

**DELEGACIÓN DE AUTORIDAD Y CORRESPONDENCIA
PEDIR-HACER DEL DELEGADO EN EL CUMPLIMIENTO
DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS**

*DELEGATION OF AUTHORITY AND ASK-DO
CORRESPONDENCE OF THE DELEGATE IN THE COMPLIANCE
OF UNIVERSITY STUDENTS*

Cynthia Contreras Garza¹
Nora Edith Rangel Bernal
& Gerardo Alfonso Ortiz Rueda

*Universidad de Guadalajara
Centro de Estudios e Investigaciones en Comportamiento*

Abstract

Different ways of delegating authority to one of the participants in a group of university students were compared. The influence that the delegate's behavior had on the compliance of the rest of the participants was also analyzed -whether or not the delegate was acting in correspondence with the request that he made during the sessions. A puzzle-assembly task was used, and 32 university students were randomly divided into eight groups exposed to different experimental conditions. After training in authority phase and two diagnostic conditions, groups 1 and 1A, were exposed to a condition in which the experimenter explicitly delegated authority; in groups 2 and 2A, authority was delegated by the group; in groups 3 and 3A, authority was self-delegated; while in groups 4 and 4A, authority was not delegated. Groups 1 to 4 were exposed to correspondence in the delegate's actions concerning his request to the group members, while groups 1A, 2A, 3A, and 4A were exposed to a non-correspondence condition. Results showed that participants in the explicit delegation groups (by the experimenter or by the group) performed more compliance responses. In contrast, participants in the non-delegation groups performed these behaviors in fewer numbers. A greater number of compliance responses were recorded from those delegates who responded in correspondence with the request he made to the group. The results are discussed in terms of the importance of the types of delegation and the influence that an authority's actions generate on the participants' compliance.

Keywords: power, authority, delegation, correspondence asking/doing

1.- Estos estudios fueron realizados en el marco de la tesis de maestría de la primera autora, quien agradece al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología por la beca con número 621577. La investigación se realizó bajo la dirección de la segunda autora y la asesoría del tercer autor. Correspondencia: cynthia.cgarza@alumnos.udg.mx y/o nora.rangel@academicos.udg.mx.

Resumen

Se compararon distintas formas de delegar autoridad en un participante de un grupo de estudiantes universitarios analizando además, la influencia que el comportamiento del delegado (correspondencia-no correspondencia pedir-hacer) tuvo en el cumplimiento del resto de los participantes del grupo. Utilizando una tarea de armado de rompecabezas, 32 universitarios asignados aleatoriamente a ocho grupos, después de una fase de entrenamiento en autoridad y de dos sesiones diagnósticas, se expusieron a: la delegación explícita de autoridad por parte del experimentador (grupos 1 y 1A); a la delegación de autoridad por parte del grupo (grupos 2 y 2A); a la autodelegación (grupos 3 y 3A); a la no delegación como condición de control (grupos 4 y 4A). Los grupos 1 al 4 se expusieron a la correspondencia pedir-hacer del delegado en relación con la solicitud que éste realizó a los miembros del grupo y los grupos 1A, 2A, 3A, 4A a una condición de no correspondencia. Se encontró que los participantes de los grupos de delegación explícita por parte del experimentador y por parte del grupo realizaron un mayor número de respuestas de cumplimiento, mientras que los participantes de los grupos de no delegación realizaron estas conductas en menor número. Se registró una mayor cantidad de respuestas de cumplimiento ante aquellos delegados que mostraron correspondencia pedir-hacer. Los resultados se discuten en términos de la importancia de los tipos de delegación, así como de la influencia que genera el actuar de una autoridad en el cumplimiento de los participantes.

Palabras clave: poder, autoridad, delegación, correspondencia pedir-hacer

Autoridad es un término que no puede ser definido al margen del poder que, tradicionalmente, se ha descrito como el dominio que ejerce un individuo sobre otros y que es dependiente de las características que dicho individuo “tiene” o “posee” (e.g., Levinger, 1959; Mokken & Stokman, 1976; Tyler, 2006; Wolf, 1990; Wrong, 1979; Zelditch, 1992). La autoridad se ha definido como un atributo o una facultad otorgada a un individuo por otro u otros, quienes le reconocen el derecho de mandar, con base en sus características, capacidades o habilidades atribuidas o demostradas en situación; en este sentido la autoridad es un poder que ha sido reconocido, delegado y legitimado por otros (e.g., Aristóteles, trad. 2000; Friedman, 1990; Levinger, 1959; Weber, 1964/1996).

Ambos fenómenos han sido analizados por disciplinas como la filosofía, la sociología, la psicología social, entre otras, identificando por ejemplo, las características, capacidades o habilidades que poseen ciertos individuos para afectar y dirigir la conducta de otros (e.g., Fiske et al., 1996; French & Raven, 1959; Goodwin et al., 1998; Pruitt & Carnevale, 1993; Raven & Rubin, 1983), así como los medios que utilizan quienes tienen poder o autoridad para lograr un fin determinado

(e.g., French & Raven, 1959; Raven & Rubin, 1983). Principalmente, en el ámbito de la llamada psicología social, algunos autores han dirigido su análisis al entendimiento de los procesos psicológicos que operan en quienes acceden a los requerimientos realizados por quien ejerce el poder, ya sea como un proceso de consentimiento o de cumplimiento en el que los individuos de manera voluntaria acceden a realizar lo solicitado (e.g., Cialdini et al., 1975; Freedman & Fraser, 1972; Kraut, 1973) o como un proceso de obediencia, en cuyo caso, el individuo actúa bajo la consigna o la obligación de seguir las órdenes de una autoridad (e.g., Hamilton, 1978; Milgram, 1972, 1977).

Bajo el marco de la psicología conductual, el poder y la autoridad pueden ser analizados como fenómenos de comportamiento social, el cual se distingue del comportamiento individual, solo en la medida en la que los eventos pertinentes (estímulos, respuestas y reforzadores partícipes de la Triple Relación de Contingencia) son mediados por la conducta de otro organismo (Skinner, 1953). Bajo este paradigma, el poder y la autoridad pueden ser vistos en términos de una relación asimétrica en donde un individuo controla a otro a través del reforzamiento o el castigo, teniendo el individuo que domina el control de una variable que utiliza en su propio beneficio y que posee por dotes personales o por habilidades. El control que ejerce un individuo sobre otro, considerado como un episodio social, centra su análisis desde el punto de vista de uno de los participantes de la interacción, el dominante o el dominado (Skinner, 1953). Los supuestos básicos de la teoría operante han prevalecido en propuestas recientes (e.g., Glenn, 1988) que tratan de capturar la complejidad de los fenómenos o las prácticas culturales desde una perspectiva evolutiva, distinguiendo entre el nivel de las contingencias de reforzamiento que operan en la conducta individual de las que operan en las prácticas culturales, analizando el entramado de contingencias de reforzamiento que refuerzan, mantienen o extinguen las conductas de grupos de individuos y sus productos agregados (i.e., metacontingencias). Sin embargo, tal y como ha afirmado Glenn (1988), en un nivel cultural de análisis, el comportamiento individual sigue siendo la base.

En el presente trabajo se parte del reconocimiento de que el poder, la autoridad, la obediencia y el cumplimiento, no son fenómenos psicológicos en sí, sino fenómenos de interés de la ciencia histórico-social, en el que el análisis de las relaciones interindividuales podría aportar a su entendimiento (ver la propuesta multidisciplinar de la sociopsicología, propuesta por Ribes, 2001; Ribes et al., 2008, 2016), el cumplimiento y la obediencia se han analizado como relaciones de poder, como una dimensión de análisis de toda relación entre individuos enmarcada institucionalmente. Así, mientras que la obediencia se ha

identificado cuando los individuos hacen lo que les ordenan otros individuos con autoridad, siempre bajo la posibilidad de ser sancionados si no lo hacen, el cumplimiento se ha identificado cuando los individuos hacen lo que otros individuos, que pueden tener autoridad o no en la situación, les piden o solicitan sin que exista la obligatoriedad normada de cumplir con dichas peticiones (Rangel & Ribes, 2009).

De acuerdo con la propuesta sociopsicológica (Ribes et al., 2016), en las relaciones interindividuales se identifica, bajo la óptica de la dimensión de poder, cómo uno de los individuos en interacción (o un grupo de ellos) está en la posibilidad de hacer o tener en una situación, o de poder hacer que otros también hagan o tengan, siempre tomando en consideración el ambiente institucional en el que dichas relaciones tienen lugar. Se habla de autoridad, cuando dicho poder es reconocido y legitimado por el resto de los individuos de un grupo. Es importante mencionar que en la propuesta se considera que la dimensión de poder, junto con la de intercambio y la de sanción, recorren transversalmente toda práctica institucional (Ribes, 2001; Ribes et al., 2008, 2016).

Bajo esta lógica las contingencias de intercambio comprenden las relaciones entre individuos establecidas en la producción mediante el trabajo, así como en la apropiación de bienes y servicios. Por su parte, las contingencias de poder enmarcan la organización y la gestión de la producción de los bienes y servicios, así como de la gestión de la apropiación de lo producido y de las ganancias asociadas, a través de la prescripción, la regulación, la supervisión de interacciones, así como de la administración de consecuencias. Por último, las contingencias de sanción están relacionadas con la justificación, autorización o penalización de las conductas realizadas por los individuos en las diversas situaciones que enfrentan. Tanto las relaciones de poder como las de sanción, surgen a partir de las asimetrías que se generan en las relaciones de intercambio, por la falta de correspondencia entre lo que se produce y lo que se apropia (Ribes, 2001, 2018; Ribes et al., 2008, 2016), por lo que dichas dimensiones pueden ser separadas sólo con fines analíticos.

Tomando como eje rector de análisis empírico la dimensión de poder, bajo esta perspectiva se han realizado varios estudios que se han dado a la tarea de explorar el papel de las distintas funciones de poder propuestas por Ribes (2001), tales como prescripción, regulación, supervisión y administración de consecuencias, en el establecimiento de relaciones de poder-autoridad, evaluando la obediencia y/o el cumplimiento de los individuos evaluados (e.g., Rangel & Ribes, 2009; Rangel et al., 2011; Rangel et al., 2012). De acuerdo con estos autores, una vez que se ha establecido una relación de autoridad entre los

individuos a través del establecimiento de las funciones señaladas, dicha autoridad puede transferirse o delegarse a otros con base en prácticas compartidas, formales o informales, del grupo de referencia. Así, por ejemplo, Rangel et al. (en preparación) analizaron el cumplimiento de estudiantes universitarios ante peticiones realizadas por un participante en quien el experimentador delegó de manera explícita la autoridad en un grupo, en comparación con las peticiones realizadas por participantes en quienes el experimentador no delegó su autoridad, encontrando un mayor número de conductas de cumplimiento ante la petición del participante en quien la autoridad fue delegada.

La delegación directa y explícita de autoridad ha resultado efectiva para hacer que otros individuos actúen conforme a los requerimientos de un delegado (Burgos, 1986; Rangel et al., 2011; Rangel & Ribes, 2009); sin embargo, en la literatura se han identificado otros procedimientos para delegar autoridad, como son: la autodelegación, que consiste en autoproclamarse como una figura de autoridad o en la forma en la que una autoridad se autoatribuye derechos que no le corresponden (e.g., Bon, 2016); y la delegación por elección o consenso (e.g., Ambrose, 2002; Cohen-Charash & Spector, 2001, 2002; Colquitt et al., 2001) que se da, por parte de otros, con base en normativas o procedimientos establecidos y/o reconociendo en los individuos, en quienes se delega autoridad, cualidades tales como carisma o prestigio (Weber, 1964/1996).

Otra variable de interés en el análisis de la autoridad, particularmente en el ejercicio de la misma, es la denominada congruencia, que en el ámbito de las ciencias histórico-sociales se ha definido como la correspondencia o relación entre lo prescrito con la conducta, entre el dominio de pericia y la situación a resolver, o bien entre los valores y/o conductas de los individuos que participan en situaciones de liderazgo y/o autoridad (e.g., Baldwin et al., 2023; Byza et al., 2019; Eckstein, 1997; Tannenber, 2022). De acuerdo con Eckstein (1997) quien detenta la autoridad podrá ejercerla de mejor forma en tanto que sus patrones de autoridad sean congruentes (i.e., correspondientes) con los patrones de autoridad de otras unidades sociales (i.e., colectivos de individuos) ante los cuales ostenta el poder. En el mismo sentido, Tannenber (2022) sugiere que la congruencia se relaciona con el ejercicio de la autoridad en tanto que aquellos en los que se ejerce, puedan estar más o menos dispuestos a seguir las directrices que establecen aquellos que fungen como líderes, mientras más congruencia se perciba. De hecho, propone que la legitimidad implica "...el grado de congruencia entre el conjunto de reclamos de legitimidad hecho por los dirigentes -sus menús de legitimación- y los

valores y preferencias- los apetitos de sus ciudadanos” (Tannenber, 2022, p.5).

Así, se ha sugerido que la congruencia de la autoridad es un factor fundamental para su legitimidad y, con ello, para el acatamiento de las disposiciones establecidas (Baldwin et al. 2023; Byza et al., 2019; Eshel & Kurman, 1990). De acuerdo con Cotta (1986), en tanto que los individuos en quienes se delega autoridad tienen como tarea cuidar y atender los intereses de aquellos a los que representan, una de las principales cuestiones que deben cuidarse es la correspondencia entre lo que se dice y hace, pues quienes consideran que sus intereses no son representados, suelen mostrar una clara oposición a respetar las decisiones de la autoridad delegada.

Los efectos de tal variable fueron reportados por Rangel et al. (en preparación), en tanto la correspondencia entre lo que se pide con lo que se realiza en una situación determinada. En dicho estudio, algunos delegados, por propia iniciativa, no actuaron en correspondencia con lo que pidieron hacer al resto de los miembros del grupo. En los casos donde se presentó falta de correspondencia, los participantes mostraron menor cumplimiento al mostrado ante los participantes delegados cuyo comportamiento fue correspondiente con la petición que realizaron a los miembros del grupo, razón por la cual, en este estudio se manipuló el papel de dicha correspondencia entre el pedir y el actuar del delegado.

Es así que, el objetivo del presente trabajo fue el de evaluar el cumplimiento de los integrantes de un grupo ante la solicitud realizada por un participante en quien el experimentador delegó su autoridad bajo distintos procedimientos, a saber: a) delegación explícita realizada por el experimentador (DE), b) delegación del grupo (DG, elección por consenso), c) auto-delegación (AD, autoatribución de la autoridad frente al grupo) y, d) no delegación de autoridad (ND, fungiendo como grupo control). Al mismo tiempo, se analizó la influencia de las respuestas del delegado-confederado durante la resolución de la tarea experimental respecto de la correspondencia/no correspondencia de su comportamiento con la solicitud que él mismo realizó al resto de los participantes.

Método

Participantes

Participaron voluntariamente 32 estudiantes universitarios (ocho hombres y 24 mujeres) entre los 19 y 37 años, a cambio de artículos de papelería y electrónica que se intercambiaron al final de algunas de las sesiones experimentales.

Materiales y situación experimental

Se utilizaron cuatro computadoras con procesador Intel Core i5 y controles de juego para responder. Se emplearon tareas de armado de rompecabezas reales y virtuales, estos últimos diseñados en lenguaje Blitz Max y ejecutados en el sistema Windows 8. Las instrucciones de la tarea de los rompecabezas reales fueron presentadas por el experimentador de manera verbal, mientras que las de la tarea de rompecabezas virtuales, fueron presentadas por escrito en la pantalla de la computadora; para este último caso, las respuestas de los participantes fueron registradas automáticamente por el programa. Los datos se analizaron con Microsoft Excel y fueron graficados utilizando Sigma Plot versión 12.0.

El estudio se llevó a cabo en el Laboratorio de Comportamiento Social del Centro de Estudios e Investigaciones en Comportamiento de la Universidad de Guadalajara, espacio libre de ruidos y distractores, con iluminación, ventilación y temperatura regulada. Se utilizaron también un formato de consentimiento informado que los participantes firmaron antes de iniciar con el experimento, y artículos electrónicos y de papelería que les fueron entregados a los participantes como premio durante algunas de las sesiones (i.e., plumas, borradores, plumones, portaminas, marcatextos, engrapadoras, audífonos, bocinas con bluetooth, cables cargadores para celular, memorias USB).

Diseño experimental

En la Tabla 1 se describe el diseño experimental que permitió una comparación intra y entre participantes bajo diferentes condiciones experimentales. Los participantes se asignaron de manera aleatoria a los distintos grupos. Todos los participantes, independientemente del grupo al que fueron asignados, se expusieron en una primera fase a un entrenamiento en autoridad con el experimentador, de acuerdo con el procedimiento sugerido por Rangel et al. (2011) y a una fase diagnóstica (sesiones D1 y D2).

Posteriormente, se eligió a uno de los participantes de cada grupo para delegarle la autoridad mediante distintos los distintos procedimientos (i.e., delegación explícita, delegación por el grupo, autodelegación, y no delegación como condición control). En cada grupo se dividió a los participantes en dos subgrupos, uno en el que el delegado mostró correspondencia pedir-hacer y otro en el que no lo hizo. Los grupos resultantes de la interacción de las variables tipo de delegación y correspondencia-no correspondencia del pedir-hacer del delegado fueron los siguientes: Grupo 1 Delegación explícita-correspondencia (DE-CO), Grupo 1A Delegación explícita-no

correspondencia (DE-NC), Grupo 2 Delegación de grupo-correspondencia (DG-CO), Grupo 2A Delegación de grupo-no correspondencia (DG-NC), Grupo 3 Autodelegación-correspondencia (AD-CO), Grupo 3A Autodelegación-no correspondencia (AD-NC), Grupo 4 No delegación-correspondencia (ND-CO) y Grupo 4A No delegación-no correspondencia (ND-NC). Finalmente, los participantes se expusieron a una fase de prueba similar a la sesión D2.

Tabla 1

Diseño Empleado en el Experimento 1

Grupo	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4
G1			DE-CO	
G1A			DE-NC	
G2	Entrenamiento	Sesión	DG-CO	
G2A	en	Diagnóstica	DG-NC	Prueba
G3	autoridad	1 y 2	AD-CO	
G3A			AD-NC	
G4			ND	
G4A			ND-NC	
Sesiones	3	2	3	1

Nota. DE = Delegado por experimentador, DG = Delegado por el Grupo, AD = Auto delegado, ND = No delegado, CO = Correspondencia pedir-hacer del delegado, NC = No correspondencia pedir/hacer del delegado.

Procedimiento

Después de que los participantes leyeron y firmaron el formato de consentimiento informado, se expusieron a las siguientes condiciones:

Fase 1. Entrenamiento en Autoridad

Se replicó el procedimiento de entrenamiento en autoridad propuesto por Rangel et al. (2011), que consistió en disponer a los cuatro participantes de un grupo (una díada frente a otra) en una mesa rectangular. Cada díada dispuso de la mitad de las piezas de dos rompecabezas distintos (de 100 piezas cada uno), mezcladas en un solo

conjunto de piezas. Cada conjunto de piezas mezcladas fue colocado frente a cada diada a la que se le asignó el armado de uno de los dos rompecabezas. A cada diada se le entregó una imagen del rompecabezas que debían armar. Los participantes debieron realizar intercambios de piezas con la diada contraria para obtener las correspondientes a su rompecabezas. Se realizaron tres sesiones de entrenamiento durante tres días consecutivos.

Durante dichas sesiones, el experimentador realizó algunas acciones con el fin de promover el establecimiento de las cuatro funciones de poder propuestas por Ribes (2001): prescripción, regulación, supervisión y administración de consecuencias. Este procedimiento ha mostrado ser efectivo para establecer una relación de autoridad (e.g., Rangel & Ribes, 2009; Rangel et al., 2011). De esta manera, el experimentador: a) presentó las instrucciones, prohibió algunas conductas, señaló las consecuencias de incumplir las reglas y estableció la cantidad de puntos a ganar dependiendo del desempeño de la diada (prescripción); b) se aseguró de que se cumplieran las condiciones adecuadas para que los participantes permanecieran en la sesión experimental, además de indicar el tiempo restante de la sesión (regulación); c) vigiló y señaló verbalmente cuando se presentaron las conductas no permitidas (i.e., “les recuerdo que no pueden decir malas palabras, golpearse, lastimarse, insultarse”) (supervisión); y d) aplicó un periodo de tiempo fuera de 2 minutos, si alguno de los participantes realizaba alguna de las conductas no permitidas, así como entregó los premios correspondientes a su ejecución (administración de consecuencias).

Las instrucciones de esta fase fueron presentadas oralmente y fueron las siguientes:

“En el siguiente juego ustedes tienen que armar el rompecabezas de la figura que está frente a ustedes. Para completarlo necesitarán algunas de las piezas que tienen sus compañeros del otro equipo. Para conseguirlas ustedes se arreglan como quieran. Solamente tienen 20 minutos para resolverlo. El primer equipo que finalice su rompecabezas, o que al acabarse el tiempo haya ensamblado más piezas ganará 500 puntos y el otro equipo obtendrá solo 250 puntos, mismos que podrán cambiar por premios al finalizar las sesiones. Mientras estén resolviendo los rompecabezas les pido que no digan malas palabras, se golpeen, se lastimen, se insulten, griten o levanten la voz a un compañero, se levanten de su lugar, escondan las piezas del rompecabezas del equipo contrario o usen el celular, si así lo hicieran, se les aplicará un tiempo fuera de dos minutos. ¡Suerte a los dos equipos!”

Una vez finalizadas las tres sesiones de esta fase, los participantes pudieron cambiar los puntos acumulados por premios, mismos que fueron mostrados a los participantes al inicio del experimento con su

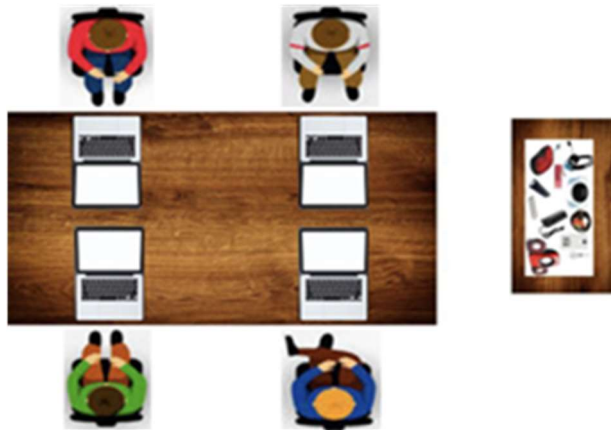
respectivo valor en puntos (ver diseño), bajo un procedimiento de muestreo de reforzadores (Ayllon & Azrin, 1968).

Fase 2. Sesión diagnóstica 1 y 2

En esta fase los participantes de cada grupo estuvieron en la misma sala experimental, pero armaron individualmente dos rompecabezas por sesión en una computadora (ver Figura 1). Se presentaron en la pantalla de cada participante dos rompecabezas de 20 piezas cada uno, un rompecabezas del lado izquierdo, llamado rompecabezas A, y uno del lado derecho, llamado rompecabezas B. Los participantes podían armar cualquiera de los dos rompecabezas o ambos. La fase constó de 2 sesiones. La sesión D1 cumplió con dos objetivos. El primero que los participantes se familiarizaran con la tarea experimental; el segundo, identificar la tendencia de respuestas de cada participante sin puntos asignados a los rompecabezas, de tal manera que fuera posible comparar si la introducción de puntos en la sesión D2 afectaba la ejecución de los participantes. Así, tal como se realizó en el estudio de Rangel y Ribes (2009) se asignaron 10 puntos por pieza colocada en el rompecabezas A y 40 puntos por pieza colocada en el rompecabezas B, con el fin de identificar si los participantes tendían a responder en el rompecabezas que otorgaba un mayor puntaje (rompecabezas B), y dado el caso, si después de mostrar dicha tendencia, dejaban de responder en este rompecabezas ante la solicitud de uno de sus compañeros (delegado como autoridad o no).

Figura 1

Disposición de las Sesiones Experimentales Durante las Fases Diagnósticas, Condición de Delegación/No Delegación y Prueba



Si bien los participantes tenían la libertad de hablar entre ellos, en el presente estudio no se realizó un registro de las interacciones verbales. Las instrucciones se presentaron de manera verbal y escrita durante la sesión y fueron las siguientes:

Sesión diagnóstica 1 (D1)

“A continuación vas a jugar tratando de armar rompecabezas. En la pantalla aparecerán dos rompecabezas, uno a la izquierda llamado Rompecabezas A y otro a la derecha, llamado Rompecabezas B. Antes de comenzar tendrás un minuto para observar el dibujo que vas a armar. Para mover las piezas, utilizarás un control de juego, deberás seleccionar una de ellas (esto se hace utilizando la parte izquierda del control, la cruz) y presionar el botón 1. Posteriormente, deberás seleccionar, también con tu cursor, el lugar del tablero en el que quieras colocar la pieza y presionar nuevamente el botón 1. Si la pieza que moviste está en el lugar correcto ya no podrás moverla de lugar, si la pieza que moviste no encaja en el lugar que seleccionaste, entonces deberás buscarle otro lugar. Tendrás 10 minutos para resolver la tarea. A partir de que completes uno de los dos rompecabezas se activará el botón “FIN” que podrás presionar para terminar el juego o si lo decides, podrás continuar armando el otro rompecabezas hasta que finalice el tiempo. Oprime iniciar. Suerte y adelante”

Sesión diagnóstica 2 (D2)

Esta condición se realizó de manera similar a la sesión D1, solo que en esta ocasión se asignaron puntos cuando las piezas se colocaron correctamente en cada rompecabezas: por cada pieza que fue colocada en el rompecabezas A los participantes obtuvieron 10 puntos, mientras que por cada pieza colocada en el rompecabezas B obtuvieron 40 puntos, mismos que pudieron canjear por premios al finalizar la sesión (similares a los de la fase previa). Las instrucciones que se presentaron durante esta fase fueron similares a la sesión D1, solamente se cambió lo relativo a los puntos:

“...Por cada pieza que ubiques correctamente en el Rompecabezas A obtendrás 10 puntos, y por cada pieza que ubiques correctamente en el rompecabezas B obtendrás 40 puntos...”

Fase 3. Elección del delegado y la correspondencia pedir-hacer

Posteriormente a las sesiones diagnósticas, se procedió a la elección de un participante de cada grupo en quien se delegó la autoridad en la situación. En los grupos 1 y 1A, los participantes electos fueron delegados explícitamente por el experimentador frente al resto de los participantes en sus respectivos grupos. Para hacer la delegación, el experimentador pidió a los participantes que leyeran las instrucciones generales que aparecieron en la pantalla de la computadora, preguntó si

había dudas con respecto a las instrucciones y presentó al delegado (elegido al azar) con los demás participantes diciendo lo siguiente:

“A partir de este momento, (nombre del participante delegado) tendrá la autoridad y dirigirá las actividades del experimento. Deben hacer lo que él les pide”.

Una vez dicho esto, el experimentador abandonó la sala experimental. La delegación se hizo de la misma forma en los otros grupos (2, 2A, 3, 3A), con la diferencia de que los delegados de los grupos 2 y 2A fueron elegidos por los miembros de su grupo; mientras que los delegados de los grupos 3 y 3A, se autonostraron como delegados. En estos últimos dos grupos, antes de hacer el procedimiento de delegación de autoridad, el experimentador realizó una pregunta al grupo que fue:

“¿Alguno de ustedes quiere tomar el papel de la autoridad en la siguiente fase?”

Un participante de cada uno de estos grupos, que previamente había sido elegido al azar por el experimentador, fue instruido para levantar la mano y autopropoñerse, sin que los demás participantes del grupo lo supieran— esta elección se realizó de esta manera para evitar que el grupo decidiera elegirlo por consenso, lo que sería igual a la condición de delegado por el grupo.

Antes de iniciar las sesiones de la fase 3, se instruyó individualmente a los participantes delegados para participar como confederado-delegado y presentar la petición de responder solo en el rompecabezas A, mismo que les otorgaría a todos los participantes una menor cantidad de puntos.

En los grupos 4 y 4A, se eligió también al azar a un participante en cada grupo, sin embargo, en este no se realizó delegación de autoridad; en estos casos, se les solicitó a los participantes electos que fungieran como confederado-no delegado durante las siguientes 3 sesiones, realizando la misma petición que los otros delegados de grupo.

La solicitud que los participantes confederados hicieron al resto de los participantes del grupo fue la siguiente:

“Les pido que en esta ocasión coloquen piezas sólo en el Rompecabezas A, que es el de la izquierda”.

Esta petición se realizó al inicio de las tres sesiones experimentales de la fase 3. Las instrucciones durante esta fase se presentaron de manera escrita y fueron iguales a las presentadas en la sesión D2. De igual forma, los delegados-confederados de los grupos 1, 2, 3 y 4 durante las sesiones actuaron en correspondencia con lo que solicitaron al resto del

grupo respondiendo solo en el rompecabezas A, mientras que los de los grupos 1A, 2A, 3A y 4A no actuaron en correspondencia con lo que solicitaron, es decir, respondieron en ambos rompecabezas.

Fase 4. Prueba

Finalmente, se realizó una última fase a manera de prueba, que se desarrolló de la misma manera y con las mismas instrucciones que la sesión D2. Durante esta fase, al igual que en las previas, se registraron las piezas colocadas correctamente (aciertos) en cualquiera de los dos rompecabezas (A y B), así como los puntos obtenidos.

Resultados

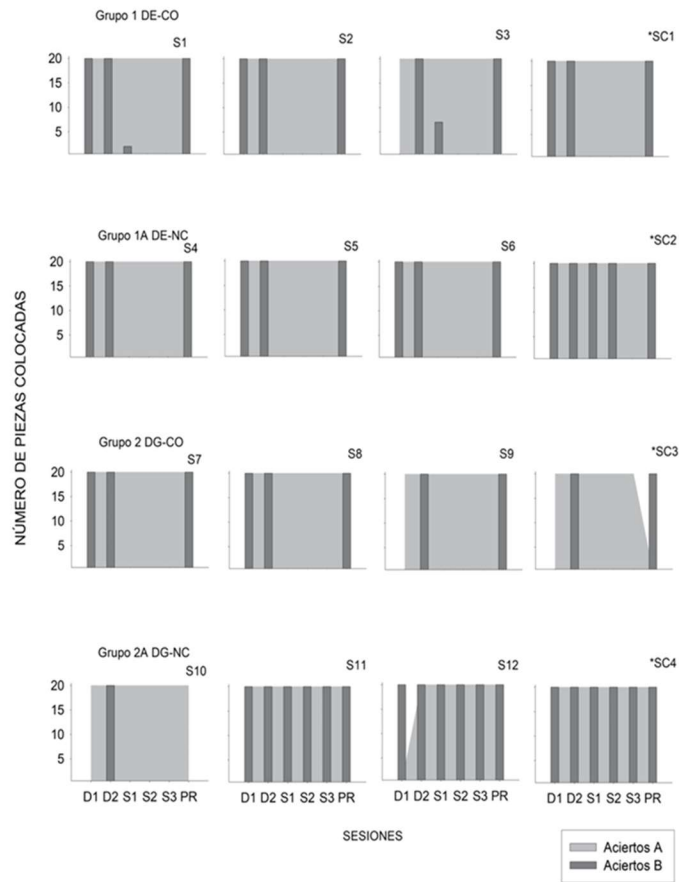
De la fase Entrenamiento en Autoridad, es importante destacar que el experimentador prescribió, reguló y supervisó las conductas de los participantes tal y como se describió en la sección respectiva. Con respecto a la administración de consecuencias, el experimentador cambió los puntos obtenidos por premios, pero en ningún grupo fue necesario aplicar el tiempo fuera advertido en las instrucciones, dado que los participantes no realizaron conductas no permitidas. Aunque los participantes pudieron interactuar verbalmente entre ellos, dichas interacciones no fueron registradas.

La Figura 2A muestra el número de piezas colocadas correctamente (aciertos) en los rompecabezas A y B por los participantes de los grupos 1, 1A y 2, 2A a partir de las sesiones D1 y D2. La figura 2B muestra los mismos datos, pero de los grupos 3, 3A y 4, 4A. Por razones de espacio, las figuras se colocaron en diferente hoja, pero por razones de comparación, ambas figuras se describirán como si se tratara de una sola. En las gráficas el área sombreada en gris claro muestra el número de piezas colocadas por los participantes en el rompecabezas A (siempre permitido), mientras que las barras muestran las piezas colocadas en el rompecabezas B el que, con excepción de la primera sesión diagnóstica (D1, en la que no había puntos), daba una mayor cantidad de puntos por respuesta. Por último, el asterisco junto al identificador del participante señala a los confederados que fungieron como delegado o confederado no delegado.

En las figuras 2A y 2B se puede observar que durante la sesión D1 (sin puntos), la mayoría de los participantes (23) colocaron todas las piezas de ambos rompecabezas. Nueve de ellos no respondieron en el rompecabezas B (S3 del grupo 1 DE-CO; S9 y *SC3 del grupo 2 DG-CO; S10 del grupo 2A DG-NC; S16, S18 y *SC6 del grupo 3A AD-NC; y S21 y *SC7 del grupo 4 ND-CO). En la sesión D2, en la que se introdujeron puntos en ambos rompecabezas, todos los participantes

Figura 2A

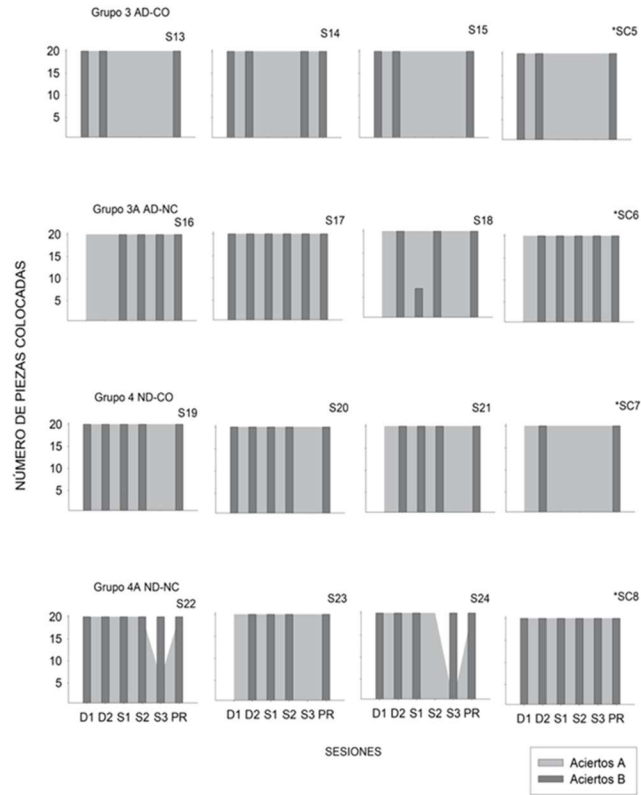
Número de Piezas Colocadas por los Participantes en los Rompecabezas A y B



Nota. DE = Delegación Explícita, DG = Delegación por el grupo, CO = Correspondencia Pedir-Hacer; NC = No correspondencia Pedir-Hacer y PR = prueba. D1 y D2 corresponden a las dos sesiones diagnósticas. Las sesiones de S1 a S3 corresponden a la fase de CO o NC por parte del confederado (*SC), que es quien fungió como participante delegado. El área sombreada muestra las piezas colocadas en el rompecabezas A y las barras en el B.

Figura 2B

Número de Piezas Colocadas por los Participantes en los Rompecabezas A y B



Nota. AD = Autodelegación, ND =No delegación, CO = Correspondencia Pedir-Hacer, NC = No correspondencia Pedir-Hacer y PR= prueba. D1 y D2 corresponden a las 2 sesiones diagnósticas, las sesiones de la S1 a la S3 corresponden a la fase de CO o NC por parte del confederado (*SC) que es quien fungió como participante delegado. El área sombreada muestra las piezas colocadas en el rompecabezas A y las barras en el B.

En la Tabla 2 se muestra el porcentaje de cumplimiento/no cumplimiento de cada uno de los grupos del experimento (dato registrado durante la Fase 3, en la que se presentó la solicitud del

delegado). Se puede observar que los grupos que presentaron mayores porcentajes de cumplimiento fueron ambos grupos de delegación por parte del experimentador (DE) (95 y 100%), mientras que en los grupos de delegación por parte del grupo (DG) y autodelegación (AD) hubo un alto cumplimiento siempre que hubo correspondencia entre el pedir/hacer del confederado (100 y 89% respectivamente). En los grupos en donde se observó un menor porcentaje de cumplimiento fueron ambos grupos de no delegación (ND) (33 y 22%), el de autodelegación (AD) y delegación por parte del grupo (DG) en donde no hubo correspondencia entre el pedir/hacer del confederado (18 y 33% respectivamente).

Tabla 2

Porcentaje de Cumplimiento e Incumplimiento

	G1 DE	G2 DG	G3 AD	G4 ND	G1A DE	G2A DG	G3A AD	G4A ND
% C	95	100	89	33	100	33	18	22
% I	5	0	11	67	0	67	82	78

Nota. Datos obtenidos en la Fase 3. Grupos: DE = Delegado por experimentador, DG = Delegado por el grupo, AD = Autodelegado, ND = No delegado. % C = Porcentaje de cumplimiento, % I = Porcentaje de incumplimiento. Los grupos en negritas corresponden a aquellos con delegados-confederados correspondientes en el pedir-hacer, el resto a delegados-confederados no correspondientes.

Discusión

El objetivo de la presente investigación fue analizar el cumplimiento de estudiantes universitarios ante las solicitudes de un participante en el que se delegó (o no se delegó) autoridad. La delegación de autoridad se realizó de tres formas: 1) delegación por parte del experimentador; 2) auto-delegación y 3) delegación por parte del grupo; evaluando también 4) las relaciones que surgen ante un confederado al que no se le delegó autoridad alguna. También se analizó la forma en la que la correspondencia pedir-hacer por parte del delegado-confederado afectó el cumplimiento de los participantes.

Los resultados de cumplimiento en los participantes de este estudio, parecen estar relacionados con las diferentes formas de delegar la autoridad, siendo la condición de delegación explícita por parte del experimentador ante la que se presentó un mayor porcentaje de respuestas de cumplimiento. Esto confirma los resultados reportados por Rangel y Ribes (2009), Rangel et al. (2011) y por Rangel et al. (en preparación), en los que las respuestas de los participantes parecen ir

encaminadas a cumplir con el requerimiento que realiza la autoridad delegante, a través del participante delegado. De acuerdo con la literatura, el delegante transfiere sus responsabilidades y funciones (totales o parciales) a otro individuo, sin deslindarse por completo de la autoridad, por lo que continúa ejerciéndola a pesar de su ausencia en la situación, tal y como ha sido planteado por Ribes et al. (2008). Siguiendo a Weber (1964/1996), la autoridad hace referencia al poder delegado en otros, lo que se hace de acuerdo con diversos criterios que llevan a uno o a varios individuos a establecer relaciones en las que pueden hacer y tener y/o pueden también permitir a otros hacer o tener.

De acuerdo con Weber (1964/1996), la autoridad puede delegarse conforme a criterios racionales (normas establecidas institucionalmente), tradicionales (por herencia) o carismáticos (por cualidades personales). En el caso del presente estudio, aunque no se puede descartar la presencia de elementos carismáticos por parte del confederado/delegado, se presume que los resultados podrían deberse, principalmente, a la delegación directa y explícita que realizó el experimentador, lo que se identificaría como un criterio racional. Un hallazgo interesante es que el cumplimiento de los participantes ante este tipo de delegación se mantuvo aun cuando el delegado no mostró consistencia entre lo que solicitó y lo que hizo durante las sesiones experimentales.

En el caso de la delegación por parte del grupo, cuando los participantes eligieron a un representante para que decidiera en su nombre (consenso), la correspondencia entre el pedir/hacer resultó crítica, pues los participantes mostraron una mayor cantidad de respuestas de cumplimiento cuando el delegado actuó en correspondencia con su solicitud. En cambio, cuando el delegado no actuó en este sentido, los participantes mostraron muy bajos porcentajes de cumplimiento. Se ha mencionado que la elección justa y por consenso por parte de un grupo de quien los representará, es fuente válida de legitimidad (Ambrose, 2002; Cohen-Charash & Spector, 2001, 2002; Colquitt et al., 2001). Sin embargo, se ha reportado también que el apego de los individuos de un grupo a las decisiones tomadas por su representante, dependen de que las mismas reflejen los intereses de la mayoría (Lupia & McCubbins, 1998; Romer & Rosenthal, 1978). Por ello, para que la influencia del delegado no se vea afectada, resulta importante que su comportamiento sea congruente, es decir que su hacer sea correspondiente con lo que pide hacer a los demás miembros del grupo (Ambrose; 2002; Cohen-Charash & Spector, 2001, 2002, Ekstein, 1997; Tannenber, 2022).

En la condición de auto-delegación de autoridad se observó que los participantes presentaron una cantidad considerable de respuestas de

incumplimiento, sobre todo cuando el delegado/confederado no actuó en correspondencia entre su pedir y hacer. Esto presumiblemente pudo deberse a que su falta de correspondencia fue considerada un acto de injusticia por los participantes del grupo (Ambrose, 2002; Cohen-Charash & Spector, 2001, 2002; Colquitt et al., 2001), lo que pudo influir en que no se otorgara legitimidad a su persona, ni a su petición. Este tipo (autoadjudicación de la autoridad), no ha sido considerado en la literatura una delegación propiamente dicha; sin embargo, se ha observado que, a partir del desempeño de un individuo, otros individuos pueden llegar a adjudicarle cierta autoridad en determinadas situaciones, siempre y cuando el primero demuestre tener las habilidades o capacidades para ser considerada como tal (e.g., Cordero, 2018; Del toro, 2010), además que sus actos correspondan con sus peticiones. Esta autoridad, en principio, puede no ser tan efectiva como la que ostenta alguien que ha sido delegado explícitamente, pero su desempeño puede permitirle llegar a ser legitimado como tal. Dicha situación no se evidenció en el participante *SC6 del grupo (AD-NC), ya que su desempeño durante las sesiones diagnósticas fue de los más bajos del grupo respecto del tiempo que tardó en ejecutar la tarea, además de no actuar en correspondencia con su solicitud.

En los grupos en los que no hubo delegación de autoridad, los participantes presentaron el mayor porcentaje de respuestas de incumplimiento; aun así, un aspecto interesante que se encontró en el grupo ND-CO, es que si bien todos los participantes respondieron en el rompecabezas B durante las primeras 2 sesiones de la fase, durante la sesión 3 ninguno de los participantes respondió en dicho rompecabezas, cuestionando la posibilidad de que el *SC7 estuviera actuando así por solicitud del experimentador. Así, fue posible que los participantes asumieron la existencia de una delegación implícita de autoridad, y al no poder comprobarlo por la ausencia del experimentador, tomaron la decisión de cumplir con lo solicitado. Esto sugiere que, a pesar de la duda del origen de la petición, se cumple con una solicitud que posiblemente pudo venir directamente de una autoridad establecida y actuando en conformidad con una práctica compartida que se desarrolla en un marco institucional (Ribes et al., 2016).

Por otro lado, en el grupo en el que no se delegó autoridad, y en que el participante que realizó la solicitud no mostró correspondencia con la misma (ND-NC), fue uno de los grupos que presentó el mayor porcentaje de incumplimiento. Ello pudiera deberse a que no existió legitimidad hacia la persona que realizó la petición por no existir delegación explícita lo que podría suponer que la legitimidad que se otorga a una figura de autoridad, juega un papel importante en el cumplimiento ante peticiones por parte de dicha figura de autoridad.

La ausencia de cumplimiento ante la solicitud del participante no delegado podría ser evidencia de que la sola petición no es suficiente para propiciar su cumplimiento o establecer relaciones de autoridad entre los individuos, sino que, tal y como se ha mencionado desde diversas posturas y evidenciado desde el marco conceptual del que parte el presente trabajo (e.g., Rangel et al., 2011; Rangel et al., en preparación), la delegación de autoridad por parte de un individuo, al que este rol ya le es reconocido, juega un papel relevante en el establecimiento de las relaciones poder-autoridad (Ribes et al., 2008; 2016). Este hallazgo es congruente también con lo reportado por Hoffman (2005), Tyler (2001, 2006) y Tyler & Huo (2002) acerca de que las personas que consideran que una autoridad es legítima, tienen más probabilidades de aceptar sus decisiones y se muestran más dispuestas a seguir las reglas (Tyler & Blader, 2005).

Dados los anteriores hallazgos es factible afirmar que el establecimiento de las cuatro funciones de poder otorga legitimidad al experimentador para solicitar a otros que hagan o que dejen de hacer cierto tipo de comportamientos, lo que se ha definido como algo propio de las relaciones de poder (Ribes et al., 2016, 2008). Además de esto, el presente trabajo muestra evidencia de las condiciones bajo las cuales la figura de autoridad puede transferir derechos a otros individuos mediante algún tipo de delegación de su autoridad, siendo la delegación explícita la que mayor porcentaje de conductas de cumplimiento propicia; sin embargo, otros tipos de transferencia de autoridad que no implican a una autoridad previamente establecida, también pueden brindar esa legitimidad, como lo es la delegación por parte de un grupo, la cual induce a un gran porcentaje de conductas de cumplimiento. Incluso la autodelegación que, aunque de principio carece de legitimidad salvo el aval del experimentador, puede ser obtenida mediante méritos encaminados hacia el bienestar de aquellos bajo su mando.

La manipulación de las variables de entrenamiento en autoridad y el tipo de delegación de autoridad (Rangel et al., 2011, Rangel et al., en preparación), así como la correspondencia en el comportamiento del delegado, han arrojado resultados consistentes que parecen ser robustos de acuerdo con la literatura revisada y desde la perspectiva de esta línea de investigación. Sin embargo, es importante considerar para próximos estudios que el registro de las interacciones verbales sostenidas entre los participantes durante las distintas fases del experimento pudo haber fortalecido los hallazgos encontrados e, incluso, vislumbrar nuevas preguntas de investigación relacionadas al establecimiento de autoridad y su delegación

Referencias

- Ambrose, M. L. (2002). Contemporary justice research: A New Look at Familiar Questions. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 89, 803–812. [https://doi.org/10.1016/s0749-5978\(02\)00030-4](https://doi.org/10.1016/s0749-5978(02)00030-4)
- Aristóteles (2000 trad. castellana). *Ética Nicomáquea* (versión de Julio Pallí Bonet). Gredos.
- Ayllon, T., & Azrin, N. (1968). *The token economy. A motivational system for therapy and rehabilitation*. Appleton Century Crofts.
- Baldwin, K., Kao, K., & Lust, E. (2023). Is authority fungible? Legitimacy, domain congruence, and the limits of power in Africa. *American Journal of Political Science*, 1–16. <https://doi.org/10.1111/ajps.12837>
- Bon, P. (2016). *Derecho administrativo y justicia constitucional*. Palestra Editores.
- Burgos, I. (1986). *Gerencia y decisiones*. Ediciones de la Facultad de Farmacia.
- Byza, O., Dörr, S., Schuh, S., & Maier, G. (2019). When leaders and followers match: The impact of objective value congruence, value extremity, and empowerment on employee commitment and job satisfaction. *Journal of Business Ethics*, 158(4), 1097–1112. <https://doi.org/10.1007/s10551-017-3748-3>
- Cialdini, R., Vincent, J., Lewis, S., Catalan, J., Wheeler, D., & Darby, B. (1975). Reciprocal concessions procedure for inducing compliance: The door-in-the-face technique. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31(2), 206–215. <https://doi.org/10.1037/h0076284>
- Cohen-Charash, Y., & Spector P. E. (2001). The role of justice in organizations. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 86(2), 278–321. <https://doi.org/10.1006/obhd.2001.2958>
- Cohen-Charash Y., & Spector P. E. (2002). Erratum to the role of justice in organizations. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 89, 1215. [https://doi.org/10.1016/s0749-5978\(02\)00040-7](https://doi.org/10.1016/s0749-5978(02)00040-7)
- Colquitt, J. A., Conlon, D., Wesson, M., Porter, C., & Ng, K. Y. (2001). Justice at the millennium: A meta-analytic review of 25 years of organizational justice. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 425–445. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.425>
- Cordero, B. I. (2018). *Análisis experimental del establecimiento y mantenimiento de relaciones de liderazgo en estudiantes universitarios*. [Tesis doctoral, Universidad de Guadalajara]. <https://riudg.udg.mx/handle/20.500.12104/83042?locale=en>
- Cotta, M. (1986). Parlamentos y Representación. En G. Pasquino (Ed.), *Manual de Ciencia Política* (pp. 265-307). Alianza Editorial.
- Del Toro, A. L. (2010). *Análisis experimental de la influencia social: Efectos de un líder experto en la toma de decisiones*. [Tesis de maestría, Universidad de Guadalajara]. <http://repositorio.cucba.udg.mx:8080/xmlui/handle/123456789/4613>
- Eckstein, H. (1997). *Congruence Theory Explained*. UC Irvine: Center for the Study of Democracy. <https://escholarship.org/uc/item/2wb616g6>

- Eshel, Y., & Kurmn, J. (1990). Individualized instruction, congruent authority and student outcomes. *British Journal of Educational Psychology*, 60(1), 1-9. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1990.tb00917.x>
- Fiske, S. T., Morling, B., & Stevens, L. E. (1996). Controlling self and others: A theory of anxiety, mental control, and social control. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22(2), 115-123. <https://doi.org/10.1177/0146167296222001>
- Freedman, J., & Fraser, S. (1972). Compliance without pressure: The foot-in-the-door technique. En A. Snadowsky (Ed.), *Social psychology research: Laboratory-field relationships* (pp.189-205). The Free Press. (Reproducido de *Journal of Personality and Social Psychology*, 1966, 4, 195-202). <https://doi.org/10.1037/h0023552>
- French, J. R. P., & Raven, B. (1959). The bases of social power. En D. Cartwright (Ed.), *Studies in Social Power* (pp.150-167). Ann Arbor.
- Friedman, R. B. (1990). On the Concept of Authority in Political Philosophy. En J. Raz (Ed.), *Authority* (pp. 56-91). University Press.
- Glenn, S. (1988). Contingencies and metacontingencies: toward a synthesis of behavior analysis and cultural materialism. *The Behavior Analyst*, 11(2), 161-179. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2741963/pdf/behavan00059-0069.pdf>
- Goodwin, S. A., Operario, D., & Fiske, S.T. (1998). Situational power and interpersonal dominance facilitate bias and inequality. *Journal of Social Issues*, 54(4), 677-698. <https://doi.org/10.1111/0022-4537.901998090>
- Hamilton, G. (1978). Obedience and responsibility: A jury simulation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36(2), 126-146. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.36.2.126>
- Hoffman, E. A. (2005). Dispute resolution in a worker cooperative: Formal procedures and procedural justice. *Law and Society Review*, 39(1), 51-82. <https://doi.org/10.1111/j.0023-9216.2005.00077.x>
- Kraut, R. (1973). Effects of social labeling on giving to charity. *Journal of Experimental Social Psychology*, 9(6), 551-562. [https://doi.org/10.1016/0022-1031\(73\)90037-1](https://doi.org/10.1016/0022-1031(73)90037-1)
- Levinger, G. (1959). The development of perceptions and behavior in newly formed social power relationships. En D. Cartwright (Ed.), *Studies in Social Power* (pp. 83-98). Ann Arbor.
- Lupia, A., & McCubbins, M. D. (1998). *The Democratic Dilemma: Can Citizens Learn What They Need to Know?* Cambridge University Press.
- Milgram, S. (1972). Some conditions of obedience and disobedience to authority. En Ch. Sheridan (Ed.), *Readings for experimental psychology* (pp. 317-336). Holt, Rinehart and Winston. (Reproducido de *Human Relations*, 1965, 18, 57-75). <https://doi.org/10.1177/001872676501800105>
- Milgram, S. (1977). Behavioral study of obedience. En B. Staw (Ed.), *Psychological foundations of organizational behavior* (pp. 246-257). Goodyear Publishing Company. (Reproducido en *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1963, 67, 371-378). <https://doi.org/10.1037/h0040525>

- Mokken, R. J., & Stokman, F. N. (1976). Power and influence and political phenomena. En B. Barry & J. Wiley (Eds), *Power and political theory: Some european perspectives* (pp. 33-54). Wiley.
- Pruitt, D.G., & Carnevale, P.J. (1993). *Negotiation in social conflict*. Open University Press.
- Rangel, N., Contreras, C., & Merchan, L. (en preparación). Efectos de un entrenamiento en autoridad y de la delegación en el cumplimiento de estudiantes universitarios.
- Rangel, N., & Ribes, E. (2009). Level of authority and response cost in the obedience of schoolchildren. *Journal of Behavior, Health and Social Issues*, 1(2), 53-65. <https://doi.org/10.22201/fesi.20070780.2009.1.2.18803>
- Rangel, N., Ribes, E., Valdez, V., & Pulido, L. (2011). Las funciones de poder en la obediencia y el cumplimiento de niños escolares. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 37(2), 205-227. <https://doi.org/10.5514/rmac.v37.i2.26147>
- Rangel, N., Velázquez, R., Ribes, E., & Morales, O. (2012). Efectos de la advertencia y la administración de consecuencias sobre el cumplimiento en niños escolares. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 38(1), 63-80.
- Raven, B., & Rubin, J. (1983). *Social psychology* (2nd. ed.). John Wiley & Sons.
- Ribes, E. (2001). Functional dimensions of social behavior: theoretical considerations and some preliminary data. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 27(2), 285-306. <https://doi.org/10.5514/rmac.v27.i2.23578>
- Ribes, E. (2018). *El estudio científico de la conducta individual: Una introducción a la teoría de la psicología*. Manual Moderno.
- Ribes, E., Pulido, L., Rangel, N., & Sánchez-Gatell, E. (2016). *Sociopsicología, Instituciones y relaciones interindividuales*. Catarata.
- Ribes, E., Rangel, N., & López, F. (2008). Análisis teórico de las dimensiones funcionales del comportamiento social. *Revista Mexicana de Psicología*, 25(1), 45-57.
- Romer, T., & Rosenthal, H. (1978). Political Resource Allocation, Controlled Agendas, and the Status Quo. *Public Choice*, 33, 27-44. <https://doi.org/10.1007/bf03187594>
- Skinner, B. F. (1953). *Science and Human Behavior*. MacMillan.
- Tannenberg, M. (2022). *Towards legitimacy as congruence: Regimes' menus of legitimation and citizens' appetites*. [Tesis Doctoral, Universidad de Gothenburg]. <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/71421>
- Tyler, T. R. (2001). A psychological perspective on the legitimacy of authorities and institutions. En J. T. Jost & B. Major (Ed.), *The psychology of legitimacy: Emerging perspectives on ideology, justice, and intergroup relations* (pp. 416-436). Cambridge University Press.
- Tyler, T. (2006). Psychological perspectives on legitimacy and legitimation. *Annual Review of Psychology*, 57, 375-400. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.57.102904.190038>
- Tyler, T. R., & Blader, S. (2005). Can Businesses effectively regulate employee conduct? The antecedents of rule following in work settings. *The Academy of Management Journal*, 48(6), 1143-1158.

<https://doi.org/10.5465/amj.2005.19573114>

- Tyler, T. R., & Huo, Y. J. (2002). *Trust in the law*. Russell Sage Found.
- Weber, M. (1964/1996). *Economía y sociedad*. Fondo de Cultura Económica.
- Wolf, R. P. (1990). The conflict between authority and autonomy. En J. Raz (Ed.), *Authority* (pp. 20-31). University Press.
- Wrong, D. H. (1979) *Power: Its forms bases and uses*. Basil Blackwell.
- Zelditch, M. (1992). Interpersonal Power. En E. F. Borgatta & M. L. Borgatta (Eds.), *Encyclopedia of Sociology* (pp. 994-1001). Macmillan.

Received: July 17, 2024

Final acceptance: October 28, 2024