

## ***Interacciones sociales y desarrollo psicológico en situaciones de uso del poder***

EVERARDO CAMACHO GUTIÉRREZ

El objetivo del presente capítulo es describir y mostrar las diferencias con respecto al uso del poder, que tiene un mismo grupo de niños de un medio suburbano de nuestro país, en dos momentos distintos de su desarrollo psicológico, a partir del análisis cuantitativo de sus interacciones sociales en situaciones estructuradas de competencia.

Los planteamientos teóricos que a continuación se refieren dan contexto a la investigación que se reseña en el presente capítulo y que sustenta una perspectiva interconductual como enfoque conceptual, como lo propone Kantor (1982), y que de forma congruente utiliza la metodología observacional de las interacciones sociales. Dicha perspectiva se caracteriza por analizar la interacción como una afectación mutua entre los individuos que responden entre sí y que estimulan a los otros, enmarcados por un medio social convencional establecido por el grupo de referencia y cada individuo con una historia particular de interacción que también modula las formas de interacción social que se den entre los participantes del episodio social. Se busca identificar patrones de interacción social consistentes tanto intraindividualmente (como parte de un estilo particular construido históricamente de cada individuo, como sugiere Ribes, 1990a), como entre individuos pertenecientes a un mismo contexto sociocultural (congruente con la noción de desarrollo psicológico explicitada).

En las búsquedas desarrolladas, no se ha encontrado en la literatura un tratamiento sistemático en estos términos, que describa el com-

portamiento social desde la dimensión del poder, pues la mayoría de los estudios revisados sobre poder han privilegiado una metodología basada en cuestionarios, con las limitaciones inherentes que implica este tipo de metodología. No se conoce en los estudios revisados sobre desarrollo psicológico en el país, un estudio semejante y probablemente no se haya realizado tampoco a nivel de Latinoamérica.

Las diferencias en el manejo del poder y su resultado, se explican desde el proceso gradual y creciente en complejidad de repertorios que se aprenden y que constituyen parte del desarrollo psicológico de los individuos, inmersos en el contexto sociocultural específico estudiado. Posteriormente, se explicitan algunas alternativas teóricas, que buscan dar cuenta de los cambios progresivos que se identifican en las maneras de interactuar y en los resultados de dominio de un individuo con respecto de otro, como criterio de logro del ejercicio del poder. Dichas explicaciones se fundamentan en una noción específica de aprendizaje, así como en una perspectiva psicocultural del desarrollo humano (Garton, 1992; Cole, 2002). Estos autores proponen que la interacción social entre los individuos es un vehículo fundamental para promover el desarrollo cognoscitivo de los mismos y para la trasmisión dinámica del conocimiento histórico y cultural.

Antes de iniciar la descripción de las diferencias encontradas, se explicitarán algunas nociones básicas sobre las que se basan posteriores elaboraciones conceptuales.

## QUÉ ES EL DESARROLLO

El desarrollo, desde la noción que ofrece el diccionario de Psicología de la Universidad de Alicante (2014), se define como

[...] una secuencia de cambios cualitativos y cuantitativos que puede ser continua o discontinua según los autores, y que se presenta en forma gradual e irreversible. En el estudio del desarrollo no se buscan hechos sino patrones que gobiernan el desarrollo. Este pue-

de darse a través de varias dimensiones: Física, Emotiva (Social), Cognitiva y Motor.

Es decir que el individuo durante su ciclo vital cambia en el tiempo y dicho cambio y transformación es común a todos los individuos, en tanto todos pasamos en el proceso del vivir, de la etapa de la niñez a la adultez temprana, a la adultez media y finalmente a la vejez. Estas distintas etapas y la manera de referirse a ellas están moduladas por las prácticas culturales de los distintos grupos en los cuales los humanos nos desarrollamos, aunque lo común a todas es el cambio en el comportamiento de los individuos. Dichos cambios pueden tener distintas dimensiones de análisis: por ejemplo, en los individuos, lo biológico y lo psicológico son desarrollos distintos aun cuando dichos desarrollos se afecten entre sí. Si lo que analizamos es un grupo social, entonces podemos describir las diferentes etapas del desarrollo de este grupo desde otras dimensiones de análisis, como por ejemplo: lo económico, lo político, lo sociológico o lo antropológico.

Dependiendo del objeto de análisis y su grado o nivel de desarrollo, se pueden identificar en algunos casos etapas anteriores como condición necesaria y suficiente para las etapas posteriores. En otros casos la relación de interdependencia de una etapa a otra no se da forzosamente. El conjunto de identificaciones de estos patrones de interdependencia o independencia entre distintos repertorios, es lo que va posibilitando el conformar un cuerpo teórico sobre el desarrollo.

## QUÉ ES LA SOCIALIZACIÓN

La socialización es el proceso por el cual el sujeto *aprende* a comportarse en compañía de otros, en el contexto del grupo humano de referencia, mediante las prácticas compartidas como constituyentes del sistema social (Giddens, 1979; citado en Cole, 1999). Se habla también de la socialización como integración de un nuevo individuo en la vida social del grupo al que pertenece. Este proceso de aprendizaje

se efectúa mediante muchas formas, como por ejemplo el aprendizaje observacional, el aprendizaje por ensayo y error, mediante la retroalimentación de los adultos, y por el continuo contacto con las prácticas y tradiciones específicas del grupo, transmitidas lingüísticamente (Ribes, 1990b). Este aprendizaje implica la incorporación de repertorios de comportamiento de autocuidado y de ajuste a las normas convenidas bajo situaciones específicas, por ejemplo, las normas de urbanidad en la mesa o los patrones conversacionales entre miembros del grupo, como el contacto visual mientras se habla o se escucha, o el manejo de los silencios como señales reguladoras del inicio o terminación de un discurso (Dovidio et al., 1988). Además del aprendizaje de estas formas, existen otros procesos más importantes como el desarrollo del pensamiento y la memoria que desde una postura más radical de algunos teóricos como Vygotsky (1980) y Wertsch (1998), afirman que solo a través de la relación con los otros puede surgir la persona como un individuo diferenciado y con una identidad propia.

#### ALGUNAS NOCIONES SOBRE LA PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO Y LA PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO SOCIAL

La psicología del desarrollo busca describir las “progresiones y cambios en el comportamiento de los organismos en función de un ambiente específico” (López, 1993, p. 102). Bijou y Baer (1978, p. 17), de forma semejante, definen al desarrollo psicológico como “los cambios progresivos en la forma en que la conducta interactúa con el medio ambiente”. En este campo, la noción de progresión implica un avance de lo simple a lo complejo y con una direccionalidad en torno al alcance de un criterio o meta.

Desde esta perspectiva entonces, se vuelve fundamental el conocimiento de la historia de interacciones de los individuos, para comprender el grado de desarrollo en que se encuentran en un momento particular, en función de su historia específica de interacciones. Como señala con claridad López (1993), las etapas se identifican como grados

crecientes de complejidad del comportamiento: existe un continuo cuantitativo y saltos cualitativos.

En el ámbito de la socialización, esta perspectiva de desarrollo entonces implica las progresiones dirigidas a la consecución de competencia social como meta o logro, es decir “saber hacer” en el contexto de la relación con otros (Bijou, 1982). En el caso de los humanos, el ambiente se tiene estructurado en términos de la edad del individuo y lo que se espera de él, conforme a su desarrollo y capacidad logrados, conforme a la etapa de la vida en que se encuentra y, por supuesto, dependiendo del grupo social que por convención establece la normatividad y lo que se le permite o prohíbe a los individuos en ciertas etapas de su vida (López-Valadez, 2004); a esto se le refiere como la estructura del ambiente social. Estos programas sociales tienden a generar similitud en los comportamientos de individuos que se encuentran en etapas semejantes de desarrollo psicológico y estas semejanzas caracterizan al comportamiento de sujetos en el mismo nivel de desarrollo y de un grupo social *en particular*. En este sentido, la “diversidad y similitud en diferentes etapas resultan de la interacción entre el comportamiento de los individuos y tales restricciones contingenciales sociales” (López, 1993, p. 102).

De tal forma, como se ha señalado, dichas progresiones no son lineales ni continuas sino que implican tanto saltos abruptos así como mesetas estables, dependiendo del programa al que se exponen los individuos, su historia personal y también en cómo el desarrollo alcanzado desde lo que se ha considerado como un campo particular (por ejemplo el desarrollo perceptual), se permea y afecta en otros campos de desarrollo del individuo, como en el caso en el que aprender a observar a otros facilita el aprendizaje colaborativo. Es decir, que solamente con fines analíticos se separa el desarrollo psicomotriz del desarrollo psicológico del pensamiento. Una teoría del desarrollo tendrá que vincular las interrelaciones entre distintos campos separados únicamente como estrategia analítica.

Este proceso se expresa como transferencia de lo aprendido y facilitación o interferencia de nuevos aprendizajes en nuevos contextos, dependiendo de la historia de integración para la socialización, la que orienta al aprendizaje por parte de los individuos pequeños, de los usos y costumbres de la comunidad y de los criterios de pertenencia, en función de este contexto social. Igualmente, el sentido y significado de ciertas prácticas sociales referidas como rituales y que ilustran la historia de dicha comunidad y lo que se considera es valioso. Esto va conformando la cultura de un grupo particular.

Asimismo, como ya se ha dicho arriba, los adultos son modelo de cómo afrontar y resolver diferentes situaciones sociales dentro de las cuales se encuentran los conflictos, los disensos y los problemas inherentes al uso del poder. Abordemos a continuación la manera en que entenderemos estos procesos en el presente trabajo.

#### COMPORTAMIENTO SOCIAL, PODER Y CONFLICTOS DE PODER

Se entiende como comportamiento social, no al que surge en condiciones meramente de interacción con otros, en contraposición con el comportamiento individual aislado sino al comportamiento convencional y por lo tanto, construido socialmente y definitorio de las interacciones humanas, del cual el comportamiento lingüístico es una de sus expresiones más características (Kantor, 1982). Al respecto, Garton (1992) plantea que el lenguaje es un recurso tanto como sistema comunicativo interpersonal, así como también un sistema representacional (en el que el sujeto es hablante y escucha al mismo tiempo) y que permite el desarrollo.

Se concibe el poder como una categoría de logro que induce o influye en otro u otros, para la consecución de un objetivo con base en el control o posesión de recursos o ventajas. Desde la perspectiva de Luhmann (2005), la función del poder es regular la contingencia: asegurar las cadenas de efectos independientemente de la voluntad de los

participantes sujetos al poder. El resultado del poder ejercido es un cambio en las probabilidades de las acciones futuras. El portador del poder forma enlaces condicionales por medio de tomas de decisiones contingentes, por ejemplo puede prometer a los compañeros subordinados que si hacen un gran esfuerzo inmediato en una tarea común, posteriormente él les conseguirá un privilegio específico a todos. En una interacción social el poderoso y el sujeto de poder perciben la posibilidad real de alternativas que desean evitar, en este sentido la previsión de sanciones es indispensable para el funcionamiento del poder. Todo ello supone la capacidad para anticipar potenciales resultados dependiendo de ciertos cursos de acción.

Al mismo tiempo que podemos afirmar que un sujeto tiene mayor poder que otro, con base en que uno logró dominar al otro, otra manera de entender el poder es como una variable disposicional y potencial de un individuo. Para Thibaut y Kelley (1978) el poder es la *capacidad* de una persona, de ejercer influencia sobre los resultados obtenidos por el otro u otros en una relación social. Como capacidad, implica una disposición y competencia del individuo (Ryle, 1967) para interactuar de cierta forma con otros y producir como resultado el dominio del otro como criterio de poder ejercido. Esta capacidad se explica en función de la historia de interacción previa del individuo, que mediante su aprendizaje ha incorporado ciertos repertorios específicos, que puede o no usar en la interacción con otros.

Este aprendizaje se desarrolla en un contexto social específico, en el que el lenguaje es el vehículo fundamental para la transmisión cultural. Dicha transmisión supone el aprendizaje social de la normatividad establecida como lo permitido y lo prohibido por el grupo al que se pertenece. Esta regulación social del comportamiento supone un proceso de establecimiento y aceptación de las normas convencionales instituidas, para que a partir de ahí surjan variaciones que posteriormente modifiquen dichas normatividades o las confirmen. Lo institucional es parte de una cultura entendida como: “forma de convivencia, una forma de vivir unos con otros, relaciones interpersonales y entre grupos que

trascienden a los criterios biológicos de supervivencia” (Ribes, Rangel y López-Valadez, 2008, p. 47). Los humanos son regulados por las contingencias generadas a lo largo de la historia de la especie humana: “contingencias que son específicas a las culturas y sociedades particulares” (Ribes, 1990a, p. 154) y en las que el lenguaje y la moral “posibilitan y regulan la adquisición y el ejercicio de las costumbres como hacer conductual” (Ribes, 1992, p. 47). En este sentido, se entiende por institución a los conjuntos de interacciones interindividuales que se ajustan a criterios de intercambio de funciones, atribuciones, servicios y productos basados en relaciones jerarquizadas y delimitadas. Estas interacciones se vuelven costumbres en contextos de espacios sociales de organización como la familia, la escuela, la empresa, el matrimonio y las organizaciones religiosas. Es por ello que el dicho popular “la costumbre es ley” hace referencia a estos procesos.

Por último, se considera al conflicto de poder como un asunto interpersonal en el que las acciones o metas de una persona interfieren con las acciones o metas de otra y que se expresan como oposición de intereses o diferencia de opiniones (Tedeschi, 1973, citado en Ohbuchi y Kitanaka, 1992). En este sentido se entiende al conflicto de poder como aquella situación en la que dos o más individuos buscan dominarse entre sí mediante recursos de poder, con base en las contingencias de competencia presentes en una situación. Existe un criterio de logro para identificar quién gana la competencia y solamente puede haber un individuo que gane, con lo cual el triunfo de uno, excluye por consecuencia la posibilidad de que los otros ganen también en dicho ensayo o experiencia. Saber enfrentar y resolver un conflicto de poder, ejercer el poder mismo con afán de dominar a otro, son competencias de interacción social y que se aprenden durante el desarrollo psicológico de los individuos, a partir de sus elementos más simples hasta llegar a los más complejos. Es por ello que conocer cómo se dan estos procesos se vuelve relevante. En la siguiente sección se abordarán algunos puntos al respecto.



## ALGO DE TEORÍA SOBRE EL DESARROLLO PSICOLÓGICO DEL USO DEL PODER

Se reconoce que la interacción lingüística es un comportamiento que diferencia a la dimensión psicológica humana del resto de los animales (Baron y Galizio, 1990).

Dicha diferenciación, desde la perspectiva del desarrollo psicológico, plantea que los niños evolucionan en su desarrollo a formas progresivamente más complejas de interacción, que suponen la incorporación del lenguaje como recurso en el proceso de interacción social, en el que se usa el poder para dominar al otro. El punto de partida más simple es compartido con los otros animales. En este caso, *la dominación social* como fenómeno del comportamiento animal es equivalente al uso del poder (aunque este es característicamente humano dada su dimensión convencional, la cual no se comparte con el resto de los animales. Ribes, 2001), y se caracteriza por el uso de la fuerza física (Alcock, 1998). Uno podría esperar que los niños pequeños resuelvan los conflictos principalmente con base en el recurso de la fuerza física y que en el proceso de desarrollo psicológico evolucionen a recursos como la negociación en etapas de desarrollo más avanzadas, lo que supone una mayor complejidad no solamente en términos de la morfología lingüística sino en una dimensión cognoscitiva que posibilita desligarse de la determinación del comportamiento por dimensiones meramente situacionales y estar regulado por factores que implican el desligamiento espacio-temporal (Ribes y López, 1985). De la misma manera, la consideración de cómo ceder en algo en el presente, para el o los compañeros o dejar de ganar algo, posibilita el ganar algo en el futuro en términos de reciprocidad o de evitación de conflictos (Axelrod, 2003). Este proceso también se ha invocado como explicación del fenómeno del altruismo (Santoyo, 2009).

Al respecto Tomasello (2003), investigador con una perspectiva cognoscitivista, plantea que la diferencia fundamental de los humanos con respecto del resto de los animales, es la capacidad cognoscitiva de la

empatía. Es decir, la capacidad para reconocer que el otro sujeto es semejante a mí como individuo con intencionalidad: o sea, que desea ganar en una situación de competencia de la misma manera que yo y también seguramente disfrutará más la obtención de un premio de mayor magnitud que uno de menor magnitud. El reconocimiento de esta capacidad cognoscitiva —plantea Tomasello— modula de alguna forma las interacciones sociales y las condiciona. Esta capacidad aparece durante el desarrollo psicológico de los humanos. Antes de su surgimiento, los individuos funcionan bajo el esquema que ha sido descrito como racionalidad egoísta. Dicho concepto hace alusión a que en una condición social “cada sujeto opta por su máximo beneficio, los sujetos reconocen que los demás integrantes del grupo también optarán por el máximo posible del recurso y que los sujetos examinan y reexaminan las consecuencias de cada curso de acción (Santoyo, Vázquez y González, 2004, p. 23).

Strayer y Strayer (1976) sugieren que algunos elementos cruciales para el surgimiento de la empatía durante la interacción social son la expresividad emocional como el coraje y también de los comportamientos prosociales en la edad escolar. De la misma manera, Garton (1992) plantea que el conflicto como desacuerdo y la potencial argumentación que provoca son eficaces para el crecimiento cognoscitivo de los participantes.

Hawley (1999), desde una perspectiva evolutiva en consonancia con Bernstein (1981), propone que la dominación social del otro o los otros, va cambiando durante el proceso de desarrollo psicológico y las edades de los individuos, y se va consolidando con estilos o tipos de ejercicio de poder diferentes en cada individuo. El objetivo es el control de los recursos para asegurar la sobrevivencia individual como parte del proceso de selección. El sujeto tiene que atender sus propias necesidades y a la vez coordinarse con otros durante el proceso de socialización. Se emplean varias estrategias de control de los recursos: prosociales y coercitivas. La implementación de estas estrategias es una función del desarrollo, las características individuales y el contexto social en

que se tiene la interacción. Mientras más estrategias aprendan los individuos, existe una mayor capacidad de ajustarse a medios variados en sus demandas y condiciones, y el ganar a los otros es el resultado como síntesis de la asimetría en las relaciones.

Los individuos que ejercen el poder y dominan a los otros, son percibidos por el grupo como individuos centrales y son observados e imitados por los otros. Las tendencias coercitivas son menos toleradas en la medida que los niños maduran y aparecen más las tendencias prosociales que buscan la reciprocidad y agradar a los otros, desde el reconocimiento de las necesidades y deseos de los otros y del potencial rechazo de los mismos, si se abusa coercitivamente de ellos en extremo.

Los buenos competidores, que tienen el poder sobre un grupo, pueden desplegar ambos tipos de comportamientos (prosociales y coercitivos) y en ciertas condiciones ser coercitivos efectivos o cooperadores exitosos, ya que usan la persuasión y la sugestión. Se plantea que la transición para aplicar más estrategias prosociales que coercitivas aparece y ocurre entre el primero y el tercer año de primaria. En etapas posteriores lo coercitivo no es bien valorado. El niño con poder mediante recursos prosociales reconoce que el mundo social media el acceso al mundo material (es decir, a los satisfactores). Los niños que usan exclusivamente los recursos coercitivos no hacen este reconocimiento. En este caso existe desconfianza de los otros y se valora a las relaciones como algo secundario al acceso a los recursos. Por ejemplo, Pellegrini y Bartini (2001) evaluaron niños en la transición de primaria a secundaria y encontraron que los niños con poder que dominaban en un grupo, disminuyeron en el nivel de dominio al cambiar a un nuevo grupo. En el contexto del sexto año de primaria el comportamiento coercitivo incrementó al principio, y al final del año había desaparecido por completo.

De tal forma que se identifican cinco estilos de ejercicio del poder posibles con base en la división de estrategias en prosociales y coercitivas: los que ejercen ambas dependiendo de las condiciones (denominado como estilo maquiavélico) y que son los más efectivos

en el ejercicio del poder; los que ejercen de manera predominante las estrategias prosociales; los que únicamente ejercen las coercitivas; los estándares, que ejercen cualquiera pero en niveles tan bajos que nunca logran dominar a los otros pues casi no ejercen el poder, y los que no ejercen ninguna o son no controladores (Hawley, Little y Pasupathi, 2002).

En el caso de los maquiavélicos (Hawley, 2002), la competencia exitosa en presencia de los otros es el aspecto central de la dominación social. Aparece una actitud agresiva y simultáneamente de confianza. La funcionalidad es semejante (tener control sobre los recursos) aunque la morfología sea distinta entre la agresión y el comportamiento prosocial. Dichos individuos son prominentes socialmente y aceptados en el grupo. Aparece en la dimensión cognoscitiva de este tipo de individuos el saber medir las motivaciones, metas y conductas de los otros, por lo que tiene un buen sistema exploratorio de los otros (Hawley, Shorey y Alderman, 2009).

Otro modelo que utiliza otras categorías para describir el proceso de interacción social en situaciones de conflicto de poder es el de Falbo y Peplau (1980), que sugieren estilos directos de manejo del conflicto con quien se tiene concretamente el conflicto; indirectos, con los materiales o propiedades del individuo en conflicto; bilaterales (considerando los intereses y condiciones de las dos partes); o unilaterales cuando se tiene una sola perspectiva (la propia), lo cual da lugar, combinando las dos dimensiones mencionadas, a cuatro estilos de resolución de conflicto diferentes: unilateral directo, unilateral indirecto, bilateral indirecto y bilateral directo. La categoría de bilateralidad implica la noción de empatía propuesta por Tomasello (2003) y la consideración cognoscitiva de estimar las necesidades y demandas del otro, sugerida también por Hawley et al. (2009). De manera que tanto las categorías sugeridas por Falbo y Peplau como las de Hawley, son enriquecedoras en tanto diferencian los comportamientos durante la interacción social y por lo tanto permiten describir diferencialmente los modos consistentes en dichas interacciones.

En un estudio desarrollado por Ohbuchi y Kitanaka (2001), se les presentaron 12 diferentes conflictos hipotéticos de poder, a más de doscientos estudiantes que observaron cuatro estrategias de solución que tuvieron que considerar desde una perspectiva evaluativa y afectiva. Se encontró que la estrategia mejor evaluada fue la bilateral directa, que además fue la más efectiva en la resolución del conflicto, aunque también esto depende del tipo de conflicto.

Para valorar estos procesos es importante describir los patrones conductuales de interacción social en un grupo, como lo sugiere Bernstein (1981). Una clasificación de los tipos de poder y de conflictos de poder proporciona elementos de categorización para observar dichas interacciones sociales, aspecto que analizaremos enseguida en el nivel tanto conceptual como empírico.

#### UNA TAXONOMÍA DE PODER Y DE LOS CONFLICTOS DE PODER

Clasificar un fenómeno en sus diversos tipos se vuelve una tarea fundamental en el proceso de conocimiento de dicho fenómeno. El estudio del poder no es la excepción al respecto. Identificar los tipos desde una perspectiva clasificatoria implica la exhaustividad, es decir, que todos los casos posibles estén representados en las categorías propuestas y, por otra parte, que las categorías sean excluyentes, es decir, que un caso no sea ubicable simultáneamente en dos o más categorías sino solamente en una (Kazdin, 1975). En el caso del poder, dichas categorías formuladas inicialmente con base en la forma o la modalidad, tendrían que validarse como categorías que describen cómo el ejercicio de estos distintos tipos de poder producen funcionalmente interacciones con resultados distintos.

El filósofo Russell (1949), así como también French y Raven (1959) hicieron propuestas de clasificación de los tipos de poder. Las taxonomías de los autores arriba mencionados identifican en común tres tipos de poder distintos: el poder por conocimiento, el poder por coerción

física y el poder por riqueza, y es por ello que se han seleccionado. Dichas categorías pueden manejarse de manera excluyente en una situación experimental con objeto de estudiar sus efectos diferenciales.

El poder por coerción implica la posibilidad de que un miembro del grupo tenga recursos para aplicar consecuencias negativas a los otros miembros en caso de que su comportamiento no se ajuste al criterio previamente establecido. El poder por coerción puede expresarse por la superioridad física de un individuo con respecto del otro o puede ser coerción por la posibilidad de aplicar consecuencias al otro individuo que lo afecte negativamente (coerción por señal).

El poder por recompensa implica la posibilidad de que un miembro del grupo tenga recursos para aplicar consecuencias positivas a los otros miembros en caso de que su comportamiento se ajuste a un criterio. También existe la modalidad de tener control sobre los medios de producción, es decir, las condiciones materiales necesarias para producir un producto que pueda ser intercambiado por la recompensa, que en términos de Russell (1949) es el poder por riqueza. Es factible también que el poder se ejerza en términos del retiro de condiciones aversivas a manera de reforzamiento negativo (Skinner, 1969). Finalmente, el poder por conocimiento supone la ventaja que tiene un experto que sabe cómo resolver una tarea y ello lo sitúa en una condición de inequidad y superioridad con el resto de miembros del grupo.

Dichas diferencias se fundamentaron en dos aspectos: por una parte, en manipulaciones de la situación en la que un miembro de una díada fue facultado con un tipo de poder con base en las taxonomías de poder propuestas por French y Raven (1959) y Russell (1968), y en segundo lugar en las combinaciones lógicas de estos tipos de conflictos de poder: coerción física vs conocimiento, conocimiento vs riqueza y riqueza vs coerción física, en díadas (como la forma más mínima de un grupo y por lo tanto la condición más simple), con base en las variaciones de los tipos de poder con que fueron facultados los miembros de dichas díadas. Todo ello con el objetivo de describir cómo cambia el manejo del poder dependiendo del desarrollo psicológico de los individuos

en conflicto, así como del tipo de conflicto enfrentado. Se esperaba encontrar un incremento en la negociación como forma de resolución del conflicto, así como una disminución de los comportamientos disruptivos y violentos físicamente, al comparar los desempeños finales con respecto a los iniciales, con base en las investigaciones desarrolladas por Garton (1992), en las que menciona que en situaciones de conflicto los niños mayores tienen disputas verbales en oposición a las disputas físicas que son características de los niños menores. En una investigación piloto previa se encontró que los tipos de poder sugeridos por French y Raven (1959) tienen efectos funcionales de ejercicio de poder diferentes, que se evidencian en los modos de interacción en situaciones de competencia, manifestados en la frecuencia particular de cierto tipo de comportamientos, así como en la secuencia de comportamientos desplegados entre ambos miembros de las díadas.

#### PLANTEAMIENTO DE UN ESTUDIO EXPERIMENTAL SOBRE DESARROLLO PSICOLÓGICO DEL PODER EN DIFERENTES CONFLICTOS DE PODER

La descripción del comportamiento en el ejercicio del poder como conjunto de ocurrencias de desempeño individual en interacción con otros, en diferentes etapas, enmarcada bajo situaciones contingenciales específicas, moduladas por el tipo de conflicto social y en ciertos contextos socioculturales particulares, es una de las tareas pendientes de análisis del poder desde la perspectiva de la psicología del desarrollo social. Si retomamos el planteamiento de Russell (1968), de la semejanza entre los conceptos de energía para la física y de poder para la psicología social y de la pertinencia de describir —al igual que en la física las transiciones entre tipos de energía— las transiciones entre diferentes tipos de poder, se vuelve relevante caracterizar primeramente, cómo dichos tipos de poder tienen ciertas características bajo diferentes condiciones de conflicto de poder y cómo evolucionan durante el desarrollo psicológico de los individuos.

Los tres tipos de poder seleccionados y mencionados previamente dieron pie a cuatro manipulaciones de poder distintas, ya que la coerción física se evaluó con base en dos variables independientes: como coerción por fuerza física y coerción por tiempo fuera, las cuales se explicarán más adelante con detalle. Entonces las combinaciones lógicas de las tres categorías de poder seleccionadas para formular diferentes conflictos de poder dieron lugar a seis distintos tipos de conflictos de poder: coerción física *versus* conocimiento, coerción física *versus* recompensa, coerción física *versus* coerción por tiempo fuera, coerción por tiempo fuera *versus* recompensa, coerción por tiempo fuera *versus* conocimiento y conocimiento *versus* recompensa. Con base en esta clasificación de tipos de conflicto distintos, se desarrolló una metodología de análisis descriptivo para identificar el tipo de interacciones sociales que surgen cuando se exponen a díadas de niños bajo contingencias de competencia (Camacho Gutiérrez, 2000). Aun cuando se reconoce que en cualquier interacción social se puede desarrollar un análisis de la misma desde la perspectiva del poder, se considera que las contingencias de competencia magnifican el fenómeno y lo hacen más evidente, porque al haber un premio mayor para el ganador, esto facilita que se ejerza el poder con afán de dominar al compañero.

La situación experimental implicó que dos niños que conformaron la díada se sentaron uno frente al otro, en una condición de competencia, en la cual quien ensamblara más piezas de rompecabezas ganaba. Todos los niños habían ensamblado rompecabezas previamente, además de que el entorno en el cual se desarrolló el estudio fue en el propio escenario escolar. Se considera que ambos aspectos, junto con el hecho de que todos los niños habían competido previamente por algo en otros contextos, valida ecológicamente el estudio.

Los videos analizados fueron muestreos de las cuatro sesiones experimentales, con lo que se buscó evitar efectos de reactividad a la situación.

El ganador tuvo acceso a una golosina consumible mayor (muy apreciada por los niños) y el perdedor a una menor (validada previamente



por la comunidad de niños a los que pertenecen las díadas estudiadas). Cada niño tuvo un montón de piezas a su lado derecho y el modelo pictográfico del rompecabezas que tenía que ensamblar, con la salvedad de que el montón de piezas que poseía, tenía piezas del rompecabezas del compañero también, lo cual implicó que el otro tuviera que disponer de esas piezas y viceversa.

Se grabó la interacción en video y se codificó lo observado mediante un análisis anecdótico del comportamiento que posibilitó formular un conjunto de categorías que conformó el catálogo de conductas (véase el Anexo). En la situación de conflicto, se pudo registrar en términos de proceso la *consistencia* en el conjunto de ocurrencias de comportamiento de los miembros de la díada, entendida como patrones de comportamiento repetidos en diversas sesiones durante el episodio social, así como las *consistencias* en el resultado, en términos de qué niños con qué tipo de poder es el que domina de forma preponderante respecto del otro. En términos cuantitativos la expresión mínima para analizar las interacciones sociales es la díada y es por ello que se utilizaron díadas de participantes, en el análisis del comportamiento social.

De manera que las variables independientes fueron los tipos de poder, así como el conflicto de poder generado a partir de la confrontación sistemática entre distintos tipos de poder, incorporados por el experimentador en una díada (el procedimiento de cómo se incorporaron los distintos tipos de poder se explicita más adelante).

La variable dependiente fueron los comportamientos desplegados por los miembros de la díada momento a momento y el resultado de dominio de un individuo respecto de otro, como criterio de logro del ejercicio de poder, durante las sesiones experimentales. Se trabajó con cuarenta y ocho niños del género masculino, que cursaban el segundo año de primaria, de entre siete y ocho años de edad, de una escuela pública del turno matutino, de una zona suburbana y de nivel socioeconómico bajo. Los participantes se agruparon en 24 díadas seleccionadas aleatoriamente. Cada díada fue conformada por niños de diferente salón con objeto de minimizar la historia de contacto entre

los participantes y con una réplica directa un año después con objeto de describir las consistencias en estas variables dependientes explicadas, con base en lo mencionado por Hawley (1999) respecto de la transición del uso de estrategias coercitivas a un predominio de las estrategias prosociales.

En síntesis, el cuestionamiento que orientó la investigación empírica fue: ¿Existen cambios en los patrones característicos de interacción y resultados, en individuos con un tipo de poder como efectos del desarrollo psicológico, en conflictos de poder particulares bajo situaciones de competencia con los mismos sujetos?

Cada uno de sus miembros tuvo asignado un tipo de poder diferente y bajo situaciones de conflicto social generadas por contingencias de competencia, ello permitió establecer una situación de conflicto social, como la ha definido Emerson (1962, p. 31): “Los conflictos sociales son situaciones en que existe oposición entre los intereses de dos (o más) individuos y que se resuelven con la satisfacción de un sujeto y la cesión de otro”. Esta condición extrema, como veremos posteriormente, es relativa en tanto que ambos contrincantes pueden tener un poco de cesión y un poco de satisfacción.

Se invitó a los niños en diadas a participar en armar rompecabezas de tipo comercial adecuados a este rango de edad, de acuerdo con los criterios de los fabricantes. Se videograbó la interacción de los niños y se analizó con el apoyo de un *software* especializado para el análisis del comportamiento.

Los participantes trabajaron en un espacio de dimensiones 3 x 2,5 metros aproximadamente. Al centro se encontraba una mesa rectangular con dos sillas situadas una de cada lado, de la parte más larga del rectángulo de la mesa y sobre la mesa se colocaron dos montones de piezas revueltas de ambos rompecabezas. Las dimensiones de la mesa fueron: 1.22 metros de largo por 62 centímetros de ancho. En la parte superior de cada montón se encontraba la caja del rompecabezas con la imagen modelo a ensamblar con las piezas. A metro y medio de la mesa se colocó un tripié con la cámara de videograbación que

**TABLA 4.1 DISEÑO EXPERIMENTAL UTILIZADO PARA ANALIZAR CONFLICTOS DE PODER**

<b>Grupo I</b> N=4 díadas		Conflicto coerción física vs conocimiento				
<b>Grupo II</b> N=4 díadas		Conflicto coerción física vs recompensa o riqueza				
<b>Grupo III</b> N=4 díadas	Línea base inicial	Conflicto tiempo fuera vs recompensa o riqueza				Línea base final
<b>Grupo IV</b> N=4 díadas		Conflicto tiempo fuera vs coerción física				
<b>Grupo V</b> N=4 díadas		Conflicto tiempo fuera vs conocimiento				
<b>Grupo VI</b> N=4 díadas		Conflicto conocimiento vs recompensa o riqueza				
<b>Sesiones</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>

N = número de participantes.

registró la actividad de resolución de la tarea. El espacio experimental estaba relativamente aislado de ruido e iluminado con luz artificial. Los participantes fueron asignados al azar a seis grupos distintos de conflicto de poder como se ilustra en la tabla 4.1.

Cada grupo constó de cuatro díadas en las que se tuvieron réplicas directas de cada uno de los seis tipos de conflicto de poder. Cada condición experimental de cada grupo, como se puede observar en la tabla 4.1, tuvo un tipo de conflicto de poder, determinado por el tipo de poder que tenía cada miembro de la díada durante cuatro sesiones experimentales y dos sesiones de línea base, una inicial y una final.

A las díadas de niños se les dio un formato con consentimiento informado. A los niños se les informó que era un estudio que no buscaba evaluar su desempeño (inteligencia) sino que era una investigación

que buscaba describir el comportamiento de los grupos y no de los individuos y que lo que quisieran hacer estaría bien. Por supuesto se les informó que podían cancelar su colaboración en el momento en que quisieran. Posteriormente se presentaron las instrucciones sobre la tarea a desarrollar y que en las sesiones de línea base inicial y final fueron las siguientes:

A continuación ustedes tienen que armar el rompecabezas que está a su derecha, para ello tienen que utilizar las piezas que están a su derecha, de las cuales son dueños. Los dos tienen la misma cantidad de piezas. La cuestión es que en el montón del cual son dueños, tienen piezas que son del rompecabezas del compañero y a su vez el compañero tiene en su propio montón piezas que son del rompecabezas que tú tienes que armar. Ustedes se arreglan como quieran. El que ensamble más piezas de rompecabezas gana. Tienen 30 minutos. Adelante.

En las sesiones experimentales se hicieron manipulaciones para facultar a cada miembro de la díada con el tipo de poder que le correspondía. En dichas instrucciones se hizo referencia específica al tipo de poder que tenía cada miembro de la díada. Las manipulaciones para facultar a cada individuo con un tipo de poder particular, fueron las siguientes: A excepción de los grupos que tuvieron algún miembro con poder por coerción física, en el resto el tipo de poder fue asignado a cada miembro de la díada por azar, en el caso de coerción física, los sujetos jugaron tres ensayos de “vencidas” y quien ganó dos de los tres ensayos fue reconocido por el experimentador como el más fuerte. Las instrucciones para las sesiones experimentales por tipo de conflicto fueron:

### **Conflicto entre poder por coerción física vs poder por conocimiento**

Además de las instrucciones dadas en las condiciones de línea base en las diadas expuestas a esta condición se agregó: “Recuerden que A es más fuerte porque ganó en las vencidas, pero B practicó previamente el ensamble de su rompecabezas. El que ensamble más piezas de rompecabezas gana y tendrá acceso a un dulce mejor. Tienen 30 minutos. Adelante”. El mejor dulce fue categorizado así, con base en una selección previa de otros niños de la misma escuela que pudieron elegir entre dos opciones distintas de reforzador, siendo consistente la preferencia por un tipo de golosina que mostró que era muy apreciado por los niños, pues no se distribuía en las instalaciones de la escuela.

### **Conflicto entre poder por coerción física vs poder por recompensa o riqueza**

En este caso lo que se agregó a las instrucciones fue: “Recuerden que A es más fuerte porque ganó en las vencidas, pero B tiene el triple de piezas en su montón de las que tiene A. El que ensamble más piezas de rompecabezas gana y tiene derecho a un dulce mejor. Tienen 30 minutos. Adelante”.

### **Conflicto entre poder por coerción de tiempo fuera vs poder por recompensa o riqueza**

A las instrucciones dadas al grupo expuesto a este tipo de conflicto se les agregó lo siguiente: “Recuerden que B tiene el triple de piezas en su montón que A, pero A puede sacar a B de la estancia durante un minuto las veces que quiera. El que ensamble más piezas de rompecabezas gana y tiene derecho a un mejor dulce. Tienen 30 minutos. Adelante”.

### **Conflicto entre poder por coerción física vs poder por tiempo fuera**

En este tipo de conflicto se agregó lo siguiente a las instrucciones: “Recuerden que A es más fuerte porque ganó en las vencidas, pero B puede sacar a A durante un minuto de la estancia, las veces que quiera. El que ensamble más piezas de rompecabezas gana y tiene derecho a un mejor dulce. Tienen 30 minutos. Adelante”.

### **Conflicto entre poder por coerción de tiempo fuera vs poder por conocimiento**

A las díadas asignadas al conflicto entre poder por conocimiento vs poder por coerción de tiempo fuera lo que se agregó a las instrucciones fue: “Recuerden que B practicó previamente el armado de su rompecabezas, pero A puede sacar a B de la estancia durante un minuto las veces que quiera. El que ensamble más piezas de rompecabezas gana y tiene derecho a un mejor dulce. Tienen 30 minutos. Adelante”.

### **Conflicto entre poder por conocimiento vs poder por riqueza**

Finalmente, para esta condición el agregado fue: “Recuerden que A practicó previamente el armado de su rompecabezas, pero B tiene el triple de piezas en su montón de las que tiene A. El que ensamble más piezas de rompecabezas gana y tiene derecho a escoger un mejor dulce. Tienen 30 minutos. Adelante”.

Al finalizar la sesión se contaron las piezas ensambladas correctamente por cada uno de los miembros de la díada y se les dieron dulces a ambos miembros, pero de mayor magnitud y preferencia a quien ensambló más piezas.

La dimensión longitudinal —que consistió en la repetición del estudio después de un año— permitió establecer un análisis comparativo que de manera inferencial posibilitó atribuir algo de los cambios

obtenidos, en términos del desarrollo psicológico de la competencia social de interactuar en condiciones de conflictos de poder. Se replicó directamente el mismo estudio con los mismos sujetos sometidos al mismo tipo de conflicto un año después. En el caso de cuatro díadas, una para el grupo II, IV, V y VI respectivamente, no se pudo replicar el estudio pues un miembro de la díada tuvo deserción escolar o cambió de escuela, de tal forma que en el segundo estudio se trabajó solamente con cuarenta niños, ahora en edades entre ocho y nueve años de edad.

A continuación se presenta la comparación entre los resultados obtenidos del análisis de la interacción social entre las diferentes díadas que conformaron los grupos con diferentes tipos de conflicto, así como en el resultado del dominio de un sujeto respecto del otro en las cuatro sesiones experimentales para cada díada.

#### ANÁLISIS DE RESULTADOS DE DOMINIO POR GRUPOS DE CONFLICTO DE PODER DIFERENTE

El criterio de dominio se registró con base en quién ganó cada una de las competencias de las cuatro sesiones de competencia que tuvieron todas las díadas y en las que cada miembro estuvo facultado con un tipo de poder (sesiones experimentales). Asimismo, se registró quién ganó en las sesiones de la línea base de reversión, con objeto de observar si existieron efectos de arrastre de la fase anterior, cuando a los sujetos se les quitó el poder con el que habían sido facultados y se les informó que no tendrían ningún premio al final de la competencia y que tampoco ninguno de los miembros de la díada estaba facultado con algún tipo de poder. Los resultados obtenidos como logro de dominio del compañero, por parte de alguno de los sujetos con poderes diferenciales en los seis tipos de conflicto estudiados se analizaron y de forma sintética se muestran en la tabla 4.2 en donde se enlistan las veces que ganaron para cada uno de los seis grupos de conflicto de poder estudiados:

**TABLA 4.2 GRADO DE DOMINIO DE CADA MIEMBRO DE LAS DÍADAS POR GRUPO DE CONFLICTO EN SESIONES EXPERIMENTALES Y EN LB2 (LÍNEA BASE DE REVERSIÓN)**

Grupos	Sujeto A	Sesiones experimentales	LB2	Sujeto B	Sesiones experimentales	LB2
Grupo I	Coerción física	3/5	1/1	Conocimiento	13/11	3/3
Grupo II	Coerción física	6/6	1/2	Riqueza	8/6	3/1
Grupo III	Tiempo fuera	13/10	0/0	Riqueza	3/4	4/3
Grupo IV	Tiempo fuera	10/6	4/3	Coerción física	6/6	0/0
Grupo V	Tiempo fuera	8/7	3/2	Conocimiento	7/5	1/1
Grupo VI	Conocimiento	8/6	2/1	Riqueza	8/6	2/2

En el caso de los grupos II y V los triunfos de alguno de los miembros, incorporados a los del compañero, no sumaron 16 porque algunas sesiones fueron empates en el número de piezas ensambladas.

Los números en negritas muestran los datos obtenidos con los mismos sujetos (excepto las deserciones ya mencionadas) un año después. Como se puede observar en el grupo I, tanto en las sesiones experimentales como en la línea base de reversión se mantiene el dominio por parte de los sujetos con poder por conocimiento sobre los sujetos con poder por coerción física. En el caso del grupo II en las sesiones experimentales ganan el mismo número de competencias un año después, sin embargo el dominio ejercido de los sujetos con poder por riqueza en el experimento inicial, se ve emparejado por los otros sujetos en la réplica y en las condiciones de línea base los sujetos con poder por coerción física ganan más.

En el grupo III las díadas facultadas con poder por tiempo fuera tuvieron un amplio dominio sobre los sujetos facultados con poder



por riqueza, en la réplica un año después la diferencia se acortó, pero se mantuvo el dominio de los sujetos con poder por tiempo fuera. De la misma forma, aunque no tan acentuada, se da en el grupo V en el que los sujetos con poder por tiempo fuera ganaron en ocho sesiones, empataron una y perdieron en siete y un año después ganaron en siete ocasiones y los participantes con poder de conocimiento lo hicieron en cinco ocasiones. En el grupo IV, en el experimento inicial los sujetos con poder por tiempo fuera dominan más veces a los sujetos con poder por coerción física, pero en la réplica los resultados se empatan, ganando ambos el mismo número de competencias. Este ligero avance en los sujetos con poder por coerción física implicó, como lo muestran los videos, que se centraran en la tarea y por lo tanto se incrementaran los arrebatos, eliminando el conteo de piezas así como también los desafíos mostrados en el año anterior. Ello implica, en términos de desarrollo, un incremento en la capacidad de concentración en la tarea por parte de los sujetos. En las condiciones de línea base de reversión se produjeron resultados idénticos en los que los sujetos con poder por tiempo fuera ganaron todas las competencias y los de coerción física ninguna, para los cuales la existencia del reforzador seguramente fue un gran motivador y su ausencia en las condiciones de línea base les hizo perder todo interés en dominar al compañero.

En el grupo VI los sujetos con poder por conocimiento en conflicto con los de riqueza, en ambos experimentos ganan el mismo número de competencias como se observa en la tabla 4.2.

En resumen, del experimento inicial de manera global podemos afirmar que el poder por tiempo fuera ganó casi en 65% de sus sesiones de conflicto y en donde obtuvo mayor dominio fue en el conflicto con riqueza o recompensa (grupo III), seguido del conflicto con coerción física (grupo IV), ganando solamente en la mitad de las ocasiones en el conflicto con conocimiento. Estos datos nos ilustran cómo el tiempo fuera como condición de amenaza potencial de ser sacado de la situación, condicionó las dinámicas de interacción con los sujetos con otros tipos de poder, sin embargo los datos arriba descritos nos muestran

cómo en ciertos tipos de conflicto existe un mayor tipo de interferencia o neutralización que en otros, lo que se manifiesta como un dominio marcado y un tipo de interacción particular durante el proceso en ciertos conflictos, a diferencia de otros, como lo sugiere Santoyo (1997). Los sujetos con poder por conocimiento fueron muy superiores en el conflicto con coerción física (grupo I), iguales en el conflicto con riqueza (grupo VI) y ligeramente inferiores con el grupo con tiempo fuera (grupo V), obteniendo 58.3% de dominio respecto de los otros tipos de poder en promedio. Con respecto del grupo I se mantuvo la superioridad de los sujetos con poder por conocimiento, puesto que en las sesiones del experimento inicial ganaron 13 de los 16 sesiones de competencia, siendo el caso que en la segunda ocasión ganaron 11 de los mismos 16 eventos y solamente en un solo caso (día 1.2) el sujeto con poder por conocimiento volvió a ganar en todas las sesiones.

En términos del dominio global ejercido por tipo de poder independientemente del tipo de conflicto, tenemos que los sujetos con poder por coerción física dominaron en 42.5% de los conflictos, los que tuvieron poder por riqueza en 50%, los de poder por conocimiento en 55% y los sujetos con poder por tiempo fuera en 60%. Comparados estos porcentajes con los del año anterior, vemos que en el caso de los sujetos con poder por coerción física subieron el dominio que habían tenido anteriormente de manera importante (31%) al igual que los sujetos con poder por riqueza que tuvieron 36% en el año anterior, en el caso del poder por conocimiento disminuyeron ligeramente pues habían tenido 58%, y los sujetos con poder por tiempo también disminuyeron de 65% que tuvieron inicialmente. Sin embargo, la posición de dominio en términos ordinales se mantuvo un año después, lo que sugiere que la competencia como conjunto de habilidades para ensamblar piezas se incrementa con la práctica y a este aprendizaje se sobrepone la competencia social para dominar al compañero como un factor de progreso en los diferentes sujetos al enfrentar conflictos de poder idénticos a los enfrentados en el pasado (López, 1993).

Otro elemento a destacar es el hecho de que en tres de los conflictos de poder las díadas empataron en la cantidad de sesiones en que ganaron unos u otros. La equidad es un elemento socialmente deseable y la diferencia en esta dimensión es potencialmente aversiva en algunos grupos sociales, como lo señala Luhmann (2005). A la par de un incremento en el aprendizaje psicomotor de ensamblaje, inherente a la práctica de la tarea y a la competencia social de interactuar con otro en situaciones de competencia, aparece este otro criterio como relevante.

#### ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LAS INTERACCIONES SOCIALES EN CADA GRUPO DE CONFLICTO DE PODER

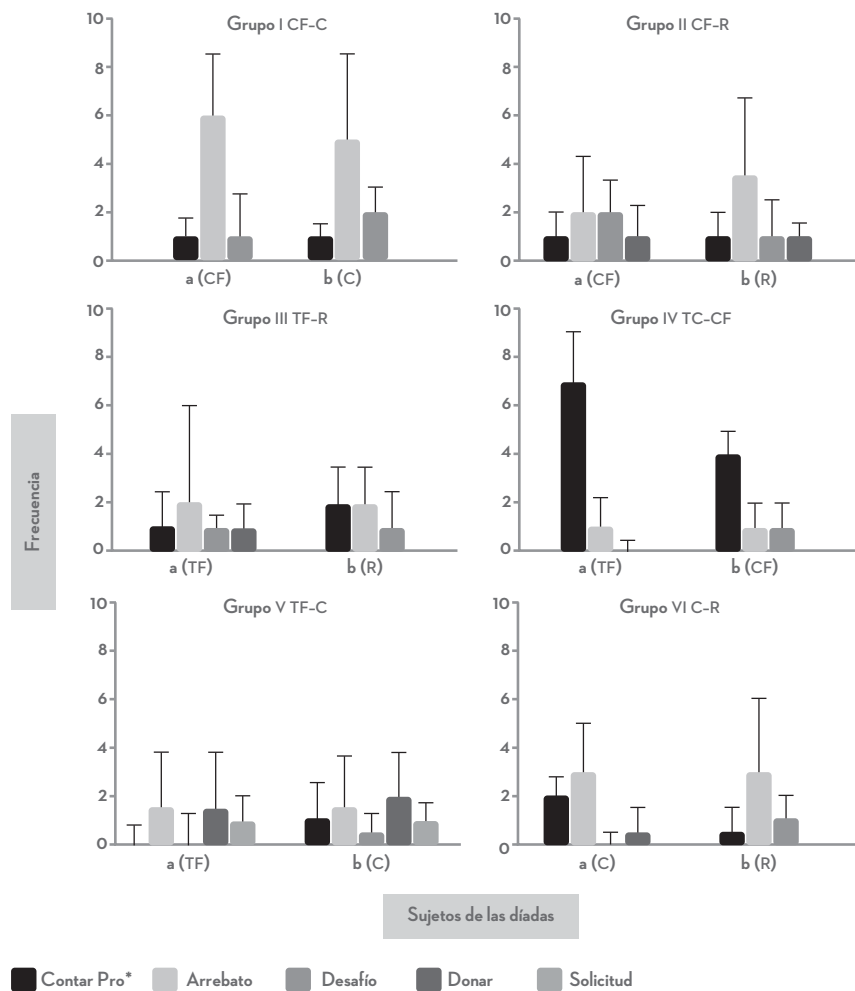
Se analiza el proceso de interacción entre los miembros de las díadas que produjeron resultados específicos, resumido mediante las medianas de los comportamientos más frecuentes durante la interacción y su desviación cuartil, en cada uno de los seis grupos, como se ilustra en la figura 4.1, en el experimento inicial. Cada uno de los paneles representa los datos resumidos de las cuatro díadas que conformaron cada uno de los seis grupos durante las sesiones experimentales. Como se puede observar en dicha figura, aparecen cuatro comportamientos en todos los grupos con diferentes niveles de frecuencias: contar piezas del rompecabezas propio, arrebatarse y donar piezas y desafiar al compañero, que implicó que uno de los participantes comunicara al otro que puede tener un mejor desempeño que provocándole o retándole. Se graficaron estos cuatro comportamientos debido a que fueron los que tuvieron una frecuencia mayor en todos los grupos analizados, aun cuando también en el grupo V, con conflicto entre poder por tiempo fuera vs conocimiento, aparece con una alta frecuencia el comportamiento de solicitar piezas de rompecabezas al compañero.

Se muestra en los seis paneles de la figura 4.1 que hubo diferencias en la magnitud de los comportamientos comunes a todos los grupos. Es decir, existen patrones diferentes de interacción en los distintos tipos de conflicto de poder estudiados. Por ejemplo, la mayor magnitud de arre-

batos (el comportamiento más frecuente) se dio en el conflicto entre coerción física vs conocimiento (grupo I), y en menor magnitud en los de coerción física vs riqueza (grupo II) y en el conflicto entre conocimiento vs riqueza (grupo VI), con medianas mayores a 2 y desviaciones superiores a 4. En estos tres grupos estuvo presente un individuo con poder por coerción física o por conocimiento, lo que hace suponer que estos tipos de poder generan un mayor comportamiento de arrebatos de piezas. Es decir, que sobre la base de las mismas contingencias prescritas (la situación de competencia impuesta por el experimentador), las condiciones particulares de conflicto generado por la facultación diferencial de poder en cada uno de los grupos generó dinámicas de interacción con base en fenómenos como la imitación o el “*tit for tat*” que construyeron frecuencias diferenciadas. Por ejemplo, en el caso de los sujetos con poder por conocimiento, ello se explica con base en cómo la experiencia previa de aprendizaje determina la capacidad para identificar aquellas piezas útiles para la tarea de ensamblado (Kantor, 1924; Ribes, 1990a). En la interacción con los participantes por coerción física produjo este elemento de imitación y reproducción de patrones del compañero, generando una alta frecuencia de arrebatos.

El grupo de tiempo fuera vs coerción física (grupo IV) fue el que tuvo la mayor mediana de conteo de piezas ensambladas y el resto de los grupos tuvieron niveles de mediana de este comportamiento menores. En términos funcionales, la supervisión de contar se vuelve pertinente en tanto condiciona la pertinencia o no del uso del poder con objeto de dominar al compañero, particularmente en el caso de los individuos con poder por coerción por tiempo fuera, para los cuales era importante monitorear el grado de avance tenido como criterio decisivo respecto a si se sacaba al compañero o no. Sin embargo, el grupo de tiempo fuera vs riqueza (grupo III) tuvo niveles medios (medianas de 1 y 2 respectivamente) de conteo de piezas y en el grupo de tiempo fuera vs conocimiento (grupo V) no aparece dicho comportamiento en la figura 4.1, lo que se correlaciona con que los sujetos no sacaron en ninguna ocasión al compañero tampoco, en los sujetos con poder de

**FIGURA 4.1 MEDIANA Y DESVIACIÓN CUARTIL DE LOS COMPORTAMIENTOS MÁS FRECUENTES DURANTE LAS SESIONES EXPERIMENTALES DE LOS SEIS GRUPOS DE CONFLICTO DE PODER EN EXPERIMENTO INICIAL**



\* Contar piezas propias.

CF-C: coerción física vs conocimiento. CF-R: coerción física vs riqueza. TF-R: tiempo fuera vs riqueza.

TF-CF: tiempo fuera vs coerción física. TF-C: tiempo fuera vs conocimiento. C-R: conocimiento vs riqueza.

tiempo fuera, dada la frecuencia tan baja de la medianas de conteo en la interacción. En el caso de los sujetos con poder por conocimiento tuvieron una mediana de 1. Ello posibilita reconocer que las características del comportamiento desplegado en las situaciones de conflicto, no solamente están determinadas por el tipo de poder asignado a cada miembro de la díada sino en qué medida ello es modulado por el poder que tiene, como condición potencial de amenaza y como lo ejerce el compañero de la díada.

Los desafíos aparecen de forma diferencial y baja en general, en todos los grupos de conflicto estudiados, con la superioridad en magnitud en el grupo de coerción física vs conocimiento (grupo I CF-C) y con una mediana mayor en quien tuvo el poder por conocimiento (1 vs 2 respectivamente) y en el conflicto coerción física vs riqueza (grupo II CF-R) en los sujetos con poder por coerción física (2 vs 1 respectivamente).

En otros dos grupos los sujetos con poder por coerción física y conocimiento desafían también sin que los compañeros correspondan (grupo IV TF vs CF) y (grupo V TF vs C). El desafío se expresa como alardeo o reto de aquellos sujetos que tienen certeza de dominio sobre el otro, dado el tipo de poder que tienen. Por ejemplo, los miembros de las díadas con poder por conocimiento en el grupo I ganaron 13 de 16 sesiones de competencia y desafiaron más que sus compañeros de díada.

En cuatro de los seis grupos aparece el comportamiento de donar piezas, pues estos comportamientos fueron pertinentes funcionalmente con el tipo de tarea desarrollada y llama la atención que las donaciones no aparecen en el grupo en que el conflicto está basado en los dos tipos de coerción: la física y la de tiempo fuera (grupo IV) y en el grupo coerción física vs conocimiento (grupo I). Igualmente en dos de los tres grupos en los que el asignado es el poder por recompensa, dichos sujetos no donan. Aspecto que aunque parezca paradójico, es característico del comportamiento de los sujetos con el poder asignado de riqueza: los que tienen de más son los que no donan o donan menos

pues este es precisamente el factor de poder al tener el control de la mayor parte de los recursos que dan acceso a ganar la competencia y dominar al compañero.

En la mayoría de los grupos, un tipo de comportamiento en un miembro de la díada se mostró también en el compañero con una mediana semejante, por lo que se observa en las interacciones patrones de influencia inmediata de correspondencia “*tit for tat*” o “toma y daca” como refiere Axelrod (2003), en las interacciones de los miembros de las díadas en la mayoría de los comportamientos.

Los cambios que se observan en general e independientemente del tipo de poder facultado, implican el ejercicio del conocimiento (como resultado de la experiencia repetida), en el sentido de que la mayor frecuencia de arrebatos supone la selección de aquellas piezas necesarias para generar más ensamblado y la desaparición o disminución del ejercicio de la coerción física como poder directo que agrede o interfiere con el otro, orientándose a los comportamientos pertinentes por parte de ambos sujetos para ensamblar más piezas, que es el criterio de logro que determina quién domina a quién. Esto desde las categorías propuestas por Falbo y Peplau (1980) nos sugiere la desaparición de estrategias indirectas y el surgimiento de estrategias directas.

Como se observa en la figura 4.2 los comportamientos de desafío fueron cada vez menos pertinentes funcionalmente (desafiar no me ayuda a ganar la competencia y dominar al compañero en términos prácticos), ello explicaría el que desaparecieran prácticamente de las medianas de comportamiento, de la misma forma la disminución en el conteo se explicaría en tanto que existe una historia de interacción entre los miembros de la díada y se sabe quién ha dominado en el pasado, por lo que es menos funcional el conteo de piezas a frecuencias altas, y de hecho aparece en los sujetos con poder por coerción física que fueron los que perdieron abrumadoramente un año antes y en los compañeros no.

En el grupo II que evaluó el conflicto de poder generado entre coerción física y riqueza, se observa un nivel de arrebatos semejante entre

los dos miembros de las díadas de este grupo, aun cuando la desviación cuartilar es mucho mayor en el caso de los sujetos con poder por coerción física. Los datos nos muestran que existe una mayor selección de los comportamientos pertinentes funcionalmente y esto es el comportamiento de arrebato de piezas. Las donaciones que pudieran ser útiles en términos de generar reciprocidad en los compañeros por parte de los sujetos con riqueza, dado que tienen mucho recurso (75% de las piezas totales) desaparece y los sujetos se centran en su propia ejecución.

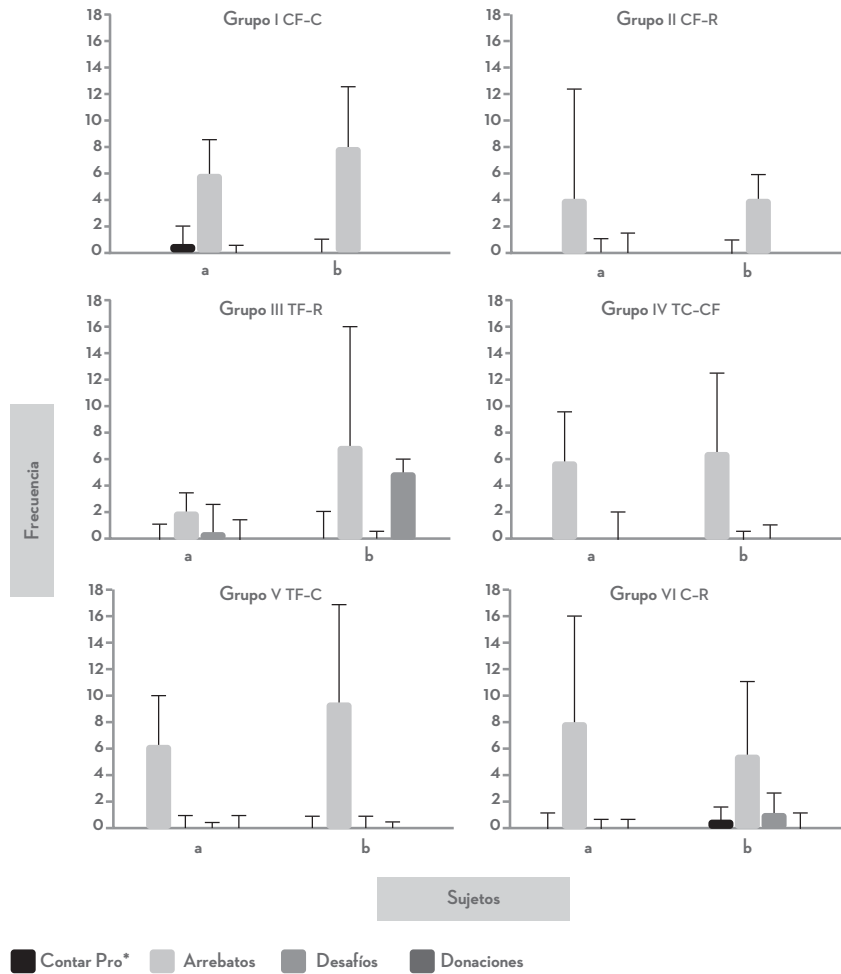
En el caso del grupo III en el que estuvo el conflicto entre sujetos con poder por tiempo fuera, con sujetos con poder por riqueza, aparecen donaciones (mediana de 5), en los sujetos con riqueza y desafíos con baja frecuencia (mediana de 0.5) en el caso de los sujetos con poder por tiempo fuera, lo cual hace sentido en el primer caso, en cuanto a buscar reciprocidad (Santoyo, 2009) mediante el congraciarse con el contrincante que hace evidente el poder que tiene, al usarlo y su superioridad implícita en consecuencia (a diferencia de los contrincantes con poder por coerción física en el grupo II, que no generaron donaciones). En el caso de los sujetos con poder por tiempo fuera aparecen desafíos, como alardeo basado en la posibilidad de usar el recurso de poder con que fue facultado.

En el cuarto grupo, que tuvo el conflicto de tiempo fuera con coerción física, se observa en el panel de en medio a la derecha de la figura, exclusivamente comportamiento de arrebatos en ambos sujetos de las díadas y con ligera superioridad por parte de los sujetos con poder por coerción física, ambos muy orientados a la tarea de ensamblaje de piezas, los desafíos fueron respuestas orientadas a enfatizar la posibilidad del ejercicio de coerción física, a la manera del despliegue que tienen algunos animales (Alcock, 1998).

En el caso del grupo V, en el que el tipo de conflicto durante las competencias fue entre sujetos con poder por tiempo fuera y sujetos con poder por conocimiento, el panel inferior izquierdo ilustra una mediana alta de comportamiento de arrebatos (9) por parte de



**FIGURA 4.2 MEDIANA Y DESVIACIÓN CUARTIL DE LOS COMPORTAMIENTOS MÁS FRECUENTES DURANTE LAS SESIONES EXPERIMENTALES DE LOS SEIS GRUPOS DE CONFLICTO DE PODER EN LA RÉPLICA EN EL SEGUNDO EXPERIMENTO**



\* Contar piezas propias.

CF-C: coerción física vs conocimiento, CF-R: coerción física vs riqueza, TF-R: tiempo fuera vs riqueza.

TF-CF: tiempo fuera vs coerción física, TF-C: tiempo fuera vs conocimiento, C-R: conocimiento vs riqueza.

los sujetos con poder por conocimiento y también con una amplia desviación cuartilar, y menor, pero también alta (6), en los sujetos con poder por tiempo fuera.

Finalmente, en el grupo VI que tuvo el conflicto entre sujetos con poder por conocimiento confrontados con sujetos con poder por riqueza, se puede observar en el panel inferior derecho de la figura 4.2, que los sujetos con poder por conocimiento tuvieron una mediana de comportamientos de arrebatos de 8 y con una amplia desviación cuartilar. Los sujetos con poder por riqueza, también tuvieron arrebatos pero con una mediana inferior (5) en comparación con los compañeros. Además, mostraron comportamientos de conteo de piezas y desafíos.

## DISCUSIÓN Y ALGUNAS CONCLUSIONES

Con base en estas evidencias podemos afirmar que el grado de uso del poder —por ejemplo en el caso de los sujetos que tuvieron poder por tiempo fuera— está condicionado por el tipo de poder de los compañeros de la diada en la situación específica de cada conflicto, y el tipo de interacción que se va construyendo momento a momento, como se ilustra en las diferencias de la frecuencia de sacar al compañero, en el grupo III, IV y V en el experimento inicial. También se puede establecer una correspondencia entre el grado en que se ejerció el poder y el resultado en el dominio de cada una de las sesiones experimentales, como uno de los factores determinantes. Esto implica reconocer la diferencia señalada por Galbraith (1986) entre fuentes e instrumentos de poder, o entre el poder como disposición (Ryle, 1967; Ribes, 1990a) y el poder como ejercicio. En este sentido, pareciera que la situación conceptualizada como las condiciones estimulares tanto físicas como convencionales facilitó el ejercicio de un tipo de poder de manera diferencial en la comparación con respecto de otros tipos de poder, lo que implicaría el reconocimiento de las condiciones particulares expresadas como diferentes estructuras contingenciales utilizadas en

el estudio, así como las características específicas del grupo social al que pertenecen, como aspectos que influyeron en la obtención particular de estos resultados (Ribes, 1992; Ribes, 1993), es decir, que los participantes facultados con poder por coerción física no mostraron comportamientos violentos con una alta frecuencia, debido a que el grupo sociocultural al que pertenecen los niños bajo estudio, sanciona este tipo de expresiones en las edades y contexto en que fueron estudiados los niños, pero no sanciona el ejercicio de arrebatar piezas del montón del compañero como ejercicio del poder por conocimiento.

De tal forma se puede concluir que los distintos conflictos de poder modulan e interactúan con las facultades diferenciales de poder de los miembros de las diádas para producir las interacciones previamente descritas, así como los resultados de dominio reportados como logro de poder. Igualmente, cabe distinguir cómo el facultar a un miembro de una diáda con un tipo de poder, no es garantía de que este tipo de poder se ejerza, lo que está parcialmente determinado por el comportamiento y poder del otro compañero, así como por el entorno sociocultural en el que se da la interacción (Cole, 1999). Es evidente, en el conflicto del grupo I, que los sujetos con poder por coerción física ejercieron poco su poder, a diferencia de sus compañeros con poder por conocimiento, que sí lo utilizaron y ello produjo un dominio abrumador de estos sujetos en la mayor parte de las competencias. En este sentido, el comportamiento físico violento de los sujetos facultados con poder por coerción física se mostró muy poco, en tanto la costumbre y prácticas de los grupos de referencia no se orientan a usar este tipo de poder, en el contexto escolar en que se desarrolló el estudio y con la edad y grado de desarrollo de los niños con los que se trabajó (López-Valadez, 2004). Es probable que los sujetos estudiados en otras interacciones, fuera del foco de la presente investigación, hayan tenido valoraciones en términos de sanción respecto de potenciales comportamientos violentos que hayan mostrado en otros episodios escolares. En este sentido, algunos tipos de poder, además de dotar de ventajas en la competencia al sujeto facultado, tienen distintos costos po-

tenciales. Por ejemplo, quienes tenían el poder por coerción física y por tiempo fuera, buscaban de manera indirecta, en términos de Falbo y Peplau (1980), interferir en el desempeño del otro, a diferencia del poder por riqueza y por conocimiento que eran directos y por lo tanto, aumentaban la probabilidad de ensamblar más piezas y con menos costos con respecto de potenciales sanciones de los compañeros, al menos del potencial reclamo al terminar la sesión experimental. Por otra parte, aun cuando prevalece el ordenamiento del tipo de poder más dominador en la coerción por tiempo fuera, lo cual aparentemente contradice las propuestas de Garton (1992) y Hawley (1999), en términos de que los comportamientos por coerción tienden a desaparecer, vemos que los comportamientos físicos violentos que tuvieron cierta frecuencia en el experimento inicial, en la réplica sí desaparecen y el ejercicio del poder por coerción de tiempo fuera implica una mayor elaboración, lo cual va en la línea sugerida por Tomasello (2003), de una mayor complejidad cognoscitiva que considera al otro y que asume una perspectiva bilateral.

La diferencia en frecuencias en el experimento inicial comparado con el posterior a un año, ilustra que hay menos variabilidad de comportamientos, y que se disminuyen las diferencias de dominio entre los sujetos facultados con poderes diferentes aun cuando los niveles de dominio se mantienen y se disminuyen de manera ostensible comportamientos no pertinentes al objetivo de dominar al compañero, como son los desafíos. Esto puede deberse a la experiencia acumulada o también al desarrollo psicológico de los miembros que les permite tener comportamientos más eficaces al objetivo de ganar la competencia (Bijou, 1982; López, 1993). La mejoría como efecto de la práctica tiene avances importantes de manera inmediata y asintótica, lo cual supondría que este efecto se puede observar con mayor claridad en la comparación de una a otra de las sesiones del experimento inicial, por el contrario, los efectos de desarrollo se hacen ostensibles con el paso del tiempo y entonces uno supondría que las diferencias en el

desempeño entre uno y otro experimento podrían ser más atribuibles a efectos del desarrollo psicológico.

En términos generales podemos observar que en todos los grupos se mostró en la réplica una prevalencia del comportamiento de arrebatos y una tendencia a que desaparecieran o disminuyeran los niveles de las medianas de los comportamientos de donaciones, desafíos y conteo de piezas. Esto se debe al efecto acumulativo de exposición a las mismas condiciones, así como también a aspectos de evolución en el desarrollo social de los participantes, que produjeron este efecto de enfocarse más a la tarea de manera directa y a alcanzar el criterio de logro que implicaba el ganar la competencia y dominar al compañero, como lo han mostrado los datos. López (1993) refiere estos procesos de aprendizaje como estructurantes de la progresión y mejora características del desarrollo psicológico.

Llama la atención cómo los sujetos con poder por tiempo fuera, en el conflicto con los sujetos con poder por conocimiento, no ejercieron su poder, a diferencia del ejercicio que tuvieron en los otros dos tipos de conflicto de poder que enfrentaron. En este grupo, los sujetos dominaron de forma equitativa y ello supone que una distribución equitativa pudiera ser una manera de evitar conflictos posteriores a la situación experimental, con los compañeros con quienes conviven de forma cotidiana en el contexto escolar (Santoyo, 2009), es decir una inequidad pronunciada es valorada como aversiva por cualquiera de las partes.

En términos de resultados, la tendencia es que las diferencias en los seis conflictos de poder se reduzcan en la réplica, aun cuando en el caso de algunas díadas que fueron dominantes por completo en el experimento original repitieron el mismo patrón en la réplica, confirmando la diferencia competencial entre estos sujetos y sus compañeros. En estos casos los individuos que construyen una historia de dominadores, con base en cada experiencia semejante, fortalecen su autoeficacia. De la misma manera, aquellos sujetos con una historia de haber sido dominados consistentemente en su pasado, ello predispone que se reproduzca el patrón en condiciones semejantes. Aun cuando hubo

esta tendencia a reducir distancias entre dominadores y dominados, el ordenamiento en términos de eficiencia de los tipos de poder manipulados se mantuvo de forma consistente en la réplica del experimento original.

De manera que se puede concluir que los cambios en la reducción de la variabilidad de los comportamientos en todos los conflictos, así como la tendencia a reducir las diferencias en eficiencia en la presente investigación (en el comparativo de la réplica con el experimento inicial) nos hablan de cambios en la progresión de los comportamientos sociales (Bijou y Baer, 1978) en todos los sujetos estudiados, independientemente del tipo de conflicto, en el sentido de una selección de los comportamientos más eficaces para hacer más probable el dominio en la condición de competencia. A ello nos podemos referir como aprendizaje de competencias sociales y a estos cambios graduales con cierta trayectoria de manera general se entienden como desarrollo de las competencias sociales (López, 1993; Bijou, 1982). Las donaciones como comportamiento emergente, se denota como un indicador de progresión y desarrollo en el contexto específico de las interacciones durante conflicto social de poder, en los participantes facultados con poder por riqueza, que supone una consideración del otro como capacidad cognoscitiva (Tomasello, 2003) y que Skinner (1968) refirió como saber cómo hacerlo. En este sentido, se puede apelar a las evidencias de datos en la réplica que posibilitan identificar cambios en los modos de interacción que sugieren una progresión de los comportamientos de los individuos como efectos del desarrollo. En términos cognoscitivos, las donaciones de los sujetos con poder por riqueza suponen una mayor elaboración, en caso de que esta inferencia fuera atinada desde la perspectiva de Tomasello (2003), de considerar que el otro tiene necesidades semejantes a las propias y entonces puedo atraerlo de esta manera y ello abre la posibilidad de que el otro tenga ganancias inmediatas, pero en el camino de la reciprocidad, que al final yo gane la competencia y lo domine.

En la medida en que se promueva el desarrollo de investigaciones longitudinales observacionales sobre las relaciones de poder, podremos ir caracterizando los patrones de socialización en las diferentes etapas de desarrollo psicosocial de los individuos que crecen en nuestra propia región y en los diferentes grupos socioculturales que constituyen el mosaico de nuestra población.

Una implicación práctica de estos hallazgos muestra cómo durante este periodo, como parte del proceso de socialización, los niños aprenden a no resolver los conflictos de poder con base en la coerción física, lo que posibilita inhibir fenómenos de acoso escolar que tanto interés han generado recientemente. La implementación de estrategias preventivas del *bullying* deberán considerar la importancia de la socialización de los niños durante su estancia escolar del primero al tercer año de primaria, como lo muestran nuestros datos.

## REFERENCIAS

- Alcock, J. (1998). *Animal behavior: An evolutionary approach*. Sunderland: Sinauer Associates.
- Axelrod, R. (2003). *La complejidad de la cooperación: modelos de cooperación y colaboración basados en los agentes*. Buenos Aires: FCE.
- Baron, A., & Galizio, M. (1990). Control de la conducta operante humana por medio de instrucciones. En E. Ribes & P. Harzem, *Lenguaje y Conducta*. México: Trillas.
- Bernstein, I. (1981). Dominance: The baby and the bathwater. *Behavioral and Brain Sciences*, 4(3), 419-429.
- Bijou, S. (1982). *Psicología del desarrollo infantil: La etapa básica de la niñez temprana* (vol. 3). México: Trillas.
- Bijou, S. & Baer, D. (1978). *Psicología del desarrollo infantil* (vol. 1). México: Trillas.
- Camacho Gutiérrez, E. (2000). *Análisis experimental del intercambio social de diadas de niños en condiciones de cooperación y competencia*, Tesis de Maestría inédita, Universidad de Guadalajara, México.

- Cole, M. (1999). *Psicología cultural: Una disciplina del pasado y del futuro*. Madrid: Morata.
- Cole, M. (2002). *Mente, cultura y actividad*. México: Oxford University.
- Dovidio, J. F., Ellyson, S. L., Keating, C. F., Heltman, K. & Brown, C. E. (1988). The relationship of social power to visual displays of dominance between men and women. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(2), 233-242.
- Emerson, R. (1962). Power dependence relations. *American Sociological Review*, 27(1), 31-41.
- Falbo, T. & Peplau, L. (1980). Power strategies in intimate relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 38(2), 618-628.
- French, J. & Raven, B. (1959). The bases of social power. En D. Cartwright (Ed.), *Studies in social power*. Ann Arbor: University of Michigan.
- Galbraith, J. K. (1986). *Anatomía del poder*. México: Edivisión.
- Garton, A. (1992). *Social interaction and the development of language and cognition*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Giddens, A. (1979). *Central problems in social theory: Action, structure, and contradiction in social analysis*. Berkeley: University of California Press.
- Hawley, P. (1999). Strategies of play and winning the game: A reply to Brian Vaughn. *Merrill-Palmer Quarterly*, 45(3), 363-369.
- Hawley, P. (2002). Social dominance and prosocial and coercitive strategies of resource control in preschoolers. *International Journal of Behavioral Development*, 26(2), 167-176.
- Hawley, P., Little, T. & Pasupathi, M. (2002). Wining friends and influencing peers: Strategies of peer influence in late childhood. *International Journal of Behavioral Development*, 26(5), 466-474.
- Hawley, P., Shorey, H. & Alderman, P. (2009). Attachment correlates of resource-control strategies: Possible origins of social dominance and interpersonal power differentials. *Journal of Social and Personal Relationships*, 26(8), 1097-1118.



- Kantor, J. R. (1924). *Principles of Psychology*. Nueva York: Albert Knopf.
- Kantor, J. R. (1982). *Cultural Psychology*. Chicago: Principia Press.
- Kazdin, A. (1975). *Behavior modification in applied settings*. Homewood: The Dorsey Press.
- López, F. (1993). La noción de desarrollo y el análisis conductual: la búsqueda de un programa de trabajo. *Revista Mexicana de Psicología*, 10, 99-109.
- López-Valadez, F. (2004). Cultura y convenciones: un análisis interconductual. En L. Hayes, E. Ribes & F. López-Valadez (Coords.), *Psicología Interconductual: contribuciones en honor a J.R. Kantor* (pp. 127-142). Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Luhmann, N. (2005). *Poder*. Barcelona: Anthropos.
- Moliner, M. (1998). *Diccionario de uso del español*. Madrid: Gredos.
- Ohbuchi, K. & Kitanaka, T. (2001). Effectiveness of power strategies in interpersonal conflict among Japanese students. *The Journal of Social Psychology*, 131(6), 791-805.
- Pellegrini, A. & Bartini, M. (2001). Dominance in early adolescent boys: Affiliative and aggressive dimensions and possible functions. *Merrill-Palmer Quarterly*, 47, 142-163.
- Ribes, E. (1990a). *Psicología general*. México: Trillas.
- Ribes, E. (1990b). *Lenguaje y conducta*. México: Trillas.
- Ribes, E. (1992). Factores macro y micro sociales participantes en la regulación del comportamiento psicológico. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 18, 39-55.
- Ribes, E. (1993). El análisis contingencial y la identificación y definición funcional de los problemas psicológicos. *Revista Mexicana de Psicología*, 10(1), 85-90.
- Ribes, E. (2001). Functional dimensions of social behavior: theoretical considerations and some preliminary data. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 27, 285-306.
- Ribes, E. & López, F. (1985). *Teoría de la conducta: Un análisis de campo y paramétrico*. México: Trillas.

- Ribes, E., Rangel, N. & López-Valadez, F. (2008). Análisis teórico de las dimensiones funcionales del comportamiento social. *Revista Mexicana de Psicología*, 25(1), 45-57.
- Russell, B. (1949). *Autoridad e individuo*. México: FCE.
- Russell, B. (1968). *El poder en los hombres y en los pueblos*. Buenos Aires: Losada.
- Ryle, G. (1967). *El concepto de lo mental*. Barcelona: Paidós.
- Santoyo, C. (1997). Intercambio social y análisis experimental de la conducta: el análisis de las trampas sociales. *Psicología Iberoamericana*, 5, 59-69.
- Santoyo, C. (2009). Equidad y reciprocidad: Mecanismos básicos de la organización del comportamiento social. *Journal of Behavior, Health and Social Issues*, 2(1), 7-19.
- Santoyo, C. y López, F. (1990). *Análisis experimental del intercambio social*. México: Trillas.
- Santoyo, C., Vázquez, F. & González, M. (2004). Trampas unipersonales y trampas sociales: el estudio de las decisiones que se revierten. En C. Santoyo & F. Vázquez (Comps.), *Teoría conductual de la elección: decisiones que se revierten* (pp. 15-30). México: Facultad de Psicología-UNAM.
- Skinner, B. F. (1968). *The technology of teaching*. Nueva Jersey: Appleton Century Crofts.
- Skinner, B. F. (1969). *Ciencia y conducta humana*. Barcelona: Fontanella.
- Strayer, F. & Strayer, J. (1976). An ethological analysis of social agonism and dominance relations among preschool children. *Child Development*, 47(4), 980-989.
- Tedeschi, J., Schlenker, B. & Bonoma, T. (1973). *Conflict, power and games: the experimental study of interpersonal relations*. Chicago: Aldine.
- Thibaut, J. & Kelley, H. (1978). *Interpersonal relations: A theory of interdependence*. Toronto: John Wiley & Sons.
- Tomasello, M. (2003). *Los orígenes culturales de la cognición humana*. Madrid: Amorrortu.

- Universidad de Alicante (2014). *Diccionario de términos psicológicos*. Recuperado de <http://biblioteca.ua.es/es/servicios/obras-de-consulta/diccionarios-y-glosarios.html#psicologia>
- Vygotsky, L. S. (1980). *Pensamiento y lenguaje: teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. México: Alfa y Omega.
- Wertsch, J. V. (1998). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.

## *Anexo*

### CATÁLOGO DE COMPORTAMIENTOS REGISTRADOS DURANTE LOS EPISODIOS DE CONFLICTO DE PODER

- a) *Número de piezas ensambladas*: La cantidad de piezas colocadas correctamente en el rompecabezas.
- b) *Solicitudes de piezas*: Cualquier respuesta vocal o motora de un sujeto hacia el compañero, que comunique el requerimiento de una pieza del rompecabezas que posee el otro y que corresponda al rompecabezas propio.
- c) *Otorgamiento de piezas*: La selección y entrega al compañero de una pieza solicitada que pertenece al rompecabezas del compañero.
- d) *Negación o rechazo de piezas*: No dar la pieza previamente solicitada por el compañero.
- e) *Donación de pieza*: La selección y entrega al compañero de una pieza correspondiente al rompecabezas del otro sin que este la hubiera solicitado.
- f) *Arrebato de piezas*: Toma de una pieza no solicitada, o que habiendo sido solicitada no fue cedida, que se encuentre en el agrupamiento de piezas que pertenece al compañero y que corresponda al rompecabezas propio.
- g) *Desafíos*: Cualquier conducta motora o vocal en que se dice al compañero que el que habla puede ejecutar mejor la tarea.
- h) *Contacto físico violento*: Cualquier contacto físico de algún miembro de la díada que produzca molestia o dolor en el compañero o que dañe el rompecabezas que resuelve el compañero o cualquier objeto perteneciente al compañero.

- i) *Amenazar*: Cualquier conducta que condicione una consecuencia aversiva para el compañero en caso de que este haga o deje de hacer algo dentro de la situación de resolución de la tarea. “Si no me pasas mis piezas de rompecabezas te voy a pegar”.
- j) *Prometer*: Cualquier expresión verbal que recomiende al compañero que se comporte de cierta manera o que deje de hacer cierto acto y que explicita consecuencias positivas tangibles que obtendrá individualmente como consecuencia de ajustarse a lo prescrito. “Si no me sacas del cubículo te prometo que al final comparto mi dulce contigo”.
- k) *Exhorto positivo*: Cualquier expresión verbal que recomiende al compañero que se comporte de cierta manera o que deje de hacer cierto acto y que explicita consecuencias positivas generales que obtendrá individualmente como consecuencia de ajustarse a lo prescrito. “Si te concentras en armar tu rompecabezas te va a ir bien”.
- l) *Exhorto negativo*: Cualquier expresión verbal que recomiende al compañero que se comporte de cierta manera o que deje de hacer cierto acto y que explicita consecuencias negativas generales que obtendrá individualmente como consecuencia de ajustarse a lo prescrito. “Si no te concentras en lo que hay que hacer te va a ir mal”.
- m) *Contar piezas propias*: Contar el número de piezas ensambladas del rompecabezas propio.
- ñ) *Contar piezas compañero*: Contar el número de piezas ensambladas del compañero.
- o) *Sacar al compañero*: Cualquier solicitud verbal al experimentador que pida que salga el compañero. “Por favor saque a fulano de tal”.
- p) *Instruir*: Cualquier expresión verbal que indique al compañero cómo desarrollar la tarea de ensamblado de rompecabezas. “Esa no va ahí sino que va en este otro lado, inténtalo” y que el compañero siga la instrucción.
- q) *Reconocimiento del otro +/-*: Cualquier expresión verbal que reconozca la capacidad superior o inferior del otro para ensamblar piezas y que por ello va a ganar el premio mayor. “Tú ya has practicado ese

varias veces y por lo tanto vas a ensamblar más piezas y ganar” “Tú no tienes ni idea de cómo armar ese rompecabezas”.

r) *Reconocimiento propio +/-*: Cualquier expresión verbal que reconozca la superioridad o inferioridad propia para ensamblar piezas y que por ello va a ganar el premio mayor. “A mí se me hace fácil ensamblar el rompecabezas porque soy más inteligente”. “A mí se me hace muy difícil encontrar las piezas que embonan, así que ya perdí”.

s) *Colaborar o ayudar a armar rompecabezas*: Cualquier comportamiento que facilite a que el otro ensamble más piezas. “Mira esta pieza tuya creo que va ahí”.

t) *Deshacer rompecabezas*. Manipular las piezas ensambladas del compañero y separarlas entre sí.

u) *Contacto físico afectivo*: Cualquier comportamiento motor de acercamiento al otro de forma afectiva. Por ejemplo, abrazarle.

v) *Contacto físico violento*: Cualquier contacto físico que produzca molestia o dolor en el otro, por ejemplo aventarle piezas de rompecabezas a su rostro.

w) *Castigar*: Cualquier comportamiento violento sobre el compañero como golpear, insultar, aventar piezas al físico del compañero y que produzca molestia o dolor o sobre cualquier objeto del compañero, acompañado de expresiones verbales que justifican el acto de sanción. Ejemplo: patear la mochila del compañero mientras dice que debido a que no le hizo caso se ganó eso.

x) *Premiar*: Cualquier comportamiento que acerque consecuencias positivas al compañero como regalarle un lápiz o una liga y que explicita verbalmente que se da el premio como consecuencia de su desempeño. Ejemplo: “Como me diste las piezas que te pedí, te regalo este tazón”.