



¿Necesitamos los peruanos líderes autoritarios?

Mary Louise Claux A.
Docente PUCP
Abril, 2008

Claux, Mary (2008, Abril). ¿Necesitamos los peruanos líderes autoritarios? *Palestra, Portal de Asuntos Públicos de la PUCP*. En: <http://palestra.pucp.edu.pe/?id=385>

**El artículo fue preparado y publicado originalmente para
“Palestra, Portal de Asuntos Públicos de la PUCP”, 2008.**

Sumilla: Si bien existe un consenso popular de que el control externo genera motivación para hacer lo debido, las investigaciones recientes demuestran que esto no es así y enfatizan que los procesos personales de regulación son más poderosos para que las personas logren comportarse como deben y, por lo tanto, para que se logre un sistema que funcione más eficazmente. La estructura del entorno es un elemento fundamental en el desarrollo del sentido de competencia y autonomía, de la interiorización de metas y valores, y de la adopción de orientaciones dirigidas hacia el dominio y la autorregulación del compromiso. Este conjunto de investigaciones puede aplicarse a la sociedad peruana en pos de una responsabilidad individual que deje de lado la intervención autoritaria de los gobiernos.

En múltiples ocasiones, he escuchado a diversas personas de nuestro entorno -líderes de comunicación, gobernantes, maestros y maestras, padres y madres de familia y muchos otros- decir que nosotros los peruanos necesitamos “una mano dura”, esto es, gobernantes y líderes autoritarios que impongan el orden. Esta afirmación puede ser una reacción natural frente al desorden y a la falta de claridad de cómo reestablecer el orden o cómo hacer que las personas hagan lo que tienen que hacer para que el sistema funcione eficazmente. Además, ocurre que las personas que ponen en práctica tácticas de control autoritario siempre obtienen los resultados deseados, lo que fortalece sus creencias a favor de la necesidad de este tipo de control. Por ejemplo, en el contexto educativo, muchas veces ocurre que el maestro o maestra cuando percibe mucho alboroto en su salón de clase tiende a dar un grito de “¡Silencio!” o a lanzar amenazas a sus estudiantes, con lo que provoca que estos dejen de estar inquietos y disminuye el alboroto en el aula. Este resultado lleva a que el maestro aprenda que su táctica es eficaz para su propósito de mantener el orden y tenderá a repetirla cada vez que perciba desorden en su salón. Este mismo ejemplo lo podemos extrapolar al comportamiento de los padres en el hogar o de los jefes en las organizaciones laborales.

El fundamento psicológico presente en esta situación es fácil de identificar en términos del aprendizaje como un proceso asociativo, en donde las consecuencias de la acción están fortaleciendo a la propia acción, tanto en el caso de quien está en la posición de autoridad como de quien se encuentra como subordinado. Los representantes de la autoridad aprenden a gritar, amenazar, amonestar, castigar, etc. para lograr sus propósitos y los subordinados aprenden a cuidarse de la autoridad para evadir la amonestación o el castigo. Así, jefes, maestros, padres, policías u otros están actuando para buscar controlar el comportamiento de los demás y los subordinados están comportándose de manera “adecuada” (según el criterio de la autoridad), solo en presencia de estas figuras de autoridad.



Sin embargo, en la realidad no siempre se da este proceso de manera tan lineal ni estática. Muchas veces sucede que con la repetición de la secuencia, las amenazas y los castigos pierden eficacia, pues los subordinados se acostumbran a ellos. Esto lleva a que los maestros, padres o jefes, acostumbrados a lograr un efecto con sus amenazas y castigos, busquen el mismo resultado gritando cada vez más frecuentemente y/o más intensamente para poder mantener el control. Esto explica por qué las figuras de autoridad se vuelven cada vez más autoritarias y los subordinados cada vez menos autónomos en la regulación de su comportamiento.

Si bien hasta aquí todo parece muy lógico para entender el círculo vicioso que se ha generado, tanto el proceso como sus consecuencias son mucho más complejos de lo que aparentan, pues desarrollan en las personas creencias implícitas, valores y metas que no solo guían sus comportamientos, sino que fortalecen una base de identidad heterónoma difícil de modificar.

Desde la perspectiva de la psicología de la motivación las implicancias de un sistema autoritario son, a la larga, desfavorables para el desarrollo de la persona y de las sociedades a las que pertenecen. En primer lugar es importante señalar el efecto negativo que un sistema autoritario tiene en relación a la satisfacción de necesidades personales como el sentido de competencia y de autonomía. Los estudios de Bandura (1991; 1986) demuestran que cuando las personas se encuentran en un entorno con control externo tienden a desarrollar una expectativa de desempeño que les permite anticipar qué resultados se van a dar a partir de su acción, pero no desarrollan expectativas de eficacia que les permita creer en ellas mismas y en sus propios recursos para lograr los resultados esperados. En este mismo sentido los estudios de Connell y Wellborn (1991; cf. Eccles & Wigfield, 2002) señalan que las personas que desarrollan un sentido de control de su propio comportamiento y desempeño desarrollan un mayor sentido de competencia, lo que a su vez provoca que se sientan más confiadas en sí mismas, que rindan mejor y que estén más motivadas a seleccionar tareas desafiantes y estimulantes. Diversos autores (Bandura, 1991; 1986; Skinner et al, 1998; Weiner, 1985) coinciden en enfatizar que el desarrollo del sentido de competencia y autonomía es fundamental para la adopción de metas, la selección adecuada de actividades o medios, así como el control del propio esfuerzo y de la persistencia en la persecución de las metas.

Por otro lado, los líderes autoritarios muchas veces recurren a la utilización del método de premios y castigos, los que también suelen ser eficaces en lograr que las personas hagan algo, pero también generan un control externo que no favorece la autorregulación ni el desarrollo de la autocompetencia. ¿Quién decide cuándo y por qué se premia o castiga? La autoridad. Además, las condiciones y criterios para recibir los premios y/o castigos no siempre son claros, por lo que provocan incertidumbre en los sometidos a este tipo de control.

Un segundo aspecto interesante de analizar en relación al contexto autoritario se refiere al desarrollo de los motivos de los comportamientos. Nadie duda del éxito de la motivación extrínseca en lograr que las personas se involucren en las actividades propuestas, pero también es importante analizar por qué las personas responden a este tipo de regulación externa. Los estudios de Deci y Ryan (1985 y 1999) demuestran que generalmente las personas que se motivan extrínsecamente lo hacen por razones instrumentales, es decir, para recibir algo a cambio, como una recompensa o para evitar un castigo. Lo importante es resaltar que la persona bajo este tipo de motivación está regulada por el entorno, por lo



que no presenta razones propias para realizar el comportamiento requerido. Muchas personas refieren: “no me gusta,...pero lo hago porque me van a pagar más”, “...lo hago porque me conviene”, entre otras afirmaciones. En este sentido, se observa un cambio en el comportamiento que no obedece a un cambio en las metas adoptadas por la persona. Por eso, cuando desaparece el incentivo, desaparece el comportamiento logrado por éste.

La utilización de tácticas extrínsecas de motivación, que comúnmente ocurre en un entorno autoritario, inclusive, puede generar que las personas pierdan las motivaciones intrínsecas ya existentes y por las que se involucraban en una actividad. Por ejemplo, en los experimentos o programas llevados a cabo para incrementar la motivación por la lectura o los estudios en estudiantes, en los que se ofrecieron incentivos de puntos extras por leer o por estudiar, se ha encontrado que los estudiantes intrínsecamente motivados por la lectura o el estudio antes del experimento, comienzan a interesarse más por los puntos que por la lectura o los estudios en sí. Inclusive, ocurre que cuando se deja de dar los puntos, estas personas bajan su motivación intrínseca a niveles inferiores a los iniciales. Deci et al (1999) han encontrado evidencias de que la motivación intrínseca disminuye en un medio en donde se ejerce un control externo y en donde se retroinforma negativamente a las personas. Una situación que ejemplifica este tipo de control se da en esos docentes o padres que siempre le dicen a sus estudiantes o hijos que sus trabajos están imperfectos, con la intención de que se motiven a mejorarlos.

Entonces, ¿es malo ofrecer incentivos para que las personas mejoren en aspectos específicos? La respuesta es NO y la sugerencia es que se ofrezcan incentivos lo más afines posible a los motivos intrínsecos de la tarea. Por ejemplo, un incentivo de lectura puede ser obtener mayores oportunidades para leer; un incentivo para estudiar sería el reconocimiento del dominio de la materia. Para lograr esto es importante que se conozca primero cuál es la razón intrínseca de hacer algo y cómo se puede incentivar esa razón y no otra ajena al motivo central.

Asimismo, muchas veces con el propósito de mejorar desempeños, se plantean incentivos cuyos mensajes implícitos son contrarios a los que se quiere lograr. Por ejemplo, en el colegio con frecuencia se ofrece más recreo o más tiempo libre a cambio de terminar las tareas, con lo que se da un mensaje implícito de que la tarea es lo repulsivo y el recreo es lo agradable (premio). Algo peor ocurre cuando se utiliza a las tareas como castigo: “si se portan mal les dejo más tarea o se quedan en el salón sin recreo”. En este caso, el mensaje es claramente que la tarea es negativa o el castigo y el recreo (no estudiar o no hacer tareas para aprender) es lo positivo o el premio.

Las personas motivadas intrínsecamente se involucran en actividades o tareas por interés en ellas y porque disfrutan haciéndolas. Además, sienten el reto de lograrlas por el simple hecho de lograrlas y de sentirse competentes en ello. Esto generalmente ocurre cuando la persona ha logrado desarrollar un adecuado sentido de competencia. La preocupación, en términos motivacionales, se centraría en cómo lograr que las personas desarrollen una motivación intrínseca más que una extrínseca, es decir, que interioricen el porqué deben comportarse de una u otra manera para autorregularse en la consecución de metas. Deci, Ryan et al. (2000) (cf. Ratelle et al. 2007) han propuesto cuatro niveles en el proceso, desde el control externo hasta el logro de la autorregulación. Estos niveles son los siguientes: 1) control externo (regulación proveniente enteramente del entorno); 2) aproximación afectiva (regulación interna pero centrada en la respuesta emocional que se da cuando alguien realiza una acción); 3) identificado (regulación interna basada en la utilidad del comportamiento); 4) integrado (regulación interna basada en el valor e importancia que



tiene para la persona). Lo ideal sería promover en los diferentes contextos de socialización entornos que permitan el logro progresivo de interiorización de valores hasta este último nivel de motivación intrínseca.

Un tercer aspecto de análisis en relación al entorno se refiere a la adopción de diferentes orientaciones de meta que dirigen a las personas en situaciones específicas de logro. Los mensajes que se enfatizan en los diferentes contextos de la persona (salón de clase, hogar, etc.) influyen en las metas personales que se persiguen en esos ámbitos. Los estudios de diversos autores (Ames, 1990, 1992^a, 1992^b; Ames & Acher, 1988; Kaplan et al., 2002; Maehr, 1984; Nicholls et al, 1990; Roeser, Midgley & Urdan, 1996) han encontrado que los diferentes sistemas y prácticas que se presentan en los diferentes contextos, en especial en los hogares y los colegios, resaltan dos tipos de meta: las de dominio y las de desempeño. Por ejemplo, cuando los maestros cuelgan, en la pared del salón, una lista de los mejores alumnos según su desempeño en lectura o según el resultado del último examen, cuando muestran públicamente los mejores trabajos del salón, cuando dan privilegios especiales a los alumnos con alto rendimiento, cuando enfatizan que tener buenas calificaciones es la meta principal en la clase, entre otras situaciones, encontramos mensajes positivos. Estos procedimientos y mensajes enfatizan en las diferencias entre los estudiantes, en cuanto a su habilidad y desempeño, por lo que refuerzan la percepción que tener mejor rendimiento que los demás y dar respuestas correctas es lo importante y generan una orientación de meta centrada en el desempeño.

De manera alternativa, otros maestros pueden enfatizar en la importancia del aprendizaje y del desarrollo intelectual a través del reconocimiento del esfuerzo y los progresos en sus estudiantes o alentando a que sus estudiantes profundicen en un tema de su interés. En estos casos, se enfatiza en el esfuerzo y la comprensión, lo que genera una orientación de meta hacia el dominio o el aprendizaje. En las últimas décadas, estos dos tipos de orientaciones de meta han sido denominados de diversas maneras: las centradas en el desempeño, el ego o la habilidad, y las centradas en el dominio, el aprendizaje o la tarea (Ames, 1992^b; Ames & Archer, 1987; Heyman & Dweck, 1992; cf Kaplan et al, 2002). En el primer grupo, la meta de desempeño lleva a la persona a comprometerse con comportamientos de logro que le permitan demostrar su propia competencia o a evitar demostrar falta de competencia (Ames, 1992^b; Dweck, 1986). En cambio, en el segundo grupo, la meta de dominio se compromete con comportamientos de logro como querer aprender, tratar de comprender un contenido, querer dominar destrezas para realizar una tarea, etc. con el propósito de desarrollar su propia competencia (Midgley et al, 2002).

El entorno autoritario frecuentemente enfatiza en comparaciones entre los desempeños y emite juicios sobre el rendimiento de las personas, lo que provoca que las personas adopten una orientación de meta hacia el desempeño con una preocupación constante por aparentar ser capaz o mejor que los demás (o no ser menos que los demás), enjuiciando su propia habilidad (Nicholls, 1989). Esto podría explicar el énfasis que se da a la comparación social en nuestro medio.

Estos resultados de los estudios de motivación de logro nos invitan a reflexionar sobre el tipo de liderazgo que necesitamos. Opino que no podemos repetir con tanta ligereza que necesitamos líderes autoritarios, pues es este tipo de liderazgo (que se puede observar a lo largo de nuestra historia republicana en la amplia relación de dictadores) lo que ha impedido que desarrollemos nuestro propio proceso de regulación. Si no desarrollamos nuestra propia manera de autoliderarnos, no podremos liderar nuestro propio desarrollo y se desaprovecharán todas las oportunidades de crecer como persona, como región y como país. En este sentido, nuestros líderes deberían tener en claro cuáles son los procesos de



aprendizaje y motivación que se dan en las personas para encaminarlas a que construyan un sistema personal de competencia, autonomía y, por lo tanto, de autorrealización.

Bibliografía

- Ames, C. 1992. Classrooms: goals, structures, and student motivation. *J. Educ. Psychol.*84:261–71
- Ames, R, Ames ,C, (Eds.). 1989. *Research on Motivation in Education*, Vol. 3. New York: Academic.
- Bandura, A. 1986. *Social Foundations of Thought and Action*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Bandura, A. 1997. *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman
- Brodsholl, J., Kober, H. and Higgins, E.T. 2007. Strategies of self-regulation in goal attainment versus goal maintenance. *European Journal of Social Psychology*, 37:628–648.
- Deci, E. L., Koestner, R., Ryan, R. M. 1999. A metaanalytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychol. Bull.* 125:627–68
- Donovan, J. J. and Hafsteinsson, L. G. 2006. The Impact of Goal-Performance Discrepancies, Self-Efficacy, and Goal Orientation on Upward Goal Revision, *Journal of Applied Social Psychology*, 36,(4): 1046–1069.
- Eccles, J. S., and Wigfield, A. 2002. Motivational Beliefs, Values, and Goals. *Annual Review of Psychology*, 53:109–32.
- Fryer, J. W. and Elliot, A. J. 2007 Stability and Change in Achievement Goals. *Journal of Educational Psychology*, 99, (4): 700–714
- Janssen, O., and Prins, J. 2007. Goal orientations and the seeking of different types of feedback information. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 80:235–249.
- Kaplan, A., Middleton, M.J., Urdan, T. and Midgley, C. 2002. Achievement Goals and Goal Structures. En: C. Midgley (Eds.). *Goals, Goal Structure, and Patterns of Adaptive Learning*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Nicholls, J. G. 1984. Achievement motivation: conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychol. Rev.* 91:328–46
- Ratelle, C. F., Guay, F., Vallerand, R. J., Larose S., and Senecal, C. 2007. Autonomous, Controlled, and Amotivated Types of Academic Motivation: A Person-Oriented Analysis. *Journal of Educational Psychology*, 99, (4): 734–746.
- Ryan, R. M., and Deci, E. 2000. Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology* 25:54–67
- Wigfield, A. and Eccles, J. 1992. The development of achievement task values: a theoretical analysis. *Developmental Review* 12:265–310
- Wigfield, A. 1994. Expectancy-value theory of achievement motivation: a developmental perspective. *Educational Psychology Review* 6:49–78.