

**UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA**

**CENTRO UNIVERSITARIO DE CIENCIAS BIOLÓGICAS Y AGROPECUARIAS  
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS AMBIENTALES**

**CENTRO DE ESTUDIOS E INVESTIGACIONES EN COMPORTAMIENTO**



**UN ANÁLISIS DE LAS RELACIONES PODER-AUTORIDAD Y SUS EFECTOS.  
LOS CASOS EXPERIMENTALES DE LA OBEDIENCIA Y EL CUMPLIMIENTO  
EN NIÑOS ESCOLARES.**

**TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE  
DR(A). EN CIENCIA DEL COMPORTAMIENTO**

**PRESENTA:**

**NORA EDITH RANGEL BERNAL**

**DIRECTOR: DR. EMILIO RIBES IÑESTA**

**COMITÉ:**

**DR. JOSÉ BURGOS TRIANO  
DRA. MARÍA ANTONIA PADILLA VARGAS**

**GUADALAJARA, JALISCO, MÉXICO**

**JUNIO DE 2008**

## **AGRADECIMIENTOS:**

A Alfredo, gracias por tu apoyo incondicional, por los momentos que podíamos compartir juntos y que cediste a la realización de este trabajo, por darme ánimo cuando las cosas no iban bien, porque nunca dudaste que podía lograrlo, porque este también es un logro tuyo...

A mis papás por haber apoyado siempre las decisiones importantes que he tomado en mi vida y por enseñarme con el ejemplo que en la vida hay que luchar siempre por lo que uno quiere.

A mis hermanos: Ruth, Oscar y Viridiana, por todos los momentos que hemos compartido, por crecer conmigo y disfrutar mis logros. Por estar disponibles siempre que he necesitado de ustedes.

A mi maestro, el Dr. Emilio Ribes Iñesta, por el privilegio que me ha concedido al compartir conmigo su conocimiento y su experiencia. Gracias por aceptar ser mi guía en el difícil camino académico.

A los grandes colaboradores en la realización de este trabajo: Verónica Valdéz, Raquel Ponce, Orlando Morales, Daniela Márquez y Lizbeth Pulido. No sé que hubiera hecho sin ustedes... ¡Gracias!

A los miembros de mi comité, gracias Dr. Burgos, y gracias Tony por tu interés y por tu esfuerzo en la revisión de este trabajo.

A mis compañeros y amigos del CEIC: Felipe, Carlos Martínez, Carlos Torres, Oscar, Gerardo, Pepe y Sandra, quienes siempre tuvieron tiempo de escuchar mis quejas y solucionar mis dudas.

A mis compañeras y amigas del cubículo doctoral: Areli y Alejandra por compartir conmigo las alegrías y las dificultades de la vida estudiantil.

A los directivos, a los maestros y a los participantes de este experimento, quienes amablemente cedieron parte de su tiempo para que este trabajo se llevara a cabo.

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología por la beca otorgada para la realización de mis estudios de doctorado de Agosto de 2006 a Julio de 2008 (Becaria No. 205110).

## ÍNDICE

Resumen.....	3
Introducción.....	4
<b>I. Primera parte.....</b>	<b>5</b>
<b>I.1. Algunas concepciones histórico-filosóficas de las relaciones poder-autoridad.....</b>	<b>6</b>
Platón.....	6
Aristóteles.....	11
Maquiavelo.....	14
Thomas Hobbes.....	17
Max Weber.....	21
<b>I.2. Poder y autoridad.....</b>	<b>27</b>
Algunas formas de abordar el estudio del poder en psicología.....	28
Algunas formas de abordar el estudio de la autoridad en psicología.....	38
<b>I.3. Propuesta del análisis de las relaciones entre el poder y la autoridad.....</b>	<b>42</b>
<b>I.4. La obediencia y el acatamiento como efectos de las relaciones poder-autoridad.....</b>	<b>46</b>
La obediencia.....	46
El cumplimiento.....	50
<b>I.5. Alternativa para el estudio de la obediencia y el cumplimiento desde la perspectiva de las dimensiones funcionales de la conducta social.....</b>	<b>53</b>
<b>II. Segunda parte: Problema Experimental.....</b>	<b>59</b>
<b>II.1. Objetivos de la investigación.....</b>	<b>60</b>
<b>II.2. Experimento 1.....</b>	<b>61</b>
Método.....	61
Participantes.....	61
Equipo y Materiales.....	62
Situación Experimental.....	62
Diseño.....	62
Procedimiento.....	64
Resultados.....	70

Discusión.....	77
<b>II.3. Experimento 2.....</b>	<b>79</b>
Método.....	79
Participantes.....	79
Equipo y Materiales.....	79
Situación Experimental.....	79
Diseño.....	79
Procedimiento.....	81
Resultados.....	85
Discusión.....	104
<b>II.4. Experimento 3.....</b>	<b>109</b>
Método.....	109
Participantes.....	109
Equipo y Materiales.....	109
Situación Experimental.....	109
Diseño.....	109
Procedimiento.....	110
Resultados.....	111
Discusión.....	114
<b>II.5. Experimento 4.....</b>	<b>117</b>
Método.....	117
Participantes.....	117
Equipo y Materiales.....	117
Situación Experimental.....	117
Diseño.....	117
Procedimiento.....	118
Resultados.....	121
Discusión.....	127
<b>II.6. Experimento 5.....</b>	<b>130</b>
Método.....	130
Participantes.....	130
Equipo y Materiales.....	130
Situación Experimental.....	130
Diseño.....	130
Procedimiento.....	132
Resultados.....	134
Discusión.....	147
<b>II.7. Discusión General.....</b>	<b>151</b>
<b>II.8. Referencias.....</b>	<b>161</b>
<b>II.9. Apéndices.....</b>	<b>172</b>

## Resumen

Se realizaron cinco experimentos bajo el supuesto de que el establecimiento de distintas relaciones entre el poder y la autoridad genera distintos efectos en los influidos. Se evaluaron los casos de la obediencia y el cumplimiento en niños escolares. Para ello se expuso a niños de quinto y sexto grado de primaria a resolver tareas de rompecabezas y sopas de letras que permitieron: a) establecer una figura de autoridad en la situación experimental que basó su poder en la fuerza o en la riqueza, b) evaluar los efectos de la sola exposición de los participantes ante el experimentador (familiarización) y, c) evaluar los efectos de cada una de las funciones de poder propuestas por Ribes (2001) en el ejercicio de la autoridad una vez establecida. Se encontró que los participantes expuestos al entrenamiento ante una figura de autoridad por *fuerza* mostraron más conductas obedientes que los que se expusieron a una figura de autoridad con base en la *riqueza*, y que cuando los participantes se expusieron a un período breve de familiarización mostraron más conductas de cumplimiento que cuando este periodo se prolongó. Se discuten los resultados encontrados enfatizando la amplitud del área de investigación que surge a partir del planteamiento de las distintas relaciones que pueden establecerse entre el poder y la autoridad.

## **Introducción**

A partir de la formación de las sociedades, los temas del gobierno, del poder y de la autoridad se tornan necesarios para preservar y mantener el orden entre los individuos (Bentham, 1985). Como afirmó este autor, a menos que se constituya una figura de autoridad en una sociedad, cuyos mandatos y decisiones sean obligatorios para todos sus miembros, estos vivirán sin que nadie defina sus derechos o corrija sus agravios.

En la primera parte del presente trabajo, se realizó una revisión de algunos filósofos y sociólogos que abordaron los temas del poder y la autoridad, y que a pesar de las distintas épocas en las que vivieron y del tiempo que ha transcurrido desde que plantearon sus ideas al respecto, siguen siendo recurrentemente citados y, más aún, algunas de sus ideas siguen vigentes en las obras de autores actuales que están interesados en el área.

Aunque se reconoce una relación muy cercana entre los términos de poder y autoridad, a lo largo de este trabajo se puede observar que cada uno de ellos ha generado líneas de investigación de manera independiente, como si fueran términos sin relación aparente. Por ello, se realizó un análisis de las relaciones que pueden ser establecidas entre el poder y la autoridad, enfatizando el efecto que cada una de ellas genera en los influidos.

En la segunda parte de este trabajo, se presenta el desarrollo del problema experimental que tiene sus bases en la propuesta de las Dimensiones Funcionales del Comportamiento Social (Ribes, 2001).

## **I. Primera Parte**



## **I.1. Algunas concepciones histórico-filosóficas de las relaciones poder-autoridad.**

En este capítulo se desarrollarán algunas de las concepciones histórico-filosóficas sobre los Estados y sus formas de gobierno, con el fin de observar cuáles y cómo fueron distribuidas las funciones entre sus miembros, cómo surgieron y como fueron establecidas las relaciones de poder-autoridad, así como los efectos que emergieron de dichas relaciones. Un aspecto interesante a tomar en cuenta es que, a pesar de las épocas tan distintas en las que vivieron los autores revisados, de las propuestas de Estado que cada uno de ellos desarrolló de acuerdo a sus condiciones de vida, hay algunos elementos en común en cada una de las propuestas. Dichos elementos se consideraron de interés para el desarrollo del presente trabajo de investigación, debido a que tienen que ver con las funciones por ejercer de los individuos, tanto de los gobernantes como de los gobernados, en cada uno de los Estados que se proponen.

### **Platón**

En *La República*, Platón (2005, trad. castellana) desarrolló una forma de Estado Ideal que fue calificado, por él mismo, como no factible. Sin embargo, consideró que, con base en éste se podrían asentar los principios bajo los cuales pudiera darse el ejercicio de una política justa.

Este autor consideró que las leyes y las convenciones surgieron debido a que los individuos se dañaban unos a otros, y a que los más débiles no podían evitar los ataques de los más fuertes. Por ello, se estimó de interés impedir hacer o recibir algún daño y, se calificó de justo y legítimo lo que fue ordenado por la ley.

Para este filósofo, el Estado se basaba en el ejercicio de actividades propias de cada uno de sus miembros, para beneficio de todos, ya que consideraba que cada uno nacía con aptitudes diferentes y unos tendrían más disposición para hacer unas cosas que otros. Su Estado ideal se componía de tres estratos: los magistrados, los guerreros y los mercenarios. Las funciones del poder y la autoridad estaban distribuidas principalmente en los magistrados, aunque algunas de ellas eran delegadas en los guerreros. Sin embargo, estos últimos, junto con los mercenarios estaban obligados a obedecer y acatar las órdenes prescritas en el Estado.

Los magistrados eran filósofos sabios, encargados de gobernar y de la educación de los guerreros, quienes eran instruidos en filosofía y música para prepararse como futuros gobernantes, y en gimnástica para estar en condiciones de proteger y defender al resto de los ciudadanos de ataques extranjeros. Los mercenarios eran los encargados de proporcionar a todos los integrantes del Estado los medios para su subsistencia.

Los encargados de prescribir las leyes en el Estado eran los magistrados, a quienes Platón (2005 trad. castellana) consideraba lo suficientemente sabios para no anteponer el interés propio al interés de sus súbditos. Los gobernantes eran guardianes excelentes en el más alto grado. Sus características eran: haber hecho siempre lo que redundara en beneficio público y que nada les hubiera hecho obrar en contra de los intereses del Estado en ningún momento de su vida. Estos individuos eran educados en la ciencia y se consideraba que un estado estaba bien regido, siempre y cuando tuviera por jefe a un individuo que uniera el conocimiento del bien, de lo bello, y de lo justo. Los gobernantes serían aquellos

individuos ricos, no en oro, sino en sabiduría y virtud; aquellos con un espíritu que pudiera alcanzar conocimiento de lo que existía siempre por modo inmutable. Consideraba que los individuos que erraban siempre en torno a muchos objetos, cambiantes no eran filósofos ni sabios, y por lo tanto, no podían gobernar un Estado.

Platón (2005 trad. castellana), consciente de que como los gobernantes no antepondrían su propio beneficio al de los demás, y no tendrían ninguna recompensa del mero ejercicio de gobernar, en algunos casos deberían recurrir a la fuerza, o al ofrecimiento de recompensas como dinero, honores o algún castigo si se rehusaban a hacerse cargo de dicho mando.

Los guerreros, por su parte, tendrían que ser individuos siempre encargados de fortalecer su cuerpo y su espíritu, mediante la gimnástica, la música y las letras. Éstas eran sus obligaciones permanentes para estar preparados, en cualquier momento, ante el ataque exterior, y para la protección interior. Sus características eran: sentido para descubrir al enemigo, perseguirlo con rapidez, fuerza para luchar, y ser filósofo. Se consideraba que los guerreros tendrían que prepararse para, posteriormente, alcanzar sus fines por medio de la persuasión y no por el empleo de la fuerza. Por ello se creía que si un guerrero le dedicaba más tiempo a la gimnástica, no sería un buen gobernante ya que siempre tendría que recurrir a la fuerza más que a la persuasión para conseguir sus fines.

Una de las funciones de los guerreros era la de vigilar y mantener la seguridad de todo el Estado. Debido a esto, no les estaba permitido tener en propiedad ni objetos ni familia por los cuáles pudieran arriesgar la seguridad del

Estado total, por asegurar primero el bienestar de lo suyo. Por esto, los guerreros vivían en una comunidad en la que compartían todo entre ellos, casa, alimentos, mujeres e hijos.

Los mercenarios eran un grupo compuesto por campesinos, artesanos, y todos aquellos que recibieran un salario por sus servicios. Su obligación consistía en proveer, tanto a los magistrados como a los guerreros, de todo lo necesario para sobrevivir. Mientras estos dos últimos estratos vivían sin lujos que despertaran su avaricia y les impidieran ejercer objetivamente sus funciones, los mercenarios podían acumular bienes. Sin embargo, ninguno de ellos podría llegar a ser gobernante puesto que no habían sido educados, y por lo tanto, no llegarían a ser filósofos sabios. Junto con los guerreros, deberían desarrollar una virtud, la de la templanza, que implicaba reconocer la autoridad de quien mandara, no por miedo, sino por convencimiento de que quien gobernaba era el más capacitado para hacerlo y con plena confianza en que sus decisiones no buscarían el beneficio particular, sino el común.

Como podría parecer, en el Estado Platónico no se planteaba un sistema de grupos estáticos. Estos eran formados por una combinación de cualidades innatas y educación. A los niños se les mencionaba que los dioses habían hecho entrar distintos metales en la composición de cada uno de ellos: oro, en la composición de los que eran aptos para gobernar a los demás; plata, en la composición de los guerreros; hierro y bronce, en la de los labradores y demás artesanos. Aunque consideraban que todos poseían un origen común entre los grupos, y que por lo regular los hijos los asemejarían, era posible que un ciudadano compuesto de un metal pudiera tener un hijo compuesto de otro metal. En este sentido la función de

regulación de los ciudadanos y de su pertenencia a los grupos era de los magistrados, quienes eran los que adscribían a los nuevos individuos a las clases, averiguando y educando según el tipo de material del que estaba compuesta el alma de cada niño, y así conseguirían mantener la estabilidad de la República. Además los magistrados tenían la función de regular el número de matrimonios con el fin de que el Estado no fuera ni demasiado pequeño, ni demasiado grande.

Aunque en el Estado Platónico las leyes, así como las consecuencias para los transgresores estaban estipuladas de forma clara y concisa, no es muy claro si la función de administrar las sanciones correspondía a los magistrados o a los guerreros.

Como puede observarse, Platón dejó claro cómo estaban distribuidas algunas de las funciones del poder entre los miembros de su república. Aunque Lull y Micó (2007) calificaron de justo y adecuado el reparto de tareas y responsabilidades en esta forma de Estado, ya que cada individuo ocupaba un lugar que los más aptos habían designado para él valorando sus cualidades innatas, fortaleciéndolas mediante la educación correcta, señalaron: "*La República* expresa el consentimiento general ante una desigualdad basada en la sabiduría, y el reconocimiento de una autoridad que hay que acatar con templanza" (p. 28).

Es interesante cómo Platón consideró que con base en un sistema como el que él propuso, la amistad y la armonía entre la parte que manda y las que obedecen se daría, debido al acuerdo de ambas partes, de que era la razón la que debía mandar y, por ello, no le disputarían la autoridad, considerándola, por demás, una autoridad legítima que buscaría el bien común.

Lull y Micó (2007) mencionaron un aspecto que podría ir en contra del estado platónico. Estos autores consideraron que, debido a que las ideologías se originan a partir de reflexiones sobre la práctica social concreta y las condiciones materiales que las posibilitan, no hay una ideología del bien universal. Es decir, que el bien para unos, suele generar el mal para otros que viven en condiciones sociales distintas.

### **Aristóteles**

En desacuerdo con los argumentos de Platón en *La República*, donde planteó las características de un Estado ideal, Aristóteles (2000 trad. castellana) en la *Política*, se dedicó a describir las características de las formas de gobierno existentes en su época. A partir de esto, criticó las formas que para él impedían el bienestar de una Ciudad y cuáles podrían llegar a favorecerlo.

Igual que Platón, Aristóteles consideró que las comunidades se constituyeron para conseguir bienes y para la supervivencia del hombre, por razones de seguridad y de satisfacción de necesidades. A diferencia de Platón, Aristóteles consideró a la familia como la unidad mínima de la comunidad. La asociación de varias familias se constituiría en un municipio o aldea, y por último, la asociación de varios municipios formaría lo que era una Ciudad. Aristóteles consideró que en una Ciudad había ciertos bienes que se podían tener en común, pero al mismo tiempo, que los ciudadanos debían poseer propiedad privada, porque si todo era de todos, no se diferenciaría entre los distintos miembros de una Ciudad, éstos se volverían uno solo y llegarían a ser una gran familia, lo que resultaría en la desaparición de la Ciudad. Para él, el Estado platónico llevaba a la unificación y afirmaba que la Ciudad, por naturaleza, era una pluralidad.

En cuanto a la división política de la Ciudad, Aristóteles (2000 trad. castellana) identificó únicamente dos estratos: los ciudadanos o señores y los esclavos. Los ciudadanos podían dividirse a su vez en gobernantes y en ciudadanos intermedios. En los distintos tipos de comunidades dividió los estratos de la siguiente forma: el señor y el esclavo en las relaciones heriles; el marido y la mujer en las relaciones conyugales; y, el padre y los hijos en las relaciones que resultaban de la procreación.

Para este autor, mandar y ser mandado era no sólo necesario sino provechoso para las ciudades. Consideraba que, desde su origen, unos individuos se destinaban a ser mandados y otros a mandar. Era gobernante y/o señor quien, por su inteligencia era capaz de previsión; era súbdito y/o esclavo quien era capaz de ejecutar con su cuerpo lo que mandaban los señores. Los señores eran dueños de su razón, en cambio, los esclavos, aunque participaban de ella en cuanto podían percibirla, no eran dueños de ella.

De lo anterior, se puede ya deducir que las funciones del poder estaban destinadas a los amos y señores en cada uno de los tipos de relación que pudieran presentarse en una Ciudad.

Aristóteles distinguió entre el señorío despótico y el político, el primero se ejercía sobre los esclavos, y el segundo sobre los hombres libres por naturaleza. Este autor consideró que en el régimen familiar todas las funciones de poder estaban concentradas en el señor (esposo y padre), por lo que el régimen familiar se desenvolvía bajo una monarquía.

En desacuerdo con Platón, el señor absoluto no era llamado así por haber adquirido una ciencia especial, sino por que era su condición natural. Y la única

ciencia en la que debía prepararse era en saber usar a sus esclavos. Sin embargo, el señor podría delegar algunas de sus funciones a un mayordomo para dedicarse a la política o a la filosofía.

La forma de adquisición de esclavos se realizaba mediante la fuerza, por medio de la guerra o de la caza. Sin embargo, este autor consideró que era necesario que quien mandara tuviera cierto grado de virtud intelectual, ya que para tener dominados a los esclavos era mejor utilizar la persuasión, más que la fuerza.

El gobierno, poder supremo de la Ciudad, podía estar en manos de uno, de pocos o de la mayoría, y mientras éstos fueran los mejores y gobernarán buscando el bien público, se tendrían constituciones rectas. Consideró que los gobiernos de varios individuos podrían llegar a ser los mejores, puesto que si, individualmente no eran varones virtuosos, en colectivo serían mejores que de forma individual; además de que sería más difícil corromper a un gobierno de varios. Y aunque no consideró como criterios rectos ninguno de los siguientes tres, consideró que eran los que podían hacer a uno o a varios sustentar el poder en una Ciudad: la riqueza, el linaje o la virtud.

Aristóteles consideró gobiernos de más de una persona, en los que unos desempeñaran unas funciones y otros desempeñaran otras. Entre estas funciones que los gobernantes deberían realizar mencionó la de legislar. Quien ejerciera esta función debía decidir en qué modo se tenía que organizar la propiedad entre los ciudadanos. Otra función era la de regular cuando los vínculos humanos se formaran por causa de riqueza, ya que en el caso de que la participación en la Ciudad fuera proporcionada a la propiedad, no sería justo que uno de los individuos retirara, ni en capital ni en intereses, una parte igual a la de otros que



habían aportado más o menos a esta comunidad. Se vuelve a ejemplificar el ejercicio de esta función cuando mencionó que se debían cuidar las edades límite de procreación, dentro de las cuales los cuerpos de los individuos estuvieran en plenitud de facultades; y cuando advirtió de la necesidad de participación de alguien que limitara el número de hijos en las familias, evitando que éste fuera superado y pusiera en peligro la supervivencia de la ciudad. En la propuesta de Ciudad de Aristóteles, se deja ver también la función de supervisión, cuando mencionó que el gobierno debería tener junto a sí una fuerza armada o a varios magistrados supeditados a él, con los cuales pudiera siempre asegurar la observancia de las leyes. Y por último, consideró de suma importancia la función de la administración de la justicia en manos de los ciudadanos (no es claro si estos ciudadanos debían ser los gobernantes).

### **Maquiavelo**

De la misma forma que Aristóteles, Maquiavelo (1513/1985) en *El Príncipe* escribió sobre formas de gobierno puestas ya en práctica y rescató los puntos que para él eran indispensables que un gobernante tomase en cuenta para tener el control de sus súbditos. A pesar de que reconoció otras formas de gobierno, como las repúblicas, por ejemplo, en esta obra él se dispuso a desarrollar las formas de gobierno en manos de un poder absoluto, los principados.

Maquiavelo (1513/1985) identificó tres formas por las que un hombre podía adquirir el poder absoluto de un pueblo: con armas, por fortuna y por virtud. La fortuna la identificó con la suerte, y la virtud con la suma de fuerza, no física, sino fuerza interior, talento. Al mismo tiempo, este autor distinguió entre dos tipos de principados, los que eran totalmente nuevos o los hereditarios. Según él, estos

últimos eran menos difíciles de mantener, porque lo único que debían hacer era seguir el orden que ya sus antepasados habían establecido. Además, como el heredero era reconocido como poseedor de un poder legítimo por sus súbditos, tenía menos necesidad de ofenderlos y de esta manera se hacía amar más por ellos.

Con respecto a cómo un gobernante debía distribuir funciones una vez que estaba ya en el poder, este autor consideró que podía hacerse de dos maneras: 1) el príncipe con poder absoluto y siervos (como ministros) que le ayudaran a gobernar; y 2) el príncipe y barones con títulos por nobleza de sangre. Estos barones ya tendrían Estados y súbditos propios que los reconocerían como señores y les profesarían afecto natural. Obviamente, en los Estados gobernados por siervos el príncipe tendría mayor autoridad, ya que nadie sería reconocido como alguien superior a él en su provincia.

Consideró que la fortuna era indispensable para que un príncipe adquiriera poder sobre un pueblo, ya que sin ésta, las virtudes de un individuo se extinguirían; sin embargo, consideró que la sola fortuna no era suficiente para este fin, ya que sin virtud la ocasión se le habría presentado en vano. Así, consideró que un príncipe legítimo sería el que al menos combinara estos dos medios de obtención de poder. También mencionó a los príncipes que se hacían llegar al poder con el único medio de la fuerza, afirmando que estos príncipes conseguirían el poder, pero no la gloria, y siempre estarían amenazados por la pérdida de control de sus súbditos que estarían al pendiente de oportunidades para liberarse de su yugo. Así, aunque se llegara al poder por la fuerza, ésta tendría que utilizarse de golpe y, posteriormente, utilizar la virtud para mantener al pueblo bajo

sus órdenes y sin resentimientos. De igual forma, aunque no descartó el uso de la fuerza por parte del gobernante, para evitar las rebeliones de los súbditos, consideró que la persuasión era el mejor medio para mantenerlos bajo sus órdenes.

Como se puede observar, de la misma forma que en *La República* de Platón, Maquiavelo consideró la virtud como una de las principales características que un gobernante debía poseer. Sin embargo, Maquiavelo criticó severamente a los que imaginaron repúblicas y principados que nunca se habían visto, ya que consideró que había una gran diferencia entre cómo se vivía y cómo se debía vivir; y que alguien bueno fracasaría entre tantos que no los son, por lo que era necesario que los príncipes aprendieran a ser buenos y a no serlo según se necesitara.

Otra forma de adquisición de poder, según este autor, era el prestigio. Ejemplificó esta forma con el caso de los principados que llamó civiles. Los principados civiles se presentaban cuando un simple ciudadano era convertido en gobernante con el favor de sus conciudadanos o de los nobles. El primer caso se daba cuando el pueblo veía que no podía defenderse de los grandes; mientras que en el segundo caso, los nobles, al ver la imposibilidad de resistir al pueblo, acrecentaban la reputación de uno de ellos convirtiéndolo en príncipe, y bajo su sombra, desahogaban sus apetitos de poder y de dominio. De los dos casos, el príncipe que se hacía llegar por los conciudadanos gozaba de mayor legitimidad ante el pueblo y no se le presentaban mayores dificultades para mantener el control.

Una vez adquirido el poder, independientemente de la forma en que lo hubiese obtenido, era necesario que éste tuviera buenos fundamentos (buenas leyes y buenas armas) para mantenerlo. De las funciones del príncipe consideró: la guerra, su organización y su reglamentación. Así como la administración de gracias y beneficios; sin embargo, consideró que la administración de castigos debía ser función de otros, en quienes el príncipe delegara esta función. Además, consideró que un príncipe debía siempre rodearse de hombres sabios, a los que les permitiría consejos pero únicamente, enfatizó el autor, sobre lo que él preguntara y nunca sobre nada más. Finalmente, exclusivamente el príncipe era el que tenía el poder y el derecho de decidir sobre el destino de su pueblo.

### **Thomas Hobbes**

A diferencia de los filósofos revisados hasta ahora, la propuesta de Hobbes buscó fundamento en la biología (Lull y Micó, 2007). Según estos autores, Hobbes partió del individuo como entidad fisiológica que tenía la obligación de mantenerse viva frente a las circunstancias que pudieran conducirla a la muerte. Hobbes consideró, a diferencia de Aristóteles, que el hombre no era un ser social por naturaleza, sino que debía ser reconocido por su individualidad, su capacidad de decidir y dirigir sus condiciones de vida (Lull y Micó, 2007).

Para Hobbes (1940 trad. castellana) "el poder de un hombre consistía en sus medios presentes para obtener algún bien manifiesto o futuro" (p. 69). Distinguió entre el poder original o natural y el instrumental. El poder natural se conseguía mediante las facultades del cuerpo o de la inteligencia (e.g. fuerza, belleza, prudencia, aptitud); mientras que el poder instrumental se adquirían mediante los antedichos, o por fortuna. Las facultades del cuerpo o de la

inteligencia eran instrumentos para adquirir otros tipos de medios que servirían para conservar el poder (e.g. riqueza, reputación, amigos). Cada hombre con cualidades de este tipo, podía tener poder sobre otros y someterlos.

De hecho, consideró que todos los hombres tenían un perpetuo e incesante afán de poder que cesaba solamente con la muerte. Por este motivo, era necesario que los hombres se restringieran a sí mismos en este afán, buscando su conservación y una vida armónica, obedeciendo a un poder común. Este poder común, el mayor de los poderes, como lo refirió este autor, estaba integrado por varios hombres unidos en una persona natural o civil: el Estado.

El Estado consistía en una autorización y transferencia, por parte de cada uno de los integrantes del pueblo, del derecho de gobernarse a sí mismos. La transferencia de este derecho podía hacerse a uno solo o a una asamblea de hombres. Así, el Estado era el Leviatán, un dios mortal que tenía derecho sobre todos los individuos, al cual debían su paz y su defensa; que debido al poder que condensaba en su persona (o asamblea), inspiraba terror y era capaz de conformar las voluntades de todos ellos para la paz. Así, el Estado podía utilizar la fortaleza y los medios de todos, como lo juzgara oportuno para asegurar la paz y la defensa común.

Distinguió dos formas en las que el Estado podía adquirir el poder: 1) por fuerza natural, como el padre con sus hijos, o por actos de guerra en los que había sometimiento a cambio de la vida; o 2) por acuerdo entre sí, cuando los súbditos se sometían ante algún hombre o asamblea de hombres voluntariamente, con el fin de ser protegidos. En el primer caso habló de Estado por adquisición, y en el segundo de Estado Político o Estado por institución.

Una vez que los súbditos eran obligados o, voluntariamente cedían su derecho de gobernarse a otro individuo o a una asamblea, éstos no podían cambiar de forma de gobierno sin el permiso del gobernante. Ni siquiera el poder soberano podía quebrantar este pacto debido a que era una elección de la mayoría; por lo que nadie podía protestar contra su institución. Debido a que el soberano actuaba por autorización de todos, sus actos no podían ser acusados, ya que actuaba como si fuera cada uno de ellos y nadie podía hacerse daño a sí mismo; por lo anterior, un soberano nunca podría ser castigado por sus súbditos.

En cuanto a las funciones que debía ejercer el soberano, estaba la de prescripción que se refería al derecho de establecer normas encaminadas a hacer saber lo que era de cada súbdito y que podía hacer sin ser molestado por cualquiera de sus conciudadanos. También le correspondía el derecho de judicatura, ser juez de lo que era necesario para la paz y la defensa de sus súbditos, así como la de administrar recompensando y castigando según la ley, y cuando la ley no lo contemplara, podía dictar la sanción arbitrariamente. En ningún caso quedaba obligado a dar la misma sentencia en un caso análogo posterior. De igual forma, el soberano era encargado de la función de asignar las fuerzas y las ganancias destinadas para la guerra y para la paz, en busca del bien público.

Según Hobbes (1940, trad. castellana) estos derechos constituían la esencia de la soberanía y eran inseparables, aunque podían ser transferidos o delegados. Sin embargo, consideró que el soberano debía siempre retener el poder de proteger a sus súbditos, ejecutar sus leyes, acuñar la moneda y no permitir la libertad de doctrina, ya que en este último caso, los súbditos podrían

rebelarse por el temor de los espíritus que se inculcaran en el culto. En pocas palabras, el gobernante debía mantener siempre la soberanía.

El poder podía adquirirse por elección o por herencia. Una vez designado un poder soberano, los súbditos tenían la obligación de obedecer; pero, ¿hasta qué punto un hombre debía mostrar obediencia ante el poder? Según Hobbes, los súbditos siempre tendrían la libertad de defender su propio cuerpo, y cualquier pacto que atentara contra el cuerpo de un hombre sería considerado nulo. Así, textualmente mencionó:

*... Si el soberano ordena a un hombre (aunque justamente condenado) que se mate, hiera o mutila a sí mismo, o que no resista a quienes le ataquen, o que se abstenga del uso de alimentos, del aire, de la medicina o de cualquiera otra cosa, sin la cual no puede vivir, ese hombre tiene libertad para desobedecer.*

*Si un hombre es interrogado respecto a un crimen cometido por él mismo, no viene obligado (sin seguridad de perdón) a confesarlo, porque, como he manifestado nadie puede ser obligado a acusarse a sí mismo por razón de un pacto (p.177).*

De igual forma, nadie estaba obligado a darse muerte o a matar a otro. Sin embargo, consideró que si un hombre debía ejecutar una misión peligrosa o poco honorable debía evaluar la intención de ésta, puesto que no tenía libertad de desobedecer, si su negativa frustraba la finalidad para la cual la soberanía había sido instituida. En el caso de los soldados, quienes recibían dinero por luchar contra el enemigo y arriesgarse, perdían el derecho de renunciar a esta responsabilidad por temor, sin autorización de sus capitanes.

Finalmente, en cuanto al tema de la obediencia se refiere, nadie tenía libertad para desobedecer al Estado, porque esta desobediencia arrebatava al soberano la posibilidad de proteger al resto. Y cuando un soberano perdía la capacidad de protección se perdía la obligación de obediencia por parte de los súbditos.

Según Ramírez (2005) las posturas que plantearon Maquiavelo y Hobbes se refieren al poder soberano, al poder con un fuerte peso impositivo. El cambio de los recursos para mantener el poder, en estos dos autores, se transforma de la coerción física al acuerdo entre ciudadanos. Sin embargo, consideró que aún en la perspectiva hobessiana, el pacto social volvía legítimo el uso de la fuerza.

Para este autor, la aportación que hizo el sociólogo Max Weber al tema del poder es de gran importancia porque precisó el uso del concepto y en lugar de restringir su uso, hizo que sobrepasara la relación de la sociedad con el Estado y que se volviera aplicable a cualquier tipo de relación social. Ramírez (2005) refirió el poder desde la perspectiva weberiana como: "una imposición que vence cualquier resistencia" (p.63).

### **Max Weber**

Weber (1964/1996) definió *poder* como "la probabilidad de imponer la propia voluntad, dentro de una relación social, aún contra toda resistencia y cualquiera que sea el fundamento de esa probabilidad" (p.43).

El mismo autor hizo una crítica a la amplitud de dicha definición, ya que según ésta, cualquier individuo estaría, en más de una ocasión, en posición de imponer su voluntad ante la de otros, puesto que cualquiera de sus cualidades podría ponerlo en esta posibilidad. Así, consideró que hablar de poder sería un



tema interminable, por lo que prefirió hacer referencia a términos como dominación y disciplina:

*Por dominación debe entenderse la probabilidad de encontrar obediencia a un mandato de determinado contenido entre personas dadas; por disciplina debe entenderse la probabilidad de encontrar obediencia para un mandato por parte de un conjunto de personas que, en virtud de actitudes arraigadas, sea pronta, simple y automática (Weber, 1964/1996, p. 43).*

Así, Weber estableció diferencias entre los términos poder y dominación (a la que también llamó autoridad), acotando ésta última a la probabilidad de la obediencia ante un mandato y no a toda probabilidad de ejercer influencia sobre alguien.

La dominación podía darse por razones económicas o por valores, entre estos últimos refirió la costumbre y el afecto. Sin embargo, Weber agregó un factor fundamental, la creencia en la legitimidad del dominador.

Definió la legitimidad de una figura de autoridad como la probabilidad de ser tratada como tal. Añadió que aunque la creencia en la legitimidad del dominador podía fingirse por razones materiales, de oportunidad, o aceptarse como algo irremediable, lo que calificaba a una figura de autoridad como tal, era su pretensión de legitimidad.

Weber (1964/1996) estableció que existían tres tipos puros de dominación legítima según sus fundamentos: 1) de carácter racional; 2) de carácter tradicional; y 3) de carácter carismático. Y consideró que aunque ninguna de ellas se diera de forma pura en la realidad, ello no debería impedir su fijación conceptual. Desarrollando cada uno de estos tipos de dominaciones se tiene que:

La dominación que calificó de carácter racional descansaba en la legalidad de normas establecidas, y en el reconocimiento del derecho de mando de los individuos llamados a ejercer este tipo de autoridad (autoridad legal). En este tipo de dominación, Weber consideró que lo que se obedecía eran las normas impersonales y legalmente estatuidas. Es decir, que los miembros de una asociación legal obedecían al soberano por apropiación, por elección o por designación del predecesor, no por atención a su persona, sino por las normas establecidas que le otorgaban el derecho de mando al individuo en particular. De esta forma, los dominados sólo estaban obligados a la obediencia dentro de una competencia limitada, racional y objetiva que se otorgaba a la figura de autoridad por dicho orden legal.

En este tipo de dominación se presentaban formas de jerarquía administrativa, en las que los superiores podían alterar las disposiciones (dentro del marco legal establecido) o podían delegarlo en funcionarios de nivel inferior. Las facultades de mando de los funcionarios se basaban en sus competencias. De esta forma, la administración burocrática significaba: dominación gracias al saber, y éste es el que representaba su carácter racional, fundamental y específico a la situación en la que la figura de autoridad se había establecido. De esta forma se aseguraba una dominación impersonal, libre de pasiones, dirigida sólo por el deber, en principio igual para todos.

Finalmente, los funcionarios de un cuadro administrativo burocrático eran personalmente libres, sólo se debían a los deberes objetivos de su cargo, estaban en jerarquía administrativa rigurosa, con competencias fijas y certificadas, y eran funcionarios en virtud de un contrato revocable, con sueldos fijos.

La dominación de carácter tradicional, según la describió el autor, descansaba en la creencia cotidiana de las costumbres que rigieron desde tiempos lejanos, y en la legitimidad de los individuos señalados por esa tradición para ejercer la autoridad. En este tipo de dominación se obedecía, según Weber, no a disposiciones estatuidas, sino a la persona del llamado señor, en virtud de reglas tradicionalmente recibidas. Así, a diferencia de la autoridad racional, el soberano no era un superior, sino un señor personal. Su cuadro administrativo no estaba constituido por funcionarios, sino por servidores, quienes no se relacionaban con el soberano por el deber objetivo del cargo, sino por su fidelidad personal. Los puestos de los servidores no se otorgaban de acuerdo a sus competencias, sino por su linaje.

Los mandatos de la autoridad eran legítimos de dos formas: 1) por la fuerza de la tradición que señalaba inequívocamente lo que se debía hacer; o 2) por el arbitrio del señor, al cual la tradición le demarcaba lo que se debía hacer. Así, en este tipo de dominación, el soberano podía siempre dispensar favores por inclinaciones o negarlos por antipatías personales. Sin embargo, los mismos súbditos hacían que el señor respetara la fuerza de la tradición, ya que si no lo hacía, se podía generar resistencia en contra del señor, no del sistema, cuando éste desatendiera los límites tradicionales del poder.

Por último, la dominación de carácter carismático descansaba en características extracotidianas de santidad, heroísmo o ejemplaridad de una persona, y en las ordenaciones por ellas creadas o reveladas (autoridad carismática). En este tipo de dominación a quien se obedecía era al caudillo carismático.

El reconocimiento por parte de los adeptos era lo que validaba el carisma de la autoridad, que se mantenía por la corroboración de las supuestas cualidades atribuidas al líder. Sin esta corroboración, su autoridad podía disiparse en cualquier momento.

En este tipo de dominación no existían reglamentos, preceptos jurídicos, sentencias con precedentes tradicionales, sino que el derecho se creaba de caso en caso. La autoridad era establecida por revelación, inspiración, etc. No había jerarquía, sino intervenciones del jefe cuando su cuadro administrativo poseía insuficiencia carismática.

De esta forma, si la dominación burocrática era específicamente racional por su vinculación a reglas, la carismática era irracional por su extrañeza a las mismas. Si la dominación tradicional estaba ligada a precedentes, la carismática subvertía el pasado (revolucionaria).

Sin embargo, en el caso en el que la dominación carismática no fuera efímera, sino que tomara el carácter de una relación duradera, Weber (1964/1996) consideró que tendría que cambiar su carácter: ésta tendería a racionalizarse o a tradicionalizarse (o a una mezcla de ambos). Ya que según él, el carisma cedía a las fuerzas de lo cotidiano, tan pronto cuando la dominación estaba asegurada y, sobre todo, cuando involucraba a masas.

Para Weber (1964/1996) en todas las formas de dominación era vital, para el mantenimiento de la obediencia, la existencia del cuadro administrativo y de su acción continua, dirigida a la realización e imposición de las ordenaciones, conforme a las cuales los dominados deberían llevar a cabo su actuar en sociedad.

De la misma forma que Weber, Russell (1949) consideró que la sola existencia de una organización de gobierno colocaba a algunos hombres en posición de poder y éstos ejercían el derecho de castigar a quienes desobedecieran, es decir, surgían las figuras de autoridad.

Como se puede observar a lo largo de este capítulo, algunos de los autores revisados utilizaron los términos de poder y autoridad como si fueran sinónimos, mientras que otros hicieron una distinción, aunque no de manera explícita, entre ellos. Entonces, ¿se podría decir que ambos términos son equivalentes? o ¿existe diferencia entre ellos? Si éste último fuera el caso, ¿cuál sería su relación?

## **I.2. Poder y autoridad.**

La definición de los términos 'poder' (Cartwright, 1959a; Homans, 1987) y 'autoridad' (Friedman, 1990) ha generado mucha controversia en distintas disciplinas sociales. Tradicionalmente, 'poder' se ha definido como la potencialidad de una persona para influir o controlar a otros dentro de un sistema (Cartwright, 1959b; Goltz, 2003; Levinger, 1959; Raz, 1990b). Algunos autores han agregado a su definición que esta influencia se puede dar a pesar de la resistencia de los influidos (Cohen, 1959; Weber, 1964/1996). 'Autoridad', en cambio, se ha definido como el derecho legítimo, que tiene un individuo, de mandar y de ser obedecido (Friedman, 1990; Raz, 1990a, 1990b; Wolff, 1990).

De manera precisa, Raz (1990b) afirmó que mientras que 'poder' no es un término normativo y se refiere solo a la capacidad de hacer que otros hagan lo que uno desea, 'autoridad' sí lo es. Así, Levinger (1959), distinguió entre estos dos términos, definiendo 'poder' como un aspecto de una relación social informal basado en la capacidad de una persona para gratificar o privar de necesidades a otros, mientras que definió 'autoridad' como un aspecto de la estructura formal de un grupo basada en prescripciones de rol y fundada en un sistema de normas. Sin embargo, este autor reconoció una relación entre ambos términos, afirmando que para mantener la autoridad en un grupo, la figura de autoridad debía tener un mínimo de poder.

Wolff (1990) ejemplificó la diferencia entre tener poder y tener autoridad con la escena de un asalto, mencionó que en el caso de que A asaltara a B y le pidiera

su cartera amagándolo con una pistola, B le entregaría su cartera ya que consideraría esa amenaza como algo peor que la pérdida de su dinero. En este caso, según Wolf (1990), se podría decir que A tiene poder sobre B, pero difícilmente se podría decir que tiene autoridad, ya que ante esa situación, B nunca reconocería derecho alguno por parte de A para demandarle su dinero. En cambio, planteó Wolff el caso de un individuo, A, que trabaja en una institución de gobierno y que solicita a B el pago de impuestos, aunque éste último no quiera hacerlo y pueda evadir el pago, reconocería la autoridad que A tiene sobre él para demandar el dinero.

Como puede observarse, este ejemplo concuerda con la distinción entre los términos de poder y autoridad realizada por Weber (1964/1996) cuando se refirió al poder como la probabilidad que tiene un individuo de imponer su propia voluntad, aún a pesar de la resistencia del otro, este es el caso del asalto; mientras que se refirió a la autoridad (dominación, como él la llamó) como la probabilidad que tiene un individuo de encontrar obediencia a un mandato determinado fundamentándose en la creencia de su legitimidad.

Aunque se tiene clara la distinción, y a su vez, la relación de estos dos términos, algunos estudios en el ámbito de la Psicología Social y del Análisis Experimental de la Conducta, muestran que se han generado líneas de trabajo independientes en cada una de estas áreas.

#### **Algunas formas de abordar el estudio del poder en psicología.**

Cartwright (1959a) señaló que siempre que se preguntaba a un psicólogo acerca de la definición de poder, éste frecuentemente respondía haciendo referencia a

las ciencias políticas, a la sociología, a la economía o a valores personales. Homans (1987) llevó a cabo una revisión acerca de distintas definiciones de poder, tomadas de ámbitos tanto sociológicos como psicológicos, y concluyó que lo que ha sido definido en la literatura como 'poder', en realidad hace referencia a distintos mecanismos psicológicos y no sólo a uno como se quiere creer.

Más recientemente, Ramírez (2005) mencionó que en el habla común se da por sentada una homogeneidad en la concepción de poder: "Tal pareciera que al aludir a él todos comprendiéramos su significado, alcances e implicaciones. Sin embargo el vocablo tiene distintas acepciones" (p. 56). Algunas de las acepciones se refieren a una legitimidad social, otras hacen referencia a cierta habilidad, aptitud o capacidad que un individuo posee para llevar a cabo una acción particular (Ramírez, 2005), mientras que otras hacen referencia a la potencialidad que tiene un individuo para afectar los resultados o la conducta de otra(s) persona(s) (Fiske, Morling y Stevens, 1996; Goodwin, Operario y Fiske, 1008; Pruitt & Carnevale, 1993; Tjosvold, Coleman y Sun, 2003, Van Knippenberg y De Cremer, 2007). La definición de poder como un término que hace referencia a una potencialidad apela a un recurso que se utiliza situacionalmente y no a una o más características del que lo ejerce.

Los psicólogos sociales han utilizado dos tipos de procedimientos para abordar el estudio del poder: a) los procedimientos evaluativos, que haciendo uso de instrumentos como cuestionarios o encuestas, obtienen datos que ubican la posición y la percepción que se tiene de dicho fenómeno en un momento y en una población determinada (e.g. Alanazi y Rodríguez, 2003; Koslowsky y



Schwarzwald, 1993; Schwarzwald, Koslowsky y Ocaña-Levin, 2004; Wolfe, 1959; Zander, Cohen y Stotland, 1959); y b) los procedimientos experimentales, cuyo interés ha residido en identificar los factores que intervienen en la adquisición, mantenimiento y eliminación de conductas que tienen que ver con el fenómeno en cuestión (e.g. Bonacich, 1995; Cohen, 1959; Cook y Gillmore, 1984; French y Snyder, 1959; Keshet, Kark, Pomerantz-Zorin, Koslowsky y Schwarzwald, 2006; Levinger, 1959; Rosen, 1959; Simpson y Macy, 2004; Stotland, 1959; Thye, 1999; Thye, Willer y Markovsky, 2006).

A su vez, se han generado varias clasificaciones de los tipos de poder que puede ejercer un individuo. Por ejemplo, Russell (1949) mencionó tres formas por medio de las cuales un hombre podía adquirir poder sobre otros: a) por la fuerza, ya que decía que la conquista militar producía frecuentemente en los conquistados una auténtica lealtad hacia sus dominadores; b) por tener la propiedad de los medios de producción, que ejemplificó diciendo que desde los tiempos más remotos, quien gobernaba en el Nilo superior podía destruir la fertilidad del bajo Egipto. Según este autor, este tipo de poder era el más débil ya que consideró que los nuevos magnates no poseían ningún derecho tradicional o legítimo de superioridad; y c) por el carisma de un individuo, percibido por un grupo determinado.

Otra clasificación fue establecida por French y Raven (1959), quienes identificaron los principales tipos de poder y los definieron de manera que pudieran compararse de acuerdo a los cambios que cada uno de ellos producía en los influidos. Propusieron una taxonomía con cinco tipos y reconocieron que pocas

veces se podía observar, en situaciones reales, el ejercicio puro de éstos. Mencionaron que la mayoría de los actos de influencia incluían una combinación de varias clases de poder. Sin embargo, consideraron que la identificación de estas formas puras podría ser una ayuda útil para entender las relaciones sociales.

La primera clase de poder que French y Raven (1959) describieron en su taxonomía fue la del *poder de recompensa*. Siendo O y P individuos distintos, definieron el poder de recompensa como aquel que es ejercido por O sobre P, basándose en la percepción de P de que O tiene la posibilidad de darle recompensas o premios.

La segunda clase de poder descrita fue la del *poder coercitivo* basado en la percepción de P de que O puede castigarlo. Según lo afirmaron French y Raven (1959), el poder de recompensa tiene una propiedad que no tiene el poder coercitivo: que puede transformarse gradualmente en poder referente, la cuarta categoría de su clasificación.

En tercer lugar, el *poder legítimo* fue definido como aquel que se basa en la aceptación de P de las normas internas y de los valores que dictan que O tiene derecho de influir sobre él, teniendo así la obligación de aceptar esta influencia. Según lo mencionaron estos autores, este tipo de poder en una organización formal es una relación entre oficios más que entre personas: es decir, se acepta que O tiene autoridad porque tiene un oficio superior en la jerarquía. P puede considerar la legitimidad de los intentos de O para usar otros tipos de poder. En ciertos casos P considerará que O tiene el derecho legítimo para castigarlo; en

otros no. Si P considera que O no tiene derecho de castigarlo, su atracción hacia él disminuirá y el intento de influencia podría generar mayor resistencia. Secord y Backman (1976) señalaron que este es el tipo de poder que reside en la relación experimentador-sujeto, ya que se relaciona con la fuerza del poder que proviene de la posición institucionalizada del experimentador. Estos autores afirmaron que Milgram (1974/2004) demostró lo anterior en sus experimentos sobre obediencia a la autoridad.

La cuarta categoría de la taxonomía es la del *poder referente* que se basa en la identificación de P con O. Si O es la persona hacia la cual P se siente atraída, P tendrá un deseo de estar asociada con él o de mantener la relación ya existente con éste. En esta medida, P tratará de amoldar su comportamiento al de O, y con esto, el comportamiento de O estará influyendo en el comportamiento de P. Secord y Backman (1976) mencionaron que éste es el tipo de poder que se da entre padres e hijos, mientras que el poder que aplican los policías sobre los ciudadanos generalmente es coercitivo. French y Raven (1959) señalaron que el poder referente también podía ser negativo: cuando O puede influir en P para que se comporte de manera opuesta a él.

El quinto y último tipo de poder en esta clasificación es el de *experto*, que fue definido como aquél que está basado en la percepción de P de que O tiene algún conocimiento especial en una situación. Según French y Raven (1959) los reforzadores obtenidos por P al reconocer el poder de experto de O incluyen sentimientos de confianza y seguridad de que la forma de acción que éste sigue es la correcta.

Raven (1965) agregó una sexta categoría a la clasificación que fue llamada poder *informativa* basado en la persuasión de la comunicación y los argumentos que brinda el agente de influencia.

El grado en que están relacionados estos seis tipos de poder es algo que no se ha estudiado en gran medida, pero que ciertamente es importante. Como se ha mencionado (Rangel, 2003) un fenómeno interesante que resalta la necesidad de probar empíricamente estas categorías, es el Síndrome de Estocolmo que manifiestan algunos prisioneros hacia sus captores, en el que después de un periodo de tiempo prolongado de privación de la libertad, las víctimas empiezan a reaccionar de manera emocionalmente positiva hacia los criminales, ayudándoles a evitar su aprehensión e incluso enamorándose de ellos (Baron y Byrne, 1982). Como se puede ver, este fenómeno contradice lo que plantearon French y Raven (1959) de que sólo el poder de recompensa podría transformarse en poder referente, pero no así el poder coercitivo. ¿Acaso los criminales que secuestran a un individuo no ejercen poder coercitivo ante sus víctimas?

Haciendo una comparación entre las clasificaciones que Russell (1949) y French y Raven (1959), incluida la sexta categoría desarrollada por Raven (1965), elaboraron sobre el poder, se puede observar que en realidad en ambas clasificaciones se tomaron en cuenta los mismos tipos pero en un número distinto de categorías. Es decir, el poder por fuerza de Russell podría equivaler a lo que French y Raven llamaron el poder coercitivo; el poder por riqueza de Russell, podría equivaler a lo que French y Raven llamaron el poder de recompensa; y por último, el poder por prestigio de Russell podría equivaler a lo que French y Raven

llamaron el poder de experto. Los otros dos tipos de poder que identificaron French y Raven, el referente y el legítimo, se podrían dar en cualquiera de los otros tres niveles. Por ejemplo, alguien se podría sentir identificado (poder referente) con quien tiene prestigio, con quien tiene riqueza o con quien tiene fuerza. De igual forma, el reconocimiento de poder legítimo podría o no coincidir en los individuos que ejercen el poder ya sea por riqueza, por fuerza o por prestigio. Como los mismos French y Raven mencionaron, la percepción de legitimidad que tienen los individuos de quien ejerce poder sobre ellos, hará que se justifique el uso de cualquier otro tipo de poder. Además, tomando en cuenta las perspectivas históricas, filosóficas y sociológicas que se revisaron ya en este trabajo, las personas que han ostentado el poder ante otros individuos lo han adquirido por medio de la fuerza, en el caso de los principados nuevos mencionados por Maquiavelo (1513/1985), porque se tenía la fuente de riqueza, considerado por Aristóteles (2000 trad. castellana) como un medio desviado para adquirirlo, o porque se sabía cómo hacer las cosas, en el caso de la República de Platón (2005 trad. castellana). Y estos son sólo algunos ejemplos.

En este mismo sentido, Koslowsky y Schwarzwald (1993) llevaron a cabo una revisión de varios estudios que utilizaron la taxonomía desarrollada por French y Raven (1959), realizados en distintos ámbitos: el organizacional, el de las relaciones familiares, el de la mercadotecnia, el de la salud, entre otros. Estos autores identificaron una falta de claridad y precisión en las definiciones de los tipos de poder propuestos. Encontraron que en algunos de los estudios revisados, las alusiones a la experticia podían incluir elementos de poder referente e

informativa. Concluyeron que las tácticas de poder que French y Raven (1959) identificaron como coerción, recompensa y experticia en realidad eran distintas entre ellas, pero que las otras tres (información, legitimidad e información) no sólo no parecían distinguirse sino que parecían ser dependientes de las primeras tres tácticas.

El mismo Raven (1992, 1993) reconoció las limitaciones de la taxonomía y realizó algunas modificaciones al modelo llamándolo Modelo de Interacción de Poder Interpersonal (*Interpersonal Power Interaction Model*). Incluyó 11 categorías dividiendo el poder coercitivo y el de recompensa en personal (amenaza de desaprobación y promesa de aprobación, respectivamente) e impersonal (amenaza de castigo y promesa de recompensa), e incluyó categorías como reciprocidad, equidad, dependencia y posición, entre otras. Sin embargo, Schwarzwald, Koslowsky y Brody-Shamir (2006) consideraron que de la misma forma que las de la clasificación anterior, las categorías no eran independientes y seguían adoleciendo de los mismos problemas que la taxonomía original.

La clasificación de French y Raven (1959), junto con sus posteriores modificaciones, ha generado una amplia gama de estudios evaluativos en distintas áreas de la psicología (ver Alanazi y Rodrigues, 2003; Schwarzwald, Koslowsky y Brody-Shamir, 2006). Utilizando viñetas o historias ficticias, en estos estudios se lleva a los participantes a elegir entre una serie de opciones relacionadas con cada una de las tácticas de poder de la taxonomía. El propósito de la opción elegida es justificar las acciones cuestionables de los personajes con el uso de un tipo de influencia dada por un poder particular.

Por ejemplo, Blass y Schmitt (2001) realizaron un estudio en el que después de que los participantes observaron un video sobre el estudio de obediencia de Milgram (ver sección de obediencia), fueron asignados a uno de dos grupos experimentales: en el primero de ellos, llamado Grupo de Elección, los participantes debieron elegir la razón por la cual los participantes del estudio de Milgram habían obedecido (de entre seis explicaciones); mientras que en el segundo grupo, llamado de Probabilidad, debieron responder en una escala tipo Likert, acerca de la probabilidad de que cada una de las seis explicaciones produjera obediencia en los participantes. En ambos grupos, cada una de las seis explicaciones correspondía a cada uno de los tipos de poder de la taxonomía de French y Raven. En ambos grupos se encontró que las explicaciones más elegidas por los participantes fueron las que hacían referencia al poder de experto, junto con la legitimidad del experimentador de ordenar y de ser obedecido.

Otro tipo de aproximación al estudio del poder, completamente independiente a la anterior, se ha llevado a cabo a través de la realización de experimentos que han intentado recolectar evidencia a favor de distintas teorías sociales, entre ellas la Teoría del Intercambio Social (*Social Exchange Theory*) particularmente la Teoría de Redes de Intercambio (*Network Exchange Theory*) y la Teoría de las Características de Estatus (*Status Characteristics Theory*) (Thye, Willer y Markovsky, 2006; Simpson y Macy, 2004; Cook y Gillmore, 1984; Bonacich, 1995, entre otros).

La Teoría de Redes de Intercambio (NET, por sus siglas en Inglés), se basa en la noción de que la forma de una red de individuos y sus reglas de intercambio

predisponen a unos a ejercer poder sobre otros. Busca explicar la distribución de patrones de bienes y localizar el poder estructurado en redes de intercambio (e.g. Thye, Willer y Markovsky, 2006; Walker, Thye, Simpson, Lovaglia y Markovsky, 2000).

La Teoría de las Características de Estatus (SCT, por sus siglas en inglés) se basa en la idea de que la valoración cultural de las características de estatus como la edad, la educación y el género, crean expectativas de ejecución en los grupos colectivamente orientados (e.g. Thye, Willer y Markovsky, 2006; Troyer y Younts, 1997). Dichas expectativas están correlacionadas con el número de características de estatus que posee un individuo; entre más características de este tipo posea, tendrá más prestigio ante los demás miembros de un grupo.

Según Thye, Willer y Markovsky (2006) ambas teorías (NET y SCT) hablan de la desigualdad: la primera explica las jerarquías en las bases de las estructuras de una red y las condiciones de intercambio, mientras que la segunda explica jerarquías de prestigio basadas en características de estatus valoradas culturalmente. Estos autores elaboraron una propuesta que combina ambas teorías afirmando que las condiciones de intercambio son importantes para determinar el poder en las relaciones sociales, pero que éstas condiciones se combinan con las características de estatus que posean los participantes de una relación social. Para una revisión completa de este tipo de trabajos consultar a Molm (2003), Van Assen (2003), y Lovaglia, Willer y Troyer (2003).

Más allá de las condiciones de intercambio y de las características de estatus, Schuster y Perelberg (2003) consideraron que el comportamiento social



requiere, para su entendimiento, de variables adicionales a las puramente económicas que surgen de la interacción de unos individuos con otros.

### **Algunas formas de abordar el estudio de la autoridad en psicología.**

Por su parte, el tema de la autoridad también ha sido polémico en el ámbito de la psicología social (Friedman, 1990). Como se mencionó, 'autoridad' se ha definido como el derecho legítimo de mandar y de ser obedecido (Friedman, 1990; Raz, 1990a, 1990b; Wolff, 1990). Tener autoridad (Raz, 1990a), es tener permiso de hacer algo que generalmente está prohibido y/o tener el derecho de otorgar ese permiso. Particularmente, la autoridad política, es la que tiene el derecho de mandar, el derecho de hacer leyes y regulaciones, así como el derecho de mandar y castigar a otros cuando no hacen lo que se les ordena (Raz, 1990a).

Un aspecto interesante que se plantea en la literatura sobre autoridad es la diferencia entre tener autoridad y utilizar la recompensa o el castigo para lograr que otros obedezcan. Razz (1990a) y Russell (1949) coincidieron en que la fuerza bruta por sí sola o cualquier cantidad de influencia o poder, no es suficiente para constituir a una persona en una figura de autoridad.

De hecho, Friedman (1990) ha afirmado que una persona recibe deferencia de otros porque reconocen y respetan su derecho legal para gobernar o por sus cualidades personales, y que si alguien es obedecido por miedo, prudencia o esperanza de recompensa, se podría considerar como un fracaso de la autoridad, ya que ésta debe ser obedecida por su solo derecho de mandar.

Sin embargo, ¿es posible decir que la autoridad fracasó si se actúa ante ella buscando recompensas o evitando castigos? El mismo Razz (1990b) afirmó que el

ejercer poder coercitivo sobre otros no es equivalente a ejercer autoridad; sin embargo, planteó que no hay duda alguna de que las autoridades deben y hacen uso tanto de las recompensas como del poder coercitivo.

¿Cómo distinguir entonces, cuando se utilizan el poder coercitivo y las recompensas como instrumentos para el establecimiento y mantenimiento de una figura de autoridad, de cuando se utilizan y se convierten en un indicador de su carencia? Luhman (1975/1995) mencionó que aunque un individuo haga uso de estos instrumentos, mostrará autoridad cuando la conducta de la persona sujeta al poder no dependa de la continuación de estas actuaciones, sino que se mantenga actuando en la forma esperada aún ante su suspensión. Siguiendo este argumento, si la figura de autoridad siempre depende del uso de estos instrumentos para ser obedecida, entonces se podría decir que realmente no ha sido establecida la autoridad en una situación particular.

En resumen, aunque algunos autores han considerado (Friedman, 1990; Tyler, 2006) una falla en el establecimiento del poder y de la autoridad si los dominados actúan por miedo al castigo o por la obtención de recompensas, otros autores (Luhmann, 1975/1995; Razz, 1990b) han reconocido que, en la mayoría de los casos, sin el uso de estos instrumentos no sería posible su ejercicio. El poder y la autoridad (incluso los legítimos), en algunos casos, no son suficientes para ejercer control sobre las personas a las cuáles se dirigen, por lo cual se requiere del uso de instrumentos como las amenazas, castigos y recompensas para su establecimiento y mantenimiento, sin que ello demuestre su carencia. Bermudez de Castro (2004) señaló que aunque la autoridad se debería ejercer

mediante la persuasión, excluyendo el uso de medios externos de coacción, en el Estado, el ejercicio de la autoridad siempre está ligado a la fuerza, aunque no a su uso. Mencionó que mientras la fuerza no se requiera, ésta actuará como referente en cuanto atributo y facultad potencial de la figura de autoridad. Sin embargo, este autor también contempló los casos en que sea inevitable su uso, mencionando que éste deberá ser medido, proporcional, eficaz y, sobre todo, mantenerse dentro del marco legal vigente y por el tiempo estrictamente necesario para el restablecimiento de la normalidad.

Los procedimientos utilizados para estudiar la autoridad, en su mayoría, han sido evaluativos (Darling, Cumsille y Loreto Martínez, 2007; Fuligni, 1998; Laupa, 1991; Laupa y Turiel, 1993; Meyers, 1996; Pace, 2003; Singer, Doornenbal y Okuna, 2004; Smetana, 1995; Smetana y Bitz, 1996). No se han encontrado trabajos en los que, en lugar de hacer referencia a las concepciones que se tienen acerca de: a) un individuo como figura de autoridad, b) de su legitimidad para mandar, y c) de cómo ésta afecta la conducta de otros, se manipule sistemáticamente algún aspecto que tenga relación con la autoridad que un individuo ejerce sobre otro y se observen los efectos de estas manipulaciones en la conducta de los individuos.

En el área del Análisis Experimental de la Conducta, Adams y Romney (1959) desarrollaron un análisis funcional de la autoridad, definiéndola como el control de una persona sobre otra por medio de mandos. Skinner (1957) definió el mando como una operante verbal en la cual la respuesta es reforzada por una consecuencia especificada por el hablante bajo el control funcional de condiciones

de estimulación aversiva o privación. Bajo esta perspectiva, según Adams y Romney (1959) una persona tiene autoridad cuando, bajo el control de la privación o la estimulación aversiva, a través de órdenes, peticiones o sugerencias, hacía que sus respuestas fueran reforzadas por otros. En otro trabajo, Rangel (2003) señaló ya algunos puntos débiles de esta forma de definir la autoridad. A pesar de estas críticas, se considera que el análisis propuesto por Adams y Romney pudo dar lugar a la realización de trabajos experimentales, en los que se manipularan sistemáticamente algunas variables involucradas en la adquisición y el mantenimiento de la autoridad para entender y apoyar los resultados encontrados en los estudios de tipo evaluativo que se han venido desarrollando en el área. Sin embargo, al parecer ese no fue el caso, ya que no se encontraron trabajos relacionados con dicho análisis.

### **I.3 Propuesta del análisis de las relaciones entre el poder y la autoridad.**

Aún cuando los autores revisados en el presente trabajo han reconocido la importancia de la relación entre el poder y la autoridad, cada tema ha generado líneas de investigación independientes. Tratando de generar una línea de investigación que no sólo haga mención de la relación que existe entre el poder y la autoridad, sino que se base en ella para evaluar el surgimiento diferencial de efectos en los influidos debido al establecimiento de relaciones funcionales distintas entre el poder y la autoridad, se planteó lo siguiente (ver Figura 1):

Las relaciones basadas en el poder implican obligatoriedad por parte de los individuos que forman parte de un sistema, y son paralelas a otro tipo de relaciones en las que no se establece dicha obligatoriedad, a este último tipo de relaciones se les ha llamado relaciones de influencia o facilitación social. Willer, Lovaglia y Markovsky (1997) señalaron ya la utilidad de separar los términos de 'influencia' y 'poder', pues aunque el primero podría ser considerado como un aspecto del segundo, tomarlos como dos términos separados tiene ventajas para el análisis social. Según estos autores la influencia ocurre cuando se sigue el consejo de un individuo que se considera competente y sin la necesidad de recurrir a sanciones. En cambio, consideraron que el poder puede utilizar tanto la fuerza, como la coerción y las sanciones para su ejercicio.

Dentro de las relaciones de facilitación social se han identificado dos tipos: En el primer tipo se han identificado las relaciones en las que la autoridad de un

individuo sobre otros se desarrolla en forma de liderazgo, con carácter moral debido al prestigio del individuo que la sustenta en un área particular. Este tipo de relaciones no tiene un carácter obligatorio ni sanciones explícitas ante la ocurrencia o no ocurrencia del *seguimiento* por parte de los influidos de lo que hace o dice la figura de autoridad (liderazgo). Aquí la influencia por parte del líder puede darse de forma personal o impersonal bajo relaciones de ejemplaridad. En el segundo tipo de relaciones de facilitación social no se genera autoridad de un individuo sobre otro(s) y su efecto se ha identificado como *cumplimiento-no cumplimiento*: se presenta cuando dos o más individuos interactúan en una situación y uno de ellos hace, de manera personal (oral) o impersonal (escrita), una petición o establece un criterio o un requisito de ejecución. Debido a que el que pide no está en una posición jerárquica superior a la del otro, no existe una obligatoriedad ni sanciones impuestas explícitamente por cumplir o dejar de hacer lo que se pide.

Las relaciones de poder, de acuerdo con Russell (1949), tienen sus bases en la fuerza, en la riqueza y/o en el conocimiento de quien o quienes lo sustentan. Las relaciones de poder se establecen por medio de la dominación ya sea implícita, en el caso del acuerdo o la convención entre quien ejerce el poder y los subordinados, o por dominación explícita, en el caso de que el poder sea ejercido no por convención, sino por coacción. Con base en la revisión de diversos autores que se han referido al tema del poder, López (1987) y Ribes (2001) afirmaron que el ejercicio del poder podía darse a través de una o más de las siguientes funciones: prescripción, regulación, administración y supervisión de contingencias.

Este ejercicio se reconoce como legítimo cuando se basa en convenciones sociales, y como paralegítimo, llegando en algunos casos a considerarse ilegítimo, cuando se recurre a la coacción ante los subordinados, en cuyo caso extremo se presenta la sumisión. Cuando el poder legítimo o paralegítimo se delega en otros e incluso en uno mismo (directo), y el colectivo reconoce su derecho de mandar, se habla de autoridad (Razz, 1990a), ante la que se tiene la obligación de actuar en conformidad con lo que ordena. De hacerlo así, los individuos serán sancionados positivamente, mientras que, de actuar en contra de las órdenes de la figura de autoridad, los individuos serán sancionados negativamente. Tyler (2006) mencionó que la legitimidad es una propiedad de la autoridad que lleva a los que se relacionan con ella a creer que es apropiada, conveniente y justa y que, debido a este factor, los individuos consideran que deben someter sus decisiones ante ella y lo hacen de forma voluntaria, fuera de cualquier tipo de obligación sin miedo al castigo o sin obligación de recompensa. Sin embargo, como se mencionó anteriormente, la autoridad puede hacer uso de ellos (Razz, 1990b; Bermudez de Castro, 2004).

Dentro de una institución, la autoridad puede legitimarse por tres medios (Weber, 1964/1996): por la racionalidad, por la tradición o por el carisma del individuo o grupo de individuos que pretenden ejercerla. Mientras que la autoridad ilegítima siempre se establece por una decisión unipersonal.

La autoridad puede ejercerse de forma personal (oral) o impersonal (escritos). El ejercicio de la autoridad personal se puede dar de dos formas: 1) a través de peticiones orales cuyo efecto es el *cumplimiento - no cumplimiento ante una figura*

de autoridad, 2) a través de órdenes orales cuyo efecto es la *obediencia-no obediencia*. Mientras que el ejercicio de la autoridad impersonal sólo se puede dar a través de disposiciones escritas cuyo efecto es el *acatamiento-no acatamiento* (ver Figura 1).

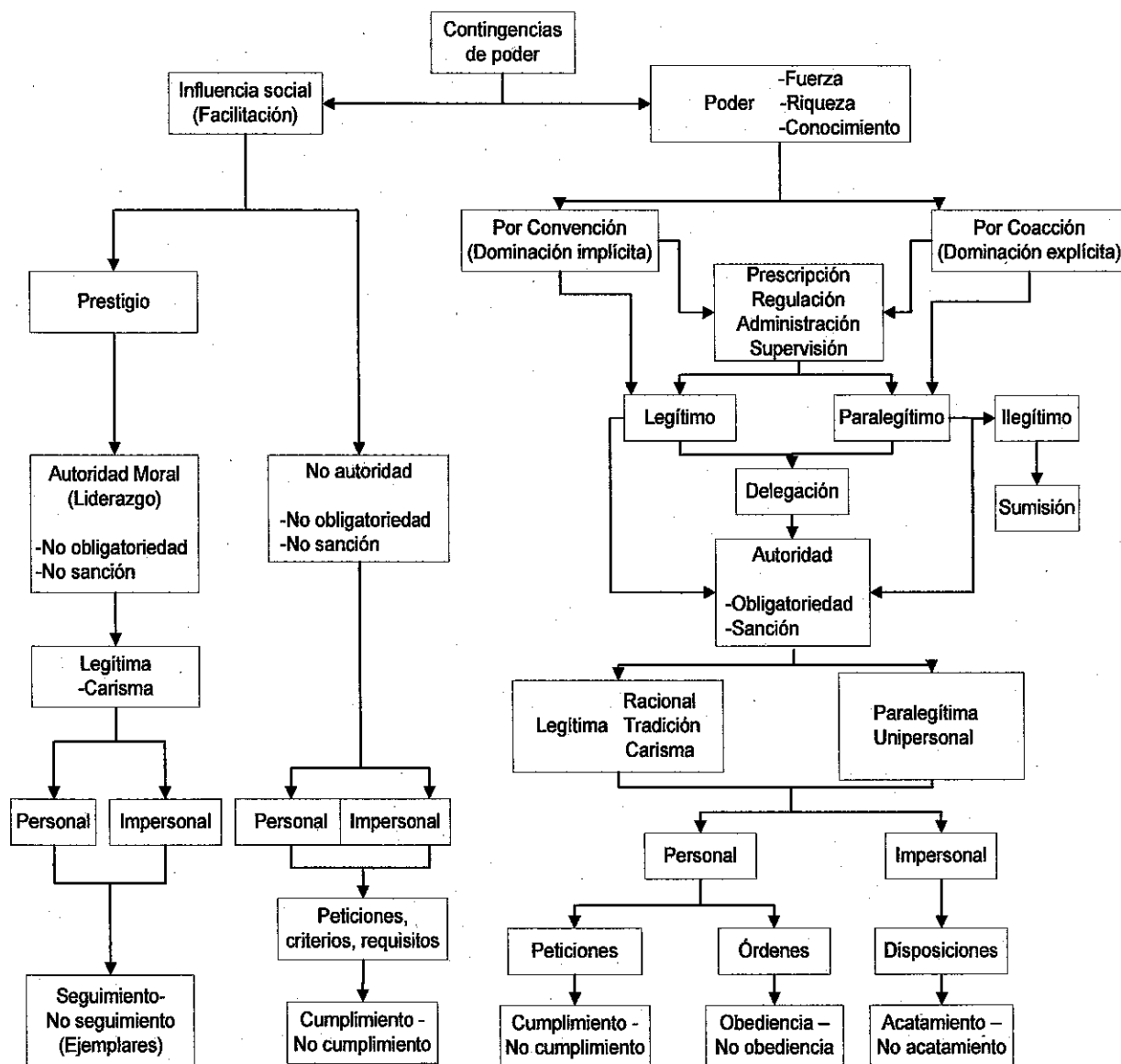


Figura 1. Describe las distintas funciones y efectos de las relaciones entre el poder y la autoridad



#### **1.4. La obediencia y el acatamiento como efectos de las relaciones poder-autoridad.**

Como puede observarse en la Figura 1, se planteó que el seguimiento, el cumplimiento, la obediencia y el acatamiento son efectos que surgen del establecimiento de las distintas relaciones entre el poder y la autoridad. En la siguiente sección se examina cómo se ha abordado el estudio de la obediencia y el cumplimiento, que son los efectos que se evaluaron en la presente tesis.

##### **La obediencia**

Milgram (1974/2004) definió 'obediencia' como el mecanismo psicológico que liga la acción individual con el propósito político. Consideró que la obediencia es el factor disposicional que une a los hombres a un sistema de autoridad, mencionando que cuando se dice que una persona obedece las órdenes de otra, significa que la acción que se lleva a cabo no corresponde a los motivos del actor, sino que se basa en los motivos de alguien que, jerárquicamente hablando, está más arriba que el actor. Weber (1964/1996) por su parte, mencionó que obedecer significa que la acción de una persona, la que obedece, se lleva a cabo como si el contenido del mandato se convirtiera en máxima de la conducta, sin tener en cuenta la opinión del que actúa sobre el valor del mandato como tal. Como puede observarse, estos dos autores coincidieron en el aspecto de que las opiniones del que obedece no son importantes, sino que ejecuta de manera no crítica lo que se le ordena. Wolff (1990) a diferencia de Milgram y Weber, consideró que aún

actuando ante las órdenes de alguien más, el actor sigue siendo responsable de sus actos. Según Milgram (1974/2004), en un sistema de autoridad un mínimo de dos personas comparten las expectativas de que uno de ellos tiene el derecho de prescribir la conducta del otro (Milgram, 1974/2004). Es decir, una de las partes ordena y la otra obedece.

Igual que en los casos del estudio del poder y de la autoridad, en el estudio de la obediencia se han utilizado procedimientos evaluativos (Díaz Guerrero, 2000; Lara Tapia, Gómez Alegría y Fuentes, 1992), pero en este caso, también se han utilizado procedimientos tecnológicos que permiten la modificación de las conductas problemáticas por medio de intervención terapéutica (Ayala y Cols, 2001; Ayala, Téllez y Gutiérrez, 1994; Jones y Sloane, 1994; Marlon, Tinstrom, Olmi y Edwards, 1997; Richman y Cols, 1994; Robinson y Sheridan, 2000; Yeager y McLaughing, 1995).

Sin embargo, con certeza, el estudio más completo y sistemático que se ha realizado sobre obediencia a la autoridad es experimental, y fue realizado por Stanley Milgram (1974/2004). Este autor consideraba que los hombres nacíamos con un potencial para obedecer y que este potencial interactuaba con la influencia de la sociedad para producir un hombre obediente. Explicó la obediencia desde la cibernética que definió como 'la ciencia de control' respondiendo a la pregunta de ¿qué cambios deben ocurrir en el diseño de un organismo que lo mueven de un funcionamiento autónomo a la capacidad de funcionamiento dentro de una organización? Y afirmó que la pregunta que se debía responder en la obediencia era ¿qué cambios ocurren cuando la acción autónoma de un individuo es

integrada en una estructura social donde funciona como un componente de un sistema más que cómo un individuo por sí solo? De una manera simplificada, Milgram planteó que cuando una persona entra en un sistema de autoridad no sigue viéndose como alguien que se sale de sus propósitos, sino como un agente que ejecuta los deseos de otra persona y por ello ocurren alteraciones en su conducta y en su funcionamiento.

Según este autor, para que una persona se transforme a un estado de agente, es decir, que ejecute los deseos de otra persona sin cuestionamiento, y por lo tanto, obedezca, deben presentarse dos factores: 1) los antecedentes, como la familia, lo institucional, la escuela, etc., que le han transmitido cómo funcionar dentro de un marco institucional y cómo la obediencia genera recompensas y la desobediencia genera castigos; y 2) los factores inmediatos, como: entrar en un sistema de autoridad, la percepción de una autoridad legítima, que haya coherencia y coordinación de las órdenes con la función de la autoridad en la situación particular, así como una justificación ideológica del comportamiento que se manda, lo que permite a la persona ver su conducta como sirviendo a un fin deseable.

Para evaluar experimentalmente la obediencia, Milgram (1974/2004) informó a los participantes que tomarían parte en un experimento sobre los efectos del castigo en el aprendizaje y la memoria. Los participantes debían administrar choques eléctricos a un sujeto confederado cada vez que éste cometiera errores en una tarea de aprendizaje simple. Los sujetos tendrían que administrar cada vez choques más fuertes, hasta llegar a los 450 volts. Cabe aclarar que el único

choque real era de 45 volts y se administraba a los participantes para convencerlos de que el estudio era verdadero. Los aprendices, que en realidad eran sujetos confederados, cometieron muchos errores, por lo que los participantes rápidamente estuvieron en un dilema: seguir castigando o negarse a continuar, desafiando así las órdenes del experimentador y las reglas señaladas al principio de la situación. En los resultados, el 65% de los sujetos mostró total obediencia administrando choques eléctricos hasta de supuestamente 450 volts al aprendiz. A pesar de que los participantes protestaron y pidieron que terminara la sesión, siguieron administrando choques ante la insistencia del experimentador, aún ante las supuestas señales de dolor del sujeto confederado.

Este estudio fue sólo el primero de una serie de trabajos que Milgram llevó a cabo para analizar los factores que influían en el fenómeno de obediencia (ver Apéndice 1). La denominó obediencia destructiva debido a que los sujetos actuaban amenazando la integridad física de otras personas, en este caso administrando choques eléctricos (Blass, 1991).

Blass (1991) y Nissani (1990) reconocieron que el trabajo de Milgram ha sido una de las investigaciones más completas de la psicología social. Nissani, sin embargo, consideró que este trabajo es merecedor de dos críticas: 1) que la validez de estos estudios puede ser atribuida a la habilidad tanto del experimentador como del sujeto confederado para actuar y, por lo tanto, cabe la posibilidad de que los participantes pudieran darse cuenta de la irrealidad de la situación, y 2) los sujetos creían que estaban participando en un estudio confiable y sabían que no dañarían a nadie, lo que fue mencionado por algunos de ellos.

Señaló que para que un estudio de esta naturaleza funcionara, los sujetos tendrían que haber cambiado su opinión sobre la seguridad que implican las situaciones experimentales. Además afirmó que se deben considerar las cuestiones éticas que surgen a partir de este tipo de experimentación.

Es importante mencionar que la mayoría de los estudios de tipo observacional/experimental sobre la obediencia han sido réplicas o variaciones de los experimentos llevados a cabo por Milgram, y que por lo tanto, pueden ser objeto del mismo tipo de críticas que se mencionaron anteriormente (e.g. Blass, 1991; Blass, 1996; Brant, 1980).

### **El Cumplimiento**

Baron y Byrne (1982) definieron 'cumplimiento' como el cambio de conducta por parte de un individuo en respuesta a *peticiones* directas de otros. Estas peticiones pueden hacerse de manera explícita o implícita (Cialdini y Goldstein, 2004). En el área de la psicología social se han descrito varias técnicas por las cuales uno o más individuos pueden hacer que otros cumplan con lo que se les solicita.

Se ha observado que el inducir a los individuos a experimentar ciertas emociones puede influir en el cumplimiento de las peticiones que se presenten inmediatamente. Por ejemplo, Rind (1997) y Rind y Strohmetz (2001) observaron que cuando las personas se encontraban ejecutando alguna tarea interesante incrementaba la probabilidad de cumplimiento ante una petición. Por su parte, Dolinski y Nawrat (1998) encontraron que después de que las personas experimentaban una emoción como el miedo, y posteriormente una sensación de

alivio, en ese momento incrementaba la probabilidad de cumplimiento.

Otra técnica para generar cumplimiento es la llamada 'Eso no es todo' y fue desarrollada por Burger (1986). Consiste en presentar una petición y en seguida, antes de que los individuos digan si cumplirán o no con ella, se presenta una que implique un menor esfuerzo por parte de los individuos. Este mismo autor reportó que otros factores que pueden incrementar el cumplimiento son: exponer a un individuo por un período corto de tiempo, sin interacción, ante la persona que hará la petición; cualquier indicio de amistad que un individuo pueda percibir, como inicio de un diálogo, coincidencia de nombres, coincidencia en fechas de cumpleaños, etc.

Tanto Goldstein y Cialdini (2004) como Baron y Byrne (1992), han reportado otro tipo de técnicas para inducir cumplimiento: la de peticiones múltiples y la de inducción de culpa. La técnica de peticiones múltiples tiene dos vertientes: La primera de ellas se ha llamado Pie en la puerta (*Foot in the door*), consiste en hacer una o varias peticiones pequeñas, ante las que es seguro que las personas accederán, y posteriormente hacer una petición que implique un mayor esfuerzo. Se ha observado que presentar las peticiones de esta forma produce un mayor cumplimiento que cuando se hace la petición mayor desde el principio; de esta forma es más probable que las personas se rehúsen a cumplir con lo solicitado. La segunda vertiente de la técnica de peticiones múltiples se ha llamado Puerta en la cara (*Door in the Face*), consiste en presentar a los individuos una petición costosa, que es seguro que no cumplirán y, posteriormente, se hace una petición pequeña que es lo que realmente se pretende que los individuos realicen.

Por su parte, la técnica de inducción de culpa recurre a la percepción que tienen los individuos de haber causado daño a otros. El sentimiento de culpa incrementa la probabilidad de generar cumplimiento ante las peticiones debido a que, de esta forma, intentan remediar el daño inflingido.

En el área del Análisis Experimental de la Conducta, el tema del cumplimiento ha generado una serie de estudios de tipo tecnológico en los que padres o maestros presentan una instrucción muy precisa a los niños y esperan intervalos cortos para que el niño realice lo que se le ha 'pedido'; si lo hace generalmente se le elogia y si no lo hace se le castiga (e.g. Marlon, Tinstrom, Olmi y Edwards, 1997; Richman et al, 1994; Roberts, Hatzenbuehler y Bean, 1981; Robinson y Sheridan, 2000; Wilder, Harris, Reagan y Rasey, 2007; Yeager y MacLaughing, 1995).

En estos experimentos, lo que se presenta a los niños no es en realidad una petición que ellos puedan o no cumplir voluntariamente; al contrario, tienen la obligación de obedecer, ya que de no hacerlo se les administraría un castigo. De acuerdo a lo que se ha venido desarrollando en este trabajo, los niños en estos estudios estarían ante la presentación de una orden, no de una petición. En realidad se estaría ante estudios sobre obediencia y no sobre cumplimiento. De hecho, autores como Ayala y Cols. (2001) y Ayala, Téllez y Gutiérrez (2004), realizaron estudios para evaluar la obediencia de los niños utilizando este mismo tipo de procedimiento.

### **I.5. Alternativa para el estudio de la obediencia y el cumplimiento desde la perspectiva de las Dimensiones Funcionales de la Conducta Social.**

El trabajo sobre obediencia a la autoridad realizado por Milgram (1974/2004) hace referencia a la obediencia destructiva, es decir, a la obediencia de un ser humano que es capaz de dañar a otro. Pudiera parecer que la obediencia es un fenómeno que perjudica al ser humano más que ayudarlo a sobrevivir. Sin embargo, en este trabajo se pretendió analizar la obediencia que permite al hombre mantenerse en grupo y de esta manera, sobrevivir en y con él.

Para Russell (1949) el hombre siempre ha tenido una necesidad instintiva hacia la cohesión social y consideró que esta cohesión definitivamente necesita de la obediencia. Planteó que un poco de desobediencia es necesaria en las sociedades para que surja el desarrollo evolutivo de la especie, ya que la desobediencia de algunos hombres es lo que nos ha permitido evolucionar más que las otras especies animales. Sin embargo, como parte de una sociedad y de acuerdo al sistema social en el que estamos inmersos en la actualidad, consideró que era necesario aprender a vivir bajo sistemas de autoridad y obedecerlos para aportar orden al grupo en el cual nos desarrollamos. Se debe permitir que la desobediencia no sea motivo de preocupación para el hombre, sino lo que le permita crear y desarrollar aquello que favorezca la supervivencia como especie.

En los estudios de Milgram la obediencia se ha definido y estudiado en términos de lo que hacen las personas para obedecer. Se ha puesto énfasis en la relación de la persona que obedece y la víctima que padece sus acciones, pero



¿qué sucede con el papel de la autoridad? ¿Qué es lo que pasa cuando se supone que una figura de autoridad ejecuta ciertas funciones y/o deja de hacerlo?  
¿Cuándo la figura de autoridad ejecuta diferentes funciones afectará diferencialmente el nivel de obediencia?

El estudio sobre obediencia y cumplimiento que se plantea en este trabajo se basó en la propuesta de las Dimensiones Funcionales de la Conducta Social (Ribes Iñesta, 2001). Desde esta perspectiva, la definición de conducta social toma en cuenta la estructura funcional del ambiente en el que se realiza dicha interacción, y se afirma la importancia del lenguaje, ya que a través de él surgen y se manifiestan las instituciones (conjuntos de costumbres, comportamiento de los individuos regulado por convenciones), que son el medio de contacto que posibilita las interacciones sociales. Para Ribes (2001), la conducta social ocurre en un medio de contacto convencional que se caracteriza por la interacción de tres dimensiones funcionales: el poder, el intercambio y la sanción de contingencias. Estas dimensiones funcionales pueden ser identificadas y analizadas empíricamente en el contexto de diferentes interacciones institucionales.

Las relaciones de poder, se afirma, son contingencias que se encargan de la prescripción y autorización de requisitos conductuales, y el establecimiento de las normas que regulan la especificación, supervisión y la administración de consecuencias en las interacciones establecidas en una situación. Las relaciones de intercambio son contingencias comprendidas en la producción, distribución y apropiación de bienes y servicios, así como de los requisitos conductuales implicados. Son contingencias relacionadas con los problemas tradicionales de

cooperación, competencia, solidaridad, altruismo, reciprocidad, equidad, entre otros. Finalmente, las relaciones de sanción, son contingencias que tratan con la justificación y la sanción, positiva o negativa, de la conducta realizada. Tienen que ver con la evaluación *a posteriori* de la autoadministración o de la administración externa de consecuencias que se realizan en una situación particular, y con su correspondencia con las reglas prescritas explícita o implícitamente para obtenerlas.

De acuerdo a los distintos tipos de relaciones entre el poder y la autoridad analizados en la Figura 1, el estudio del cumplimiento que se plantea en este trabajo, se ubica en el área de las relaciones de influencia o de facilitación social, mientras que el estudio de la obediencia, se ubica en el área de las relaciones de poder (ver Figura 1). En la dimensión de poder, un tipo de conducta que ocurre en una situación determinada es analizada en términos de la intervención de una figura de autoridad, legítima o paralegítima, cumpliendo una o más de las siguientes funciones: prescripción, regulación, supervisión y administración de consecuencias ante la conducta de los individuos.

La función de prescripción se ejerce estipulando las actividades que se pueden o deben realizar en una situación, así como las consecuencias que se obtendrán si se realizan o no dichas actividades. La función de regulación se ejerce cuando la figura de autoridad interviene para hacer ajustes en la situación, no para sancionar, sino para hacer que se mantengan las condiciones prescritas. La supervisión se presenta cuando la figura de autoridad vigila y señala que se cumpla con lo que se ha prescrito, pero sólo observando, sin hacer que los

individuos cambien su conducta (por lo menos no de manera explícita). Finalmente, cuando se ejerce la función de administración se interviene directamente en la situación, procurando consecuencias. En sistemas más desarrollados, la función de administración se puede incluir en la dimensión de sanción.

Las cuatro funciones de poder mencionadas pueden ser ejercidas en la práctica por una o por más personas en una misma situación. Una persona puede prescribir y regular las interacciones mientras que otra puede supervisarlas y administrar consecuencias. En otros casos, una misma persona puede llevar a cabo todas estas funciones. Rangel (2003) comparó los efectos en la obediencia ante una figura de autoridad que sólo prescribió y reguló las interacciones de niños de primaria con una figura de autoridad que cumplió con las cuatro funciones de poder. Como sanciones negativas utilizó el tiempo-fuera y el costo de respuesta. Con este fin, utilizó la preparación metodológica propuesta por Ribes (2001) para analizar interacciones sociales, con algunas modificaciones. La tarea consistió en el armado de dos rompecabezas en una computadora. Al rompecabezas de la izquierda se le tituló "del compañero" y al de la derecha "propio". Con la ayuda de la simulación, la computadora jugó el papel del compañero, y los participantes resolvieron los rompecabezas mostrados en la pantalla. Los requisitos principales para elegir este tipo de tarea fueron que permitía prescribir conductas permitidas y prohibidas y el fácil registro de los datos. Los resultados mostraron que los niños que se expusieron a la figura de autoridad que cumplió con las cuatro funciones de poder fueron más obedientes que las que se expusieron a la autoridad que

cumplió sólo dos funciones (prescripción y regulación). Sin embargo, no quedó claro cuál de las funciones ejercidas por la figura de autoridad fue la que generó una mayor cantidad de conducta obediente en los participantes.

Por lo anterior, en este trabajo se evaluó por separado cada una de las funciones de poder en el ejercicio de la autoridad una vez establecida. Para ello, se utilizó una preparación metodológica distinta a la utilizada por Rangel (2003). La preparación metodológica propuesta para la realización de este trabajo cumplió con los requisitos planteados anteriormente y además, permitió evaluar el papel de la figura de autoridad sin el referente de un 'compañero' en la situación. De esta manera se probó la independencia de los resultados con respecto al procedimiento experimental. Para el desarrollo de este trabajo, se utilizaron dos tareas experimentales, una de rompecabezas que sirvió para el establecimiento o no establecimiento (familiarización) de la figura de autoridad en la situación, y una de sopa de letras que sirvió para probar el efecto, en la obediencia de los niños, de cada una de las funciones de poder cuando se expuso a los participantes al ejercicio de la autoridad o, para efectos de control, probar el efecto, en el cumplimiento de los niños, de cada una de las funciones de poder cuando sólo se expuso a los participantes a la presencia del experimentador (familiarización).

Las ventajas de utilizar tareas de este tipo es que no se dependió de la opinión de las personas para evaluar la función de autoridad en una situación determinada, como en el caso de las encuestas, sino que se pudieron observar los efectos de una figura de autoridad en el desempeño de sujetos experimentales, en situaciones concretas. Además, permitieron involucrar fácilmente a los

participantes; fueron fácilmente aplicables ya que solamente se requirió de los rompecabezas o de las hojas con las sopas de letras y, con ello, la ventaja de poder 'transportar' el laboratorio a donde fuera necesario. Finalmente, permitieron desarrollar los diseños experimentales propuestos en este trabajo sin dificultad: permitieron prescribir conductas permitidas y prohibidas, regular y supervisar interacciones, así como administrar consecuencias cuando se presentaba la conducta desobediente.

## **II. Segunda Parte: Problema**

### **Experimental**

## **II.1. Objetivos generales de investigación.**

- 1) Evaluar experimentalmente las diferencias en la conducta de niños de primaria con base en el establecimiento de distintos tipos de relaciones entre el poder y la autoridad, así como el efecto de cada una de las funciones de poder propuestas por Ribes (2001).
- 2) Evaluar el cumplimiento ante la ausencia de una figura de autoridad y la obediencia ante una figura de autoridad legítima de carácter racional.

Con base en el hecho de que la escuela es una institución social en la que existen normas explícitas, se brinda a los maestros una autoridad legítima de carácter racional para dar órdenes y administrar consecuencias si éstas no son obedecidas por los alumnos. Aprovechando esta situación, en los experimentos de esta tesis en los que se estableció una figura de autoridad (experimentos 2 y 5), además del ejercicio de las funciones de poder, se pidió a los maestros y al director de la escuela que delegaran su autoridad en el experimentador presentándolo ante los niños de la siguiente manera: 'Él (refiriéndose al experimentador) tiene toda mi autoridad en esta situación'.

## II.2. EXPERIMENTO 1

Después del análisis de los resultados encontrados en el experimento realizado por Rangel (2003), en el que no quedó claro cuál de las funciones de poder fue la que generó una mayor cantidad de conductas obedientes en los participantes, el objetivo de este primer experimento fue evaluar el efecto del ejercicio de cada una de las funciones de poder, propuestas por Ribes (2001), después de haber expuesto a los participantes a un período breve de familiarización con el experimentador (sin ejercicio de funciones de poder), en el cumplimiento de niños de primaria (cumplimiento ante la ausencia de una figura de autoridad).

Lo anterior permitiría comparar los resultados de esta manipulación con los resultados obtenidos del ejercicio de cada una de las funciones de poder, después de haber expuesto a los participantes a un período de entrenamiento ante una figura de autoridad (durante este período el experimentador ejerció las cuatro funciones de poder). Se evaluaría el caso de la obediencia. Por motivos que se explicarán en la discusión de este experimento, dicha comparación no se realizó, sino hasta el Experimento 2.

## MÉTODO

### *Participantes*

Doce niños que cursaban el quinto o el sexto grado de primaria (4 mujeres y 8 hombres) entre los 10 y los 11 años de edad, que participaron en el experimento a cambio de dulces y golosinas. Los premios, con su respectivo valor en puntos, se mostraron a los participantes antes de iniciar la sesión experimental.



### *Equipo y materiales*

Para la realización del experimento se utilizaron dos tipos de tareas: 1) rompecabezas, y 2) sopa de letras. Los rompecabezas que se utilizaron fueron de 100 piezas. Las sopas de letras se presentaron en papel y estuvieron conformadas por dos listas de 8 palabras cada una. Se realizó un cuestionario que se aplicó a las maestras de los niños con el fin de contar con un reporte adicional del comportamiento de los participantes ante figuras de autoridad (ver Apéndice 2). Durante las sesiones experimentales se utilizó una videocámara y un cronómetro. Los datos se graficaron mediante el programa Sigma Plot 8.0.

### *Situación experimental*

Las sesiones se realizaron diariamente en un salón de una escuela primaria. Cada participante colaboró en el experimento durante 4 días. En el salón en el que se trabajó, durante la Fase 1, se colocaron una mesa, cuatro sillas y dos rompecabezas. Durante las fases 2 y 4 se colocaron cuatro mesas y cuatro sillas, mientras que durante la Fase 3 sólo había una silla y una mesa en donde cada participante resolvió las sopas de letras.

### *Diseño*

En la Tabla 1 se describe el diseño que se utilizó en el experimento. Consistió en una comparación intrasujeto y entre sujetos bajo distintos tratamientos experimentales. Los participantes se distribuyeron al azar en tres grupos. En la Fase 1, los participantes de los tres grupos trabajaron con rompecabezas. En las fases 2, 3 y 4 trabajaron con sopas de letras. En la Fase 1 todos los participantes se expusieron a una condición de Familiarización, en la que el experimentador no ejerció ninguna de las funciones de poder. En la Fase 2, los participantes se

expusieron a una condición de Línea Base, en la que resolvieron tareas de sopa de letras con dos listas de palabras, una lista roja y una lista azul. Los participantes no obtuvieron puntos por encontrar palabras de ninguna de las dos listas. Durante la Fase 3, los participantes de cada grupo trabajaron individualmente, mientras que durante la Fase 4 trabajaron simultáneamente en el mismo espacio experimental. En ambas fases los participantes obtuvieron ganancias diferenciales por encerrar palabras de cada una de las listas (roja y azul). En el Grupo 1, el experimentador sólo prescribió contingencias antes de que los participantes resolvieran la tarea. En el Grupo 2, el experimentador ejerció la función de regulación, mientras que en el Grupo 3, ejerció la función de supervisión durante la ejecución de la tarea (Ver Tabla 1).

Grupos N=4	Fase 1 Rompecabezas Colectivo	Fase 2 Sopa de Letras Colectivo	Fase 3 Sopa de Letras Individual	Fase 4 Sopa de Letras Colectivo
Grupo 1	Familiarización	Línea Base	Prescripción	
Grupo 2			Regulación	
Grupo 3			Supervisión	
# Sesiones	3	3	3	3
# Días	1	1	1	1

Tabla 1. Muestra el Diseño Experimental empleado en este experimento.

## *Procedimiento*

### *Fase 1 - Condición de Familiarización*

Durante esta fase, los participantes resolvieron rompecabezas de 100 piezas. Se siguió el procedimiento utilizado por Camacho (2000) en situaciones de competencia, en el que dos niños armaron dos rompecabezas en una misma mesa. Cada uno de los niños tenía un conjunto de piezas en el que la mitad de ellas correspondía a su rompecabezas y la otra mitad correspondía al rompecabezas que iba a resolver su compañero. Esta condición obligaba a que se produjera un intercambio entre ellos para poder ensamblar los dos rompecabezas. Cada niño tenía a su lado la figura del rompecabezas que iba a ensamblar. Se ofreció un premio para cualquiera de los miembros de la diada que terminara primero el rompecabezas, o que colocara correctamente el mayor número de piezas del rompecabezas en un tiempo predeterminado por el experimentador. En cada sesión, los participantes resolvieron rompecabezas diferentes con objeto de eliminar un efecto de aprendizaje. En el presente experimento se utilizó este procedimiento con algunas modificaciones. Los dos rompecabezas fueron ensamblados por dos diadas de niños con el fin de incrementar la posibilidad de emisión de conductas no permitidas (por la cantidad de niños interactuando en la situación) que Camacho observó con su procedimiento, y sobre todo, con el fin de dar el mismo tratamiento a los cuatro niños que formaron parte del grupo experimental, durante esta fase.

Durante esta condición, el experimentador fue presentado ante los participantes por el maestro de su escuela diciendo: 'Él es (nombre del experimentador) y ustedes participarán en algunas actividades con él.' Durante

esta condición se les pidió a los participantes que jugaran armando los rompecabezas. Las siguientes instrucciones se presentaron verbalmente:

*En el siguiente juego, ustedes tienen que armar el rompecabezas de la figura que está a su lado derecho. Para completarlo necesitarán algunas de las piezas que tienen sus compañeros del otro equipo. Para conseguirlas ustedes se arreglan como quieran. Solamente tienen treinta minutos para resolverlo. El primer equipo que finalice su rompecabezas, o que al acabarse el tiempo haya ensamblado más piezas será el ganador. Mientras estén resolviendo los rompecabezas les pido que no digan malas palabras, se golpeen, se lastimen, se insulten, griten o levanten la voz a un compañero. ¡¡¡Suerte a los dos equipos!!!*

#### *Fase 2 - Línea Base*

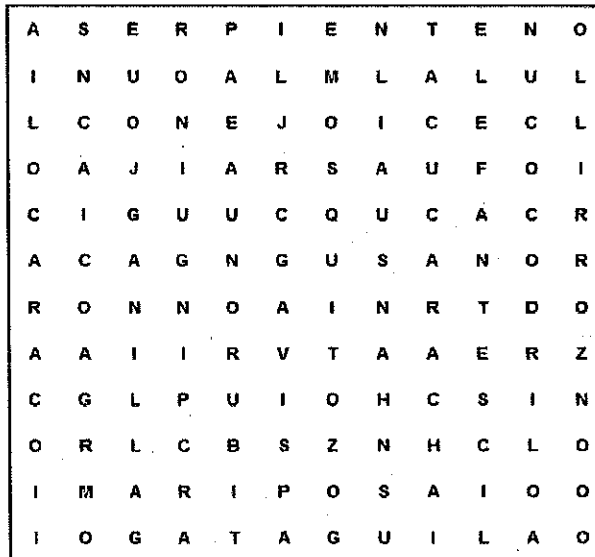
Los participantes resolvieron juegos de Sopa de letras, una distinta para cada sesión. La Línea Base estuvo conformada por tres sesiones. Cada sopa de letras estuvo formada por 8 palabras en una lista roja y 8 palabras en una lista azul. Los participantes pudieron encontrar las palabras de cualquiera de las dos listas. Tuvieron 15 minutos para resolver cada sopa de letras. La Figura 2 muestra un ejemplo de la tarea tal y como se le presentó a los participantes. De la misma forma que en la Fase 1, durante esta segunda fase, el experimentador permaneció dentro del cubículo experimental. Las instrucciones que se presentaron durante esta fase fueron las siguientes:

*A continuación van a jugar encerrando las palabras que encuentren en la sopa de letras. Cómo pueden ver, tienen dos listas con palabras: una roja y*

una azul. Solamente tienen quince minutos para encontrar las palabras.

¡Suerte y adelante!

### ANIMALES



GUSANO  
AVISPA  
CANGURO  
CARACOL  
MOSQUITO  
ZORRILLO  
COCODRILLO  
SERPIENTE

AGUILA  
CONEJO  
GALLINA  
TIBURON  
MARIPOSA  
PINGUINO  
ELEFANTES  
CUCARACHA

Figura 2. Muestra un ejemplo de la tarea de sopa de letras empleada.

#### Fases 3 y 4

Durante estas fases, el experimentador ejerció en cada grupo, una de tres funciones de poder: prescripción, regulación y supervisión. Aunque las instrucciones que se presentaron a los participantes en cada condición fueron distintas, algunos aspectos de la tarea que permanecieron constantes fueron los siguientes:

Los participantes resolvieron juegos de sopa de letras. Se presentó una sopa de letras distinta para cada sesión experimental. Cada fase se conformó por tres sesiones experimentales. Durante estas fases, por cada palabra encontrada en la sopa de letras, los niños pudieron ganar puntos e intercambiarlos por dulces y golosinas que se les mostraron desde el inicio de cada sesión, con sus respectivos valores de cambio. Cada sopa de letras estuvo formada por 8 palabras en una lista roja y 8 palabras en una lista azul. Como se informó a los participantes, cada palabra encontrada de la lista azul, que era la lista en la que tenían permitido responder, tenía un valor de 10 puntos; mientras que cada palabra encontrada de la lista roja, que era la lista en la que no tenían permitido responder, tenía un valor de 40 puntos. Tuvieron quince minutos para resolver cada sopa de letras. Si los participantes terminaban de encontrar las palabras de la lista azul antes de que transcurrieran los 15 minutos, tenían que permanecer en el cubículo experimental durante el tiempo preestablecido, con el fin de observar si, aún con el tiempo de espera, los niños cumplían con lo solicitado no encerrando palabras de la lista roja. Al finalizar cada sesión, el experimentador contó frente al participante los puntos que obtuvo y se realizó el intercambio de sus puntos por dulces y golosinas.

Con este procedimiento fue posible identificar: 1) una respuesta prohibida – encerrar, en una sopa de letras, las palabras de la lista roja que valían más puntos que las de la lista azul; y 2) una respuesta permitida - encontrar las palabras de la lista azul. Lo anterior permitió establecer una situación en la que se ordenaba o solicitaba explícitamente al participante qué hacer y qué no hacer durante las sesiones experimentales.

Cabe aclarar que los participantes podían obtener los premios más grandes sólo si encontraban palabras de la lista roja (no permitida).

A continuación se describen las particularidades del ejercicio de cada una de las funciones de poder en cada grupo del experimento.

*Condición de prescripción.*

Antes de que los participantes iniciaran la tarea de sopa de letras, el experimentador les mencionó que estaba prohibido encerrar palabras de la lista roja y que sólo debían encerrar las de la lista azul. Les ordenó que no encerraran las palabras de la lista roja advirtiéndoles que por cada palabra de esa lista que encerraran perderían 20 puntos. Sin embargo, al final de la sesión no se realizó el descuento de los puntos. Las instrucciones se presentaron oralmente y fueron las siguientes:

*A continuación vas a jugar encerrando las palabras que encuentres en la sopa de letras. Como puedes ver tienes dos listas con palabras: una roja y una azul. Por cada palabra de la lista roja que encuentres en la sopa obtendrás 40 puntos, mientras que por cada palabra de la lista azul que encuentres en la sopa obtendrás 10 puntos. **Únicamente debes buscar las palabras de la lista azul, pues las de la lista roja está prohibido encerrarlas.** Solamente tienes quince minutos para encontrar las palabras. Si terminas antes de los quince minutos tendrás que permanecer sentado hasta que te lo indique. En ese momento podrás intercambiar tus puntos por premios. **¡Te prohíbo encerrar las palabras de la lista roja. Si lo haces perderás 20 puntos por cada palabra!***

### *Condición de Regulación.*

Antes de que los participantes iniciaran la tarea de sopa de letras, el experimentador les pidió que no encerraran palabras de la lista roja, sólo las de la lista azul. No hubo sanciones si los participantes encerraban palabras de la lista roja. Cada 5 minutos, el experimentador les decía a los participantes cuánto tiempo les quedaba para terminar la sesión. Las instrucciones se presentaron oralmente y fueron las siguientes.

*A continuación vas a jugar encerrando las palabras que encuentres en la sopa de letras. Como puedes ver tienes dos listas con palabras: una roja y una azul. Por cada palabra de la lista roja que encuentres en la sopa obtendrás 40 puntos, mientras que por cada palabra de la lista azul que encuentres en la sopa obtendrás 10 puntos. En esta ocasión me gustaría pedirte que sólo busques las palabras de la lista azul. Solamente tienes quince minutos para encontrar las palabras. Yo te voy a ir diciendo cuánto tiempo te queda. Si terminas antes de los quince minutos tendrás que permanecer sentado hasta que te lo indique. En ese momento podrás intercambiar tus puntos por premios. Recuerda que te pedí que no encierres las palabras de la lista roja.*

### *Condición de Supervisión.*

Antes de que los participantes iniciaran la tarea de sopa de letras, el experimentador les pidió que no encerraran palabras de la lista roja, sólo las de la lista azul. No hubo sanciones si los participantes encerraban palabras de la lista roja, pero cada vez que lo hacían el experimentador les decía 'recuerda que



te pedí que no encierres palabras de la lista roja'. Las instrucciones se presentaron oralmente y fueron las siguientes.

*A continuación vas a jugar encerrando las palabras que encuentres en la sopa de letras. Como puedes ver tienes dos listas con palabras: una roja y una azul. Por cada palabra de la lista roja que encuentres en la sopa obtendrás 40 puntos, mientras que por cada palabra de la lista azul que encuentres en la sopa obtendrás 10 puntos. En esta ocasión me gustaría pedirte que sólo busques las palabras de la lista azul. Solamente tienes quince minutos para encontrar las palabras. Si terminas antes de los quince minutos tendrás que permanecer sentado hasta que te lo indique. En ese momento podrás intercambiar tus puntos por premios. Recuerda que te pedí que no encierres las palabras de la lista roja.*

## RESULTADOS

En las figuras 3, 5 y 7, las gráficas de barras muestran el número de palabras encontradas por los participantes en ambas listas. Cada asterisco señala una palabra borrada por el participante en esa sesión. Las gráficas de pastel muestran el porcentaje de obediencia (en azul) – desobediencia (en rojo) reportado por la maestra de los niños (respuestas al cuestionario descrito en la sección de materiales).

Las Figuras 4, 6 y 8 muestran los puntos obtenidos por los participantes por responder en cada una de las listas. La línea discontinua azul o roja muestra la máxima cantidad de puntos que se podían obtener por responder en cada lista.

La Figura 3 muestra el número de palabras encontradas por los participantes del Grupo 1 en ambas listas y el porcentaje de obediencia–

desobediencia reportado por la maestra de cada niño. Todos los participantes de este grupo respondieron en las dos listas durante las tres sesiones de Línea Base (LB1, LB2, LB3). A partir de la sesión en la que el experimentador prescribió lo que se debía y no se debía hacer en el juego (I1), todos los participantes respondieron sólo en la lista azul independientemente de haber sido reportados por su maestra como niños completamente obedientes (participantes 1 y 3) o completamente desobedientes (Participante 2). Durante las sesiones en las que los participantes resolvieron la tarea en el mismo espacio experimental (C1, C2, C3), se observó que, por lo menos en una de las sesiones, borraron palabras que habían identificado en la lista roja (no permitida).

GRUPO 1 - PRESCRIPCIÓN

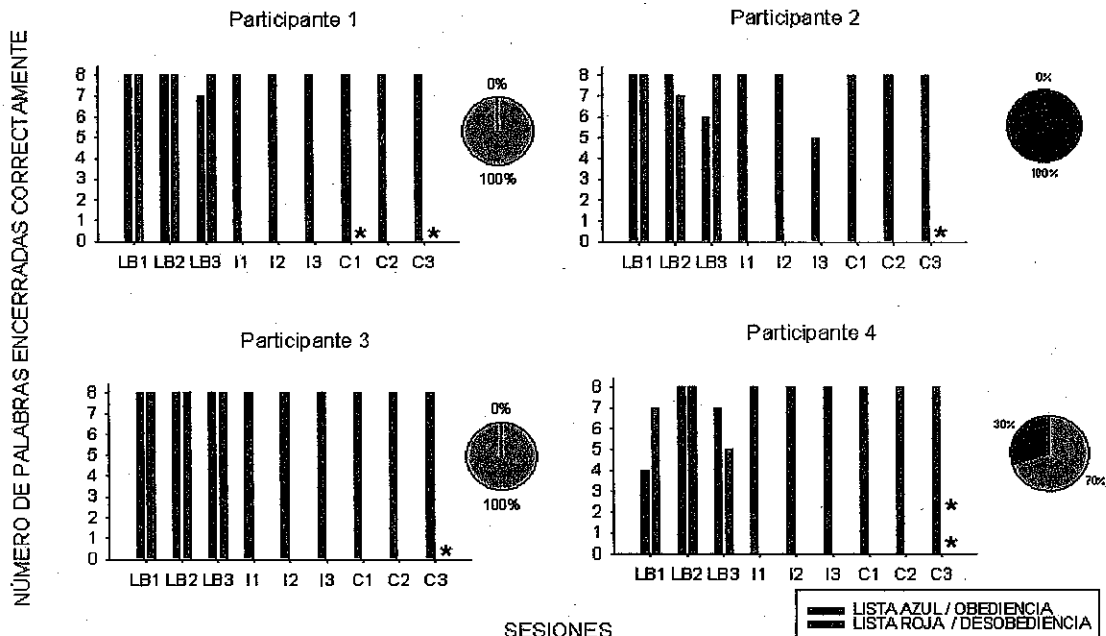


Figura 3. Las gráficas de barras muestran el número de palabras encontradas por los participantes del Grupo 1 en cada lista. Cada asterisco señala una palabra borrada por el participante. Las gráficas de pastel muestran el porcentaje de obediencia (en azul) – desobediencia (en rojo) reportado por la maestra de cada niño.

La Figura 4 muestra los puntos obtenidos por los participantes del Grupo 1 en cada lista. Todos los participantes obtuvieron la máxima cantidad de puntos posibles en la lista azul (80 puntos), excepto el Participante 2 en la tercera sesión individual (I3), quien sólo obtuvo 50 puntos. Ningún participante obtuvo puntos en la lista roja.

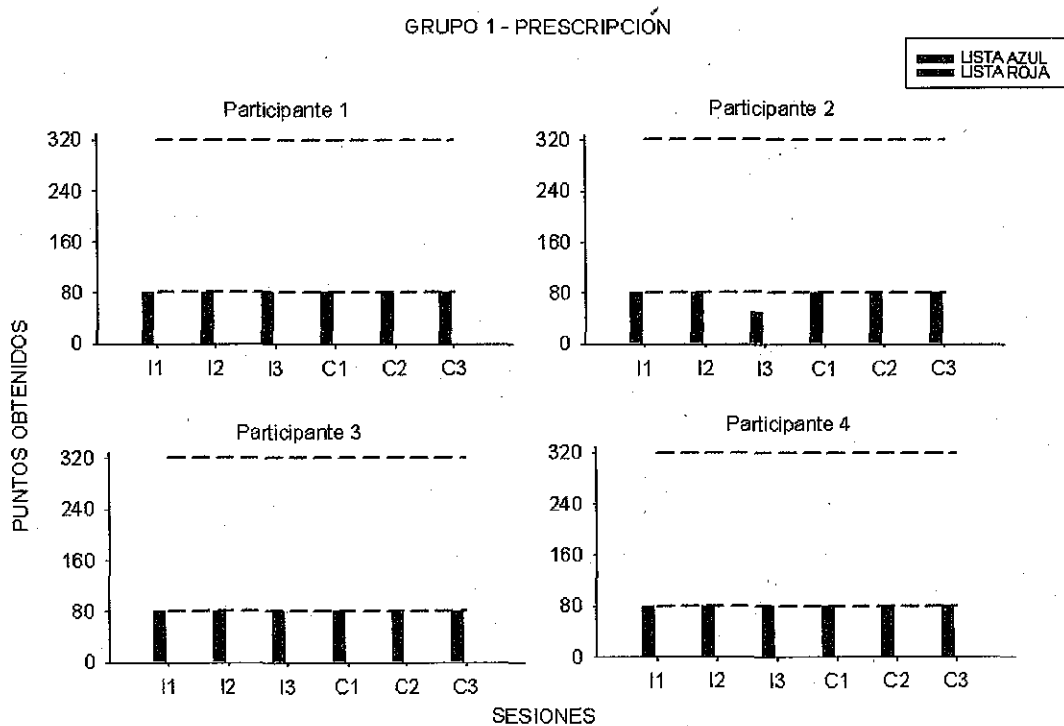


Figura 4. Muestra los puntos obtenidos por los participantes del Grupo 1 en cada lista. La línea discontinua azul o roja muestra la máxima cantidad de puntos que se podían obtener respondiendo en cada una de las listas.

La Figura 5 muestra el número de palabras encontradas por los participantes del Grupo 2 y el porcentaje de obediencia- desobediencia reportado por la maestra de los niños. Los participantes de este grupo respondieron en las dos listas durante las tres sesiones de Línea Base (LB1, LB2, LB3). A partir de la sesión en la que el experimentador ejerció la función de regulación en la situación

(11), los participantes respondieron sólo en la lista azul, independientemente de haber sido reportados por su maestra como niños completamente obedientes (Participante 7) o parcialmente obedientes (participantes 5, 6 y 8).

GRUPO 2 - REGULACIÓN

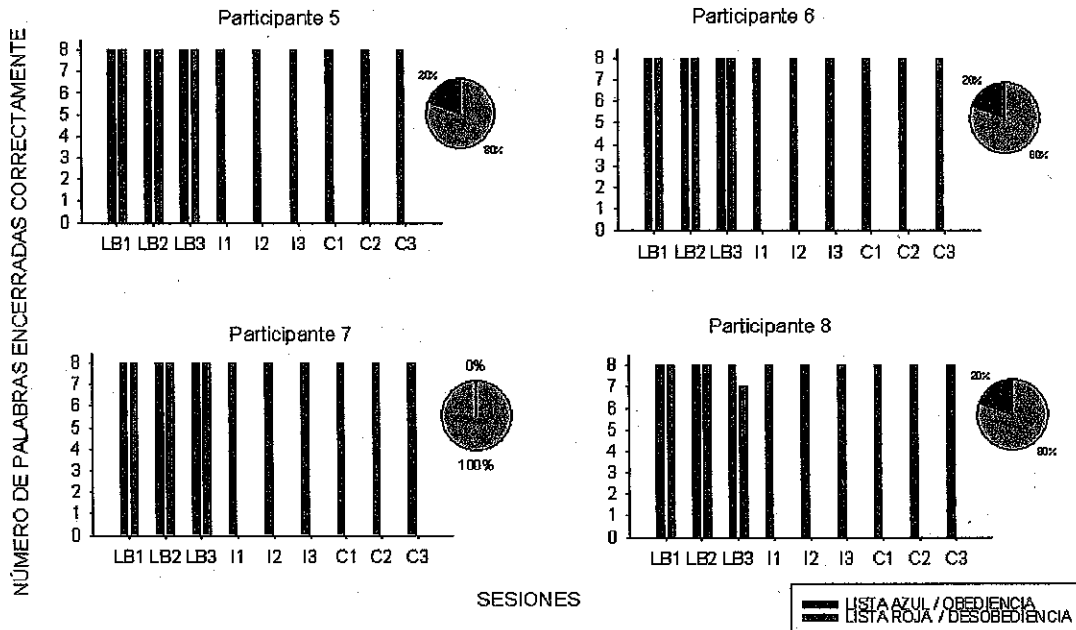


Figura 5. Las gráficas de barras muestran el número de palabras encontradas por los participantes del Grupo 2 en cada lista. Las gráficas de pastel muestran el porcentaje de obediencia (en azul) – desobediencia (en rojo) reportado por la maestra de cada niño.

La Figura 6 muestra los puntos obtenidos por los participantes del Grupo 2 en cada lista. Todos los participantes obtuvieron la máxima cantidad de puntos posibles en la lista azul (80 puntos). Ninguno de los participantes obtuvo puntos por responder en la lista roja.

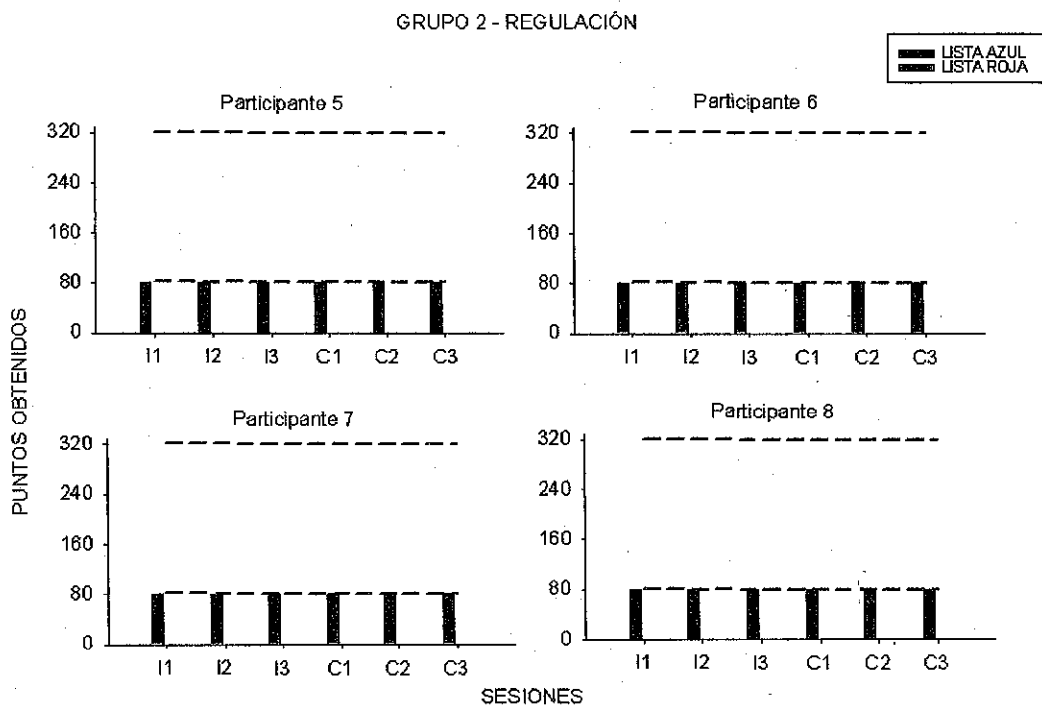


Figura 6. Muestra los puntos obtenidos por los participantes del Grupo 2 en cada lista. La línea discontinua azul o roja muestra la máxima cantidad de puntos que se podían obtener respondiendo en cada una de las listas.

La Figura 7 muestra el número de palabras encontradas por los participantes del Grupo 3 y el porcentaje de obediencia-desobediencia reportado por la maestra de cada niño. Los participantes de este grupo respondieron en las dos listas durante las tres sesiones de Línea Base (LB1, LB2, LB3), aunque a diferencia de los grupos 1 y 2, mostraron una menor cantidad de palabras encontradas en las sopas de letras. A partir de la sesión en la que el experimentador ejerció la función de supervisión en la situación (I1), los participantes respondieron sólo en la lista azul, excepto el Participante 9 quien, en la segunda sesión individual (I2) encerró sólo 5 palabras de la lista azul y todas las

palabras de la lista roja (no permitida). En el reporte de obediencia-desobediencia elaborado por la maestra, se observó que el Participante 9 fue considerado más obediente (50%) que dos de sus compañeros de grupo que no respondieron en la lista roja (participantes 11 y 12), quienes presentaron borrado de una (Participante 11) o dos palabras (participante 12) en la primera sesión colectiva. De la misma manera, el Participante 10, quien fue reportado por su maestra como un niño completamente obediente, en la tercera sesión colectiva (C3) borró una palabra marcada en la lista roja (no permitida).

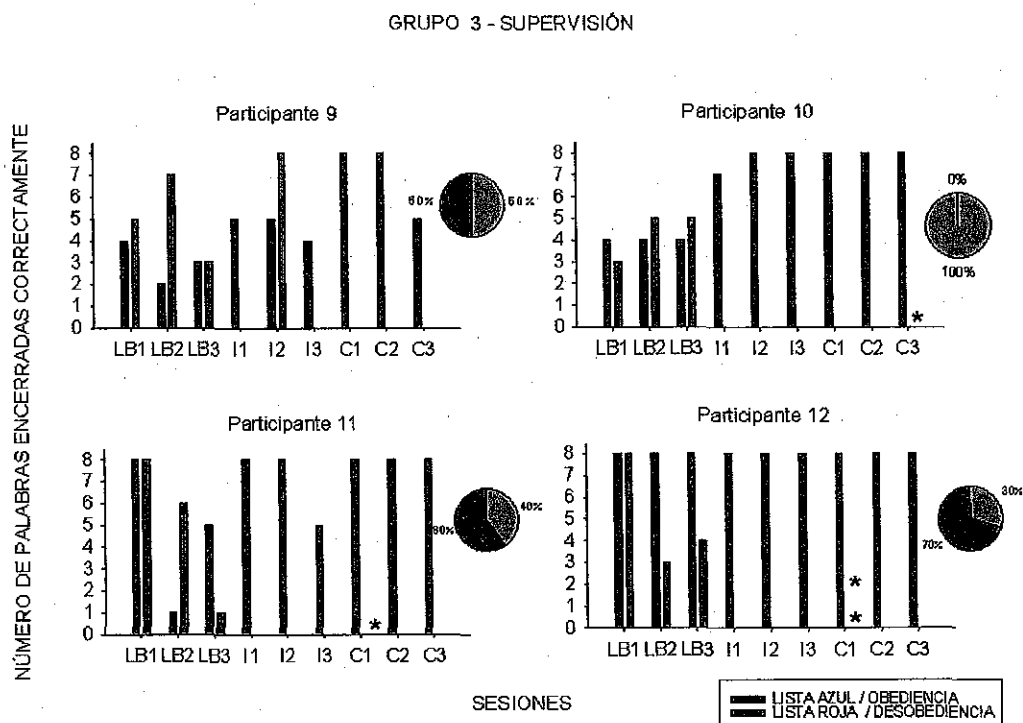


Figura 7. Las gráficas de barras muestran el número de palabras encontradas por los participantes del Grupo 3 en cada lista. Cada asterisco señala una palabra borrada por el participante. Las gráficas de pastel muestran el porcentaje de obediencia (en azul) – desobediencia (en rojo) reportado por la maestra de cada niño.

La Figura 8 muestra los puntos obtenidos por los participantes del Grupo 3 en cada una de las listas. El Participante 12, en todas las sesiones, y los participantes 10 y 11, en cinco de las seis sesiones obtuvieron la máxima cantidad de puntos posibles en la lista azul (80 puntos). El Participante 9 sólo en dos sesiones (C1 y C2) obtuvo la máxima cantidad de puntos posibles en la lista azul, mientras que en una de las sesiones individuales (I2) obtuvo la mayor cantidad de puntos posibles en la lista roja.

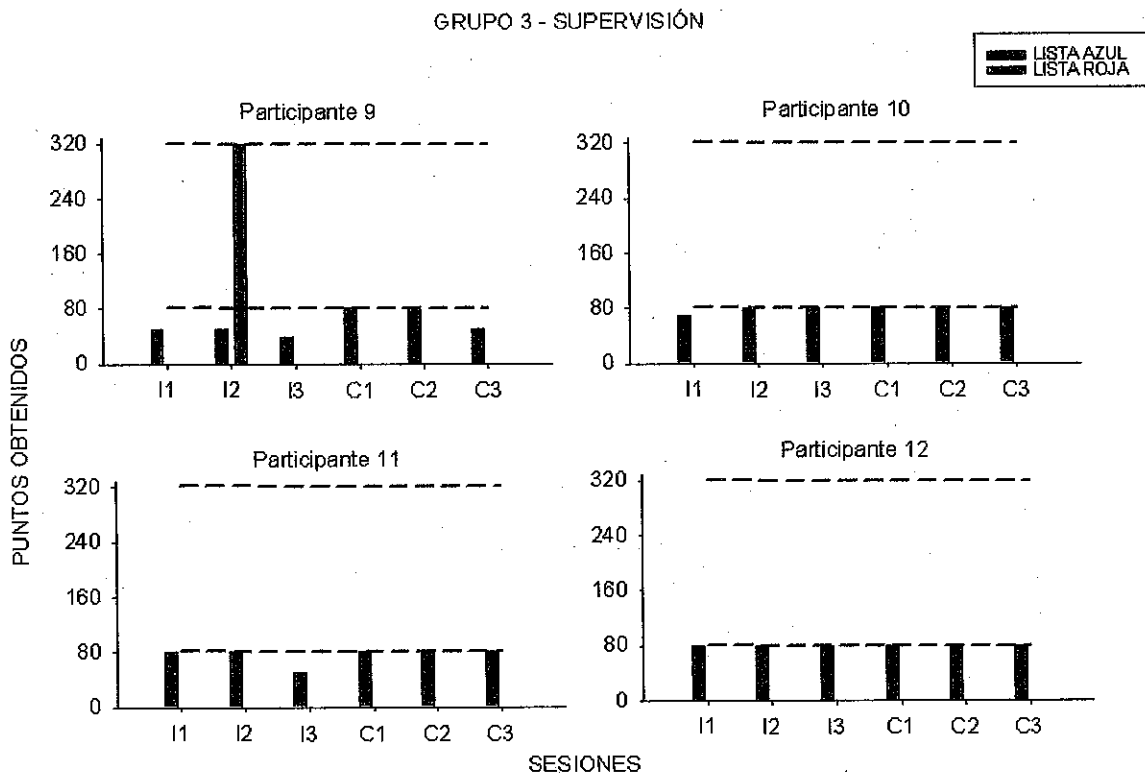


Figura 8. Muestra los puntos obtenidos por los participantes del Grupo 3 en cada lista. La línea discontinua azul o roja muestra la máxima cantidad de puntos que se podían obtener respondiendo en cada una de las listas.

## DISCUSIÓN

Este experimento muestra el efecto del ejercicio de tres de las funciones de poder (Ribes, 2001) en el cumplimiento de niños de primaria después de haber sido expuestos a un período breve de familiarización con el experimentador (tres sesiones en un día).

Como se observó en los resultados, con excepción de uno de los participantes en el Grupo 3, en el que el experimentador ejerció la función de supervisión (Participante 9), ninguno de los niños respondió en la lista prohibida durante las condiciones experimentales. Este hecho se presentó, independientemente del reporte elaborado por la maestra de los niños acerca de la obediencia o desobediencia de los participantes. Incluso, según el reporte de la maestra, el Participante 9, que fue quien respondió en la lista roja en una de las sesiones, no fue considerado como uno de los niños más desobedientes.

Un aspecto interesante que se presentó en este experimento fue que en el ejercicio de las funciones de prescripción y supervisión, por lo menos en una de las sesiones de la fase colectiva, los participantes contestaron en la lista roja, pero terminaron borrando las palabras encontradas en dicha lista. Esto se presentó en todos los participantes de ambos grupos, excepto en el Participante 9, quien en una de las sesiones encerró todas las palabras de la lista roja. El borrado de palabras no se presentó en los participantes del grupo en el que se ejerció la función de regulación.

Estos resultados contrastan con los reportados por Rangel (2003) en los que se observó que cuando los niños se expusieron a una figura de autoridad que ejerció una menor cantidad de funciones de poder, mostraron una mayor cantidad



de conductas desobedientes. A pesar de que en este experimento sólo se ejerció una de las funciones de poder por grupo, los niños no mostraron conducta desobediente.

Con los resultados encontrados en este primer experimento, no fue posible determinar ante cuál de las funciones de poder ejercida, los participantes presentarían una mayor cantidad de conductas de cumplimiento ni de obediencia, puesto que en todos los grupos se mantuvieron respondiendo en la lista azul. Por esta razón, se consideró innecesario incluir en el experimento un grupo en el que se ejerciera la función de administración y los grupos en los que se probara la obediencia de los participantes después de exponerlos a un entrenamiento ante una figura de autoridad, puesto que los participantes, aún ante la familiarización con el experimentador, no estaban mostrando conductas de incumplimiento.

Una diferencia del procedimiento de este experimento con el realizado por Rangel (2003), fue la cantidad de tiempo de exposición de los niños al experimentador en el entrenamiento de la figura de autoridad. Probablemente, mientras más tiempo pasaran los participantes frente al experimentador, se facilitaría que los niños mostraran conductas desobedientes. Con base en lo anterior, se replicó el Experimento 1 prolongando el tiempo de exposición ante el experimentador (período de familiarización prolongado). En lugar de realizar tres sesiones en un día, en este segundo experimento se llevaron a cabo dos sesiones de familiarización diariamente durante un período de tres días.

### II.3. EXPERIMENTO 2

La realización de este experimento siguió dos propósitos: 1) evaluar, por separado, el efecto de cada una de las funciones de poder en el cumplimiento de niños de primaria, después de haber sido expuestos a un período prolongado de familiarización con el experimentador; y 2) evaluar el efecto de dichas funciones en la obediencia de los niños después de haber sido expuestos a una figura de autoridad cuyo poder se basó en la fuerza.

#### MÉTODO

##### *Participantes*

Treinta y seis niños que cursaban el quinto o el sexto grado de primaria (18 mujeres y 18 hombres) entre los 9 y los 11 años de edad, que participaron en el experimento a cambio de dulces y golosinas. Los premios, con su respectivo valor en puntos, se mostraron a los participantes antes de iniciar la sesión experimental.

##### *Equipo y materiales*

Se utilizaron tareas, materiales y equipo similares a los del Experimento 1.

##### *Situación experimental*

Similar a la del Experimento 1.

##### *Diseño*

En la Tabla 2 se describe el diseño que se utilizó en este experimento. Éste consistió en una comparación intrasujeto y entre sujetos bajo distintos tratamientos experimentales. Los participantes se distribuyeron al azar en nueve grupos. Los participantes de los grupos 1, 2, 3, 4A y 4B se expusieron a una condición de Familiarización Prolongada, mientras que los grupos 5, 6, 7 y 8 se expusieron a una condición de Entrenamiento en Autoridad. La condición de Familiarización se

realizó de manera similar a la del Experimento 1, sólo se aumentó el número de días de exposición ante el experimentador. Mientras que en el Experimento 1, los participantes se expusieron un día a esta condición, en el presente experimento lo hicieron durante tres días. Los grupos que se expusieron a la condición de Entrenamiento en Autoridad, antes de iniciar, eligieron una tarea en la que prefirieran trabajar. Las tareas disponibles fueron: leer un texto, copiar un texto o armar un rompecabezas. Sólo participaron en el experimento los niños que eligieron armar rompecabezas durante 10 de los 15 minutos iniciales. Lo anterior se realizó con base en el procedimiento propuesto por Premack (1962; 1963), para asegurar que la expulsión de los niños de la situación experimental, en donde estarían armando rompecabezas, tendría un efecto aversivo para ellos y permitiría al experimentador colocarse como una figura de autoridad por fuerza. Durante la Fase 2, los participantes se expusieron, colectivamente, a una condición de Línea Base, en la que resolvieron tareas de sopa de letras con dos listas de palabras, una lista roja y una lista azul. Los participantes no obtuvieron puntos por encontrar palabras de ninguna de las dos listas. Durante las fases 3 y 4, los participantes trabajaron resolviendo sopas de letras y, de forma similar que en el Experimento 1, obtuvieron ganancias diferenciales por encerrar palabras de cada una de las listas. Posteriormente, en los grupos 1 y 5, el experimentador sólo prescribió contingencias antes de que los participantes resolvieran la tarea. En los grupos 2 y 6, el experimentador ejerció la función de regulación, en los grupos 3 y 7, el experimentador ejerció la función de supervisión y en los grupos 4A, 4B y 8, ejerció la función de administración de consecuencias. En la Fase 3 los niños resolvieron las sopas de letras por separado en el salón experimental (Individual),

mientras que en la última fase, los cuatro participantes de cada grupo estuvieron trabajando simultáneamente en el mismo salón (Colectivo) (ver Tabla 2).

Grupos N=4	Fase 1 Rompecabezas Colectivo	Fase 2 Sopa de Letras Colectivo	Fase 3 Sopa de Letras Individual	Fase 4 Sopa de Letras Colectivo
Grupo 1	Familiarización  Entrenamiento en autoridad (4 funciones)	Línea  Base	Prescripción	
Grupo 2			Regulación	
Grupo 3			Supervisión	
Grupo 4A, 4B			Administración	
Grupo 5			Prescripción	
Grupo 6			Regulación	
Grupo 7			Supervisión	
Grupo 8			Administración	
# Sesiones	6	3	3	3
# Días	3	1	1	1

█ Período de elección de la tarea experimental.

Tabla 2. Muestra el Diseño Experimental empleado en este experimento.

### *Procedimiento*

#### *Período de elección de la tarea experimental*

Esta condición se realizó únicamente para los participantes de los grupos 5, 6, 7 y 8, que iniciaron con una fase de entrenamiento en autoridad, y tuvo una duración de 15 minutos. Antes de iniciar el experimento, los niños eligieron entre tres tareas

disponibles en la situación: leer un texto, copiar un texto o armar un rompecabezas. Sólo participaron en el experimento los niños que durante los primeros 15 minutos pasaron por lo menos 10 minutos armando rompecabezas.

Las instrucciones que se presentaron a los participantes fueron las siguientes:

*A partir de este momento y durante los siguientes 15 minutos ustedes pueden hacer lo que más les guste. Pueden leer, copiar un texto o armar rompecabezas. ¡Adelante!*

#### *Fase 1*

##### *Condición de Familiarización*

Se realizó de la misma forma que en el Experimento 1. Se realizaron dos sesiones de treinta minutos diariamente, durante tres días. Al inicio de esta condición, el experimentador fue presentado por el maestro de los niños diciendo: 'Él es (nombre del experimentador) y ustedes participarán en algunas actividades con él.' Durante esta condición se les pidió a los niños que jugaran armando los rompecabezas. Se presentaron, verbalmente, las mismas instrucciones que a los participantes del Experimento 1.

##### *Condición de Entrenamiento en autoridad*

En los grupos 5,6, 7 y 8, el experimentador fue presentado por los maestros y el director diciendo 'Él (refiriéndose al experimentador) tiene toda mi autoridad en esta situación'. La dinámica fue similar a la de la condición de familiarización, sólo que durante esta condición el experimentador cumplió con las cuatro funciones de poder propuestas por Ribes (2001): prescribió, reguló, supervisó y administró contingencias en la situación.

Prescripción: El experimentador mencionó las instrucciones a los participantes y les prohibió algunas conductas estableciendo las consecuencias, si tales conductas se presentaban.

Regulación: Una vez que los participantes iniciaron con la tarea experimental, cada 5 minutos, el experimentador les indicó cuánto tiempo les quedaba para resolver la tarea.

Supervisión: El experimentador vigiló y les indicó a los participantes cuando se estaban comportando de manera no permitida en la situación.

Administración de consecuencias: El experimentador retiró a los niños del juego cuando se comportaron de manera prohibida.

Las instrucciones fueron similares a las de la condición de familiarización, sólo se agregó lo siguiente:

*...Mientras estén resolviendo los rompecabezas les prohíbo que digan malas palabras, se golpeen, se lastimen, se insulten, griten o levanten la voz a un compañero. Si lo hacen tendré que sacarlos del juego. ¡¡¡Suerte a los dos equipos!!!*

Las fases 2, 3 y 4 se realizaron de la misma manera que en el Experimento 1. El tiempo para resolver cada sopa de letras fue de 10 minutos.

En este experimento se agregaron los grupos en los que se ejerció la función de administración (4A, 4B y 8) que se realizó de la siguiente manera:

*Condición de Administración en el Grupo 4A.*

Antes de que los participantes iniciaran la tarea de sopa de letras, el experimentador les pidió que no encerraran palabras de la lista roja, sólo las de la lista azul. Si los participantes encerraban una palabra de la lista roja, sin

**aviso, el experimentador les retiraba la hoja de la sopa de letras y les decía que había terminado la sesión. Con la finalidad de mantener constante la situación con el resto de las condiciones experimentales, los participantes intercambiaron los puntos que habían ganado hasta ese momento de la sesión. Las instrucciones se presentaron oralmente y fueron las siguientes:**

*A continuación vas a jugar encerrando las palabras que encuentres en la sopa de letras. Como puedes ver tienes dos listas con palabras: una roja y una azul. Por cada palabra de la lista roja que encuentres en la sopa obtendrás 40 puntos, mientras que por cada palabra de la lista azul que encuentres en la sopa obtendrás 10 puntos. En esta ocasión me gustaría pedirte que sólo busques las palabras de la lista azul. Solamente tienes diez minutos para encontrar las palabras. Si terminas antes de los diez minutos tendrás que permanecer sentado hasta que te lo indique. En ese momento podrás intercambiar tus puntos por premios. Recuerda que te pedí que no encierres las palabras de la lista roja.*

*Condición de Administración en el Grupo 4B y 8.*

Debido a que en la condición anterior no se tenía claro si la petición de no responder en la lista azul funcionaría como una prescripción para los participantes, se decidió realizar este control en donde se eliminó la petición de no responder en la lista azul y únicamente se ejerció la función de administración. **Sin mencionar a los participantes que respondieran sólo en la lista azul, si encerraban una palabra en la lista roja, sin aviso el experimentador les retiraba la hoja de la sopa de letras terminando la sesión. De la misma manera que en el Grupo 4A,**

los participantes intercambiaron los puntos que habían ganado hasta ese momento de la sesión. Las instrucciones se presentaron verbalmente y fueron las siguientes:

*A continuación vas a jugar encerrando las palabras que encuentres en la sopa de letras. Como puedes ver tienes dos listas con palabras: una roja y una azul. Por cada palabra de la lista roja que encuentres en la sopa obtendrás 40 puntos, mientras que por cada palabra de la lista azul que encuentres en la sopa obtendrás 10 puntos. Solamente tienes diez minutos para encontrar las palabras. Si terminas antes de los diez minutos tendrás que permanecer sentado hasta que te lo indique. En ese momento podrás intercambiar tus puntos por premios.*

## RESULTADOS

En las figuras 9, 11, 13, 15, 17, 19, 21, 23 y 25, las gráficas de barras muestran el número de palabras encontradas por los participantes en cada una de las listas. Cada asterisco señala una palabra borrada por el participante en esa sesión. Las gráficas de pastel muestran el porcentaje de obediencia-desobediencia reportado por la maestra de los niños.

Las figuras 10, 12, 14, 16, 18, 20, 22, 24 y 26, muestran los puntos obtenidos por los participantes por responder en cada una de las listas. La línea discontinua azul o roja muestra la máxima cantidad de puntos que se podían obtener por responder en cada lista.

La Figura 9 muestra el número de palabras encontradas por los participantes del Grupo 1 en cada lista y el porcentaje de obediencia-desobediencia reportado por la maestra de cada niño. Todos los participantes de



este grupo respondieron en las dos listas durante las tres sesiones de Línea Base (LB1, LB2, LB3). Únicamente el Participante 4 siguió respondiendo en la lista roja en la primera sesión en la que se ejerció la función de prescripción cuando resolvió la tarea individualmente. Este mismo participante respondió en la lista roja en la primera sesión colectiva (C1), y a partir de C2 todos los participantes del grupo encerraron 5 o más palabras de la lista roja. El Participante 4 fue considerado por su maestra como un niño desobediente. Sin embargo, los otros tres participantes mostraron una cantidad similar de conductas de no cumplimiento a pesar de que uno de ellos fue considerado por su maestra como un niño completamente obediente (Participante 2).

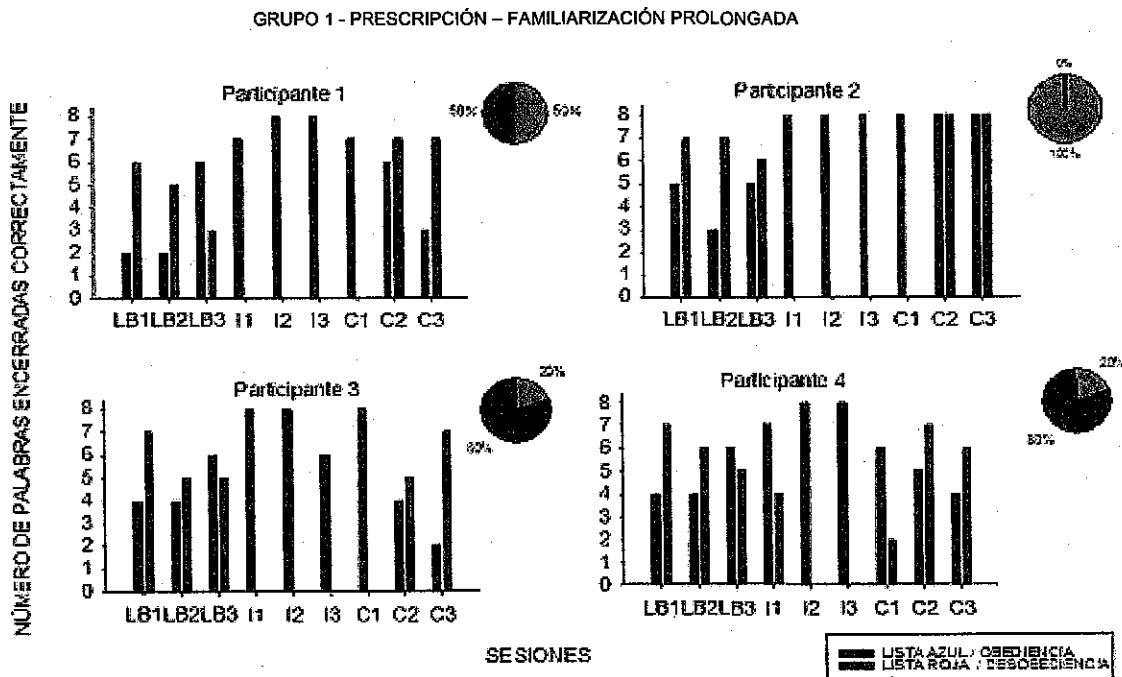


Figura 9. Las gráficas de barras muestran el número de palabras encontradas por los participantes del Grupo 1 en cada lista. Las gráficas de pastel muestran el porcentaje de obediencia (en azul) – desobediencia (en rojo) reportado por la maestra de cada niño.

La Figura 10 muestra los puntos obtenidos por los participantes del Grupo 1 en cada lista. Durante las sesiones individuales (I1, I2, I3) los participantes 1, 2, y 3 sólo obtuvieron entre 60 y 80 puntos, ya que se mantuvieron respondiendo en la lista azul. El Participante 4 mostró una ejecución similar al resto de los participantes en I2 y en I3; aunque en I1 obtuvo 80 puntos por responder en la lista azul y 160 puntos por responder en la lista roja. Durante las últimas dos sesiones colectivas todos los participantes obtuvieron por arriba de los 200 puntos por responder en la lista roja. El Participante 4 en la sesión C1 obtuvo 60 puntos por responder en la lista azul y 80 por responder en la lista roja.

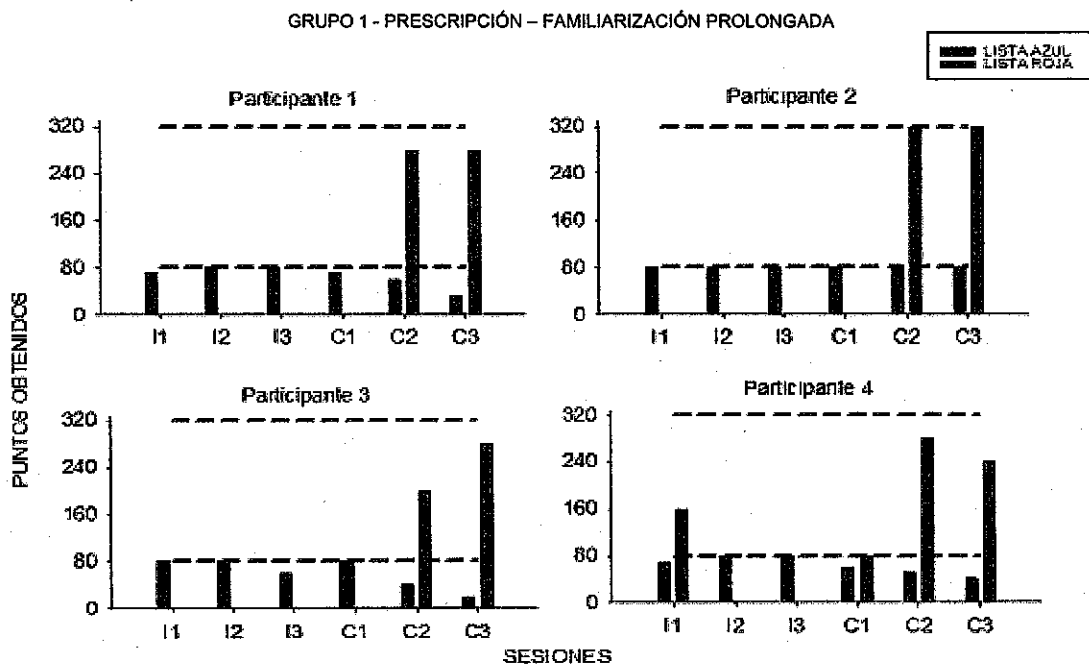


Figura 10. Muestra los puntos obtenidos por los participantes del Grupo 1 en cada lista. La línea discontinua azul o roja muestra la máxima cantidad de puntos que se podían obtener respondiendo en cada una de las listas.

La Figura 11 muestra el número de palabras encontradas por los participantes del Grupo 2 y el porcentaje de obediencia-desobediencia reportado

por la maestra de los niños. Los participantes de este grupo mostraron una menor cantidad de conducta de incumplimiento con respecto al Grupo 1. Los participantes de este grupo respondieron en las dos listas durante las tres sesiones de Línea Base (LB1, LB2, LB3). A partir de la sesión en la que el experimentador ejerció la función de regulación (I1), los participantes respondieron sólo en la lista azul, excepto el Participante 5 en C2, y los participantes 6, 7 y 8 en C3 quienes encerraron por lo menos una palabra en la lista roja. El Participante 5 borró una palabra de la lista roja en la sesión C1. Todos los niños fueron considerados como niños obedientes por su maestra (entre 90 y 100% de obediencia).

GRUPO 2 - REGULACIÓN - FAMILIARIZACIÓN PROLONGADA

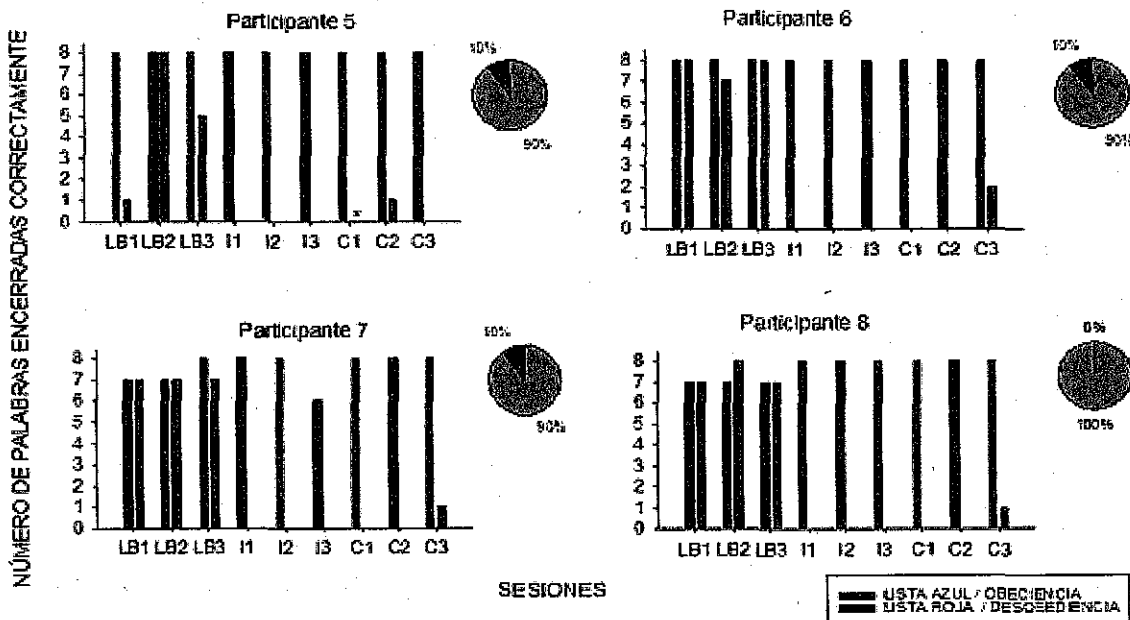


Figura 11. Las gráficas de barras muestran el número de palabras encontradas por los participantes del Grupo 2 en cada lista. Cada asterisco señala una palabra borrada por el participante. Las gráficas de pastel muestran el porcentaje de obediencia (en azul) – desobediencia (en rojo) reportado por la maestra de cada niño.

La Figura 12 muestra los puntos obtenidos por los participantes del Grupo 2 en cada lista. Todos los participantes, durante todo el experimento (excepto el Participante 7 en la sesión I3) obtuvieron la máxima cantidad de puntos posibles por responder en la lista azul. El participante 5 en C2 y los participantes 6, 7 y 8 en C3 obtuvieron, por lo menos, 40 puntos por responder en la lista roja.

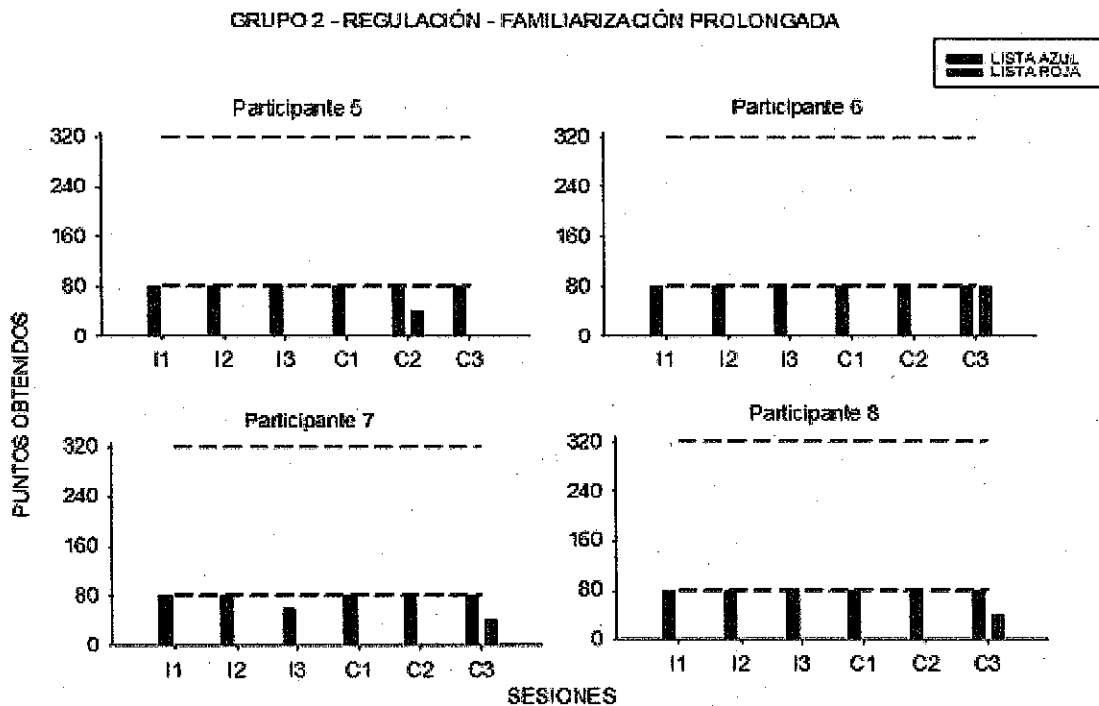


Figura 12. Muestra los puntos obtenidos por los participantes del Grupo 2 en cada lista. La línea discontinua azul o roja muestra la máxima cantidad de puntos que se podían obtener respondiendo en cada una de las listas.

La Figura 13 muestra el número de palabras encontradas por los participantes del Grupo 3 y el porcentaje de obediencia-desobediencia reportado por la maestra de cada niño. Los participantes de este grupo respondieron en las dos listas durante las tres sesiones de línea base. Los participantes 9, 10 y 11

respondieron sólo en la lista azul durante las sesiones individuales (I1, I2, I3) y respondieron tanto en la lista azul como en la lista roja durante dos (Participante 9 y 10) o tres (Participante 11) de las sesiones colectivas. El Participante 10 borró una palabra en la lista roja en la sesión I3. Por su parte, el Participante 12 únicamente en la sesión I2 dejó de responder en la lista roja. El resto de las sesiones encerró desde 3 hasta las 8 palabras de esa lista. Este último participante, y el Participante 11 fueron reportados por su maestra como niños desobedientes (100% y 70% respectivamente), mientras que los otros dos participantes (9 y 10) fueron reportados por su maestra como niños completamente obedientes (100%).

GRUPO 3 - SUPERVISIÓN - FAMILIARIZACIÓN PROLONGADA

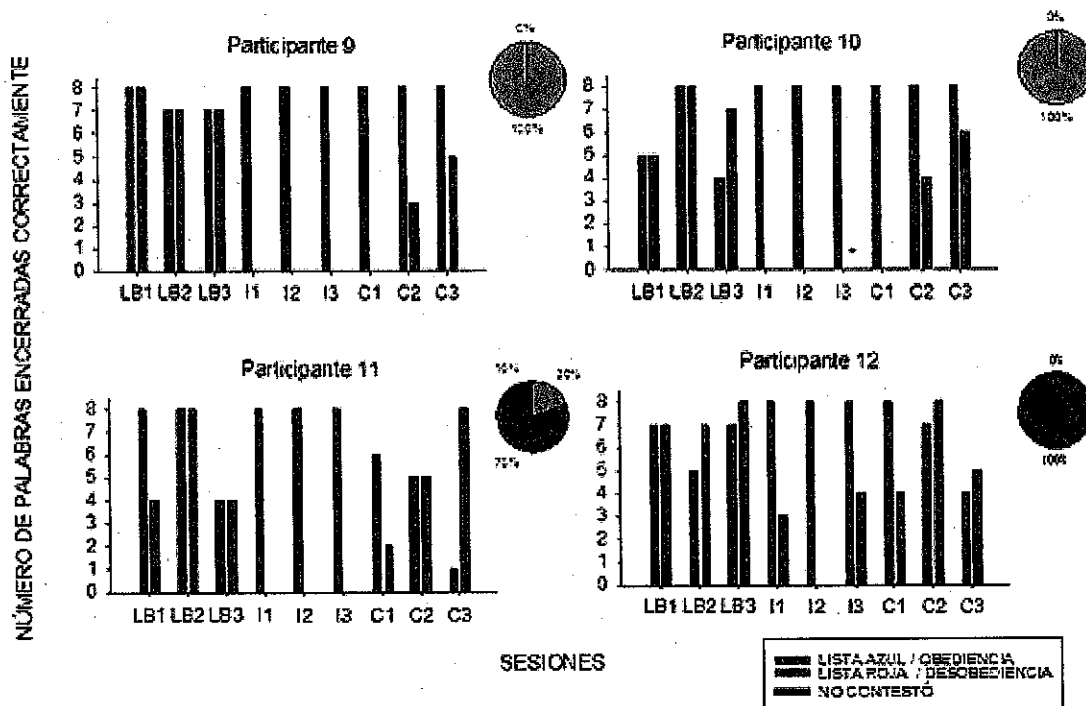


Figura 13. Las gráficas de barras muestran el número de palabras encontradas por los participantes del Grupo 3 en cada lista. Las gráficas de pastel muestran el porcentaje de obediencia (en azul) – desobediencia (en rojo) reportado por la maestra de cada niño.

La Figura 14 muestra los puntos obtenidos por los participantes del Grupo 3 en cada lista. Todos los participantes en la mayoría de las sesiones obtuvieron la máxima cantidad de puntos por responder en la lista azul. El Participante 11 obtuvo 80 puntos por responder en la lista roja en C1 y todos los participantes obtuvieron por arriba de 120 puntos por responder en esta lista en C2 y C3. El Participante 12 mostró una ejecución similar en las sesiones I1, I3 y C1.

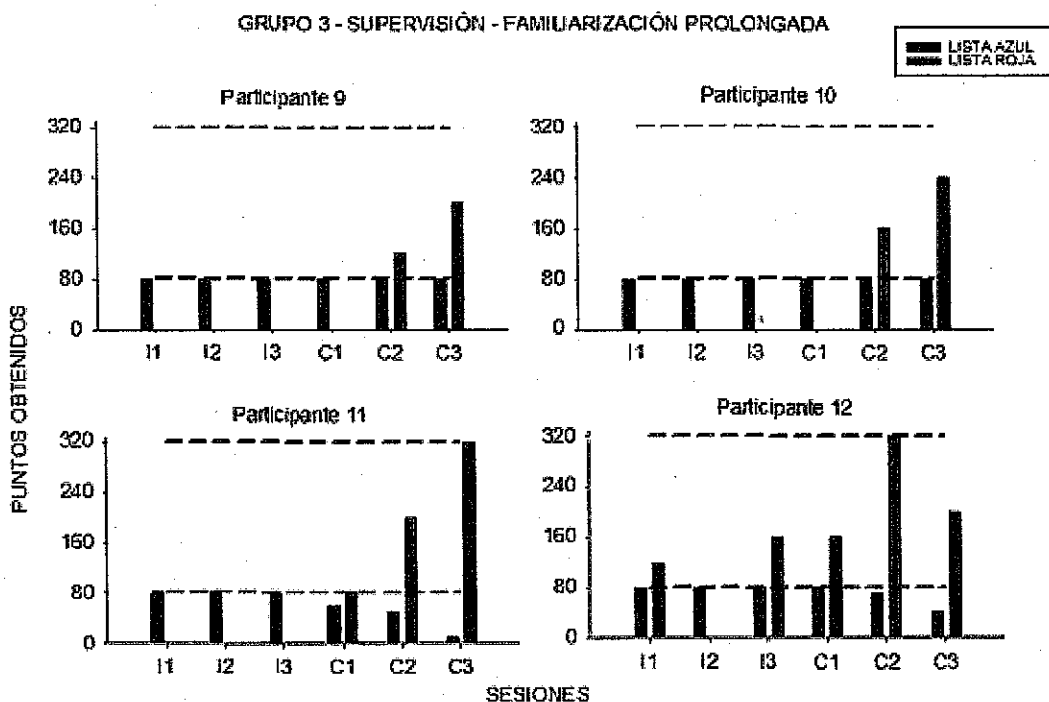


Figura 14. Muestra los puntos obtenidos por los participantes del Grupo 3 en cada lista. La línea discontinua azul o roja muestra la máxima cantidad de puntos que se podían obtener respondiendo en cada una de las listas.

La Figura 15 muestra el número de palabras encontradas por los participantes del Grupo 4A y el porcentaje de obediencia-desobediencia reportado por la maestra de cada niño. Todos los participantes respondieron en las dos listas durante las sesiones de Línea Base (LB1, LB2 y LB3). A partir de la sesión I1 los participantes 13 y 14 se mantuvieron respondiendo sólo en la lista azul. Ambos

participantes borraron una palabra de la lista roja durante la sesión C1. El Participante 16 mostró una ejecución similar, excepto en la sesión C2 que no respondió en la lista azul y al encerrar una palabra de la lista roja se le retiró la hoja de la sopa de letras. El Participante 15, en cambio, se mantuvo respondiendo en la lista roja, excepto en las sesiones C1 y C3. En estas dos sesiones y en I1 encerró las 8 palabras de la lista azul. En la sesión I3, este participante encerró dos palabras de la lista roja por un descuido del experimentador. Ninguno de los participantes de este grupo fue considerado por su maestra como un niño obediente, y de hecho, el Participante 15 que fue quien mostró una mayor cantidad de respuestas en la lista roja, fue considerado como el niño más obediente del grupo (90%).

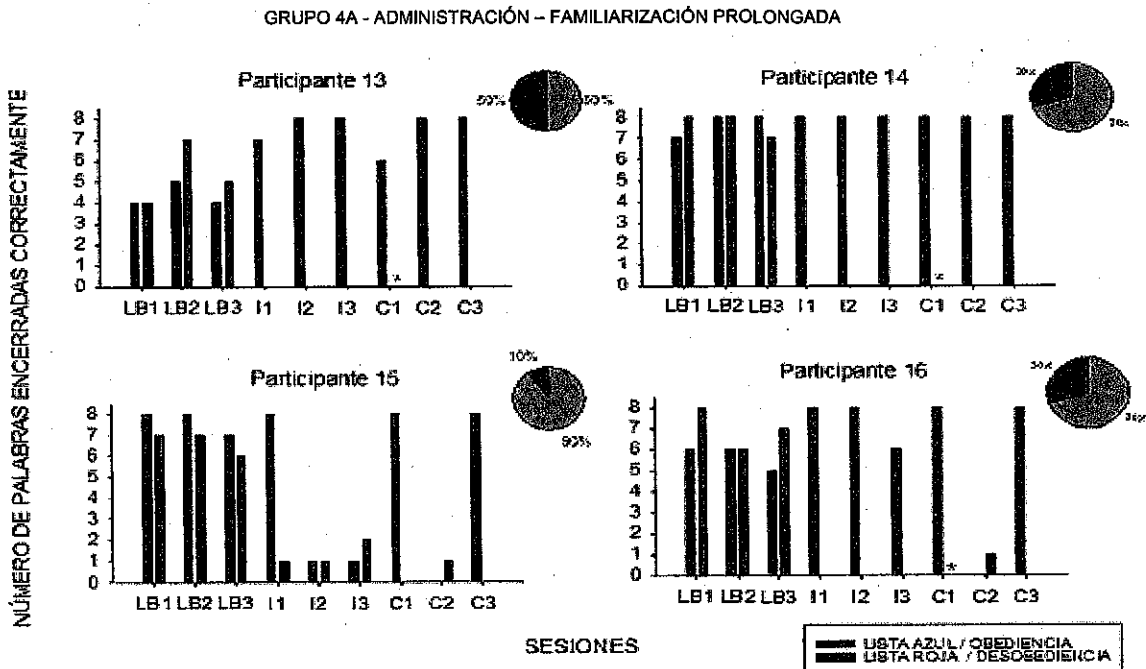


Figura 15. Las gráficas de barras muestran el número de palabras encontradas por los participantes del Grupo 4A en cada lista. Cada asterisco señala una palabra borrada por el participante. Las gráficas de pastel muestran el porcentaje de obediencia (en azul) – desobediencia (en rojo) reportado por la maestra de cada niño.

La Figura 16 muestra los puntos obtenidos por los participantes del Grupo 4A en cada lista. Los participantes 13 y 16 obtuvieron la máxima cantidad de puntos en la lista azul en 4 de las sesiones experimentales, el Participante 15 los obtuvo en tres de las sesiones y el Participante 14 lo hizo durante todo el experimento. El Participante 16 sólo obtuvo 40 puntos por responder en la lista roja en una de las sesiones (C2), mientras que el Participante 15 obtuvo 40 puntos de la lista roja en las tres sesiones individuales y en una de las colectivas (C2). A pesar de que el Participante 15 alcanzó a encerrar dos palabras de la lista roja en I3, en el momento en el que estaba encerrando la segunda palabra el experimentador le indicó que parara. Ante esta indicación el participante siguió encerrando la palabra por lo que el experimentador sólo le intercambió los puntos de una palabra.

GRUPO 4A - ADMINISTRACIÓN - FAMILIARIZACIÓN PROLONGADA

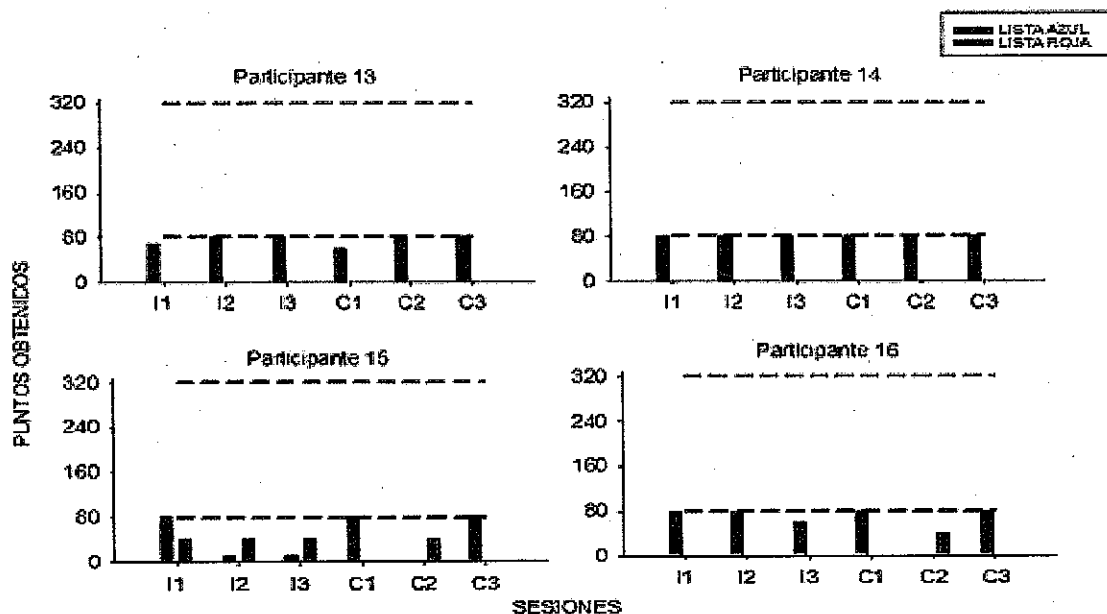


Figura 16. Muestra los puntos obtenidos por los participantes del Grupo 4A en cada lista. La línea discontinua azul o roja muestra la máxima cantidad de puntos que se podían obtener respondiendo en cada una de las listas.



GRUPO 4B – SÓLO ADMINISTRACIÓN – FAMILIARIZACIÓN PROLONGADA

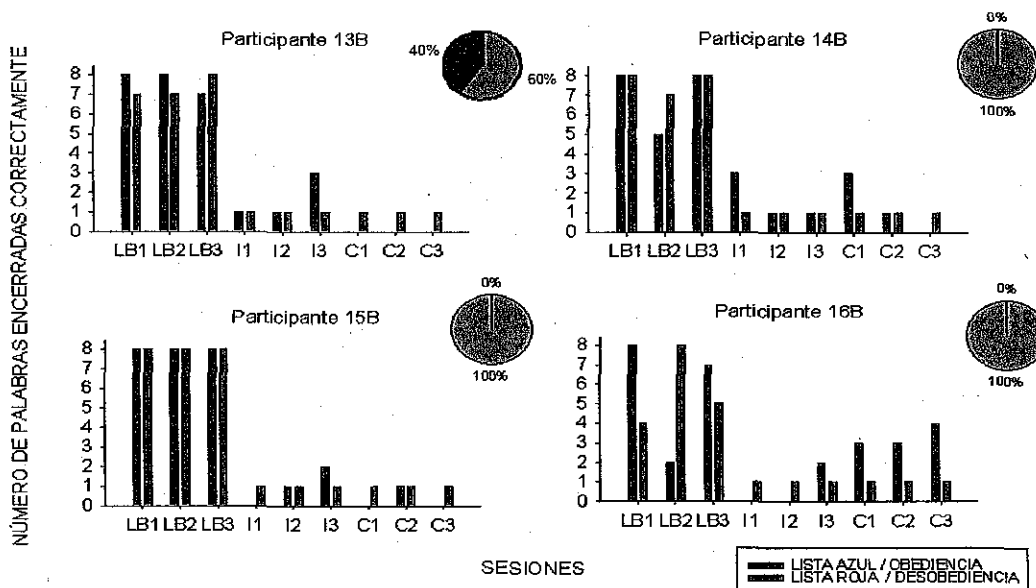


Figura 17. Las gráficas de barras muestran el número de palabras encontradas por los participantes del Grupo 4B en cada lista. Las gráficas de pastel muestran el porcentaje de obediencia (en azul) – desobediencia (en rojo) reportado por la maestra de cada niño.

La Figura 17 muestra el número de palabras encontradas por los participantes del Grupo 4B y el porcentaje de obediencia-desobediencia reportado por la maestra de cada niño. Los participantes respondieron tanto en la lista roja como en la lista azul durante las tres sesiones de Línea Base. Todos los participantes se mantuvieron respondiendo en la lista roja durante todo el experimento. Sólo encerraron una palabra en cada sesión porque en ese momento el experimentador ejerció la función de administración y les retiró la hoja de la sopa de letras. Los participantes 13B y 14B encerraron de 1 a 3 palabras en la lista azul antes de responder en la lista roja durante las sesiones individuales. El Participante 13B dejó de responder en la lista azul a partir de C1, mientras que el

Participante 14B sólo lo hizo en C3. El Participante 15B respondió en la lista azul durante I2, I3 y C2, mientras que el Participante 16B lo hizo a partir de I3 y cada vez fue encerrando más palabras de la lista azul (hasta 4 palabras) antes de responder en la lista roja. Tres de los participantes (14B, 15B y 16B) fueron considerados como niños 100% obedientes por su maestra.

La Figura 18 muestra los puntos obtenidos por los participantes del Grupo 4B en cada lista. Todos los participantes obtuvieron 40 puntos por responder en la lista roja en todas las sesiones experimentales. El Participante 13B obtuvo 10 puntos de la lista azul en I1 e I2 y 30 puntos en I3. El Participante 14B obtuvo 10 puntos en la lista azul en I2, I3 y C2 y 30 puntos en I1 y C1. El Participante 15B obtuvo 10 puntos de la lista azul en I2 y C2 y 20 puntos en I3. Por último, el Participante 16B obtuvo 20 puntos de la lista azul en I3, 30 puntos en C1 y C2, y 40 puntos en C3.

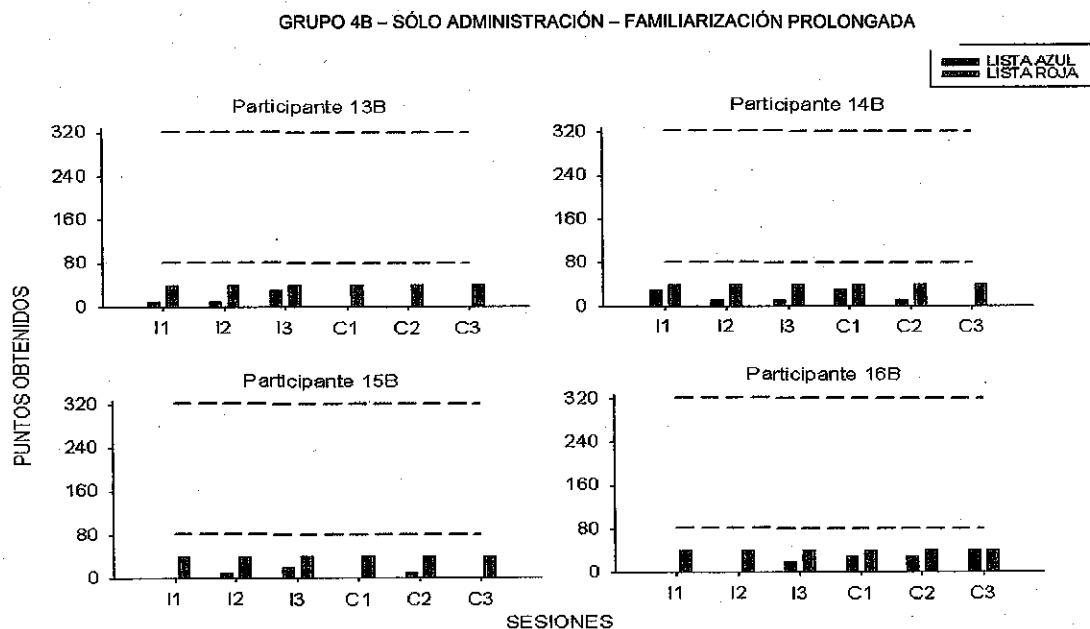


Figura 18. Muestra los puntos obtenidos por los participantes del Grupo 4B en cada lista. La línea discontinua azul o roja muestra la máxima cantidad de puntos que se podían obtener respondiendo en cada una de las listas.

La Figura 19 muestra el número de palabras encontradas por los participantes del Grupo 5 y el porcentaje de obediencia-desobediencia reportado por la maestra de cada niño. Todos los participantes se mantuvieron respondiendo en ambas listas durante las tres sesiones de Línea Base. A partir de I1, sesión en la que el experimentador ejerció la función de prescripción, ninguno de los participantes volvió a responder en la lista roja. Los Participantes 17 y 19 fueron expulsados de la situación experimental durante el entrenamiento en autoridad por realizar conductas prohibidas. Sólo el Participante 20 fue reportado por su maestra como un niño 100% obediente.

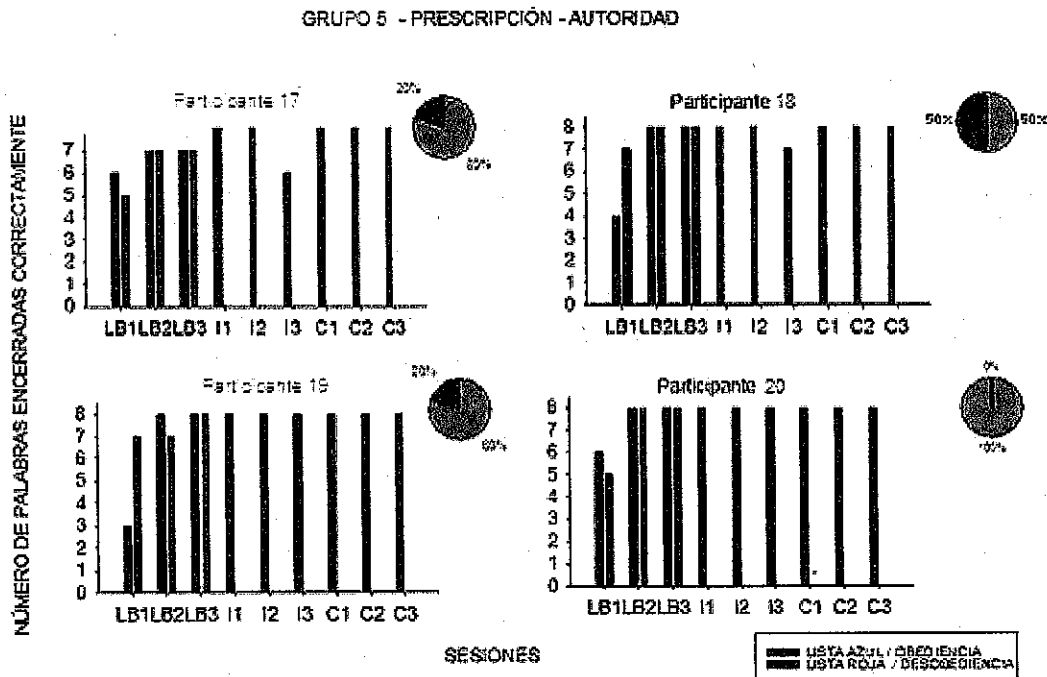


Figura 19. Las gráficas de barras muestran el número de palabras encontradas por los participantes del Grupo 5 en cada lista. Las gráficas de pastel muestran el porcentaje de obediencia (en azul) – desobediencia (en rojo) reportado por la maestra de cada niño. El identificador del participante en rojo muestra si fue expulsado de la sesión experimental.

La Figura 20 muestra los puntos obtenidos por los participantes del Grupo 5 en cada lista. Todos los participantes, excepto los participantes 17 y 18 en I3, obtuvieron la mayor cantidad posible de puntos en la lista azul. Ningún participante obtuvo puntos por responder en la lista roja.

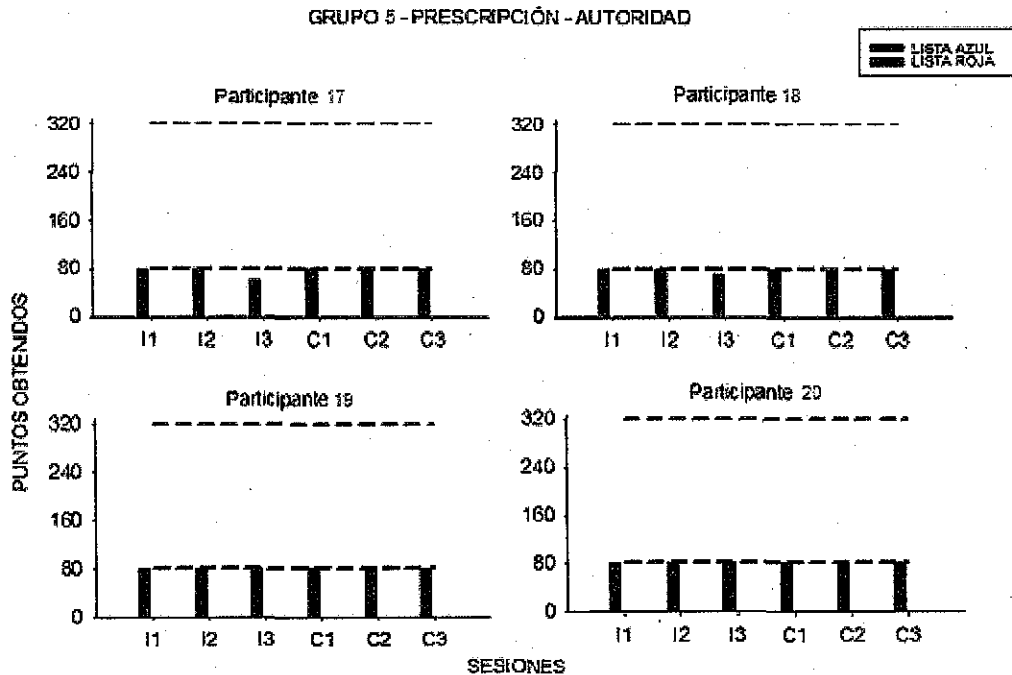


Figura 20. Muestra los puntos obtenidos por los participantes del Grupo 5 en cada lista. La línea discontinua azul o roja muestra la máxima cantidad de puntos que se podían obtener respondiendo en cada una de las listas.

La Figura 21 muestra el número de palabras encontradas por los participantes del Grupo 6 y el porcentaje de obediencia-desobediencia reportado por la maestra de cada niño. Todos los participantes respondieron en las dos listas durante las sesiones de línea base. Todos los participantes (excepto el 21 en C3) encerraron las 8 palabras de la lista azul en todo el experimento. Los participantes 21 y 24 no respondieron en la lista roja durante las sesiones individuales, mientras que los participantes 22 y 23 respondieron una vez en la lista roja en una sesión

individual (I1 e I2 respectivamente). Los participantes 21 y 22 encerraron de 1 a 4 palabras en la lista roja durante C2 y C3. Por último, los participantes 23 y 24 encerraron las 8 palabras de la lista roja sólo en C3. El Participante 23 fue expulsado de la sesión experimental durante el entrenamiento en autoridad por presentar conductas prohibidas. En este grupo, tampoco se observó correspondencia en la conducta desobediente de los participantes con el reporte que de ellos hizo su maestra, ya que dos participantes (21 y 22) fueron considerados 100% obedientes, mientras que los otros dos (23 y 24) fueron considerados 100% desobedientes.

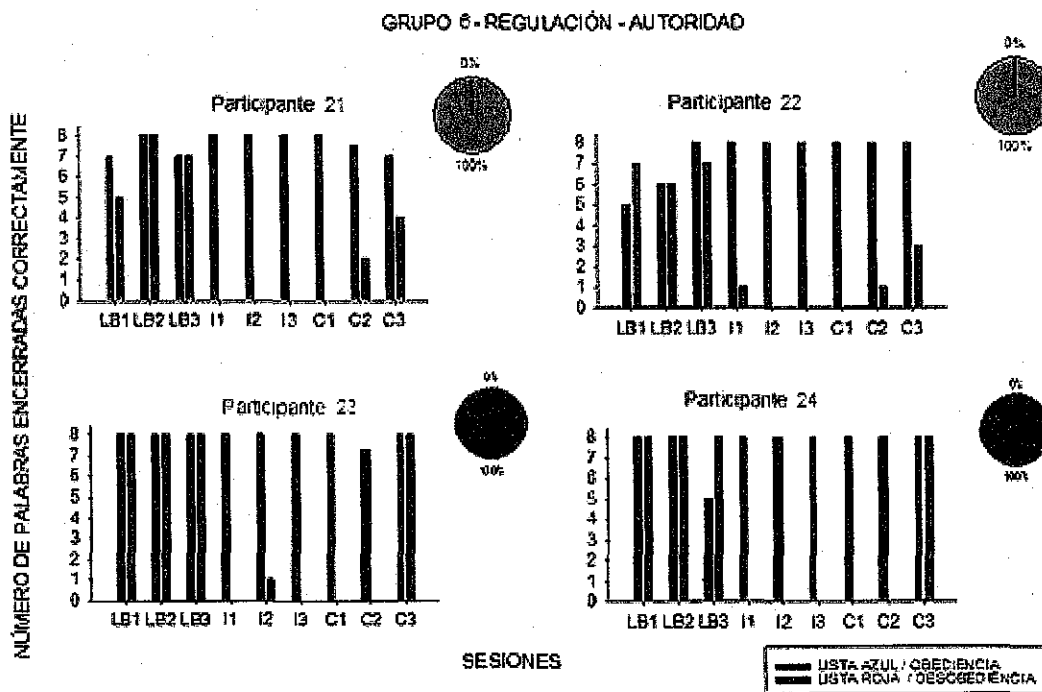


Figura 21. Las gráficas de barras muestran el número de palabras encontradas por los participantes del Grupo 6 en cada lista. Las gráficas de pastel muestran el porcentaje de obediencia (en azul) – desobediencia (en rojo) reportado por la maestra de cada niño. El identificador del participante en rojo muestra si fue expulsado de la sesión experimental.

La Figura 22 muestra los puntos obtenidos por los participantes del Grupo 6 en cada una de las listas. Todos los participantes obtuvieron la mayor cantidad de puntos posibles en la lista azul durante todas las sesiones, excepto el Participante 21 en C3 que obtuvo 70 puntos. Sólo los participantes 22 y 23 obtuvieron 40 puntos por responder en la lista roja en una de las sesiones individuales (I1 e I2, respectivamente). Los participantes 21 y 22 obtuvieron entre 40 y 160 puntos por responder en la lista roja durante las dos últimas sesiones colectivas. Los participantes 23 y 24 obtuvieron 320 puntos, la máxima cantidad posible, por responder en la lista roja durante C3.

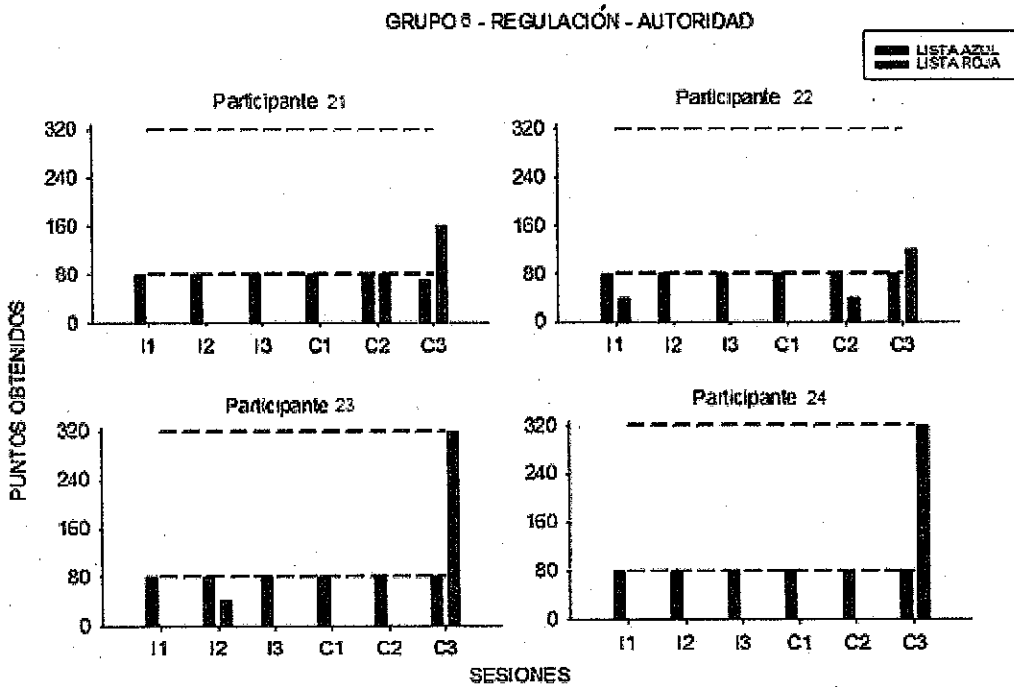


Figura 22. Muestra los puntos obtenidos por los participantes del Grupo 6 en cada lista. La línea discontinua azul o roja muestra la máxima cantidad de puntos que se podían obtener respondiendo en cada una de las listas.

La Figura 23 muestra el número de palabras encontradas por los participantes del Grupo 7 y el porcentaje de obediencia-desobediencia reportado

por la maestra de cada niño. Todos los participantes respondieron en ambas listas durante las sesiones de línea base. Sólo el Participante 25 encerró una palabra en la lista roja en una de las sesiones individuales (I2). El resto de los participantes no respondió en la lista roja y encerró las 8 palabras de la lista azul durante estas sesiones. Los participantes 25 y 28 encerraron palabras en la lista roja durante C2 y C3; mientras que el Participante 27 lo hizo durante las tres sesiones colectivas llegando a encerrar hasta las 8 palabras de la lista roja en C3. El Participante 26 desertó del experimento al concluir la tercera fase. El Participante 25 fue expulsado de la sesión experimental durante el entrenamiento en autoridad siendo el único participante del grupo que fue reportado como 100% obediente por su maestra.

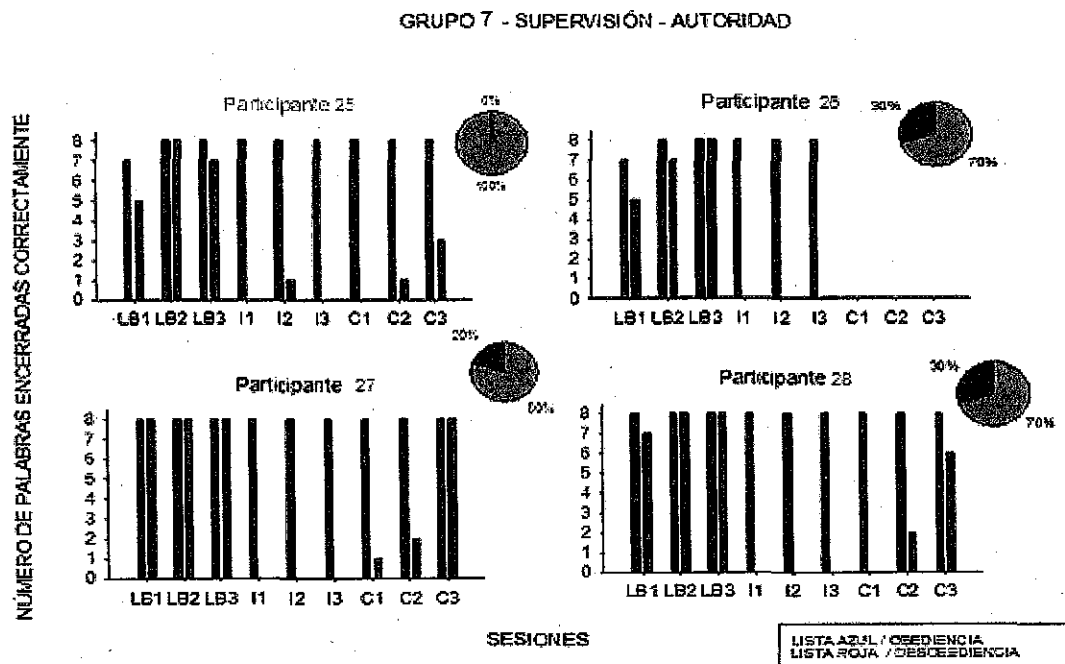


Figura 23. Las gráficas de barras muestran el número de palabras encontradas por los participantes del Grupo 7 en cada lista. Las gráficas de pastel muestran el porcentaje de obediencia (en azul) – desobediencia (en rojo) reportado por la maestra de cada niño. El identificador del participante en rojo muestra si fue expulsado de la sesión experimental.

La Figura 24 muestra los puntos obtenidos por los participantes del Grupo 7 en cada una de las listas. Todos los participantes obtuvieron el máximo posible de puntos por responder en la lista azul en todas las sesiones experimentales (excepto el Participante 26 que desertó en fase colectiva). Sólo el Participante 27 obtuvo la máxima cantidad posible de puntos en la lista roja en C3. El Participante 28 obtuvo 240 puntos en esta misma sesión, mientras que el participante 25 obtuvo 120 puntos. Los participantes 27 y 28 obtuvieron 80 puntos y el Participante 25 obtuvo 40 puntos en la lista roja durante C2, igual que el Participante 27 en C1.

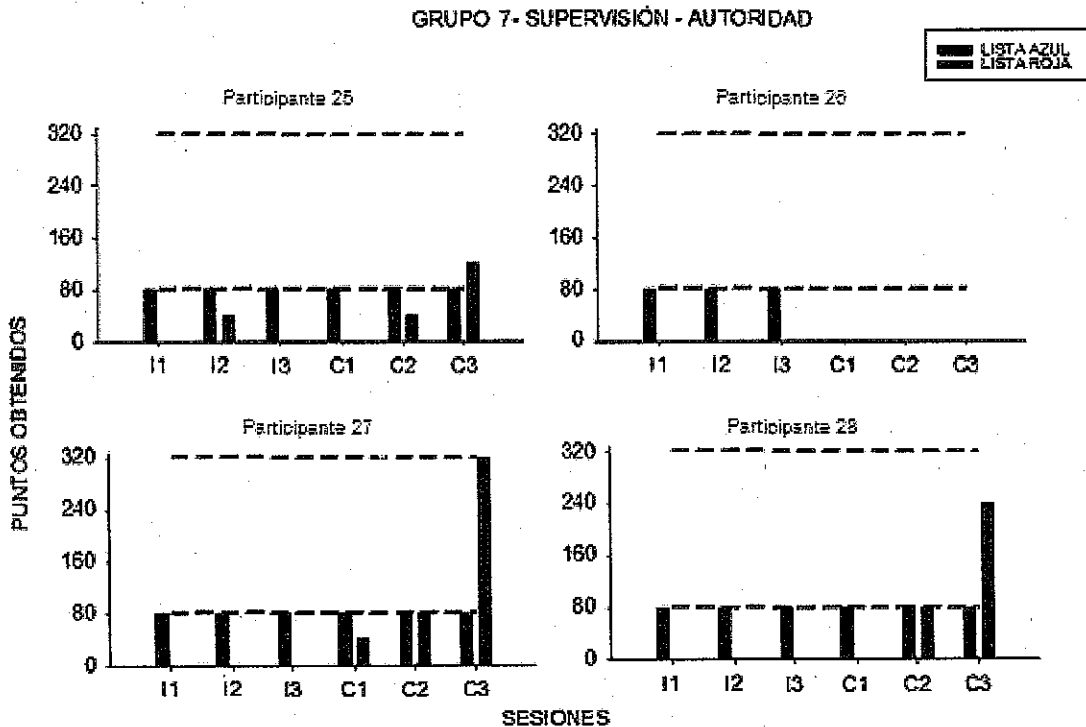


Figura 24. Muestra los puntos obtenidos por los participantes del Grupo 7 en cada lista. La línea discontinua azul o roja muestra la máxima cantidad de puntos que se podían obtener respondiendo en cada una de las listas.



La Figura 25 muestra el número de palabras encontradas por los participantes del Grupo 8 y el porcentaje de obediencia-desobediencia reportado por la mamá de cada niño. En el caso de este grupo el cuestionario adicional lo llenaron las mamás de los participantes debido a que, durante el período en el que se realizó la investigación con este grupo, los niños se encontraban de vacaciones. El cuestionario fue el similar, sólo se adaptaron algunos aspectos en relación con el hogar en lugar de la escuela (ver Apéndice 3). Todos los participantes respondieron tanto en la lista roja como en la azul durante las tres sesiones de línea base. A partir de I1 todos los participantes encerraron una palabra en la lista roja durante todas las sesiones del experimento. El Participante 29 encerró una palabra en la lista azul en I2 e I3, dos palabras en C2 y 6 palabras en C3. El Participante 30 sólo encerró dos palabras de la lista azul en I3. El Participante 31 sólo en I1 no respondió en la lista azul y en tres de las sesiones (I3, C2 y C3) encerró 6 o más palabras de esa lista antes de responder en la lista roja. El Participante 32 respondió una vez en la lista azul en I1, 3 veces en I3 y 5 veces en C3. Ninguno de los participantes fue expulsado de las sesiones experimentales durante el entrenamiento en autoridad. En este grupo, el reporte de obediencia-desobediencia lo hizo la mamá de los niños y sólo el Participante 31 fue considerado 100% obediente, mientras que el Participante 29 fue considerado por su mamá como el niño más desobediente (89%).

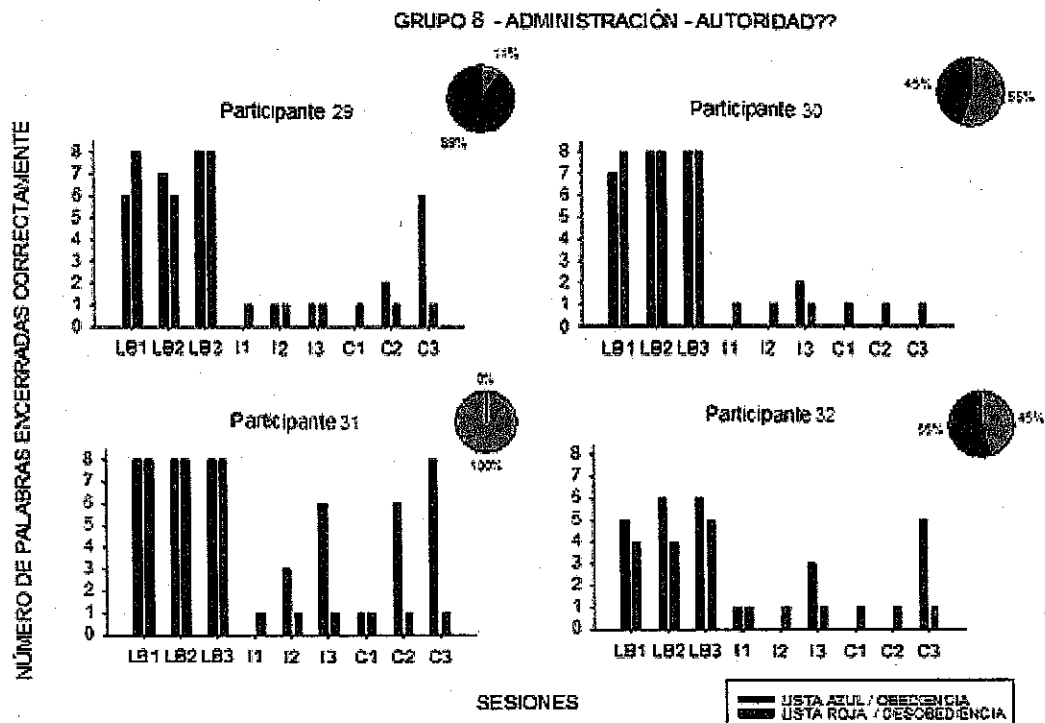


Figura 25. Las gráficas de barras muestran el número de palabras encontradas por los participantes del Grupo 8 en cada lista. Las gráficas de pastel muestran el porcentaje de obediencia (en azul) – desobediencia (en rojo) reportado por la mamá de cada niño. El identificador del participante en rojo muestra si fue expulsado de la sesión experimental

La Figura 26 muestra los puntos obtenidos por los participantes del Grupo 8 en cada una de las listas. Todos los participantes de este grupo obtuvieron 40 puntos por encerrar una palabra de la lista roja en todas las sesiones del experimento. Sólo el Participante 31 en C3 obtuvo la mayor cantidad de puntos posibles en la lista azul, aunque en dos sesiones I3 y C2 obtuvo 60 de los 80 puntos disponibles en esa lista. El Participante 29 obtuvo 60 puntos por responder en la lista azul en C3, mientras que en I2, I3 y C2 obtuvo 20 puntos o menos. El Participante 30 sólo en I3 obtuvo 20 puntos por responder en la lista azul. Por

último, el Participante 32 obtuvo 60 puntos por responder en la lista azul en C3, mientras que obtuvo 30 en I3 y 10 en I1.

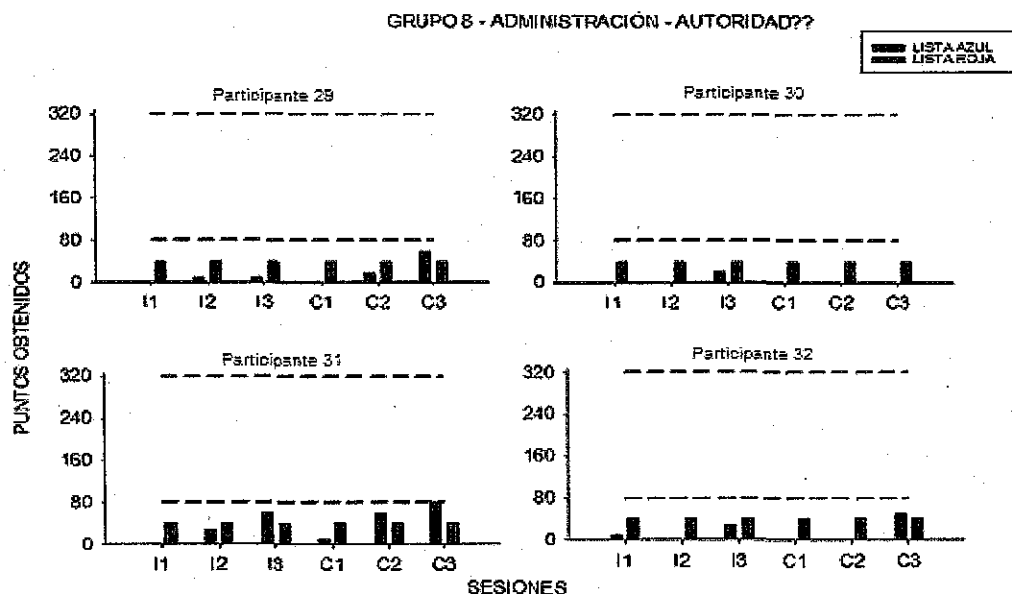


Figura 26. Muestra los puntos obtenidos por los participantes del Grupo 8 en cada lista. La línea discontinua azul o roja muestra la máxima cantidad de puntos que se podían obtener respondiendo en cada una de las listas.

## DISCUSIÓN

Los resultados de este experimento parecen confirmar el efecto de la exposición a un período prolongado de familiarización con el experimentador, en el incremento de conductas de incumplimiento en la situación experimental. En el Experimento 1, en el que los participantes se expusieron a un período breve de familiarización con el experimentador, se observó que los niños no emitieron conductas de incumplimiento al resolver la tarea experimental, independientemente de la función de poder que el experimentador estuviera ejerciendo en la situación. En cambio, en el presente experimento, los

participantes que se expusieron a un período prolongado de familiarización con el experimentador mostraron un mayor número de conductas de incumplimiento.

Se observó, además, un efecto diferencial en la obediencia de los participantes cuando se expusieron a un período de entrenamiento ante una figura de autoridad por fuerza quien, anteriormente había ejercido las cuatro funciones de poder descritas por Ribes (2001). Estos participantes realizaron menos respuestas prohibidas que los que estuvieron expuestos a la condición de familiarización.

Estos dos hallazgos parecen confirmar los resultados reportados por Rangel (2003) acerca de la efectividad de exponer a los niños a una figura de autoridad, que cumplió con las cuatro funciones de poder, en el decremento de las conductas desobedientes que éstos realizaron. De igual forma, apoyan el efecto reportado por Milgram (1974/2004), quien observó que la sola presencia de una figura de autoridad en la situación experimental evitaba el comportamiento desobediente de los participantes.

A diferencia de los experimentos reportados por Rangel (2003), el presente experimento permitió evaluar, además, los efectos diferenciales del ejercicio de cada una de las funciones de poder, por parte del experimentador, en la conducta de incumplimiento o de desobediencia por parte de los participantes, después de que la figura de autoridad fuera o no fuera establecida en la situación.

Se pudo observar que en la situación de Familiarización, cuando el experimentador ejerció la función de Regulación, los participantes no mostraron conductas de incumplimiento, mientras que cuando ejerció la función de Administración, los participantes mostraron una mayor cantidad de conductas de

incumplimiento. En cambio, en la situación de Entrenamiento en Autoridad por fuerza, los participantes no mostraron conductas desobedientes cuando el experimentador ejerció la función de Prescripción, y realizaron un número reducido de respuestas prohibidas cuando el experimentador ejerció la función de Regulación. De la misma forma que en la situación de Familiarización, la función ejercida ante la cual los participantes mostraron una mayor cantidad de conductas desobedientes fue la de Administración.

Como sugieren los resultados, el sólo ejercicio de la función de Administración no pareció ser efectivo en la evitación de conductas de incumplimiento, ni de conductas desobedientes. Los participantes expuestos al ejercicio de esta función fueron los que mostraron la mayor cantidad de conductas prohibidas, tomando en cuenta la posibilidad de llevarlas a cabo (puesto que la tarea les era retirada en cuanto realizaban una conducta prohibida). En los grupos en los que se ejerció esta función (4B y 8) no se observaron efectos diferenciales en los participantes expuestos al período de familiarización o los que se expusieron al entrenamiento ante una figura de autoridad. Este efecto pudo deberse al hecho de que en el Grupo 8 ninguno de los participantes fue retirado de la situación experimental puesto que no realizaron respuestas prohibidas. Este hecho pudo evitar que los participantes se expusieran a un verdadero entrenamiento ante una figura de autoridad ya que, como lo mencionaron Baron y Byrne (1982), dos aspectos que son fundamentales para que se presente el fenómeno de la obediencia son, por una parte, el establecimiento de una figura de autoridad en la situación, y por la otra, la habilidad que esta figura posee para administrar castigos a quienes desobedezcan. En el caso del Grupo 8, la figura de

autoridad no tuvo la oportunidad de administrar castigos a los participantes puesto que no mostraron conductas prohibidas.

En relación con los resultados anteriormente señalados, Rangel (2003) en su investigación reportó un efecto que podría estar relacionado con un procedimiento de restitución por parte de los participantes. En este procedimiento se requiere que el sujeto que toma algo que no es suyo, lo devuelva (Azrin y Wexolowski, 1974; Carey y Bucher, 1981). Según estos autores, este procedimiento genera una disminución en la frecuencia de conductas indeseables. Sin embargo, Rangel (2003) reportó un efecto contrario del procedimiento de restitución. Cuando se impuso a los participantes un costo de respuesta por realizar la conducta prohibida, pero aún con dicho costo los participantes ganaban más puntos realizando este tipo de conductas que por responder en la forma permitida, estos justificaron su desobediencia mencionando que de cualquier manera ya les iban a quitar cierta cantidad de puntos por desobedecer. Estarían restituyendo lo que obtuvieron de forma no permitida. Al parecer, en el presente experimento se encontraron resultados similares, ya que en los grupos en los que el experimentador ejerció funciones que permitieron 'castigar' inmediatamente la realización de conductas prohibidas, como es el caso de la supervisión y de la administración de consecuencias, se mostró una mayor cantidad de conductas desobedientes o de incumplimiento. En cambio, en el caso de la función de Regulación no se advirtió ninguna consecuencia y los participantes mostraron una menor o casi nula cantidad de respuestas desobedientes o de incumplimiento.

Mención aparte merecen los resultados observados en el Grupo 4A, en el que se combinó la función de Administración con la petición a los participantes de

no responder en la lista roja, que pudo haber funcionado como un tipo de prescripción. A pesar de que esta combinación de funciones se realizó después de exponer a los participantes a un período de familiarización con el experimentador, se observó una cantidad menor de conductas de incumplimiento que en el Grupo 8, en el que se ejerció la función de administración solamente, después del entrenamiento ante una figura de autoridad. Este resultado sugiere que el ejercicio de una combinación de funciones por una figura de autoridad podría generar una mayor cantidad de respuestas obedientes en los participantes.

Un aspecto interesante, tanto en los grupos de familiarización, como en los de entrenamiento en autoridad, fue que los participantes respondieron más en la lista roja, es decir, realizaron en mayor proporción la conducta prohibida, cuando resolvieron la tarea colectivamente; este resultado ya había sido reportado por Milgram (1974/2004), quien sugirió que la influencia de un grupo podía liberar del control autoritario a un individuo. En el presente experimento se observó que la tarea colectiva facilitó el desafío a la figura de autoridad.

Con excepción de algunos casos particulares, no se observó una relación entre el reporte que realizaron los maestros(as) o madres sobre la obediencia-desobediencia de los niños en el salón o el hogar, respectivamente, y la conducta de incumplimiento o desobediencia que éstos mostraron durante el experimento.

Finalmente, aunque el presente experimento permitió observar un efecto del período de familiarización al que se expusieron los participantes en su conducta de incumplimiento, se planeó un tercer experimento con el objetivo de observar los efectos acumulativos del tiempo de familiarización en este tipo de comportamiento.

## II.4. EXPERIMENTO 3

Se realizó un tercer experimento para evaluar los efectos de la exposición a distintos periodos de familiarización con el experimentador, así como del ejercicio de cada una de las funciones de poder, en la conducta de incumplimiento de niños de primaria.

### MÉTODO

#### *Participantes.*

Cuatro niños de sexto grado de primaria (2 mujeres y 2 hombres) de 11 años de edad, que participaron a cambio de dulces y golosinas. Los premios, con su respectivo valor en puntos, se mostraron a los participantes antes de iniciar la sesión experimental.

#### *Equipo y materiales*

Se utilizaron tareas, materiales y equipo similares a los del Experimento 1.

#### *Situación experimental*

Fue similar a la del Experimento 1.

#### *Diseño*

En la Tabla 3 se describe el diseño de Línea Base Múltiple que se utilizó en este experimento. Éste consistió en una comparación intrasujeto y entre sujetos bajo distintos tratamientos experimentales. Cada participante se expuso a la condición de familiarización en la que el experimentador no ejerció ninguna de las funciones de poder (Fam), desde un día (P1) hasta cuatro días (P4). Posteriormente, todos los participantes se expusieron a una condición de Línea Base y a cada una de las funciones del poder descritas por Ribes (2001): Prescripción (P), Regulación (R), Supervisión (S) y Administración (A). Durante todo el experimento los participantes trabajaron individualmente. En la condición de Familiarización los participantes trabajaron con



rompecabezas, mientras que en el resto de las sesiones trabajaron con sopas de letras.

(Ver Tabla 3).

P1	Fam	LB	P	R	S	A			
P2	Fam	Fam	LB	P	R	S	A		
P3	Fam	Fam	Fam	LB	P	R	S	A	
P4	Fam	Fam	Fam	Fam	LB	P	R	S	A
Sesiones	2	3/2	3/2	3/2	3	3	3	3	3
Días	1º.	2º.	3º.	4º.	5º.	6º.	7º.	8º.	9º.

Tabla 3. Muestra el Diseño Experimental empleado en este experimento.

### *Procedimiento*

#### *Condición de Familiarización (Fam).*

Se realizó de forma similar a la del Experimento 1.

#### *Condición de Línea Base (LB).*

Se realizó de forma similar a la del Experimento 1, sólo se modificó lo siguiente: por cada palabra encontrada en la sopa de letras, los niños ganaron puntos que intercambiaron por dulces y golosinas. Cada palabra encontrada en la lista azul tuvo valor de 10 puntos mientras que cada palabra encontrada en la lista roja tuvo un valor de 40 puntos. Lo anterior debido a que en los experimentos anteriores se observó que los niños no mostraban preferencia por responder en una de las listas en particular durante la condición de Línea base, y se evaluó, si con las ganancias diferenciales, antes de ejercer las funciones de poder, mostraban preferencia por responder en la lista roja. Las instrucciones que se presentaron durante esta fase fueron similares a las del

Experimento 1. Sólo se agregó la información correspondiente a la obtención y al intercambio de los puntos.

Las condiciones de Prescripción, Regulación, Supervisión y Administración se realizaron de manera similar a las del Experimento 1 enfatizando, en algunos casos, aspectos relativos al ejercicio de cada función. Para ello, las instrucciones que se presentaron fueron similares a las de las condiciones del Experimento 1, sólo que después de indicarles la cantidad de puntos que podían obtener por responder en cada una de las listas, se agregó la siguiente estipulación: "*Sin embargo, en este juego sólo se deben identificar palabras en la lista azul y no en la lista roja*". Posteriormente, se dieron las instrucciones relativas a la función de poder que se estaba ejerciendo.

En la condición de Regulación, además de ir diciendo a los participantes el tiempo que les quedaba para terminar la sesión, cada vez que un participante encerraba una palabra en la sopa de letras el experimentador le decía: 'Llevas x palabras en la lista roja y x palabras en la lista azul'.

En la condición de Supervisión, a diferencia de los experimentos anteriores, la función del experimentador se indicó con la instrucción: 'yo te voy a decir si haces algo indebido'. La condición de Administración se realizó de la misma forma que en el Grupo 4B del Experimento 2.

## RESULTADOS

En la Figura 27, las gráficas de barras muestran el número de palabras encontradas por los participantes en cada una de las listas. Las gráficas de pastel muestran el porcentaje de obediencia-desobediencia reportado por la maestra de los niños, excepto del Participante 1, debido a que no se logró obtener el dato. Todos los participantes respondieron en las dos listas durante las tres sesiones de Línea Base

(LB1, LB2, LB3). En los participantes 2, 3 y 4 se observó una preferencia por responder en la lista roja. Una vez que los participantes se expusieron al ejercicio de cada una de las funciones de poder, los participantes 2 y 3 no volvieron a responder en la lista roja durante todo el experimento. El Participante 1 encerró siete palabras de la lista roja durante la primera sesión de prescripción (P1) y dos palabras de esta misma lista durante la tercera condición de regulación (R3). Por último, el Participante 4 respondió en la lista roja durante las tres condiciones de Regulación y sólo en una de las condiciones de Administración (A2). Este último participante fue considerado por su maestra como un niño 100% obediente, al igual que el Participante 3, mientras que el Participante 2, quien no respondió en la lista roja, fue considerado por su maestra como un niño desobediente (80%).

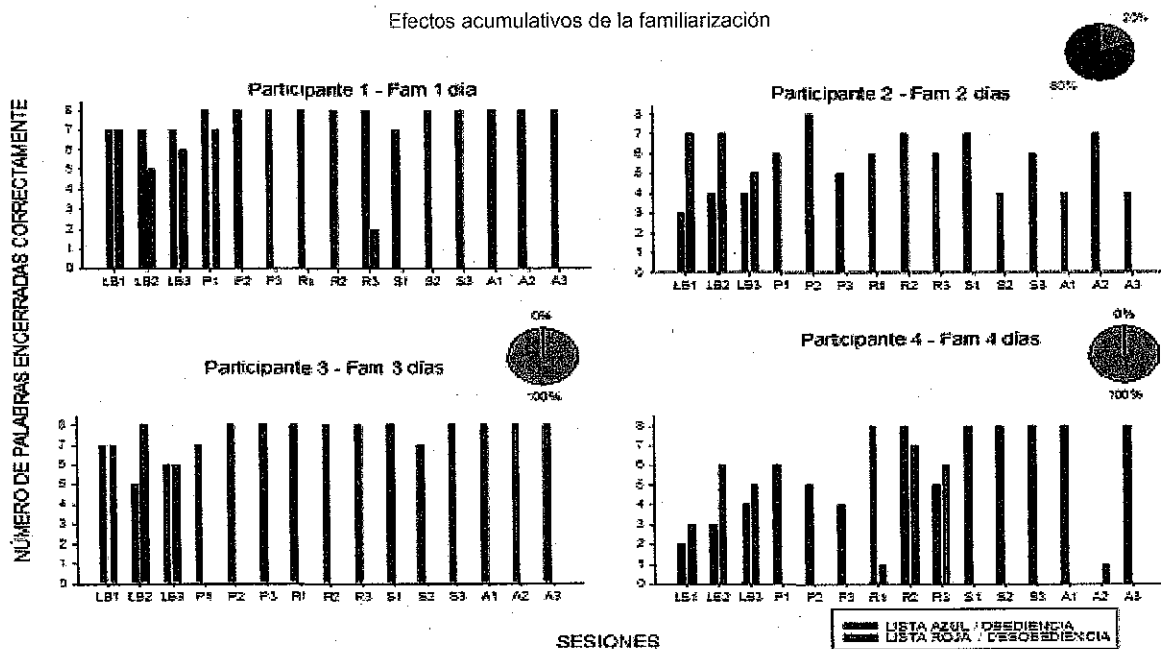


Figura 27. Las gráficas de barras muestran el número de palabras encontradas por los participantes en cada lista. Las gráficas de pastel muestran el porcentaje de obediencia (en azul) – desobediencia (en rojo) reportado por la maestra de cada niño.

La Figura 28 muestra los puntos obtenidos por los participantes por responder en cada una de las listas. La línea discontinua azul o roja muestra la máxima cantidad de puntos que se podían obtener por responder en cada lista. Todos los participantes obtuvieron puntos por responder en la lista azul. Los participantes 1 y 3 se mantuvieron obteniendo el máximo de puntos posibles en esta lista durante la mayoría de las sesiones del experimento, mientras que los participantes 2 y 3, en algunas sesiones obtuvieron una menor cantidad de puntos en esta lista. Durante las sesiones de Línea Base, todos los participantes obtuvieron por encima de 120 puntos por responder en la lista roja. El Participante 1 obtuvo 280 puntos por responder en esta lista en P1 y 80 puntos por hacerlo en R3. Por último, el Participante 4 obtuvo 40 puntos por responder en la lista roja durante R1 y A2, mientras que obtuvo 240 puntos o más por hacerlo en R2 y R3.

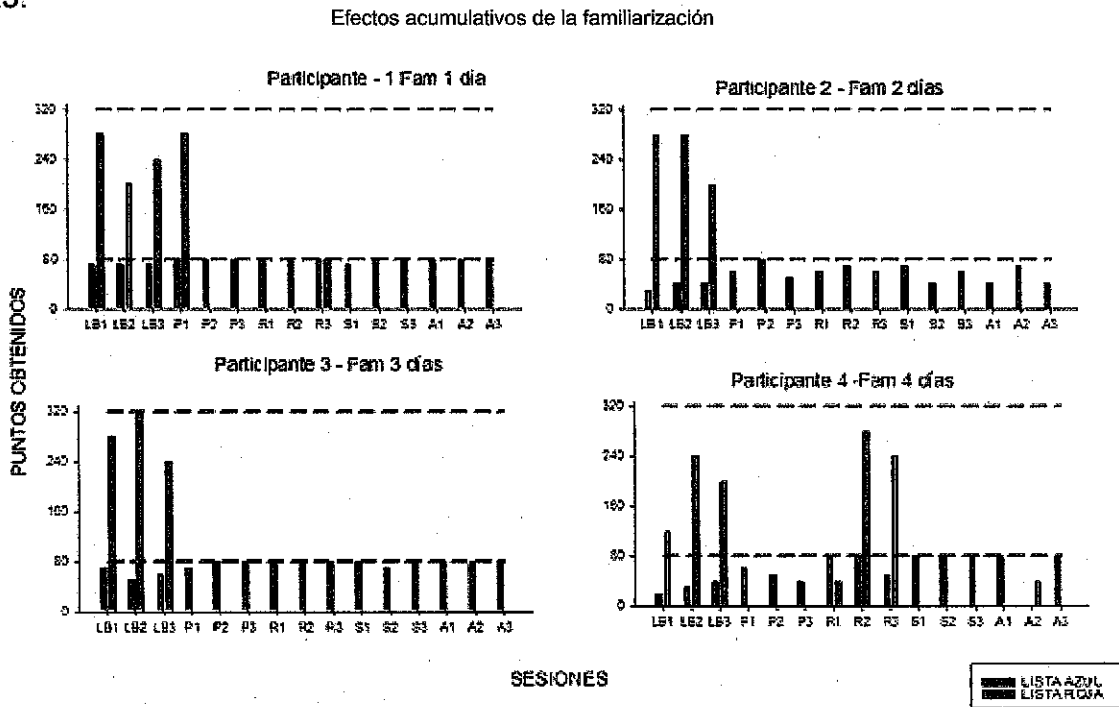


Figura 28. Muestra los puntos obtenidos por los participantes en cada lista. La línea discontinua azul o roja muestra la máxima cantidad de puntos que se podían obtener respondiendo en cada una de las listas.

## DISCUSIÓN

En este experimento se pudo observar que prolongar el período de familiarización con el experimentador favoreció que los participantes mostraran conductas de incumplimiento. El Participante 4, que fue el que se expuso a cuatro días de familiarización con el experimentador, fue el que mostró una mayor cantidad de respuestas prohibidas. Mientras que los participantes que se expusieron a 2 y 3 días de familiarización no mostraron este tipo de respuestas, aún cuando el Participante 2 fue considerado por su maestra como un niño muy desobediente.

El caso del Participante 1 fue muy particular. Cuando el experimentador proporcionó las instrucciones al inicio de la segunda sesión de Prescripción, (P2), dijo: *'Ah! ¿Entonces no debo responder en la lista roja? No había entendido'*, y el resto de las sesiones de Prescripción y dos de Regulación se mantuvo respondiendo en la lista azul. En la sesión R3 después de que el experimentador le dijo: *'Llevas x palabras en la lista azul y 2 palabras en la lista roja'*, el participante mencionó: *'¡Ay! Es que me equivoqué'* y no volvió a responder en la lista roja durante todo el experimento.

Un aspecto interesante que se pudo observar en este experimento fue que tanto el Participante 1 como el Participante 4 respondieron en la lista prohibida cuando el experimentador estuvo ejerciendo la función de Regulación, que en los experimentos anteriores había sido una de las funciones que había propiciado que los participantes contestaran sólo o preferentemente en la lista azul. Este resultado pudo deberse al agregado que se realizó en el ejercicio de esta función de ir señalando a los participantes cuántas palabras habían encerrado en cada una de las listas. Este señalamiento pudo haber funcionado como una especie de 'sanción' a la conducta de

incumplimiento de los participantes, presentándose nuevamente el efecto de restitución reportado en el Experimento 2 y en el estudio de Rangel (2003).

De la misma forma que en los experimentos 1 y 2, no se encontró consistencia entre el reporte que la maestra realizó sobre la obediencia-desobediencia de los participantes y su ejecución en el experimento.

Es importante señalar que los participantes en este experimento resolvieron las tareas individualmente, es decir, en el salón experimental únicamente estaba el participante y el experimentador. Como se observó en el Experimento 2, y como lo había reportado Milgram (1974/2004), el grupo puede liberar del control autoritario a los individuos, por lo que sería interesante replicar este estudio con grupos de niños que participaran simultáneamente en el salón experimental. En este caso se esperaría que se presentaran conductas de incumplimiento con mayor frecuencia.

Como se pudo observar en la ejecución del Participante 4, cuando el experimentador ejerció la función de Administración, respondió en la lista prohibida sólo en una de las sesiones (A2) y en A3 se mantuvo respondiendo en la lista azul. Pero de acuerdo a los resultados observados en los grupos en los cuales se ejerció esta función en el Experimento 2, en los que los participantes respondieron siempre en la lista roja, ¿qué fue lo que hizo que el Participante 4 de este experimento no lo hiciera desde A1? ¿Por qué en la primera ocasión que se ejerció la administración de la consecuencia (A2) dejó de responder en esta lista? Probablemente este resultado se haya debido a que la estipulación que se agregó en el presente experimento pudo funcionar como una advertencia de lo que no se podía hacer en la situación experimental. Como se mencionó, después de que se les informó a los participantes la cantidad de puntos que obtendrían por responder en cada una de las listas, se les dijo *'Sin embargo, en este*

*juego sólo se deben identificar palabras en la lista azul y no en la lista roja*". El Participante 4, a diferencia de los participantes del Experimento 2 que se expusieron a la función de Administración, sabía que había algo que no se hacía en ese juego: responder en la lista roja; y aunque la estipulación no se le presentó como una orden o como una petición, ello pudo haber influido en la forma de responder de dicho participante.

Por lo anterior, se planteó el siguiente experimento con el fin de evaluar el efecto de estipular la dinámica de la tarea y de advertir o no a los participantes sobre las consecuencias que podrían recibir si realizaban respuestas prohibidas durante la ejecución de la tarea experimental.

## II.5. EXPERIMENTO 4

En el ejercicio de las funciones de Prescripción, Regulación y Supervisión, además de estipular las condiciones en las que se realiza una tarea, es posible agregar instrucciones explícitas relativas a la función que se ejerce sin interferir en los resultados debido a que son funciones puramente verbales. Sin embargo, la función de Administración, además del componente verbal (advertencia), tiene uno instrumental (el ejercicio de la sanción), por lo que se consideró que advertir o no a los participantes sobre este segundo componente podría generar efectos distintos en su conducta.

El objetivo del presente experimento fue evaluar los efectos de advertir a los participantes sobre el componente instrumental de la función de administración (retirar la tarea por responder en la lista roja) en el cumplimiento de niños de primaria.

### MÉTODO

#### *Participantes*

Doce niños que cursaban el quinto o el sexto grado de primaria (6 mujeres y 6 hombres) entre los 11 y los 13 años de edad, que participaron a cambio de dulces y golosinas. Los premios, con su respectivo valor en puntos, se mostraron a los participantes antes de iniciar la sesión experimental.

#### *Equipo y materiales*

Fueron similares a los del Experimento 1.

#### *Situación experimental*

Similar a la del Experimento 1.

#### *Diseño*

En la Tabla 4 se describe el diseño que se utilizó en el experimento. Éste consistió en



una comparación intrasujeto y entre sujetos bajo distintos tratamientos experimentales. Los participantes se distribuyeron al azar en tres grupos. En la Fase 1, los participantes de los tres grupos trabajaron con rompecabezas. En las fases 2 y 3 trabajaron con sopas de letras. En la Fase 1 todos los participantes se expusieron a una condición de Familiarización, en la que el experimentador no ejerció ninguna de las funciones de poder. En la Fase 2, los participantes se expusieron a una condición de Línea Base, en la que resolvieron tareas de sopa de letras. Posteriormente, en la Fase 3, los participantes del Grupo 1 se expusieron a una condición de Advertencia con administración; los del Grupo 2 se expusieron a una condición de Advertencia sin administración, y los del Grupo 3 se expusieron a una condición de Administración sin advertencia. Durante todo el experimento, los participantes trabajaron simultáneamente en el mismo salón experimental (Ver Tabla 4).

	Fase 1	Fase 2	Fase 3
Grupo 1	Familiarización	Línea Base	Advertencia con administración
Grupo 2			Advertencia sin administración
Grupo 3			Administración sin advertencia
# Sesiones	3	3	3
# Días	3	1	1

Tabla 4. Muestra el diseño empleado en este experimento.

### *Procedimiento*

#### *Fase 1 - Condición de Familiarización.*

Se realizó de manera similar a la del Experimento 1.

*Fase 2 - Condición de Línea Base.*

Se realizó de forma similar a la del Experimento 3.

*Fase 3*

*Condición de Advertencia con administración.*

Antes de que los participantes iniciaran la tarea de sopa de letras, el experimentador estipuló la dinámica del juego diciendo que sólo debían identificar palabras de la lista azul y no las de la lista roja, **advirtiéndoles que si encerraban una palabra de la lista roja les retiraría la hoja de la sopa de letras y no podrían seguir jugando.** En esta **condición el experimentador sí administró la consecuencia.** Los participantes intercambiaron los puntos que ganaron hasta ese momento de la sesión. Las instrucciones se presentaron oralmente y fueron las siguientes:

*A continuación vas a jugar encerrando las palabras que encuentres en la sopa de letras. Como puedes ver tienes dos listas con palabras: una roja y una azul. Por cada palabra de la lista roja que encuentres en la sopa obtendrás 40 puntos, mientras que por cada palabra de la lista azul que encuentres en la sopa obtendrás 10 puntos. Sin embargo, en este juego sólo se deben identificar palabras en la lista azul y no en la lista roja. **Si marcas una palabra de la lista roja te retiraré la hoja y ya no podrás seguir jugando.** Solamente tienes diez minutos para encontrar las palabras Si terminas antes de los diez minutos tendrás que permanecer sentado hasta que te lo indique. En ese momento podrás intercambiar tus puntos por premios.*

*Condición de Advertencia sin administración.*

Antes de que los participantes iniciaran la tarea de sopa de letras, el experimentador

estipuló la dinámica del juego diciendo que sólo debían identificar palabras de la lista azul y no las de la lista roja, advirtiéndoles que si encerraban una palabra de la lista roja les retiraría la hoja de la sopa de letras y ya no podrían seguir jugando. Sin embargo, si un niño encerraba una palabra de la lista roja no se administraba la consecuencia advertida. Los participantes intercambiaron los puntos que ganaron al final de la sesión. Las instrucciones se presentaron oralmente y fueron las mismas que se presentaron en la condición de Advertencia con administración.

*Condición de Administración sin advertencia.*

Antes de que los participantes iniciaran la tarea de sopa de letras, el experimentador estipuló la dinámica del juego diciendo que sólo debían identificar palabras de la lista azul y no las de la lista roja. Durante esta condición, si los niños encerraban una palabra de la lista roja, sin aviso, el experimentador les retiraba la hoja de la sopa de letras y les decía que había terminado la sesión. Los participantes intercambiaron los puntos que habían ganado hasta ese momento de la sesión. Las instrucciones se presentaron oralmente y fueron las siguientes:

*A continuación vas a jugar encerrando las palabras que encuentres en la sopa de letras. Como puedes ver tienes dos listas con palabras: una roja y una azul. Por cada palabra de la lista roja que encuentres en la sopa obtendrás 40 puntos, mientras que por cada palabra de la lista azul que encuentres en la sopa obtendrás 10 puntos. Sin embargo, en este juego sólo se deben identificar palabras en la lista azul y no en la lista roja. Solamente tienes diez minutos para encontrar las palabras Si terminas antes de los diez minutos tendrás que*

*permanecer sentado hasta que te lo indique. En ese momento podrás intercambiar tus puntos por premios.*

## RESULTADOS

En las figuras 29, 31 y 33, las gráficas de barras muestran el número de palabras encontradas por los participantes en cada una de las listas. Las gráficas de pastel muestran el porcentaje de obediencia–desobediencia reportado por el maestro(a) de los niños.

Las figuras 30, 32 y 34 muestran los puntos obtenidos por los participantes por responder en cada una de las listas. La línea discontinua azul o roja muestra la máxima cantidad de puntos que se podían obtener por responder en cada lista.

La Figura 29 muestra el número de palabras encontradas por los participantes del Grupo 1 en cada lista y el porcentaje de obediencia-desobediencia reportado por el maestro(a) de cada niño. Los participantes de este grupo respondieron en las dos listas durante las tres sesiones de Línea Base (LB1, LB2, LB3) encontrando las 8 palabras de cada una de las listas (excepto el Participante 2 en LB1 y el Participante 4 en las tres sesiones de LB). Durante las sesiones de Advertencia con administración (AA), todos los participantes respondieron sólo en la lista azul, encerrando las 8 palabras posibles en cada sesión. Tres de los participantes (1, 2 y 3) fueron considerados por sus maestros(as) como niños obedientes (90-100%), mientras que el Participante 4 fue considerado como un niño 90% desobediente.

GRUPO 1 - ADVERTENCIA CON ADMINISTRACIÓN

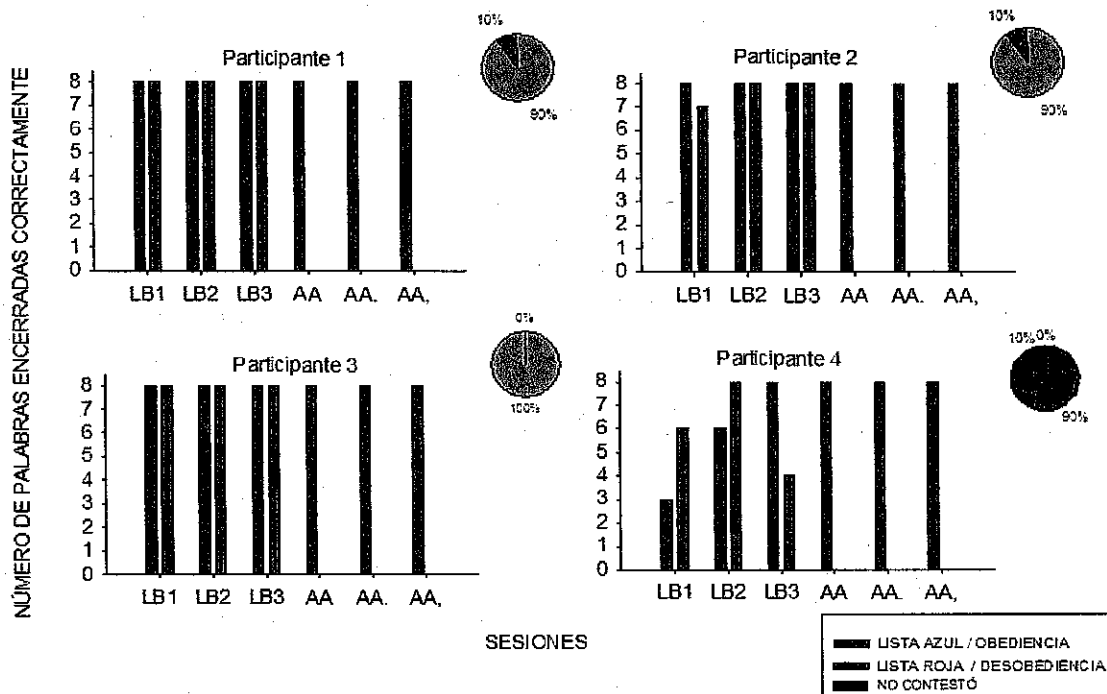


Figura 29. Las gráficas de barras muestran el número de palabras encontradas por los participantes del Grupo 1 en cada lista. Las gráficas de pastel muestran el porcentaje de obediencia (en azul) – desobediencia (en rojo) reportado por el maestro(a) de cada niño.

La Figura 30 muestra los puntos obtenidos por los participantes del Grupo 1 en cada lista. Durante las sesiones de Línea Base (LB1, LB2, LB3) tres de los participantes (1, 2 y 3) obtuvieron la máxima cantidad de puntos posibles por responder en su totalidad en cada una de las listas (excepto el Participante 2 en LB1, quien sólo obtuvo 280 puntos por responder en la lista roja). El Participante 4 sólo obtuvo el máximo posible de puntos en LB2 en la lista roja, y en LB3 en la lista azul. Durante las sesiones de Administración con advertencia (AA) los cuatro participantes obtuvieron el máximo posible de puntos por responder en la lista azul (80 puntos) y 0 puntos en la lista roja, ya que no respondieron en dicha lista.

GRUPO 1 - ADVERTENCIA CON ADMINISTRACIÓN

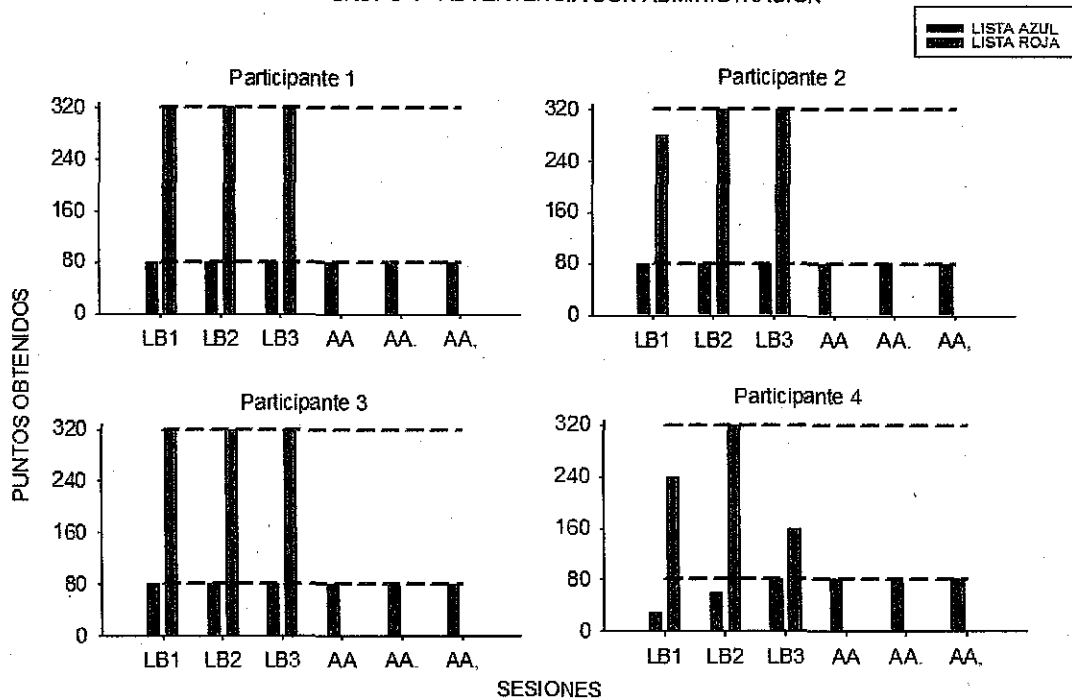


Figura 30. Muestra los puntos obtenidos por los participantes del Grupo 1 en cada lista. La línea discontinua azul o roja muestra la máxima cantidad de puntos que se podían obtener respondiendo en cada una de las listas.

La Figura 31 muestra el número de palabras encontradas por los participantes del Grupo 2 y el porcentaje de obediencia-desobediencia reportado por el maestro(a) de los niños. Todos los participantes de este grupo respondieron en las dos listas durante las tres sesiones de Línea Base (LB1, LB2, LB3), encerrando cuatro palabras o más de cada lista durante todas las sesiones, exceptuando al Participante 7 en LB3, quien sólo encerró dos palabras de la lista azul durante esa sesión. A partir de la primera sesión en la que el experimentador ejerció la condición de Advertencia sin administración, todos los participantes respondieron en la lista azul, encerrando las 8 palabras de dicha lista. Con excepción del Participante 5, quien en la última sesión experimental encerró una palabra de la lista roja, el resto de los participantes de este grupo no respondieron en

dicha lista. Los participantes 5 y 6 fueron considerados por sus maestros como niños obedientes (90%), mientras que los participantes 7 y 8 fueron considerados como niños desobedientes (60 y 70%, respectivamente).

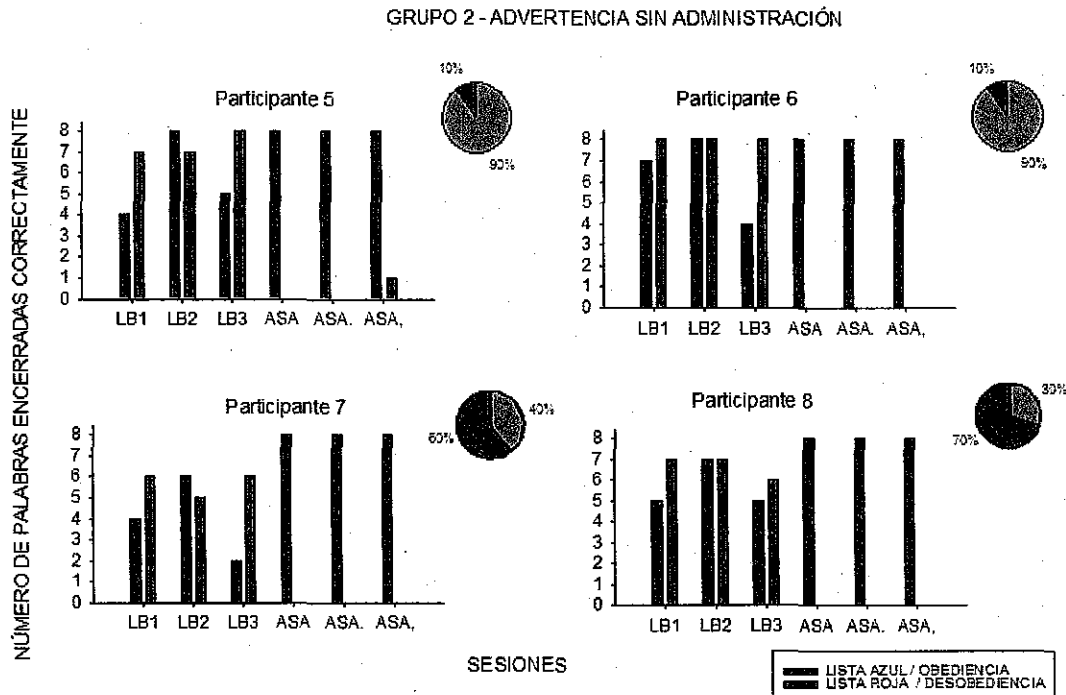


Figura 31. Las gráficas de barras muestran el número de palabras encontradas por los participantes del Grupo 2 en cada lista. Las gráficas de pastel muestran el porcentaje de obediencia (en azul) – desobediencia (en rojo) reportado por el maestro(a) de cada niño.

La Figura 32 muestra los puntos obtenidos por los participantes del Grupo 2 en cada lista. Sólo los participantes 5 y 6, en LB2, obtuvieron la máxima cantidad de puntos (80 puntos) por responder en la lista azul durante las sesiones de LB. En el resto de las sesiones obtuvieron menos de 70 puntos. Mientras que el Participante 5, en LB3, y el Participante 6, en las tres sesiones de Línea Base, obtuvieron la máxima cantidad de puntos (320 puntos) por responder en la lista roja. El resto de las sesiones obtuvieron entre 200 y 280 puntos de esa lista. A partir de que el experimentador ejerció

la Advertencia sin administración (ASA), los participantes obtuvieron 80 puntos, el máximo posible, por responder en la lista azul y, con excepción del Participante 5, quien obtuvo 40 puntos por responder en la lista roja en la última sesión ASA, los otros tres participantes (6, 7 y 8) obtuvieron 0 puntos de la lista roja debido a que no respondieron en ésta.

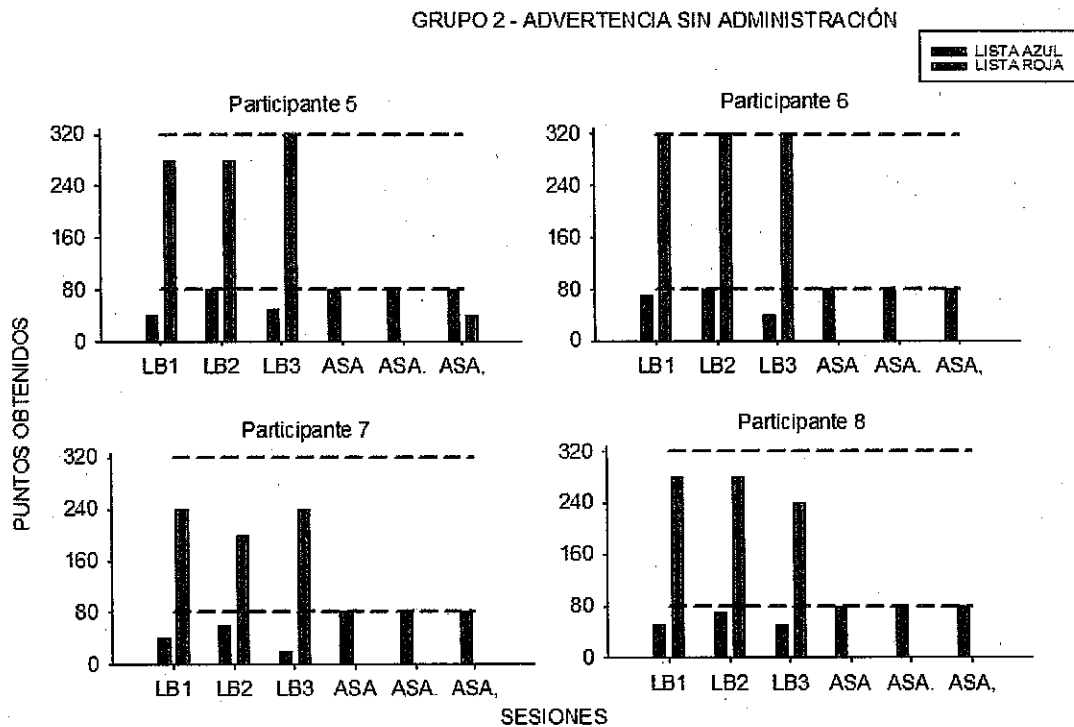


Figura 32. Muestra los puntos obtenidos por los participantes del Grupo 2 en cada lista. La línea discontinua azul o roja muestra la máxima cantidad de puntos que se podían obtener respondiendo en cada una de las listas.

La Figura 33 muestra el número de palabras encontradas por los participantes del Grupo 3 y el porcentaje de obediencia – desobediencia reportado por el maestro(a) de cada niño. Los participantes de este grupo respondieron en las dos listas durante las tres sesiones de Línea Base (LB1, LB2, LB3). Encontraron las 8 palabras de la lista roja (excepto el Participante 9 en LB2 y el participante 10 en LB3); y mientras que los



participantes 9, 10 y 11 encontraron las 8 palabras de la lista azul (excepto el Participante 9 en LB2 y el Participante 10 en LB1); el Participante 12 encerró 7 palabras o menos durante estas sesiones. Una vez que el experimentador ejerció la función de Administración sin advertencia (SAA) los participantes 9 y 10 respondieron en la lista roja en la primera sesión, mientras que el Participante 12 lo hizo en la tercera sesión. El Participante 11 no respondió en la lista roja durante las sesiones experimentales. Los Participantes 9 y 10 fueron considerados por sus maestros como niños completamente obedientes (100%), el Participante 11 fue considerado obediente en un 70%, mientras que el Participante 12 en un 60%.

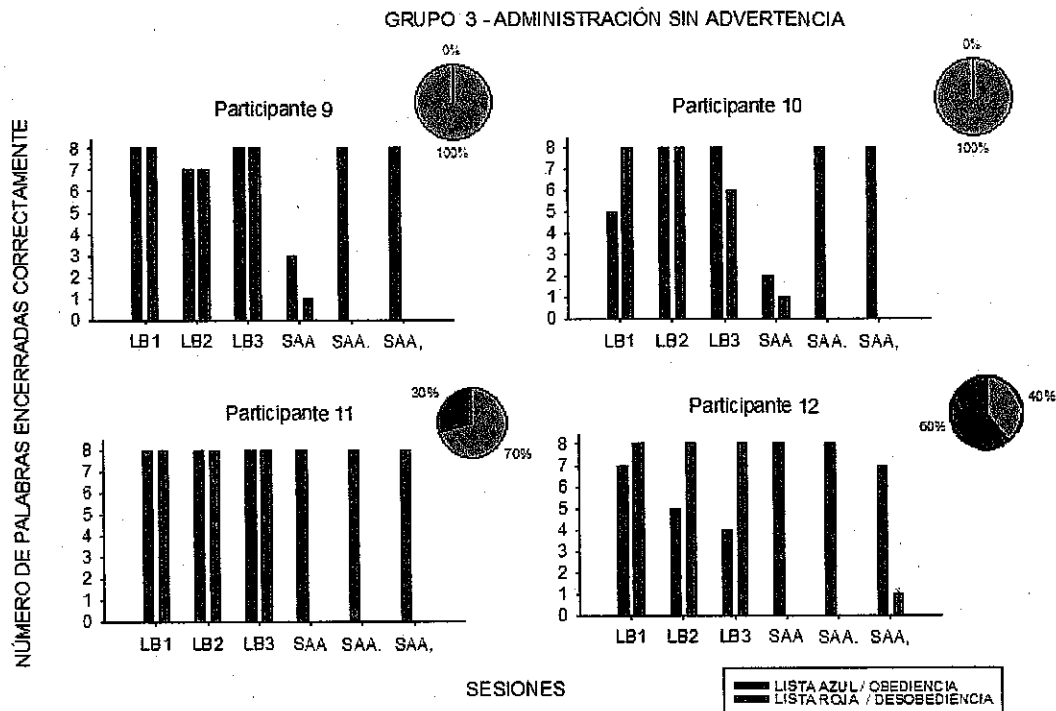


Figura 33. Las gráficas de barras muestran el número de palabras encontradas por los participantes del Grupo 3 en cada lista. Las gráficas de pastel muestran el porcentaje de obediencia (en azul) – desobediencia (en rojo) reportado por el maestro(a) de cada niño.

La Figura 34 muestra los puntos obtenidos por los participantes del Grupo 3 en cada lista. Sólo el participante 11 obtuvo la máxima cantidad de puntos por responder en la lista azul durante todo el experimento. Todos los participantes obtuvieron la máxima cantidad de puntos por responder en la lista roja durante las sesiones de Línea Base (excepto el Participante 9 en LB2 y el Participante 10 en LB3). Los participantes 9 y 10 obtuvieron 40 puntos por responder en la lista roja durante la primera sesión de administración sin advertencia, mientras que el Participante 12 los obtuvo por responder en dicha lista en la tercera de tales sesiones.

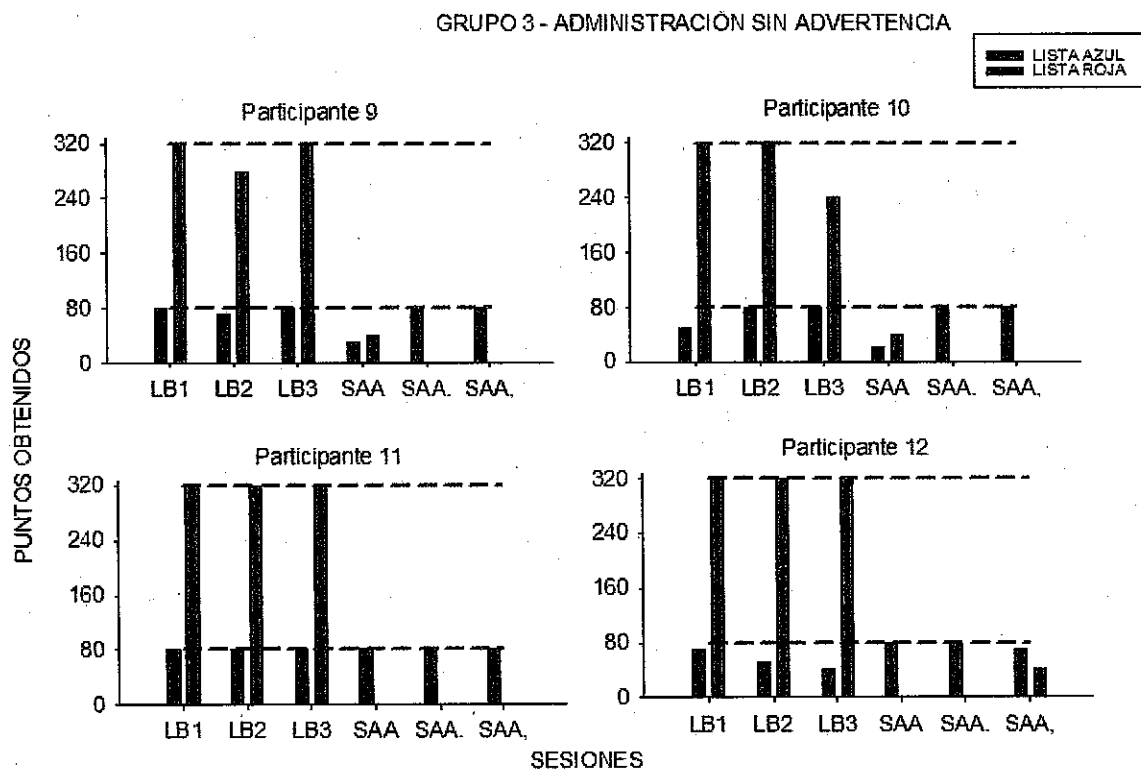


Figura 34. Muestra los puntos obtenidos por los participantes del Grupo 3 en cada lista. La línea discontinua azul o roja muestra la máxima cantidad de puntos que se podían obtener respondiendo en cada una de las listas.

## DISCUSIÓN

Los resultados de este experimento mostraron el efecto de advertir a los participantes sobre la administración de la consecuencia en la conducta de incumplimiento de niños de primaria.

El único grupo que no respondió en la lista roja fue el Grupo 1, expuesto a una condición de Advertencia con Administración. En el Grupo 2, expuesto a una condición de Advertencia sin Administración de consecuencias, sólo uno de los participantes (P5) respondió en la lista roja en la última sesión experimental. En cambio, tres de los participantes del Grupo 3, expuestos a una condición de Administración sin Advertencia, respondieron, por lo menos en una sesión, en la lista roja.

Cómo se pudo observar, de la misma forma que en el Experimento 3, la administración de la consecuencia en una sola ocasión, en los participantes del Grupo 3, fue suficiente para que no volvieran a presentar la conducta prohibida. Así se confirma el papel que tiene la estipulación de contingencias en combinación con la función de administración de consecuencias en la conducta de niños de primaria. Es decir, al parecer la estipulación no cumplió con la función de prevenir la conducta de incumplimiento, sino que, una vez que se presentó este tipo de conducta y se combinó con la administración de consecuencias, fue suficiente para evitar que los participantes continuaran respondiendo en la lista prohibida. Este mismo resultado se observó en el Participante 4 del Experimento 3, y no sucedió con los participantes expuestos sólo a la función de administración del Experimento 2, los que a pesar de la administración de la consecuencia por responder en la lista prohibida (retirar la hoja de la sopa de letras), en la siguiente sesión continuaron respondiendo en la lista prohibida. Este hecho se observó en más de una ocasión.

No es de extrañar que los resultados de los Grupos 1 y 2 del presente experimento sean tan parecidos, puesto que, a pesar de que en el Grupo 2 no se administrarían consecuencias si se realizaban respuestas prohibidas, los participantes no tuvieron la oportunidad de saberlo, ya que ninguno de ellos respondió en la lista roja en las sesiones posteriores a las de Línea Base, excepto el Participante 5 hasta la última sesión del experimento.

Probablemente, si las sesiones hubieran continuado, a partir de aquí se hubiera presentado la conducta de incumplimiento no sólo en este participante, sino en todos los participantes del Grupo, ya que según encontró Milgram (1974/2004) en sus experimentos, cuando un participante del grupo desafió a la figura de autoridad y empezó a desobedecer, el resto de los participantes también lo hicieron. Cabe aclarar que en el experimento reportado por Milgram, los participantes que desobedecieron fueron confederados.

Un aspecto que sigue siendo consistente a lo largo de los experimentos de este trabajo es la no coincidencia de los reportes elaborados por los maestros de los participantes acerca de su obediencia-desobediencia y los resultados observados en la presente investigación, ya que algunos de los participantes considerados como muy obedientes por sus maestros fueron los que presentaron conductas de incumplimiento y de desobediencia, y algunos que fueron reportados como desobedientes, durante el experimento fueron los que se mantuvieron respondiendo en la lista permitida.

Finalmente, se planeó un experimento para evaluar el efecto del ejercicio de las funciones de poder en la obediencia de niños de primaria ante una figura de autoridad establecida por riqueza.

## II.6. EXPERIMENTO 5

El objetivo del presente experimento fue evaluar por separado cada una de las funciones del poder en el ejercicio de la autoridad una vez establecida. De la misma forma que en el Experimento 2, se trabajó con una figura de autoridad legítima de carácter racional, pero a diferencia de éste, en el presente experimento el poder de la autoridad se basó en la riqueza: el experimentador fue presentado ante los participantes por el director y los maestros de la escuela con la siguiente frase: 'Él (refiriéndose al experimentador) es el dueño de todos estos dulces y golosinas y se las puede dar o quitar cuando él quiera. Él va a decidir a quién y cómo se las va a dar'. Durante la condición de entrenamiento en autoridad si los niños presentaban conductas permitidas se les dieron puntos que pudieron intercambiar por premios (dulces y golosinas), por el contrario, si presentaban conductas prohibidas se les quitaron los puntos ganados.

### MÉTODO

#### *Participantes*

Veinte niños de sexto grado de primaria (10 mujeres y 10 hombres) entre los 11 y los 12 años de edad, que participaron a cambio de dulces y golosinas. Los premios, con su respectivo valor en puntos, se mostraron a los participantes antes de iniciar la sesión experimental.

#### *Equipo y materiales*

Se utilizaron tareas, materiales y equipo similares a los del Experimento 1.

#### *Situación experimental*

Fue similar a la del Experimento 1.

#### *Diseño*

En la Tabla 5 se describe el diseño que se utilizó en este experimento. Éste consistió en una comparación intrasujeto y entre sujetos bajo distintos tratamientos experimentales. Los participantes se distribuyeron al azar en cinco grupos. En la Fase 1 los niños trabajaron con rompecabezas y se expusieron a una condición de Entrenamiento en Autoridad por riqueza. En las fases 2, 3 y 4 la tarea utilizada fue de 'sopa de letras'. Durante la Fase 2 los participantes se expusieron colectivamente a una condición de Línea Base y, de forma similar al Experimento 1, los participantes no obtuvieron puntos por responder en ninguna de las dos listas. Durante las fases 3 y 4 los participantes del Grupo 1 se expusieron a una figura de autoridad que sólo prescribió contingencias; los del Grupo 2 se expusieron a una figura de autoridad que sólo reguló; los participantes del Grupo 3 se expusieron a una figura de autoridad que supervisó en la situación; y los del Grupo 4A y 4B a una que sólo administró consecuencias. Durante la Fase 3 los participantes trabajaron separados (Individual), mientras que durante la Fase 4, trabajaron simultáneamente en el mismo salón (Colectivo).

Grupos N=4	Fase 1 Rompecabezas Colectivo	Fase 2 Sopa de Letras Individual	Fase 3 Sopa de Letras Individual	Fase 4 Sopa de Letras Colectivo
Grupo 1	Entrenamiento en Autoridad (4 funciones)	Línea Base	Prescripción	
Grupo 2			Regulación	
Grupo 3			Supervisión	
Grupo 4A, 4B			Administración	
Sesiones	3	3	3	3
Días	3	1	1	1

Tabla 5. Muestra el Diseño empleado en este experimento.

## *Procedimiento*

### *Fase 1 – Entrenamiento en Autoridad*

Se utilizó la misma tarea que en el Experimento 2 y el Entrenamiento en Autoridad fue similar al que se llevó a cabo en dicho experimento. Sólo se modificó la parte del procedimiento referente a la función de administración: en lugar de retirar a los participantes del salón experimental si se comportaban de manera no permitida, como se hizo en el Experimento 2, en este experimento la figura de autoridad otorgó puntos a los participantes por no presentar las conductas prohibidas y les quitó los puntos ganados cuando se comportaron de manera no permitida. El experimentador ejerció la prescripción, la regulación y la supervisión de manera similar a como se llevó a cabo en el Experimento 2. Los participantes pudieron intercambiar sus puntos por dulces y golosinas.

Las siguientes instrucciones se presentaron verbalmente:

*En el siguiente juego ustedes tienen que armar el rompecabezas de la figura que está a su lado derecho. Para completarlo necesitarán algunas de las piezas que tienen sus compañeros del otro equipo. Para conseguirlas ustedes se arreglan como quieran. Solamente tienen treinta minutos para resolverlo. Al primer equipo que finalice su rompecabezas, o que al acabarse el tiempo haya ensamblado más piezas le voy a dar 500 puntos para cada integrante. Al equipo que quede en segundo lugar le voy a dar 300 puntos para cada integrante. Ustedes podrán intercambiar sus puntos por los premios que quieran.*

*Mientras estén resolviendo los rompecabezas les prohíbo que digan malas palabras, se golpeen, se lastimen, se insulten, griten o levanten la voz a un*

*compañero. Si alguno de ustedes hace alguna de estas conductas le voy a quitar los puntos que gane durante este juego. Suerte a los dos equipos!!!*

Si alguno de los participantes perdía sus puntos por comportarse de la manera no permitida podía seguir armando el rompecabezas de la sesión.

#### *Fase 2 – Línea Base*

Las sesiones, durante esta condición, se realizaron de la misma forma que en el Experimento 2.

#### *Fases 3 y 4*

Durante estas fases, el ejercicio de las funciones del poder en cada grupo se realizó de la misma forma que en el Experimento 2, presentando a los participantes las mismas instrucciones. En este Experimento se agregó, como control, un grupo en el que se ejerció la función de administración (4B) modificando el componente instrumental de dicha función. A diferencia de los experimentos anteriores y a diferencia del Grupo 4A de este experimento, en los que la función de administración consistió en retirar la hoja de la sopa de letras a los participantes si respondían en la lista roja, en el Grupo 4B de este experimento, el ejercicio de la administración consistió en quitar los puntos que hubieran ganado los participantes hasta el momento de encerrar una palabra de la lista roja; después de la administración de esta consecuencia los participantes podían continuar resolviendo la sopa de letras. Si volvían a encerrar una palabra de la lista roja, el experimentador administraba nuevamente la consecuencia quitando los puntos ganados hasta ese momento de la sesión.



Las instrucciones de esta condición se presentaron oralmente y fueron las siguientes:

*A continuación vas a jugar encerrando las palabras que encuentres en la sopa de letras. Como puedes ver tienes dos listas con palabras: una roja y una azul. Por cada palabra de la lista roja que encuentres en la sopa obtendrás 40 puntos, mientras que por cada palabra de la lista azul que encuentres en la sopa obtendrás 10 puntos. Solamente tienes diez minutos para encontrar las palabras. Si terminas antes de los diez minutos tendrás que permanecer sentado hasta que te lo indique. En ese momento podrás intercambiar tus puntos por premios.*

## RESULTADOS

En las figuras 35, 37, 39, 41 y 43, las gráficas de barras muestran el número de palabras encontradas por los participantes en cada una de las listas. Las gráficas de pastel muestran el porcentaje de obediencia-desobediencia reportado por la maestra de los niños. La 'v' indica cuando uno de los participantes marcó una palabra de la lista roja, pero no la encerraron completamente.

Las figuras 36, 38, 40, 42 y 44 muestran los puntos obtenidos por los participantes por responder en cada una de las listas. La línea discontinua azul o roja muestra la máxima cantidad de puntos que se podían obtener por responder en cada lista.

La Figura 35 muestra el número de palabras encontradas por los participantes del Grupo 1 en cada lista y el porcentaje de obediencia-desobediencia reportado por la maestra de cada niño. Todos los participantes de

este grupo respondieron en las dos listas durante las tres sesiones de Línea Base (LB1, LB2, LB3). Todos los participantes encontraron las 8 palabras de la lista azul durante todo el experimento (excepto el Participante 4 en LB1). Ninguno de los participantes respondió en la lista roja durante las sesiones individuales (I1, I2, I3). Los participantes 1 y 2 respondieron en la lista roja en las últimas dos sesiones colectivas (C2 y C3), el Participante 3 lo hizo durante las tres sesiones colectivas, mientras que el Participante 4 respondió en la lista roja únicamente en C2. Este último participante fue reportado por su maestra como un niño completamente obediente (100%), el Participante 3 fue reportado como 90% obediente, el Participante 2 como 60% obediente, mientras que el Participante 1 fue reportado por su maestra como un niño completamente desobediente (100%). Únicamente el Participante 4 ganó sus puntos en todas las sesiones de entrenamiento en autoridad, debido a que no presentó ninguna conducta prohibida en esta condición. Tres de los participantes del grupo (2, 3 y 4), por lo menos en una ocasión marcaron una palabra en la lista roja.

GRUPO 1 - PRESCRIPCIÓN - RIQUEZA

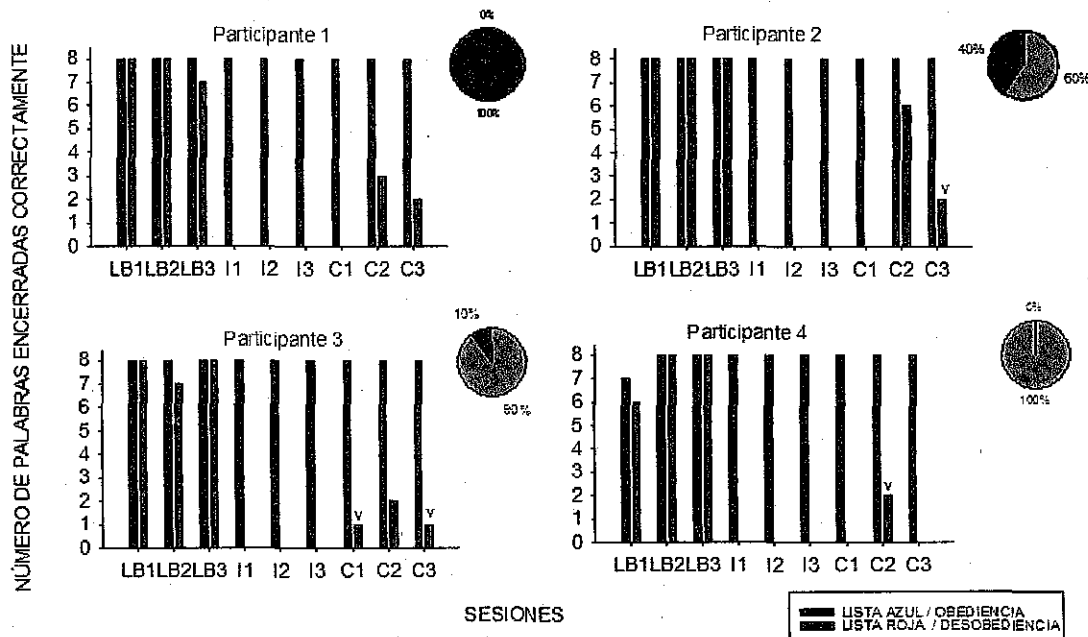


Figura 35. Las gráficas de barras muestran el número de palabras encontradas por los participantes del Grupo 1 en cada lista. Las gráficas de pastel muestran el porcentaje de obediencia (en azul) – desobediencia (en rojo) reportado por la maestra de cada niño. El identificador del participante en rojo muestra si el experimentador le quitó los puntos en alguna de las sesiones de entrenamiento en autoridad. La 'v' muestra cuando los niños marcaron una palabra de la lista roja pero no terminaron de encerrarla.

La Figura 36 muestra los puntos obtenidos por los participantes del Grupo 1 en cada lista. Todos los participantes obtuvieron la máxima cantidad de puntos posibles por responder en la lista azul durante todo el experimento (80 puntos). El Participante 1 obtuvo 120 puntos por responder en la lista roja en C2 y 40 puntos en C3. El Participante 2 obtuvo 240 puntos por responder en la lista roja en C2 y 40 puntos en C3. El Participante 3 obtuvo 40 puntos por responder en la lista roja en C1 y C3 y 80 puntos en C2. Finalmente, el Participante 4 obtuvo 40 puntos por responder en esta lista en C2.

GRUPO 1 - PRESCRIPCIÓN - RIQUEZA

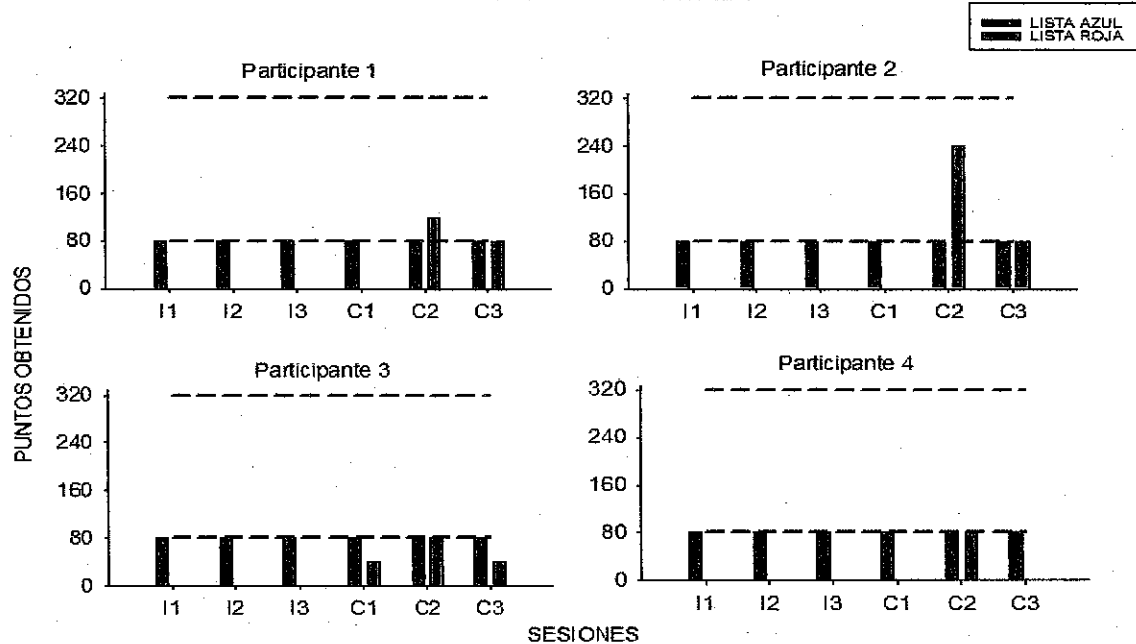


Figura 36. Muestra los puntos obtenidos por los participantes del Grupo 1 en cada lista. La línea discontinua azul o roja muestra la máxima cantidad de puntos que se podían obtener respondiendo en cada una de las listas.

La Figura 37 muestra el número de palabras encontradas por los participantes del Grupo 2 y el porcentaje de obediencia-desobediencia reportado por la maestra de cada niño. Todos los participantes respondieron en las dos listas durante las sesiones de Línea Base (LB1, LB2, LB3). Una vez que el experimentador empezó a ejercer la función de Regulación, todos los participantes encerraron las 8 palabras de la lista azul en el resto de las sesiones. Durante las sesiones individuales (I1, I2, I3) los participantes 6 y 8 no respondieron en la lista roja. El Participante 7 encontró dos palabras de la lista roja en I3, mientras que el Participante 5 encontró 8 y 7 palabras en I2 e I3, respectivamente. Todos los participantes encerraron más de dos palabras en la lista roja durante C1 y las 8

palabras de esta lista en C2 y C3. Los participantes 6 y 7 borraron una palabra durante la sesión C1. Sólo el Participante 8 perdió sus puntos durante el Entrenamiento en Autoridad. Los participantes 5 y 6 fueron considerados por sus maestras como niños muy obedientes (100%), el Participante 7 como un niño 70% obediente, y el Participante 8 como un niño 80% obediente. Sólo dos de los participantes (6 y 7) marcaron una palabra de la lista roja.

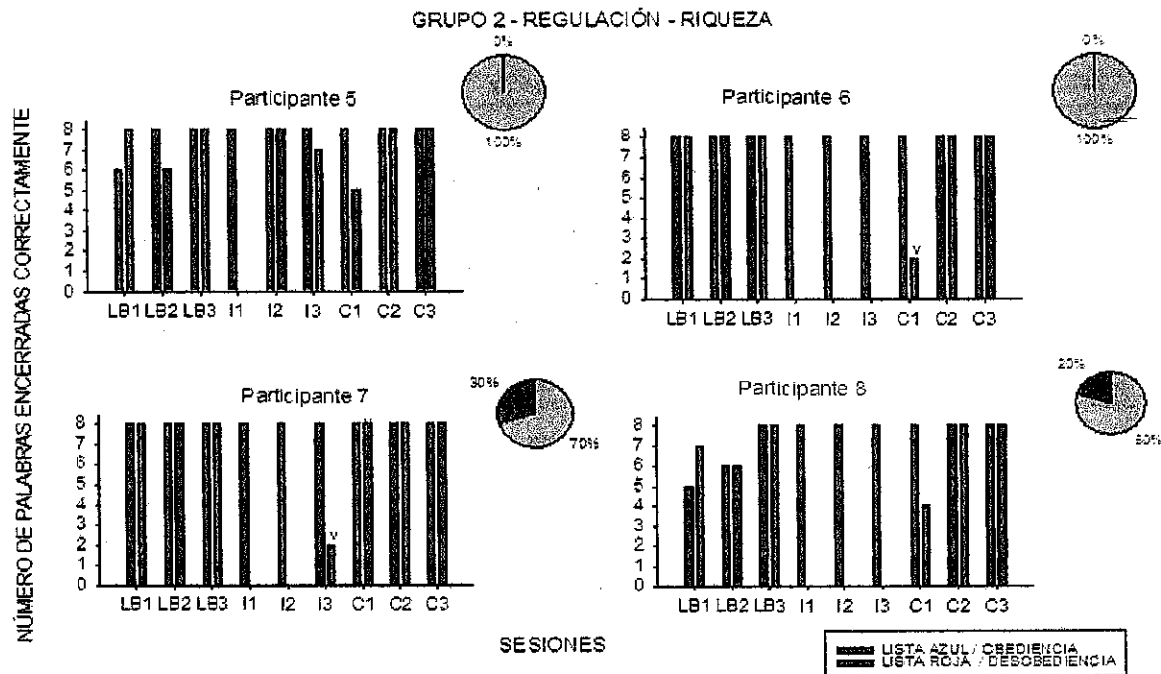


Figura 37. Las gráficas de barras muestran el número de palabras encontradas por los participantes del Grupo 2 en cada lista. Las gráficas de pastel muestran el porcentaje de obediencia (en azul) – desobediencia (en rojo) reportado por la maestra de cada niño. El identificador del participante en rojo muestra si el experimentador le quitó los puntos en alguna de las sesiones de entrenamiento en autoridad. La 'v' muestra cuando los niños marcaron una palabra de la lista roja pero no terminaron de encerrarla.

La Figura 38 muestra los puntos obtenidos por los participantes del Grupo 2 en cada una de las listas. Todos los participantes obtuvieron la mayor cantidad de

puntos posibles por responder en la lista azul durante todas las sesiones. Durante las sesiones individuales (I1, I2, I3), los participantes 6 y 8 no obtuvieron puntos en la lista roja debido a que no encerraron palabras de esta lista. El Participante 7 obtuvo 80 puntos por responder en la lista roja en I3, mientras que el Participante 5 obtuvo 320 puntos por responder en esta lista en I2 y 280 puntos en I3. Durante las sesiones colectivas (C1, C2, C3) todos los participantes obtuvieron puntos por responder en la lista roja, alcanzando la máxima cantidad posible durante C2 y C3.

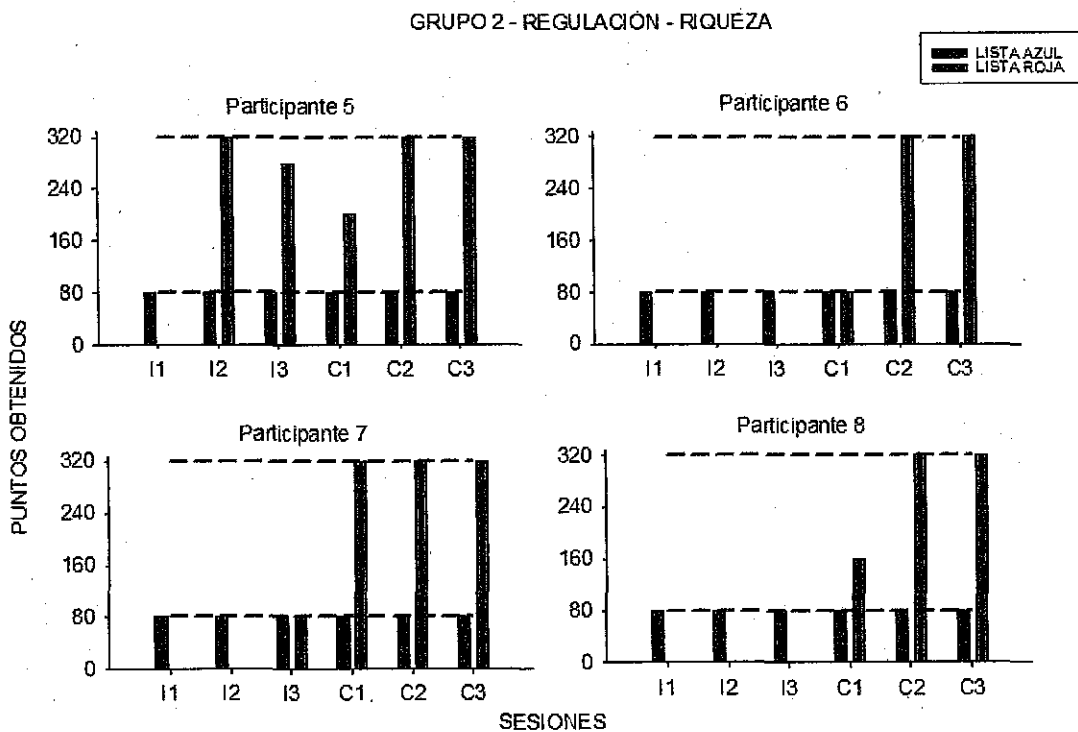


Figura 38. Muestra los puntos obtenidos por los participantes del Grupo 2 en cada lista. La línea discontinua azul o roja muestra la máxima cantidad de puntos que se podían obtener respondiendo en cada una de las listas.

GRUPO 3 - SUPERVISIÓN - RIQUEZA

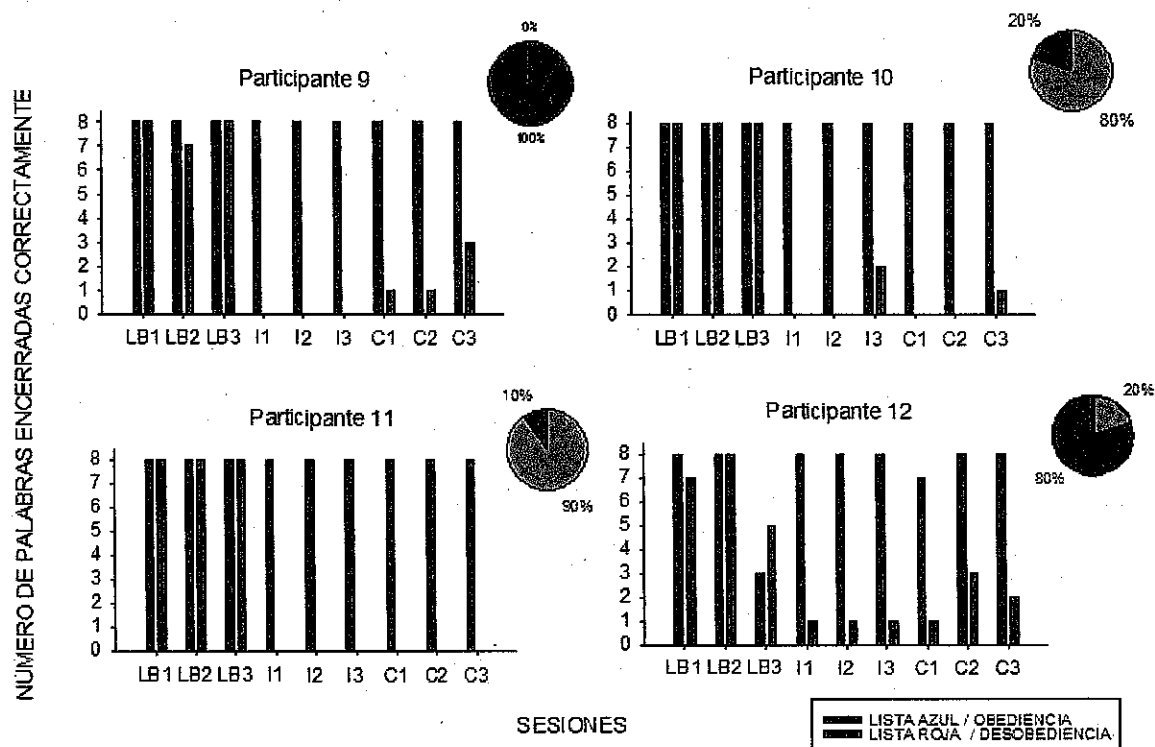


Figura 39. Las gráficas de barras muestran el número de palabras encontradas por los participantes del Grupo 3 en cada lista. Las gráficas de pastel muestran el porcentaje de obediencia (en azul) – desobediencia (en rojo) reportado por la maestra de cada niño. El identificador del participante en rojo muestra si el experimentador le quitó los puntos en alguna de las sesiones de entrenamiento en autoridad. La 'v' muestra cuando los niños marcaron una palabra de la lista roja pero no terminaron de encerrarla.

La Figura 39 muestra el número de palabras encontradas por los participantes del Grupo 3 y el porcentaje de obediencia-desobediencia reportado por la maestra de cada niño. Todos los participantes respondieron en ambas listas durante las sesiones de Línea Base. Con excepción del Participante 12 durante C1, todos los participantes encontraron las 8 palabras de la lista azul en todas las sesiones. A partir de que el experimentador empezó a ejercer la función de Supervisión, el Participante 11 no respondió en la lista roja. El Participante 9 no lo

hizo durante las tres sesiones individuales (I1, I2, I3), pero encerró una palabra en C1 y en C2, y tres palabras en C3. El Participante 10, únicamente encerró 2 palabras de la lista roja en I3 y una en C3. Finalmente, el Participante 12 encerró por lo menos 3 palabras de la lista roja durante todas las sesiones del experimento. En este grupo, ningún participante perdió sus puntos durante el Entrenamiento en Autoridad. Los participantes 10 y 11 fueron considerados como niños obedientes por sus maestras (80% y 90%, respectivamente), mientras que los participantes 9 y 12 fueron considerados como niños desobedientes (100% y 80%, respectivamente). En este grupo ninguno de los participantes mostró el marcado de palabras de la lista roja.

La Figura 40 muestra los puntos obtenidos por los participantes del Grupo 3 en cada una de las listas. Todos los participantes obtuvieron la máxima cantidad de puntos por responder en la lista azul durante todo el experimento (80 puntos). El Participante 11 no obtuvo puntos de la lista roja debido a que no respondió en ella. El Participante 9 no obtuvo puntos por responder en esta lista en las tres sesiones individuales y el Participante 10 sólo en I1 e I2. El Participante 9 obtuvo 40 puntos por responder en la lista roja en C1 y C2, y 80 puntos en C3. El Participante 10 obtuvo 80 puntos por responder en esta lista en I3 y sólo 40 puntos en C3. Finalmente, con excepción de C2 en donde obtuvo 80 puntos por responder en la lista roja, el Participante 12 obtuvo 40 puntos en esta lista durante todas las condiciones experimentales.



GRUPO 3 - SUPERVISION - RIQUEZA

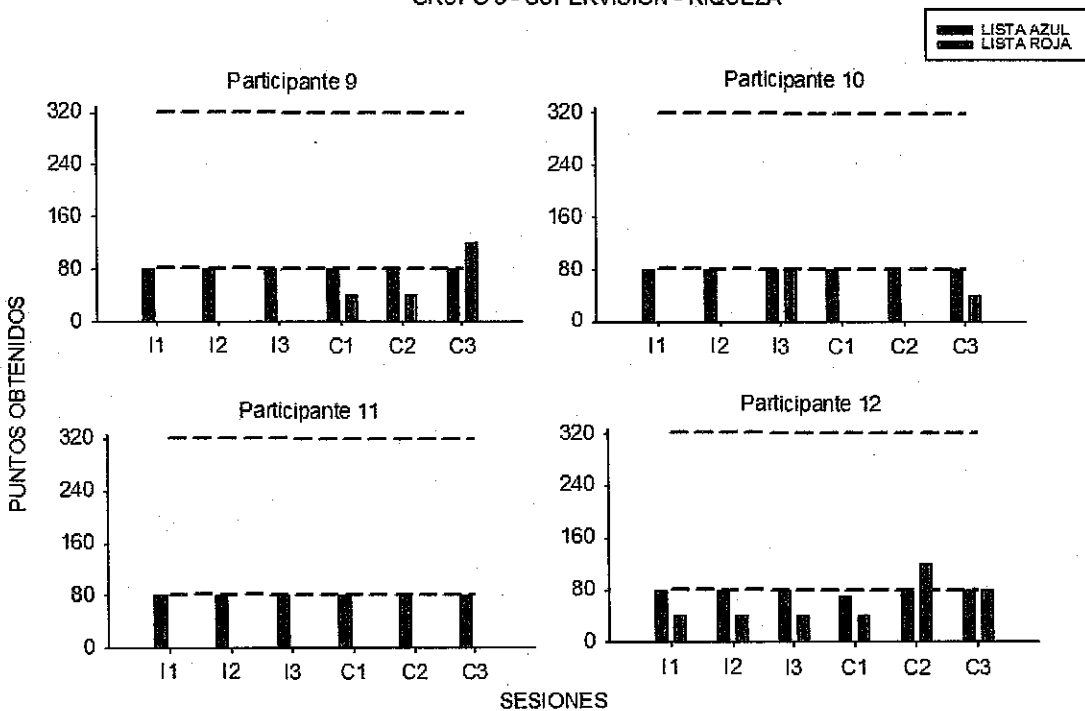


Figura 40. Muestra los puntos obtenidos por los participantes del Grupo 3 en cada lista. La línea discontinua azul o roja muestra la máxima cantidad de puntos que se podían obtener respondiendo en cada una de las listas.

La Figura 41 muestra el número de palabras encontradas por los participantes del Grupo 4A y el porcentaje de obediencia-desobediencia reportado por la maestra de cada niño. Todos los participantes encerraron las 8 palabras de las dos listas durante las sesiones de Línea Base (LB1, LB2, LB3). A partir de la sesión en la que el experimentador ejerció la función de Administración (retirar la hoja de la sopa de letras), todos los participantes respondieron por lo menos una vez en la lista roja durante todas las sesiones experimentales. Tres de los participantes (13,14 y 15) encerraron una palabra de la lista azul durante una de las sesiones individuales, el Participante 16 lo hizo en dos de éstas. Por lo menos en dos de las sesiones colectivas los participantes encerraron de 3 a 8 palabras

de la lista azul antes de responder en la lista roja. Tres de los participantes perdieron sus puntos por realizar conductas prohibidas en el Entrenamiento en Autoridad. Los participantes 13 y 16 fueron considerados por sus maestras como niños 70% obedientes, el Participante 14 fue considerado como 60% obediente y, finalmente, el Participante 15 fue considerado como un niño desobediente (30%). En este grupo, no se observó el marcado de palabras de la lista roja.

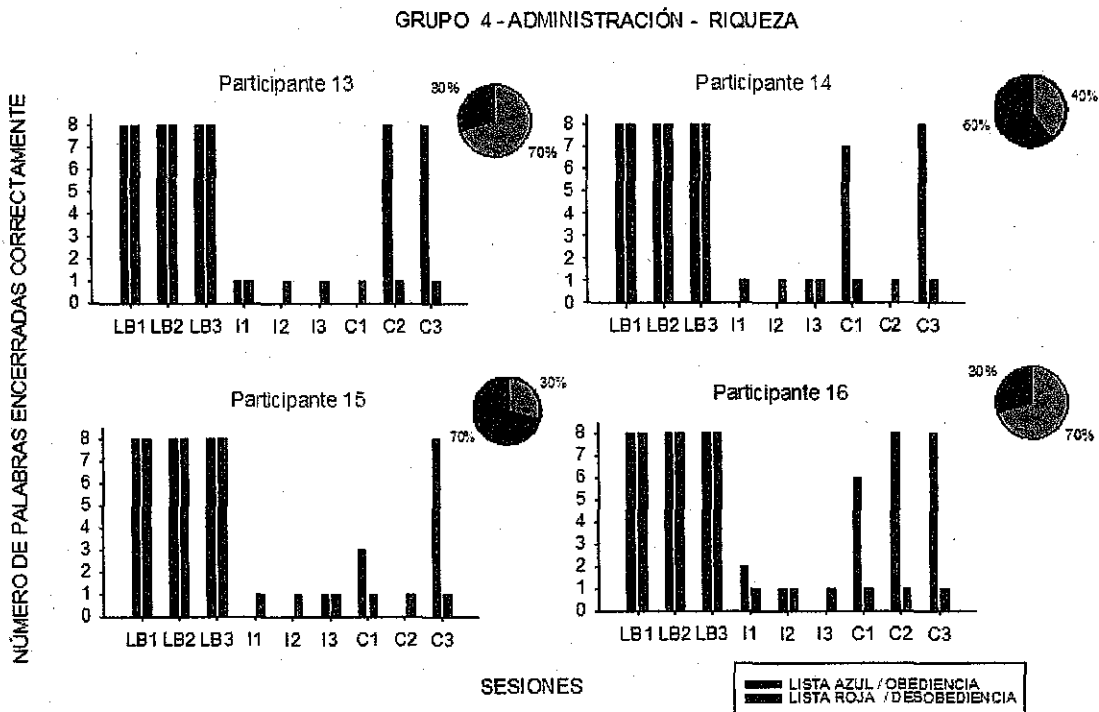


Figura 41. Las gráficas de barras muestran el número de palabras encontradas por los participantes del Grupo 4A en cada lista. Las gráficas de pastel muestran el porcentaje de obediencia (en azul) – desobediencia (en rojo) reportado por la maestra de cada niño. El identificador del participante en rojo muestra si el experimentador le quitó los puntos en alguna de las sesiones de entrenamiento en autoridad. La 'v' muestra cuando los niños marcaron una palabra de la lista roja pero no terminaron de encerrarla.

La Figura 42 muestra los puntos obtenidos por los participantes del Grupo 4A en cada una de las listas. Todos los participantes obtuvieron 40 puntos por responder en la lista roja durante todas las sesiones experimentales. Durante las sesiones individuales, los participantes obtuvieron un máximo de 20 puntos por responder en la lista azul en una o en dos de dichas sesiones. En las sesiones colectivas, tres de los participantes (13,14 y 16) obtuvieron la máxima cantidad de puntos por responder en la lista azul durante dos de éstas, mientras que el Participante 15, los obtuvo únicamente en una de las sesiones colectivas (C3).

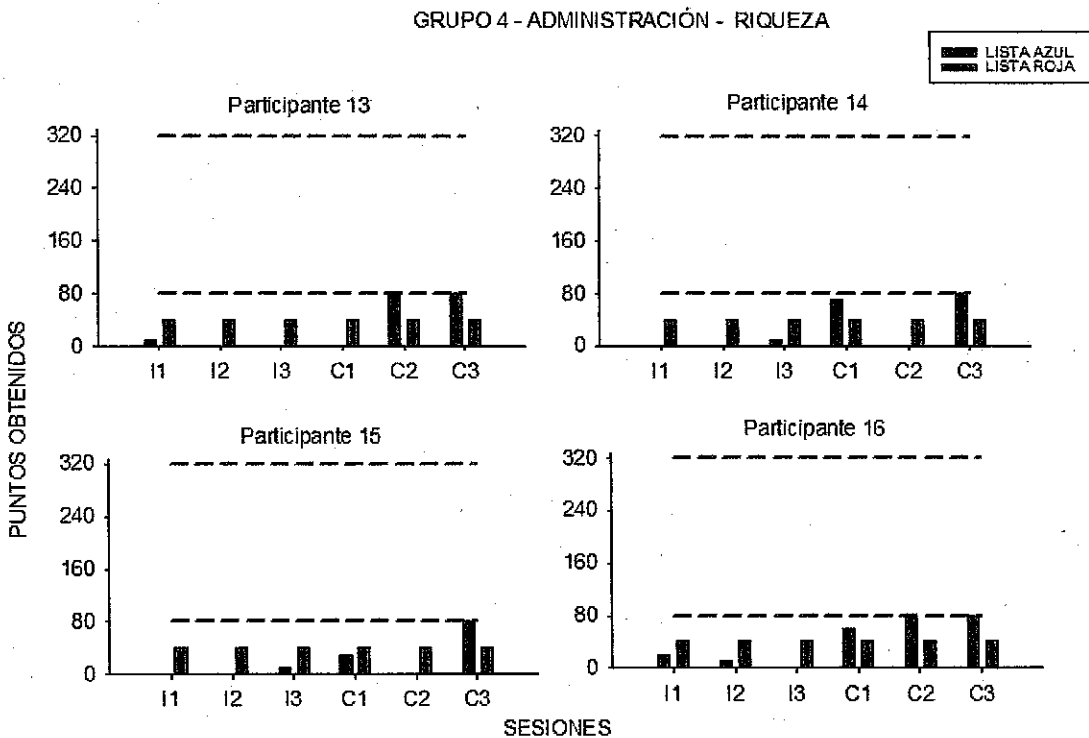


Figura 42. Muestra los puntos obtenidos por los participantes del Grupo 4A en cada lista. La línea discontinua azul o roja muestra la máxima cantidad de puntos que se podían obtener respondiendo en cada una de las listas.

La Figura 43 muestra el número de palabras encontradas por los participantes del Grupo 4B y el porcentaje de obediencia-desobediencia reportado por la maestra de cada niño. Los participantes 18 y 20 encerraron las 8 palabras de las dos listas durante las sesiones de Línea Base (LB1, LB2, LB3), excepto el Participante 18 en LB3. Los participantes 17 y 19 se mantuvieron respondiendo en las dos listas, pero en ninguna de las sesiones de LB encerraron todas las palabras. A partir de la sesión en la que el experimentador ejerció la función de Administración (quitar los puntos que llevaban ganados hasta antes de responder en la lista roja), todos los participantes respondieron por lo menos una vez en la lista roja durante la primera sesión individual (I1). Mientras que los participantes 17 y 18 ya no volvieron a responder en la lista roja a partir de I2, el Participante 19 lo volvió a hacer en dos ocasiones (I2 y C2), y el Participante 20 en una ocasión en C2. Cabe señalar que sólo el Participante 19 en I1 perdió puntos (20 puntos) por responder en la lista roja después de haber encerrado dos palabras de la lista azul. El resto de los participantes no perdieron puntos debido a que encerraron las palabras de la lista roja antes de haber iniciado con las de la lista azul. Sólo dos de los participantes (19 y 20) perdieron sus puntos por realizar conductas prohibidas en el Entrenamiento en Autoridad. El Participante 17 fue considerado por su maestra como un niño completamente obediente (100%), los participantes 18 y 20 fueron considerados por sus maestras como niños 90% obedientes, mientras que el Participante 19 fue considerado obediente sólo en un 80%. No se observó el marcado de palabras de la lista roja.

GRUPO 4B - ADMINISTRACION - RIQUEZA

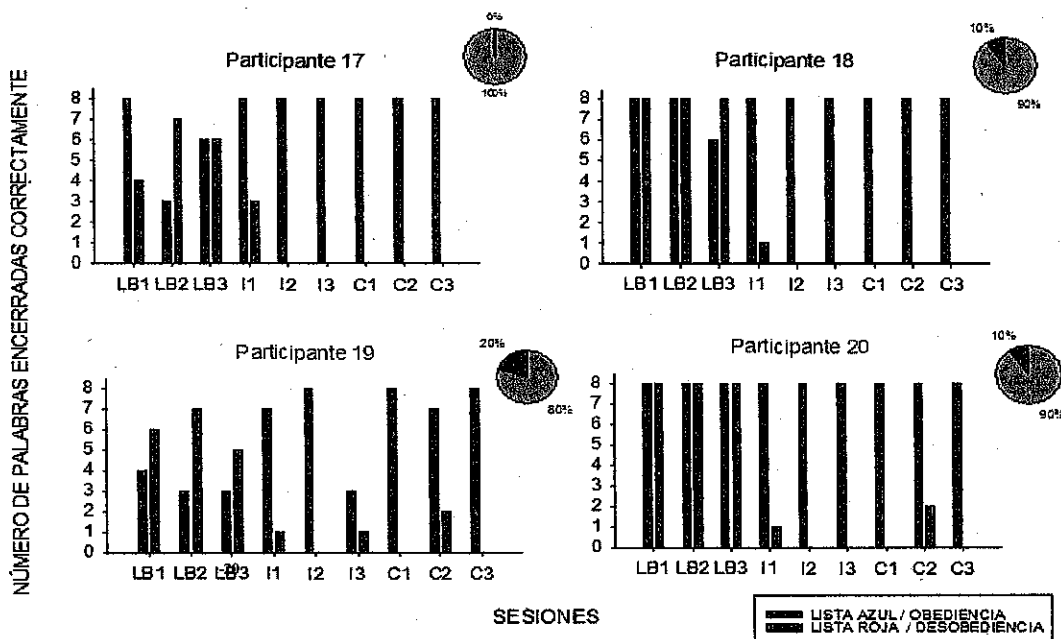


Figura 43. Las gráficas de barras muestran el número de palabras encontradas por los participantes del Grupo 4B en cada lista. Las gráficas de pastel muestran el porcentaje de obediencia (en azul) – desobediencia (en rojo) reportado por la maestra de cada niño. El identificador del participante en rojo muestra si el experimentador le quitó los puntos en alguna de las sesiones de entrenamiento en autoridad. La 'v' muestra cuando los niños marcaron una palabra de la lista roja pero no terminaron de encerrarla.

La Figura 44 muestra los puntos obtenidos por los participantes del Grupo 4B en la lista azul, en este grupo los participantes no pudieron obtener puntos por responder en la lista roja. Los participantes 17, 18 y 19 obtuvieron 80 puntos por responder en la lista azul durante todas las sesiones experimentales. El Participante 19 obtuvo menos de los 80 puntos en I1, en I3 y en C2, mientras que en I1 obtuvo sólo 60 puntos porque perdió 20 puntos por responder en la lista roja después de haber encerrado dos palabras de la lista azul, en I3 y en C2 obtuvo menos de 80 puntos porque no encerró las 8 palabras de la lista azul antes del tiempo límite establecido.

#### GRUPO 4B - ADMINISTRACIÓN - RIQUEZA

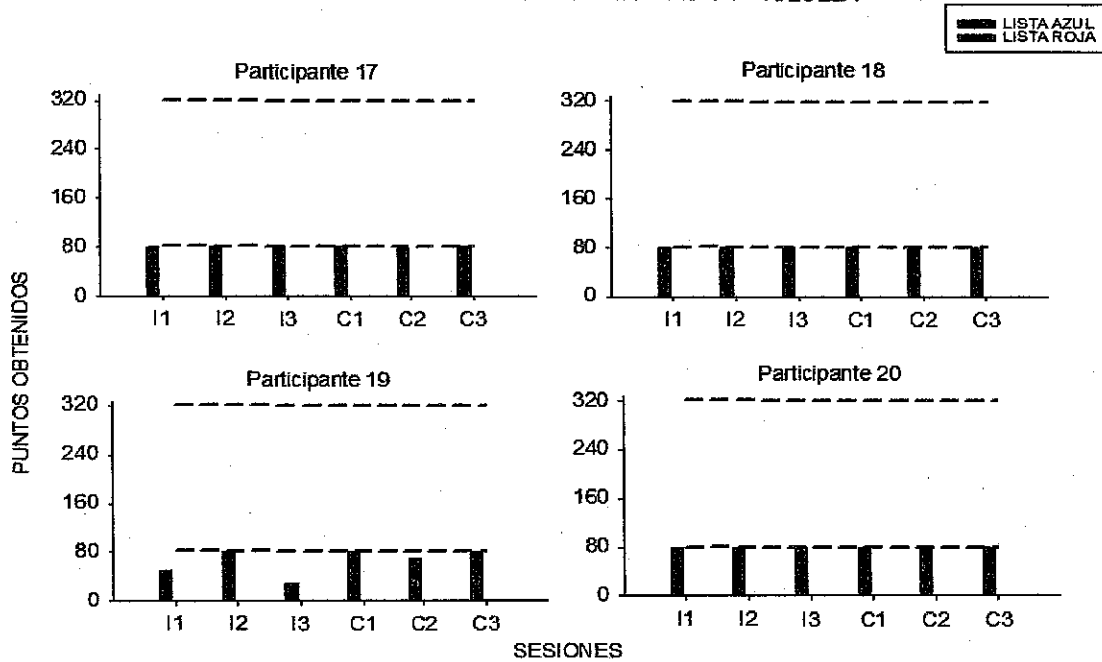


Figura 44. Muestra los puntos obtenidos por los participantes del Grupo 4B en cada lista. La línea discontinua azul o roja muestra la máxima cantidad de puntos que se podían obtener respondiendo en cada una de las listas.

### DISCUSIÓN

Los resultados de este experimento muestran los efectos de cada una de las funciones del poder ejercidas por una figura de autoridad establecida por riqueza. Aún cuando en una primera fase del experimento se expuso a los niños a un entrenamiento ante una figura de autoridad que ejerció las cuatro funciones de poder, y que con excepción del Grupo 3 (supervisión) en el resto de los grupos el experimentador administró consecuencias en esta fase, retirando los puntos ganados por lo menos a uno de los participantes en cada grupo por emitir alguna de las conductas no permitidas, en la segunda fase del experimento, cuando se probó cada una de las funciones de poder, en todos los grupos los participantes respondieron en la lista roja. Sólo en el grupo de supervisión uno de los

participantes (P11) ya no respondió en la lista roja después de las sesiones de línea base.

En todos los grupos (excepto en el grupo 4A) se pudo observar el efecto del grupo en la conducta desobediente (Milgram 1974/2004), ya que algunos de los participantes cuando trabajaron individualmente, dejaron de responder en la lista roja cuando se les solicitó, y una vez que se encontraron trabajando con el resto de los participantes del grupo empezaron a mostrar conducta desobediente al responder en la lista roja.

Al parecer, ante una figura de autoridad que basó su poder en la riqueza, las funciones de poder menos efectivas para generar conducta obediente en los niños fueron las funciones de Regulación y la de Administración, cuando ésta se ejerció de manera similar a los experimentos anteriores, es decir, retirando la tarea a los participantes cuando estos encerraban una palabra en la lista roja.

Se pudo observar la diferencia en la conducta de niños de primaria dependiendo de la forma en la que actuó la figura de autoridad en la situación (Baron y Byrne, 1982). Esto se pudo observar claramente en los grupos en los que se ejerció la función de Administración de consecuencias (Grupos 4A y 4B). Si se comparan los resultados del Grupo 4A de este experimento con los resultados obtenidos en el Grupo 8 del Experimento 2, en el que el poder se basó en la fuerza, se puede observar que los participantes en ambos grupos se comportaron de forma muy similar, respondiendo sólo una vez, durante todo el experimento, en la lista roja. Estos resultados pueden deberse a que, independientemente del poder en el que se base una figura de autoridad, cuando ésta administra consecuencias los individuos responden situacionalmente al tipo de poder que se

esté ejerciendo. Como varios de los autores han mencionado, es muy difícil encontrar situaciones en las que se pueda observar el ejercicio puro de los tipos de poder o de sus bases (Russell, 1949; French y Raven 1959), y los individuos podrían estar cambiando su ejecución dependiendo del tipo de ejercicio de la autoridad, momento a momento, en una misma situación. Por ello, aún cuando la figura de autoridad en este experimento haya basado su poder en la riqueza, al momento de administrar consecuencias utilizando la fuerza al retirar la tarea al niño, no es extraño que se haya observado un patrón de respuestas similar al que se encontró en el Experimento 2, tanto en el grupo de Entrenamiento en Autoridad (Grupo 8) como en el de Familiarización (Grupo 4).

En cambio, cuando los participantes del Grupo 4B del presente experimento se expusieron a una figura de autoridad que ejerció la función de administración con base en la riqueza exclusivamente (quitar puntos ganados), se observó una ejecución distinta por parte de los participantes: respondieron en la lista roja en una menor cantidad de veces.

En el Experimento 4 se señaló la importancia del papel que juega la estipulación o la prescripción que se presente a los individuos para que éstos se mantengan respondiendo en correspondencia con ello; sin embargo, los resultados del Grupo 4B de este experimento, mostraron que aún sin la estipulación, existen ciertas formas de administración de consecuencias que podrían permitir al individuo discriminar las conductas permitidas de las no permitidas, aún cuando no se hayan señalado con anterioridad, y mantenerse respondiendo únicamente en la forma permitida. Estos resultados concuerdan con los datos reportados por Azrin y Holz (1966) acerca los efectos del castigo



discriminado. En contraste, los datos mostrados por los participantes del Grupo 1 (Prescripción), en el que les se prohibió explícitamente a los participantes responder en la lista roja, y se advirtieron las consecuencias por ello, algunos participantes se mantuvieron respondiendo en la lista roja, y provocaron que el resto de sus compañeros del grupo lo hicieran en las sesiones colectivas.

En general, los datos parecen apoyar en cierta medida la afirmación realizada por Russell (1949) de que el poder basado en la riqueza es el más débil, debido a que los individuos no reconocen ningún derecho tradicional o legítimo de superioridad en quien ejerce el poder sobre ellos. Sin embargo, es importante tomar esta afirmación con precaución debido a los resultados encontrados en el Grupo 4B de este experimento en el que se presentó una disminución de conductas desobedientes.

## DISCUSIÓN GENERAL Y CONCLUSIONES

Los objetivos centrales de esta tesis fueron: a) evaluar experimentalmente las diferencias en la conducta de niños de primaria, con base en el establecimiento de distintos tipos de relaciones entre el poder y la autoridad, b) evaluar el efecto de cada una de las funciones de poder propuestas por Ribes (2001) en el ejercicio de la autoridad una vez establecida con base en la fuerza y en la riqueza, c) evaluar el cumplimiento ante la ausencia de una figura de autoridad y la obediencia ante la presencia de una figura de autoridad legítima de carácter racional.

El desarrollo de la presente tesis permitió además: d) evaluar los efectos de la exposición a distintos periodos de familiarización con el experimentador en el ejercicio de cada una de las funciones de poder, y e) evaluar los efectos de advertir o no a los participantes acerca del componente instrumental de la función de administración (retirar la tarea por responder en la lista roja), en el cumplimiento de niños de primaria.

Con respecto al primer objetivo se pudo observar un efecto diferencial en la conducta de los niños escolares debido a las distintas relaciones establecidas entre el poder y la autoridad. Los participantes expuestos a condiciones de familiarización (sin figura de autoridad) mostraron una mayor cantidad de conductas prohibidas que los que se expusieron a condiciones de entrenamiento en autoridad. Excepto en los casos en los que el período de exposición al experimentador fue muy corto y no fue suficiente para que los niños alcanzaran a familiarizarse con él, como se observó en el Experimento 1. Estos resultados

concuerdan con lo reportado por Rangel (2003), quién observó que cuando una figura de autoridad cumplía con más funciones de poder generaba una mayor cantidad de conducta obediente en los niños.

En la presente tesis se pudo observar un efecto diferencial del ejercicio de las distintas funciones de poder propuestas por Ribes (2001). Se observó que los participantes de cada grupo mostraron ejecuciones distintas de acuerdo a la función ejercida por el experimentador. Sin embargo, aún con la investigación realizada en este trabajo, no es posible decir cuál de ellas es la más efectiva para generar conducta obediente o de cumplimiento en los niños, ya que a lo largo de los experimentos, los resultados que se encontraron en cada uno de los grupos en los que se ejercieron las mismas funciones (por ejemplo la función de Prescripción en los Grupos 1 y 5 del Experimento 2, y el Grupo 1 del Experimento 5) se observaron resultados distintos debido a la interacción del ejercicio de las funciones con otros factores como: la base de poder en la que se sustentaba la figura de autoridad, el tiempo de exposición ante ésta (o ante el experimentador-Familiarización) y la inclusión de elementos como la estipulación de las contingencias o la advertencia, efectos que se pudieron observar en los resultados de los experimentos 3 y 4.

Al compararse los efectos producidos por una figura de autoridad que basó su poder en la fuerza con la que basó su poder en la riqueza, los datos obtenidos sugieren que la primera fue más efectiva para hacer que los participantes presentaran una mayor cantidad de conducta obediente. Estos resultados apoyan la suposición de Russell (1949) sobre la desventaja del poder por riqueza sobre el

poder por conocimiento y el poder por fuerza, ya que consideró que los individuos que basaban su poder en la riqueza no gozaban de legitimidad para ejercer la autoridad ante los influidos. Sin embargo, un dato interesante es el que mostraron los participantes del Grupo 4B del Experimento 5, en donde la eliminación de puntos (riqueza) fue suficiente para disminuir en gran medida las conductas desobedientes.

Como se mencionó anteriormente, Bermudez de Castro (2004) mencionó que el ejercicio de la autoridad siempre está ligado a la fuerza (o al elemento en que base su poder) aunque no a su uso, y que mientras que ésta no se requiera actuará como referente en la situación (como un atributo potencial). Esto se pudo observar en los grupos en los que el experimentador ejerció la función de prescripción, en donde les prohibió a los niños realizar ciertas conductas y estableció consecuencias si lo hacían. En las sesiones en las que los participantes resolvieron la tarea individualmente, la fuerza de la autoridad estuvo presente solo como un atributo en potencia, lo que fue suficiente para mantener a los participantes actuando dentro de lo estipulado; sin embargo, de acuerdo con lo reportado por Milgram (1974/2004), en el momento en el que uno de los participantes, en las sesiones colectivas, desobedeció las órdenes del experimentador facilitó que el resto del grupo lo hiciera también.

En la comparación del Experimento 1 con el Experimento 2, así como en los resultados encontrados en el Experimento 3, se pudo observar que prolongar el tiempo en el que los participantes se expusieron a la presencia del experimentador favoreció que los niños mostraran conductas de incumplimiento. En el

Experimento 1 en el que los participantes se expusieron a un periodo breve de Familiarización, se mantuvieron cumpliendo con lo que el experimentador les solicitó. Estos resultados coinciden con los reportados por Burger y cols (2001), quien encontró que al exponer por un período breve a los individuos ante alguien que posteriormente les haría una petición, incrementó la probabilidad de cumplimiento. Sin embargo, los resultados de la presente tesis mostraron que cuando se prolongó el tiempo de exposición ante el individuo que realizó la petición (el experimentador), la probabilidad de encontrar cumplimiento ante las peticiones disminuyó.

A pesar de estos resultados, los participantes que se expusieron a períodos prolongados de Familiarización con el experimentador no se mostraron como niños completamente incumplidos, es decir, aún en los casos de familiarización se encontraron participantes que cumplían con las peticiones del experimentador en algunas condiciones (e.g. cuando ejecutaron la tarea individualmente). En términos del esquema presentado en la Figura 1, lo anterior podría explicarse de la siguiente manera: debido a que en las condiciones de familiarización no se ejerció ninguna de las funciones de poder frente a los participantes, se asumió que por esa razón los niños no percibirían al experimentador como una figura de autoridad y lo que se estaría evaluando en este caso, según el esquema, sería el efecto de cumplimiento en una relación de influencia o facilitación social. Sin embargo, el que los participantes hubieran presentado cumplimiento en esta condición, aún cuando ello les hiciera perder una gran cantidad de puntos y, por lo tanto, una gran cantidad de premios (dulces y golosinas), se debió probablemente

a que los participantes percibían al experimentador con cierto grado de autoridad, ya que por lo menos en las primeras sesiones, se referían a él llamándolo 'maestro'. Si este fuera el caso, no se estaría evaluando el efecto de cumplimiento en una relación de influencia, sino el cumplimiento en una relación de poder. Ya Willer, Lovaglia y Markowsky (1997) señalaron la importancia de distinguir entre las relaciones que se establecen por influencia de las que se establecen por poder. Ante este hecho, sería importante explorar el cumplimiento que se podría dar entre pares, para comparar los resultados obtenidos en la presente tesis y determinar el tipo de cumplimiento que se estaría presentando en ambos casos.

Se observó también la importancia de advertir a los participantes acerca del componente instrumental de la administración. Se observó que en los grupos 4B y 8 del Experimento 2, y en el Grupo 4A del Experimento 5, en los que se ejerció la función de Administración (retirar la hoja de la sopa de letras cuando los participantes respondieron en la lista roja) sin ningún tipo de petición, estipulación o advertencia, los participantes mostraron una gran cantidad de conductas desobedientes o de incumplimiento. Mientras que en el Grupo 4A del Experimento 2, en el ejercicio de la condición de Administración en los participantes del Experimento 3 y en el Grupo 3 del Experimento 4, en los que junto con el componente instrumental de la función de Administración se presentó una petición o una estipulación haciendo referencia a la conducta prohibida o énfasis en la conducta permitida, se observó un decremento en la cantidad de respuestas realizadas en la lista roja. Además, en los Grupos 1 y 2 del Experimento 3 se observó que advertir a los participantes acerca del componente instrumental de la

función de Administración evitó en gran medida las respuestas desobedientes o de incumplimiento. Ello pudo deberse a que en los casos en los que sólo se administró el componente instrumental de la administración, fue muy difícil para los participantes discriminar cuál era la conducta que se sancionó negativamente; aunque el retiro de la tarea por parte del experimentador sorprendió a los participantes, sólo algunos de ellos preguntaron la razón por la que no se les permitía seguir encerrando palabras en las sopas de letras. Azrin y Holz (1966) reportaron que cuando se castiga una respuesta, generalmente se produce una reducción de su emisión siempre y cuando el estímulo punitivo se administre inmediatamente después de esa respuesta. En los resultados mencionados no se presentó este decremento en la conducta no permitida, quizá debido a que el número de ensayos no fue suficiente para que los participantes pudieran aprender la relación entre la respuesta en la lista roja y la suspensión de la tarea. Esta relación se facilitó cuando se informó de alguna forma (estipulando, pidiendo o advirtiendo) a los participantes de la consecuencia negativa que obtendrían ante la conducta prohibida.

Mención aparte merecen los resultados encontrados en el Grupo 4B del Experimento 5, en el que, a pesar de que no se informó a los participantes sobre el componente instrumental de la Administración (pérdida de puntos ganados en la lista azul cada vez que contestaran en la lista roja), con la presentación de la consecuencia en pocas ocasiones (en algunos casos sólo una vez) los participantes se abstuvieron de responder en la lista roja.

Lo anterior, adicionado a que los participantes de los grupos en donde se

combinó el ejercicio de las funciones de poder con la estipulación (Experimento 3 y 4) presentaron una menor cantidad de conductas prohibidas, sugiere el desarrollo de investigaciones sistemáticas en las que se combinen las funciones ejercidas por la figura de autoridad. Puede suponerse que mientras más funciones sean ejercidas por una figura de autoridad, ésta será más efectiva en el control de la conducta desobediente en los niños escolares (Rangel, 2003), pues al parecer, la estipulación tomó un papel de prescripción de la conducta de los participantes.

Un aspecto interesante que se encontró a lo largo de los cinco experimentos fue la inconsistencia de los datos reportados por las maestras de los niños sobre la obediencia-desobediencia de los participantes y su ejecución en la tarea. Este es un dato interesante que hace manifiesta la importancia de realizar trabajos experimentales para evitar que el desarrollo de un área de investigación se base solamente en estudios evaluativos, en los que se trabaje con la percepción de los participantes en el estudio (e.g. Alanazi y Rodríguez, 2003; Darling, Cumsille y Loreto Martínez, 2007; Fuligni, 1998; Koslowsky y Schwarzwald, 1993; Laupa, 1991; Laupa y Turiel, 1993; Meyers, 1996; Schwarzwald, Koslowsky y Ocaña-Levin, 2004) pues, como pudo observarse, independientemente del reporte elaborado por la maestra, los niños ajustaron su ejecución al tipo de función ejercida por parte de la figura de autoridad. En este mismo sentido, en el ámbito del estudio de la obediencia, Secord y Backman (1976) explicaron la obediencia de los participantes del experimento de Milgram (1974/2004) en términos de la legitimidad del experimentador percibida por los participantes, basando esta legitimidad en el oficio del experimentador. Sin



embargo, como mencionó Weber (1964/1996), la creencia en la legitimidad puede descansar no sólo en la racionalidad, sino en el carisma y en la tradición, por lo que se considera que la suposición de Secord y Backman puede estar dejando de lado algunos factores importantes que afectaron la obediencia de los participantes en los experimentos realizados por Milgram.

En los experimentos que conforman esta tesis se evaluó el papel de una figura de autoridad que se estableció gracias al ejercicio de las cuatro funciones de poder y, posteriormente se probó su efecto ejerciendo, por separado, cada una de éstas en la obediencia de niños de primaria. En caso de que la figura de autoridad se estableciera por el ejercicio de una menor cantidad de funciones, ¿se encontrarían los mismos efectos en la aplicación posterior de cada una de las funciones de poder? O incluso, después de que los niños se expusieron a un período de familiarización y mostraron una gran cantidad de conductas de incumplimiento ¿sería posible el posterior establecimiento de una figura de autoridad que generara obediencia?

Los resultados reportados en esta tesis sugieren llevar a cabo investigaciones en los siguientes sentidos: a) evaluar el efecto de seguimiento comparando la conducta ante una figura de autoridad no coercitiva (líder), a través del ejemplo o a través del saber hacer, con figuras de autoridad que se basen en el poder y la imposición; b) comparar la efectividad de una figura de autoridad que en un primer momento controle a través de la fuerza o de la riqueza, probando posteriormente su efecto en situaciones donde se eliminen esos medios de control. Ello debido a que según Luhman (1975/1995), si la figura de autoridad se

estableció efectivamente, se seguirán manteniendo sus efectos aún después de eliminar los instrumentos de control sobre los influidos; c) comparar el ejercicio contingente con el ejercicio no contingente de la figura de autoridad con el fin de asegurar que en las fases del establecimiento de la autoridad, los participantes se expongan a su ejercicio; d) evaluar el efecto del tiempo de entrenamiento ante la autoridad, es decir, realizar una replicación sistemática del Experimento 3, pero en vez de exponer a los participantes a períodos distintos de familiarización, exponerlos al período de entrenamiento en autoridad; finalmente e) sería interesante evaluar las funciones de poder con participantes interactuando impersonalmente con la autoridad, en donde se le presente al participante una tarea en una computadora en la que se prescriba a través de instrucciones, o de indicadores en la pantalla que funcionen como reguladores de su conducta, señales que le hagan saber cuando realiza una respuesta no permitida (Supervisión), y administrar la consecuencia también de forma impersonal, con el fin de evaluar si es importante la presencia de la figura de autoridad en la situación, para que se generen los efectos tanto de obediencia como de cumplimiento. Siguiendo con el argumento planteado por Baron y Byrne (1982) sobre la importancia de la presencia de la figura de autoridad en la situación, se esperaría encontrar menores efectos en la obediencia y el cumplimiento de los participantes cuando la autoridad ejerza sus funciones impersonalmente.

Estos son sólo algunos de los estudios que surgen a partir del análisis de las relaciones entre el poder y la autoridad. La continuación de la experimentación

en el área podría permitir determinar las variables implicadas en el desarrollo de conductas obedientes y de cumplimiento, así como de las variables que favorecen su disminución.

## Referencias

Adams, J.S. y Romney, K. (1959). A functional analysis of authority. *Psychological Review*, 66 (4): 234-251.

Alanazi, F.M. y Rodríguez, S.A. (2003). Power bases and attribution in three cultures. *The Journal of Social Psychology*, 143, 3, 375-395.

Aristóteles. (2000 trad. castellana). *Política. Introducción, versión y notas de Antonio Gómez Robledo*. (2ª Ed.). México: UNAM.

Ayala, H. E., Téllez, S. G. y Gutiérrez, M. (1994). Análisis y establecimiento de estilos instruccionales en padres de familia como estrategia de intervención en problemática conductual infantil. *Revista Mexicana de Psicología*, 11, 1, 7-18.

Ayala, H., Chaparro, A., Fulgencio, M., Pedroza, F., Morales, S., Pacheco, A., Mendoza, B., Ortiz, A., Vargas, E. y Barragán, N. (2001). Tratamiento de agresión infantil: desarrollo y evaluación de programas de intervención conductual multi-agente. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 27, 1-34.

Azrin, N. H. y Holz, W. C. (1966). Punishment. En W. K. Honig (Ed.), *Operant Behavior: Areas of research and application*, (pp. 380-447). New York: Appleton Century Crofts.

Azrin, N. H. y Wesolowski, M. D. (1974). Theft reversal: An overcorrection procedure for eliminating stealing by retarded persons. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 7, 4, 577-581.

Baron, R.A. y Byrne, D. (1982). *Exploring Social Psychology*. (2ª. Ed). New York: Allyn and Bacon, Inc.

Bermudez de Castro, S. (2004). El ejercicio de la autoridad. *Cuenta y Razón*

*del Pensamiento Actual*, 132, 1-7.

Bentham, J. (1985). *Fragmento sobre el gobierno*. Madrid: Sarpe.

Blass, T. (1991). Understanding behavior in the Milgram obedience experiment. The role of personality, situations and their interactions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 3, 398-413.

Blass, T. (1996). Attribution of responsibility and trust in the Milgram obedience experiment. *Journal of Applied Social Psychology*, 26, 17, 1529-1535.

Blass, T. y Schmitt, C. (2001). The nature of perceived authority in the Milgram Paradigm: Two replications. *Current Psychology*, 20, 2, 115-121.

Bonacich, P. (1995). Four kinds of social dilemmas within exchange networks. *Current Research Issues in Social Psychology*, 1, 1-7. Recuperado el 18 de abril de 2008 de <http://www.uiowa.edu/~grpproc>.

Brant, W. D. (1980). The effects of race and social distance on obedience. *Journal of Social Psychology*, 112, 2, 229-235.

Burger, J.M. (1986). Increasing compliance by improving the deal: the that's-not-all technique. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 177-194.

Burger, J.M., Soroka, S., Gonzalo, K., Murphy, E. y Somervell, E. (2001). The effect of fleeting attraction on compliance to requests. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, 1578-1586.

Camacho G., E. (2000). *Análisis experimental del intercambio social de dadas de niños en condiciones de cooperación y competencia*. Tesis de Maestría no publicada. México: Universidad de Guadalajara.

Carey, R.G. y Bucher, B. (1981). Identifying the educative and suppressive

effects of positive practice and restititional overcorrection. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 14, 1, 71-80.

Cartwright, D. (1959a). Power: a neglected variable in social psychology. En D. Cartwright (Ed.) *Studies in Social Power*, (pp.1-14). Michigan: Ann Arbor.

Cartwright, D. (1959b). A field theoretical conception of power. En D. Cartwright (Ed.) *Studies in Social Power*, (pp.183-220). Michigan: Ann Arbor.

Cialdini, R.B. y Goldstein, N.J. (2004). Social Influence: Compliance and conformity. *Annual Review Psychology*, 55, 591-621

Cohen, A. (1959). Situational structure, self-esteem, and threat-oriented reactions to power. En D. Cartwright (Ed.) *Studies in Social Power*, (pp.35-52). Michigan: Ann Arbor.

Cook, K.S. y Gillmore, M.R. (1984). Power dependence, and coalitions. *Advances in Group Processes*, 1, 27-58. Recuperado el 12 de Abril de Proquest Psychology Journals.

Darling, N., Cumsille, P. y Loreto Martínez, M. (2007). Adolescents' as active agents in the socialization process: Legitimacy of parental authority and obligation to obey as predictors of obedience. *Journal of Adolescence*, 30, 2, 297. Recuperado el 2 de mayo de 2008 de Academic Research Library database (Documento ID: 1244639771).

Díaz Guerrero, R. (2000). Evolución de la obediencia afiliativa. *Revista Latinoamericana de psicología*, 32, 467-483.

Dolinski, D. y Nawrat, M. (1998). "Fear-then-relief" procedure for producing compliance: beware when the danger is over. *Journal of Experimental Social*

*Psychology*, 34, 27-50.

Fiske, S. T., Morling, B. y Stevens, L.E. (1996). Controlling self and others: A theory of anxiety, mental control, and social control. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22, 115-123.

French, J. R. P., Jr. y Raven, B. (1959). The bases of social power. En D. Cartwright (Ed.) *Studies in Social Power*, (pp.150-167). Michigan: Ann Arbor.

French, J. R. P., Jr. y Snyder, R. (1959). Leadership and interpersonal power. En D. Cartwright (Ed.) *Studies in Social Power*, (pp.118-149). Michigan: Ann Arbor.

Friedman, R.B. (1990). On the concept of authority in political philosophy. En J. Raz Ed.) *Authority*, (pp.59-91). NY: University Press.

Fulgini, A.J. (1998). Authority, autonomy, and parent-adolescent conflict and cohesion: A study of adolescents from mexican, chinese, filipino and european backgrounds. *Developmental Psychology*, 34 (4): 782-792.

Goltz, S.M. (2003). Toward an operant model of power in organizations, *The Behavior Analyst*, 26, 131-150.

Goodwin, S.A., Operario, D. y Fiske, S.T. (1998). Situational power and interpersonal dominance facilitate bias and inequality. *Journal of Social Issues*, 54, 677-698.

Hobbes, T. (1940 trad. castellana). *Leviatán. O la materia, forma y poder de una república eclesiástica y civil*. México: FCE.

Homans, G.C. (1987). *Certainties and doubts. Collected papers, 1962-1985*. New Jersey: Transaction Books.

Jones, R.N., Sloane, H.N. y Roberts, M.W. (1992). Limitations of "Don't"

instructional control. *Behavior Therapy*, 23, 1, 131-140.

Keshet, S., Kark, R., Pomerantz-Zorin, L.; Koslowsky, M. y Schwarzwald, J. (2006). Gender status and the use of power strategies. *European Journal of Social Psychology*, 36, 105-117. Publicado en línea en Wiley InterScience ([www.interscience.wiley.com](http://www.interscience.wiley.com)) DOI: 10.1002/ejsp.287.

Koslowsky, M. y Schwarzwald, J. (1993). The use of power tactics to gain compliance: Testing aspects of Raven's (1998) theory in conflictual situations. *Social Behavior and Personality*, 21,2, 135-144.

Lara Tapia, L., Gómez Alegría, P. y Fuentes, R (1992). Cambios socioculturales en los conceptos de obediencia y respeto en la familia mexicana: un estudio en relación con el cambio social. *Revista Mexicana de Psicología*, 9, 1, 21-26.

Laupa, M. (1991). Children's reasoning about three authority attributes: adult status, knowledge, and social position. *Developmental psychology*, 27 (2): 321-329.

Laupa, M. y Turiel, E. (1993). Children's concepts of authority and social contexts. *Journal of Educational Psychology*, 85 (1): 191-197.

Levinger, G. (1959). The development of perceptions and behavior in newly formed social power relationships. En D. Cartwright (Ed.) *Studies in Social Power*, (pp.83-98). Michigan: Ann Arbor.

López, V. F. (1987). *Los ámbitos de la normatividad*. Conferencia invitada en el 9o. Congreso Mexicano de Análisis de la Conducta, Puebla (México), realizado del 5 al 7 de Octubre.



Lovaglia, M.J., Willer, R. y Troyer, L. (2003). Power, status, and collective action: Developing fundamental theories to address a substantive problem. En Thye, S.R. y Skvoretz, J. (Eds). *Power and Status, Advances in Group Processes, vol. 20*, (pp.67- 103). Oxford: Elsevier.

Lull, V. y Micó, R. (2007). *Arqueología del origen del Estado: Las teorías*. España: Ediciones Bellaterra S.L.

Luhmann, N. (1975/1995). *Poder*. España: Antrhopos.

Maquiavelo, N. (1513/1985). *El Príncipe. Edición y traducción de Helena Puigdoménech*. México: Ediciones Cátedra.

Marlow, A.G., Tinstrom, D.H., Olmi, D.J. y Edwards, R.P. (1997). The effects of classroom-based time-in/time-out on compliance rates in children with speech/language disabilities. *Child & Family behavior therapy, 19, 2*, 1-15.

Meyers, S.A. (1996). Consequences of interpersonal relationships between teaching assistants and supervising faculty. *Psychological Reports, 78 (3)*: 755-762.

Milgram, S. (1974/2004). *Obedience to authority. (New Edition)*. New York: Perennial Classics.

Molm, L. (2003). Power, trust, and fairness: Comparisons of negotiated and reciprocal exchange. En Thye, S.R. y Skvoretz, J. (Eds). *Power and Status, Advances in Group Processes, vol. 20*, (pp.31-65). Oxford: Elsevier.

Nissani, M. (1990). A cognitive reinterpretation of Stanley Milgram's observations on obedience to authority. *American Psychologist, 45, 12*: 1384-1385.

Pace, J.L. (2003). Revisiting classroom authority: Theory and ideology meet

practice. *Teachers College Record*, 105, 8, 1559-1585).

Platón. (2005 trad. castellana). *La República o de lo Justo*. (29ª. Ed.) México: Editorial Porrúa.

Premack, D. (1962). Reversibility of the reinforcement relation. *Science*, 136, 255-257.

Premack, D. (1963). Rate differential in monkey manipulations. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 6, 81-89.

Pruitt, D.G. y Carnevale, P.J. (1993). *Negotiation in social conflict*. Buckingham, UK: Open University Press.

Ramírez Rodríguez, J.C. (2005). *Madeiras entreveradas. Violencia, masculinidad y poder*. España: Plaza y Valdés Editores.

Rangel, N. (2003). *Un estudio experimental de la obediencia en niños*. Tesis de maestría no publicada. México: Universidad de Guadalajara.

Raven, B.H. (1965). Social Influence and power. En I.D. Steiner y M. Fishbein (Eds.), *Current studies in social psychology* (pp. 371-382). New York: Holt, Rinehart and Winston.

Raven, B.H. (1992). A power/interaction model of interpersonal influence: French and Raven thirty years later. *Journal of Social Behavior and Personality*, 7, 217-244.

Raven, B.H. (1993). The bases of power: Origins and recent developments. *Journal of Social Issues*, 49, 227-251.

Raz, J. (1990a). Introduction. En J.Raz (Ed.) *Authority*, (pp.1-19). NY: University Press.

Raz, J. (1990b). Authority and justification. En J.Raz (Ed.) *Authority*, (pp.115-141). NY: University Press.

Ribes Iñesta, E. (2001). Functional dimensions of social behavior: theoretical considerations and some preliminary data. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 27, 284-305.

Richman, G.S., Hagopian, L.P., Harrison, K. Birk, D., Oimerod, A., Brierley-Bowers, P. y Mann, L. (1994). Assessing parental response patterns in the treatment of non-compliance in children. *Child & Family Behavior Therapy*, 16, 1, 29-42.

Rindt, B. (1997). Effects of interest arousal on compliance with a request for help. *Basic and Applied Social Psychology*, 19, 49-59.

Rindt, B. y Strohmets, D. (2001). Effect of restaurant tipping of presenting customers with an interesting task and of reciprocity. *Journal of Applied Social Psychology*, 31, 1379-1384.

Roberts, M.W., Hatzenbuehler, L.C. y Bean, A.W. (1981). The effects of differential attention and time out on child non-compliance. *Behavior Therapy*, 12, 93-99.

Robinson, K.E. y Sheridan, S.M. (2000). Using the mystery motivator to improve child bedtime compliance. *Child & Family Behavior Therapy*, 22, 1, 29-49.

Rosen, S. (1959). Effects of adjustment on the perception and exertion of social power. En D. Cartwright (Ed.) *Studies in Social Power*, (pp.69-82). Michigan: Ann Arbor.

Russell, B. (1949). *Autoridad e Individuo*. México, FCE.

Schuster, R. y Perelberg, A. (2003). Why Cooperate? An economic perspective

is not enough. *Behavioral Processes*, 66, 261-277.

Schwarzwald, J., Koslowsky, M. y Brody-Shamir, S. (2006). Factors related to perceived power usage in schools. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 445-462.

Schwarzwald, J., Koslowsky, M. y Ochana-Levin, T. (2004). Usage of and compliance with power tactics in routine versus nonroutine work settings. *Journal of Business and Psychology*, 18, 3, 385.

Secord, P.F. y Backman, C.W. (1976). *Psicología Social*. México: Mc Graw Hill.

Simpson, B. y Macy, M.W. (2004). Power identity, and collective action in Social Exchange. *Social Forces*, 82,4, 1373-1409. Recuperado el 16 de Abril de 2008 de Proquest Psychology Journals.

Singer, E., Doornenbal, J. y Okuna, K. (2004). Why do children resist or obey their foster parents? The inner logic of children's behavior during discipline. *Child Welfare*, 83, 6, 581-610.

Skinner, B.F. (1957). *Verbal Behavior*. New York: Appleton Century Crofts.

Smetana, J.G. (1995). Parenting styles and conceptions of parental authority during adolescence. *Child Development*, 66 (2): 299-316.

Smetana, J.G. y Bitz, B.A. (1996). Adolescent's conceptions of teachers' authority and their relations to rule violations in school. *Child Development*, 67 (3): 1153-1172.

Stotland, E. (1959). Peer groups and reactions to power figures. En D. Cartwright (Ed.) *Studies in Social Power*, (pp.53-68). Michigan: Ann Arbor.

Thye, S.R. (1999). Status Influence and Status Value. En D. Willer (Ed.),

*Network Exchange Theory*, (pp. 248-255). USA: Praeger Publishers.

Thye, S.R., Willer, D. y Markovsky, B. (2006). From status to power: New models at the intersection of two theories. *Social Forces*, 84, 3, 1471-1494. Recuperado el 18 de abril de 2008 de Proquest Psychological Journals.

Tjosvold, D., Coleman, P.T. y Sun, H.F. (2003). Effects of organizational values on leaders use of informational power to affect performance in China. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 7, 152-167.

Troyer, L. y Younts, C.W. (1997). Whose expectations matter? The relative power of first-order and second-order expectations in determining social influence. *American Journal of Sociology*, 103, 692-732.

Tyler, T.R. (2006). Psychological perspectives on legitimacy and legitimation. *Annual Review of Psychology*, 57, 375-400. Recuperado el 2 de mayo de 2008 de Academic Research Library database. (Documento ID:992161381).

Van Assen, M.A.L.M. (2003). Exchange networks: an analysis of all networks up to size 9. En Thye, S.R. y Skvoretz, J. (Eds). *Power and Status, Advances in Group Processes*, vol. 20, (pp.67- 103). Oxford: Elsevier.

Van Knippenberg, B. y De Cremer, D. (2007). Why people resort to coercion: The role of utility and legitimacy. *European Journal of Social Psychology*, 37, 276-287. Publicado en línea en el 2006 en Wiley Interscience ([www.interscience.wiley.com](http://www.interscience.wiley.com)). DOI: 10.1002/ejsp.362

Walker, H.A., Thye, S.R., Simpson, B., Lovaglia, M.J. y Markovsky, B. (2000). Network Exchange Theory: Recent Developments and New Directions. *Social Psychology Quarterly*, 63, 4, 324-337.

Weber, M. (1964/1996). *Economía y Sociedad*. México. Fondo de Cultura Económica.

Wilder, D.A., Harris, C., Reagan, R. y Rasey, A. (2007). Functional analysis and treatment of noncompliance by preschool children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 40, 173-177.

Willer, D., Lovaglia, M.J. y Markosvsky, B. (1997). Power and influence: A theoretical bridge. *Social Forces*, 76, 2, 571-603. Recuperado de Proquest Psychology Journals.

Wolff, R.P. (1990). The conflict between authority and autonomy. En J. Raz (Ed.) *Authority*, (pp.20-31). NY: University Press.

Wolfe, D.M. (1959). Power and authority in the family. En D. Cartwright (Ed.) *Studies in Social Power*, (pp.99-117). Michigan: Ann Arbor.

Yeager, C. y MacLaughing, T.F. (1995). The use of a time-out-ribbon and precision requests to improve child compliance in the classroom: a case study. *Child & Family Behavior Therapy*, 17, 1, 1-9.

Zandler, A., Cohen, A.R. y Stotland, E. (1959). Power and relations among professions. En D. Cartwright (Ed.) *Studies in Social Power*, (pp. 15-34). Michigan: Ann Arbor.

## Apéndice 1

Experimentos que Milgram llevó a cabo para analizar los factores que influían en el fenómeno de obediencia.

	Condición	% obediencia
1	Los participantes pudieron escuchar al aprendiz	62%
2	Pudieron ver y escuchar al aprendiz (misma habitación)	40%
3	Tomarle la mano y colocarla en el lugar donde recibiría el choque	30%
4	Trabajaron en un laboratorio modesto en la Universidad y sólo escucharon al aprendiz	65%
5	El experimentador dejó el laboratorio y dio órdenes por teléfono	40%
6	El participante liberó tanto al experimentador como a la universidad de la responsabilidad del experimento	40%
7	El experimento se llevó a cabo fuera de la Universidad (otro contexto)	47.5%
8	El participante eligió el nivel del choque eléctrico que administró al aprendiz, excepto un sujeto, todos se mantuvieron en el nivel más bajo.	No se tiene el dato del porcentaje
9	El aprendiz demandó recibir choques mientras el experimentador lo prohibía. Nota: Milgram notó que el aprendiz tenía menos derechos sobre sí mismo que los que tenía una figura de autoridad.	100%
10	El experimentador salió del laboratorio y dejó a una persona 'normal' a cargo	20%
11	El experimentador fungió como aprendiz argumentando escasez de personas que se dejaran administrar choques eléctricos. A los 150 volts exigió que se terminara el experimento. Nota: Milgram notó la importancia de la respuesta a la autoridad sobre la respuesta a la orden particular de administrar choques.	100%
12	Se simuló un conflicto entre autoridades (un experimentador ordenaba que continuara administrando choques a los confederados, mientras otro experimentador ordenaba que no continuara)	0%
13	Dos confederados desafiaron a la autoridad	10%
14	Otra persona era la que administraba el choque mientras el participante decidía otorgarlo.	92%
15	Un experimentador era el aprendiz y otro experimentador ordenaba continuar	65%
16	Los participantes fueron sólo mujeres	65%

## Apéndice 2

Cuestionario que respondieron las maestras de los participantes.

Por favor marque la opción que considere que describe mejor al niño:

Nombre del Niño: \_\_\_\_\_

- |                                                                         |    |    |
|-------------------------------------------------------------------------|----|----|
| - Siempre hace lo que se le pide durante las clases                     | si | no |
| - Siempre cumple con sus tareas                                         | si | no |
| - Platica mucho en clase                                                | si | no |
| - Es un niño desobediente                                               | si | no |
| - Provoca que sus compañeros sean desobedientes                         | si | no |
| - Sigue las indicaciones 'al pie de la letra'                           | si | no |
| - Presenta buena conducta ante los adultos en general                   | si | no |
| - Se le debe estar recordando a cada momento que es lo que debe hacerse | si | no |
| - Rectifica cuando hace algo impropio o mal                             | si | no |
| - Persiste en actividades que no debe hacer a pesar de indicaciones     | si | no |

Gracias por su ayuda!



### Apéndice 3

Cuestionario que respondieron las mamás de los participantes del Grupo 8 del Experimento 2.

Nombre del Niño: \_\_\_\_\_

Por favor marque la opción que considere que describe mejor a su niño(a):

- |                                                                         |    |    |
|-------------------------------------------------------------------------|----|----|
| - Siempre hace lo que se le pide en casa                                | si | no |
| - Siempre cumple con sus tareas de la escuela                           | si | no |
| - Es un niño desobediente                                               | si | no |
| - Provoca que sus amigos sean desobedientes                             | si | no |
| - Sigue las indicaciones 'al pie de la letra'                           | si | no |
| - Presenta buena conducta ante los adultos en general                   | si | no |
| - Se le debe estar recordando a cada momento que es lo que debe hacerse | si | no |
| - Rectifica cuando hace algo impropio o mal                             | si | no |
| - Persiste en actividades que no debe hacer a pesar de indicaciones     | si | no |

Gracias por su ayuda!