS, J. i MARTINEZ, A. (1985). *El fracaso escolar*. Institució Alfons El Magnànim. València.
- MACAULAY, E. y WATKINS, S. (1925, 26, 28). *An Investigation into the Development of the Moral Conceptions of Children*. The Forum of Education, IV.
- MARTIN, R.M., SHAFTO, M. and VANDEINSE, W. (1977). The reliability, validity, and Design of the Defining Issues Test *Developmental Psychology*, 13, 5: 460-468.
- MASLOW, A.H. (1970). *Motivation and Personality*. Harper and Row. New York.
- MERVIELDE, I. (1977). Methodological problems of Research about attitude-behavior consistency. *Quality and Quantity*, 11: 259-281.
- MORRIS, J.F. (1958): The Development of Adolescent Value-Judgements *British Journal of Educational Psychology*, XXVIII: 1-14.
- O'CONNOR, M., CUEVAS, J. and DOLLINGER, S. (1981). Understanding motivations behind prosocial acts: A developmental analysis. *Journal of Genetic Psychology*, 139, 2: 267-276.
- PECK, R.F. and HAVIGHURST, R.J. (1960). *The Psychology of Character Development*. Wiley. New York.
- PIAGET, J. (1932) *The moral judgement of the child*. Allend and Unwin. London. (Trad. cast. *El criterio moral en el niño*. Fontanella. Barcelona, 1971.)
- REST, J. et al. (1974). Judging the important issues in moral dilemmas: an objective measure of development. *Development Psychology*, 10: 409-501.
- REST, J. (1976). New approaches in the assessment of moral judge-

- ment. En T. Lickona (Ed). *Moral development and behavior* Holt, Rinehart and Winston. New York.
- RINCON, D. (1987). *Análisis de los componentes motivacionales en el desarrollo de la personalidad ética*. Tesis doctoral. Dra: M. Bartolomé. Universitat de Barcelona.
- RIOS, J.A. (1980). Bases psicopedagógicas de la educación ética. En Instituto Superior de Investigaciones Morales. *La educación ética*. PS. Madrid.
- RUBIO, M. (1980). La educación ética en una sociedad secular. En Instituto Superior de Ciencias Morales. *La educación ética*. PS. Madrid.
- SECCO, L (1981). La formación moral en las asociaciones juveniles. En E. Giammancheri y M. Peretti. *La Educación Moral*. Herder. Barcelona, 473-498.
- SPIEL, O. (1962). *Discipline without Punishment* Faber. London.
- SUGARMAN, B.N. (1973). *The School and Moral Development*. Croom Helm. London.
- SWAINSON, B.M. (1949). *The Development of Moral Ideas in Children and Adolescents*. Tesis de doctorado inédita en Filosofía. Oxford.
- UNGOED-THOMAS, J.R. (1978). *The Moral situation of Children*, Macmillan. London.
- VIDAL, M. (1977). *Moral de actitudes. I: Moral fundamental*. PS. Madrid.
- WILLIAMS, N. i WILLIAMS, S. (1965 y 1970). *The Moral Development of Children*. Macmillan. London. (Trad. cast. *Desarrollo moral en el niño*. Publicaciones Culturales. México, 1976.
- ZIV, A. (1976). Measuring Aspects of Morality. *Journal of Moral Education*, 5, 2: 189-201.

Abstracts

Con el fin de detectar los determinantes fundamentales que regulan la conducta moral de los niños, este trabajo pretende aportar bases que constituyan un fundamento válido para desarrollar materiales situacionales y motivacionales para los alumnos. El Cuestionario de Situaciones fue elaborado para describir aspectos contextuales, el contenido temático o argumento, protagonistas, reacciones o cursos de acción y la motivación subyacente. Esta información sirvió para extraer situaciones y componentes motivacionales, lo que permitió crear el Cuestionario sobre Razones. Así, era posible preguntar por qué actuaba de una manera específica el niño implicado en tales situaciones. Las razones aportadas por los alumnos quedaron reducidas a las siguientes: arbitrarias, autoritarias, alo-céntricas, idealistas y personales. En consecuencia, las situaciones y las razones que explican los cursos de acción fueron utilizadas para elaborar el Test de Motivación Ética. Con 3.448 chicos y chicas, comprendidos entre los 10 y los 15 años de edad, se han analizado los cambios motivacionales referidos a las diferencias en sexo y edad. Se apuntan implicaciones para la educación moral.

Afin de déceler les déterminants fondamentaux qui régissent la conduite morale des enfants, cette étude prétend apporter les fondements du développement de matériaux situationnels et de motivation pour les élèves. Le Questionnaire de Situations a été élaboré pour décrire les aspects contextuels, le contenu thématique ou argument, les protagonistes, les réactions ou déroulements d'action et la motivation sous-jacente. L'information obtenue a servi à extraire des situations et des composantes de motivation, ce qui a permis de créer le Questionnaire sur les Raisons. Il a ainsi été possible de demander pourquoi l'enfant impliqué dans de telles situations agissait-il de telle façon. Les raisons apportées par les élèves se réduisent aux suivantes: arbitraires, autoritaires, allocentriques, idéalistes et personnelles. Par conséquent, les situations et les raisons qui expliquent les déroulements d'action ont été utilisées pour élaborer le Test de Motivation Éthique. L'analyse des changements motivationnels relatifs aux différences de sexe et d'âge a été portée sur 3448 garçons et filles, dont l'âge oscillait entre 10 et 15 ans. On envisage des implications dans l'éducation morale.

In order to discover the basic determinants governing the moral conduct of children, the aim of the present work is to provide a valid foundation for the development of situational and motivational pupil material. The Situational Questionnaire was elaborated to describe contextual aspects, thematic content or argument, protagonists, reactions or courses of action and underlying motivation. From this material, situations and motivational components emerged and it was possible to create the Reasons Questionnaire. This enables the researcher to ask why a child involved in such situations would be have in a specific way. The reasons provided by the pupils were reduced to the following: arbitrary, authoritarian, social, idealist and personal. As a result, it was then possible to formulate the Ethical Motivation Test with situations and reasons which explain the courses of action. Changes in motivation related to age and sex differences were investigated with 3,448 boys and girls, aged between 10 and 15. The implications for Moral Education are discussed.