

CAPITULO XXII

CULTURA, LIDERAZGO Y PODER

Rosa Rodríguez-Bailón

Fernando Molero Alonso

J. Francisco Morales

El Poder

¿Consiguen los padres cambiar el comportamiento de sus hijos?, ¿Qué efecto tienen las expectativas de los profesores sobre el rendimiento de sus alumnos/as?, ¿Qué hace que en las pandillas de adolescentes algunos de ellos controlen el comportamiento de los otros?.

Si nos paramos a analizar las distintas situaciones que acabamos de enumerar, nos daremos cuenta que en todas ellas se desarrollan relaciones sociales que, entre otros aspectos, difieren en el poder que tienen las personas o grupos que interaccionan entre sí. Así, las relaciones entre padres e hijos, alumnos y profesores, jefes y empleados, etc. quedan determinadas por el poder o el control relativo que unos tienen sobre otros. Sin embargo, y a pesar de que numerosos autores han señalado el carácter eminentemente social del poder, esta variable no ha sido muy tenida en cuenta en las investigaciones en Psicología Social (Fiske y Dépret, 1996; Ng, 1996).

En la primera parte de este capítulo nos vamos a centrar en este aspecto de la realidad social, analizando las diferentes concepciones que se han tenido del poder, algunas teorías que lo explican, así como algunos de los efectos que puede producir.

¿Cómo se Puede Definir el Poder?

En la mayoría de las definiciones del poder en Psicología Social, subyace la idea de que las diferencias de poder definirían una relación social siempre que una de las partes implicadas en ella (un individuo o grupo) tuviera la habilidad de imponer sus deseos sobre los de la otra parte gracias a los recursos con los que cuenta, bien sean materiales -como por ejemplo el dinero-, o sociales -tales como el reconocimiento social, la aprobación, etc.- (Dahl, 1957; Fiske y Dépret, 1996; Haslam, 2001; Turner, 1991). Además, algunas investigaciones han relacionado el poder con la toma de decisiones, midiendo el poder relativo de los agentes sociales en función de la influencia que cada uno de ellos tiene en las decisiones colectivas (Fiske y Dépret, 1996). Así, en numerosas definiciones de poder se concibe éste como una forma de influencia exitosa conseguida por quien lo ostenta.

Para dos investigadores clásicos sobre este asunto, French y Raven, la influencia mencionada puede obtenerse gracias a distintas fuentes (Raven, 1983). Estos autores distinguen cinco formas posibles de conseguir poder gracias a la posesión de distintos recursos sociales o materiales. Se refieren al poder *coercitivo* y *de recompensa* como aquellos que se encuentran basados en la capacidad para proporcionar castigos o recompensas respectivamente. Imagínese una situación en la que un profesor quiere conseguir que sus alumnos/as aprueben un examen muy complicado, para lo que necesitan estudiar durante todo el fin de semana. El profesor tendría *poder de*

recompensa si la puntuación que los/as alumnos/as obtuvieran en el examen (que él calificaría) fuera un premio importante para sus alumnos. Su poder sería *coercitivo* si pudiera castigar a quienes no sacaran una buena nota en ese examen ridiculizándolos delante de sus compañeros. Por otra parte, el poder de *información* está basado en la posesión de información valiosa que tiene el poderoso y de la que carece la persona sin poder, en el caso del profesor que quiere conseguir que sus alumnos estudien para el examen, podría conseguirlo gracias a sus argumentos persuasivos sobre la importancia que tiene el examen, y la nota que en él obtengan para posteriormente elegir la carrera universitaria que desean. El poder *legítimo* estaría basado en el reconocimiento de los alumnos de la autoridad que tienen los profesores para hacer que sus alumnos estudien. Ya que ésta es una de sus labores fundamentales, en términos generales este tipo de poder es entendido como la habilidad para influir en otra persona gracias a la existencia de un rol prescrito que presta legitimidad a la influencia. Los alumnos también podrían estudiar durante el fin de semana porque confían en los consejos del profesor ya que saben que él desea lo mejor para su formación. En este caso, la base del poder del profesor sería *de experto* (el poderoso se percibe como una persona experta en un tema particular y por tanto debe ser creída y obedecida). Por último, el poder *referente* lo tendría el profesor si sus alumnos estudiaran durante el fin de semana porque él goza de gran simpatía entre ellos, y toman al pie de la letra sus consejos.

¿En función de qué factores se utilizará el poder basado en una u otra fuente? Según Bacharach y Lawler (1980), depende básicamente de cuatro factores: a) la posición en la estructura social que ocupa el poderoso; b) sus características personales (p. e., si tiene ciertas habilidades de liderazgo y carisma); c) su experiencia; y d) la oportunidad de poner de manifiesto el poder que ostenta. Así, si el profesor de nuestro ejemplo goza de cierto prestigio y simpatía entre sus alumnos, quizás utilizaría el poder legítimo o referente, antes que el coercitivo.

Como se puede apreciar, esta forma de concebir el poder supone que éste debe resultar en un tipo de influencia que realmente consiga modificar las actitudes, comportamientos o emociones de quienes carecen de poder. Sin embargo, esto no es siempre así. Pensemos, por ejemplo, en la relación entre un padre y un hijo. Aunque normalmente se podría considerar que los padres tienen poder sobre sus hijos, muchas veces este poder no resulta en una influencia efectiva de los consejos de los padres sobre el comportamiento de los hijos. Por otra parte, tal como Haslam (2001) señala, la influencia social, al contrario de lo que ocurre con el poder, no lleva aparejada la imposición de ciertos deseos de un individuo en contra de los deseos del de otro/s.

Por último, quizás no sería muy útil centrar la definición de poder en la capacidad de influencia exitosa sobre los demás, ya que entonces estaríamos creando dos términos redundantes. Por eso, algunos otros autores recientemente (Fiske y Dépret, 1996; Georgesén y Harris, 1998) han concebido el poder como el control relativo que un individuo o grupo tienen sobre los resultados que los demás y él mismo pueden obtener. Desde este punto de vista, las relaciones de poder serían situaciones en las que existe una distribución asimétrica en la capacidad para controlar estos resultados. En contraposición a los poderosos, los que no lo son no tienen ni siquiera control sobre los resultados que pueden obtener ellos mismos, ya que éstos están principalmente determinados por quienes sí tienen control.

A pesar de que la situación de los que no tienen poder es menos privilegiada que la de quienes lo tienen, según Moscovici y Mugny (1983), los no poderosos no tienen por qué someterse inevitablemente a los dictados de los poderosos, sino que muchas

veces cuentan con posibilidades para aceptar o no el control de estos últimos, considerándose la imposición del poder fruto de una negociación colectiva. Los adolescentes rebeldes, que no aceptan el control de su vida que pretenden sus padres sería un ejemplo de esta capacidad por parte de los que cuentan con menos poder a la hora de no sucumbir al poder de los que lo ostentan.

Otro concepto que, especialmente en el campo de la Sociología, ha sido confundido frecuentemente con el poder, es el de estatus. Según Lovaglia (1994) el estatus hace referencia a la posición relativa que ocupa un individuo o un grupo en una estructura social basada en criterios como el prestigio, la riqueza o el honor. La cantidad de privilegios (materiales o no) que el individuo posee nos da una idea del estatus que ocupa; cuantos más privilegios, mejor posicionado estará en la jerarquía (Fernández-Dols et al., 2000). Aunque el poder suele estar estructuralmente determinado, esto es, el estatus tiende a conferir poder, no siempre lo hace. De la misma manera, aunque con frecuencia el poder confiere estatus, tampoco lo hace siempre. De forma resumida, según Fernández-Dols et al. (2000), la relación entre estatus y poder consistiría en que el uno daría lugar al otro, así repetidas relaciones de poder entre los miembros de un grupo resultarían finalmente en la estructuración de una jerarquía de estatus donde habría posiciones sociales más o menos privilegiadas.

Hasta aquí hemos tratado de aclarar algunas de las acepciones del poder en Psicología Social, relacionándolo y diferenciándolo de algunos otros constructos. En la mayoría de las interacciones sociales los individuos se relacionan con otros individuos o grupos que se diferencian respecto a ellos en cuanto al poder que ostentan; pero, ¿Qué efectos tienen estas diferencias de poder en los comportamientos sociales? A continuación nos interesaremos por algunos de estos efectos.

Algunos Efectos de las Relaciones Sociales Caracterizadas por Diferencias de Poder Entre los Agentes Sociales

¿Cómo Percibimos a los que Tienen Más o Menos Poder que Nosotros?

¿Es posible que el poder, o más concretamente las diferencias en el control de dos personas que entran en interacción afecten en alguna medida al proceso por el que una persona percibe a la otra?, ¿Es posible que el proceso perceptivo de un director difiera del de los profesores que están bajo su cargo? Esta pregunta ha intentado ser analizada recientemente por un grupo de investigación liderado por la profesora Susan Fiske. De acuerdo a su propuesta, los individuos, al percibir a los demás, pueden optar por dos vías de procesamiento de la información que les llega de los otros (Fiske y Neuberg, 1990). Por una parte, se puede llevar a cabo un procesamiento rápido, prácticamente automático, sin la necesidad de poner mucho esfuerzo en ello, basado en la información categorial que tienen sobre la persona que perciben, por ejemplo, su pertenencia a un grupo determinado, a una clase económica, su sexo, etc. y formarse una impresión estereotípica, donde las características idiosincrásicas de esa persona, que la hacen diferente de las demás, se dejan a un lado. Sin embargo, la otra vía, sí requiere del individuo tiempo y esfuerzo para prestar atención a toda aquella información de la persona percibida que la diferencia de los demás y que la hace característica, percibiéndola con una combinación única de rasgos.

El que las personas utilicen una u otra vía en la percepción de los demás, depende fundamentalmente de la motivación que tengan para dedicar tiempo y esfuerzo en procesar todas las particularidades de la otra persona, o bien prefieran dedicar esos

recursos a otros procesos. Por ejemplo, es más probable que una chica que está muy interesada en un chico, porque le atrae, se esfuerce en obtener toda la información que pueda sobre él para formarse una impresión precisa, que si la persona de la que se está formando una impresión es el chico que hay delante de ella en la cola de la fotocopidora. Pues bien, según los autores de esta propuesta, el poder, o la dependencia de los demás, puede ser un determinante fundamental que actúa como una motivación importante y determina qué vía utilizar en la percepción de los demás.

Las personas con control sobre los individuos a los que están percibiendo, conseguido éste a través de la situación -por ejemplo por el hecho de tener un puesto de dirección-, o a través de las características personales -por ejemplo por tener características de personalidad dominante-, no parecen contar con la motivación para formarse impresiones muy específicas sobre las personas bajo su poder (Goodwin, Operario y Fiske, 1998). Parece que los que tienen el control en una situación determinada pueden permitirse “el lujo” de contar con imprecisiones en sus percepciones, ya que no son muy costosas para ellos (Fiske, 1993; Goodwin et al., 2000). Por eso, tienden a formarse impresiones estereotipadas o basadas en las categorías a las que pertenecen las personas percibidas sin detenerse en las características que hacen de esas personas unos individuos diferentes y únicos respecto a los demás (utilizando el ejemplo de un profesor que trata de formarse una impresión de los alumnos de su grupo, éstas podrían ser: los malos/los buenos estudiantes, los “listos”/los “tontos”, los responsables/los vagos/los pasotas).

Sin embargo, esta percepción basada en las categorías puede ser el resultado de dos procesos a su vez. Por una parte, puede derivarse del hecho de que los poderosos dejen de prestar atención a la información contra-estereotípica de sus subordinados, y entonces estarían llevando a cabo lo que Fiske y sus colaboradores denominan estereotipia “*por defecto*”, esto es, estereotipando de forma prácticamente automática. O bien pueden esforzarse en prestar atención especialmente a la información estereotípica, y basar sus juicios y evaluaciones en este tipo de información (Goodwin, Operario y Fiske, 1998). En este segundo caso, sí deben dedicar recursos al procesamiento y posterior recuerdo de los rasgos estereotípicos. Percibiendo a los demás de esta última forma, los poderosos pueden racionalizar y justificar las diferencias de poder existentes, así como reducir las posibles amenazas al estatus o al nivel de control que ostentan sobre los demás, en definitiva aumentar la distancia social con respecto a los que están bajo su control (Fernández-Dols et al., 2000). Por ejemplo, piense en un profesor de universidad inexperto e incompetente, cuya inseguridad le podría motivar a procesar y recordar vívidamente todos los comportamientos de sus alumnos que ponen de manifiesto su irresponsabilidad para así poder justificar su percepción cuando explique al decanato de la facultad el bajo porcentaje de aprobados en su asignatura.

En algunas ocasiones, sin embargo, en los poderosos la motivación de percibir a los demás de forma estereotípica puede ser contrarrestada si se hace saliente la necesidad de formarse una impresión precisa de quienes se sitúan por debajo de ellos. Las situaciones que podrían llevar a ello serían, por ejemplo, aquellas en las que los poderosos también se perciben dependientes de los demás, cuando se les da importancia a la norma de igualdad, en las situaciones en las que existen terceras personas ante quienes hay que justificar las propias decisiones sobre los subordinados (Tetlock, 1992), o cuando ser aceptado socialmente es una preocupación importante para ellos (Eberhardt y Fiske, 1996).

Por otra parte, el modelo perceptivo que proponen Fiske y sus colaboradores establece que las personas que no tienen percepción de control se esfuerzan por atender a quienes controlan sus resultados, y especialmente a los rasgos más informativos, esto es, a aquellas características que desconfirman sus expectativas previas. Para los individuos sin poder, tiene bastante importancia poder controlar al máximo los resultados que pueden obtener de quienes dependen. Por ello tienden a emplear mayor cantidad de recursos atencionales cuando perciben a las personas de las que dependen, lo que redundará en impresiones más detalladas, basadas en los datos y en la información específica de que disponen (Fiske, 1998; Pittman, 1998). Estas propuestas quedan apoyadas por los resultados de investigaciones realizadas en distintos países (Fiske, Morling y Stevens, 1996; Rodríguez-Bailón, Moya e Yzerbyt, 2000).

Pero al igual que ocurre con los poderosos, los que carecen de control no siguen un proceso único en su percepción sobre los demás. En ocasiones, por ejemplo cuando la formación de impresiones precisas hace que disminuya su autoestima (Stevens y Fiske, 1995), o cuando carecen de posibilidades reales de recuperar el control de sus resultados (Ruscher y Fiske, 1990), su ansiedad puede aumentar, y por tanto interferir con su capacidad para procesar información nueva, por lo que en estos casos utilizarían la vía menos costosa basada en las categorías sociales y los estereotipos (Fiske y Emery, 1993). Pensemos en el caso de un empleado de una empresa que debe formarse una impresión de su supervisor más inmediato. Lo más normal, sería que este empleado intentara prestar atención a todas las particularidades de su supervisor, porque sabiéndolas, quizás podría conseguir en poco tiempo información acerca de cómo le gusta que trabaje, y así obtener un aumento de sueldo. Pero también podría ocurrir que el empleado conociera que su supervisor tiene una imagen bastante negativa de él. Entonces el empleado tendería a percibir al supervisor en términos estereotípicos, equiparándolo a la mayoría de supervisores, quizás prestando especial atención a sus características negativas, para así creer que son las exigencias excesivas o el despotismo de su supervisor, rasgos que puede percibir como característicos de todos los supervisores, lo que hace que se haya formado una impresión negativa injustificada de él como empleado.

Bugental y Lin (2001), para intentar explicar este comportamiento aparentemente paradójico de quienes carecen de poder, que por una parte les hace tender a la exactitud y por otra a la inexactitud en sus percepciones, apelan a las características de la situación, concretamente al hecho de si ésta proporciona a la persona poder real o no. Es decir, las personas que se perciben a sí mismas con poco poder o con total carencia de él, son muy sensibles a las señales situacionales que indican desafío o amenaza (esto es, que le dan poder real o se lo quitan). En el caso de las relaciones padres-hijos, que es el estudiado por Bugental y colaboradores, rara vez las percepciones de poder producen un efecto único en las respuestas de los padres (Bugental y Johnston, 2000). El efecto depende de la situación. Si ésta les proporciona buenas oportunidades para obtener o recuperar el control, entonces pueden convertirse en procesadores de información bastante exactos y responder asertivamente. En cambio, si la situación les proporciona pocas oportunidades de recuperar este control, entonces pueden responder con despreocupación atencional y con conductas sumisas, intentando de esta forma reducir su estrés. En situaciones ambiguas, las personas que se perciben sin poder pueden presentar los dos patrones mencionados, incluso consecutivamente.

Todo lo que se ha señalado en este apartado hace referencia sobre todo al proceso perceptivo, pero ¿qué tipo de resultado se obtiene de él?. En el siguiente apartado nos centraremos en los poderosos para intentar responder a la pregunta: ¿Qué

evaluaciones y juicios realizan los poderosos una vez que han procesado la información de la forma descrita hasta ahora?

¿Cómo Evalúan los Poderosos a sus Subordinados?

Uno de los modelos que pone en relación el poder con las evaluaciones que se realizan de los demás es el propuesto por Kipnis y sus colaboradores (Kipnis, 1976; Kipnis, Schmidt, Price y Stitt, 1981), quienes argumentan que a medida que el poder de una persona aumenta, también lo hacen los intentos de esa persona por influir en el comportamiento de los demás y conseguir la sensación de que los controla. Esta creencia de causalidad hace que se devalúe el comportamiento de los demás ya que se atribuyen las causas del comportamiento de los subordinados a uno mismo, más que a la propia iniciativa de esas personas. En términos generales, el modelo supone que a medida que aumenta el poder del evaluador, disminuye el carácter positivo de las evaluaciones que realiza de sus subordinados.

Algunos trabajos, han mostrado apoyo empírico a este modelo. Por ejemplo, en una serie de experimentos realizados por Rodríguez-Bailón, Moya e Yzerbyt (2000) se encontró que los participantes a quienes se les dotó con cierto poder tendían a prestar más atención a las características negativas de sus subordinados. Además, en otra serie de estudios (Rodríguez-Bailón, 2000), se encontró que los participantes con más poder iban más allá de evaluar negativamente a los que tenían menos poder que ellos, y en ocasiones tendían a seleccionar como colaboradores a personas menos valiosas y competentes.

Un experimento llevado a cabo por Kipnis (1972) es una buena ilustración de esto que acabamos de comentar. En su estudio, Kipnis analizó las respuestas de estudiantes universitarios de empresariales a los que les asignó la tarea de supervisar las labores de oficina que estaban llevando a cabo un grupo de estudiantes de bachillerato. A la mitad de los participantes se les otorgó cierto poder sobre los estudiantes de bachillerato, posibilitándoles por ejemplo premiar o castigar su ejecución en el trabajo administrativo, o incluso obligarle a que lo dejaran. A la otra mitad de los participantes no se les dio tal poder y se les sugirió utilizar su poder persuasivo en aras de que la productividad de los estudiantes de bachillerato mejorara. En realidad, los estudiantes de bachillerato no existían y la retroalimentación que se les dio a los participantes acerca de los resultados de su trabajo fue controlada por el experimentador. Los resultados mostraron que los participantes a los que se les otorgó poder en comparación al resto fueron mucho más propensos a subestimar las habilidades de los estudiantes de bachillerato así como su valía, y estuvieron menos dispuestos a recomendar a esos estudiantes para que los promocionaran en su trabajo.

No obstante, otras investigaciones no han mostrado unos efectos tan claramente negativos del poder sobre las evaluaciones que se hacen de otras personas (Wexley y Snell, 1987). En un meta-análisis llevado a cabo por Georgesén y Harris (1998), se intentó aclarar la influencia que tiene el poder sobre la evaluación de los demás. Las principales conclusiones que obtuvieron fueron que a medida que aumentaba el poder de los evaluadores aparecían dos efectos paralelos, y en cierta medida complementarios: el incremento en la favorabilidad de las evaluaciones que los individuos hacían sobre ellos mismos, y el incremento de la desfavorabilidad con que evaluaban a los demás. Estos efectos parecen ser bastante robustos, confirmándose en la mayoría de las investigaciones y en gran variedad de contextos (laboratorio, escenarios laborales, etc.).

Una de las causas entre las que podemos situar este sesgo de los poderosos hacia las evaluaciones negativas de sus subordinados la encuentran Bargh y Álvarez (2001): los individuos con poder pueden contar con un sesgo inconsciente en sus evaluaciones y decisiones sobre los demás producido por ciertas reacciones afectivas negativas hacia sus subordinados o hacia el grupo al que éstos pertenecen. Este sesgo les llevaría a realizar atribuciones equivocadas acerca de la persona que están evaluando, y en última instancia a evaluar negativamente su eficacia profesional, motivación o actitudes, utilizando como base únicamente esos sentimientos negativos.

Por tanto, parece que la tendencia general de los que cuentan con poder consiste en tender a evaluar negativamente a sus subordinados. El siguiente paso en nuestra argumentación sería preguntarnos acerca de la influencia que estos procesos perceptivos juegan en el comportamiento de los poderosos y los subordinados a ellos.

Los Esquemas Sociales y la Confirmación de las Expectativas de los Poderosos y No Poderosos

La distribución del poder que se produce en una relación puede ser entendida como un esquema social, esto es, una estructura cognitiva que representa un conocimiento organizado sobre un concepto o un estímulo y que influye en las expectativas, el afecto o las interacciones de quien lo posee (Andersen y Glassman, 1996). Bugental ha estudiado cómo los adultos se diferencian respecto a la importancia que le dan al reparto de poder cuando definen la relación con sus hijos (Bugental et al., 1997). Utilizando una escala de medida ideada su equipo (*The Parent Attribution Test*), estos autores analizan qué ocurre en las situaciones en las que los padres perciben que tienen poco poder con respecto al que tienen sus hijos cuando se relacionan con ellos. Estos individuos tienen el esquema de poder especialmente accesible, lo que les lleva a evaluar constantemente su relación con sus hijos en términos de relaciones de poder negativas (calificando a sus hijos por ejemplo de “mandones”), incluso cuando no cuentan con muchos recursos cognitivos para ello (Bugental y Lin, 2001). Estos resultados nos llevan a pensar que quizás quienes perciben contar con menos poder en sus relaciones, tienden a hacer esta faceta de las relaciones muy importante, y a evaluar las interacciones que mantienen con los demás en función del poder con que cuentan en cada una de ellas.

Además, las personas que tienen estos esquemas basados en las relaciones de poder crónicamente accesibles, pueden llegar a desarrollar rutinas de comportamientos que en última instancia actúan como *“profecías que se cumplen a sí mismas”*, esto es, como falsas creencias que ocasionan el que los individuos se comporten de forma que objetivamente confirmen esas creencias (Hewstone, Stroebe y Stephenson, 1996). Por ejemplo en un estudio llevado a cabo por Bugental et al. (1999), encontraron que los niños que recibían instrucciones de mujeres con un esquema de poder bajo actuaban evitando obedecer a esas instrucciones. Lo interesante es que estas mujeres que tenían la expectativa de ser incapaces de influir sobre los niños, realmente llevaban a cabo un estilo en su interacción con ellos que facilitaba en gran medida el que se cumplieran sus expectativas (Bugental y Lin, 2001).

Según Snyder y Kiviniemi (2001), las personas que tienen poder y quienes no lo tienen desarrollan diferentes motivaciones cuando interactúan con los otros. Mientras los individuos con poder tienen el deseo de conocer a la otra persona, los menos poderosos prefieren conseguir “llevarse bien” con ella. Así, la mayoría de las situaciones sociales en las que la distribución de poder es asimétrica encontramos que

efectivamente, quienes cuentan con control (los profesores, los supervisores, los padres, etc.) tienen interés en conocer a la/s otra/s personas bajo su control (alumnos, subordinados, hijos, etc.) pues muchas veces su trabajo o su relación con ellos está basada en esa adquisición de información. Por el contrario, los alumnos, subordinados, hijos, etc. tienen la pretensión de que las relaciones con los que de alguna manera los controlan sean lo más armoniosas posible para así conseguir sus favores. Estos autores señalan que cuando el perceptor tiene la motivación de conocer, y el percibido la motivación de llevarse bien, es bastante probable que la interacción se lleve a cabo de forma que las expectativas del perceptor (con poder) se vean confirmadas. Por tanto, se vuelve a poner de manifiesto que el poder, o mejor las diferencias de poder entre agentes sociales, llevan a la confirmación de las expectativas de quienes no lo tienen. En este sentido, se ha encontrado en educación un campo importante de aplicación de este hallazgo mediante el efecto Pygmalión que hemos examinado previamente. Recordemos que en los estudios de Rosenthal y colaboradores los niños que habían sido señalados a sus maestros como los más destacados habían avanzado más en su capacidad de aprendizaje general que el resto de la clase; lo interesante del estudio es que la primera relación de niños aventajados que había sido proporcionada a los maestros era falsa, pues había sido elaborada de forma completamente aleatoria (niños con capacidad de aprendizaje alta, baja y media, y no solo los más inteligentes). Parece plausible suponer que fue, por tanto, la conducta de los maestros fue la que hizo que unos niños, que ellos creían que eran los más ‘inteligentes’, aventajaran realmente a los demás (véase en el capítulo sobre identidad la problemática de la profecía de auto-cumplimiento).

Hasta aquí casi toda la exposición se ha centrado en las relaciones de poder que se dan entre individuos. Por eso, en el siguiente apartado nos vamos a centrar en lo que ocurre cuando los que difieren en el poder con el que cuentan no son personas aisladas, sino grupos.

¿Qué Ocurre cuando las Diferencias de Poder Son Intergrupales en lugar de Interpersonales?

Es claro que los individuos generalmente no actúan de forma completamente aislada, y que los grupos a los que pertenecen son determinantes a la hora de perfilar sus comportamientos. Si no lo cree así, párese a pensar: ¿No diría que la pertenencia a una pandilla u otra influye en el comportamiento de los adolescentes que conoce?

De la misma forma, cuando nos referimos al poder, y tal como algunos autores sugieren, junto a las manifestaciones interpersonales, parece que las diferencias de control entre grupos podría ser un aspecto importante a considerar (Deschamps, 1982).

Una de las aproximaciones que más ha teorizado e investigado acerca de este tema son los autores que trabajan bajo el marco de la Teoría de la Categorización del Yo (TCY). Según sus autores, la pertenencia grupal y los procesos de categorización juegan un importante papel en el comportamiento relacionado con el poder. Su postura es que el hecho de pertenecer a grupos que tienen control sobre otros puede dotar a los individuos de cierta percepción de control personal, especialmente cuando una categorización social basada en el poder se hace saliente (Fiske y Dépret, 1996). Por ejemplo, en una situación de competición entre pandillas callejeras, los miembros de la pandilla dominante pueden percibir que son los que controlan los recursos valorados, independientemente de que dentro de ella existan adolescentes que no tengan mucha influencia. Por tanto, en estos casos, el poder relativo del endogrupo (al que el individuo

pertenece) frente al del exogrupo (al que no pertenece) es una fuente de control para los individuos.

Una serie de experimentos llevados a cabo por Dépret (1995) apoyan esta idea. En uno de sus estudios, los participantes fueron asignados al grupo A o al grupo B. A una parte de los participantes se les indicó que sus resultados serían controlados por un supervisor de su mismo grupo o por uno del otro grupo. Además, Dépret introdujo una condición de control, en la cual los individuos no fueron asignados a ningún grupo, aunque igualmente se les dijo que sería otra persona la que controlaría sus resultados en la tarea. Se encontró que, en comparación con la condición de control, los participantes percibieron tener más control cuando un miembro del endogrupo fue quien se encargó de controlar sus resultados (aunque esto no beneficiaba directamente al participante). Estos datos sugieren que el locus de control social (endogrupo/ exogrupo) confiere también sentimientos de control personal. Así, los sentimientos subjetivos de control son el resultado de dónde se localice a quienes ostentan el poder (miembros del endogrupo o el exogrupo), incluso en aquellos casos en los que el poder que el individuo personalmente tiene se mantiene constante (Fiske y Dépret, 1996).

Por otra parte, el poder entendido como la capacidad de una persona para controlar los comportamientos de otra por medio de la dominación, la fuerza o la sumisión (como lo sería el poder coercitivo en la clasificación de French y Raven), objetivamente puede estar tanto en manos del endogrupo (al que el individuo pertenece) como del exogrupo. Sin embargo diferentes procesos atributivos y motivacionales hacen que se reconozca que, aunque el endogrupo puede contar con cierto poder coercitivo, esta forma de poder es más característica del exogrupo. Es mejor pensar que los grupos a los que pertenecemos son justos y honestos, en comparación con los exogrupos con los que nos comparamos, por lo que encaja mejor en esta representación de mundo el pensar que el poder represivo es un instrumento de control de los miembros del exogrupo más que de los miembros del endogrupo, los cuales utilizarían mayormente la influencia. Ésta que acabamos de describir, sería una forma de mantener las diferencias entre “ellos” y “nosotros” y caracterizar al exogrupo con comportamientos más negativamente connotados.

Con todo lo dicho hasta ahora podemos concluir que de acuerdo a la TCY, la percepción de poder aumentará, así como la influencia conseguida, siempre que las partes sean percibidas como miembros de la misma categoría social a la que pertenece el individuo, mientras que el uso de poder coercitivo en estas situaciones disminuirá.

Otra de las predicciones que se derivan de esta teoría es que cuando los individuos tienen un poder bajo o moderado, suelen percibirse incapaces de mejorar su posición individualmente, por lo que es más probable que tiendan a unirse a otros sin poder para mejorar su situación colectivamente (el caso de los obreros frente a la patronal, o el de los niños problemáticos en una clase). Así, una forma de incrementar el poder por parte de los individuos es compartirlo con aquellos que tienen una identidad similar a la suya, así, en lugar de aspirar a una redistribución del poder, se implican en una recategorización de su sí mismo, esto es, introducen en el grupo (categoría) con el que se identifican (endogrupo), a quienes tampoco tienen poder en ese contexto social.

Desde este punto de vista, el poder y sus efectos son concebidos como procesos sociales normativos relacionados con la categorización y la diferenciación intergrupala más que una patología o una disfunción como algunos autores han defendido.

Para finalizar podemos decir que de una forma u otra la TCY propone una visión ciertamente más positiva del poder de la que se presentan en la mayoría de las

aproximaciones interpersonales. Para ello plantea algunas diferencias entre el poder grupal y el poder puramente individual entre las que se encuentran que: a) mientras el poder entendido a nivel intergrupar moviliza y beneficia a otros, el poder personal solamente beneficia al que lo posee; y b) como resultado, el poder intergrupar puede ser usado para conseguir un cambio social, mientras que la búsqueda de poder con objetivos personales solamente conlleva un mantenimiento del *status quo* existente. Desde este punto de vista por tanto, las dinámicas de poder entre los grupos facilitan la posibilidad de transformar la tiranía y el abuso de los poderosos en un éxito colectivo, logro que el poder personal nunca conseguirá (Haslam, 2001).

Liderazgo e Interacción Grupal

El proceso de liderazgo es inseparable de la interacción que tiene lugar dentro del grupo. Junto a la persona del líder juegan un papel importante los integrantes del grupo, o “seguidores”, y el contexto que enmarca la interacción grupal. Hablar de liderazgo no resulta posible, por tanto, si se pasa por alto alguno de estos tres componentes.

Turner y Haslam (2001) definen el líder como la persona del grupo que ejerce la influencia más fuerte y consistente sobre los miembros del grupo, para indicar acto seguido que es también la que, dentro del grupo, mejor representa los intereses y valores grupales. Sus preocupaciones coinciden plenamente con las de los integrantes del grupo. El líder es, de esta forma, el prototipo grupal, la persona a la vez más similar a los integrantes del grupo y más diferente de los integrantes de grupos rivales u opuestos. Dado que el prototipo grupal varía en función del contexto, también lo hará el líder, por lo que no son improbables los cambios en la ocupación de la posición de líder.

Un análisis detenido de la definición de Turner y Haslam permite apreciar que un integrante del grupo se convierte en líder no en virtud de sus características personales, sin más, sino gracias a su carácter prototípico, es decir, al hecho de encarnar mejor que nadie, en un momento y contexto concretos, los intereses y valores del grupo. Hains, Hogg y Duck (1997) subrayan el efecto multiplicador de la prototipicidad. Por una parte, genera atracción. Como ha demostrado la investigación, la atracción va asociada a la percepción de similaridad y, por definición, la persona prototípica es la más similar a los integrantes del grupo. Por otra parte, la prototipicidad favorece la atribución de cualidades positivas, como simpatía, buen carácter, inteligencia, habilidades interpersonales, capacidad empática, disposición a ayudar y similares. También este punto ha sido puesto de manifiesto por la investigación: a las personas que ocupan posiciones destacadas (el caso de los líderes) se les suelen asignar las características que se supone son necesarias para ocupar esas posiciones. Esto es lo que se conoce como error fundamental de atribución.

Esta visión del líder como persona prototípica tiene una serie de implicaciones que se muestran en el Cuadro 1.

Cuadro 1. Implicaciones de la Visión Prototípica del Liderazgo

- ◆ A mayor tiempo de permanencia de una persona en la posición de líder, mayor atracción sentirán hacia ella el resto de los integrantes del grupo
- ◆ A una mayor cohesión del grupo en torno a unos valores centrales corresponderá una influencia más fuerte del líder sobre el grupo
- ◆ A la inversa, la posición del líder tenderá a ser débil cuando en el grupo existan fuertes discrepancias en torno a los valores centrales
- ◆ El líder se adhiere a las normas grupales
- ◆ Al líder se le permiten innovaciones y modificaciones siempre y cuando se le siga considerando prototípico
- ◆ Al líder se le atribuirán características estereotípicas de liderazgo por el mero hecho de ocupar la posición de liderazgo

Fuente: Hains, Hogg y Duck (1997)

Liderazgo, Estereotipicidad y Prototipicidad

Estudios empíricos recientes han revelado la existencia de “esquemas de liderazgo”, a veces también denominados “teorías implícitas de liderazgo”, expresiones que aluden al hecho, reiteradamente comprobado, de que las personas atribuyen a quien consideran líder características tradicionalmente asociadas a los líderes, sin pararse a comprobar que, efectivamente, posee dichas características (Bryman, 1987; véase una revisión en Morales, Navas y Molero, 1996). Valga como ejemplo la investigación de Weiss y Adler (1981), una de las muchas con resultados iguales o parecidos, en la que los participantes recibían una información muy limitada acerca de un líder y tenían que proporcionar a continuación una estimación de su conducta, utilizando un cuestionario estándar de liderazgo. Se comprobó que sus respuestas eran muy similares a las de los participantes que, con ese mismo cuestionario, evaluaban a líderes reales.

De hecho, según Cronshaw y Lord (1987), sí que puede hablar de algunas conductas típicas de los líderes, es decir, de conductas que los líderes tienden a exhibir siempre, independientemente de la situación a la que se enfrenten (véase Cuadro 2).

Cuadro 2: Cinco Conductas Típicas de los Líderes

El líder

- ◆ Se lo piensa mucho antes de tomar una decisión
- ◆ Planifica cuidadosamente lo que hay que hacer
- ◆ Pone el énfasis en conseguir los objetivos grupales
- ◆ Coordina las actividades del grupo
- ◆ Hace saber a los integrantes del grupo lo que se espera de ellos

Fuente: Cronshaw y Lord (1987)

Conviene, en este punto, introducir la distinción entre la prototipicidad del liderazgo y su estereotipicidad. Esta última tiene que ver con aquellas características y conductas que, en general, se atribuyen a los líderes, es decir, que van asociadas a la posición de liderazgo. En cambio, la prototipicidad se refiere al grado en el que el líder es representativo de su grupo, encarna sus valores, es similar a sus integrantes y, a la vez, diferente de los integrantes de grupos opuestos o rivales.

Hains, Hogg y Duck (1997) realizaron una investigación en la que se analizaban estos dos aspectos del liderazgo. Pronosticaban que la prototipicidad tendría un fuerte impacto sobre la percepción del líder en personas con fuerte conciencia de pertenencia grupal y elevada identificación con el grupo. Pronosticaban igualmente que la estereotipicidad tendría efecto sobre la percepción de liderazgo, efecto que sería especialmente intenso en personas sin conciencia de pertenencia grupal.

Para presentar a los líderes como altos o bajos en estereotipicidad los autores recurrían a la escala de cinco ítems del Cuadro 2. La prototipicidad, en cambio, venía dada por la actitud manifestada por los líderes hacia la policía. Se había comprobado en un estudio piloto previo que una actitud extrema era prototípica del grupo de participantes y una intermedia poco prototípica.

Tal como se pronosticaba, los participantes de alta identificación grupal tenían una percepción más favorable del líder prototípico y lo consideraban más eficaz, relevante y apropiado para la tarea a realizar. Por su parte, todos los líderes estereotípicos fueron mejor evaluados, en general, que los no estereotípicos, independientemente del grado de identificación grupal. Sin embargo, hay una excepción. Los participantes de alta identificación grupal no consideraron a los líderes estereotípicos más eficaces.

Liderazgo, Estereotipia y Selección del Líder

Haslam (2001) explora el grado en que la prototipicidad y la estereotipicidad condicionan la selección del líder. Ha sido tradicional en los estudios de liderazgo presuponer que una selección correcta es imprescindible para la buena marcha del grupo. Dos son los procedimientos fundamentales utilizados. El “formal” se orienta hacia la búsqueda de personas con las capacidades que se juzgan esenciales para un buen desempeño del liderazgo (por ejemplo, recursos para sobrevivir a los periodos de crisis, facilidad de palabra y habilidad social). Se trata de un procedimiento externo al grupo. En el otro procedimiento, o “informal”, son los propios integrantes del grupo los que, mediante sus votos, deciden quién va a ser líder.

También se ha creído tradicionalmente que una adecuada selección de líder allanará los obstáculos que se oponen a una interacción grupal fluida. Según Cartwright y Zander (1960), dos son los requisitos que habrá que cumplir para poder hablar con propiedad de éxito de un grupo: conseguir culminar la tarea grupal, o desarrollar adecuadamente las actividades grupales encomendadas, es decir, alcanzar el objetivo propuesto y, a la vez, mantenerse unido como grupo, evitando discrepancias internas que pueden romper su unidad.

Pues bien, Haslam defiende que la selección sistemática del líder puede, en ocasiones, ser contraproducente para el grupo, llegando incluso a impedir el cumplimiento de las dos exigencias de interacción fluida planteadas por Cartwright y Zander. En otras palabras, el grupo corre el peligro de salir perjudicado si desde fuera se le dice quién le conviene más como líder (procedimiento “formal”) y, también, si los

propios integrantes deciden cuál de ellos va a ocupar el puesto de líder. El perjuicio ocasionado por el uso de estos dos procedimientos será más probable, según Haslam, en grupos con fuerte identidad y metas bien definidas.

En un intento de contrastar esta idea, Haslam realizó una serie de estudios empíricos en los que, junto a los dos procedimientos sistemáticos de selección de líder, “formal” e “informal”, utilizó uno aleatorio, que consistía en recurrir al orden alfabético para elegir líder. De esta forma, el primero de la lista se convertía automáticamente en líder. La tarea grupal estaba compuesta por una serie de actividades complejas que había que desarrollar conjuntamente para hallar la solución al problema planteado. En todos los estudios los mejores resultados los obtuvieron los grupos con líder seleccionado aleatoriamente. En ellos se producía, además, una mayor armonía grupal.

Lo sorprendente era que, a pesar de estos resultados favorables a la selección aleatoria del líder, el autor tuvo ocasión de comprobar que los integrantes de estos grupos consideraban dicha forma de selección “insatisfactoria, ineficaz e ilegítima” (Haslam, 2001). En otras palabras, había una clara contradicción entre los resultados favorables de rendimiento y armonía grupal, que eran positivos, y las impresiones desfavorables de los integrantes de los grupos con respecto a la selección aleatoria.

¿A qué se debe esta contradicción? En opinión del autor, a las expectativas estereotípicas mantenidas por las personas de nuestra sociedad sobre los líderes. Haslam se ocupó de comprobar directamente la fuerza de tales expectativas en un estudio en el que pedía a los participantes que pronosticasen qué tipo de selección de líder garantizaría un mejor desempeño grupal y una mayor aceptación del líder. Los participantes contestaban que, sin lugar a dudas, la selección sistemática. Como esta percepción no encaja con lo descubierto por la investigación empírica, Haslam concluye que es estereotípica y le atribuye estas tres funciones de justificación: sentar una base para hacer aparecer como algo natural las diferencias existentes en la realidad entre líderes y seguidores, conformar una explicación del tratamiento de respeto deferencial otorgado a los líderes y ofrecer una justificación de dicho tratamiento.

La conclusión de Haslam (2001) es que no siempre la selección sistemática de líder mejora el rendimiento grupal, debido, fundamentalmente, a su carácter generador de división y discrepancia dentro del grupo. Insiste, sin embargo, al mismo tiempo en que son necesarias tres condiciones para que la selección aleatoria produzca los efectos descritos: el objetivo grupal ha de estar definido con claridad, el clima grupal tiene que ser democrático e igualitario y, como telón de fondo, debe existir un fuerte sentimiento de identidad grupal. Con estas condiciones, el liderazgo eficaz es el de los grupos cuyos integrantes perciben que ellos y el líder están en el mismo barco (Haslam, 2001).

Liderazgo, Justicia e Identidad

La justicia del líder es muy apreciada por los integrantes del grupo debido, fundamentalmente, a que revela la disposición del líder a tratar con respeto a éstos. Por eso, no es extraño que las personas se muestren más inclinadas a seguir las decisiones de los líderes justos. Ahora bien, no sucede lo mismo cuando el grupo está involucrado en relaciones con otro u otros grupos, ya que, en este caso, los líderes que favorecen a su grupo, saltándose las normas de justicia, son preferidos a los líderes que actúan de manera equitativa. Según Platow, Reid y Andrew (1998), las conductas injustas del líder adquieren, en situaciones de relaciones entre grupos, una relevancia especial porque, al favorecer a su grupo, fortalecen y afirman la identidad grupal.

En un estudio realizado por estos autores se informaba a algunos participantes de la decisión del líder de repartir por igual las tareas a realizar entre los miembros de los dos grupos. En esta condición, denominada “de justicia”, a cada grupo le correspondían dos tareas fáciles y dos difíciles. Al resto de los participantes se les decía que, por decisión del líder, el grupo de éste recibiría las cuatro tareas fáciles y el otro las cuatro difíciles. Esta segunda condición era la de “líder injusto”. De acuerdo con lo previsto por los autores, el líder injusto fue el que obtuvo la mayor aceptación en esta situación de relaciones entre grupos.

Los autores concluyen que, en situaciones de relación entre grupos, una conducta injusta del líder que favorece a su grupo contribuye a afirmar la identidad grupal y, a los ojos de los integrantes del grupo, eleva el estatus de éste. Por el contrario, cuando la conducta del líder no favorece a su grupo, los integrantes no se fijan en si es justa o no, sino que la interpretan como un paso atrás en el reconocimiento de estatus del propio grupo.

Liderazgo e Implicación de los Seguidores

El aspecto central y definitorio del liderazgo es, como se ya señaló al principio de esta exposición, el ejercicio de una influencia unidireccional fuerte y consistente del líder sobre los integrantes del grupo. Otra forma posible de expresar la misma idea es la siguiente: las palabras del líder se convierten con frecuencia en deseos y acciones de los integrantes del grupo (Haslam y Platow, 2001). En línea con lo que se ha dicho en apartados anteriores, los mismos autores subrayan que esta conversión de las palabras de una sola persona en los deseos y acciones de muchas sólo puede ocurrir cuando una y otras están unidas por lazos de identidad. Los líderes son líderes, afirman Haslam y Platow (2001), porque son capaces de crear una relación con sus seguidores en la que comparten una definición común y se ven a sí mismos como una sola cosa.

Se desprende de lo anterior que el líder tendrá éxito en su función y cometido en la medida en que su actuación afirme la identidad de su grupo. Esto resulta sencillo cuando en el contexto inmediato del grupo existen otros grupos rivales u opuestos. Bastará, entonces, con alentar conductas contrarias al otro grupo. Según la formulación de los autores (Haslam y Platow, 2001), una forma directa de afirmar la identidad del propio grupo consiste en apoyar a los integrantes que mejor definen a éste frente al otro, o cuyo comportamiento deja más claro que el propio grupo es mejor que el otro.

Los trabajos realizados por estos autores para contrastar su hipótesis giraban en torno a una situación en la que un líder trataba a integrantes de grupos diferentes (uno de ellos el propio) de forma justa e imparcial, es decir, a ambos por igual, o mostraba preferencias por uno de ellos, es decir, exhibía un comportamiento injusto y parcial. En este segundo caso, había dos posibilidades, que el líder favoreciese a su grupo (estrategia afirmadora de la identidad grupal), o que favoreciese al otro grupo (estrategia perjudicial para la identidad grupal).

El objetivo fundamental era comprobar cómo influían sobre la evaluación del líder y sobre la conducta de los integrantes del grupo cada una de estas tres situaciones (justa, injusta pero afirmadora de la identidad grupal, injusta y perjudicial para la identidad grupal). Se pronosticaba que el líder imparcial sería mejor evaluado, es decir, los participantes le considerarían más justo. También se pronosticaba que el líder parcial pero afirmador de la identidad de su grupo sería considerado más justo que el que se comportaba de manera parcial y perjudicaba a su grupo. Se preguntaba asimismo a los

participantes sobre la medida en que la actuación del líder les parecía razonable. La hipótesis era que, para los participantes, el líder afirmador de la identidad de su grupo sería tan razonable como el líder imparcial que no mostraba preferencias por ningún grupo.

Además, los seguidores debían indicar el apoyo que estaban dispuestos a prestar al líder. Con este fin, se les pedía que escribiesen argumentos ensalzando el valor y la utilidad de la propuesta realizada por el líder. Se partía del supuesto de que, en el caso del apoyo a las propuestas del líder, tendría menos peso el comportamiento justo y sin favoritismos de éste que la medida en que afirmaba la identidad de su grupo.

Los resultados confirmaron todos los pronósticos. El líder se consideró justo cuando se comportaba de manera imparcial, y también cuando, pese a no ser imparcial, favorecía a su grupo. Dejaba de considerarse justo cuando favorecía al otro grupo. Sucedió algo similar cuando se evaluaba el grado en que su conducta resultaba razonable. De nuevo aparecía destacado en esta evaluación el líder imparcial y muy cerca de él el líder que favorecía a su grupo. Se le consideraba menos razonable cuando favorecía al otro grupo.

Pero el resultado verdaderamente de interés es el relativo a los argumentos generados por los participantes para apoyar la conducta del líder. Como muestran los resultados aportados por Haslam y Platow (2001), el número de los argumentos generados por los integrantes del grupo cuyo líder favorecía a su grupo era mucho mayor que el de los integrantes de los otros dos grupos. Ello es una clara muestra de que el verdadero apoyo, que consiste en desplegar un esfuerzo personal para apoyar al líder, se prestaba, sobre todo, al líder con una estrategia afirmadora de la identidad de su grupo.

Liderazgo y Poder

Para concluir esta sección, se hará referencia a la aportación de Hogg (2001) donde se encuentra un sucinto resumen de la investigación reciente sobre el liderazgo y unas reflexiones sobre las relaciones entre liderazgo y poder.

La conclusión más importante a extraer de la investigación es que el líder es la persona más prototípica del grupo, especialmente cuando el grupo está muy unido y la identidad grupal es elevada. En la medida en que la prototipicidad adquiere fuerza como base del liderazgo, resulta menos decisivo el carácter estereotípico de la persona que ocupa la posición de liderazgo en el grupo, es decir, el grado en que encaja con lo que las personas esperan en general de los líderes.

Se ha constatado, al mismo tiempo, que, al ocupar los líderes una posición central y visible en el grupo, se les atribuye, sin comprobación alguna, una influencia mucho mayor de la que realmente tienen y rasgos y características que en absoluto poseen. Es decir, en los grupos la conducta de la persona prototípica se explica en función de su supuesta personalidad y no en función del carácter prototípico de la posición ocupada.

Los líderes prototípicos no necesitan recurrir al poder para ejercer su influencia, ya que tanto ellos como su conducta representan de la forma más depurada las normas del grupo (Hogg, 2001). Sin embargo, como todos sabemos a partir de nuestra experiencia cotidiana, hay líderes que abusan de su poder y perjudican seriamente a los miembros de sus grupos. Ello ocurre porque en muchos grupos se genera una gran

diferencia de status entre el líder y los integrantes con la correspondiente falta de empatía. Es claro que este proceso lleva aparejado la pérdida del carácter prototípico del líder. Se trata, en esencia, de que entre el líder y los miembros del grupo se ha producido una diferenciación grupal. La conducta perjudicial del líder hacia los integrantes del grupo crea un abismo entre líderes y seguidores.

Liderazgo y Cultura

Numerosos autores han subrayado recientemente la influencia de los factores culturales sobre los procesos psicológicos, psicosociales y organizacionales. Al mismo tiempo, han resaltado la necesidad de realizar comparaciones transculturales para validar las teorías psicológicas existentes, formuladas casi en exclusiva desde la perspectiva dominante, es decir, estadounidense (Himmelweit y Gaskell, 1990; Markus et al., 1996; Fiske et al., 1998; Smith y Bond, 1993, 1998 y Moghaddam, 1998). Son muchas, como ya se han señalado, las definiciones de cultura. Sin embargo, todas ellas coinciden en que la cultura está constituida por un conjunto de creencias, actitudes, valores y prácticas compartidas por un grupo de personas con una historia común e insertas en una estructura social determinada (una revisión actualizada del concepto de cultura, desde una perspectiva psicosocial puede encontrarse en Páez y González, 2000).

Este apartado se dedica a analizar las relaciones entre cultura y liderazgo. Se parte del supuesto de que la cultura determina el tipo de liderazgo que es aceptado en el seno de una determinada sociedad u organización y, a continuación, se explora la posibilidad alternativa de que ciertos líderes sean capaces, a su vez, de ejercer influencia sobre la cultura de la sociedad u organización de la que forman parte. Seguimos la sugerencia de autores como Schein, que afirma (1985) que *“cultura y liderazgo [...] son dos caras de la misma moneda existiendo de hecho la posibilidad -poco enfatizada en las investigaciones sobre liderazgo- de que la única cosa realmente importante que los líderes hacen sea la creación y el manejo de las culturas”*.

La cultura influye sobre el Liderazgo

Aunque la mayoría de los autores reconocen que el liderazgo es un fenómeno universal (Bass, 1990), también reconocen que los valores, creencias, normas e ideales propios de una determinada cultura afectan a las conductas del líder, a sus metas, a las estrategias de las organizaciones (Bass, 1990) y, por tanto, también a la percepción que los seguidores de dichos líderes tienen acerca de ellos.

Hofstede (1980, 1991), en un conocido estudio realizado en 66 países con una muestra de más de 117.000 empleados de una multinacional, encontró cuatro dimensiones básicas de variación cultural (alta vs. baja distancia de poder; masculinidad vs. femineidad; individualismo vs. colectivismo y alta vs. baja evitación de incertidumbre) y a través de ellas pudo clasificar a los diferentes países que participaron en el estudio. Estas dimensiones culturales, que ya han sido definidas en capítulos anteriores, pueden relacionarse con el liderazgo de la forma que a continuación veremos.

En principio, parece lógico pensar que la dimensión “distancia de poder” esté muy relacionada con el liderazgo ya que se refiere a la forma de percibir y comportarse hacia las figuras de autoridad. Un líder educado en una sociedad con una alta distancia de poder despertará rechazo por sus métodos autoritarios en una sociedad con baja

distancia de poder. Por el contrario no marcar las diferencias adecuadas con la gente bajo su mando será visto como una señal de debilidad en un país con alta distancia de poder.

Con respecto a la dimensión “individualismo-colectivismo”, cabe esperar que en una cultura colectivista, en la que las relaciones entre los miembros del grupo son sumamente importantes, un líder centrado en la tarea tenga dificultades dado que, en dichas sociedades, relación y tarea están inextricablemente unidas. También tendrá problemas, aunque por razones opuestas, un líder centrado en la relación actuando en una sociedad individualista. Por otra parte, la dirección o liderazgo en una sociedad individualista es una dirección de individuos. Si hay incentivos o recompensas éstos deben ligarse al rendimiento personal. Por el contrario, en una sociedad colectivista es aceptable que la dirección y/o los incentivos estén ligados al rendimiento grupal.

Por lo que se refiere a la dimensión “masculinidad/femineidad”, Hofstede (1991) sostiene que las culturas masculinas y femeninas crean diferentes tipos de líderes ideales. Así en las sociedades masculinas el líder debe ser asertivo, decidido, agresivo y tomar las decisiones por sí mismo sin consultar al grupo. Por el contrario en las sociedades femeninas el líder ideal es menos visible, intuitivo más que racional y acostumbrado a buscar el consenso.

Finalmente, de la dimensión “evitación de la incertidumbre” cabría esperar que en las culturas en las que sea elevada se demande un líder directivo. En culturas de este tipo se espera que el líder diga en cada momento lo que se debe hacer puesto que, en caso contrario, se generaría una gran ansiedad. Por el contrario en los países con baja evitación de incertidumbre un liderazgo demasiado directivo despertará una fuerte resistencia puesto que la gente espera participar en las decisiones y se siente proclive a asumir responsabilidades.

Investigaciones acerca de la Relación entre las Dimensiones de Hofstede y el Liderazgo

No todas las relaciones entre liderazgo y dimensiones culturales vistas en el apartado anterior han sido demostradas hasta el momento de manera empírica. A continuación pasaremos revista a los resultados obtenidos en investigaciones recientes. Agrupando los resultados según las dimensiones de Hofstede se observa que:

- a) En los países con “baja distancia de poder” (Smith et al., 1998) se atienden en mayor medida las sugerencias de los subordinados y los conflictos se tienden a resolverse de forma constructiva requiriendo más información o expresando opiniones (Van Oudenhoven et al., 1998);
- b) En las naciones “colectivistas” (Smith et al., 1998) el desacuerdo en el grupo de trabajo tiende a resolverse acudiendo a las normas establecidas mientras que en los países “individualistas” los conflictos se solucionan según la propia experiencia y el entrenamiento de cada persona;
- c) Van Oudenhoven et al. (1998) encuentran que en los países de cultura “femenina” la resolución de los conflictos suele tomar una forma constructiva (resultado que también se encuentra en las culturas con “baja distancia de poder”);
- d) Sin embargo, los autores que acabamos de mencionar, no encontraron que la dimensión “evitación de la incertidumbre” estableciera diferencias en las variables de liderazgo analizadas.

Por su parte, Dorfman et al. (1997) comprueban que si bien existen aspectos del liderazgo (conductas de apoyo, recompensa por el trabajo bien hecho y carismáticas) considerados positivos en todos los países, existen otros aspectos, como el liderazgo directivo, que producen efectos diferentes en función de las dimensiones predominantes en los distintos países.

En general los estudios revisados demuestran la existencia de diferentes concepciones del liderazgo en función de la cultura estudiada así como la utilidad de las dimensiones de Hofstede para efectuar comparaciones transculturales sobre diversos aspectos del liderazgo. Además, en bastantes ocasiones, aunque no en todas, los resultados coinciden con las hipótesis que caben formular desde esta perspectiva.

Una Visión Alternativa de la Relación entre Cultura y Liderazgo: los Prototipos de Liderazgo

Desde el punto de vista de la Psicología Social no resulta suficiente establecer la existencia de diferencias interculturales en una determinada variable, en nuestro caso el liderazgo, sino que es necesario también explorar a través de qué mecanismos psicológicos la cultura podría influir en el modo de desempeñar y/o aceptar un determinado tipo de liderazgo.

Una de estas posibles vías o mecanismos psicológicos de influencia de la cultura sobre el liderazgo es a través de la existencia de prototipos de liderazgo. Para los efectos que aquí perseguimos un prototipo puede definirse como un “conjunto abstracto de características comúnmente asociadas con los miembros de una categoría, teniendo cada característica un peso asignado de acuerdo con el grado de asociación que tenga con la categoría” (Cantor, 1981). Por tanto, un prototipo de liderazgo estaría constituido por una serie de características que las personas (incluido el propio líder) piensan que un líder debe poseer. Cuanto mayor ajuste exista entre el posible líder y el prototipo será más probable que dicha persona sea percibida como líder (Gerstner y Day, 1994) y en consecuencia pueda ejercer influencia. Parece lógico suponer que los prototipos sean compartidos por los miembros de una determinada cultura y varíen entre unas culturas y otras (Lord et al., 1986). Por tanto, una importante vía para relacionar cultura y liderazgo sería establecer los prototipos de liderazgo imperantes dentro de una determinada sociedad. Esta es la línea seguida por Den Hartog et al. (1999) en el estudio que a continuación describiremos brevemente.

Den Hartog et al. (1999) trataron de constatar las diferencias culturales existentes en prototipos de liderazgo examinando las características y atributos que definen a un líder eficaz en 60 países diferentes. Obtuvieron una lista de 22 atributos de liderazgo considerados positivos y 8 negativos en todos los países estudiados. Entre los atributos universalmente positivos podemos citar “ser justo”, “inteligente”, “diplomático”, “tener habilidades administrativas”, “ser capaz de motivar y comunicar” y “ser un negociador eficaz”. Entre los atributos considerados universalmente negativos se encuentran: “ser despiadado”, “asocial”, “irritable”, “egocéntrico” y “dictatorial”. También se obtuvieron 35 rasgos que podían ser positivos o negativos según las diferentes culturas. Entre ellos caben destacarse: “ser independiente”, “asumir riesgos”, “ser sincero”, “evitar el conflicto dentro del grupo”, “ser entusiasta”, “ser precavido”, “ser lógico”, “ser intuitivo”, “ser indirecto” y “ser ambicioso”.

Aunque en el artículo de Den Hartog et al. (1999) no se informa de qué países consideran positivos o negativos estos rasgos, cabe suponer que atributos como “ser

independiente”, “ser sincero” o “ser individualista” serían considerados positivos en las culturas individualistas y negativos en las colectivistas. Lo contrario ocurriría con “evitar el conflicto dentro del grupo”. Por su parte rasgos como “ser intuitivo” o “ser precavido” es probable que sean mejor percibidos en culturas femeninas que en culturas masculinas. Lo contrario ocurriría con “ser lógico”, “ser ambicioso” o “asumir riesgos”.

Desde la perspectiva de los prototipos del liderazgo se explora una posible vía de influencia de la cultura sobre el liderazgo. En efecto, los estímulos sociales que reciben los miembros de una determinada cultura dan lugar a una serie de creencias compartidas sobre los rasgos y conductas del líder (prototipos de liderazgo). Dichos prototipos influyen tanto en las conductas del líder como en la percepción que de ellas se tiene. Este tipo de estudios arroja luz también sobre la cuestión de la universalidad del liderazgo. En este sentido parecen existir características universalmente asociadas al líder mientras que otras características son propias y específicas de determinadas culturas o grupos de culturas.

El Liderazgo Influye sobre la Cultura

Hasta aquí hemos visto la influencia de la cultura sobre el liderazgo. Ahora pasaremos a examinar la otra cara de la moneda: la influencia del liderazgo sobre la cultura. En primer lugar, basándonos sobre todo en las ideas de Trice y Beyer (1993), revisaremos distintos tipos de liderazgo cultural. A continuación, examinaremos las aportaciones que, desde la perspectiva denominada “escuela del nuevo liderazgo” (Bryman, 1992), pueden hacerse al estudio de las relaciones entre liderazgo y cultura.

Los grupos sociales no son entidades estáticas. Por diversas razones (incorporación de nuevos miembros, cambio de las condiciones del entorno, etc. etc.) los grupos, organizaciones y sociedades varían a lo largo del tiempo y, en consecuencia, sus correspondientes culturas también lo hacen. Este hecho que, con frecuencia, es pasado por alto en muchas investigaciones resulta particularmente importante a la hora de abordar las relaciones entre liderazgo y cultura. En efecto, la influencia que un líder puede ejercer sobre la cultura de una organización es diferente si dicho líder es el fundador de la organización, si ejerce su labor en el marco de una organización ya consolidada o si la organización atraviesa un periodo de crisis. Trice y Beyer (1993) sostienen la existencia de cuatro tipos de liderazgo cultural: el liderazgo que crea culturas, el liderazgo que cambia culturas, el liderazgo que encarna o personifica la cultura y el liderazgo que integra diferentes culturas.

Liderazgo y Creación de Culturas

Las organizaciones no suelen formarse de modo accidental o espontáneo sino que son creadas por personas que tienen una visión o proyecto de futuro. El proceso sería como sigue: a) una persona (el fundador) tiene la idea inicial de formar una nueva empresa; b) dicha persona se asocia con otras que comparten su visión o proyecto inicial; c) el grupo así formado comienza a dar los primeros pasos para constituir lo que será la futura organización (obteniendo fondos, buscando local, etc.); d) a este grupo inicial se van incorporando otras personas, la organización se pone en marcha y comienza a construirse una historia común (Schein, 1985). De este modo, como señalan Trice y Beyer (1993), la visión o proyecto del fundador constituye la “sustancia” de la cultura organizacional, por lo que es muy probable que los creadores de empresas ejerzan una importante influencia sobre la cultura de la organización que han formado.

Liderazgo y Cambio de Cultura

Un líder puede también modificar la cultura existente en una organización. Sin embargo, hacer esto es difícil puesto que la cultura se basa en la existencia de una serie de valores, normas y prácticas compartidas que se han ido construyendo a lo largo del tiempo. Un ejemplo clásico de cómo un líder puede cambiar la cultura de una organización es el de Lee Iacocca en Chrysler. Iacocca, un ejecutivo de gran prestigio en el sector del automóvil, fue contratado por la Chrysler en un momento en el que esta empresa atravesaba grandes dificultades financieras. Mediante una serie de acciones drásticas (despidos masivos, rebaja de salarios, petición de fondos al Estado, etc.) Iacocca logró reconducir la situación y salvar a la empresa de la bancarrota. A través de su ejemplo personal (rebajando su salario a 1 dólar y apareciendo personalmente en los anuncios de la empresa) consiguió transmitir tanto a los miembros de la propia organización como a la sociedad norteamericana en general la “visión” de que la Chrysler podía salvarse. Del ejemplo de Iacocca pueden extraerse dos conclusiones. En primer lugar, que una situación de crisis facilita la aceptación de cambios drásticos en la cultura organizacional. En segundo lugar, que para que se produzcan dichos cambios tienen que darse una serie de conductas excepcionales por parte del líder. Dichas acciones son precisamente las que caracterizan a los líderes carismáticos o transformacionales de los que trataremos en el apartado siguiente.

El liderazgo como Personificación de la Cultura

El liderazgo cultural no tiene porque implicar necesariamente cambios dentro de la cultura organizacional. Otra importante faceta del liderazgo cultural sería preservar y encarnar la cultura predominante en una organización determinada. En este sentido el líder ayudaría a mantener la identidad de la organización manteniendo los valores y la misión o propósito que la caracterizan.

El Liderazgo Integrador de Culturas

La propia división de funciones dentro de la organización hace probable la emergencia de diversas subculturas. Es probable que en muchas ocasiones surjan conflictos entre las diversas subculturas que constituyen una organización (por ejemplo, entre pilotos y personal de tierra en una compañía aérea o entre profesores y administrativos en una Universidad). Una importante labor del liderazgo cultural sería hacer que los miembros de las diversas unidades, con subculturas diferentes, funcionen de forma armónica persiguiendo el beneficio común de la empresa. Del mismo modo, este tipo de liderazgo sería especialmente necesario en el caso, bastante común en la actualidad, de la fusión o absorción de una empresa por otra, en el que se hace imprescindible la integración cultural. A modo de resumen de todo este apartado, en la Tabla 1 se pasa revista a una serie de elementos del liderazgo y sus consecuencias para el mantenimiento y cambio de las culturas.

Tabla 1. Liderazgo Cultural e Innovación y Mantenimiento de la Cultura Organizacional

| | Aspectos que contribuyen a la creación y al cambio de las culturas organizacionales | Aspectos que contribuyen al mantenimiento e integración de las culturas organizacionales |
|-------------------------------------|--|--|
| 1. Cualidades personales del líder | Autoconfianza Personalidad dominante Convicciones fuertes Expresividad y dramatismo | Confianza en el grupo Buen negociador Convicciones fuertes Capacidad de persuasión |
| 2. Percepción de situación | Crisis | No existencia de crisis o crisis manejable |
| 3. Visión y misión | Cambio radical | Carácter conservador |
| 4. Atribuciones de los subordinados | Cualidades extraordinarias, carisma | El líder representa los valores existentes que ya han tenido éxito en el pasado |
| 5. Rendimiento | Éxitos repetidos en el manejo de la crisis | Continuación del éxito anterior |
| 6. Conductas del líder | Modelado efectivo del rol Dar impresión de éxito y competencia Ser capaz de articular una ideología Comunicar altas expectativas de éxito a los seguidores Ser capaz de motivar a los seguidores | Modelado efectivo del rol Dar impresión de éxito y competencia Ser capaz de articular una ideología Comunicar altas expectativas de éxito a los seguidores Ser capaz de motivar a los seguidores |
| 7. Acciones administrativas | Creación de nuevas estructuras y estrategias (o cambio radical de las anteriores) | Reforzar o mejorar la estructuras y estrategias existentes |
| 8. Uso de formas culturales | Transmitir nuevas ideologías y valores culturales | Reafirmar las ideologías y valores existentes |
| 9. Uso de la tradición | Establecimiento de una nueva tradición | Continuación de la tradición existente |
| 10. Continuidad en el tiempo | Institucionalización del cambio | Demostrar la importancia y efectividad de la cultura actual |

Fuente: Trice y Beyer (1993)

Liderazgo Carismático y Cultura Organizacional

La denominada “escuela del nuevo liderazgo” (Bryman, 1992) o “escuela neocarismática” (House y Aditya, 1997) constituye actualmente uno de los paradigmas dominantes en el estudio del liderazgo desde la Psicología Social y Organizacional. Aunque existen algunos trabajos pioneros (House, 1977), se puede decir que esta perspectiva comienza en 1985 con la publicación del libro de B.M. Bass “Leadership beyond expectations”. En dicho libro Bass critica las teorías anteriores sobre el liderazgo por ocuparse casi en exclusiva de un liderazgo de “bajo nivel”, basado en el intercambio de recompensas (liderazgo transaccional), dejando de lado otro tipo de liderazgo de “alto nivel” (denominado liderazgo transformacional o carismático) que produce importantes cambios en los valores y creencias de los subordinados. Como hemos visto en el epígrafe anterior son precisamente este tipo de líderes los que contribuyen a crear y cambiar las culturas organizacionales. Por esta razón resulta importante revisar algunas de las teorías que tratan de explicarlo. En concreto nos

referiremos aquí al modelo de Bass y Avolio sobre el liderazgo transformacional, al modelo atribucional de Conger y Kanungo y al modelo de Shamir et al.

El liderazgo Transformacional

Para Bass (1985) la principal característica de un líder transformacional es que consigue que sus seguidores obtengan un rendimiento mucho mayor del esperado. Este rendimiento extraordinario es conseguido por éste a través de tres vías: a) logrando que los seguidores comprendan la importancia y el valor de los objetivos a alcanzar; b) impulsándoles a trascender su propio interés en beneficio de los intereses colectivos y c) cambiando las necesidades y valores de éstos los seguidores. La aportación teórica de Bass es importante, pero quizás sea todavía más importante el hecho de que consigue operacionalizar el liderazgo transformacional a través de un cuestionario, el Multifactor Leadership Questionnaire (M.L.Q.), que ha sido utilizado, desde entonces, en numerosas investigaciones empíricas. De este modo se comprueba que el liderazgo transformacional consta de 4 factores o dimensiones: *Carisma o influencia idealizada* (que señala la identificación de los seguidores con el líder); *Inspiración* (que indica la identificación de los seguidores con la visión que el líder propone); *Estimulación intelectual* (que apunta a la capacidad del líder para fomentar el uso de la inteligencia y el raciocinio de los seguidores) y *Consideración individualizada* (que tiene que ver con la capacidad del líder para ofrecer atención y un consejo personal a los individuos que están a su cargo).

Existen cientos de investigaciones, algunas de ellas realizadas en España (Molero, 1994; Morales y Molero, 1995) que demuestran que los líderes transformacionales consiguen un mayor rendimiento y satisfacción que los líderes transaccionales (aquellos que basan sus relación con los seguidores en el intercambio). En teoría cabe esperar que, puesto que los líderes transformacionales son capaces de cambiar los valores y creencias de los seguidores y dichos valores y creencias constituyen la esencia de la cultura organizacional, éstos sean capaces de cambiar también las culturas organizacionales. Sin embargo, esta cuestión apenas ha sido abordada de manera empírica.

El Modelo Atribucional de Conger y Kanungo

Los dos aspectos claves del modelo de Conger y Kanungo (1987) son, por una parte, la concepción del carisma como una atribución que los seguidores realizan basándose en ciertas características y comportamientos del líder y, por otra, la importancia concedida a la visión o proyecto de futuro que el líder formula. Conger (1999) concibe el liderazgo carismático como un proceso a través del cual el líder conduce a la organización de un estado actual a otro futuro a través de tres etapas. En la primera etapa los líderes carismáticos son capaces de realizar una evaluación realista y activa del entorno que les hace detectar las necesidades no satisfechas tanto por parte de los seguidores como de la organización. En la segunda etapa, a partir de esta evaluación del entorno, los líderes carismáticos son capaces de formular y transmitir un proyecto de futuro o visión capaz de ilusionar a los seguidores. Finalmente, en la etapa tercera, los líderes, a través de su ejemplo y de la asunción de riesgos y compromisos personales, son capaces de hacer que los seguidores tengan confianza en su visión y se movilicen para llevarla a cabo.

El modelo de Conger puede aplicarse perfectamente para explicar el cambio de la cultura organizacional, pues esto es precisamente lo que consigue el líder carismático, primeramente formulando una visión o proyecto de futuro que rompe con el *statu quo* (la cultura preexistente) y en segundo lugar consiguiendo que los miembros de la organización asuman como propia dicha visión.

Una Explicación del Carisma basada en el Auto-concepto de los Seguidores

El modelo propuesto por Shamir, House y Arthur (1993) trata de explicar a través de qué mecanismos psicológicos los líderes carismáticos son capaces de influir sobre sus seguidores. Sostienen que los importantes efectos conseguidos por los carismáticos se producen debido a que dichos líderes son capaces de lograr que las metas y experiencias colectivas asociadas con la visión pasen a formar parte del auto-concepto del seguidor. La principal herramienta con la que cuenta el líder para influir sobre el auto-concepto de los seguidores son los contenidos de su mensaje o visión. Dicho mensaje suele hacer referencia a valores y justificaciones morales, a la identidad e historia colectivas y a un proyecto de futuro consistente con dicha historia (Shamir et al., 1994)

Como vemos en este modelo, aunque se concede una gran importancia a la visión del líder, no se hace hincapié en el carácter revolucionario o innovador de dicha visión. Lo que se resalta aquí es la conexión del mensaje carismático con aspectos de la identidad e historia colectiva del grupo en cuestión. Por tanto, resulta concebible desde esta perspectiva un liderazgo carismático que produzca, no sólo el cambio cultural, sino también el mantenimiento o recuperación de las raíces de una determinada cultura. Un claro ejemplo de liderazgo de este tipo sería el de Martin Luther King que consiguió aumentar la autoestima y la identidad colectivas de la comunidad negra en EE.UU.

Podemos resumir este apartado señalando que: a) los líderes constituyen un factor importante en la creación, mantenimiento, cambio e integración de las culturas organizacionales; b) la influencia de éstos sobre la cultura se produce principalmente a través de la realización de ciertas conductas específicas. Muchas de estas conductas son precisamente las que caracterizan a los líderes carismáticos y transformacionales; c) de entre todas ellas cabe destacar la formulación y la transmisión adecuada de una visión o proyecto de futuro. En efecto, la visión inicial del fundador es la primera piedra de la cultura organizacional. La visión radical de un determinado líder es la que produce el cambio en una determinada cultura ya consolidada. Finalmente, cuando la cultura de un determinado grupo social pierde fuerza la visión de un líder que apele a un “pasado glorioso” o a las raíces compartidas puede “recrear” o fortalecer dicha cultura.

Conclusión

A lo largo de este capítulo hemos visto cómo la cultura influye sobre el liderazgo y cómo el liderazgo influye sobre la cultura. La cultura influye sobre el liderazgo a través de un conjunto de cogniciones compartidas o prototipos acerca de las conductas o características que los líderes deben poseer. A su vez los líderes influyen sobre la cultura a través de los proyectos o visiones que formulan y que son capaces, en algunos casos, de llevar a cabo. Es probable que, cuando un grupo u organización esté en sus comienzos o pase por una situación de crisis, el líder tenga más probabilidades de moldear su cultura. Por otra parte, en una situación de “normalidad” la cultura establecida dentro del grupo u organización contribuiría a determinar en gran medida el tipo de líderes que surgen en su seno.

EL LIDERAZGO EN EL AULA

El proceso de liderazgo está presente en las aulas. El profesor o profesora y los estudiantes constituyen un grupo social por dos razones fundamentales. En primer lugar, porque interactúan entre sí de manera muy intensa y durante mucho tiempo. En segundo lugar, porque comparten objetivos comunes, como, por ejemplo, el de aprender y porque, además, tienden a desarrollar un cierto sentimiento de identidad (Tuckman, 1992). Entre los muchos procesos grupales que ocurren en el aula, el liderazgo es uno de los más importantes.

El papel del profesor o profesora (la persona que tiende a participar más en la interacción) es por tanto central. Se trata de una figura de autoridad sobre la que los estudiantes tienen un conjunto de expectativas: a) es la persona encargada de mantener el orden en el aula, b) la responsable de enseñar y organizar las actividades escolares, c) la persona a la que se puede recurrir cuando surge algún problema difícil de resolver, d) la encargada de garantizar que todos los estudiantes sean tratados con justicia y sin favoritismos, e) la responsable de que el clima del aula sea amistoso y agradable (Good y Brophy, 1996).

Le corresponde al profesor o profesora hacer frente a estas expectativas de los estudiantes. Para ello cuenta con una serie de técnicas que le permitirán organizar de manera adecuada las actividades que se desarrollan en el aula (véase Cuadro 3).

Cuadro 3. El papel del Profesor o Profesora en la Organización de las Actividades en el Aula

- ◆ Hace notar su presencia en el aula en todo momento
- ◆ Su objetivo fundamental es procurar que se realicen las actividades escolares normales
- ◆ Soluciona cualquier interferencia en el momento que surja
- ◆ Presta atención a más de una actividad al mismo tiempo
- ◆ Observa tanto a los alumnos individuales como al conjunto del grupo
- ◆ Por medio de las actividades en el aula involucra a todos los estudiantes todo el tiempo
- ◆ Al pasar de una actividad escolar a otra, evita saltos bruscos
- ◆ Se asegura de que todos los estudiantes estén atentos en el momento en que se inicia una nueva actividad.

Fuente: Tuckman (1992)

Diversidad de los Estudiantes y Expectativas de los Profesores

Los intentos del profesor o profesora por organizar de manera adecuada las actividades en el aula culminan con éxito cuando el control sobre los estudiantes, ejercido desde fuera, por así decir, va desapareciendo poco a poco a medida que éstos desarrollan su propia, e interna, autorregulación. Ahora bien, sólo si en el aula ha habido desde el principio “entendimiento cultural”, según la expresión de Good y Brophy (1996), resultará posible que los estudiantes den ese paso clave hacia la autorregulación.

Existe “entendimiento cultural” cuando se reconocen y se aceptan las diferencias culturales entre los estudiantes, diferencias de las que depende de manera decisiva el que éstos consideran interesantes y estimulantes las actividades que propone y trata de organizar en el aula el profesor o profesora. En opinión de Good y Brophy (1996), no se puede presuponer, sin más, que la forma en que se organizan las actividades en el aula va a ser apropiada para todos los estudiantes por igual ni que sólo existe una forma válida de lograr los objetivos que se persiguen.

En un estudio anterior, Good y Brophy (1988) demuestran que la tendencia del profesor o profesora ante estudiantes que considera de capacidad elevada es a alentarles, ayudarles en sus esfuerzos y a dedicarles tiempo y atención. Por el contrario, si el profesor o profesora está convencido de que determinados estudiantes tiene una baja capacidad, tenderá a dedicarles muy poca atención. Por tanto, no sólo los estudiantes tienen expectativas sobre sus profesores. También estos últimos las tienen con respecto a sus estudiantes. Se ha comprobado, por ejemplo, que los profesores se basan en el rendimiento que esperan de los alumnos para dividir la clase en diferentes grupos de aprendizaje.

Existen dos importantes líneas de investigación psicosocial que han elaborado implicaciones importantes de esta cuestión. Una de ellas está representada por los estilos de liderazgo en el aula. La otra tiene que ver con la participación de los profesores en el fomento del aprendizaje cooperativo dentro de ella.

Los estilos de Liderazgo en el Aula

La investigación inicial de Lewin y Lippitt (1938), revisada por Cuadrado (2001), y seguida por otras muchas a las que se aludirá más adelante, se centra en el efecto de la “atmósfera” grupal sobre el funcionamiento del grupo. En un primer caso, la atmósfera era autocrática, ya que el líder, que se mantenía todo el tiempo separado de los miembros del grupo, marcaba todas las actividades a desarrollar, imponía los procedimientos a utilizar y decía a cada persona del grupo con quién tenía que colaborar. En el segundo caso se creaba una atmósfera denominada democrática, en la que, alentados por el líder, los miembros del grupo eran libres para organizar todas las actividades y la forma en que querían llevarlas a cabo.

Se comprobó que al liderazgo autocrático le correspondía una atmósfera de hostilidad en el grupo, con episodios de agresión y una ausencia prácticamente total de cooperación entre los integrantes del grupo. Se interpretó como un reflejo de la tensión creada por el estilo impositivo del líder y de las férreas restricciones a la libre expresión de las tendencias espontáneas de los participantes. Todo lo contrario ocurría con el líder democrático. De hecho, además, los miembros de este segundo grupo se sentían más satisfechos con la interacción grupal y alcanzaban una mayor productividad.

Bass (1990), tras realizar una síntesis del estudio original y la serie de estudios que se inspiraron en él (p. e., el de Lippitt y White, 1943; y los de White y Lippitt, 1960, 1971), concluye que son cuatro las principales diferencias entre los dos estilos de liderazgo descritos: a) el grado en que el líder y los miembros del grupo comparten la posibilidad de tomar decisiones, b) la medida en que el líder presta atención a las necesidades de los miembros del grupo, c) la mayor o menor separación entre líder y miembros del grupo, d) el recurso (o no) a procedimientos restrictivos y coercitivos. Concluye también Bass que la satisfacción tiende a ser siempre superior en el liderazgo

democrático, pero que no ocurre lo mismo con la productividad (véase también Gastil, 1994).

Estilos de Liderazgo y Cultura

Si no se obtienen siempre los mismos resultados en productividad, ello tal vez se deba a diferencias culturales entre los grupos que se comparan. Conviene señalar en este sentido que el estudio original estaba basado en un análisis anterior realizado por Lewin (1936) sobre las diferencias culturales entre Alemania y Estados Unidos (los dos países donde vivió). La cultura alemana se caracterizaba, según este autor, ante todo, por la disciplina, el énfasis en la obediencia, el sometimiento de las relaciones a una rígida jerarquía y la imposibilidad de mantener la cordialidad en las discusiones. En Estados Unidos, en cambio, encontraba el autor una mayor independencia, libertad, igualdad y cordialidad en las relaciones, incluso entre personas muy alejadas en sus opiniones y valores. Estas diferencias entre las dos sociedades se veían “ampliamente reflejadas en los sistemas educativos de ambos países” (Cuadrado, 2001).

Así pues, una forma de interpretar los resultados obtenidos por el estudio original de Lewin y Lippitt (1938) y los estudios subsiguientes es que el liderazgo autocrático no es bien recibido por las participantes de sus estudios, por ser éstos estadounidenses, mientras que el democrático sí que era bien recibido, por la misma razón. Según esta interpretación, se trataría de un caso de un ajuste entre cultura y liderazgo en el estilo democrático y de una falta de ajuste en el autocrático. Esta interpretación parece confirmarse en el trabajo de Desautay (1969), profesor de Sociología que, manteniendo constante el contenido de la enseñanza impartida y la duración del curso, decidió adoptar un estilo autocrático en una de sus clases y un estilo democrático en otra, de tal modo que a) la toma de decisión con respecto a la forma de desarrollo del programa la imponía el profesor en un caso (estilo autoritario) y la consultaba con los estudiantes en el otro (democrático), b) no se solicitaba la opinión de los alumnos en un caso pero sí en el otro, c) el profesor se mantenía distante y adoptaba una actitud aséptica frente a los estudiantes en un caso mientras que en el otro se implicaba personalmente y no ocultaba sus emociones, d) el profesor daba siempre una información impersonal y de manera unidireccional en un caso mientras que en el otro se preocupaba por saber qué pensaban los estudiantes.

La hipótesis de Desautay es que los estudiantes reaccionarían de distintas formas a los dos estilos de liderazgo en función de su extracción social. Para personas de un origen sociocultural modesto, razonaba este autor, la enseñanza universitaria es una vía de ascenso social y representa una cierta garantía de acceder al ejercicio profesional. En cambio, para personas que provienen de medios socioculturales acomodados, la enseñanza universitaria es, ante todo, una forma de obtener un título que permitirá desenvolverse con soltura en su ambiente. Esta diferencia ha de reflejarse en las preferencias por estilos de liderazgo. Los estudiantes orientados hacia un ejercicio profesional en el futuro esperan de su profesor que les dirija de manera muy estricta hacia su objetivo. Por su parte, los estudiantes interesados de manera casi exclusiva en obtener el título, y en cuyos planes no entra el ejercicio profesional, prefieren que el profesor adopte un estilo más permisivo.

En el estudio de Desautay los estudiantes respondían a tres tests de conocimientos. El primero, que se administraba antes de comenzar el curso y estaba destinado a comprobar la ausencia de diferencias de nivel entre los dos grupos de clase, versaba sobre conocimientos generales de Sociología. El segundo y tercer test se

administraban al final de la cuarta y de la undécima semana del curso, respectivamente, y se centraban en los conocimientos adquiridos en clase. Los resultados obtenidos confirmaron plenamente la hipótesis del autor. Los alumnos con padres de bajo nivel de instrucción formal progresaban en sus conocimientos de forma notable e ininterrumpida a lo largo del curso cuando acudían a la clase en la que se utilizaba el estilo autoritario, pero presentaban un deterioro de rendimiento en la clase de estilo democrático. A la inversa, los estudiantes que provenían de familias acomodadas mejoraban en su rendimiento con el estilo democrático y empeoraban con el autoritario.

De la experiencia de Desauy se pueden extraer guías para la acción de los profesores en el aula, en la línea de las que proponen Good y Brophy (1996) y que se presentan resumidas en el Cuadro 4.

Cuadro 4. El Respeto de las Diferencias Culturales en el Aula.

- ◆ Aceptación de las diferencias culturales entre los estudiantes, ya que se trata de diferencias legítimas
- ◆ Intentar que todos los estudiantes se identifiquen con los objetivos generales de la clase y los valoren
- ◆ Garantizar el respeto en el trato a todos los alumnos, independientemente de su conducta o procedencia
- ◆ Asegurar a todos los estudiantes que van a recibir toda la ayuda que necesiten para conseguir los objetivos de aprendizaje.
- ◆ Fomentar la interacción entre todos los estudiantes
- ◆ Promover al aprendizaje cooperativo, de tal forma que los estudiantes lleguen a aceptar y a valorar positivamente las diferencias existentes entre ellos en cuanto a capacidades y estilos de aprendizaje
- ◆ Mostrar de manera explícita el deseo del profesor de que los alumnos se ayuden y apoyen entre sí
- ◆ Claridad a la hora de explicar los problemas que pueden surgir y las soluciones más idóneas
- ◆ Alentar a los estudiantes a participar en la organización de las actividades

Fuente: Good y Brophy (1996)

Liderazgo y Aprendizaje Cooperativo

En el capítulo sobre altruismo y cooperación se ha examinado en profundidad la influencia de la cooperación, la competición y el individualismo en el aula sobre el aprendizaje. Sin necesidad de volver a repetir aquí las ideas y conceptos expresados en ese capítulo, se tratará de poner de manifiesto cómo puede contribuir el profesor o profesora, mediante su liderazgo, para que dentro de su clase se produzca cooperación.

Aronson (2000) describe la interacción en el aula que tuvo ocasión de observar entre una profesora y sus estudiantes a lo largo de varias semanas. Le llamó la atención el que los alumnos reaccionasen de forma diametralmente opuesta a las preguntas que la profesora planteaba a toda la clase. Un grupo reducido de estudiantes (entre seis y diez) levantaban siempre la mano mostrando su deseo de responder a las preguntas. Frente a esto, muchos alumnos hacían exactamente lo contrario: desviaban la mirada, como si

quisieran hacerse invisibles, como si tratasen de refugiarse en la evitación del contacto visual con la profesora para conjurar el peligro de tener que responder ante toda la clase.

Subraya el autor que la profesora iniciaba el curso con la firme decisión de tratar a todos los estudiantes por igual y de alentarles a todos a dar lo mejor de sí mismos. Sin embargo, el procedimiento de lanzar las preguntas a toda la clase consigue, indirectamente, que los propios estudiantes se auto-asignen a grupos diferentes. El grupo de entusiastas, el de los estudiantes siempre deseosos de contestar a las preguntas de la profesora y activos participantes en la marcha de la clase, que se caracteriza por sus buenas notas en los exámenes, es muy gratificante para la profesora. Esta corresponde a su esfuerzo con alabanzas y palabras de aliento, consciente de que depende de ellos para mantener el buen ritmo de la clase.

A los alumnos que no destacan precisamente por su entusiasmo a la hora de contestar a las preguntas de la profesora les aguarda un destino muy diferente. Al comienzo de curso, la profesora les intentó involucrar en la marcha de la clase, pero tras verse frustrada una y otra vez por su falta de participación, tomó la decisión de ignorarles. La profesora se auto-justificaba pensando que, de esta forma, respetaba su negativa a participar y no les exponía al ridículo delante del resto de los estudiantes. Tal vez no era consciente de que, al mismo tiempo, acrecentaba todavía más la diferencia entre estos dos grupos de estudiantes.

¿Cómo impedir que las expectativas de los profesores den lugar, como en el caso observado por Aronson (2000), a la creación de grupos con grados diferentes de aprendizaje en el aula? Estimular la cooperación entre los estudiantes suele dar buenos resultados (véase Cuadro 5).

Cuadro 5. Cómo Superar las Expectativas Negativas del Profesor

En el aula se pueden dar tres situaciones no deseables en las que se puede intervenir fomentando la cooperación.

- ◆ Cuando el profesor plantea una pregunta a un estudiante individual que ha de contestar ante toda la clase. Se sugiere a) llamar a los estudiantes de los que se cree que van a encontrar más dificultades para responder, b) darles todo el tiempo que necesiten para contestar, c) no rebajar el nivel de exigencia ante ellos, d) ayudarles durante todo el proceso, sobre todo, mostrándoles apoyo.
- ◆ Cuando está en juego el rendimiento. Se sugiere a) pedir a todos los estudiantes que estimen del rendimiento que esperan obtener ellos mismos y sus compañeros, b) pedirles que comparen el rendimiento finalmente obtenido con el que esperaban obtener, c) comentar con ellos cómo se ven a sí mismos y qué expectativas tienen, d) proporcionarles una evaluación detallada de su rendimiento.
- ◆ Cuando se produce interacción en el aula. Se sugiere a) mantener una actitud amistosa hacia todos los estudiantes, independientemente de las expectativas acerca de su rendimiento, b) huir del rechazo y la evitación de aquellos estudiantes de los que se espera menos.

Fuente: Tuckman (1992)

Un ejemplo concreto en el que se llevaron a cabo varias de las sugerencias de Tuckman (1992) se puede encontrar en el trabajo de Dudley et al. (1997). Estos autores pusieron en marcha un programa de aprendizaje cooperativo para mejorar el

rendimiento de un grupo de estudiantes expuestos a un fracaso académico crónico, en concreto, el grupo de deportistas universitarios. A través de una serie de actividades programadas con periodicidad semanal, se consiguió que estos estudiantes cooperasen entre sí en la realización de tareas académicas. Un elemento esencial del programa fue el compromiso de los profesores para proporcionar ayuda a estos estudiantes deportistas en un plano académico y, al mismo tiempo, apoyo en el plano personal. Es digno de señalar que todos los participantes creían que los demás se preocupaban por que aprendiesen y querían ayudarles a hacerlo. Como era de esperar, las reacciones al programa fueron favorables. Los participantes consideraban beneficioso el grupo de estudio para su educación y estaban dispuestos a seguir acudiendo incluso cuando ya no fuese obligatorio. También mejoró la confianza de los estudiantes en su capacidad académica y se elevaron sus niveles de auto-estima.

El liderazgo de los profesores es necesario para poner en marcha grupos de estudio cooperativos, ya que la puesta en práctica de programas de esta naturaleza dista de ser sencilla. Aunque los participantes estén dispuestos a aceptar en principio la idea genérica de cooperar, no es fácil que crean que sus compañeros sean recursos vitales para el rendimiento (además es poco probable) y que formen espontáneamente objetivos comunes. Corresponde al líder instar a estos estudiantes a trabajar juntos, compartir ideas, hacer una crítica conjunta de los trabajos de todos y estudiar juntos para los exámenes.

¿Qué es lo que sucede cuando se utiliza el procedimiento del aprendizaje cooperativo en el aula? Según Tuckman (1992), a grandes rasgos, lo siguiente: al instaurarse el objetivo de cooperación, es probable que los estudiantes menos capaces soliciten ayuda a sus compañeros. Estos tenderán a prestársela si perciben con claridad que esa ayuda beneficia a todos. En otras palabras, si perciben que la recompensa final a obtener será para todo el grupo en su conjunto. Por ello, se recomienda a los profesores que: a) dentro de lo posible, hagan trabajar a los estudiantes en grupo; b) creen los grupos con estudiantes de todos los niveles de capacidad, evitando poner a los altos por un lado y a los bajos por otro; c) las recompensas y el reconocimiento se den sobre una base grupal para estimular a los estudiantes que necesitan ayuda a buscarla y a recibirla de sus compañeros de clase más capaces.

Para finalizar, recogeremos las ideas de Aronson (2000) sobre las razones que suelen esgrimir los profesores para no utilizar el procedimiento de cooperación entre los alumnos. La más habitual es que en su formación no se les adiestró para ello. También se encuentran argumentos según los cuales el aprendizaje cooperativo puede perjudicar el verdadero aprendizaje de contenidos, que es en el que se debe centrar la escuela. Muchas profesoras temen, por otra parte, que introducir el aprendizaje cooperativo tal vez contribuya a generar desorden en la marcha de la clase. A la vista de los resultados tan positivos de los estudios que sí han introducido prácticas de aprendizaje cooperativo, parece prudente concluir, con Aronson, que todos esos argumentos en contra expresan, en el fondo, prejuicios con escasa o nula base.

Resumen

- ✓ El poder es el control relativo que un individuo o grupo tienen sobre los resultados que los demás y ellos mismos pueden lograr.
- ✓ El estatus es la posición relativa en una estructura social basada en el prestigio, honor y riqueza, la relación entre estatus y poder no es simple. Las personas con poder tienden a percibir a los subordinados estereotípicamente, formándose impresiones basadas en la pertenencia de estos a categorías, ya sea porque no prestan atención a éstos porque no es indispensable conocerlos o porque les aplican los estereotipos que justifican su poder.
- ✓ Las personas sin poder generalmente tienden a formarse una impresión más detallada e individualizada de los poderosos, como una forma de comprender y prever su conducta.
- ✓ Las personas sin poder estereotipan a los poderosos cuando una impresión individualizada y precisa disminuye su autoestima, aumenta su ansiedad o no hay posibilidades de controlar las conductas de los poderosos y sus efectos.
- ✓ A mayor poder, mejor se auto-evalúan los poderosos y más negativamente evalúan a los subordinados, probablemente porque atribuyen el éxito de los subordinados a sus propias acciones y porque sienten emociones negativas ante éstos.
- ✓ Los poderosos tienden a confirmar sus estereotipos y expectativas sobre los subordinados, a través del efecto Pigmalión o profecía de auto-cumplimiento de los profesores sobre alumnos (falsamente) brillantes.
- ✓ Las personas que pertenecen a grupos que tienen control sobre otros y se identifican con los primeros perciben cierto control personal.
- ✓ El líder estereotípico puede perder influencia en un contexto grupal en el que no ocupa una posición prototípica (sus creencias y actitudes en esa situación no caracterizan a su grupo).
- ✓ Líder es la persona que tiene la influencia más fuerte sobre los seguidores y que representa mejor los intereses y valores grupales, el prototipo grupal.
- ✓ Las conductas típicas generales de los líderes son la reflexión antes de decidir, la planificación, énfasis en conseguir objetivos y coordinar actividades grupales e informar a los integrantes del grupo.
- ✓ Las personas prefieren una selección sistemática de los líderes, aunque este mecanismo no siempre mejora el rendimiento.
- ✓ Se atribuye a los líderes una influencia y rasgos que se corresponden con la realidad.
- ✓ Culturas de baja distancia jerárquica y cooperativas o femeninas favorecen un liderazgo de consulta a los subordinados y se acepta expresarse más para resolver conflictos.
- ✓ El colectivismo se asocia a un liderazgo normativo o resolución de conflictos basado en las normas, mientras que en las culturas individualistas se enfatiza la experiencia personal.

- ✓ Todas las culturas comparten como atributos positivos de liderazgo ser justo, inteligente, diplomático y negociador eficaz, capacidad administrativa, comunicativa y de motivación.
- ✓ Todas las culturas comparten como atributos negativos de liderazgo el ser desagradable, egocéntrico y dictatorial.
- ✓ Atributos asociados diferencialmente a las culturas son ser sincero vs. ser indirecto y evitar conflictos en el grupo, ser entusiasta, asumir riesgos vs. ser precavido, ser lógico vs. ser intuitivo, ser independiente, ambicioso.
- ✓ Los líderes pueden influir, crear, personificar y cambiar las culturas.
- ✓ Los líderes transformacionales son los que consiguen un rendimiento mucho mayor del esperado, logrando que los seguidores cambien sus valores, comprendan el valor de los objetivos y beneficios colectivos.
- ✓ Este liderazgo se compone de una alta identificación de los seguidores con el líder y con la visión que éste propone, así como de la capacidad de estimulación intelectual y atención personalizada.
- ✓ El profesor como figura de autoridad juega un rol de liderazgo en el aula.
- ✓ El estilo de liderazgo democrático (opuesto al autocrático y permisivo) se asocia a mayor satisfacción aunque no necesariamente a mayor productividad.
- ✓ El estilo de liderazgo autocrático no tiene efectos negativos en culturas más jerárquicas y colectivistas, como las de clase obrera.
- ✓ Un estilo de liderazgo democrático que apoya el aprendizaje cooperativo es eficaz.