



**Universidad Nacional Autónoma de México**

**Facultad de Estudios Superiores Iztacala**

**Efecto de la atribución social sobre la dinámica  
del rol de líder**

**T E S I S**

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE**

**LICENCIADA EN PSICOLOGÍA**

**P R E S E N T A**

**Guadalupe Jiménez Hernández**

**Director: Dr. Isaac Camacho Miranda**

**Dictaminadores: Dra. Rosalinda Arroyo Hernández**

**Dra. María de Lourdes Diana Moreno Rodríguez**



**Los Reyes Iztacala, Tlalnepantla, Estado de México, 2019.**



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

# ÍNDICE

Introducción.....	1
1. Psicología interconductual.....	4
1.1 Modelo de campo de Kantor: una lógica científica.....	4
1.2 Teoría de la conducta: un sistema taxonómico.....	9
2. Comportamiento social.....	14
2.1 Supuestos básicos.....	14
2.2 Dimensiones funcionales del comportamiento social.....	16
2.2.1 Dimensión de intercambio.....	16
2.2.2 Dimensión de sanción.....	18
2.2.3 Dimensión de poder.....	20
2.2.4 Poder y facilitación social.....	22
2.3 Investigaciones empíricas de la dimensión de poder.....	22
3. Liderazgo.....	27
3.1 Psicología Traslacional o puente.....	27
3.2 Aproximaciones en el liderazgo.....	28
3.2.1 Aproximaciones clásicas.....	29
3.2.2 Aproximaciones contemporáneas.....	34
3.2.3 Aproximaciones alternativas.....	37
3.2.4 Nuevas aproximaciones.....	39
3.3 Panorama actual.....	41
3.4 Una propuesta de análisis.....	45
4. Delimitación del objeto de estudio.....	47
5. Método.....	51
6. Resultados.....	64
7. Discusión.....	77
Referencias.....	85
Anexo.....	93

# INTRODUCCIÓN

El desarrollo de nuevas tecnologías y el surgimiento de nuevas necesidades sociales en los últimos treinta años han contribuido al crecimiento de los distintos ámbitos de aplicación de la psicología. Algunos ejemplos notables de este fenómeno son las llamadas psicología de la salud, psicología ambiental, psicología institucional, psicología del deporte, entre otras (Ribes, 2009).

Otro ejemplo de este crecimiento se puede apreciar inclusive en ámbitos antiguos como la psicología organizacional, en la cual, de acuerdo con Vargas y Velasco (2002) actualmente hay un desarrollo en la forma de múltiples asociaciones, como la Sociedad para la Psicología Industrial-Organizacional dentro de la Asociación Americana de Psicología. Además, existe una gran variedad de publicaciones, revistas especializadas en la investigación característica de este ámbito como *The industrial-Organizational Psychologist*, *Personnel Psychology* y la *Academy of Management Review*. Por otra parte, el número de psicólogos contratados en organizaciones es cada vez mayor, sobre todo en departamentos de recursos humanos.

Sin embargo, como señaló Rodríguez (2002), éstas supuestas nuevas áreas de aplicación profesional y las áreas tradicionales (clínica y educación), son adjetivos ilegítimos en tanto se tratan como una especialización impuesta a partir de una división social del trabajo, cuyo origen antecede a la misma práctica dentro de la disciplina. Los distintos escenarios, poblaciones y objetivos particulares comprometen a desarrollar metodologías específicas y una relación con áreas distintivas de conocimiento, pero siempre a través de una misma lógica teórica-conceptual.

Empero, la práctica aplicada de la psicología basada en un conocimiento teórico sólido raras ocasiones suele suceder. El ejercicio profesional de la psicología no se ha visto acompañado de una reflexión sistemática y trascendente respecto del conocimiento que se aplica y de la manera en que se aplica (Ribes, 2009).

Por lo tanto, en el presente trabajo se parte de la relación fundamental entre conocimiento desarrollado en ciencia básica y su aplicación hacia las demandas sociales sin que éstas sean el fundamento de la práctica. Es por ello que en el presente trabajo se adopta

al interconductismo, como marco de referencia el cual señala qué estudiar y cómo hacerlo respecto del objeto de estudio de la psicología. Haciendo énfasis en un tópico muy reportado dentro de la psicología organizacional: el *liderazgo*. Específicamente, abordándolo a partir del modelo propuesto por Ribes, Rangel y López (2008) acerca de las dimensiones sociales del comportamiento.

En particular, la principal ventaja del modelo interconductual es que delimita el objeto de estudio de la psicología, la interconducta, a partir de la cual se permite establecer los límites dentro de la disciplina y en relación con las disciplinas limítrofes, la biología y la sociología (Rodríguez, 2002). Lo cual resulta de gran utilidad al estudiar tópicos que involucran temas de frontera entre disciplinas, como es el caso del liderazgo y la dinámica social.

Por lo que la presente tesis tiene como propósito analizar las relaciones de liderazgo entre participantes con diferentes jerarquías sociales. Desarrollándose de la siguiente manera.

En el capítulo uno se describirá el modelo interconductual formulado por Kantor (1967), así como los supuestos generales del interconductismo. Además, se describirá la taxonomía propuesta por Ribes y López (1985).

En el segundo capítulo se presentará el modelo de Ribes et al. (2008) acerca de las dimensiones funcionales de la conducta social. Primero, se describirá cada una de las dimensiones: intercambio, sanción y poder. Enfatizando en ésta última, los dos tipos de relaciones de influencia social. Finalmente, se expondrán algunas investigaciones empíricas relacionadas a la dimensión de poder.

En el tercer capítulo se presentará el modelo de la psicología puente o traslacional. Además, se examinarán algunas teorías, modelos y aproximaciones realizadas en la psicología organizacional acerca del tópico del liderazgo. Terminando con la propuesta de Camacho, Arroyo, Ramos y Hernández (2017) acerca del liderazgo participativo analizada desde la psicología interconductual.

En los capítulos cuatro y cinco se detallarán la propuesta de análisis del presente trabajo, así como la metodología empleada. Finalmente, en los capítulos seis y siete se

presentarán los resultados de la investigación, así como las conclusiones en relación con el liderazgo que surge a partir de las relaciones de influencia social debido a la diferencia en la jerarquía social.

# 1. PSICOLOGÍA INTERCONDUCTUAL

## 1.1 Modelo de campo Kantor: lógica científica

En la psicología no existe un acuerdo respecto a su objeto de estudio, por lo cual, puede ser considerada erróneamente como una ciencia multiparadigmática, por el desarrollo de modelos y teorías enfocadas a diversos fenómenos (Ribes, 2000). Sin embargo, se trata de “varias” psicologías, todas ellas distintas entre sí, a pesar de tener al comportamiento como referente de cualquier evento o proceso psicológico. La mayoría de estas psicologías parten de la idea dualista de Descartes o La Doctrina Oficial, como la denomina Ryle (1949) la cual sostiene que los eventos psicológicos son físicos y mentales. Esto significa que el cuerpo ocupa un lugar físico, por lo tanto, está regido por las leyes mecánicas y su conducta es pública, en cambio, la mente no tiene un lugar en el espacio y, por lo tanto, no está regida por las leyes mecánicas y su hacer es privado. De ahí que se sostenga la existencia de una doble vida o la existencia de dos mundos, uno interno y otro externo.

A pesar de que la concepción de un mundo interno y externo fue expresada como una metáfora, se puede encontrar casos en los cuales se trató de estudiar ambos mundos, aún en teóricos con preocupación en la experimentación, como es el caso de Wundt y en algunos conductistas, como se puede ver en la siguiente cita de Estany (1999):

“...en el caso de Wundt se parte de un objeto de estudio determinado, la conciencia, pero luego se intenta realizar las investigaciones con el máximo rigor posible...hay diferencias entre adquirir compromisos ontológicos diciendo que no existe estados mentales [caso de Watson] o simplemente quedarse en el plano metodológico y decir que no son abordables con los métodos y técnicas disponibles en el momento [caso de Skinner...]” (p. 150).

En tono crítico Ribes (1990) mencionó al respecto que: “La aceptación de dos mundos, el de la vida externa y el de la vida interna, obligó a la psicología a adoptar como objeto propio el estudio de la relación entre dichos mundos, *extraño privilegio conceptual* [cursivas añadidas] que todavía nos resulta difícil de cancelar” (p. 53).

Sin embargo, de acuerdo con Bueno (1996) aun cuando estas psicologías tienen gran aceptación se les puede objetar en dos sentidos: primero que se trata de conceptos que

proceden de tradiciones filosóficas ajenas a una representación naturalista de los eventos, es decir, que los conceptos no son resultado del desarrollo de la propia ciencia, sino que son adoptados de otras disciplinas y en algunos casos, provienen del lenguaje ordinario. Segundo, los conceptos psicológicos conducen a dificultades lógicas y empíricas insuperables, es decir, la incorporación de términos ajenos a la psicología en la explicación y exploración de fenómenos ha llevado a plantear problemas incorrectos, y en consecuencia no lograr un avance en las investigaciones teniendo como resultado último un estancamiento científico.

En relación con dicho estancamiento, se podría retomar la propuesta de Kantor (1967/1980) quien señaló las dos formas en las cuales la ciencia progresa fundamentalmente: la primera, mediante el descubrimiento de eventos desconocidos, y la consecuente ampliación de horizontes de investigación; y la segunda, mediante la revaloración de los eventos con base en criterios mejorados. En ese sentido, se puede sostener que la psicología se desarrollará y avanzará cuando haya una “sana” separación de la filosofía para la validación y explicación de sus fenómenos y sólo recurriendo a ella como apoyo para sus fundamentos generales junto con la lógica y la filosofía de la ciencia. De tal forma que, como las demás ciencias, se interese por la sistematización pertinente y válida de los eventos, así como en la búsqueda de aspectos concretos de su objeto de estudio.

La construcción de sistemas científicos no implica procedimientos totalmente nuevos; el científico en su labor simplemente opera con más meticulosidad de las que se utiliza cuando se realiza actividades cotidianas. De acuerdo con Kantor y Smith (1975/2015) la investigación sistemática se lleva a cabo en tres fases generales: *definición, análisis o investigación e, interpretación o descripción-explicación*. Primero, en la fase de definición se especifica la orientación de su investigación, lo que permite diferenciar los eventos dentro de la misma ciencia, así como los eventos de otras ciencias. Después, en el análisis o investigación, se selecciona un evento y se organizan operaciones manteniendo registros completos y precisos. Finalmente, la interpretación se refiere a la organización de los hechos separados en un sistema definido.



Siguiendo estos supuestos, Kantor (1967/1980) formuló un meta-sistema para la psicología como antecedente y fundamento sistémico para la formulación de un sistema concreto. El meta-sistema se vincula con una lógica o filosofía de la ciencia particular, que a su vez tiene relación con las instituciones culturales presentes durante el desarrollo de éstos, como se puede ver en la figura 1. Cabe resaltar, que el papel que ocupa la lógica de la ciencia dentro del sistema científico es la base para los fundamentos y no una explicación en sí misma de los fenómenos.

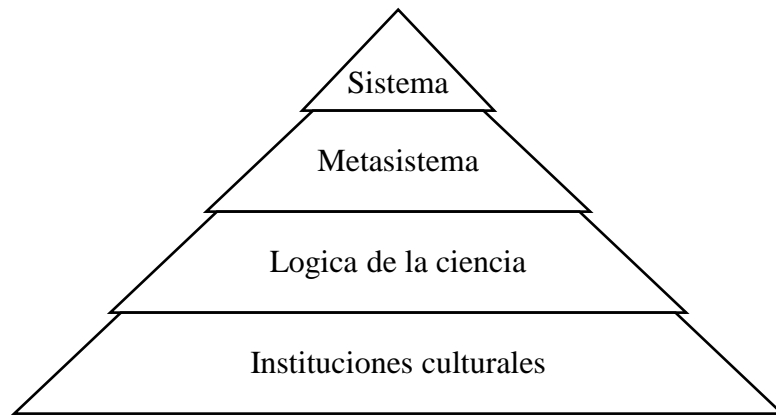


Figura 1. Sistema científico. Retomado de Kantor (1967/1980).

El meta-sistema reconoce tres supuestos fundamentales: *el naturalismo, la especificidad y la noción de campo*. El primero, señala que cada evento psicológico, como los eventos que se plantean en otras ciencias, consisten en la interconducción de objetos y se encuentran en un continuo, en el cual no existe un punto en el cual se salte a una dimensión extraordinaria, es decir, que no existe en la dimensión extra espaciotemporal como lo alude La doctrina Oficial. En concreto, desde una perspectiva naturalista “todas las descripciones e interpretaciones se derivan directamente de observaciones...de la interconducción de los organismos con los objetos y condiciones del ambiente” (Kantor & Smith, 1975/2015, p. 443). Incluso en aquellos casos en los que se ignoren algunos detalles de un campo particular en cuestión, no es necesario inventar variables o principios para explicar esos segmentos.

El segundo supuesto, se relaciona con la continuidad de las ciencias al operar en un campo común de eventos naturales. El hecho de que las ciencias estudien interconducciones, crea la necesidad de encontrar diferencias entre las interacciones psicológicas y las otras

interacciones, a partir de la especificidad del objeto de estudio. Definir el objeto de estudio facilita, en otras cosas, el establecer los límites y similitudes con otras disciplinas. En el caso particular de la psicología se estudian eventos que implican condiciones físicas, químicas, biológicas y sociales. Sin embargo, se debe evitar explicar y describir eventos psicológicos con base en categorías y conceptos de otras disciplinas, puesto que no es necesario, ya que cada uno tiene sus objetos de estudio, su sistema de conceptos y su forma de acercarse al mismo objeto.

En este sentido, Kantor (1967/1980) empezó definiendo a los eventos que estudia la psicología como: "...interacción de organismos con objetos, eventos y otros organismos, así como con sus cualidades y relaciones específicas" (p.91) es decir, los eventos psicológicos consisten en *campos multifactoriales*. Definirlo de este modo permite reconocer que los eventos psicológicos se pueden identificar a partir de sus funciones, dejando de lado categorías como interno o externo, públicos o privados, observables o inobservables.

Como mencionan, Kantor y Smith (1975/2015) cada evento estudiado por estas ciencias varía en detalles específicos, por ejemplo: las interacciones físicas, son *conmutativas*, esto es, que la actividad física es simplemente un intercambio de energía, la relación se podría expresar de la siguiente forma:  $F=F$ . Por consiguiente, no importa la cantidad de energía que se empleada en la relación ésta siempre será la misma. Un ejemplo de este tipo de interacción es la fuerza requerida para tomar una bebida energética dependerá del peso de ésta.

En el caso de las interacciones biológicas, éstas son *responsivas*, es decir, el organismo es estimulado por un objeto y éste a su vez responde. A diferencia de las interacciones físicas, la cantidad de energía empleada para la estimulación y en la respuesta puede ser diferente, sin embargo, dicha respuesta no cambia en nada la estimulación. La interacción se podría expresar de la siguiente forma:  $E \rightarrow R$ . Por ejemplo, la cantidad de bebida energética ingerida por un beisbolista no será la misma a la empleada en el proceso de asimilación de nutrientes.

Por otro lado, las interacciones psicológicas son *ajustivas*, es decir, un organismo puede responder de manera más o menos independiente y puede desarrollar interacciones

diferentes con los objetos a partir de los diferentes contactos con ellos. Por tanto, pueden considerarse reflexibles, históricas y continuas. La interacción se podría expresar de la siguiente forma:

$$(E \leftarrow \rightarrow R),$$

siendo R y E la representación de la interdependencia entre la respuesta y el estímulo.

Considerando el mismo beisbolista, la cantidad de bebida energética que ingiera puede depender, por ejemplo, si está solo o acompañado.

Finalmente, en relación con el tercer supuesto, aunque se consideran las interacciones psicológicas como históricas y continuas (dado que no hay ningún momento en el cual el organismo no esté interactuando, con excepción de los desmayos) éstas pueden ser susceptibles a ser fraccionadas o segmentadas para su análisis. Los factores que intervienen en dichos eventos se pueden observar en la figura 2:

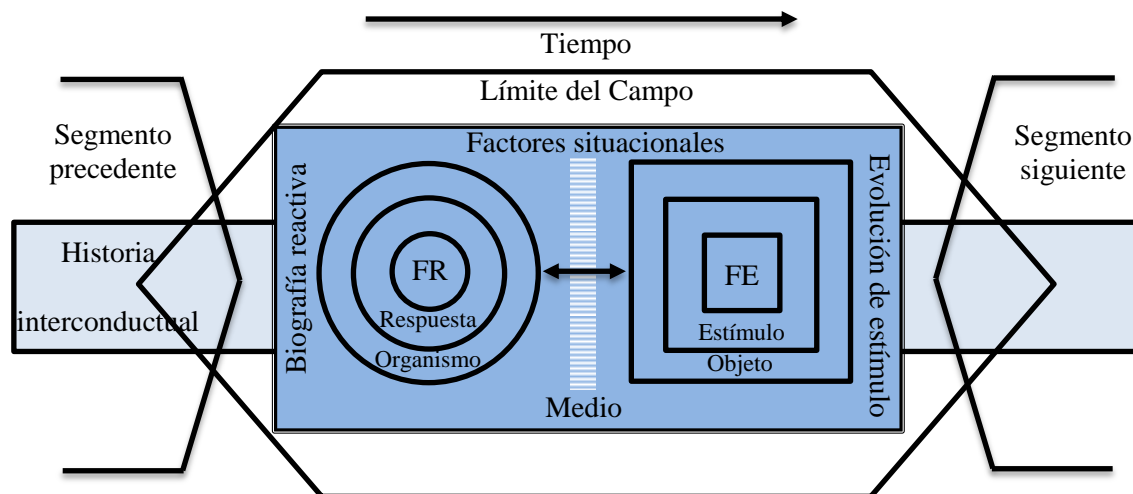


Figura 2. Segmento conductual. Retomado de Kantor (1975/2015).

Dentro de cada segmento se puede encontrar la unidad de análisis de un evento psicológico, a saber, la función de estímulo ( $f_e$ ) y la función de respuesta (FR) correspondiente. La función de estímulo y función de respuesta es recíproca y no puede actualizarse una sin la otra. Concebir de esta forma la unidad de análisis permite librarse de nociones metafísicas como la causación lineal (Ribes & López, 1985).

A partir de la unidad de análisis es que se estructura el campo psicológico; un objeto se vuelve un objeto de estímulo al comprender todas las propiedades que podrían actualizarse como funciones de estímulos, dado que se habían desarrollado como tales en algún momento anterior de su historia interconductual (Sá, Delgado & Hayes, 2004). En este sentido, se puede entender como historia interconductual a los contactos del individuo con las situaciones, otros individuos u cosas, su experiencia conductual.

Con relación a la historia, Kantor y Smith (1975/2015) enfatizaron dos aspectos: uno es la biografía reactiva, que se refiere a al desarrollo de funciones de respuesta. El otro es la evolución de estímulo, esto es el desarrollo de funciones de estímulo.

Finalmente, el segmento interactivo se ve modulado por factores disposicionales, que consisten en las circunstancias inmediatas que influyen, así mismo, el medio de contacto, que consiste en las condiciones necesarias para que el organismo haga contacto con el objeto de estímulo (Kantor, 1967/1980).

En síntesis, el objetivo de Kantor no fue la formulación de un sistema de algún fenómeno psicológico, sino la presentación de principios generales acerca de cómo elaborar una teoría sistemática; definiendo el objeto de estudio y presentando categorías generales que permitan representarlo conceptualmente (Bueno, 1996). A continuación, se presenta una propuesta clasificatoria (Ribes & López, 1985) “basada” en la metateoría de Kantor.

## **1.2 Teoría de la conducta: un sistema taxonómico**

Ribes y López (1985) desarrollaron una teoría con base en el análisis de campo interconductual (Kantor, 1967/1980) y en el planteamiento metodológico paramétrico (Schoenfeld & Cole, 1972) la cual tiene como objetivo generar categorías que sistematizaran los datos surgidos del análisis experimental de la conducta, así como abarcar eventos no reconocidos ni generables por dicho paradigma.

Considerando que en el apartado anterior se trató en extenso la propuesta de Kantor, en las siguientes líneas se mencionan algunos aspectos relevantes acerca del análisis paramétrico retomado por Ribes y López (1985).

Schoenfeld y Cole (1972) crearon el sistema t como un planteamiento alternativo a los programas de reforzamiento para el análisis de la conducta, por los problemas que éstos últimos planteaban, entre estos, la contaminación de la variable independiente por la variable dependiente. El sistema t se planteó a partir de dos pautas: la primera, reducir el número de programas de reforzamiento de dos a una sola categoría, reconociendo la continuidad del proceso. La segunda, es la elección de la dimensión temporal para la identificación de la respuesta que sería reforzada. Se consideró esta dimensión porque reducía la participación determinante del sujeto en el procedimiento experimental y, con ello, se eliminaba la contaminación de la variable independiente. Con base en estas dos pautas, se reconocieron relaciones paramétricas entre los diferentes programas de reforzamiento a partir de la reproducción de los efectos clásicos de cada uno superando algunas de las dificultades presentes en los planteamientos operantes.

En concreto, Cabrer, Daza y Ribes (1975) mencionaron que el enfoque o análisis paramétrico se centra en la extensión de parámetros más inclusivos o la identificación de nuevos parámetros. Realizar un análisis de este tipo se contrapone a los fenómenos “anómalos” encontrados normalmente en las investigaciones centradas en el problema. Desarrollar una teoría de la conducta sobre este enfoque tiene dos ventajas generales:

- a) Permite reconocer la continuidad de la conducta y, por ende, de los parámetros que se pueden identificar de ella.
- b) Se soslaya la posibilidad de crear nuevos conceptos al margen de criterios paramétricos identificados y, por lo tanto, se previene la posibilidad de fragmentar artificialmente la teoría con micromodelos.

Que los autores Ribes y López (1985) retomaran el campo psicológico y el análisis paramétrico no son hechos menores dentro de una teoría de la conducta, dado que son las herramientas analíticas que utilizaron para estudiar los eventos psicológicos. Para ser más específicos, las interconductas como eventos molares continuos en tiempo y espacio, son constituidas como campos de interacciones múltiples cuya organización funcional puede analizarse molecularmente, es decir, a partir de sus componentes mínimos y las interrelaciones y procesos que lo constituyen (Ribes & López, 1985). De manera, que se

puede analizar las interacciones psicológicas a partir de sus componentes por separado, pero no se debe olvidar que forman parte de un campo multifactorial.

Considerando éstos dos métodos de análisis, el planteamiento teórico que se propuso fue una taxonomía de la organización de la conducta. La taxonomía de Ribes y López (1985) se fundamentó en dos premisas básicas: la identificación de relaciones contingenciales y el reconocimiento de niveles jerarquizados de organización de la conducta. Esta identificación se hace a partir de dos conceptos: *mediación* y *desligamiento*.

El primero de estos se define como: "...el proceso por el cual diversos eventos entran en contacto recíproco directo y/o indirecto...constituye un proceso en el que un elemento participativo de la relación de interdependencia más o menos complejas, es decisivo o clave como prioridad estructurante de la organización del sistema interactivo" (p. 52).

Mientras que el segundo se define como: "...posibilidad funcional que tienen el organismo de responder en forma amplia y relativamente autónoma respecto de las propiedades fisicoquímicas concretas de los eventos y de los parámetros espaciotemporales que las definen situacionalmente" (p. 58).

A partir de estos dos conceptos Ribes y López (1985) propusieron cinco niveles funcionales a partir de los cuales puede estudiarse el comportamiento, los cuales se organizan de manera jerárquica y progresivamente inclusiva. Los niveles son: *contextual*, *suplementario*, *selector*, *sustitutivo referencial* y *sustitutivo no referencial*.

La función contextual describe la forma de organización psicológica más simple. Se identifican interacciones en las cuales la respuesta de un organismo es mediada por las relaciones espaciotemporales entre los dos objetos. El elemento crítico es el estímulo que media las propiedades funcionales entre el mismo y otro estímulo. En ésta contingencia, la respuesta del organismo sólo se ajusta a las regularidades que la mediación establece entre los eventos de estímulo, la actividad del individuo no cambia las contingencias. El organismo se desliga funcionalmente de la reactividad estrictamente biológica. Algunos fenómenos que pueden ser ubicados dentro de este nivel son: la reacción de orientación

condicionada, la impronta, el condicionamiento temporal, el pre-condicionamiento sensorial, casos de percepción visual, etcétera.

La función suplementaria es el siguiente nivel en la taxonomía, e incluyen contingencias contextuales. La interacción se caracteriza porque la respuesta del organismo media la relación entre los eventos de estímulo (contingencia contextual), modificando las relaciones de condicionalidad de las que ella misma participa, ya sea introduciendo o eliminando la presencia de eventos. El desligamiento funcional del organismo es respecto a las invarianzas que el ambiente impone. Algunos ejemplos de la función son: el castigo continuo, la evitación continua, los programas diferenciales de otras respuestas, los programas de reforzamiento simple, los programas mixtos y tándem.

La función selectora incluye como segmento mediado a una contingencia suplementaria. El elemento crítico es un estímulo simultáneo o antecedente, cuyas propiedades fisicoquímicas cambian momento a momento y la respuesta ante él puede ser o no contingente a la relación suplementaria. El desligamiento en este nivel se da con respecto a las propiedades fisicoquímicas de eventos particulares, como definitorias de su funcionalidad momentánea. Algunos ejemplos de esta función son: los fenómenos estudiados en los procedimientos de discriminación condicional.

Las funciones sustitutivas son exclusivas del ser humano debido a que la conducta no está situacionalmente ligada a las propiedades observables del aquí y ahora de los objetos y de los eventos. En particular, la función sustitutiva referencial requiere de dos individuos un referidor y un referido que se comporten respecto de un referente. El desligamiento implica la sustitución de las dimensiones funcionales que están ancladas en lo situacional, que lo transforman dando paso al desarrollo de una nueva funcionalidad. Por ejemplo: hablar con tu mejor amiga sobre el chico que te rompió el corazón y hablar con tu hermano sobre cómo cantó.

El nivel sustitutivo no referencial está definido por una mediación entre eventos estímulo-respuesta con propiedades puramente convencionales. Estas propiedades posibilitan que un evento puramente convencional constituya la condición para el contacto entre eventos convencionales independientes pero vinculables por un sistema de contingencias distinto al establecido por cada uno en aislado. El desligamiento es la total

independencia respecto de las condiciones situacionales prevalecientes en la interacción, pero con total dependencia respecto de los sistemas reactivos convencionales de los cuales la propia conducta es parte. Por ejemplo: formular principios no explicitados en el texto o formular principios generales que integran casos particulares en clases más amplias.

En síntesis, el objeto de estudio de la psicología es la interconducta, es decir, la interacción de un organismo con otros u objetos de estímulo. Su análisis implica el reconocimiento de los elementos participantes dentro del campo como los estímulos, las respuestas, los factores disposicionales y el medio de contacto, puesto que estos elementos permiten identificar una estructura o contingencias, es decir, las múltiples relaciones de dependencia entre los elementos.

Hasta este punto el análisis posibilitado por la taxonomía se ha ocupado de las interacciones entre organismos individuales y su medio ambiente. Sin embargo, puesto que todo evento psicológico es una relación de elementos interdependientes o contingentes, este mismo análisis puede sentar las bases para el estudio de interacciones o modos de convivencia entre dos o más organismos, respecto del ambiente, es decir, contingencias compartidas o sociales.

Al respecto, Ribes et al. (2008) definen a la contingencia haciendo una distinción entre contingencia individual y contingencia compartida. La primera hace referencia a las circunstancias en las que el comportamiento de un individuo sólo lo afectan a él directamente. La segunda es definida como aquella “circunstancia” (esta palabra puede cambiarse) en la que el comportamiento de un individuo afecta el comportamiento o circunstancias de otro, estableciendo así una relación de dependencia entre los elementos que es “propiedad” de los participantes. Es decir, que para que una contingencia compartida se lleve a cabo se necesita del hacer conjunto de las personas que participan de la relación respecto a la mediación y el desligamiento.

En este sentido, el comportamiento puede ser analizado a partir de ambos tipos de contingencias, no obstante, en el presente trabajo, el análisis se centrará en las contingencias sociales analizando un caso particular: el liderazgo.



## 2. COMPORTAMIENTO SOCIAL

### 2.1 Supuestos básicos

Ribes, Pulido, Rangel y Sánchez-Gatell (2016) presentaron un análisis multidisciplinario del comportamiento social, ubicándolo entre la ciencia social y la psicología, denominado *sociopsicología*. El cual parte de una posición teórica con respecto a la ciencia social en torno de dos aspectos: el primero es que se considera una ciencia social integrada, que constituye una aproximación analítica de un todo organizado representado por formaciones sociales como sistemas históricos de convivencia. El segundo, rechaza la idea de una sociedad universal como modelo para la explicación de los fenómenos sociales, dado el carácter histórico y las particularidades de cada formación social.

Desde la perspectiva psicológica, se parte de una teoría general de la conducta (Ribes & López, 1985) que describe que la persona es parte del sistema de relaciones respecto del cual se analiza su interdependencia funcional respecto del resto de los componentes que constituyen el segmento analizado. Dado que la posibilidad de comportamiento psicológico se encuentra a partir de las condiciones ecológicas y sociales, es importante señalar la evolución del comportamiento animal al comportamiento humano en ser social.

Ribes et al. (2008) mencionaron que en las especies no humanas se pueden identificar conductas conespecíficas relacionadas con la alimentación, la crianza, la defensa y la reproducción, las cuales, establecen un antecedente a partir de una división de funciones, que posteriormente, cambian a tareas especializadas. A diferencia de las especies no humanas, en el comportamiento humano la distribución de tareas especializadas no está anclada a factores biológicos, aunque éstos participen. Por ejemplo, una mujer puede ser la proveedora de alimentos en una familia.

En este sentido, Ribes (2001) mencionó que el intercambio postergado de bienes y servicios es el elemento crítico en la división del trabajo en las sociedades humanas. Dicho intercambio, se presenta cuando alguien hace algo aquí y ahora para intercambiar el producto posteriormente, acorde a las contingencias que emergen de las condiciones

particulares en que los bienes y servicios son intercambiados, es decir, se definen con quién, qué, cuánto, cuándo y dónde se lleva a cabo el intercambio. La posibilidad de demorar el intercambio se debe al desarrollo simultáneo del lenguaje como conducta convencional desligable físicamente de las cosas y los acontecimientos presentes en la situación (Ribes, 2010).

De igual manera, el desarrollo del lenguaje propició el surgimiento de *instituciones*, que son entendidas como sistemas compartidos de relaciones entre individuos de un mismo grupo, que trascienden en tiempo a cualquiera de los individuos que participan en dichas relaciones. Las instituciones conforman el medio de las relaciones interindividuales, dado que establecen y regulan los criterios del comportamiento humano que se realiza en determinadas situaciones. Ribes et al. (2016) refirieron que las instituciones son prácticas colectivas autorreferidas y las relaciones interindividuales son cortes o segmentos de dichas prácticas, son las instituciones proveen de sentido a las relaciones interindividuales.

Por otra parte, Ribes et al. (2008) señalaron que dada la naturaleza convencional del comportamiento humano no es necesaria la distinción entre comportamiento individual y comportamiento social, puesto que todo el comportamiento humano es social y lingüístico por naturaleza. No obstante, se debe realizar una distinción entre la conducta de una persona que tiene efectos directos, indirectos o nulos sobre la conducta o sus circunstancias de otro. Dicha distinción se realiza a partir de dos tipos de contingencias: la primera, contingencias individuales, es decir, “cuando el comportamiento del individuo sólo afecta al propio individuo directamente” (p. 50). La segunda, contingencias sociales o compartidas, “cuando el comportamiento de un individuo afecta las circunstancias de otro(s) individuo(s)” (p. 50).

De acuerdo con los autores ya mencionados, todas las contingencias sociales son relaciones que involucran a las dimensiones funcionales de todo medio de contacto convencional: el poder, el intercambio y la sanción. Estas dimensiones corresponden a logros sociales fundamentales: la dominación, la complementación y el acotamiento o delimitación.

## 2.2 Dimensiones funcionales del comportamiento social

Desde el modelo de Ribes et al. (2008) las sociedades se constituyen como un colectivo que tiene por logro funcional la *complementación mutua* a través de la división especializada del trabajo y la repartición prorrogada de bienes y servicios como base de dicha división. Ribes, et al. (2016), mencionaron que la complementación se vincula estrechamente con otros dos logros: “el dominio, como ámbito de una actividad y el poder tener y usar lo suyo, y el acotamiento, como delimitación de los rangos diferenciados de dominio entre los distintos miembros de un colectivo” (p. 29).

En algunas ocasiones alguna dimensión puede ser predominante respecto de las demás, sin embargo, todas se dan como condiciones necesarias de toda formación social.

A continuación, se explican brevemente cada una de las dimensiones del comportamiento social.

### 2.2.1 Dimensión de intercambio

Ribes et al. (2008) realizaron una descripción de los elementos participantes en las contingencias de intercambio. El planteamiento tiene dos formas iniciales de intercambio: la primera es *compartir*, relacionado con los medios colectivos de recolección-producción, cuya función es el bienestar. La otra forma es la *apropiación*, vinculada a los medios de recolección-producción de los individuos, cuya función es la riqueza. Los demás componentes identificaban formas de contingencias derivadas de estas dos formas iniciales de intercambio.

Contrario a lo anterior, en un análisis posterior realizado por parte de Ribes et al. (2016) señaló que no era posible sustentar como elementos críticos del intercambio el compartir y el apropiarse, dado que, para distribuir, acumular, consumir, etcétera, es necesario primero apropiarse de los recursos y de los medios. Por lo que, estos últimos autores, presentaron una descripción alternativa, en la cual, se tiene como componentes críticos de la dimensión de intercambio a la *producción* obtenida mediante trabajo y a la *apropiación*, entendida como la acción de hacer propio y como elemento final de ambas acciones, es decir, hacer uso de los recursos y medios que posibilitan la producción. La figura 3, muestra una representación de los subcomponentes y relaciones funcionales

mínimas implicadas en la producción y la apropiación dentro de la dimensión de intercambio.

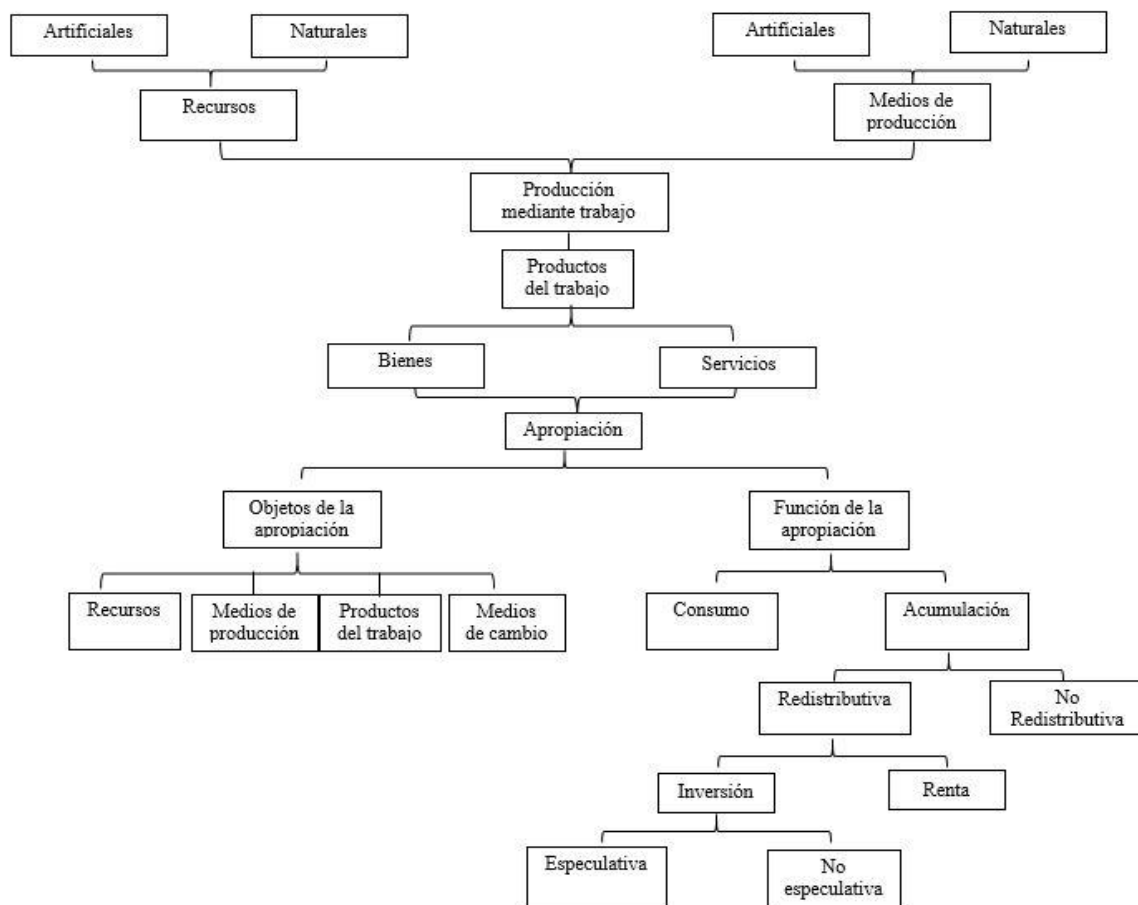


Figura 3. Componentes funcionales de la dimensión de intercambio. Retomado de Ribes et al. (2016, p. 223).

Se puede observar como la producción mediante trabajo involucra la relación entre ciertos recursos y medios que da como resultado la obtención de productos en forma de bienes o servicios. Los servicios, al igual que los bienes, pueden concebirse como un producto del trabajo en cuanto constituyen un efecto, y ese efecto es siempre un producto dirigido a otro o a otros en un contexto institucional particular. En ese sentido, puede hablarse de producción-apropiación tanto de servicios como de bienes materiales. El componente funcional de apropiación involucra a ciertos objetos de apropiación (por ejemplo, medios de cambio, recursos, medios de producción) que pueden asumir diversas funcionalidades según corresponda a la relación de intercambio establecida entre los

individuos involucrados (por ejemplo, consumo, inversión o acumulación). Se habla de funciones de la apropiación para referirse a los usos prácticos de lo apropiado y por supuesto, los identificados en el esquema constituyen apenas algunos ejemplos, pues hay tantos usos como prácticas que involucren a los objetos apropiados.

Aunque las dimensiones operan de manera sincrónica, se reconoce que se pueden segmentar o dar mayor énfasis a alguna dimensión con fines de análisis. En este sentido, las investigaciones empíricas se han centrado mayormente en elementos pertenecientes a esta dimensión. Por ejemplo, se ha estudiado el efecto de la distribución y apropiación de las ganancias en la elección de compartidas o individuales (Ribes, et al., 2003; Ribes et al., 2005), el efecto del intercambio de recursos y fuerza de trabajo en la elección de contingencias compartidas (Pulido, Rangel, Ávila, Mérida & Ribes, 2014), el efecto de diferentes arreglos contingenciales en la cualidad de los intercambios verbales (Pulido, Rangel & Ortiz, 2013, Pulido, Rangel & Ortiz, 2014), el efecto de la inducción de reciprocidad sobre la elección de contingencias compartidas o contingencias individuales (Pulido, Ribes, López & López, 2015), el efecto del diferentes tipos de contingencias sobre la elección de contingencias compartidas o contingencias individuales (Medina & Polanco, 2009) y el análisis de la dimensión de intercambio con internos penitenciarios (Herrera, Pedroza, Oropeza & Rivera, 2012).

### ***2.2.2 Dimensión de sanción***

De acuerdo con Ribes, et al. (2008) las contingencias de sanción se caracterizan por *delimitar* y *acotar*, en un primer momento, los actos de los individuos así como sus repercusiones, adicionalmente refieren las consecuencias de la realización o la omisión. En ambos casos la delimitación se hace con base en normas implícitas identificadas en una tradición o costumbre, o en normas explícitas en la forma de códigos o leyes. Específicamente sancionar “es dejar hacer y reconocer determinado tipo de actos y relaciones [derechos] o, por el contrario, impedir y penalizarlos [obligaciones]” (Ribes et al., 2016 p. 272).

Las leyes, los valores y las normas, como mencionaron Ribes et al. (2016) no son universales ni innatas de la sociedad humana. Están acotadas a una época determinada y reflejan relaciones de dominación por una o varias clases sobre otras. De tal forma que los

valores, normas e ideales no son aspiraciones de prácticas futuras, sino son confirmaciones de prácticas existentes en un grupo social particular.

En la figura 4 se presenta la descripción de los elementos que componen la dimensión de sanción formulada por Ribes et al. (2008). Se sugieren como situaciones iniciales: a) actos que se ajustan a la norma y b) actos que no se ajusten a la norma. En el primer caso, el ajuste resulta en una sanción positiva como autorización explícita, implícita o de reconocimiento. Aunque inicialmente (Ribes et al., 2008) se planteó que únicamente el no ajuste se puede dar por omisión o por comisión, en un análisis posterior realizado por Ribes et al. (2016) se mencionó que el ajuste a la norma también se puede presentar por omisión y comisión.

En el segundo caso, el no ajuste puede tener como consecuencia una sanción negativa o la falta de sanción como impunidad. La sanción negativa se puede dar en el marco de diferentes instituciones o con base en distintos criterios. Las diferentes sanciones que se presentan en la figura 4 son propias de instituciones formales, las cuales involucran formas de privación parcial o total de la libertad de acción y/o de los bienes acumulados o disponibles.

Ribes et al. (2016) señalaron que el acotamiento de actos parte de las diferencias de función y atribución que las personas tienen en distintas jerarquías institucionales. Es importante reafirmar que estas diferencias primero se establecen en las contingencias de intercambio y después en las contingencias de poder se formalizan.

Las investigaciones centradas en la dimensión de sanción son pocas en comparación a las realizadas en las otras dimensiones. En algunos casos se han evaluado el efecto de contingencias de sanción sobre la elección de contingencias compartidas o contingencias individuales (Medina & Polanco, 2009) y se ha analizado la dimensión de sanción con internos penitenciarios (Herrera et al., 2012).

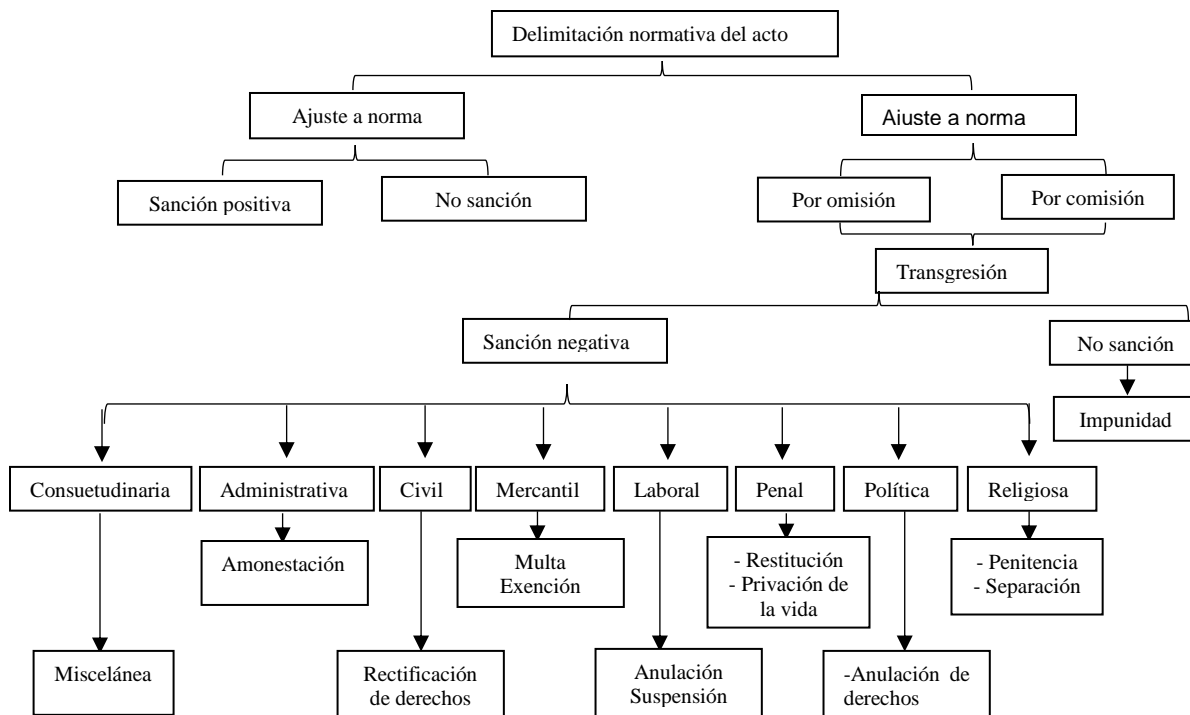


Figura 4. Componentes de la dimensión de sanción, retomado y adaptado de Ribes et al. (2008, p. 55).

### 2.2.3 Dimensión de poder

Ribes et al. (2016) señalaron que el poder es “un término que hace referencia a la capacidad de un individuo, o de un grupo de ellos, para poder hacer o tener y, por consiguiente, para poder hacer que otros hagan o que otros tengan” (p. 246). Al hablar de la capacidad de un individuo, esto significa que la persona está en condiciones de hacer algo si se presentan la oportunidad (Ribes, 2011). La dimensión de poder a partir de su logro social, la *dominación*, se encarga de la organización y la formalización de las interacciones interindividuales establecidas en la dimensión de intercambio (Ribes et al., 2016).

De acuerdo con el análisis de Ribes et al. (2008) se reconocen dos tipos de relaciones de basadas en el poder: a) un tipo de relaciones en las que se establece obligatoriedad entre los individuos y b) un tipo de relaciones en las que no se establece obligatoriedad entre los individuos, denominadas de influencia o facilitación social. Rangel y Ribes (2009) mencionaron que del primer tipo de relaciones se puede identificar como origen o fuente la riqueza, la fuerza y el conocimiento, los cuales operan por medio de dos procesos, no necesariamente incompatibles: por acuerdo o convención (*dominación*

implícita), y/o por coacción (dominación explícita). Las relaciones de poder tienen cuatro funcionalidades: a) prescripción, b) regulación, c) supervisión y d) administración, que pueden actuar simultánea o separadamente, estableciendo funciones y suministrando consecuencias relativas al desempeño dentro de las instituciones (Ribes et al., 2008).

Por otra parte, Rangel y Ribes (2009) mencionaron que dentro de la dimensión de poder se pueden dar relaciones tanto la autoridad legítima (basada en convenciones sociales) como la paralegítima o ilegítima (basada en la coacción). Adicionalmente, el poder se puede ejercer de manera tanto personal (forma oral) como impersonal (forma escrita). En el caso personal, el poder se ejerce mediante relaciones petición-cumplimiento u orden-obediencia, y en el caso impersonal mediante relaciones de disposición-acatamiento. En la figura 5, se puede observar una representación esquemática de los componentes y funciones de la dimensión de poder.

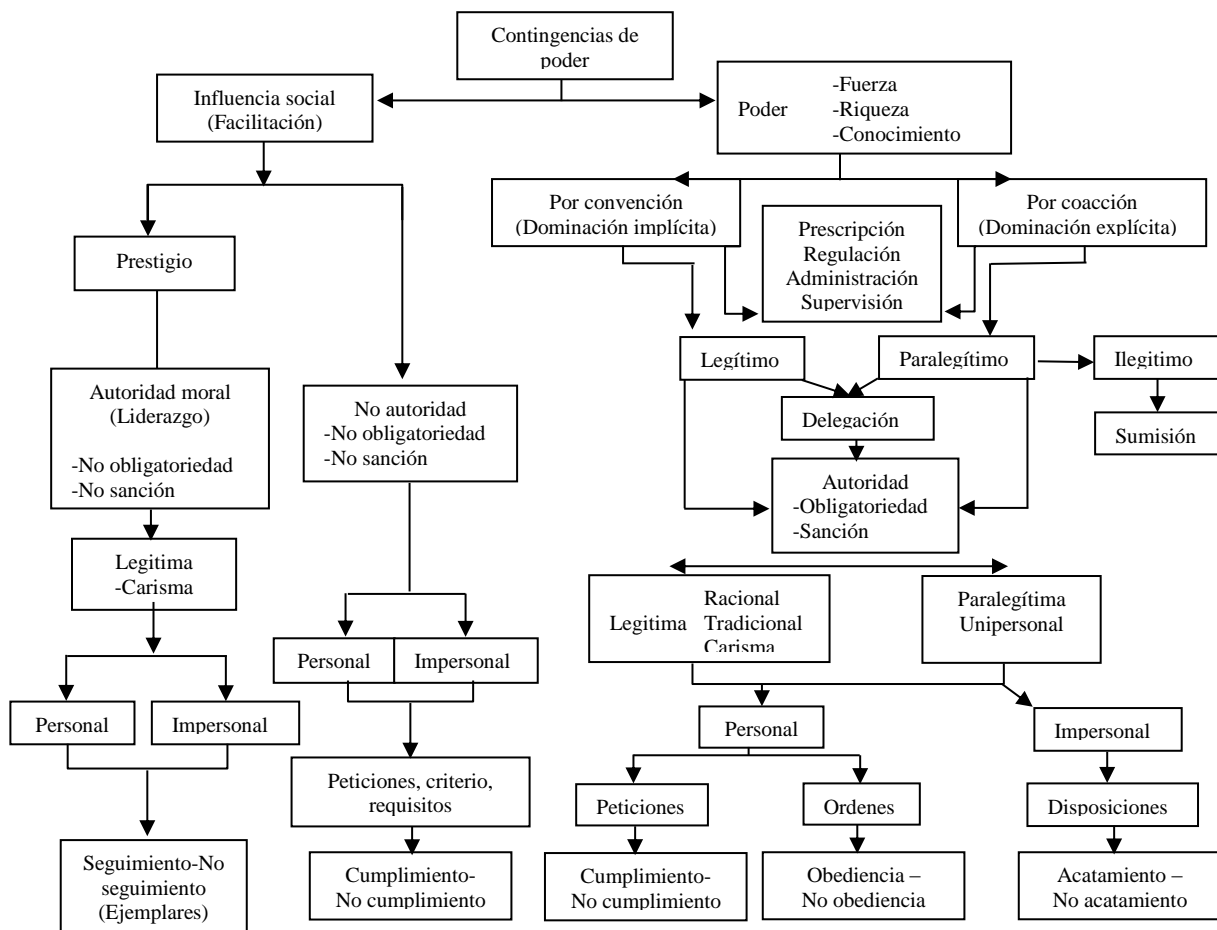


Figura 5. Componentes de la dimensión de poder. Retomado de Ribes et al. (2008, p. 54)



#### ***2.2.4 Poder y facilitación social***

De acuerdo con el análisis de Ribes et al. (2008) dentro de la dimensión poder, se ubican relaciones paralelas denominadas de influencia o facilitación social. Dentro de las relaciones de influencia o de facilitación social se han identificado dos tipos: el primero se refiere a las relaciones en las que la autoridad de un individuo sobre otro(s) que se desarrollan en forma de liderazgo, debido al prestigio del individuo que la sustenta en un área particular y su efecto se ha identificado como el seguimiento-no seguimiento. Por ejemplo, seguir el consejo de un amigo con experiencia en rupturas al terminar una relación; seguir las indicaciones de un paramédico al atender a un enfermo; seguir las indicaciones del capitán de un equipo deportivo durante un partido; seguir los consejos de un profesor respecto a un conflicto con otro profesor.

En el segundo tipo de relaciones de facilitación social, no se genera autoridad de un individuo sobre otro(s) debido a que no hay una posición jerárquica superior de alguno de ellos y su efecto se ha identificado como cumplimiento-no cumplimiento (Rangel & Ribes, 2009). Algunos ejemplos de este tipo de relaciones serían cuando el jugador de menor experiencia cumple las indicaciones de los jugadores de mayor experiencia; cuando los alumnos con menor rendimiento escolar cumplen con las indicaciones dadas por el alumno con mayor rendimiento escolar.

### **2.3 Investigaciones empíricas de la dimensión de poder**

A partir de los planteamientos teóricos antes descritos se han desarrollado algunas exploraciones empíricas centradas en esta dimensión, por ejemplo, se han evaluado la dimensión de poder a partir de interacciones intrapenitenciarias (Herrera et al., 2012), al igual que se ha analizado el efecto de las contingencias de poder sobre la elección de contingencias compartidas o individuales (Medina & Polanco, 2009). Adicionalmente, se ha estudiado la administración de consecuencias, la base de poder y de la funcionalidad utilizada por la figura de autoridad (Rangel, Velázquez, Ribes & Morales, 2012; Rangel, Ribes, Valdez & Pulido, 2011), se ha evaluado el papel de los intercambios verbales (Rangel & Peña-Pérez, 2016). Finalmente, se ha estudiado los efectos de la influencia

social por experticia y por referencia (Del Toro, 2010). Estos son solamente algunos casos ilustrativos que no agotan el panorama de la exploración empírica sin embargo sirven para ilustrar algunas características del método empleado para la exploración empírica del poder. A continuación se describen dichos ejemplos.

Herrera et al. (2012) analizaron las tres dimensiones a partir de categorías de estilos de interacción social con grupos de internos penitenciario. Los participantes fueron distribuidos en dos subgrupos compuestos por un interno de alta, dos internos de media funcionalidad y un interno de baja funcionalidad. La funcionalidad refería a la clasificación interna realizada por la institución penitenciaria a partir de evaluación psicométricas, entrevistas médicas, con criminólogos, pedagogos. Los dos subgrupos, fueron expuestos a las tres dimensiones en tres fases distintas. En cada fase se le entregó tres rompecabezas a cada interno, con 48 piezas cada uno. Los rompecabezas tuvieron un número equitativo de piezas de los otros compañeros y suyas.

En la primera fase se analizó la dimensión de intercambio: los participantes cambiaron sus piezas con otro compañero, sin ningún criterio o restricción. En la segunda fase se analizó la dimensión de sanción: los participantes cambiaron sus piezas mediante un juego por turnos, donde cada jugador debía dar una solución a una situación problemática hipotética, los demás participantes del subgrupo evaluaban su respuesta y le daban un número de piezas acorde a la valoración. En la tercera fase se analizó la dimensión de poder: se aginaron 100 puntos a cada participante, ellos podían hacer uso de éstos para canjear las piezas que requirieran. El análisis de datos se realizó con base en 21 categorías de interacción acorde a las tres dimensiones. Se reportó que la mayoría de las interacciones se iniciaban con una conducta perteneciente a la dimensión de intercambio independientemente de la fase experimental. Por otra parte, las categorías con mayor frecuencia de ocurrencia a lo largo de las tres fases experimentales pertenecieron a la dimensión de intercambio, mientras que en las categorías relacionadas a la dimensión de poder se obtuvieron el menor número de ocurrencias. Los autores explican sus resultados con base en la preferencia de los participantes por conductas pertenecientes a la dimensión de intercambio, la familiaridad entre los internos y la tarea que realizaron.

En el estudio realizado por Rangel et al. (2012) se evaluó el efecto de la advertencia de una consecuencia y su administración sobre el cumplimiento en niños de primaria en dos experimentos. En el primer experimento, participaron estudiantes de primaria, que fueron distribuidos en tres grupos experimentales con advertencia y administración de consecuencias (AA), con advertencia pero sin administración de consecuencias (ASA) y sin advertencia con administración de consecuencias (SAA). Las tareas empleadas fueron rompecabezas y sopas de letras conformadas por dos listas (roja y azul) de ocho palabras cada una. Primero, los participantes fueron expuestos a una condición de familiarización con los rompecabezas. Posteriormente estuvieron en una condición de línea base en la que realizaron sopas de letras. Finalmente, cada participante fue expuesto a la condición correspondiente a su grupo. La advertencia consistió en indicar a los participantes sobre la penalización por encerrar alguna palabra de la lista roja y la administración fue retirar la hoja de la sopa de letras.

En el primer experimento se concluyó que la administración de consecuencias en una sola ocasión fue suficiente para no volver a responder en la lista roja. Sin embargo, se propuso un segundo experimento cuyo diseño experimental fue similar al del experimento uno con dos modificaciones. La primera, implicó agregar una sesión posterior a la línea base, en la que un participante confederado encerraría una palabra de la lista roja. La segunda, implicó agregar un cuarto grupo, sin advertencia y sin administración (SASA). Se pudo observar en los grupos AA y SAA, que todos los participantes respondieron por lo menos una vez a la lista de palabras rojas. En el grupo SASA, los participantes respondieron durante todas las sesiones a ambas listas.

Los autores concluyeron cuatro aspectos importantes de ambos experimentos. Primero, la instigación de conducta de incumplimiento por parte de un confederado provocó que la mayoría de los participantes realizaran respuestas de incumplimiento. Segundo, sin la instigación de incumplimiento la advertencia de las consecuencias facilita que los participantes realicen una respuesta de cumplimiento. Tercero, ante la instigación de respuesta de incumplimiento, la administración de consecuencia puede tener un efecto de cumplimiento en siguientes ocasiones. Cuarta, la relevancia de la advertencia de las consecuencias sobre el cumplimiento.

Rangel y Peña-Pérez (2016) evaluaron el efecto de permitir o restringir la interacción verbal entre díadas de participantes al realizar tareas cooperativas. Participaron estudiantes universitarios los cuales fueron distribuidos en dos grupos, ambos expuestos a la condición con posibilidad de interactuar verbalmente y a la condición sin la posibilidad de interactuar verbalmente. La diferencia entre grupos fue el orden en que fueron expuestos a las condiciones. La tarea consistió en el armado de figuras tridimensionales en dos computadoras conectadas a través de internet. Los datos se analizaron con base en los índices de eficiencia en la ejecución de la tarea de cada una de las díadas, así como el tipo de interacciones verbales realizadas por los participantes. En los resultados se reportó que en las condiciones con posibilidad de interacción verbal, los participantes fueron más eficientes que en las condiciones en las que no se les permitió comunicarse. En la condición con posibilidad de interacción verbal, se encontró que la mayoría de los participantes realizó comentarios directivos, aunque esto no afectó la eficiencia en el desempeño.

Por su parte, Del Toro (2010) realizó una investigación con el objetivo de analizar la influencia social de un líder experto por referencia y/o demostración en las decisiones de un grupo de estudiantes universitarios al resolver un problema disciplinar. Participaron estudiantes de la materia de química de diferentes carreras. Se empleó un análisis intra sujeto con mediciones pre y post exposición experimental. Además, se realizaron comparaciones entre tres grupos experimentales y entre subgrupos de cada grupo experimental.

En la fase uno, todos los participantes resolvieron un problema particular del área de química, independientemente del grupo al que pertenecieran. En la fase dos, en los grupos uno y tres, fueron expuestos a una situación de experto por referencia, en la cual, el experimentador presentó al experto en química, además se entregó un currículum ficticio en el que se enfatizaba su trayectoria académica y profesional. En ésta misma fase, el grupo dos fue expuestas a una situación de experto por demostración, en la cual, el experimentador presentó el currículum del experto y, además, éste último realizó una exposición del tema considerado en el problema de química. En la fase tres, el experto resolvió el problema que se planteó al inicio; en el grupo uno y dos, la respuesta del experto se presentó de forma individual y ésta era contraria a la que dieron los participantes al

inicio. En el grupo tres, la respuesta era contraria y se dio de forma grupal. Después de estas fases, se dividió cada grupo en dos subgrupos. Posteriormente, los participantes resolvieron nuevamente el problema. En grupo uno y dos, la diferencia entre subgrupos fue la indicación de que el experto se enteraría o no se enteraría de la decisión que tomaran. En el grupo tres, los dos subgrupos difirieron por la presencia o ausencia física del experto al momento de resolver nuevamente la problemática.

Los resultados mostraron que el líder experto influyó en las decisiones que los participantes tomaron, independiente de si era un experto por referencia o por demostración, concluyendo que el experto era una fuente creíble por el prestigio social, más que por la demostración de conocimiento. Respecto al análisis del efecto de la presencia o ausencia del experto se reportó que no hubo variaciones significativas entre los grupos.

En síntesis, se pueden señalar algunos aspectos relevantes utilizados en el análisis de las dimensiones del comportamiento social. El primero, es que el uso de tareas de rompecabezas únicamente permite observar el comportamiento de los participantes en un único ensayo, sin la posibilidad de observar efecto de la retroalimentación en el desempeño y en la dinámica entre los participantes. El segundo, refiere el estudio de las interacciones verbales a partir de categorías que sólo describen comportamientos relevantes en la resolución de la tarea experimental, sin considerar las interacciones verbales que refieren la convivencia entre participantes. El tercero, refiere la participación de confederados en las relaciones de poder. Cuarto, no se toma como una variable de interés la complejidad de la tarea a la que fueron expuestos los participantes.

Tomando lo anterior como referencia, surge la necesidad de utilizar tareas que permitan evaluar las dimensiones del comportamiento social atendiendo: a) el nivel de complejidad de la tarea; b) número de ensayos posibles para evaluar las interacciones; c) a posibilidad de analizar las interacciones verbales; y d) atribución social de los participantes. En específico, tareas que permitan evaluar la dimensión de poder en particular las relaciones de liderazgo. Por lo que, en el capítulo siguiente se presenta algunas aproximaciones del liderazgo, desde la psicología organizacional,

### 3. LIDERAZGO

#### 3.1 Psicología Traslacional o Puente

Uno de los propósitos de realizar un análisis de las interacciones de los individuos en los distintos tipos de relaciones sociales, es la delimitación de los objetos de estudio tanto de la psicología como de las ciencias sociales y de la metodología pertinente para su estudio. El contar con el acotamiento teórico-metodológico posibilita considerar la aplicación de dicho conocimiento, dado que, cuando se habla de la psicología como tecnología de carácter científico, se hace énfasis en una doble condición especial respecto a sus aplicaciones (Díaz & Carpio, 1996). Primero, se refiere al hecho de que lo psicológico no posee una existencia empírica independiente de los criterios teóricos aplicados a su identificación. Segundo, la aplicación de la psicología no sólo puede realizarse en ámbitos no definidos y delimitados con base en criterios y categorías psicológicas, sino en términos del lenguaje ordinario o de otras disciplinas.

Díaz y Carpio (1996) mencionaron que se debe entender por aplicación del conocimiento científico al proceso mediante el cual ese conjunto de afirmaciones acerca de lo psicológico se traslada a ámbitos no delimitados con criterios y categorías psicológicas. En este proceso, es indispensable vincular las categorías que especifican y definen el terreno donde se aplica dicho conocimiento con las categorías que se han construido o definen lo psicológico. Tal vinculación no es posible hacerla directamente, dado que se trata de categorías definidas mediante criterios diferentes. Se requiere de la formulación de categorías intermedias o categorías puente que permitan establecer un continuo entre ambas formas de teorización y especificación de hechos.

Sobre esta base de vinculación se encuentra tanto el modelo científico-profesional y la investigación puente o traslacional, cuyos propósitos son derivar implicaciones prácticas a partir de la ciencia básica incorporando actividades estratégicas y metodológicas en contextos cotidianos (Muchinsky, 2002; Santoyo, 2012). El cumplimiento de dicho propósito implica el desarrollo de investigaciones, así como el seguimiento del trabajo en diferentes formas.

Santoyo (2012) enfatizó que la investigación traslacional no sólo es un acto de

traducción o parafraseo de un lenguaje científico a un lenguaje ordinario, sino que comprende una serie de situaciones, desde el desarrollo científico hasta la aplicación dentro del contexto cotidiano.

A su vez, Muchinsky (2002) destacó que un psicólogo debe comprender ambos aspectos, tanto el científico como el práctico, porque un psicólogo “preparado comprende que la aplicación correcta del conocimiento sólo se logra con un conocimiento sólido, y por tanto pueden contribuir a este conocimiento y aplicarlo” (p.5).

Dado lo anterior, es importante recordar que la psicología aplicada en diferentes ámbitos surge como solución a problemáticas en diversos contextos, por lo que no es raro ver que en los últimos treinta años los distintos ámbitos de aplicación han crecido potencialmente, debido al surgimiento de nuevas tecnologías y demandas sociales (Ribes 2009).

En este sentido, el presente trabajo se enfoca en el ámbito organizacional, especialmente, en el tópico de liderazgo, con base en los supuestos de la investigación puente y el modelo científico-profesional.

### **3.2 Aproximaciones en el liderazgo.**

Existe una amplia literatura acerca del liderazgo (Cartwright & Zander, 1972; Gil, Alcover, Rico & Sánchez-Manzanares, 2011; Hampton, Summer, Webber, 1978; Marta, Leritz, & Mumford, 2004; Muchinsky, 2002; Özalp, Unsal & Dural, 2017; Staw, 1983; Riggio, 2003; Yukl, 2010), que contribuye al conocimiento del fenómeno, no obstante, la variedad de la información crea ambigüedad sobre la naturaleza del liderazgo, referente a su definición y forma de estudiarlo.

Yukl (2010) mencionó que el término liderazgo es una palabra tomada de la vida cotidiana, que se ha tratado de incorporar a un vocabulario científico sin ser definido con precisión. Como resultado de esta extrapolación se tiene confusión conceptual y por lo tanto metodológica en su estudio científico. Se ha considerado al liderazgo como sinónimo de poder, autoridad, administración, control y supervisión. Por lo que, los investigadores

generalmente definen el liderazgo de acuerdo con sus perspectivas individuales y aspectos del fenómeno que más le interesan.

En la tabla 1, se presenta una descripción general de las investigaciones que se realizan entorno al liderazgo, considerando la unidad de análisis y las variables de interés más reportadas en la literatura.

Tabla 1. Temas de investigación en los estudios de liderazgo (Muchisky, 2002).

Tema de investigación	Unidad de análisis	Variable de interés
Poder del puesto	Roles y puesto en la organización	Tácticas de influencia, uso de poder
El líder	Líderes individuales	Características de personalidad
El subordinado	Grupos de trabajo	Tamaño de grupo, experiencia de los subordinados
Proceso de influencia	Interfaz superior-subordinado	Receptividad a la influencia
La situación	Ambiente o contexto en el que ocurre el liderazgo	Factores que definen las situaciones favorables
Surgimiento del líder vs la eficiencia	Individual o grupos	Dinámicas de grupo y características individuales

Se han desarrollado diversos modelos teóricos para explicar y estudiar los temas de investigación antes mencionadas. A continuación se describen brevemente algunos de los modelos, de acuerdo con las categorías presentadas por Dansereau, Yammarino y Markham (1995) y por Yammarino, Dionne, Chun y Dansereau (2005): aproximaciones clásicas, aproximaciones contemporáneas, aproximaciones alternativas y nuevas aproximaciones. .

### ***3.2.1 Aproximaciones clásicas***

#### *Modelo de Ohio State*

De acuerdo con Yukl (2010) este modelo tiene sus inicios a principios de 1950 en la Universidad de Ohio State, siendo un programa pionero en el estudio sistemático del



comportamiento del líder. Su programa de investigación se basó en la identificación de categorías relevantes en el comportamiento de éste. Inicialmente, el instrumento consideró 1800 acciones del líder, pero finalmente el instrumento se conformó con 150 ítems. Dicho instrumento fue validado y confiabilizado en una muestra de militares y empleados. Un análisis factorial señaló la agrupación de los ítems en dos categorías denominadas: acciones de consideración y acciones de iniciación de estructura. Los ítems de consideración se refieren a conductas del líder en relación con otras personas, por ejemplo, comunicarse con sus seguidores. Los ítems de iniciación de estructura se refieren al comportamiento del líder en relación con la tarea u objetivo a realizar, por ejemplo, la delegación de tareas a los subordinados.

### *Modelo de contingencia*

La tesis principal del modelo de contingencias, de acuerdo con Rice (1981) refiere que la relación entre el estilo y la efectividad del liderazgo depende de una situación favorable.

Para determinar el estilo de liderazgo, se utiliza la Escala del Compañero Menos Preferido o LPC (Least Preferred Co-Worker por sus siglas en inglés). Las puntuaciones se calculan a partir de una escala de diferencial semántico de 15 a 25 adjetivos bipolares. Los participantes contestan la escala respecto al compañero de trabajo menos preferido, definido como la persona con la que les resulta más difícil trabajar. El modelo propone que los líderes con bajo nivel de LPC están orientados a la tarea y que los líderes altos con LPC están orientados a las relaciones.

Otro factor relevante para la efectividad del líder es la valoración de la situación a la que se enfrentaría, es decir, si situación es favorable o no para influir y controlar las actividades del grupo. Existe tres variables principales que afectan la situación favorable: a) la relación entre el líder y los miembros, b) la estructura de la tarea y c) poder formal de la posición del líder en el grupo.

El modelo sostiene que los líderes orientados a la tarea son más efectivos que los líderes orientados a las relaciones en situaciones que son muy favorables o muy desfavorables. En cambio, en situaciones moderadamente favorables, los líderes orientados

a las relaciones son más efectivos que los líderes orientados a la tarea (Hampton et al., 1978).

### *Liderazgo Participativo*

Hill y Schmitt (1977) mencionan que la aproximación del liderazgo participativo o modelo de toma de decisiones se basa en el supuesto de que cuando un líder toma una decisión, éste debe preocuparse tanto por la calidad como por la aceptación e involucración por parte de los subordinados, en el momento en el que se valora y se decide.

Vroom (1976) señaló que el análisis comienza por selección y definición de un problema de la organización que se resolverá o la decisión que se tomará. Después, el líder debe contestar una serie de preguntas o reglas de sí-no, relacionadas con la situación problema. Las primeras tres preguntas eliminan las situaciones que amenazan la calidad de las decisiones, mientras que las últimas cuatro eliminan las situaciones que pueden poner en peligro la aceptación de la decisión por parte de los subordinados. El modelo presentó mediante un diagrama de árbol las decisiones que el líder debe seguir y cada una de las siete preguntas representa un punto de elección que finalmente conduce al proceso de liderazgo adecuado.

Dicho modelo distingue tres procesos generales de liderazgo: *autocrático*, *consultivo* y *en grupo*. Los procesos autocráticos tienen dos variantes: a) el líder resuelve el problema por sí mismo utilizando la información disponible en ese momento; b) el líder obtiene la información necesaria de los sus subordinados antes de tomar la decisión por sí mismo. Por otro lado, el consultivo tienen dos variantes: a) el líder comparte de forma individual el problema con los subordinados relevantes, recabando sus ideas y sugerencias antes de tomar la decisión; b) es similar, pero la consulta se realiza de manera grupal. Como única función en el proceso grupal, el líder funge como el de presidente de una reunión grupal con el objetivo de llegar a un consenso sobre la acción a tomar.

Debido a que para la mayoría de los problemas existe más de un proceso de decisión consistente con las reglas, Hampton et al. (1978) mencionaron los dos criterios para la elección: el tiempo requerido para la toma de decisión y comportamiento de los subordinados en el futuro. Con base en estos criterios, Vroom (1976) elaboró el modelo A,

que resulta eficiente en el tiempo al seleccionar la alternativa más autocrática y, por lo tanto, minimizar el número de empleados y horas al tomar la decisión. El modelo B, se consideraría un como eficaz, al elegir el proceso más participativo y, en consecuencia, un mayor número de empleado y de horas al tomar la decisión.

### *Trayectoria-meta*

La aproximación Trayectoria-meta (House, 1971) se desarrolló a principios de la década de los 70 del siglo pasado. Se pretendía unificar los hallazgos y explicar las excepciones de las investigaciones que evaluaban los efectos de la tarea sobre el desempeño del líder y la satisfacción y el desempeño seguidor. La teoría de trayectoria-meta se basó en la relación del superior formal con el subordinado. En particular, se refiere a cómo los superiores formalmente afectan la motivación y la satisfacción de los subordinados.

De acuerdo con House (1996) inicialmente se sugirió que el líder cumplía con su función de motivador al aumentar el pago a sus seguidores, de forma que se redujeran los obstáculos o contratiempos y, por lo tanto, aumentara la satisfacción del personal. Posteriormente, se sostuvo que era necesario que el seguidor reconociera el comportamiento del líder como una fuente inmediata de satisfacción o de forma postergada, de modo que el comportamiento del líder fuera motivador, al aumentar el esfuerzo en la medida en que es necesario el desempeño efectivo para la satisfacción del subordinado y dicho comportamiento complementa el entorno de los subordinados al proporcionar entrenamiento, orientación, apoyo y recompensas necesarias para rendimiento efectivo.

A partir de estas ideas, se identificaron dos clases generales de comportamiento del líder: el comportamiento enfocado en la realización de la tarea y el comportamiento dirigido hacia la satisfacción de las necesidades subordinadas. Considerando estas dos categorías generales se definieron cuatro tipos específicos de comportamiento. En el primero, *comportamiento directivo*, el líder informa a los subordinados qué se espera que hagan, programa y coordina el trabajo, brinda orientación específica y aclara políticas, reglas y procedimientos. En el segundo, *comportamiento de apoyo* es dirigido hacia la satisfacción de las necesidades y gustos de los subordinados, por ejemplo, preocuparse por el bienestar de los trabajadores. El tercero, *comportamiento participativo*, el líder consulta o solicita sugerencias en la toma de decisiones. El cuarto tipo, *comportamiento orientado al*

*logro*, el líder establece metas y busca mejoras, enfatizando el desempeño efectivo y eficiente.

### *Liderazgo situacional*

Este modelo fue elaborado por Hersey y Blanchard (1988), el cual se basa en una interacción entre la cantidad de orientación y el comportamiento en tarea (la dirección que da un líder), el comportamiento de relación (la cantidad de apoyo socioemocional que un líder proporciona) y el nivel de preparación que los seguidores exhiben al realizar una tarea, función u objetivo específico. Para medir la interacción entre estas variables se utiliza el formulario de evaluación del gerente y el formulario de auto-evaluación. Ambos formularios están compuestos en cinco dimensiones cada uno. Para el primer formulario son: a) establecer objetivos, b) organizar, c) establecer líneas de tiempo, d) dirigir, e) controlar. Para el segundo formulario son: a) dar apoyo, b) comunicarse, c) facilitar interacciones, d) escuchar activamente, e) proporcionar comentarios.

Este modelo recuperó los conceptos de comportamiento dirigido a la tarea y dirigido a las relaciones, definiéndolos de forma operativa. El primero se refiere a las instrucciones del líder: decirles a las personas qué, cuándo, dónde y cómo realizarlas. El segundo se refiere a la comunicación bidireccional, incluida la escucha y el apoyo del líder.

Respecto a la preparación o maduración, ésta se define como el grado en que un seguidor tiene la capacidad y la disposición de responsabilizarse por el cumplimiento de una tarea específica. La habilidad es el conocimiento y la experiencia de un individuo al realizar una tarea o actividad particular. La disposición es el grado en que un individuo o grupo tiene la confianza y se compromete con una tarea específica. Hersey, Blanchard y Natemeyer (1979) mencionaron que el término de madurez de los individuos tiene dos dimensiones: la madurez psicológica (disposición) y la madurez laboral (capacidad).

De la agrupación de la capacidad y la disposición en niveles altos y bajos surgen cuatro combinaciones que pueden usarse para describir a las personas: a) con poca madurez psicológica y laboral (aquella persona no está dispuesta ni es capaz de asumir responsabilidades); b) alta madurez psicológica pero baja madurez laboral (la persona está dispuesta pero no puede asumir responsabilidad); c) alta madurez laboral pero baja madurez

psicológica (la persona puede pero no está dispuesta a asumir responsabilidades); y d) altas en la madurez psicológica y laboral (la persona está dispuesta y es capaz de asumir responsabilidades).

De acuerdo con este modelo, a medida que la madurez aumenta de niveles mínimos a moderados, el líder tendrá comportamientos dirigidos a las relaciones y menos dirigidos a la tarea. A medida que la madurez aumenta entre los niveles moderados y máximos, el líder debe disminuir tanto el comportamiento dirigido a la tarea como dirigido a las relaciones.

#### *Relación diáda vertical*

De acuerdo con Dansereau, Graen y Haga (1975) el modelo surge como oposición a los modelos contemporáneos de liderazgo que se basaban en dos supuestos. El primer supuesto es que los miembros de un grupo con el mismo superior o líder se comportan de forma homogénea y por lo tanto pueden considerarse como una sola entidad: el grupo de trabajo. El segundo supuesto es que el líder se comporta básicamente de la misma manera hacia cada uno de sus miembros y, por lo tanto, se consideraba como unidad de análisis el comportamiento del líder.

Por ello, Dansereau, Cashman y Graen (1973) mencionaron que el modelo de relación diádica vertical considera las relaciones particulares entre el líder y cada uno de sus miembros individuales como la unidad básica de análisis. Por lo que se basaron en los siguientes supuestos: primero, el comportamiento del líder depende de sus relaciones con sus miembros particulares. Este supuesto permite la posibilidad de que ciertos miembros puedan ser más interdependientes con el líder que otros miembros. Un segundo supuesto, es que el comportamiento de los miembros puede ser heterogéneo con respecto a las percepciones, interpretaciones y reacciones ante el comportamiento del líder.

### **3.2.2 Aproximaciones contemporáneas**

#### *Liderazgo carismático*

De acuerdo con House y Singh (1987) este modelo amplía la conceptualización del carisma de Weber (1964/1996), en específico, se expandió el concepto para incluir cualquier tipo de autoridad que no tuviera legitimidad a partir de leyes, jerarquías formales o tradiciones. Se

consideran como elementos importantes las respuestas emocionales, los estímulos relacionados con el trabajo y la autoestima de los seguidores.

Conger y Kanungo (1987) describieron el modelo con base en la idea de que el carisma es un fenómeno atributivo, pero la atribución hecha sobre un individuo no se debe a su rango en la organización, sino que es una atribución hecha con base en el comportamiento que se realiza. Cuando los miembros de un grupo trabajan juntos para alcanzar los objetivos del mismo, las observaciones del proceso de influencia dentro de éste, ayudan a determinar su estado. Aquel que ejerce la máxima influencia sobre otros miembros es percibido como un líder. Este rol se valida por consenso cuando los seguidores reconocen e identifican al líder con base en la interacción que tienen con él. Los roles desempeñados por una persona no sólo lo hacen, a los ojos de los seguidores, un líder capaz en la tarea, sino que también lo hacen un líder carismático.

Shamir, House y Arthur (1993) añadieron que la teoría del liderazgo carismático destaca como efectos: el apego emocional al líder por parte de los seguidores; exaltación emocional y motivacional de los seguidores; una mejor valoración de los seguidores con respecto a la misión señalada por el líder; confianza en el líder por parte del seguidor; la motivación intrínseca del seguidor. Además, enfatizaron el comportamiento del líder a partir de mensajes visionarios e inspiradores, comunicación no verbal, apelación a los valores ideológicos, estimulación intelectual de los seguidores por parte del mismo. Se consideró que tal liderazgo otorga sentido a la labor de los subordinados al vincular el trabajo y la organización con un propósito y un compromiso moral en lugar de afectar el entorno de trabajo de los seguidores, u ofrecer incentivos materiales y la amenaza de castigo (House & Singh, 1987).

#### *Liderazgo transformacional*

Riggio (2003) definió el liderazgo transformacional como aquel en el que el líder cambia los valores, creencias y actitudes de los seguidores mediante un acuerdo implícito o explícito, en el que los seguidores dedican tiempo y esfuerzo en el cumplimiento de los objetivos de la organización. En retribución, el líder proporciona recompensas y seguridad en el trabajo.

Podsakof, MacKenzie, Moorman y Fetter (1990) surgieron seis comportamientos importantes de los líderes transformacionales para influir en los valores o creencias de los seguidores: el primero es identificar y articular una visión, en el cual, éste desarrolla e inspira a otros con su visión del futuro. El segundo es proporcionar un modelo de comportamiento apropiado, el líder establece un ejemplo a seguir para los empleados que sea consistente con los valores que el líder defiende. El tercero es promover la aceptación de los objetivos grupales, en el que alienta la cooperación entre los empleados hacia un objetivo común. El cuarto refiere las expectativas de un alto rendimiento, el líder señala sus expectativas respecto a la calidad y el alto rendimiento por parte de los seguidores. El quinto es proporcionar un comportamiento de apoyo individualizado, respetando a los seguidores atendiendo a sus sentimientos y necesidades personales. El último comportamiento es la estimulación intelectual, el líder que sugiere a los seguidores a reexaminar algunas de sus suposiciones acerca de su trabajo y repensar cómo se puede realizar.

#### *Intercambio de líder y miembro*

Graen y Uhl-Bien (1995) señalaron que el modelo se centra en cómo se desarrollan las relaciones de liderazgo efectivas entre los líderes y los seguidores, en y entre las organizaciones a partir de un análisis diádico. Este enfoque pone énfasis en cómo el líder puede trabajar con cada persona en forma individual para desarrollar una asociación con cada uno de ellos y no en cómo los líderes discriminan entre sus personas, como el modelo de relaciones diádicas verticales (Dansereau et al., 1975).

Dansereau et al. (2013) puntualizaron que una forma particular en que el modelo de intercambio entre líder y seguidor se distingue del modelo de relaciones diádicas verticales es en su incorporación de muchos niveles de análisis, al considerar las relaciones dentro del grupo formal y fuera del grupo formal. Así mismo, se han considerado como factores relevantes en el análisis de estas relaciones la competencia, la habilidad tanto del líder como del seguidor, la confianza, la atención, la sensibilidad el apoyo, recompensa y satisfacción con el líder.

Por otra parte, Riggio (2003) señaló que el liderazgo efectivo está determinado por la calidad de la interacción entre el líder y un miembro del grupo de trabajo en particular. El

intercambio puede variar desde una calidad baja, en la cual el líder tiene una imagen negativa de los subordinados y sus subordinados no respetan ni confían en el líder, hasta una calidad alta, en la cual el líder tiene una visión positiva del desempeño del trabajo, y el subordinado tiene apoyo y satisfacción laboral.

### **3.2.3 Aproximaciones alternativas**

#### *Procesamiento de la información o liderazgo implícito*

De acuerdo con Lord, Brown y Freiberg (1999) la teoría del procesamiento de información, también conocida como teoría de la atribución de liderazgo o teoría del liderazgo implícito, sostiene que el autoconcepto del seguidor es determinante en la relación con el líder. El comportamiento del líder puede influir en el autoconcepto del subordinado y por lo tanto influir en el comportamiento de éste. La forma en que influya el comportamiento del líder dependerá de la dimensión en la que se encuentre el autoconcepto del seguidor. El autoconcepto tiene tres dimensiones: *la individual, la interpersonal y la grupal*.

En la dimensión individual, el autoconcepto se define mediante comparaciones interpersonales en términos de rasgos, por ejemplo, estar capacitado. En la dimensión interpersonal, los autoconceptos se definen en términos de roles que especifican la relación de uno con los demás, por ejemplo, ser respetados por sus superiores. En la dimensión de grupo, uno se identifica con un grupo en particular, utilizando el prototipo de grupo como base para las comparaciones entre grupos y el autoconcepto, por ejemplo, cumplir con los valores de la organización. Es importante mencionar que, sólo un nivel de autoconcepto está presente a la vez y está involucrado en la autorregulación.

De acuerdo con Muchinsky (2002) esta aproximación considera al liderazgo como un constructo que se percibe de manera subjetiva, por lo que la efectividad se determina mediante la confirmación de las expectativas de los participantes en la relación.

#### *Sustitutos para el líder*

El modelo de sustitutos del liderazgo, Kerr y Jeremier, (1978), surgió como crítica a las teorías y modelos que tenían el supuesto de que los estilos de liderazgo eran efectivos independientemente de la situación. Se argumentó que hay ciertas variables individuales, de tarea y organizativas que actúan como sustitutos del liderazgo, y por lo tanto la capacidad



del líder para ejercer una influencia sobre los subordinados se veía relegada o resultaba innecesaria. Por lo que se argumentó que era necesario una taxonomía de situaciones en lugar de estudiar el liderazgo.

Algunas de las situaciones en las cuales el papel del líder es redundante son: grupos conformados por personas con un alto nivel de habilidad, experiencia, capacitación y conocimiento; situaciones en la que la tarea es una rutina muy estructurada y el trabajo es intrínsecamente satisfactorio para el trabajador (Riggio, 2003). Estas situaciones pueden ser consideradas como sustitutos de liderazgo debido a que no hay necesidad de dirección ni de complementar de información. Situaciones en las que los empleados se relacionan con sus pares, dando mayor credibilidad a revisiones hechas por éstos en comparación con las hechas por sus superiores. Además, en los grupos de trabajo cohesivos e interdependientes, el personal de asesoría y personal activo también tienen la capacidad de hacer que la función de retroalimentación del desempeño del líder sea intrascendente (Kerr & Jermier, 1978).

#### *Romance de liderazgo*

El enfoque de romance del liderazgo resalta la función del seguidor en la interacción, específicamente Meindl (1995) refirió que el enfoque se centra en cómo los seguidores y observadores conceptualizan al líder. De igual manera, se analiza la situación a la que son expuestos tanto el líder como el seguidor, debido a que los segundos generalmente sobreestiman el impacto del primero en las situaciones (Meindl, 1985).

Desde este enfoque se le da más peso a la concepción que los seguidores construyen del líder que a la personalidad del líder. Los seguidores se basan en su concepción de la personalidad del líder, y están más influenciados por ellas, que la personalidad "verdadera". Meindl (1995) señaló que el enfoque se basa en fenómenos de contagio social. En otras palabras, a través de la observación y la atribución de características, los seguidores se influyen mutuamente y creen que el liderazgo importa o marca una diferencia, aunque esto no sea cierto.

### **3.2.4 Nuevas aproximaciones**

#### *Autoliderazgo*

Manz (1986) conceptualizó al autoliderazgo como una perspectiva integral de auto-influencia, desde la cual se considera que el comportamiento orientado al desempeño en la tarea motiva de forma natural.

Se reconocen tres elementos críticos de auto-liderazgo: el primero es reconocer el progreso de uno mismo para cumplir con los estándares que se reciben de fuentes externas. El segundo es el papel de la motivación intrínseca del trabajo, es decir, se debe estimular una visión más amplia de la auto-influencia que incluye la función de los aspectos intrínsecamente atractivos del trabajo (recompensas "naturales") y la importancia que tienen estos aspectos para explicar por qué se realiza el comportamiento. El tercero son las estrategias para el autocontrol de los empleados, las cuales se utilizan para que la persona lleve a cabo las tareas asignadas.

#### *Relación múltiple*

Yukl (2010) mencionó que este modelo describe los efectos del comportamiento del líder y características de la situación sobre las variables de intervención y los criterios que determinan la efectividad de grupo. Se consideraron variables de intervención: el compromiso con la tarea, la facilidad y la claridad de roles, la organización del trabajo, la cooperación y confianza mutua, los recursos, el apoyo, y la coordinación externa.

Por otra parte, las características de la situación pueden influir en las variables de intervención independientemente de cualquier cosa realizada por el líder. Dos aspectos de la situación que influyen en la tarea son: el sistema formal de recompensas y las propiedades intrínsecamente motivadoras del trabajo en sí. El compromiso con el cumplimiento efectivo de los objetivos será mayor si la organización ofrece retribuciones considerables dependiendo del desempeño. De la misma forma que la motivación intrínseca es alta para los subordinados si el trabajo requiere varios cambios, es interesante y desafiante. En particular, se reconoce que las características situacionales ejercen influencia en tres aspectos: a) restringen el comportamiento líder y moderan sus efectos; b) influyen

directamente en las variables intervinientes; y c) determinan la importancia relativa de las variables intervinientes.

#### *Liderazgo individualizado*

El enfoque de liderazgo individual, como señalaron Dansereau et al. (1995) considera a los seguidores como independientes entre sí y los líderes como vínculos con los subordinados, manteniendo el carácter individual de cada uno. En este enfoque, los líderes primero brindan apoyo emocional a los seguidores enfatizando su individualidad e independencia de otros individuos con los que interactúan. Después, a cambio los seguidores se desempeñan de manera que retribuyen al líder. Finalmente, como resultado, los líderes y los seguidores trabajan en díadas, en las que hay coherencia y acuerdo pero que no necesariamente habrá un acuerdo general entre díadas por pertenecer a un mismo grupo de trabajo.

Dansereau (1995) puntualizó que la visión diádica conceptualizó a los seguidores como individuos únicos, no como miembros asignados a un grupo formal. Así mismo, si un individuo se convierte en un seguidor dependerá de dos actores, un líder y un seguidor y no de un grupo formal. Esta visión no se centró en las diferencias individuales del líder, ni en la manera en que los superiores diferencian entre los conjuntos de individuos formalmente asignados a ellos, como en el enfoque relaciones diádicas verticales.

#### *Liderazgo de múltiples niveles*

De acuerdo con Hunt y Ropo (1995) este modelo se basa en el supuesto de que los líderes realizan tareas de diferente complejidad y decisivas en el funcionamiento de una organización. La complejidad y la trascendencia de la tarea dependerá del nivel jerárquico dentro de la organización. La complejidad de las tareas se mide por el tiempo máximo permitido para la finalización de las tareas. En este sentido, las tareas se pueden dividir en niveles generales: *inferior*, *intermedio* y *superior*. El nivel inferior se denomina directo o de producción, el nivel intermedio se denomina organizativo y el nivel superior se denomina sistemas o estratégico.

Por otra parte, existe una relación entre complejidad de la tarea dado el nivel jerárquico y la capacidad cognitiva de líder. En particular, Yamamoto (1990) mencionó que los individuos con mayor capacidad cognitiva procesan la información de manera diferente

y realizan tareas mejor que las personas con menor capacidad cognitiva, porque usan más categorías para discriminar entre los elementos que la constituyen y ver más puntos en común entre estas categorías. El liderazgo se considera más efectivo cuanto más se acerque a los períodos de tiempo requeridos y la capacidad cognitiva del líder para cumplir con los requisitos en el tiempo establecido.

El modelo de Hunt también incluyó en el análisis los antecedentes de líderes, la predisposición, la preferencia de valores, la cultura o clima organizacional y subcultura, así como varios aspectos de la efectividad organizacional (Hunt & Ropo, 1995).

### **3.3 Panorama actual**

Yammarino et al. (2005) realizaron una revisión de la literatura con el objetivo de presentar una revisión completa, cualitativa y narrativa de la literatura sobre liderazgo, con un enfoque explícito en los temas y en los niveles de análisis. El período que abarcó la revisión fue entre 1995 a 2005. La investigación contempló un total de 348 publicaciones entre libros especializados, capítulos de libros y artículos en revistas. Su análisis se dividió en literatura conceptual y literatura empírica. En el caso particular de los trabajos conceptuales, la revisión se centró en la unidad de análisis, es decir, si la discusión se realizó a partir de individuos, díadas, grupos u organizaciones. Con respecto a la literatura empírica, el análisis se enfocó en la vinculación entre planteamiento teórico y los resultados, la validez en la medición de las variables y la elección adecuada de los análisis estadísticos. En la tabla 2, se muestra de forma sintética los resultados reportados.

A partir de los resultados se resaltaron tres aspectos: el primero es que se observó que los trabajos basados en aproximaciones contemporáneas tuvieron mayor recurrencia en el periodo señalado, en particular, los trabajos de liderazgo transformacional. El segundo es que el tipo de análisis más realizado en las investigaciones fue el empírico. El tercero es que las investigaciones se centraron mayormente en análisis individuales.

Tabla 2. Número de artículos, capítulos o libros por modelo.

Aproximación	Nombre	Conceptual	Empírico	Unidad de análisis
Clásica	Modelo de Ohia State	5	7	Individual
	Modelo de contingencia	6	1	Individual y grupal
	Liderazgo Participativo	4	0	X
	Meta-objetivo	4	0	X
	Liderazgo situacional	0	1	Individual, díada, grupo y organización
	Relación díada vertical	1	0	X
	Liderazgo carismático	26	46	Individual (líder)
Contemporáneo	Liderazgo transformacional	40	102	Individual (líder)
	Intercambio de líderes y miembros	13	35	Individual, díada, grupo y organización
	Procesamiento de la información y liderazgo implícito	10	3	Individual
	Sustitutos para el líder	7	5	Individual, díada, grupo y organización
	Romance de liderazgo	4	0	X
Alternativa	Tácticas de influencia	2	7	Individual, díada, grupo y organización
	Auto liderazgo	4	1	Individual
	Enlace múltiple	3	1	Individual, díada, grupo y organización
	Liderazgo individualizado	3	2	Individual y díada
Nuevas aproximaciones	Multinivel	5	0	X

X. indica que no se pudo determinar el nivel de análisis del estudio.

Cabe destacar que, respecto a las investigaciones empíricas, los autores señalaron que aproximadamente el 47% de las publicaciones no vincularon los conceptos y las medidas acorde al nivel de análisis especificados por la teoría. Así mismo, aproximadamente el 57% de las publicaciones, especifican teorías e hipótesis en un nivel de análisis distinto al reportado en los datos, o que fue indeterminable el grado de correspondencia de los datos con respecto a los niveles de análisis. Finalmente, los autores concluyeron que el estado del estudio del liderazgo es preocupante en tanto los enfoques de liderazgo son generalmente abordados como un fenómeno de estilo de líder individual, debido a que esta evaluación es menos complicada que una evaluación grupal. Además de que las mediciones son realizadas a partir de escalas no tiene la precisión adecuada al no centrarse únicamente en un aspecto del liderazgo. Se requiere una especificación teórica, una medición, un análisis de datos más completos, con una consideración explícita de los niveles de análisis para los enfoques de liderazgo, para avanzar en la construcción de la teoría y en las pruebas empíricas.

Por otra parte, aunque la literatura antes citada se base mayoritariamente en evaluaciones a partir de cuestionario e inventarios, existen investigaciones basadas en la manipulación activa de variables concernientes al liderazgo (White & Lippitt, 1972). Un ejemplo destacado es el realizado por Carter, Haythorn, Shriver y Lanzetta (1951), cuyo objetivo fue realizar una descripción detallada de conductas de los miembros de grupos con líderes definidos y emergentes.

En dicho estudio, participaron estudiantes, quienes en una primera etapa fueron divididos en cinco grupos de ocho personas, con igual potencial de liderazgo y tasa de amistad (medidas mediante pruebas sociométricas). Cada grupo realizó tres tareas en una sesión sin líder: una de razonamiento, una de ensamblaje mecánico y una de discusión. En una segunda etapa, con base en la tasa de liderazgo basadas en la ejecución de las tareas, se dividió cada grupo en dos grupos menores de cuatro personas, de modo que cada subgrupo tuviera similar distribución de capacidad de liderazgo. Cada subgrupo realizó tareas similares a las anteriores. Es importante mencionar que en la segunda etapa se intercambié un miembro de cada grupo. Se nombró a dicho individuo nuevo como líder, en presencia de

los demás miembros del grupo. Los resultados se analizaron con base en un registro de 53 categorías y la situación de liderazgo (nombrado o emergente).

Se observó que únicamente dos conductas del líder se presentaron en todas las situaciones y las tareas: analizar la situación e iniciar la acción exigida por la situación. Por otra parte, se destacó que la tarea en la que trabaja el grupo determina en algunos casos la conducta del líder sin importar la situación. En la tarea de razonamiento, la conducta principal fue “pedir información”; en la tarea de ensamblaje mecánico, la conducta principal fue “expresar el deseo de que se haga algo”; en el caso de la tarea de discusión, el líder daba información y pedía que se expresaran opiniones. Respecto a la situación del líder, cuando este es nombrado coordina o sirve como agente para que el grupo logre su tarea. En la situación emergente, quien se convierte en líder ejerce su liderazgo mediante acciones enérgicas y haciendo que los otros acepten su liderazgo.

En síntesis, se puede decir que la literatura sobre liderazgo ha producido una gran cantidad de información sobre la eficacia de diversos comportamientos de los líderes, las características de los seguidores y los elementos de la relación seguidor-líder. Sin embargo, como señalaron Kerr y Jeremier (1978) y Dansereau et al. (2013) a pesar de que existe literatura que indica fuertes relaciones entre superiores y subordinados a partir de variables situacionales, de personalidad o de percepción, las conclusiones suelen basarse en un significado estadístico más que práctico, y el respaldo de las hipótesis se ha basado en la capacidad del investigador para demostrar que las bajas correlaciones obtenidas no fueron el resultado del azar.

Realizar y afirmar correlaciones espurias pueden ser el resultado de errores cometidos en el proceso de las investigaciones, los cuales ocurren frecuentemente, aun cuando esto no debería ser así. Rojas (1985) mencionó algunos errores comunes que suelen cometerse en las investigaciones sociales y que pueden ser encontrados fácilmente dentro de la literatura del liderazgo: a) formular objetivos difíciles de alcanzar; emplear teorías de moda sin tomar en cuenta el contexto socioeconómico y político; b) la elaboración del marco teórico contemplando únicamente elementos teóricos disponibles y no a la información que proviene de la observación directa o indirecta del fenómeno; c) la selección inadecuada las técnicas de recopilación de información por la facilidad de

utilización, la reducción de tiempo, o la utilización de técnicas sofisticadas; d) plantear diseños inadecuados que no permiten responder a la pregunta de investigación; e) la creación y aplicación de instrumentos sin validez y confiabilidad; f) al realizar el análisis de datos, cometer un error tipo uno o un error tipo dos.

En este sentido, se puede decir que las distintas aproximaciones de liderazgo siguen siendo precisamente eso, distintas. Liderazgo como un término amplio tiene su propio conjunto de definiciones, pero el proceso por el cual el liderazgo emerge y es efectivo ha recibido poca atención, más allá del desarrollo de nuevos paradigmas de liderazgo. El problema de fragmentación artificial de los fenómenos sólo podrá ser superada cuando se reconozca al liderazgo como un fenómeno en el cual intervienen múltiples parámetros. Es decir, es necesario estudiar al liderazgo desde un enfoque paramétrico (Cabrer et al., 1975). Al respecto, Muchinsky (2002) mencionó que para comprender la eficiencia del liderazgo es necesario estudiar la interacción compleja de las conductas específicas realizadas por el líder.

### **3.4 Una propuesta de análisis.**

Una propuesta experimental interesada en el análisis de las interacciones sociales fue la desarrollada por Camacho et al. (2017) acerca de la dinámica del rol del líder. Los autores puntualizaron que el realizar un análisis del rol del líder permite establecer con precisión la naturaleza funcional del comportamiento que realizan los agentes en la situación. Los autores precisan que “identificar el rol de líder que en un momento dado puede tener uno de estos participantes implica reconocer que en ese momento su comportamiento sirve como circunstancia directiva, regulatoria o administrativa del comportamiento de los otros en la interacción” (p.353).

El análisis inicialmente propuesto involucró el liderazgo bajo la producción complementada, el cual ubica al liderazgo en la intersección entre la dimensión de intercambio y de poder. De esta manera, se analiza el comportamiento del líder quien participa activa y directivamente, con actividad general en favor de la satisfacción de la demanda vigente. Se consideró como variables de interés: a) la primacía competencial b) la complejidad de la situación problema y c) el grado de acoplamiento entre ambos



participantes dada la estructura de una contingencia compartida. Lo que muestra la naturaleza interaccionista y funcional de su propuesta.

La tarea experimental que se empleó fue la Tarea de Ensamble, la cual es una tarea virtual cuyo objetivo es evaluar la coordinación de los participantes para lograr la alineación correcta de un par de círculos que formaran una ruta establecida. La preparación experimental se basó en el supuesto de que toda interacción social implica la acción coordinada, diferenciada y conjunta de los integrantes de un grupo, por lo que se pueden identificar los roles diferenciados de cada participante momento a momento, a partir de su desempeño ostensivo en la tarea y de las interacciones verbales.

La selección de estrategias de metodologías adecuadas se vuelve crucial para el registro preciso de las interacciones sociales al tratarse de interacciones entre individuos. En este sentido, la observación estructurada fue empleada debido a que permite un registro puntual, momento a momento, del número de contactos sociales, tendencias de comportamiento o cualquier variable de interés (Thorndike & Hagen, 1980).

Por otra parte, la propuesta experimental de Camacho, et al. (2017) propone una matriz de agotamiento paramétrico en la que se describen algunas exploraciones experimentales que se pueden estudiar entre la correspondencia de la primaria competencial y la complejidad de la tarea experimental. Así mismo, se reconoce la posibilidad de estudiar variables como la atribución social, realizar comparaciones transculturales.

En este sentido, el modelo de Camacho et al. (2017) puede ser considerado como como paramétrico anclado en la teoría de la conducta (Ribes & López, 1985), con una vinculación especial con el análisis sociopsicológico (Ribes et al., 2008), debido a que considera dentro del análisis del liderazgo la existencia de tareas o problemas de diferente complejidad, así como las competencias y relaciones interpersonales de los líderes y seguidores desde una perspectiva conductual.

## 4. DELIMITACIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

Los estudios sobre liderazgo se han centrado en variables como poder del puesto, el tipo de líder, el tipo de subordinado, el proceso de influencia, la situación en la que encuentran el líder y el subordinado (Muchinsky, 2002). La metodología empleada para el estudio de estas variables implica el uso de cuestionarios de opinión, instrumentos psicométricos, observaciones directas, manipulaciones activas de algunas variables, etcétera, siendo los dos primeros los más utilizados dentro del campo organizacional (Riggio, 2003; Staw, 1983; Yulk, 2010).

Todas las evaluaciones que se mencionaron pueden ser englobadas dentro de las dos aproximaciones tradicionales de evaluaciones psicológicas mencionadas por Aragón y Silva (2002): la psicología de rasgos y la psicología conductual. La diferencia más notable entre estos tipos de evaluación radica en los supuestos que determinan la conducta, las unidades de análisis y la interpretación de las respuestas. En la evaluación tradicional, la respuesta de un individuo representa la existencia de una disposición o atributo interno, estable en tiempo y generalizable a otras situaciones, considerando que estos atributos existen en todos los sujetos en mayor o menor medida. Por el contrario, en la evaluación conductual, las respuestas de un sujeto se consideran como parte de una determinada clase de conducta desarrollada en función de ciertos estímulos ambientales, físicos, sociales e históricos, que provocan y mantienen tales respuestas; dichas respuestas pueden ocurrir si se presentan las mismas condiciones y existen en su repertorio de conducta del sujeto.

Sin embargo, no sólo es la utilización inadecuada de evaluaciones lo que no ha permitido la comprensión adecuada del liderazgo, sino también la falta de consistencia en los estudios empíricos, la amplia cantidad de paradigmas o modelos y el uso de la estadística como sustento de relaciones entre variables. Esto resalta la necesidad de un acercamiento al liderazgo respetando la congruencia entre la teoría, la metodología y el análisis de los datos, a partir de un enfoque interactivo en el que se estudie empíricamente la intermodulación entre distintas actividades, la complejidad de la tarea y las características de los subordinados (Camacho et al., 2017; Yammarino et al., 2005).

En este sentido, Rojas (1985) menciona algunos supuestos necesarios a tomar en cuenta para llevar a cabo una investigación en cualquier campo:

“Todos los fenómenos de la realidad social se encuentran en relación y dependencia mutua. La realidad es un todo interrelacionado y no un conjunto de cosas y procesos aislados, separados unos de otros. La realidad se encuentra en permanente movimiento cambios, transformación. La realidad es un proceso y no un conjunto de cosas acabadas por la que el conocimiento sobre ella es también un proceso en el cual se consolidan verdades relativas... Los elementos y procesos de la estructura social tienen diferentes jerarquías o influencias para el surgimiento, desarrollo y transformación de los procesos sociales, por lo que no puede iniciarse el estudio de la realidad social a partir de cualquier elemento...” (p. 38).

En concordancia con los puntos expuestos por Rojas (1985), en la presente investigación se toma como base teórica el modelo interconductual (Kantor, 1967/1980; Ribes & López, 1985) para desarrollar el análisis del liderazgo. De forma general se retoma la propuesta de las dimensiones funcionales del comportamiento social de Ribes et al. (2008) acerca del poder y las relaciones de influencia social en la dinámica del rol de liderazgo.

Al hablar acerca del liderazgo, de acuerdo con Cartwright y Zander (1972) en grupos informales o formales, se debe reconocer la capacidad de líder para afectar el curso de los acontecimientos en el grupo a partir de diferentes contribuciones. Tales contribuciones exigen influir sobre la conducta de otra gente a partir de: la coordinación de actividades, dar instrucciones, la persuasión y la motivación para conseguir las metas del grupo y el establecimiento relaciones interpersonales armoniosas. En este sentido, una persona debe tener poder para ejercer influencia o no contribuirá a las funciones de grupo de modo significativo y por lo tanto realizará actos de liderazgo. Quienes ocupan puestos de liderazgo no puede ejecutar funciones asociadas a él sin poseer el poder suficiente para ello. Incluso si dichas funciones no se concentran en puestos formalmente asignados, debido a que se necesita poder para ejercitarlos. En concreto para ser efectivos, los actos de liderazgo deben apoyarse en alguna base de poder.

Este enfoque del liderazgo se vincula con la propuesta teórica del poder social como la habilidad de influir en otra gente (Dahl, 1957; Russel, 1949/1978). En particular, Dahl (1957) definió el poder como “A tiene poder sobre B en la medida en que pueda hacer que B haga algo que B no haría de otra manera” (p. 203).

Sin embargo, Willer, Lovaglia y Markovsky (1997) señalaron la importancia empírica de una distinción teórica entre poder e influencia, a partir de las bases y de los métodos empleados para lograr los objetivos de cada uno. La influencia tiene su base en el estatus social de las personas, el reconocimiento de su posición dentro de una estructura social jerárquica, por ejemplo, un maestro que fuera de la educación formal organiza asambleas comunitarias o médico que fuera de ámbito hospitalario coordina eventos culturales. Adicionalmente, en este reconocimiento no se requiere del uso de la sanción como medio de para lograr sus fines. En cambio, el poder tiene como base las posibles redes de intercambio (económicas o intelectuales) y utiliza la sanción o coerción como medio para lograr sus fines, por ejemplo, un maestro que en el contexto de su clase le quita participaciones a un alumno o un médico que le ordena a una enfermera a seguir su protocolo de tratamiento.

Por lo que, en la presente investigación no sólo se consideró la forma en que el poder produce influencia, sino que también la forma en que la influencia puede delimitar el intercambio. Blau (1964 en Willer et al., 1997) señaló que en el proceso por el cual la jerarquía social y la influencia producen poder, una persona con estatus superior en un grupo no sólo requiere demostrar habilidades sobresalientes, sino también usar estas habilidades para hacer contribuciones al logro del objetivo del grupo.

Estudiar el poder y la influencia como forma de modificación del comportamiento de un par para el cumplimiento de objetivos grupales apuntan, entre otras cosas, hacia la necesidad de exploración detallada de la cualidad y cantidad de interacciones verbales durante el proceso de satisfacción de logros colectivos. Debido a las contingencias dependientes emergentes que surgen a partir de rol social y circunstancia conductual (Weingarten & Mechner, 1966)

Dado lo anterior, el presente estudio tuvo como objetivo general evaluar el efecto de la atribución social sobre la dinámica del rol de líder.

Teniendo como objetivos específicos:

1. Evaluar los efectos desigualdad en la atribución social sobre el porcentaje total de interacciones verbales con seguimiento en la Tarea de Ensamble de complejidad Suplementaria y Selectora.
2. Evaluar los efectos igualdad en la atribución social sobre el porcentaje total de interacciones verbales con seguimiento en la Tarea de Ensamble de complejidad Suplementaria y Selectora.
3. Evaluar los efectos desigualdad en la atribución social sobre e el ajuste efectivo en la Tarea de Ensamble de complejidad suplementaria.
4. Evaluar los efectos igualdad en la atribución social sobre el ajuste pertinente en la Tarea de Ensamble de complejidad Selectora.

Además, se formularon las siguientes hipótesis:

1. En las díadas con desequilibrio en la atribución social habrá mayor porcentaje de seguimiento del participante con menor atribución social hacia el participante con mayor atribución social.
2. En las díadas que no hay desequilibrio en la atribución social se podrá identificar el dominio por parte de un participante hacia el otro.
3. A mayor complejidad de la tarea, mayor será el número ensayos consumidos por los participantes previos al cumplimiento del criterio de desempeño.

## 5. MÉTODO

### *Participantes*

Participaron 12 alumnos, cuyas edades oscilaron entre 18 y 21 años, y 4 profesores de la carrera de psicología de la FES Iztacala, cuyas edades oscilaron entre 35 y 50 años. Ningún participante tenía experiencia previa en la tarea y no se conocían entre sí hasta el momento en que se realizó el estudio.

### *Aparatos e instrumentos*

Los aparatos que se utilizaron fueron una Tablet Asus® de 12 pulgadas, una videocámara Canon® y un soporte para la video cámara. El instrumento que se utilizó fue un formato de registro de interacciones verbales (ver anexo 1).

### *Situación experimental*

La sesión experimental se realizó en un cubículo de la Unidad Académica de Tutorías y Educación a Distancia (UATED) de la FES Iztacala. Los participantes se sentaron uno enfrente del otro, con una distancia de 50 centímetros entre ellos. Se colocó una cámara de video a un costado de los participantes, de tal forma que se pudiera registrar los rostros de los participantes y la tableta.

### *Diseño experimental*

Se empleó un diseño factorial de 2X2, en la cual, las variables fueron: La complejidad de la tarea de ensamble con dos niveles: suplementario y selector, y la atribución social de los integrantes de la díada con dos niveles: ser profesor o ser alumno de la misma carrera. Se conformaron ocho díadas, cuatro de profesor/alumno y cuatro de alumno/alumno. Cuatro díadas de cada grupo fueron expuestas a la Tarea de Ensamble (TE) de complejidad suplementaria y las otras cuatro díadas fueron expuestas a la TE de complejidad selectora durante una sola sesión como se muestra en la tabla 3.

Tabla 3.  
Diseño experimental del estudio.

Atribución social	Complejidad de Tarea de Ensamble	
	Suplementaria	Selectora
Profesor/Alumno (n=8)	2 Díadas	2 Díadas
Alumno/Alumno (n=8)	2 Díadas	2 Díadas

*N= 16*

Antes de describir el procedimiento, se presenta la definición de las variables utilizadas en la presente tesis.

*Atribución social:* variable independiente atributiva que se refiere la categoría y posición dentro de una jerarquía social a la que pertenecen los participantes debido a su ocupación actual en el ámbito educativo.

*Desigualdad en la atribución social:* se refiere a la diferencia cualitativa entre los participantes respecto de la jerarquía social, es decir, un participante de la díada fue profesor y el otro fue alumno.

*Igualdad en la atribución social:* se refiere a la equivalencia cualitativa entre ambos participantes al pertenecer a la misma categoría jerárquica, es decir, ambos son alumnos.

*Dinámica del rol del líder:* Se refiere los cambios en las frecuencias, la modalidad y la funcionalidad de las interacciones verbales entre ambos participantes de las díadas.

*Complejidad de la Tarea de Ensamble:* se refiere a la identificación del nivel funcional en el que se organizan los estímulos, las respuestas y las condicionalidades entre ellos para definir la tarea experimental. Desde la propuesta de Ribes y López (1985) se emplearon tareas organizadas en los niveles suplementario y selector.

*Ensayos con ensambles:* Se refiere aquellos ensayos en los que mediante las respuestas coordinadas de ambos participantes se logró formar la ruta correcta entre ambos círculos.

*Criterio de desempeño:* Se refiere a un requisito de cinco ensambles consecutivos para la finalización de la TE y considerar como exitoso el trabajo de cada díaada.

### ***Procedimiento***

Se organizó a los participantes en las díaadas correspondientes de manera aleatoria y se les citó en el espacio experimental a intervalos de una hora entre cada díaada. Al inicio de la sesión, se les solicitó a los miembros de cada díaada que se presentaran con su respectivo compañero mencionando su ocupación y años laborados, en el caso de los profesores, y su edad y semestre que cursaban, para los alumnos. Este momento del procedimiento fue fundamental para establecer la atribución social, puesto que se supuso que explicitar dicha información delimitaría la variable en el contexto de la misma institución cultural: la universidad. Posteriormente, se les entregaron por escrito, las instrucciones de acuerdo con el nivel funcional de la TE que les correspondía y se le dio lectura al documento de consentimiento informado.

### ***TE suplementaria***

#### *Configuración de la tarea de ensamble suplementaria*

La tarea de ensamble suplementaria fue programada en lenguaje JAVA, con una estructura de ensayo discreto. El objetivo de la tarea era la coordinación de los participantes para lograr la alineación correcta de las líneas interiores de círculos concéntricos formando una ruta preestablecida. La tarea estuvo compuesta por 36 ensayos, en cada ensayo se presentó en la pantalla 3 elementos (ver figura 6):

- a) dos círculos concéntricos en el centro de la pantalla, uno denominado periférico o externo, el cual fue controlado por el participante de la etiqueta correspondiente (número 1) y el otro denominado central o interno que fue controlado por el participante de la etiqueta correspondiente (número 2).



b) Cuatro botones con imágenes de flechas (número 3), dos del lado izquierdo, controlados por el participante que giró el círculo externo y dos del lado derecho de los círculos, controlados por el participante que giró el círculo interno. Los botones hacían girar el círculo correspondiente  $30^\circ$  en el sentido de las manecillas de reloj y el otro par de botones gira el círculo  $30^\circ$  contra las manecillas del reloj según el sentido indicado por la flecha.

c) Dos focos (número 4) que se iluminaron de forma intermitente con una luz amarilla a intervalos de 0.5 segundos, señalando la velocidad con la que cada participante debía presionar alguno de los botones para girar su círculo, de modo que, para rotar un círculo se debía presionar 3 veces en menos de un segundo. Los participantes debían responder de manera secuencial para lograr rotar los círculos.

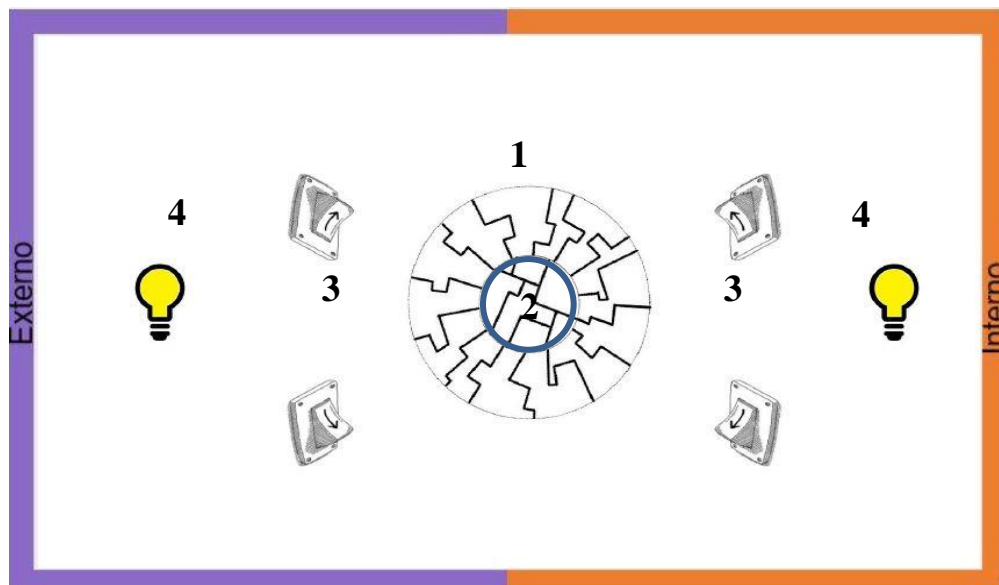


Figura 6. Elementos de la Tarea de Ensamble Suplementaria. Los números representan lo siguiente: 1.- Círculo concéntrico externo, 2.- Círculo concéntrico interno, 3.- Botones de respuesta que giran los círculos, y 4.- Focos que indican la velocidad con la que debe responder el participante.

Se programaron dos configuraciones para cada círculo para generar variabilidad en las rutas de ensamblaje. Ambas se presentaron de forma semi-aleatoria, durante los 36 ensayos. Las alineaciones entre los círculos fueron programadas como correctas o incorrectas en función del sentido del giro que cada participante realizó. Los participantes tenían que realizar giros en sentidos contrarios para lograr el ensamblaje, izquierdo, en el caso del círculo externo, y derecho en el caso del círculo interno. Siendo constante la

dirección correcta del giro durante toda la sesión. En caso de lograr la alineación correcta, se resaltaba con color amarillo la ruta formada, se apagaba la pantalla y aparecía el mensaje “LO LOGRARON” por 2 segundos y enseguida se presentaba el siguiente ensayo. De no coincidir el sentido del giro realizado por cada participante o si sólo uno de los participantes movía su círculo más de 3 veces, se presentaba el mensaje “NO LO LOGRARON” durante 2 segundos y pasaba al siguiente ensayo. Esto último eliminaba la posibilidad de que se lograra un ensamble por la operación de uno solo de los miembros de la díada.

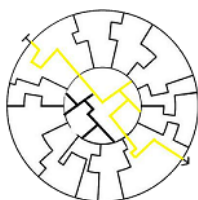
En términos de Teoría de la Conducta (Ribes & López, 1985), cada episodio interactivo en la tarea implicaba una contingencia en la que la respuesta de ambos participantes mediaba la relación de condicionalidad entre la alineación correcta de los círculos y la retroalimentación lo que permite su ubicación en el nivel suplementario, pero de naturaleza compartida en tanto que el comportamiento de cada participante se vuelve parte de la circunstancia funcional del otro.

Se definieron cinco ensambles consecutivos como criterio de desempeño para terminar la sesión experimental y considerar que tuvo éxito la díada en la tarea. De lo contrario, las díadas continuaron hasta consumir los 36 ensayos programados. En ambos casos al final de la sesión se les presentó un mensaje de agradecimiento por su participación en el estudio.

A continuación, se muestran las instrucciones para las díadas expuestas a la TE de complejidad suplementaria.

#### Participante que controló el círculo interno

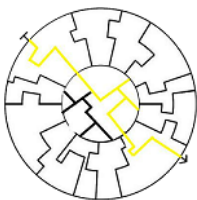
*“Hola, gracias por participar. Tu tarea y la de tu compañero es ensamblar en una ruta continua las líneas que se te presentarán en dos círculos, uno dentro del otro, tal como se muestra en el siguiente ejemplo.*



Para lograrlo deben hacer que giren el círculo interno (chico) y el externo (grande) hasta que se forme la ruta. Se deben poner de acuerdo para trabajar **uno a la vez** y **NO deben cambiar de lado la Tablet**. Tú puedes girar el círculo interno y tu compañero podrá girar el círculo externo. Para lograr el giro debes responder con suficiente velocidad a los botones que indican el sentido del giro. Uno lo gira a la izquierda y el otro lo gira a la derecha. La velocidad con la que debes responder está indicada por el **foco amarillo**. Si tu elección del sentido del giro es incorrecta, aparecerá un mensaje que dice “¡NO lo lograron!” y lo podrán intentar otra vez con nuevos círculos y nuevas rutas. Si tienen éxito, se resaltará la ruta, aparecerá el mensaje “¡Lo lograron!” y se apagará la pantalla antes de que comience la siguiente ruta. Cuando terminen toda la tarea aparecerá un mensaje de agradecimiento. Ustedes pueden hablar y ponerse de acuerdo durante toda la tarea, sólo procura **hablar en voz alta y clara**. La sesión será grabada para obtener datos de sus diálogos y sin ninguna repercusión en la tarea. Gracias”

#### Participante que controló el círculo externo

“Hola, gracias por participar. Tu tarea y la de tu compañero es ensamblar en una ruta continua las líneas que se te presentarán en dos círculos, uno dentro del otro, tal como se muestra en el siguiente ejemplo.



Para lograrlo deben hacer que giren el círculo interno (chico) y el externo (grande) que se forme la ruta. Se deben poner de acuerdo para trabajar **uno a la vez** y **NO deben cambiar de lado la Tablet**. Tú puedes girar el círculo externo y tu compañero podrá girar el círculo interno. Para lograr el giro debes responder con suficiente velocidad a los botones que indican el sentido del giro. Uno lo gira a la izquierda y el otro lo gira a la derecha. La velocidad con la que debes responder está indicada por el **foco amarillo**. Si tu elección del sentido del giro es incorrecta, aparecerá un mensaje que dice “¡NO lo lograron!” y lo podrán intentar otra vez con nuevos círculos y nuevas rutas. Si tienen éxito, se resaltará la ruta, aparecerá el mensaje “¡Lo lograron!” y se apagará la pantalla antes de que comience la siguiente ruta. Cuando terminen toda la tarea aparecerá un mensaje de

*agradecimiento. Ustedes pueden hablar y ponerse de acuerdo durante toda la tarea, sólo procura **hablar en voz alta y clara**. La sesión será grabada para obtener datos de sus diálogos y sin ninguna repercusión en la tarea. Gracias”*

Una vez que los participantes finalizaran la lectura de las instrucciones, un experimentador le preguntó a cada uno “¿qué debes hacer?” y “¿cómo lo realizaras?”, en caso de que no contestaran adecuadamente, se les pidió que volviera a leer las instrucciones y se les preguntó de nuevo hasta que respondieran correctamente, después comenzaba con la tarea experimental.

### ***Grupos TE selectora***

La TE selectora fue programada de forma similar a la suplementaria en términos del número de ensayos disponibles (36 ensayos), el criterio de desempeño (5 ensambles consecutivos), la función de los botones de respuesta, la velocidad de la respuesta requerida y la coordinación de las respuestas de los participantes (giros en sentidos contrarios). A continuación, se describen los elementos específicos a la TE selectora (ver figura 7):

En cada ensayo se presentó en la parte central de la pantalla una imagen muestra (número 5) de manera simultánea a la presentación de los círculos. Esta imagen indicaba la ruta que era posible ensamblar para el ensayo vigente. Adicionalmente, establecía la condicionalidad entre el sentido del giro para cada participante y la retroalimentación.

Se programaron dos variantes de dicha imagen, lo que permitió definir como correcto o incorrecto a alguno de los sentidos del giro que cada participante realizó en cada ensayo. Cada una de las variantes estableció la condicionalidad entre el sentido del giro y la retroalimentación dando como resultado las siguientes combinaciones: la configuración 1 de la imagen muestra se relacionaba positivamente con el giro hacia la izquierda de círculo interno y a la derecha del externo hasta que se formaba la ruta (esto es, CONFIG 1=Interno izquierda/Externo derecha). Mientras que para la configuración 2, el ensamble se lograba cuando el círculo externo giraba hacia la izquierda y el interno hacia la derecha (esto es, CONFIG 2=Interno izquierda/Externo derecha). Ambas configuraciones se programaron de forma semi-aleatoria durante los 36 ensayos.

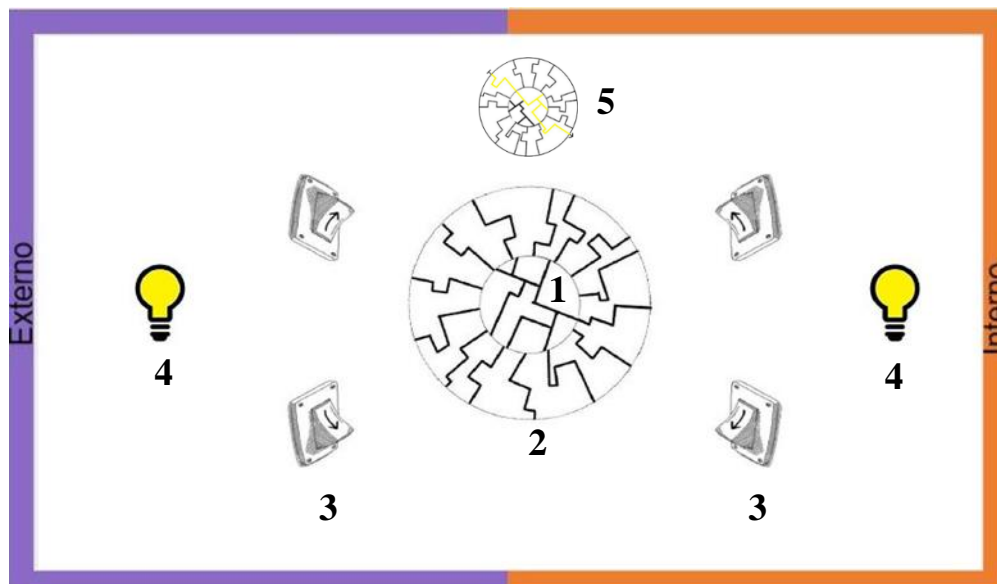


Figura 7. Configuración de interfaz de los participantes de la TE Selectora. En ésta los números representan lo siguiente: 1. Círculo concéntrico externo, 2. Círculo concéntrico interno, 3. Botones de respuesta que giran los círculos, 4. Focos que indican la velocidad con la que debe responder el participante y 5. Imagen de la ruta posible.

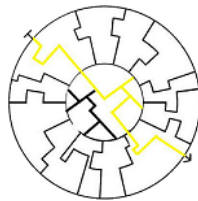
En caso de lograr la alineación correcta o ensamble, se resaltaba con color amarillo la ruta formada, se apagaba la pantalla, aparecía el mensaje “LO LOGRARON” por 2 segundos y enseguida se presentaba el siguiente ensayo. De no responder en el sentido del giro seleccionado por la imagen muestra o si sólo uno de los participantes movía su círculo más de 3 veces hacia el mismo sentido, se presentaba el mensaje “NO LO LOGRARON” durante 2 segundos y pasara el siguiente ensayo. Esto último eliminaba la posibilidad de que se lograra un ensamble por la operación de uno solo de los miembros de la díada.

Las relaciones de condicionalidad entre el sentido contrario del giro de cada participante y la configuración presentada generaban una permutación funcional ensayo a ensayo lo que ubica esta tarea, según la clasificación de Ribes y López, (1985), como una contingencia complejidad selectora similar a la Igualación de la Muestra (Cumming & Berryman, 1965) con la diferencia de que en la TE la respuesta efectiva es el resultado de la operación conjunta pero secuencial de dos participantes.

A continuación, se muestran las instrucciones presentadas a los miembros de las díadas expuestos a la TE selectora.

### Participante con el círculo interno

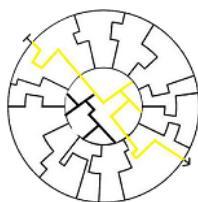
Hola, gracias por participar. Tu tarea y la de tu compañero es lograr que se forme la misma ruta que se muestra en color amarillo en la tablet.



Para lograrlo deben hacer que giren el círculo interno (chico) y externo (grande) hasta que se forme la ruta. Se deben poner de acuerdo para trabajar uno a la vez. **Tú puedes girar el círculo interno** y tu compañero podrá girar el círculo externo. Para lograr el giro debes responder con **suficiente velocidad** a los botones que indican el sentido del giro. Uno lo gira a la izquierda y el otro lo gira a la derecha. La velocidad con la que debes responder está indicada por el **foco amarillo**. Si tu elección del sentido del giro es incorrecta, dada la ruta señalada y el sentido que eligió tu compañero, se apagará la pantalla, aparecerá el mensaje **“NO LO LOGRARON”** y lo podrán intentar otra vez con nuevos círculos y nuevas rutas. Si tienen éxito, se resaltará la ruta, aparecerá el mensaje **“LO LOGRARON”** y se apagará la pantalla antes de que comience la siguiente ruta. Cuando terminen toda la tarea aparecerá un mensaje de agradecimiento. Ustedes pueden hablar y ponerse de acuerdo durante toda la tarea, sólo procura hablar en **voz fuerte y clara**. La sesión será grabada para obtener datos de sus diálogos y sin ninguna repercusión en la tarea. Gracias

### Participante que controló el círculo externo

Hola, gracias por participar. Tu tarea y la de tu compañero es lograr que se forme la misma ruta que se muestra en color amarillo en la tablet.



Para lograrlo deben hacer que giren el círculo interno (chico) y el externo (grande) hasta que se forme la ruta. Se deben poner de acuerdo para trabajar uno a la vez. **Tú puedes girar el círculo externo** y tu compañero podrá girar el círculo interno. Para lograr el giro

*debes responder con **suficiente velocidad** a los botones que indican el sentido del giro. Uno lo gira a la izquierda y el otro lo gira a la derecha. La velocidad con la que debes responder está indicada por el **foco amarillo**. Si tu elección del sentido del giro es incorrecta, dada la ruta señalada y el sentido que eligió tu compañero, se apagará la pantalla, aparecerá el mensaje “**NO LO LOGRARON**” y lo podrán intentar otra vez con nuevos círculos y nuevas rutas. Si tienen éxito, se resaltará la ruta, aparecerá el mensaje “**LO LOGRARON**” y se apagará la pantalla antes de que comience la siguiente ruta. Cuando terminen toda la tarea aparecerá un mensaje de agradecimiento. Ustedes pueden hablar y ponerse de acuerdo durante toda la tarea, sólo procura hablar en **voz fuerte y clara**. La sesión será grabada para obtener datos de sus diálogos y sin ninguna repercusión en la tarea. Gracias*

Una vez que los participantes leyeron las instrucciones un experimentador les preguntó “¿qué deben hacer?” y “¿cómo lo realizarán?”, en caso de no contestar adecuadamente, se les pidió que volviera a leer las instrucciones y se les preguntó de nuevo hasta que respondieran correctamente, después comenzaba con la tarea experimental.

### **Análisis de los datos**

Los datos se analizaron atendiendo al desempeño instrumental en la tarea, específicamente, se registró: el número de ensayos requeridos para el cumplimiento de criterio de desempeño, número de ensayos con ensamble y porcentaje de errores acumulados por participante. El registro se realizó de manera automática por el programa de la TE.

De igual manera, se analizaron las video grabaciones de las interacciones verbales de los participantes, a partir de las categorías de modalidad y funcionalidad propuestas por Camacho et al. (2017). Las cuatro *modalidades* en las que se categorizaron las interacciones verbales fueron: directiva, supresiva secuencial y de vinculación.

La *directiva* refiere los intercambios verbales en los que un participante le indicó al otro participante la dirección y/o la cantidad de movimientos que debía realizar. Por ejemplo, “Tú dale hacia la derecha” o “Dale uno más”.

La *supresiva* se refiere a los señalamientos que un participante le hizo al otro cuya función fue el eliminar, omitir o interrumpir componentes o sus respuestas en lo general. Por ejemplo, “Ya, hasta ahí”, “Ya no le des a ese botón” o “No le podemos dar al mismo tiempo”.

La *secuencial* se refiere a los intercambios verbales iniciados por un participante en los que se establecen secuencias o condicionalidades entre los movimientos de sus giros y los del otro miembro la díada. Por ejemplo, “Primero, yo le voy a dar hacia acá y después tú le das para allá” o “Espera a que ponga esta línea aquí y luego tú le das al botón”

La de *vinculación* se refiere a los intercambios que tenían como referente aspectos empáticos persona a persona en relación con el esfuerzo compartido, así como cuestiones no relacionados con la tarea, las respuestas o la retroalimentación. Por ejemplo, “Ojalá nos den dulces al final”, “Vamos bien no te desesperes”, “¡Yeah!” o “¡Ah!” “Así, así”.

Cabe señalar que durante el análisis de las interacciones verbales se identificó la pertinencia de la creación una quinta categoría, denominada *focalización*, la que describía únicamente las interacciones verbales de los participantes en las cuales se referían propiedades relevantes de la configuración de los círculos o valores temporales de las respuestas. Interacciones que inicialmente fueron consideradas dentro de la modalidad directiva, pero en el presente trabajo se esbozará un análisis por separado en la búsqueda de tendencias u ordenamiento particulares por participante. Algunos ejemplos de esta categoría son: “Dale más rápido, debe ser cuando se prenda el foco” “Fíjate en esa línea, es la que tenemos que poner aquí”

El registro de las interacciones verbales se realizó mediante un formato de registro el cual se presenta en el anexo 1. La identificación y registro de las interacciones verbales se hizo mediante la revisión simultánea de los videos entre dos investigadores.

Adicionalmente a estas modalidades, se recuperaron las categorías presentadas por Varela (1998) las cuales describen la *funcionalidad* de las referencias realizadas entre el referidor (hablante) y el referido (escucha) respecto de la tarea. Estas categorías son: a) referencia al propio comportamiento (autoreferencia), b) referencia al comportamiento del otro (referencial) y, c) referencia al propio comportamiento futuro (autoreferencia futura).



Ejemplos de estas funcionalidades son: “No, me pasé, era uno menos”, “Dale hacia la allá” “Ahora yo tengo que moverlo para acá”, respectivamente. De esta manera se conformaron combinaciones de modalidad y funcionalidad dando como resultado las siguientes categorizaciones verbales:

- Directivas auto referenciales
- Directivas referenciales
- Directivas auto referenciales futuras.
- Supresivas auto referenciales
- Supresivas referenciales
- Supresivas auto referenciales futuras.
- Secuenciales auto referenciales,
- Secuenciales referenciales
- Secuenciales auto referenciales futuras.

Es importante mencionar que para el presente análisis la categoría de focalización únicamente se relacionó con la funcionalidad referencial debido a que no se pensó como relevantes los actos de referir propiedades de la tarea para sí mismo, más allá del soliloquio, en tanto que el interés del trabajo es la dinámica social en la que el comportamiento de un participante es la circunstancia funcional para el comportamiento del otro. Para la modalidad de vinculación no se definió ninguna funcionalidad dada la naturaleza de dichas interacciones, esto es, que el criterio de ajuste (Carpio, 1994) propio de las interacciones sustitutivas no sería pertinente para una categoría cuyo fin es la representación de la naturaleza fluida y continua de la convivencia entre los participantes al momento de resolver la tarea.

Adicionalmente, se registraron las interacciones verbales con *seguimiento*, es decir, las interacciones con una funcionalidad referencial en la que se observó una correspondencia con el comportamiento ostensivo o lingüístico por parte del otro participante. Un ejemplo de lo anterior es que un participante le señalaba y le decía al otro

el botón que debía oprimir y acto seguido el otro participante efectivamente oprimía dicho botón. Los datos de esta variable son relevantes debido a que ésta combinación de modalidad y funcionalidad permitía capturar la dinámica entre el líder y seguidor momento a momento y su frecuencia general durante la tarea.

Finalmente, se calculó un índice previamente no disponible en la literatura sobre liderazgo: *la confianza entre el seguidor y el líder*. Este índice se enmarca en la propuesta de la metodología molar delimitada por Camacho (2017) y en la cual, se consideran como registros independientes a la probabilidad de una interacción verbal con seguimiento dado el éxito ensayo, la probabilidad de una interacción verbal con seguimiento sin éxito y el promedio de errores acumulados por participante. El índice se puede expresarse de la siguiente forma:

$$\frac{pS \wedge Ex - pS \wedge \neg Ex}{\frac{\sum err}{Total\ de\ err}}$$

en donde,  $pS \wedge Ex$  es la probabilidad de una interacción verbal con seguimiento y con éxito (con ensamble),  $pS \wedge \neg Ex$  es la probabilidad de una interacción verbal con seguimiento y sin éxito (sin ensamble) y  $\sum err / Totalerr$  es el promedio de errores acumulados.

## 6. RESULTADOS

Los datos se presentan, en un primer nivel de análisis, divididos por nivel de complejidad de la tarea de ensamble. Inicialmente se presentan los datos relativos al desempeño y las interacciones verbales para la TE suplementaria y posteriormente para la TE selectora. Específicamente, se presentan los datos de éxito o fracaso de las díadas en la tarea, el desempeño ostensivo en la misma por profesor- alumno y alumno que controló el círculo externo – alumno que controló el círculo interno, finalmente, los datos respecto a las interacciones verbales. El análisis contempla las siguientes variables: a) número de ensayos, b) porcentaje de interacciones verbales y c) el índice de fiabilidad.

En la figura 8, se presenta el número de ensayos requeridos por díada para cumplir el criterio de desempeño. Se observa en la figura que todas las díadas de este grupo cumplieron con dicho criterio, en promedio en 19 ensayos. Las díadas conformadas por únicamente por alumnos cumplieron el criterio de desempeño en un menor número de ensayos que las díadas conformadas un profesor y un alumno. Por lo que se puede decir que tuvieron todas las díadas expuesta a esta tarea tuvieron éxito.

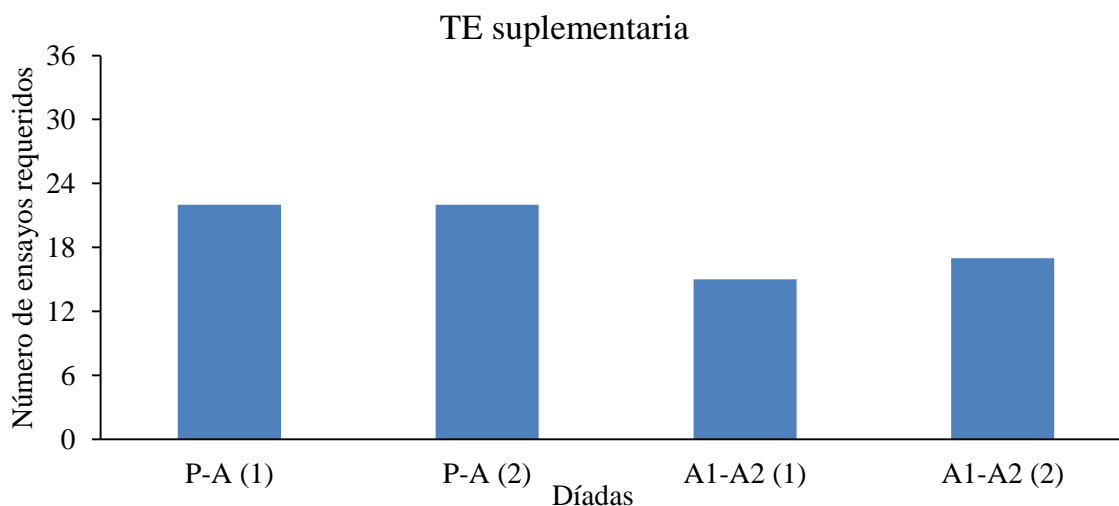


Figura 8. Número de ensayos requeridos por díada para cumplir el criterio de desempeño del grupo suplementario. Las díadas conformadas por un profesor (P) y un alumno (A) se encuentran del lado izquierdo de la figura; las díadas alumno (A1)-alumno (A2) se encuentran del lado derecho de la figura.

En cuanto al porcentaje total de interacciones verbales, la figura 9 muestra este dato por participante de cada díada. En las díadas profesor-alumno, se observó que ambos

profesores tuvieron un mayor porcentaje total de interacciones verbales respecto de los alumnos con los que conformaron la díada. Siendo mayor ésta diferencia para el profesor de la díada P-A (1). Respecto a las díadas alumno-alumno, se observó que en la díada A1-A2 (1) se presentó un porcentaje total de interacciones similar por parte de ambos participantes, mientras que en la otra díada alumno-alumno, A1- A2 (2), el porcentaje de interacciones verbales fue claramente superior para el participante A2. Este dato sugiere un dominio por parte del algún miembro de la díada y en el caso particular de las díadas profesor-alumno, dicho participante fue el de mayor atribucion social.

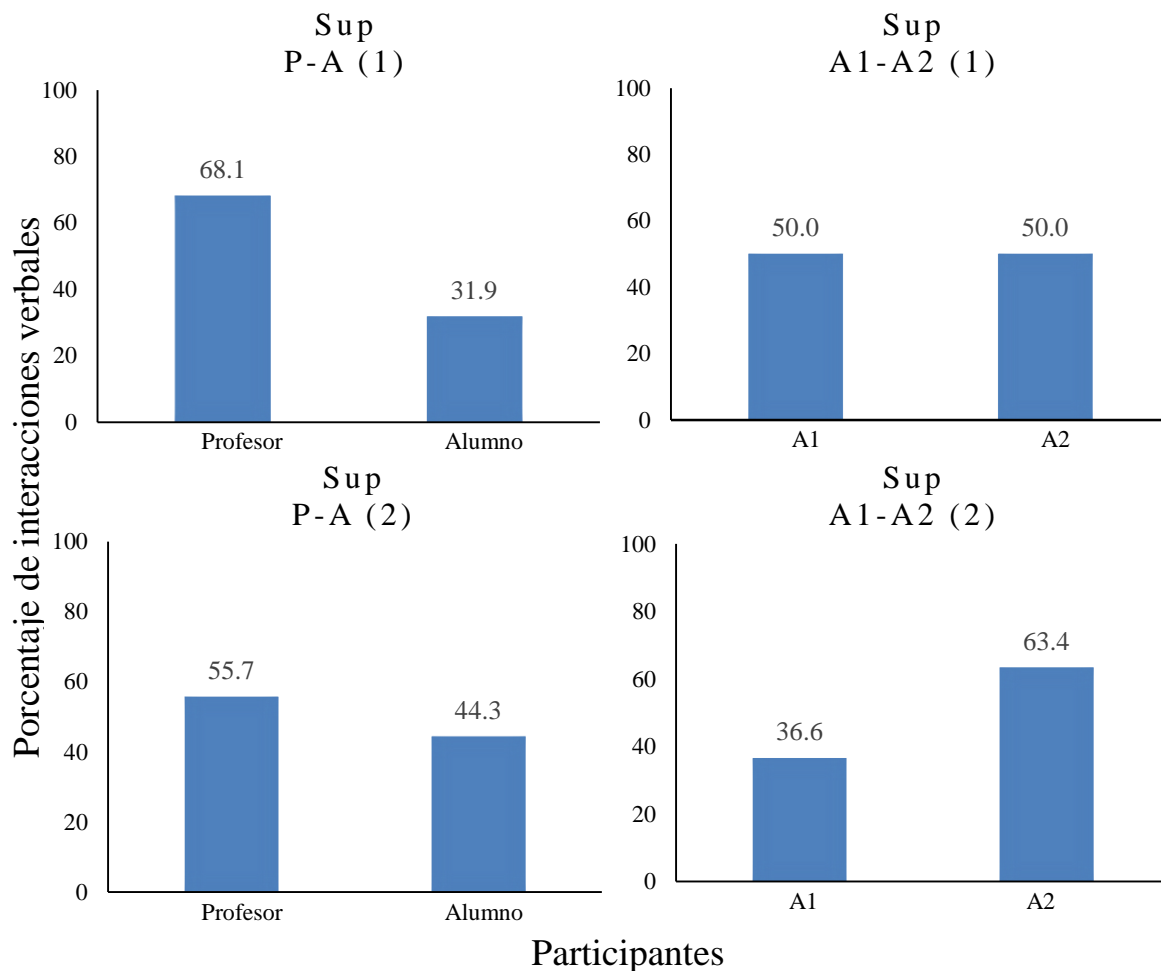


Figura 9. Porcentaje total de interacciones verbales por participante de cada díada del grupo suplementario. Las díadas conformadas por un profesor (P) y un alumno (A) se encuentran del lado izquierdo de la figura; las díadas alumno (A1)-alumno (A2) se encuentran del lado derecho de la figura.

A continuación, se presenta un análisis respecto del porcentaje de seguimiento para las díadas expuestas a la TE suplementaria. En este dato un mayor valor del porcentaje

refleja un mayor número de interacciones verbales en las que hubo seguimiento, y por lo tanto, refleja el dominio (Ribes et al., 2008) de un participante respecto del otro. En la figura 10 se muestra que los profesores tuvieron un mayor porcentaje de seguimiento de interacciones verbales con seguimiento aunque en la díada P-A (2), dicha diferencia entre el profesor y el alumno fue mínima. Nuevamente, el participante con mayor atribución social tuvo mayor porcentaje de seguimiento como se observó en la figura anterior. Por otro lado, en las díadas alumno-alumno, se observó que los A2 para ambas díadas presentaron un mayor porcentaje de interacciones verbales con seguimiento. Con lo que se puede decir que aun cuando hay igualdad en la atribución social se puede identificar un líder, en este caso el participante A2.

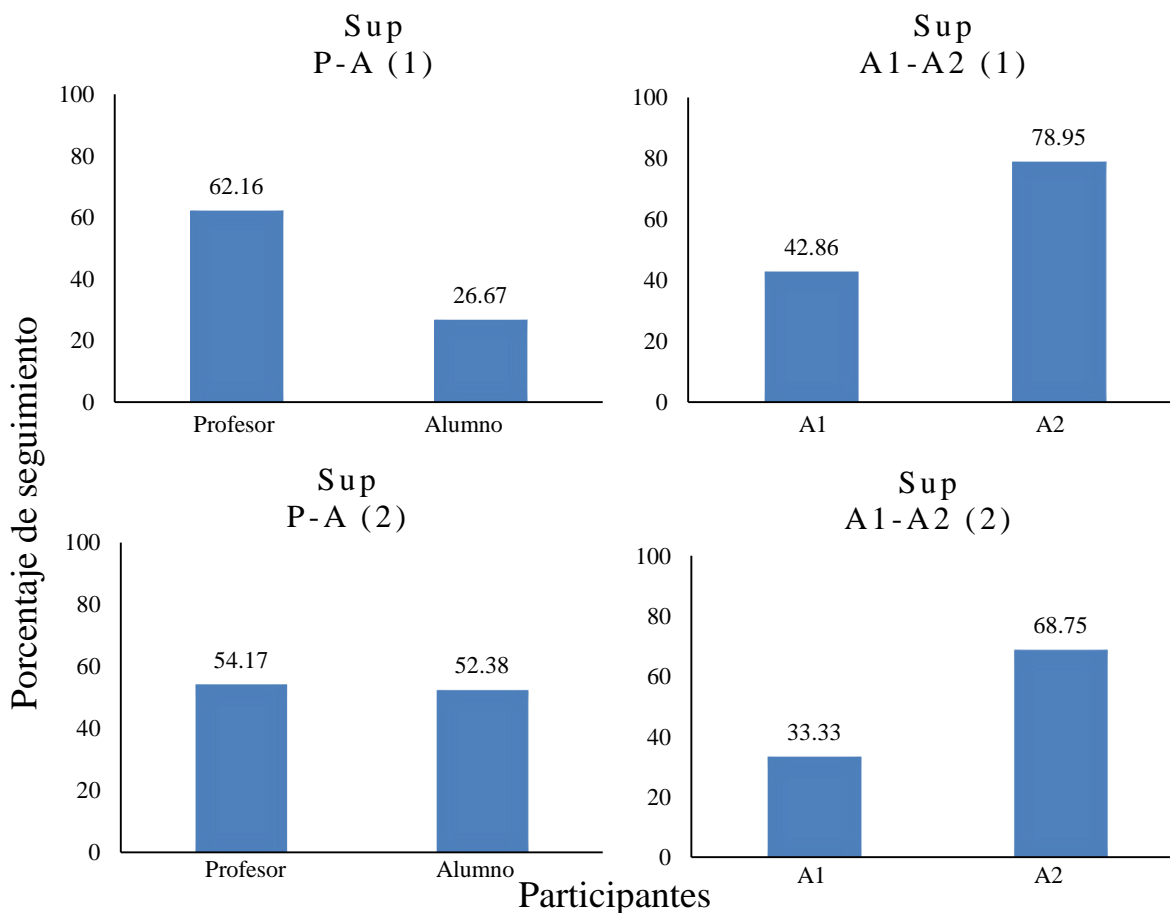


Figura 10. Porcentaje de seguimiento de las interacciones verbales referenciales por participante de cada díada del grupo suplementario. Las díadas conformadas por un profesor (P) y un alumno (A) se encuentran del lado izquierdo de la figura; las díadas alumno (A1)-alumno (A2) se encuentran del lado derecho de la figura.

La figura 11 muestra las interacciones verbales por modalidad (focalización, directiva, supresiva, secuencial y vinculación) para cada uno de los participantes de las

días expuestas a la TE suplementaria. En las días profesor-alumno se encontraron diferencias en términos de la modalidad. En la día P-A (1), para ambos participantes, la modalidad con mayor porcentaje fue la directiva, seguida de la modalidad de vinculación. En la día P-A (2), la modalidad principal fue la de vinculación y en segundo lugar la directiva. Por otra parte, en ambas días alumno-alumno la modalidad con mayor porcentaje fue la directiva y en segundo lugar la modalidad de vinculación. Es decir, que en tres de las días expuestas a la TE suplementaria los participantes primordialmente indicaron la dirección y/o la cantidad de movimientos que se debía realizar. En cambio, en una día los participantes principalmente tuvieron intercambios verbales de vinculación, o empáticas persona a persona.

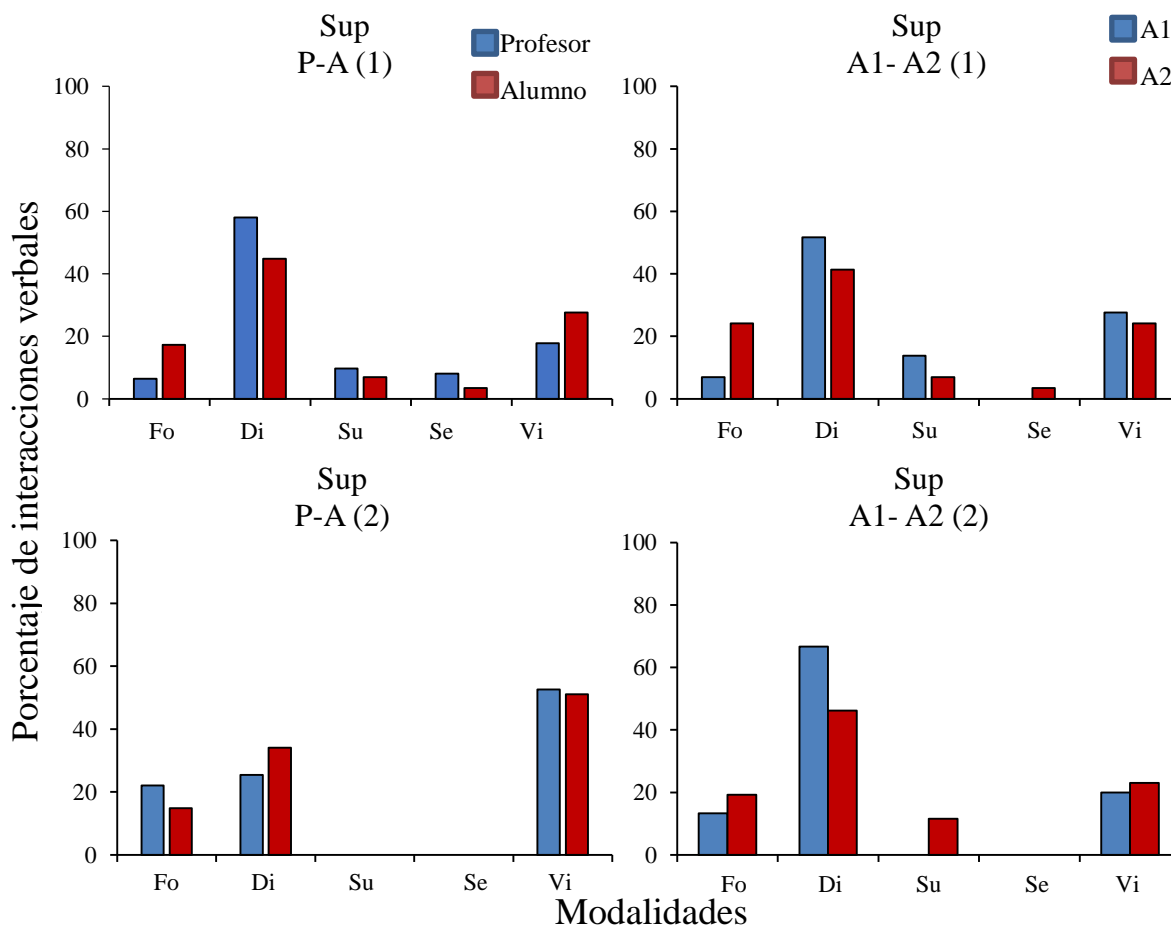


Figura 11. Porcentaje de interacciones verbales por modalidad por participante de cada día del grupo suplementario. Las días conformadas por un profesor (P) y un alumno (A) se encuentran del lado izquierdo de la figura; las días alumno (A1)-alumno (A2) se encuentran del lado derecho de la figura. Las modalidades son: focalización (Fo), directiva (Di), supresiva (Su), secuencial (Se) y de vinculación (V).

En la figura 12 presenta el porcentaje de interacciones por funcionalidad por participante de cada díada. Se observó en las díadas profesor-alumno, un mayor porcentaje de funcionalidad referencial para ambos participantes. Esto quiere decir, que los participantes referían el comportamiento del otro para indicar, dirigir o eliminar alguna respuesta verbal o no verbal por parte del compañero. De igual manera, en las díadas alumno-alumno, la funcionalidad con mayor porcentaje fue la referencial para ambos participantes. Sin embargo, al comparar el porcentaje intra díada se observó una mayor diferencia en ésta funcionalidad entre las díada alumno-alumno, específicamente, se observó un mayor porcentaje por parte de los alumnos que controlaron el círculo interno. Respecto del resto de las funcionalidades no se observaron patrones sistemáticos o diferencias considerables para todas las díadas.

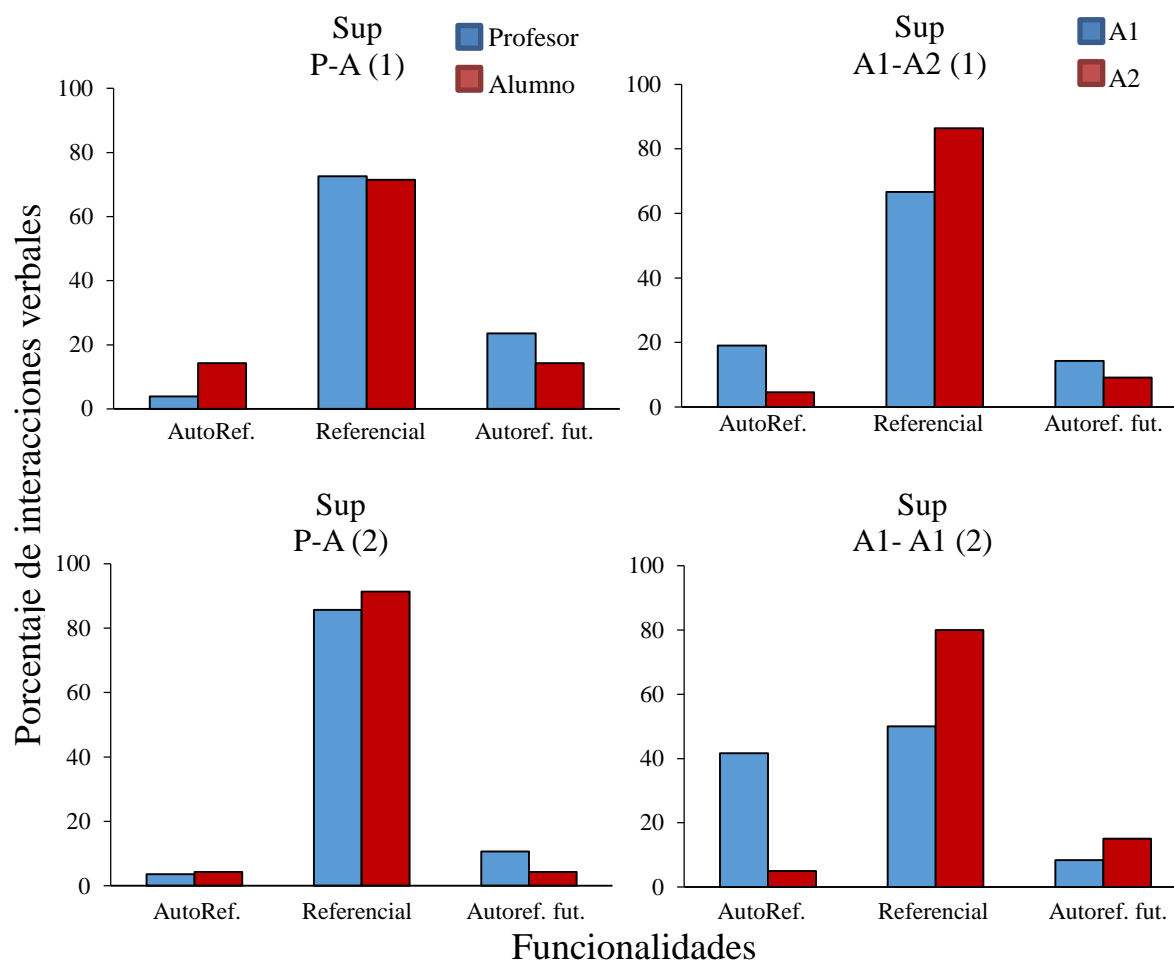


Figura 12. Porcentaje de interacciones verbales por funcionalidad por participante de cada díada del grupo suplementario. Las díadas conformadas por un profesor (P) y un alumno (A) se encuentran del lado izquierdo de la figura; las díadas alumno (A1)-alumno (A2) se encuentran del lado derecho de la figura.

A continuación, se presentan los datos correspondientes a las díadas expuestas a la TE selectora. En la figura 13, se presenta el número de ensayos requeridos por díada para cumplir el criterio de desempeño. Se observó que únicamente una díada, la conformada por un profesor y un alumno (P-A 1), logró cumplir el criterio de desempeño en 24 ensayos. Las demás díadas agotaron los 36 ensayos que fueron programados como límite para completar dicho criterio. En este sentido y a diferencia de la díada suplementaria sólo una díada en la TE selectora tuvo éxito, lo que sugiere un efecto por parte de la tarea sobre el desempeño de los participantes.

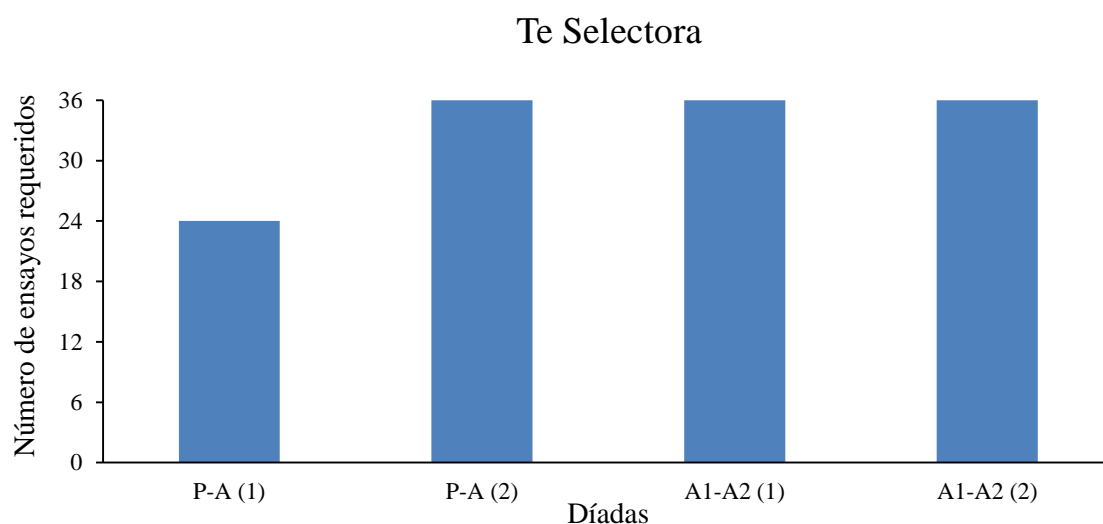


Figura 13. Número de ensayos requeridos por díada para cumplir el criterio de desempeño del grupo selector. Las díadas conformadas por un profesor (P) y un alumno (A) se encuentran del lado izquierdo de la figura; las díadas alumno (A1)-alumno (A2) se encuentran del lado derecho de la figura.

La figura 14 muestra el porcentaje total de interacciones verbales por participante de cada díada expuesta a la TE selectora. Se observó en el caso de las díadas profesor-alumno, que ambos profesores tuvieron un mayor porcentaje total de interacciones verbales, en comparación con los alumnos con los que conformaron la díada. Además, se observó para estas díadas, que el profesor tuvo casi el doble de porcentaje de interacciones verbales que alumno con el que conformó la díada. En las díadas alumno-alumno, se presentaron diferencias en el porcentaje de interacción verbal por parte de los participantes. En el caso de la díada A1-A2 (1), el alumno dos (A2) fue el que tuvo un mayor porcentaje, y en el caso de la díada A1-A2 (2), el alumno que uno (A1) fue el que tuvo un mayor



porcentaje. En general, se encontró que en todas las díadas alguno de los participantes tuvo mayor intervención verbal, lo que sugiere un dominio de alguno de los participantes, siendo el de mayor atribución social en las díadas profesor-alumno.

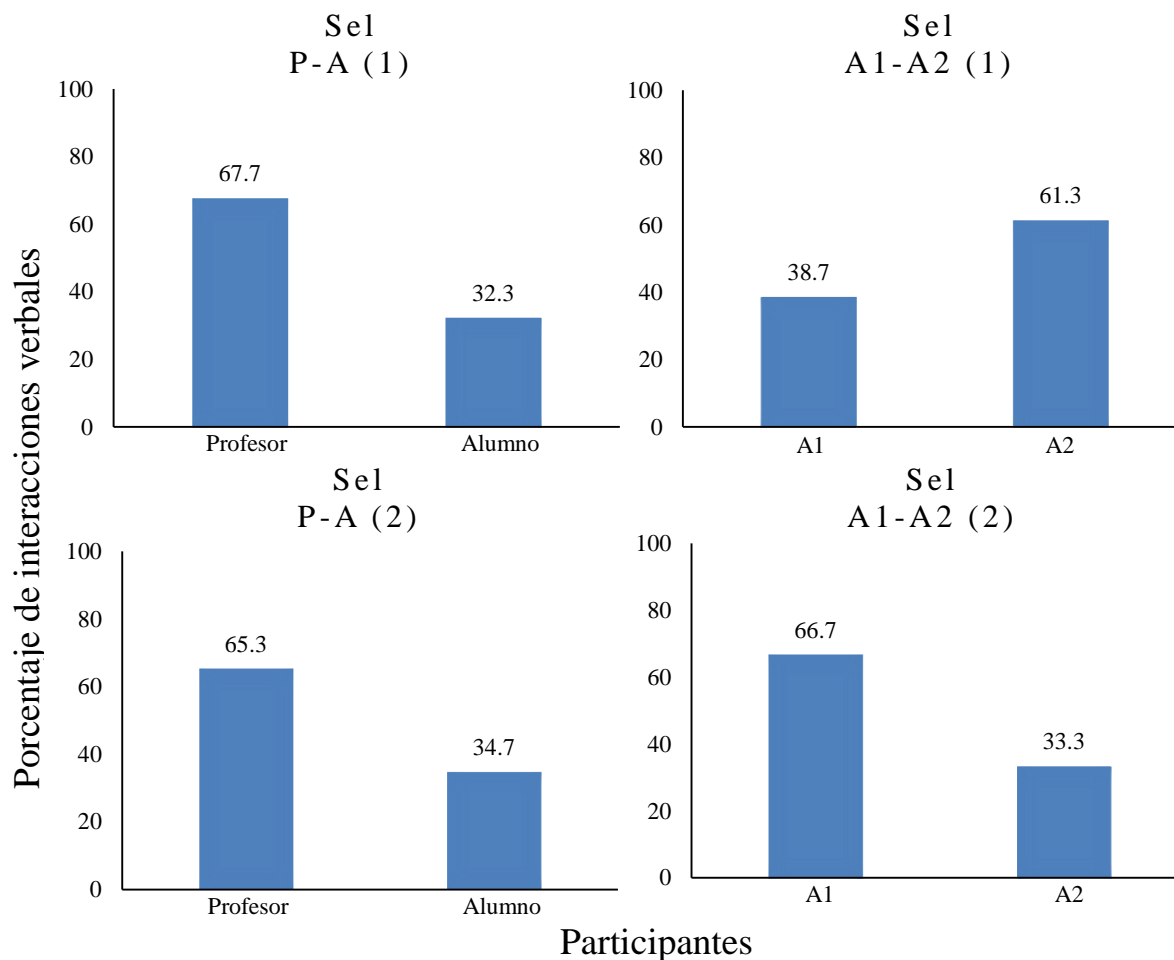


Figura 14. Porcentaje de interacciones verbales por participante de cada díada del grupo selector. Las díadas conformadas por un profesor (P) y un alumno (A) se encuentran del lado izquierdo de la figura; las díadas alumno (A1)-alumno (A2) se encuentran del lado derecho de la figura.

En la figura 15 se presenta el porcentaje de interacciones verbales referenciales con seguimiento por participante de las díadas. Es importante reiterar que en este dato un mayor valor del porcentaje refleja un mayor número de interacciones verbales en las que hubo seguimiento, y por lo tanto, dominio (Ribes et al., 2008) de un participante respecto del otro. En las díadas profesor-alumno se observó en que el profesor tuvo mayor porcentaje de interacciones con seguimiento que el alumno con el que conformo la díada, siendo diferencias considerables en ambos casos. En ambas díadas alumno-alumno se

observó un mayor porcentaje de seguimiento hacia el alumno dos (A2), aunque la diferencia entre porcentajes no fue tan grande en el caso de estas díadas. Esto quiere decir que se pudo identificar el dominio del participante con mayor atribución social en las díadas con desigualdad y en las díadas con igualdad, se pudo reconocer el dominio de alguno de los participantes, lo que concuerda con los díadas expuestas a la TE suplementaria.

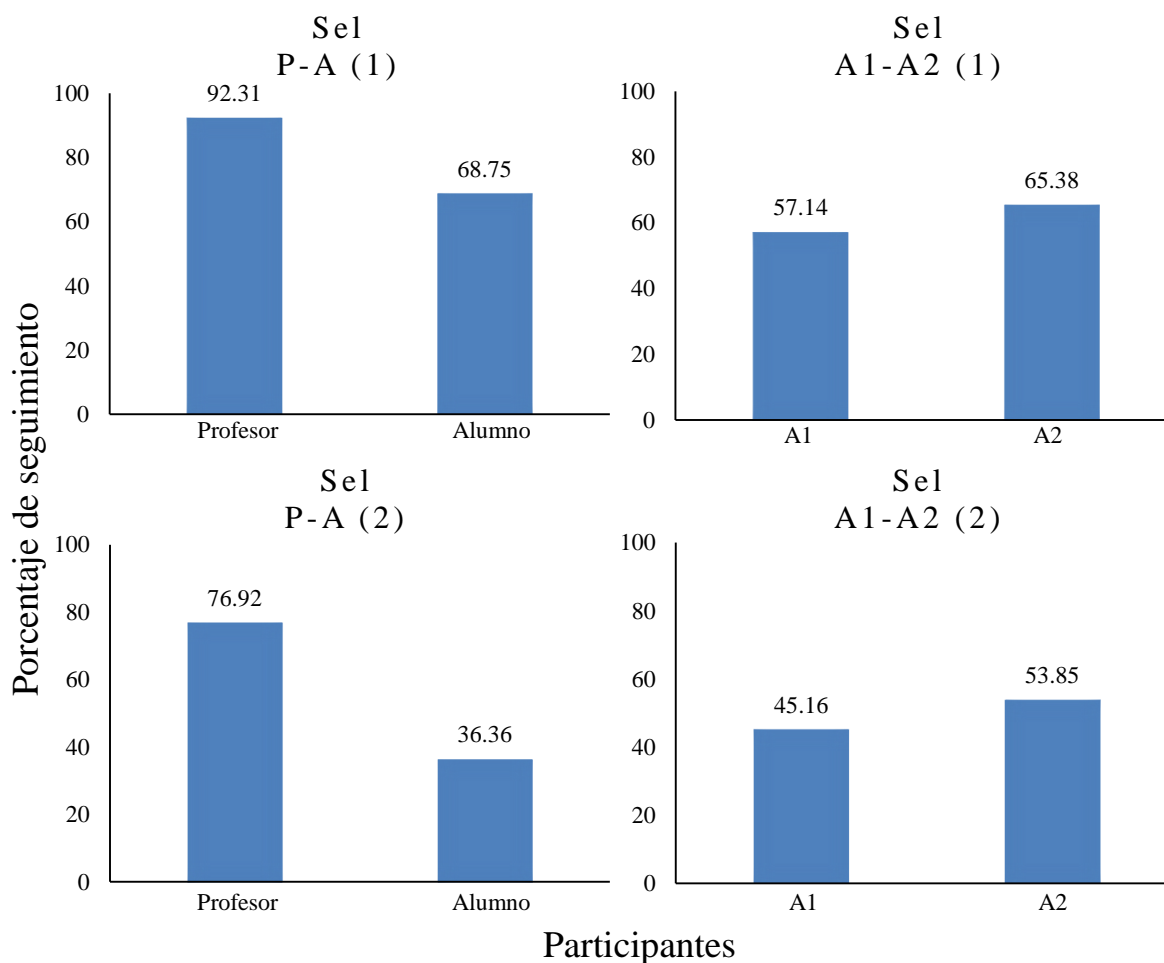


Figura 15. Porcentaje de seguimiento de las interacciones verbales por participante de cada díada del grupo selector. Las díadas conformadas por un profesor (P) y un alumno (A) se encuentran del lado izquierdo de la figura; las díadas alumno (A1)-alumno (A2) se encuentran del lado derecho de la figura.

En la figura 16 se puede observar el porcentaje de las interacciones verbales por modalidad (focalización, directiva, supresiva, secuencial y vinculación) por participante de cada díada en la TE selectora. En las díadas profesor-alumno, se observaron que en ambas díadas el profesor tuvo principalmente un mayor porcentaje de interacciones verbales directivas. Adicionalmente, las interacciones de vinculación muestran un efecto inverso en

el que los alumnos presentaron un porcentaje mayor de interacciones. Esto quiere decir, que el caso de estas díasdas el alumno indico la dirección y/o la cantidad de movimientos que se debía realizar, pero mayoritariamente refirió cuestiones empáticas persona a persona manteniendo al convivencia intra díaada. En las díasdas alumno-alumno se observó de igual manera, diferencias en la modalidad premodinante entre los participantes de cada díaada. En la díaada A1-A2 (1), los participantes tuvieron un mayor porcentaje de interacciones verbales directivas, aunque diferenciales entre ellos, siendo mayor para los Ae. Pero, la díaada A1-A2 (2), el A2 tuvo predominantemente un mayor porcentaje interacciones de vinculación.

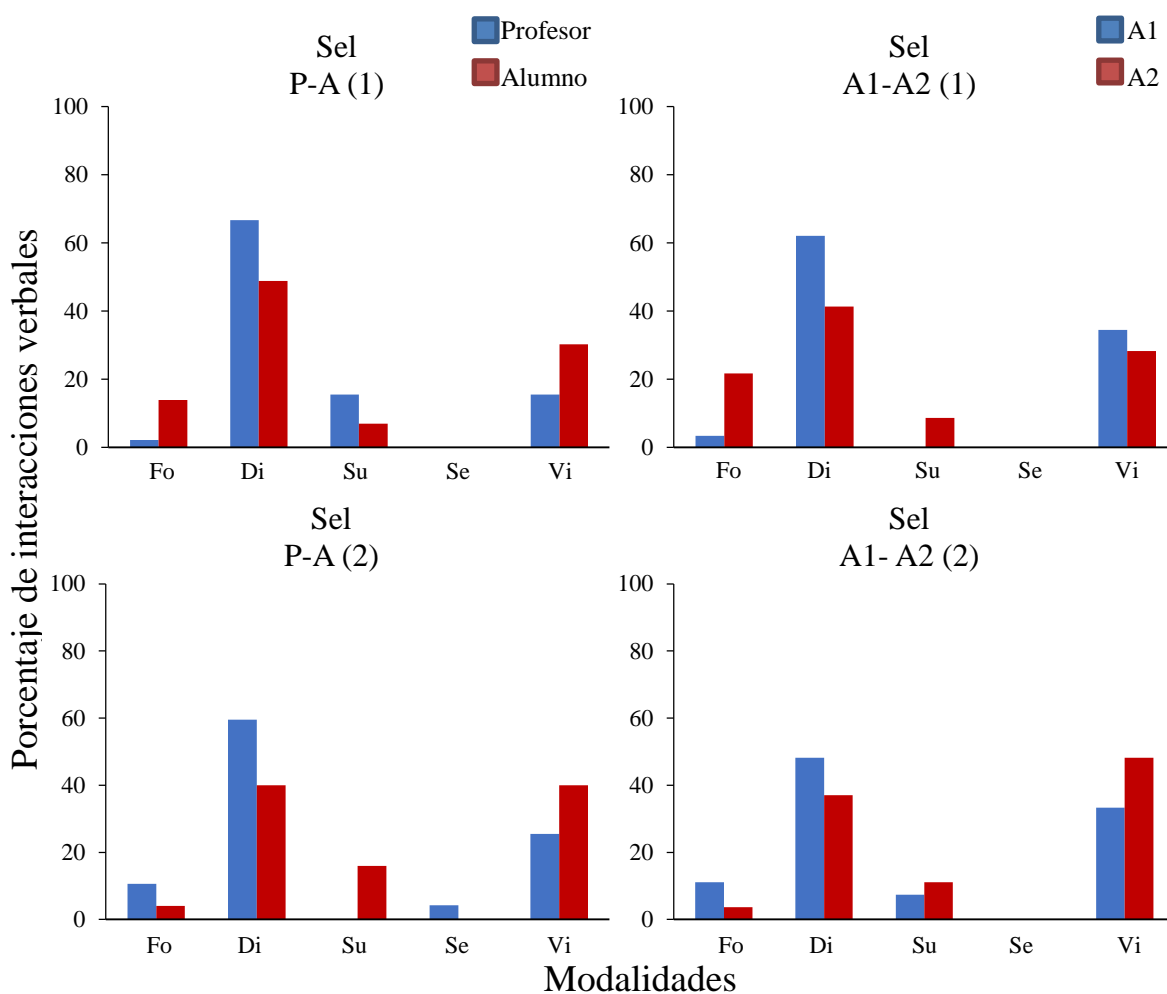


Figura 16. Porcentaje de interacciones verbales por modalidad por participante de cada díaada del grupo selector. Las díasdas conformadas por un profesor (P) y un alumno (A) se encuentran del lado izquierdo de la figura; las díasdas alumno (A1)-alumno (A2) se encuentran del lado derecho de la figura. Las modalidades son: focalizacion (Fo), directiva (Di), supresiva (Su), secuencial (Se) y de vinculación (V).

La figura 17 muestra el porcentaje de interacciones verbales por funcionalidad por participante de cada díada. Se observó en las díadas profesor-alumno, un mayor porcentaje en la funcionalidad referencial para ambos participantes. Sin embargo, en la díada P-A (1), el alumno tuvo un porcentaje considerablemente menor de interacciones referenciales que el profesor con quien conformó la díada. En la díada P-A (2) ambos referían el comportamiento del otro para indicar, dirigir o eliminar alguna acción por parte del compañero.

De igual manera, en las díadas alumno-alumno, se observó un mayor porcentaje de interacciones verbales referenciales para ambos participantes. Aunque, en la díada A1-A2 (2), los alumno tuvieron porcentajes similares en interacciones con funcionalidad referencial y ninguno de los participantes tuvo interacciones verbales autoreferenciales.

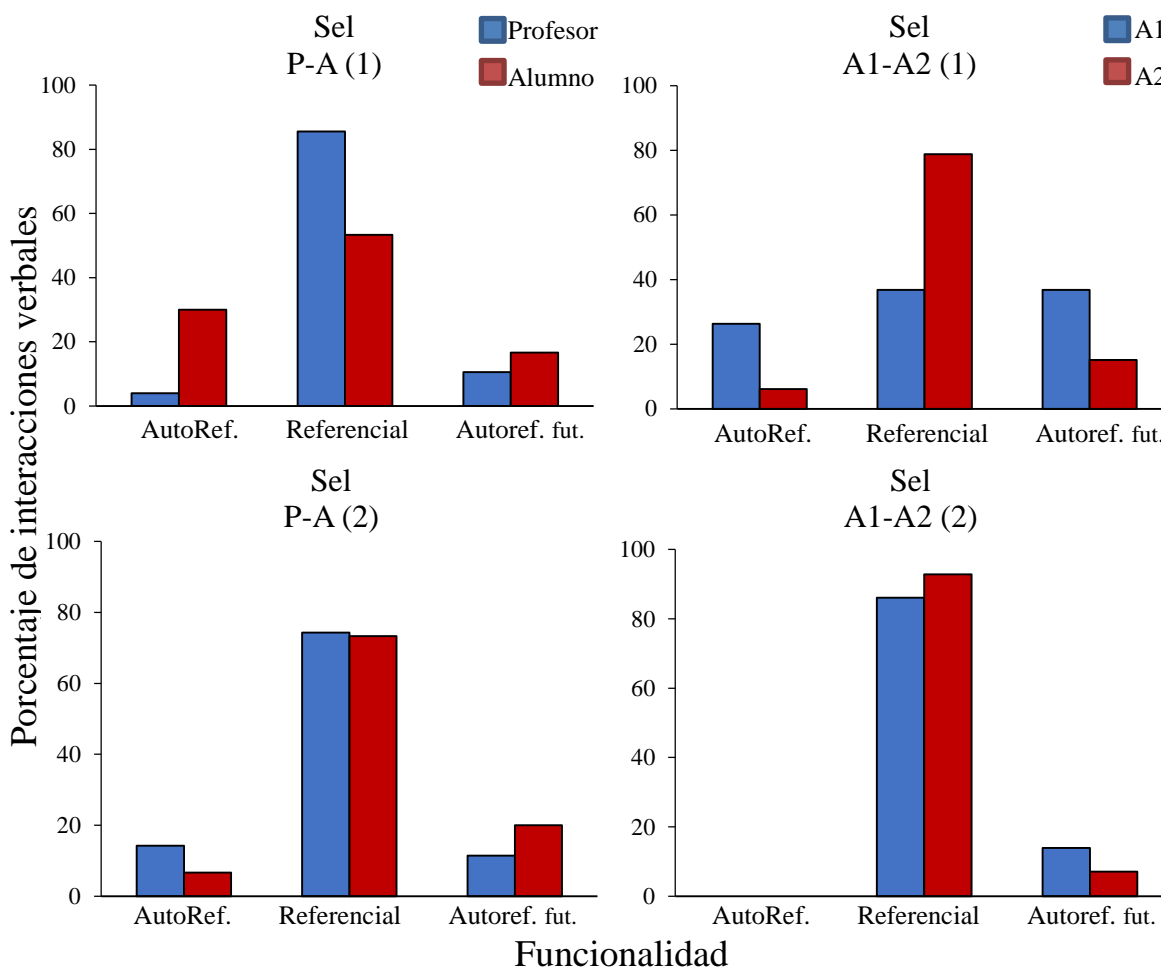


Figura 17. Porcentaje de interacciones verbales por funcionalidad por participante de cada díada del grupo selector. Las díadas conformadas por un profesor (P) y un alumno (A) se encuentran del lado izquierdo de la figura; las díadas alumno (A1)-alumno (A2) se encuentran del lado derecho de la figura.

Finalmente, se presentan los datos calculados a partir del índice de confianza. Este análisis se formuló con la intención de explicar con mayor detalle del éxito de la única díada, que tuvo éxito en la tarea selectora. Tomar este índice permite mapear la dinámica entre los participantes a partir de las interacciones verbales y la relación de estas sobre éxito o no en la tarea al seguir dichas interacciones verbales. En este sentido, los valores del índice pueden indicar en tres situaciones: la primera, señala que existió confianza de un participante hacia el otro, cuando se obtuvo un índice positivo. La segunda, que indica que hubo indiferencia por parte de un participante hacia el otro, cuando se obtuvo un índice cercano o igual a cero. La tercera, refiere una situación de desconfianza de un participante hacia otro, cuando se obtuvo un índice negativo.

En la figura 18 se presenta el índice de confianza de los miembros de cada una de las díadas expuestas a la TE selectora. Los datos son presentados en términos de bloques de ensayos secuenciales durante la sesión experimental. Para las díadas P-A (2), A1-A2 (1) y A1-A2 (2) se conformaron 6 bloques en tanto que los participantes consumieron la totalidad de los ensayos programados. Por otro lado, para la díada restante, P-A (1) se organizaron los ensayos en 5 bloques puesto que ésta díada sólo consumió 24 ensayos antes de satisfacer el criterio de desempeño. Las funciones representan la confianza de un participante hacia el otro.

En el caso de la díada P-A (1), a partir del bloque tres el índice de confianza de ambos participantes aumentó hasta llegar a un valor positivo; pasa de una situación de desconfianza del alumno al profesor y de indiferencia del profesor al alumno a una situación de confianza en ambos participantes. En cambio, para las tres díadas restantes se observaron valores cercanos a la indiferencia con cambios no sistemáticos hacia la confianza y la desconfianza en algunos de los bloques. Es importante reiterar que fue la díada P-A (1) la única que tuvo éxito en la tarea y en la cual se observaron valores positivos hacia el final de los bloques con una marcada diferencia en favor de la confianza del alumno hacia el profesor.

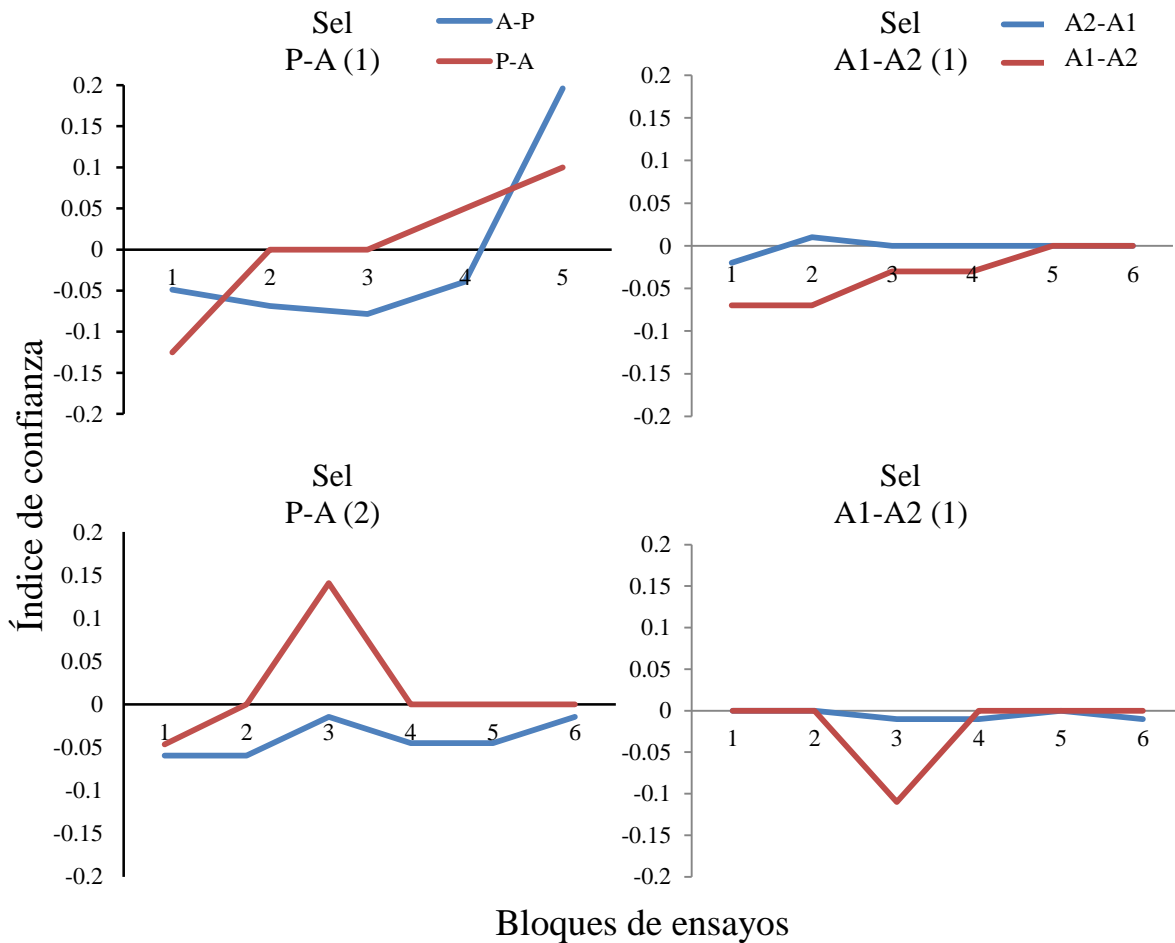
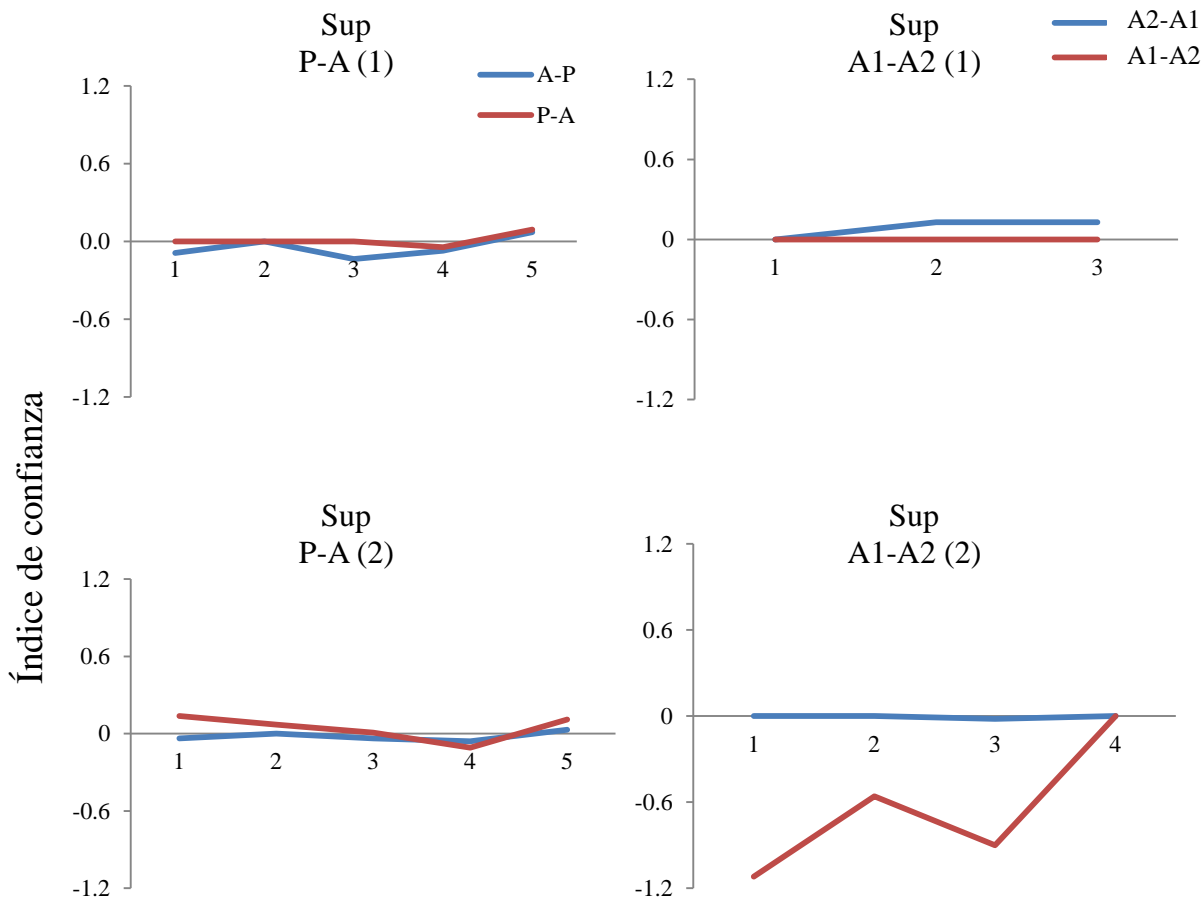


Figura 18. Índice de fiabilidad por bloques de ensayos de cada díaada. Las díaadas conformadas por un profesor (P) y un alumno (A) se encuentran del lado izquierdo de la figura; las díaadas alumno (A1)-alumno (A2) se encuentran del lado derecho de la figura.

En la figura 19 se muestra el índice de confianza de cada miembro de las díaadas expuestas a la tarea suplementaria. En todas las díaadas se observó un índice similar entre dos díaadas profesor-alumno y una de las díaadas alumno-alumno, específicamente con valores cercanos o en el punto de indiferencia. Caso excepcional fue el de la díaada A1-A2 (2) para la cual se observaron valores negativos o desconfianza del participante A1 hacia el A2. Nuevamente, todas las díaadas lograron satisfacer el criterio de desempeño a pesar de la marcada indiferencia observada entre los participantes.



### Bloques de ensayos

Figura 19. Índice de fiabilidad por bloques de ensayos de cada día del grupo suplementario. Las días conformadas por un profesor (P) y un alumno (A) se encuentran del lado izquierdo de la figura; las días alumno (A1)-alumno (A2) se encuentran del lado derecho de la figura.

## 7. DISCUSIÓN

El objetivo general de la presente tesis fue evaluar el efecto de la atribución social sobre la dinámica del rol de líder. Considerando los siguientes objetivos específicos: a) evaluar los efectos desigualdad en la atribución social sobre el porcentaje total de interacciones verbales con seguimiento en una Tarea de Ensamble de complejidad suplementaria y en una selectora; b) evaluar los efectos igualdad en la atribución social sobre el porcentaje total de interacciones verbales con seguimiento en la Tarea de Ensamble de complejidad Suplementaria y Selectora; c) evaluar los efectos desigualdad en la atribución social sobre el ajuste efectivo en la Tarea de Ensamble de complejidad suplementaria; y d) evaluar los efectos igualdad en la atribución social sobre el ajuste pertinente en la Tarea de Ensamble de complejidad Selectora.

Además, se formularon las siguientes hipótesis: a) en las díadas con desequilibrio en la atribución social habrá mayor porcentaje de seguimiento del participante con menor atribución social hacia el participante con mayor atribución social, b) en las díadas que no hay desequilibrio en la atribución social se podrá identificar el dominio por parte de un participante hacia el otro, y c) a mayor complejidad de la tarea, mayor será el número ensayos consumidos por los participantes previos al cumplimiento del criterio de desempeño.

El primer objetivo específico y la primera hipótesis pueden ubicarse en el primer tipo de relaciones de influencia social del modelo de Ribes et al. (2008), en el cual el prestigio de persona sustenta la relación de la autoridad teniendo como efecto el seguimiento o el no seguimiento de las peticiones. La hipótesis puede ser aceptada con base en los datos observados en las díadas expuestas a la tarea suplementaria en la figura 10, en la cual se observó que el profesor tuvo un mayor porcentaje de interacciones verbales con seguimiento y en el caso de la díada P-A 1, el profesor tuvo el doble de porcentaje de seguimiento respecto del alumno con el que conformó la díada. De igual forma, en las díadas expuestas a la TE selectora, en la figura 15 se observó que los profesores tuvieron un mayor porcentaje de interacciones verbales con seguimiento, y en el caso de la díada P-A 2 dichas diferencias fueron casi el doble entre los participantes.



En este sentido, tener un mayor porcentaje de interacciones puede ser interpretado como un dominio de un participante respecto del otro. Por lo tanto, dado que se observó que el profesor tuvo un mayor porcentaje de interacciones verbales con seguimiento, independientemente la tarea a la que fueron expuestos, se puede decir que el participante con mayor atribución social tuvo dominio sobre el participante que tuvo mejor atribución social. Este dato concuerda con lo expuesto por Del Toro (2010) respecto a la influencia que tuvo el líder experto en las decisiones de los participantes, independiente de si era un experto por referencia o por demostración. Esta similitud en los resultados es interesante si se considera el tipo de tarea a la que fueron expuestos los participantes y el dominio instrumental que tenían los participantes con mayor atribución social sobre la misma. Pareciera ser que no es tan relevante el dominio instrumental que tienen los participantes con mayor atribución social para influir en el comportamiento del compañero.

Respecto al segundo objetivo específico y a la segunda hipótesis pueden ser ubicados en el segundo tipo de relaciones de influencia social, en las cuales no se da la autoridad de un individuo sobre otro debido a que no hay una posición jerárquica superior de alguno de ellos, y su efecto es el cumplimiento o el no cumplimiento de peticiones (Rangel & Ribes, 2009). La hipótesis puede ser aceptada a partir de los resultados de las díadas expuestas a la TE suplementaria, dado que como se observó en la figura 10, el alumno dos tuvo mayor porcentaje de interacciones verbales con seguimiento respecto del alumno uno, siendo la diferencia entre estos casi del doble. De igual manera, en las díadas de la TE selectora, se observó en la figura 15 que el alumno dos tuvo un mayor porcentaje de interacciones verbales con seguimiento que el alumno uno en ambas díadas.

Esto quiere decir que, el alumno uno seguía las peticiones realizadas por el alumno dos, ya sea con comportamiento ostensivo o lingüístico. Por lo que se puede decir que hubo un dominio por parte de un participante en las díadas con igualdad en la atribución social, el cual surgió a partir de la interacción entre los participantes. Este dato puede ser comparado con lo reportado por Carter et al. (1950), al describir las conductas de los miembros de grupos con líderes emergentes. En dichos grupos quien se convierte en líder ejerce su liderazgo mediante acciones enérgicas y haciendo que los otros acepten su liderazgo, a partir de analizar la situación e iniciar la acción exigida por la situación.

Categorías que pueden ser similares a las de focalización y directivas, utilizadas y observadas en los presentes datos.

Respecto a tercer y cuarto objetivo específico y a la tercera hipótesis, estos se relacionan con el nivel de complejidad de la tarea. Los resultados señalaron un efecto de la complejidad de la tarea sobre el desempeño de los participantes. En particular, en la figura 8 se observó que todas las díadas que fueron expuestas a la TE suplementaria lograron cumplir con el criterio de desempeño (cinco ensambles consecutivos) antes de consumir los 36 ensayos programados. En promedio las díadas lograron cumplir con dicho criterio en 20 ensayos. En cambio, en la figura 13 se observó en las díadas expuestas a la TE selectora, únicamente una díada logró cumplir el criterio de desempeño, P-A 1, en 24 ensayos. Las demás díadas agotaron todos los ensayos disponibles en la sesión experimental.

Estos resultados son similares a los reportados por Irigoyen, Acuña y Jiménez (2006) al analizar el desempeño competencial a partir de variaciones en el criterio de tarea. Los resultados de su investigación señalaron que hay un efecto con relación al aumento del nivel de complejidad y el decremento en el desempeño efectivo por parte de los estudiantes. Este resultado puede explicarse, por una parte, al despliegue de prioritario de competencias que tienen los participantes configurados a lo largo de su historia interconductual. A este despliegue prioritario de ciertas competencias Camacho et al. (2017) denominan primacía competencial. Si el tipo de primacía competencial no es compatible con la demanda funcional impuesta en la situación esto puede perjudicar el desempeño realizado por la persona, debido a que la persona responderá con base en su primacía competencial y no en el criterio impuesto por la tarea como lo reportó Fernández (2017).

Un dato interesante observado en la figura 8 en el grupo suplementario fue que las díadas conformadas por un profesor y un alumno les tomó un mayor número de ensayos cumplir con el criterio de desempeño, que a las díadas conformadas por dos alumnos. Pareciera ser que en tareas en las que el responder de los participantes debe ser efectivos, la igualdad en la atribución social facilita el cumplimiento de desempeño.

Algunos datos relevantes adicionales relativos a la modalidad y la funcionalidad de las interacciones verbales, así como el índice de confianza serán discutidos a continuación. En relación con el tipo de modalidad, en la figura 11 se observó que, en tres de las díadas

expuestas a la TE suplementaria, los participantes primordialmente tuvieron interacciones verbales directivas, es decir, indicaron la dirección y/o la cantidad de movimientos que se debía realizar. En cambio, en una díada, P-A 2, los participantes principalmente tuvieron intercambios verbales de vinculación, empáticas personas a persona. En cuanto a las díadas de la TE selectora, se observó en la figura 16 que ambos participantes fueron mayoritariamente directivos en sus interacciones verbales.

Por otra parte, en la figura 12 se observó en todas las díadas suplementarias un mayor porcentaje de interacciones verbales con funcionalidad referencial, para ambos participantes. Sin embargo, al comparar el porcentaje intra-díada se observó una mayor diferencia entre las díadas alumno-alumno que entre las díadas profesor-alumno. Este dato sugiere que díadas conformadas por miembros con igualdad en la atribución social, la persona que toma el rol de líder enfatiza su liderazgo a partir de interacciones verbales que señalicen lo que debe hacer el otro con base el comportamiento del seguidor. En cambio, cuando existe desigualdad en la atribución social parece ser que el líder no enfatiza o acapara el papel como aquel que dirige la tarea. De forma similar, en las díadas Profesor-Alumno y Alumno-Alumno expuestas a la TE selectora, mostradas en la figura 17, se observó un mayor porcentaje de interacciones verbales con funcionalidad referencial, para ambos participantes.

Estas consideraciones respecto a la modalidad y funcionalidad señalan dos aspectos importantes en el análisis de las interacciones sociales: a) los datos coinciden con lo reportado por Carter et al. (1950) respecto a los tipos de comportamientos observados independientemente del tipo de líder. Estos comportamientos pueden ser englobados en las acciones de analizar la situación e iniciar la acción pertinente, acciones consideradas en el análisis presentado dentro de la categoría directiva referencial; b) el efecto positivo de las interacciones verbales sobre el desempeño eficaz de los participantes de la tarea, como lo observaron Rangel y Peña-Pérez (2016) donde las condiciones en las que es posible comunicarse favorecen el éxito en la tarea. Sin embargo, parece no ser suficiente la posibilidad de comunicarse para tener un desempeño eficaz, sino que también influyen otras variables, tales como la complejidad de la tarea y las variaciones en el grado confianza entre los participantes en la modulación del rol de líder como.

Finalmente, el índice de confianza resulta relevante en el caso particular de las díadas P-A 1 y P-A 2 del grupo selector, las cuales, tuvieron éxito y fracaso respectivamente en el cumplimiento del criterio de desempeño. Como se observa en la figura 18, el índice para la díada P-A 1 hacia el final de la sesión experimental aumentó hasta llegar a un valor positivo en ambos participantes; es decir, pasó de una situación de desconfianza del alumno al profesor y de indiferencia del profesor al alumno a una situación de confianza en ambos participantes. En cambio, el índice para la díada P-A 2, solamente en un bloque aumentó en ambos participantes, pero únicamente el índice del profesor hacia el alumno tuvo un valor positivo.

Las variables que conforman el índice de confianza (probabilidad para el acierto o error propio por el seguimiento de las peticiones y los errores acumulados del compañero) son coincidentes con algunas ideas expresadas por Kramer (1999). En primera instancia la definición de confianza, la cual, implica un estado de riesgo percibido que proviene de la incertidumbre de los individuos respecto a los motivos, las intenciones y las posibles acciones de otros de quien se depende, recalca un reconocimiento del rol que juega la observación del comportamiento del otro y su respectivo éxito en la tarea. Otra definición relevante es la de Barber (1983), quien caracterizó la confianza como un conjunto de "...expectativas socialmente aprendidas y socialmente confirmadas que las personas tienen unas de otras..." (p. 164 en Kramer, 1999), en este sentido, la intermodulación entre lo acontecido por seguir y el observar el éxito del "líder" delimita las expectativas que se desarrollan para asumir el rol de líder o del seguidor.

Adicionalmente, respecto de las expectativas iniciales, Kramer (1999) las explicó basándose en la atribución social a la que pertenecen los participantes de la relación. En este sentido, Brewer (1981), identificó varias razones por las cuales pertenecer a una atribución social relevante puede proporcionar una base para la confianza presunta. Primero, pertenecer a la misma atribución social puede servir para reconocer los límites de la confianza interpersonal sin haber tenido ningún tipo de relación anterior, como fue el caso para las díadas Profesor-alumno del presente estudio, y segundo, la negociación práctica del trabajo (como orden y complementación) se asume implícitamente sin necesidad de acuerdo explícito.

Sin embargo, la confianza inicial se ve afectada por la historia interactiva construida durante el trabajo conjunto mismo (Kramer, 1999). En particular, este autor mencionó que los juicios iniciales de las personas hacia los demás integrantes están anclados en sus expectativas a priori sobre el comportamiento de los demás, las cuales, se desarrollaron a lo largo de su vida social. Después, durante el trabajo mismo permite que estas expectativas se validen o descalifiquen. Al respecto, Boyle y Bonacich (1970) mencionaron que el comportamiento confiable, tiende a cambiar “en la dirección de la experiencia y en un grado proporcional a la diferencia entre ésta experiencia y las expectativas iniciales aplicadas a ella” (p. 130). Según estos modelos, las historias de interacción se convierten en una base para evaluar y organizar inicialmente pero luego se actualizan transformando la dinámica social. Dicha dinámica fue capturada gracias a la posibilidad de que el índice de confianza sea representado momento a momento dependiendo de lo extenso de la unidad de tiempo seleccionada para segmentar la interacción entre las personas. Específicamente, como se observó en el presente estudio la única díada selectora que tuvo éxito en la (P-A1) mostró un progresivo incremento desde el inicio hasta el final de la sesión.

En resumen, como conclusión general se puede decir que las díadas con desigualdad en la atribución social, el participante con mayor atribución social domina las interacciones verbales en relación con el participante de menor atribución. En las díadas que no hay desequilibrio en la atribución social se puede identificar el dominio por parte de un participante hacia el otro, siendo este dominio considerable respecto a las relaciones con desigualdad en la atribución social. Finalmente, que existe un efecto del nivel de complejidad de la tarea sobre el ajuste pertinente en díadas con desigualdad e igualdad en la atribución social.

Los avances generados por la presente tesis apuntan hacia nuevos desarrollos en los siguientes términos:

- a) Contrastar los efectos de variar la complejidad de la TE en términos funcionales (como fue el caso del presente trabajo) y en términos puramente morfológicos (por ejemplo, número de respuestas o saturación de líneas intra-círculo) en la dinámica social dadas las diferencias en la atribución social.

- b) Evaluar el efecto de la primacía competencial sobre la dinámica del rol de líder con participantes con desigualdad en la atribución social.

En términos de limitaciones para el presente estudio se pueden reconocer varias entre las cuales se resaltan tres:

- a) Existen categorías (la modalidad secuencial) que nunca se presentan y otras que lo hacen casi todas las interacciones (directiva). Esto es problemático puesto que atenta contra el análisis fino que se pretende realizar. Por lo que se sugiere la reformulación de categorías de interacciones verbal en términos más detallados con base en las interacciones que se presenten en la díada.
- b) El índice de confianza se propuso para dar respuesta a una situación particular, pero se reconoce su poder heurístico en el análisis de las relaciones sociales. Por lo que se sugiere probar nuevas formas de calcular el índice de fiabilidad tomando variables presentes en el modelo matemático de poder de Dahl (1957). En este modelo se propuso cuatro aspectos relevantes en las relaciones de poder: la base o el origen del poder, los medios o instrumentos utilizados para ejercer el poder, la cantidad o extensión del poder y el alcance del poder. Estos aspectos requieren de un análisis detallado para su dimensionalización psicológica, pero sugieren nuevas formas de la suplementación complementada y la retroalimentación en la tarea.
- c) En lo que respecta a la confiabilidad entre observadores para el análisis de las interacciones verbales, en el presente estudio se procedió de una forma similar a como en los inicios de los estudios de equivalencia mediante análisis protocolo (Wulfert, Dougher & Greenway, 1991) un investigador principal entrenó directamente a estudiantes en el uso e identificación de categorías verbales para que posteriormente y de forma independiente a él ellos realicen los análisis de datos. Claro que la cantidad de horas hombre y de miembros del equipo de trabajo dedicados a este proyecto difieren considerable del estudio de Wulfert et al. (1991), 3 vs 7. Por lo que en futuras investigaciones se buscará ampliar la cantidad de personas disponibles para garantizar el valor metodológico de la confiabilidad entre observadores.

Finalmente, es importante reiterar que a la presente tesis se vinculó con el modelo de psicología puente y el modelo de psicología traslacional, los cuales, tienen como propósito derivar implicaciones prácticas a partir de la ciencia básica. Los datos aquí obtenidos pueden servir como una muestra del alcance heurístico de la TE como una forma de *análisis*, de *evaluación* o de *identificación* de las relaciones interpersonales, como lo son las relaciones de liderazgo. En particular, la TE puede emplearse como una forma de evaluación en las organizaciones no sólo por su carácter práctico sino también por las variaciones paramétricas que pueden ser configuradas en ella. Además, con base en esta evaluación se pueden desarrollar programas de capacitación.

Por otra parte, es importante insistir que cualquier aproximación al liderazgo debe considerar la intermodulación entre las características del líder, la complejidad de la tarea, las características del seguir y la institución en la que se desarrolla la relación. Sin caer en análisis puramente psicológicos o únicamente sociológicos.

## REFERENCIAS

- Aragón, L. & Silva, A. (2002). *Fundamentos teóricos de la evolución psicológica*. México: Pax.
- Bueno, R. (1996). La contribución de Kantor a la psicología. *Revista Peruana de Psicología*, 1(3), 329-342.
- Boyle R, Bonacich P. 1970. The development of trust and mistrust in mixed-motives games. *Sociometry*, 33(1), 23–39.
- Brewer M, B. (1981). Ethnocentrism and its role in interpersonal trust. En Kramer, R. (1999). Trust and distrust in organizations: Emerging Perspectives, Enduring Questions. *Annual Review of Psychology*, 50 (1), 569-598.
- Cabrer, F., Daza, B. & Ribes, E (1975). Teoría de la conducta. Nuevos conceptos o nuevos parámetros. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 1, 191-212.
- Camacho, I., Arroyo, R., Ramos, V. & Hernández J. (2017). Primacía competencia y Liderazgo participativo: un programa de investigación interconductual. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 43(3), 348-368.
- Carter, L., Haythorn, W., Shriver, B., & Lanzetta, J. (1951). The behavior of leaders and other group members. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 46(4), 589–595.
- Cartwright, D. & Zander, A. (1972). *Dinámica de grupos. Investigación y teoría*. México: Trillas.
- Conger, J. & Kanungo, R. (1987). Toward a Behavioral Theory of Charismatic Leadership in Organizational Settings. *The Academy of Management Review*, 12(4), 637-647.
- Cumming, W.W., & Berryman, R. (1965). The complex discriminated operant: Studies of matching-to-sample and related problems. En D.I. Mostofsky (Ed.), *Stimulus Generalization* (p. 284- 330). Stanford: Stanford University Press.
- Dahl, R. A. (1957). The concept of power, *Behavioral Science*, 2, 201-215.



- Dansereau, F. (1995). A Dyadic Approach to leadership: Creating and Nurturing This Approach Under Fire. *Leadership Quarterly*, 6(4), 479-490.
- Dansereau, F., Cashman, J. & Graen, G. (1973). Instrumentality Theory and Equity Theory as Complementary Approaches in Predicting the Relationship of Leadership and Turnover among Managers. *Organizational behavior and Human Performance*. 10, 184-200.
- Dansereau F., Graen, G. & Haga, W. J. (1975). A vertical dyadic linkage approach to leadership within formal organizations: A longitudinal investigation of the role making process. *Organizational behavior and Human Performance*, 13,46-70.
- Dansereau, F., Seitz, S., Chiu, C., Shaughnessy B. & Yammarino F. (2013). What makes leadership, leadership? Using self-expansion theory to integrate traditional and contemporary approaches. *The Leadership Quarterly*, 24, 798–821
- Dansereau, F., Yammarino F. J. & Markham, S. E. (1995). Leadership: The multiple-level approaches. *Leadership Quarterly*, 6, 97–109.
- Del Toro, A. L. (2010). *Análisis experimental de la influencia social: efectos de un líder experto en la toma de decisiones*. (Tesis de maestría inédita). México: Universidad de Guadalajara.
- Díaz, E. & Carpio, C. (1996). Criterios para la aplicación del conocimiento psicológico. En Sánchez Sosa, J., Carpio, C. y Díaz-González, E. (Eds.) *Aplicaciones del conocimiento Psicológico*. (p. 39-49) México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Estany, A. (1999). *Vida, muerte y resurrección de la conciencia. Análisis filosófico de las revoluciones científicas en la psicología contemporánea*. España: Paidós.
- Fernández, E. (2017). *Efecto de la correspondencia y no correspondencia de la primacía competencial sobre el desempeño en tareas de contingencias compartidas*. (Tesis de licenciatura inédita). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Graen, G. & Uhl-Bien, M. (1995). Relationship-Based Approach to Leadership: Development of Leader-Member Exchange (LMX) Theory of Leadership over 25

- Years: Applying a Multi-Level Multi-Domain Perspective. *Leadership Quarterly*, 6(2), 219-247.
- Gil, F., Alcover, C., Rico, R. & Sánchez-Manzanares, M. (2011). Nuevas formas de liderazgo en equipos de trabajo. *Papeles del Psicólogo*, 32(1), 38-47
- Hampton, D., Summer, C., & Webber, R. (1978). *Organizational Behavior and the practice of management*. Illinois: Scott, Foresman and Company.
- Hardin, R. (1991). Trusting persons, trusting institutions. En Kramer, R. (1990). Trust and distrust in organizations: Emerging Perspectives, Enduring Questions. *Annual Review of Psychology*, 50(1), 569-598.
- Herrera, J., Pedroza, F., Oropeza, R. & Rivera, M. E. (2012). Análisis experimental de interacciones sociales intrapenitenciarias: el caso del intercambio, la sanción y el poder. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 38(2), 106-125.
- Hersey, P. & Blanchard, K. H. (1988). Situational Leadership. En Autores (Eds.) *Management of organizational behavior*, 129-201. New Jersey: Prentice Hall.
- Hersey, P. Blanchard, K. & Natemeyer, W. (1979). Situational Leadership, Perception, and the Impact of Power. *Group & Organization Management*, 4(4), 418-428.
- Hill, T. & Schmitt, N. (1977). Individual Differences in Leadership Decision. *Organizational Behavior and Human Performance*, 19, 353-367.
- House, R. J. (1971). A Path Goal Theory of Leader Effectiveness. *Administrative Science Quarterly*, 16 (3), 321-339.
- House, R. J. & Singh, J. (1987). Organizational Behavior: Some New Directions for I/O Psychology. *Annual Reviews Psychological*. 38, 669-718.
- House, R. J. (1996). Path-Goal Theory of leadership: Lessons, Legacy, and a reformulated theory. *Leadership Quarterly*, 7(3), 323-352.
- Hunt, J. & Ropo, A. (1995). Multi-Level Leadership: Gounded theory and mainstream theory applied to the case of general motors. *Leadership Quarterly*, 6(3), 379-412.

- Irigoyen, J. J., Acuña, K. & Jiménez, M. (2006). Análisis de los criterios de tarea en el aprendizaje de la ciencia psicológica. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 8(2), 203-216.
- Johnston, J. M. (2000). Behavior analysis and the R&D paradigm. *The Behavior Analyst*, 23, 141-148.
- Kantor, J. R. (1980). *Psicología interconductual. Un ejemplo de construcción científica sistemática*. México: Trillas.
- Kantor, J. R. & Smith, N. W. (2015). La ciencia de la psicología. Un estudio interconductual. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Kerr, S. & Jeremier, J. (1978). Substitutes for Leadership: Their Meaning and Measurement. *Organizational Behavior and Human Performance*, 22, 375-403.
- Kramer, R. (1990). Trust and distrust in organizations: Emerging Perspectives, Enduring Questions. *Annual Review of Psychology*, 50(1), 569-598.
- Lord, R., Brown, D. & Freiberg, S. (1999). Understanding the Dynamics of Leadership: The Role of Follower Self-Concepts in the Leader/Follower Relationship. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 78(3), 167-203.
- Manz, C. (1986). Self-Leadership: Toward an Expanded Theory of Self-Influence Processes in Organizations. *Academy of Management Review*, 11(3), 585-600.
- Marta, S., Leritz, L. & Mumford, M. (2004). Leadership skills and the group performances: Situational demands, behavioral requirements, and planning. *Leadership Quarterly*, 16, 97-120.
- Medina, I. F. & Polanco, L. A. (2009). Efectos de la variación de las instrucciones que señalan relaciones de poder, intercambio y sanción sobre la conducta de cooperación-no cooperación en una tarea de operaciones aritméticas en estudiantes universitarios. *Suma Psicológica*, 16(2), 15-25.
- Meindl, J. (1985). The Romance of Leadership. *Administrative Science Quarterly*, 30(1), 78-102.

- Meindl, J. (1995). The Romance of Leadership as a follower-centric theory: A social constructionist approach. *Leadership Quarterly*, 6(3), 329-341.
- Muchinsky, P. M. (2002). *Psicología Aplicada al Trabajo*. México: Thomson Learning.
- Özalp I., Unsal, P. & Dural U. (2017). The role of leadership perception as a mediator between managers' self-monitoring and subordinate attitudes, *The Journal of Social Psychology*, 157(3), 295-307.
- Pulido, L., Rangel, N., Ávila, A., Mérida, F. & Ribes, E. (2014). Efecto del intercambio de recursos y fuerza de trabajo en la elección de contingencias compartidas. *Acta Comportamental*, 22(3), 295-314.
- Pulido, L., Rangel, N. & Ortiz, G. (2013). El papel del intercambio verbal en la solución de tareas en niños de primaria. *Acta Comportamental*, 2(1), 36-52.
- Pulido, L., Rangel, N. & Ortiz, G. (2014). Efecto del tipo de contingencia en el establecimiento y cualidad de intercambios verbales: Su papel en la elección de alternativas compartidas. *Journal of Behavior, Health & Social Issues*, 6(2), 71-86.
- Pulido, L., Ribes, E., López, I. & López, B. (2015). Interacciones altruistas totales como función de la inducción de reciprocidad. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 41(1), 32-52.
- Podsakof, P., MacKenzie, S., Moorman, R. & Fetter, R. (1990). Transformational leader behaviors and their effects on followers' organizational citizenship behaviors. *Leadership Quarterly*, 1(2), 107-142.
- Rangel, N. & Peña-Peña N, A. (2016). Efectos de la interacción verbal en el desempeño de tareas cooperativas. *Revista de Psicología*, 25(1), 1-19.
- Rangel, N. & Ribes, E. (2009). Un análisis experimental del poder y la autoridad. En M. A. Padilla (Ed.), *Avances en la investigación del comportamiento animal y humano*. (p. 141-154). Universidad de Guadalajara: México.
- Rangel, N., Ribes, E., Valdez, V. & Pulido, L. (2011). Las funciones de poder en la obediencia y el cumplimiento de niños escolares. *Revista Mexicana de Análisis*

*de la Conducta*, 37(2), 205-22.

- Rangel, N., Velázquez, R., Ribes, E. & Morales, O. (2012). Efectos de la advertencia y la administración de consecuencias sobre el cumplimiento en niños escolares. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 38(2), 63-80.
- Ribes, E. (2000). Las psicologías y la definición de sus objetos de conocimiento. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 26(3), 367-383.
- Ribes, E. (2001). Functional dimensions of Social Behavior: Theoretical considerations and some preliminary data. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 27(2), 285–306.
- Ribes, E. (2009). Reflexiones sobre la aplicación del conocimiento psicológico: ¿Qué aplicar o cómo aplicar? *Revista mexicana de análisis de la conducta*, 35, 3-17.
- Ribes, E. (2010). Lenguaje ordinario y Lenguaje Técnico: un proyecto de currículo universitario para la psicología. *Revista Mexicana de Psicología*, 27(1), 55-64.
- Ribes, E. (2011). Concepto de competencia: su pertinencia en el desarrollo psicológico y la educación. *Bordón*, 63, 38-43.
- Ribes, E. & López, F. (1985). *Teoría de la conducta. Un análisis de campo y paramétrico*. México: Trillas.
- Ribes, E., Pulido, L., Rangel, N. & Sánchez-Gatell, E. (2016). *Sociopsicología. Instituciones y relaciones interindividuales*. Madrid: Catarata
- Ribes, E., Rangel, N., Casillas, J., Álvarez, A., Gudiño, M., Zaragoza, A. & Hernández, H. (2003). Inequidad y asimetría de las consecuencias en la elección entre contingencias individuales y sociales. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 29(2), 131-168.
- Ribes, E. Rangel, N., Magaña, C., López, A. & Zaragoza, A. (2005). Efecto del intercambio diferencial equitativo e inequitativo en la elección de contingencias sociales de altruismo parcial. *Acta Comportamentalia*, 13(2), 159-179.
- Ribes, E., Rangel, N. & López-Valadez, F. (2008). Análisis teórico de las dimensiones

- funcionales del comportamiento social. *Revista Mexicana de Psicología*, 25, 45-57.
- Rice, R. (1981). Leader LPC and Follower Satisfaction: A Review. *Organizational Behavior and Human Performance*, 28, 1-25.
- Riggio, R. (2003). Leadership. En Autor (Ed.) *Introduction to Industrial/Organizational Psychology*. (pp. 339-372). New Jersey: Prentice Hall.
- Rodríguez, M. De L. (2002). Un análisis de la tecnología conductual. En Autora (Ed.) *Análisis contingencial*. (17-55). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Rojas, A. (1985). *Guía para realizar investigaciones sociales*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Russell, B. (1949). *Autoridad e Individuo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ryle, G. (1949). *The concept of Mind*. Nueva York: Barnes & Noble.
- Sá, L. Delgado, D. & Hayes, L. (2004). The Functional nature of behavior segment. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*. 30(2), 181-187.
- Santoyo, C. (2012). Investigación traslacional: una misión prospectiva para la ciencia del desarrollo y la ciencia del comportamiento. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 4(2), 84-110.
- Schoenfeld W. N. & Cole, B. K. (1972). *Stimulus schedules: The t-T systems*. New York: Harper.
- Shamir, B., House, R. J. & Arthur, M. (1993). The Motivational Effects of Charismatic Leadership: A Self-Concept Based Theory. *Organization Science*, 4(4), 577-594.
- Staw, B. (1983). *Psychological foundations of organizational behavior*. Illinois: Scott, Foresman and Company
- Thorndike, R. L. & Hagen, E. P. (1980). Medidas conductuales de la personalidad. En Autores (Eds.) *Test y técnicas de medición en psicología y educación*. (p. 477-512). México: Trillas.

- Varela, J. (1998). Teoría de la conducta: Extensiones sobre el desarrollo del comportamiento inteligente. *Acta Comportamentalia*, 6(3), 87-97.
- Vargas, J. A. & Vinicio, M. (2002). Psicología Organizacional: Consideraciones generales. En G. Mares & Y. Guevara (Eds.) *Psicología Interconductual. Avances en la Investigación Tecnológica*. (175-193) México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Vroom, V. H. (1976). Can leaders learn to lead? *Organizational Dynamics*, 4, 17-28.
- Wulfert, E., Dougher, M. & Greenway, D. (1991). Protocol analysis the correspondence of verbal behavior and equivalence class formation. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 56, 489-504.
- Weber, M. (1964/1996). *Economía y sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Weingarten, K. & Mechner, F. (1966). The Contingency as an Independent Variable of Social Interaction, En Verhave, T. (Ed.) *The Experimental Analysis of Behavior*. (pp. 447-459). New York: Appleton-Century-Crofts.
- Willer, D., Lovaglia, M. J. & Markosvsky, B. (1997). Power and influence: A theoretical bridge. *Social Forces*, 76(2), 571-603.
- White, R. & Lippitt, R. (1972). Conducta del líder y reacción del miembro entres “climas sociales”. En Cartwright, D. & Zander, A. (Eds.). *Dinámica de grupos. Investigación y teoría*. (pp. 334-350). Trillas: México.
- Yamamoto, F. J. (1990). Transformational Leadership and Multiple Levels of Analysis. *Human Relations*, 43(10), 975-995.
- Yammarino, F. J. Dionne, S., Chun, J. & Dansereau, F. (2005). Leadership and levels of analysis: A state-of-the-science review. *The Leadership Quarterly* 16, 879– 919.
- Yukl, G. (2010). *Leadership in Organizations*. Estados Unidos de América: Pearson

# ANEXO



Participante 1: \_\_\_\_\_

TAREA \_\_\_\_\_

Participante 2: \_\_\_\_\_

EXP \_\_\_\_\_

# \_\_\_\_\_

Seguimiento: (P1)

Anexo 1. Formato de registro de interacciones verbales.

#/T	Focalización	Directivas			Supresiva			Secuencial			Vinculación
	Ref	AutoRef	Ref	AutoRef fut	AutoRef	Ref	AutoRef fut	AutoRef	Ref	AutoRef fut	

Ref: Referencial; AuRef: Autoreferenciales; Autoref fut: Autoreferenciales a futuro.