



José María González / Carlos García-Guiu (coords.)

# Líderes al servicio de la sociedad

## Liderazgo en entornos internacionales

UNIVERSIDAD DE GRANADA  
MANDO DE ADIESTRAMIENTO Y DOCTRINA



LÍDERES AL SERVICIO DE LA SOCIEDAD.  
LIDERAZGO EN ENTORNOS INTERNACIONALES



JOSÉ MARÍA GONZÁLEZ GONZÁLEZ  
CARLOS GARCÍA-GUIU LÓPEZ  
(COORDS.)

LÍDERES AL SERVICIO  
DE LA SOCIEDAD.  
LIDERAZGO EN ENTORNOS  
INTERNACIONALES

GRANADA

2 0 1 3

El Centro Mixto UGR-MADOC no se responsabiliza de las opiniones de los autores

© LOS AUTORES

© UNIVERSIDAD DE GRANADA

LÍDERES AL SERVICIO DE LA SOCIEDAD. LIDERAZGO EN ENTORNOS INTERNACIONALES

ISBN: 978-84-338-6585-4

Edita: Editorial Universidad de Granada

Campus Universitario de Cartuja. Granada

Fotocomposición: García Sanchis, M.J., Granada

Diseño de cubierta: José María Medina Alvea

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra sólo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, [www.cedro.org](http://www.cedro.org)) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

## INDICE

|   |    |
|---|----|
| <i>PRÓLOGO.</i> FRANCISCO PUENTES ZAMORA .....  | IX |
| <i>INTRODUCCIÓN.</i> EMILIO SÁNCHEZ SANTA-BÁRBARA, CARLOS GARCÍA-GUIU LÓPEZ y JOSÉ MARÍA GONZÁLEZ GONZÁLEZ .....  | XI |
| 1. <i>Desarrollo del liderazgo emprendedor en las organizaciones.</i> FRANCISCO DÍAZ BRETONES .....   | 1  |
| 2. <i>Influencia de la enseñanza superior militar en los estilos de pensamiento de sus alumnos.</i> JOSÉ MANDÍA OROSA y CARLOS RUIZ LÓPEZ . . .   | 17 |
| 3. <i>Cohesión en las organizaciones: contexto y factores de influencia en las unidades militares.</i> CARLOS GARCÍA-GUIU LÓPEZ y RAFAEL TINAHONES GARCÍA .....   | 37 |
| 4. <i>El liderazgo de los presidentes del Gobierno de España, desde Adolfo Suárez A.J.L. Rodríguez Zapatero.</i> ALEJANDRO MUÑOZ GONZÁLEZ . . . .   | 53 |
| 5. <i>Ética y empresa ante los retos del contexto actual: Gianni Vattimo y la ética de la procedencia como filosofía empresarial.</i> FÉLIX FERNÁNDEZ CASTAÑO, LUIS FERNANDO LÓPEZ GARCÍA y MARÍA JESÚS SANTIAGO SEGURA ..... | 67 |
| 6. <i>El liderazgo ético en las instituciones educativas como criterio de eficacia organizativa.</i> ALFONSO CONDE LACÁRCEL y MARINA GARCÍA CARMONA .....   | 79 |
| 7. <i>Liderazgo y calidad en las organizaciones educativas.</i> MARINA GARCÍA CARMONA y ALFONSO CONDE LACÁRCEL .....  | 93 |





## PRÓLOGO

*Lideres al servicio de la sociedad.  
Liderazgo en entorno internacionales*

Para un militar como yo, ávido lector y firme defensor de la importancia y grandeza del conocimiento, constituye un verdadero placer presentar una obra que aborde dos conceptos clave de gran actualidad y que pueden ser de una inestimable ayuda para comprender mejor el cambiante mundo en que vivimos: liderazgo e internacionalización.

Ciertamente, el liderazgo constituye uno de los fenómenos humanos que siempre ha despertado una gran atracción, tanto en sus aproximaciones de estudio más científicas, como en las basadas en una literatura de tipo más divulgativo. Posiblemente, uno de los motivos que promueven dicho interés, es que los auténticos líderes son necesarios para evolucionar, innovar y permitir el apropiado desarrollo de sociedades, instituciones y organizaciones.

Necesitamos contar con personas íntegras, que miren al futuro con esperanza y decisión, capaces de afrontar los complejos retos que la realidad impone, que superen las dificultades que les plantea el ejercicio de sus responsabilidades. Los verdaderos líderes destacan porque ayudan a construir un mundo mejor y una sociedad más justa. Favorecen el progreso de las instituciones a las que sirven y son activos paladines de un eficiente funcionamiento de las organizaciones públicas y privadas. Desempeñan sus cometidos en ámbitos tan variados como el económico, social, político, militar, educativo, deportivo entre otros.

El liderazgo, al igual que la sociedad y la tecnología, evoluciona convergiendo sobre los valores de las naciones y los derechos humanos vigentes. Por ello, todos aquellos interesados en seleccionar, formar y mejorar a los líderes, además de ampliar su conocimiento analizando pretéritos modelos ejemplares, deben mantener una activa conciencia de la situación presente y mirar permanentemente al futuro, con esperanza e iniciativa.

La internacionalización es otro proceso fundamental en el que la sociedad está inmersa. Es necesario asumir la imparable dinámica de globalización que vivimos. Los estados deben desarrollar las necesarias transformaciones en sus estructuras sociales, económicas, políticas y de seguridad. El progreso de los países necesariamente está unido al desarrollo de organizaciones multinacionales y a una cooperación internacional, basada en el desarrollo de alianzas y la apertura de las naciones a mercados y actividades internacionales. Por ello, la formación y el ejercicio profesional debe de estar unido a una formación integral en competencias profesionales, basada en una apertura mental que proporciona la práctica y el desarrollo de relaciones interregionales e internacionales.

Me gustaría destacar también que los diferentes capítulos que integran la presente obra están firmados tanto por autores civiles como militares. Dicha iniciativa constituye una interesante contribución, propia de las sociedades abiertas y modernas, que resuelven los problemas complejos mediante aportaciones multidisciplinares, propias de los enfoques integrales. Este documento, fruto de una de las diversas iniciativas desarrolladas entre la Universidad de Granada y el Mando de Adiestramiento y Doctrina, refleja una renovada visión y un esfuerzo que ha permitido unir una vez más al mundo académico y profesional, civil y militar. Dicha colaboración permite, en definitiva, avanzar en el estudio de temas de patente interés para nuestra sociedad, colaborando en el impulso necesario para avanzar en el conocimiento y favorecer el desarrollo de nuestro país.

Como militar y máximo responsable de la formación de los líderes de nuestro Ejército, quiero destacar la importancia de colaborar en todos los campos de actividad en forjar profesionales responsables y decididos, con un espíritu de servicio incondicional hacia la ciudadanía, para construir una sociedad marcada por este nuevo mundo global en un entorno presidido en muchas ocasiones por la incertidumbre.

En definitiva, es una satisfacción presentarles y colaborar en una obra como la que tienen ante sus ojos, que tras haber visto la luz editorial, puede su lectura colaborar a profundizar en el conocimiento de los temas planteados y con la que estoy convencido el lector podrá disfrutar.

*Granada, mayo de 2013*

EL TENIENTE GENERAL

JEFE DEL MANDO DE ADIESTRAMIENTO Y DOCTRINA

FRANCISCO PUENTES ZAMORA

## INTRODUCCIÓN

El origen del presente libro está en las colaboraciones y comunicaciones desarrolladas por los participantes en las Jornadas de Dirección de organizaciones y Liderazgo. Estas Jornadas han sido promovidas por el Centro Mixto Universidad de Granada y el Mando de Adiestramiento y Doctrina del Ejército de Tierra y desarrolladas con la colaboración del Centro Mediterráneo y la Facultad de Ciencias del Trabajo de la Universidad de Granada durante los días 12 y 13 de noviembre de 2012.

Los objetivos que se perseguían en la actividad, que ha dado como fruto la presente obra, eran desarrollar una aproximación multidisciplinar e integral de fenómenos íntimamente relacionados en las organizaciones e instituciones, públicas y privadas, civiles y militares, sobre la dirección en organizaciones, el liderazgo, la ética, el emprendimiento, la formación y el desarrollo de competencias.

Una de las realidades con la que tenemos que convivir es que para alcanzar un adecuado desarrollo social y económico en entornos seguros nuestro país participa frecuentemente con diferentes organizaciones internacionales (Unión Europea, Naciones Unidas, OTAN) permitiendo desarrollar una economía y defensa en un mundo globalizado, abierto a mercados exteriores y alianzas. Por ello, se considera importante que los responsables de las organizaciones e instituciones desarrollen actividades que favorezcan el estudio de la dirección y el liderazgo en ambientes de continuo cambio, con procedimientos abiertos a la adaptación e innovación y frecuentemente desarrollados en complejos entornos internacionales.

El texto se encuentra dividido en varias áreas temáticas, tanto del ámbito civil como militar, centradas cada una de ellas en las aportaciones de los autores en torno a la dirección en las organizaciones y el liderazgo. Las disciplinas del conocimiento desde las

que se desarrolla la obra son la psicología social y de las organizaciones, la sociología, la filosofía, la ciencias política, las ciencias de la seguridad y defensa y las ciencias de la educación. Los capítulos analizan el fenómeno de la dirección y el liderazgo pero manteniendo las aproximaciones propias y enriquecedoras mutuamente de un conocimiento complementario de los temas abordados.

En el primer capítulo «Desarrollo del liderazgo emprendedor en las organizaciones», Díaz Bretones aborda el tema de creciente interés en la sociedad española como es el desarrollo de la figura de los emprendedores. Se plantea que los emprendedores son un elemento dinámico, de innovación necesario para una continua superación y adaptación de las organizaciones, tanto de manera interna como externa, en las sociedades actuales cada vez más globales. Se aborda un análisis de diferentes autores que han estudiado la influencia para los emprendedores de las características personales y las variables del entorno como son la familia, la educación, la sociedad y la cultura local. También se aportan diferentes modelos que centran el estudio de las conductas de los emprendedores relacionándose con las características culturales de las sociedades a las que pertenecen las organizaciones. Se plantea, como conclusión por parte del autor, la existencia tanto de unos factores individuales como los organizacionales y sociales que son clave para entender el desarrollo y potenciación de los comportamientos emprendedores, tan necesarios en la sociedad actual y que constituye una interesante área de estudio e investigación en el mundo de las organizaciones.

En el segundo capítulo, «Influencia de la enseñanza superior militar en los estilos de pensamiento de sus alumnos», Mandiá y Ruiz López llevan a cabo un estudio empírico para analizar si durante la formación de los cadetes militares en la Academia General Militar de Zaragoza se modifican sus estilos de pensamiento, hacia qué estilo y si existe un estilo de pensamiento predominante entre estos cadetes y los profesores de la Academia.

En el tercer capítulo, «Cohesión en las organizaciones: contexto y factores de influencia en las unidades militares», García-Guiu y Tinahones, desde una perspectiva psicosocial, describen la cohesión militar destacando las características de las misiones militares actuales como son el desarrollo de la actividad en entornos potencialmente peligrosos, la identificación organizacional multinivel, la preparación para la polivalencia y la necesaria adaptación a la multiculturalidad. También se describe un modelo de cohesión militar y moral en el que se propone considerar unos antecedentes (liderazgo,

confianza, instrucción y adiestramiento realista, tiempo/experiencia compartido) y unos consecuentes (desempeño, motivación, efectividad, dedicación, retención y reducción del estrés).

En el cuarto capítulo, Muñoz aborda desde el prisma del análisis político los diferentes tipos de liderazgo ejercidos por los presidentes del gobierno español en las últimas décadas con «El liderazgo de los presidentes del Gobierno de España, desde Adolfo Suárez a José Luis Rodríguez Zapatero». En dicho capítulo se estudia las fortalezas y debilidades en relación con el liderazgo de los diferentes presidentes de gobierno democráticos hasta la actualidad. También se efectúa una propuesta para un liderazgo político actual, basado en la ética y como factor clave para enfrentarse a los posibles problemas que pueden rodear a la democracia española.

En el quinto capítulo de Fernández, López y Santiago, «Ética y empresa ante los retos del contexto actual: Gianni Vattimo y la ética de la procedencia como filosofía empresarial», los autores centran su atención, siguiendo los planteamientos de Vattimo, en las relaciones de la ética y la empresa bajo una visión filosófica de la sociedad y las organizaciones. Se plantea un cambio del paradigma ético y de la praxis empresarial destacándose la humanización de la empresa, la relación entre las prioridades empresariales y la localización, el replanteamiento de los tipos de beneficios en las organizaciones o la necesaria adaptación a la cambiante realidad a la que debemos enfrentarnos en las organizaciones.

En el sexto capítulo, «El liderazgo ético en las instituciones educativas como criterio de eficacia organizativa», elaborado por Conde y García, se efectúa una revisión del término liderazgo ético en las organizaciones y su influencia dentro de la cultura organizacional. Dicho trabajo está centrado en las instituciones educativas considerándose el liderazgo ético como un elemento determinante para desarrollar equipos de trabajo efectivos.

En el séptimo y último capítulo, de García y Conde, «Liderazgo y calidad en las organizaciones educativas», se describen la multitud de teorías y definiciones del término liderazgo planteando la necesidad de investigar y definir tanto los límites como los ámbitos del liderazgo en las organizaciones educativas. Se efectúa una aproximación del liderazgo desde un punto de vista grupal con la existencia de un importante trabajo colaborativo, basado en un trabajo conjunto de equipo, que busca la consecución de metas comunes.

Los diferentes autores han abordado temas que son de interés para organizaciones públicas y privadas. Vivimos en una sociedad

que debe enfrentarse a nuevos desafíos y a la incertidumbre a través del afán de progresar, crear y promover iniciativas para favorecer el desarrollo socioeconómico del país. Emprendimiento, ética, liderazgo, competencias profesionales, responsabilidad, cohesión, esfuerzo, innovación, tecnología, internacionalización y alianzas son solo algunas de las palabras clave que tiene que orientar el trabajo día a día de instituciones y organizaciones para jalonar el camino de proyectos futuros.

Al inicio de este capítulo se señalaba que uno de los objetivos de estas Jornadas era la aproximación multidisciplinar al estudio de la dirección en las organizaciones y el liderazgo. Otro objetivo que se ha cumplido, aunque sus frutos se podrán apreciar más adelante, está relacionado con el conocimiento mutuo de realidades diferentes, desde el ámbito civil y militar, desde las organizaciones privadas e instituciones públicas, desde el mundo académico y el contexto empresarial. El desarrollo de estas Jornadas ha dado la oportunidad no sólo de conocer perspectivas diferentes y ámbitos organizacionales diversos, sino también de aportar un valor añadido mediante el establecimiento de vínculos de trabajo conjuntos que podrán hacerse realidad en un futuro.

Por lo anterior, entendemos que con estas Jornadas se ha contribuido a uno de los fines del Centro Mixto Universidad de Granada-Mando de Adiestramiento y Doctrina del Ministerio de Defensa. Gracias a ellas se ha trabajado en la promoción de una cultura de diálogo y de cooperación entre ambas instituciones y se ha contado con la participación de otros actores, como en este caso han sido personas que desempeñan su labor en organizaciones empresariales, organizaciones no gubernamentales, administración pública, otras universidades españolas, etc.

Finalmente, se espera por parte de los autores que la presente publicación sirva para la difusión de ideas, experiencias, reflexiones y propuestas, dirigidas a un amplio abanico de la población, que favorezca la mejora la Dirección y el Liderazgo en las organizaciones contemporáneas, tanto civiles como militares.

EMILIO SÁNCHEZ SANTA-BÁRBARA. *Universidad de Granada*  
 CARLOS GARCÍA-GUTIÚ LÓPEZ. *Mando de Adiestramiento y Doctrina*  
 JOSÉ MARÍA GONZÁLEZ GONZÁLEZ. *Universidad de Granada*

CAPÍTULO I  
DESARROLLO DEL LIDERAZGO EMPRENDEDOR  
EN LAS ORGANIZACIONES

FRANCISCO DÍAZ BRETONES

*Facultad de Ciencias del Trabajo  
Departamento de Psicología Social. fdiazb@ugr.es  
Universidad de Granada*

**Resumen.** En los últimos años se está desarrollando un creciente interés por la figura de los emprendedores, cuyo concepto no debe ser asociado en exclusiva a la actividad empresarial. Las características de los nuevos emprendedores en las organizaciones se caracterizan por incorporar un elemento dinámico y de innovación, de superación y de adaptación constante, superando el concepto tradicional de aventura, expedición y conquista.

Diferentes autores han estudiado la influencia para los emprendedores de las características personales, existiendo también una influencia de variables del entorno más cercano (familia, escuela, socialización) como de las características culturales del macroentorno, la cultura y sociedad local en la que habitan los emprendedores.

Existen también diferentes modelos que centran el estudio de las conductas de los emprendedores con las características culturales de las sociedades a las que pertenecen las organizaciones. Tanto el estudio de los factores individuales como los organizacionales y sociales, como el desarrollo y potenciación de los comportamientos emprendedores, se considera que constituyen en el futuro una prometedora área de estudio e investigación en el mundo de las organizaciones.

**Palabras clave:** Empoderamiento, intraemprendedor, locus de control, motivación, valores.

En los últimos años estamos asistiendo a un creciente interés por la figura de los emprendedores. En estos años hemos visto aparecer diversas revistas de difusión general con esta denominación, inaugurarse programas de radio y televisión sobre esta temática, publicarse libros u organizarse cursos, congresos y conferencias

sobre el fenómeno, etc. Sin embargo este interés es nuevo sobre todo en nuestro país aunque no así en otros países occidentales donde existe una mayor tradición en el estudio de los emprendedores (podemos remontarnos por ejemplo a los estudios de Weber de la primera década del siglo XX o los de McClelland en los años 50), y consecuentemente un notable desarrollo científico: publicación de diferentes revistas especializadas, asociaciones científicas, congresos específicos así como diversos observatorios sobre el fenómeno.

Pero insistimos que el interés acerca del estudio de los emprendedores en nuestro país es relativamente reciente (no más de una década).

Todo ello ha llevado a un cambio de paradigma que está propiciado una lenta revolución en las relaciones laborales de manera global que Drucker (1990) ha definido como la mayor revolución del siglo XX.

Pero ¿que es un emprendedor? Una primera dificultad la tenemos en su conceptualización ¿Es sinónimo de empresario? ¿Hay una relación entre liderazgo y emprendimiento?

En la actualidad, el concepto de emprendedor no está ya asociado en exclusiva a la actividad empresarial. Empresario y emprendedor se convierten, por tanto, en dos conceptos diferenciados. Mientras que el primero hace referencia a la propiedad sobre una actividad mercantil, el segundo describirá una forma de liderazgo, de relacionarse y entender el mundo circundante con el que interactuamos, en definitiva, de comportamiento. Ambos conceptos no son antagónicos, de manera que podemos encontrarnos con empresarios emprendedores (al igual que empresarios no emprendedores). Pero, de igual manera, al interior de las organizaciones, podremos encontrar trabajadores emprendedores y otros que no lo son, aunque todos ellos se trataría de personas que trabajan por cuenta ajena.

Sin embargo, existe poca literatura sobre el comportamiento emprendedor dentro de las organizaciones (lo que podría denominarse intra-emprendedores) por lo que en muchos casos se ha estudiado este de una manera indirecta asimilando el comportamiento emprendedor con el empresarial y asumiendo las características de los empresarios como propias y extrapolables a los emprendedores.

Así, en el caso de los empresarios en las teorías económicas clásicas, éstas no hacían distinción entre capitalista y empresario,



de manera que uno era sinónimo del otro, aunque bien es cierto que la realidad histórica y social de esa época tampoco permitía discernir entre ambas acepciones. Será con la evolución del capitalismo cuando empiezan a diferenciarse ambos conceptos. Las obras de J.A. Schumpeter (1883-1950) y Frank Knight (1885-1972) sentarán las bases de los futuros modelos de emprendimiento. Ambos autores no fueron los primeros en considerar al empresario como una realidad económica y social independiente ya que existen antecedentes de estudios económicos sobre el tema tales como Richard Cantillon (1680-1734) el cual fue el primero en utilizar el término «entrepreneur».

Knight (1947), en su obra clásica *Riesgo, incertidumbre y beneficio*, justificó la función del empresario y, más concretamente el beneficio de éste, como contrapartida al riesgo el cual, junto con la incertidumbre, eran considerados por Knight como características esenciales del emprendedor. Para Knight, por tanto, serán el riesgo y la incertidumbre las características propias del emprendedor.

Schumpeter (1934), por su parte, consideraba al emprendedor como un portador de mecanismo de cambio. Este cambio, según este autor, lo materializará mediante la introducción de un nuevo bien, de un nuevo método de producción, de una nueva organización o de la apertura de nuevos mercados, lo que el autor denominará «nuevas combinaciones»

Los nuevos emprendedores se caracterizarán, por tanto, por su aportación a la organización, incorporando a ésta un elemento dinámico y de innovación, de superación y adaptación constante (el concepto *emprender* conlleva históricamente un componente de aventura, expedición y conquista).

Los distintos estudios sobre el emprendizaje han perfilando un conjunto de características necesarias para desarrollar la conducta emprendedora con éxito.

Todas estas dimensiones no son ni excluyentes ni deterministas. Es decir, pueden existir emprendedores en los cuales podamos identificar la totalidad o bien algunas de ellas. Lo que sí nos permite tal taxonomía es señalar como el proceso de emprendizaje está influenciado por un conjunto de factores internos al propio emprendedor pero también, y sobre todo, externos a él, lo que se conoce como un proceso «pull and push». Es decir, tendrá que ver tanto con variables internas del propio emprendedor (que lo

«empujan») como también con variables externas (que «tiran», que lo motivan a emprender nuevas actividades). Dicho esto, y considerando que todas las personas tenemos cierta capacidad para emprender y promover diversas acciones (desde empresariales, hasta deportivas, benéficas o simplemente lúdicas), una de las responsabilidades fundamentales de las distintas organizaciones deberá ser el proveer de los medios necesarios que alienten a «tirar» de estos potenciales emprendedores.

Las relaciones entre determinadas características personales y la conducta emprendedora han sido bastante estudiadas en la literatura (Muller y Gappisch, 2005; Zhao y Seibert, 2006) considerándose como éstas tienen una gran dependencia de factores tales como la personalidad, especialmente la motivación de logro y el locus de control (Lee y Tsang, 2001; Díaz y Rodríguez, 2003).

Uno de los primeros modelos clásicos en el estudio de rasgos de los emprendedores fue el elaborado por McClelland (1961) a partir de su teoría de motivación de logro.

Para McClelland toda conducta humana estará impulsada por tres necesidades: afiliación, poder y logro. De estas tres, la necesidad de logro será la más relevante para comprender y analizar cualquier conducta (incluida la empresarial). La necesidad hacia el logro sería definida por McClelland como una preocupación por la excelencia (McClelland et al., 1953). De acuerdo con este modelo teórico, las personas con mayor necesidad de logro estarán más interesadas en aquellas tareas que consideren cambiantes y difíciles, ya que su consecución o logro les reportará mayor satisfacción que otras tareas más sencillas (frente a las personas de baja necesidad de logro, que preferirán tareas más fáciles).

El paralelismo de esta idea con el emprendimiento era evidente, por lo que años más tarde el propio autor realizaría un estudio transcultural para observar la vinculación entre necesidad de logro y la conducta emprendedora (McClelland, 1961). Para McClelland el móvil del logro es, en parte, responsable del desarrollo económico de las naciones. Por tanto, aquellas sociedades que tengan un nivel generalmente alto de necesidad de logro (n logro) producirán un mayor número de emprendedores, los cuales darán un desarrollo económico más rápido.

La vinculación entre necesidad de logro y conducta emprendedora ha sido después ampliamente estudiado y confirmado por múltiples investigaciones (McClelland, 1965; Warner y Rubín,

1977; Hornaday y Aboud, 1981; Ahmed, 1985; McClelland, 1987; Sagie y Elizur, 1999; Lee y Tsang, 2001; Collins, Hanges y Locke, 2004; Muller y Gappisch, 2005; Zhao y Seibert, 2006).

Pero la teoría de McClelland ha sufrido duras críticas, ya que considera que esta necesidad es un atributo aprendido sólo en las primeras etapas del desarrollo humano, sin tener en cuenta otros factores e influencias sociales posteriores (Sutherland y Veroff, 1985). Así, en la actualidad, se han formulado teorías basadas en el modelo de la motivación de logro, pero teniendo en cuenta otros componentes tales como expectativas, autoconcepto, percepciones, causalidad o valor de la tarea (Spence, 1983).

Otro de los modelos teóricos de rasgos asociados a la conducta emprendedora ha sido la teoría de locus de control (Rotter, 1966). Este autor clasifica a las personas en función de la percepción que tengan de la contingencia de su propia conducta. Así, las personas que perciben que sus acciones son consecuencia principalmente de características personales, Rotter las clasificará con un alto control interno (y bajo externo). Por el contrario, si la percepción del individuo es que su acción es fruto de la suerte, de la oportunidad, del destino o del poder de otras personas distintas a él mismo, Rotter lo definirá como alto control externo (y bajo interno). En resumen, las personas con lugar de control interno, tienen la creencia de poder ejercer algún control sobre los hechos y sobre el entorno que les rodea por lo que tienden a tener más autoconfianza y a ser más independientes.

Obviamente, la relación entre el lugar de control y la conducta emprendedora ha sido bastante estudiada, de manera que en la mayoría de las investigaciones se ha comprobado que los emprendedores tienen una mayor puntuación en control interno, siendo el lugar de control interno un elemento distintivo de éstos (Brockhaus, 1982; Venkatapathy, 1984; Ahmed, 1985; Perry, 1990; Chay, 1993; Gatewood, Shaver, y Gartner, 1995; Kauffman, Welsh y Bushmarin, 1996; Schiller y Crewson, 1997; Stewart y Roth, 2007). Además el locus de control no es un rasgo distintivo solo de empresarios, sino también de los líderes. Así, Brockhaus (1980) encontró que los altos directivos de empresas también mostraban altas puntuaciones de control interno. Por otra parte, Cummings et al. (1972) en su estudio sobre 3.600 directivos de empresas de 14 países de Europa, América y Asia observaron diferencias culturales en el control externo, de forma que era mucho más alta, por ejemplo, entre

los directivos españoles que los resultados de las muestras centroeuropeas o norteamericana. Por último, críticas más recientes han arremetido sobre el carácter estable del constructo al considerar que éste puede desarrollarse (Santiago y Tarantino, 2002; Hansemark, 2003) por lo que estaría sujeto a procesos culturales y de socialización en función del contexto social circundante (Smith, Trompenaars y Dugan, 1995; Kauffman, Welsh y Bushmarin, 1996; Mueller y Thomas, 2000).

Pero estas características personales no sólo estará influenciada por variables de su entorno más cercano (familia, escuela, socialización), sino también por otras culturales del macroentorno que lo promueven escenarios concretos. Es decir, los condicionamientos de la cultura y sociedad local en la que habitan los emprendedores influirán también en los mecanismos cognitivos y decisionales de éstos (Mueller y Thomas, 2000; Rotefoss y Kolvereid, 2005).

Así, otro de los rasgos estudiados ha sido los valores y su jerarquía en los emprendedores. Los valores son un tema central en el campo de las ciencias sociales ya que su análisis es fundamental para la comprensión de la conducta humana, jugando un papel central en la configuración de la personalidad. Desde este punto de vista, nuestros valores serán los que determinen nuestras actitudes, las cuales, a su vez, guiarán nuestra conducta. Sin embargo, la naturaleza no observable directamente de los valores dificulta su estudio así como su conceptualización.

Uno de estos primeros modelos fue el elaborado por Rokeach (1973). La teoría de Rokeach ha condicionado en gran medida los posteriores modelos de valores. Para este autor, los valores se integrarían en una estructura jerarquizada denominada sistema de valores («organización duradera de creencias relativas a modos de conducta o estados finales de existencia preferibles a lo largo de un continuo de importancia relativa»). Estos valores serán iguales y universales, aunque con diferentes grados de intensidad en cada país o territorio, es decir, todas las personas compartimos los mismos valores, aunque con distinta jerarquía en función de condicionamientos sociales y culturales.

Sin embargo, de todas las críticas, probablemente sea el no tener en cuenta aspectos culturales diferenciales (Holt, 1997) la más importante del modelo. Es evidente que valores y cultura mantienen una relación de interdependencia, de manera que existen diferentes valores entre países o territorios. De igual modo, la cul-

tura de un país estará, asimismo, condicionada por los valores predominantes de sus integrantes.

Bajo la asunción de la existencia de valores culturales diferenciados, debemos enmarcar los modelos enunciados años más tarde en la década de los 80 por Hofstede (1980) o Triandis et al. (1988). En ambos casos, la innovación de éstos se basa en la asunción de diferencias culturales, así como la incorporación de nuevas dimensiones, especialmente, el continuo individualismo/colectivismo.

Hofstede (1980) construyó su modelo a partir de una macroencuesta realizada a 116.000 trabajadores en delegaciones de 64 países distintos de la empresa multinacional IBM. Tras el análisis de los datos, el autor propuso que existían valores compartidos en todos ellos, aunque con diferencias en los rangos de cada uno, según los países.

Estos valores fueron agrupados inicialmente por el autor en cuatro grandes dimensiones: individualismo-colectivismo; evitación de la incertidumbre; distancia de poder; y masculinidad-feminidad (posteriormente añadiría una quinta dimensión que denominó «orientación a largo y corto plazo»). Cada una de estas dimensiones ha sido relacionada con la conducta emprendedora, aunque ha sido sobre todo la dimensión individualismo-colectivismo la más estudiada. Veamos más en detalle cada una de ellas y su relación con la conducta emprendedora.

*Individualismo-colectivismo* es el grado en que en la cultura se enfatiza la independencia y necesidades individuales frente al colectivismo en el que se enfatiza la satisfacción de necesidades grupales. En las sociedades individualistas se esperan conductas dirigidas al fomento del individuo frente a sociedades colectivistas donde las personas están organizadas dentro de fuertes lazos que protegerán a sus miembros a lo largo de su vida, desarrollándose a cambio todo un sistema de lealtades. Para este autor, una cultura tenía un predominio de valores individualistas cuando apoyaba a las personas a cuidar de sí mismas mientras que, por el contrario, en las culturas colectivistas el individuo esperaba ser cuidado por el intra-grupo más cercano. En diversos estudios se ha demostrado que los emprendedores tienen una mayor tendencia hacia los valores individualistas (Fageson, 1993; Holt, 1997; Thomas y Mueller, 2000).

Sin embargo, para otros autores, las relaciones entre individualismo y conducta emprendedora no están del todo claras. Así,

Wu (2007) sostiene que el emprendimiento está inversamente relacionada con aquellas sociedades individualistas, de manera que, por ejemplo, la actividad emprendedora era inferior en países pertenecientes al antiguo Imperio Británico (incluido Estados Unidos) de culturas individualistas que en países latinoamericanos o asiáticos (Carragher, 2005; Reynolds, Bygrave, Autio y Hay, 2002) con culturas más colectivistas.

*Distancia de poder*, es el grado en que la cultura y sus integrantes aceptan una mayor o menor distancia y diferenciación entre las personas que tienen el poder y el resto. En las culturas con alto grado de distancia, las relaciones están basadas en la jerarquía, frente a culturas con bajo grado de distancia, sustentadas más en la participación y en la delegación en la toma de decisiones. Diversos autores han encontrado una relación entre la baja distancia de poder y la conducta emprendedora (Shane, Kolvereid y Westhead, 1991; Scheinberg y McMillan, 1988). Según este supuesto, en aquellas organizaciones donde la distancia de poder es más cercana, se desarrollarían estilos de liderazgo más participativos que favorecerán la aparición de comportamientos más emprendedores entre todos los integrantes de la organización.

*Masculinidad-feminidad*, es el grado en que una cultura enfatiza la asertividad, la independencia y la dominación (masculinidad) o el cuidado y el apoyo a otros (feminidad). McGrath, Mc Millan, Yang y Tsai (1992) encontraron una relación entre la actitud emprendedora y los valores masculinos, según la tipología de Hofstede. Aquellas culturas donde se enfatiza el sentimiento de independencia frente al grupo favorecerían el desarrollo de actividades emprendedoras.

*Evitación de la incertidumbre* es el grado en el que la cultura tolera la desviación de normas y valores establecidos. No se ha encontrado evidencia de relación entre esta dimensión de valor y la conducta emprendedora.

Sin embargo, el modelo de Hofstede ha sido criticado por su parcialidad al utilizar para la construcción del modelo los datos recogidos entre trabajadores de IBM, lo cual no puede ser tomado como una representación de la totalidad de las muestras nacionales. Además, la agrupación hecha por algunos autores en grandes categorías enmascara las diferencias que existen entre países (¿es igual un norteamericano que un australiano?, y ¿un mexicano es igual que un argentino?)

De ahí que en los últimos años se hayan desarrollado toda una serie de investigaciones transculturales tendentes a analizar el comportamiento emprendedor entre países. Los trabajos de Mitchell y otros autores (Mitchell, Smith, Morse, Seawright, Peredo y McKenzie, 2002; Mitchell, Smith, Seawright y Morse, 2000) se enmarcarían dentro de esta tendencia.

Posteriormente Triandis et al. (1988) introducirán un nuevo enfoque psicológico al concepto de individualismo/colectivismo de Hofstede, al diferenciar entre la dimensión cultural y la dimensión psicológica. A esta segunda la denominará idiocentrismo/alocentrismo. De esta manera, según este autor, habrá culturas individualistas y colectivistas e individuos idiocentristas y alocentristas. Bajo este nuevo enfoque, podremos encontrar que una persona idiocéntrica puede desarrollarse bien en culturas individuales o en culturas colectivas. Según el planteamiento de Triandis, en una cultura colectivista, las personas alocéntricas encontrarán congruencia cognitiva al existir una identificación entre su jerarquía de valores personales y los culturales, lo que le llevará a una mayor satisfacción en general. Lo mismo ocurrirá con las personas idiocéntricas en culturas individualistas. Pero ¿qué ocurrirá con estas personas en culturas colectivistas? En este caso, en el modelo se pronostica una incongruencia cognitiva (o choque entre la jerarquía de valores personales y culturales) que llevará aparejada la insatisfacción. Triandis señala, incluso, que esta incongruencia será mayor con personas idiocéntricas en culturas colectivistas, que con personas alocéntricas en culturas individualistas.

Pero junto con estas variables de «empuje» deberíamos considerar también otras de «atracción» que hacen que las personas desarrollen más o menos conducta emprendedora. Se trata, por tanto, de variables organizativas que favorecen (o inhiben) la aparición de comportamientos emprendedores en el interior de la organización.

Una de estas variables de fomento del comportamiento emprendedor serían los procesos de empoderamiento.

Podemos definir el empoderamiento como aquellas «prácticas llevadas a cabo por la dirección de la empresa dirigidas a dar mayor autonomía, control y auto-eficacia a los trabajadores» (Kanter 1977, 1993). Autores posteriores comienzan a hablar del empoderamiento no solo desde la perspectiva de la estructura organizativa sino también como un estado psicológico que los

empleados deben experimentar cuando las intervenciones de empoderamiento de la dirección son adecuadas (Spreitzer, 1995) estableciéndose así dos tipos de empoderamiento: estructural y psicológico. El *Empoderamiento Estructural* hace referencia a una serie de técnicas de dirección las cuales pueden ser aplicadas universalmente a través de todas las organizaciones con un significado de acción efectiva con las necesidades modernas de las organizaciones modernas (Lashey, 1999). Por otro lado, el *Empoderamiento Psicológico*, hace referencia a las creencias que tiene un trabajador en base a su desempeño, al nivel de autonomía que posee y a los resultados que su trabajo pueden tener en la organización (Spreitzer, 1995).

Uno de los primeros modelos sobre el empoderamiento psicológico fue el desarrollado por Conger y Kanungo (1988). La aportación más importante de estos autores es que proponen que el empoderamiento es un constructo motivacional para habilitar a los trabajadores, más que una simple delegación de poder, entendiendo que habilitar implica crear las condiciones que permitan aumentar la motivación para la realización de las tareas mediante el desarrollo de un fuerte sentido de eficacia personal.

Posteriormente Thomas y Velthouse (1990) diseñaron el constructo empoderamiento psicológico el cual estaría compuesto por cuatro cogniciones básicas:

- impacto
- competencia
- significado, y
- autonomía o autodeterminación

Por *Impacto* harían referencia a la intensidad con la cual un individuo puede influir en la estrategia, administración o en los resultados operativos del trabajo (Ashforth, 1989). La variable *Competencia* se referirían al grado con el cual una persona puede realizar las actividades requeridas por la tarea con las habilidades suficientes cuando él o ella lo intentan. En cuanto a *Significado*, sería el valor de una meta o propósito, juzgado en relación a las propias ideas o estándares del individuo (Thomas y Velthouse, 1990) involucrando un sentimiento entre los requerimientos de un rol de trabajo y las creencias, valores y comportamientos (Brief y Nord, 1990; Hackman y Oldham, 1980). Finalmente, *Autonomía o autodeterminación* sería la sensación individual de poseer la elección en



la iniciativa y regulación de las acciones (Deci, Connell y Ryan, 1989).

Por último, una estructura fundamental favorecedora de comportamientos emprendedores será la escuela la cual, junto con la familia, serán los espacios donde se producen gran parte de los procesos iniciales de socialización y adquisición de conductas. Esta ha sido otra de las variables estudiadas en la literatura sobre emprendedores, aunque más desde un punto de vista demográfico y descriptivo que como un proceso de socialización y adquisición de valores.

Diversos autores (Carr, 1996; Jacobowitz y Vidler, 1982) han demostrado que los emprendedores tienden a tener un mayor nivel educativo que el resto de la población en general. Sin embargo, no es bien conocido todavía cómo la educación afecta a los procesos psicosociales de desarrollo de la conducta emprendedora (Carter, 2003); es decir, se desconoce si el nivel formativo de los emprendedores influye en los procesos cognitivos que van a desarrollar tal conducta emprendedora. Algunos investigadores consideran que la educación ofrece a la persona una mayor auto-confianza en sus propias capacidades y recursos, con la consecuente internalización de las percepciones de éxito, generando, además, una mayor motivación hacia la consecución y logro de metas (Khanlou y Crawford, 2006; Singh, 1989).

En resumen, vemos como existen varias características, tanto de empuje como de atracción que favorecen el desarrollo de comportamientos intraemprededores dentro de la organización. Estos serán tanto factores internos de personalidad propios del trabajador como externos organizacionales y de socialización. Para la implementación de los primeros, sería aconsejable el mejorar los procesos de reclutamiento y selección, incorporando la evaluación del comportamiento emprendedor como una competencia a medir y tener en cuenta. En cuanto a los procesos externos, el desarrollo de medidas que favorezcan el empoderamiento, mediante políticas de recursos humanos de descentralización, autonomía, y apoyo van a ejercer de espoleta en aquellos intraemprededores que tengamos al interior de nuestras organizaciones.

Solo la combinación de ambas estrategias, puede conseguir la aparición de comportamientos emprendedores de manera no espontánea consiguiendo la organización, de esta manera, trabajadores no solo con un alto desempeño sino que aporten nue-

vos elementos creativos e innovadores que la enriquecerán. Posiblemente en los próximos años veremos nuevos desarrollos en este sentido.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AHMED, S.U. (1985). Nach, risk taking, propensity, locus of control and entrepreneurship. *Personality and Individual Differences*, 6, 781-782.
- ASHFORTH, B. E. (1989). The experience of powerlessness in organizations. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 43, 207-242.
- BHATNAGAR, J. (2012) Management of innovation: role of psychological empowerment, work engagement and turnover intention in the Indian context. *International Journal of Human Resource Management*, 23, 928-951.
- BROCKHAUS, R.H. (1980). Psychological and environmental factors which distinguish the successful from the unsuccessful entrepreneur: A longitudinal study. *Proceedings Academy of Management*, 368-372.
- BROCKHAUS, R. H. (1982). The psychology of the entrepreneur. En C. A. Kent, D. L. Sexton y K. H. Vespers (Eds.) *Encyclopaedia of entrepreneurship*. Englewood, NJ: Prentice-Hall.
- CARRAHER, S. M. (2005). An examination of entrepreneurial orientation: a validation study in 68 countries in Africa, Asia, Europe and North America. *International Journal of Family Business*, 2, 95-100.
- CARTER, N. M. (2003). The career reason of nascent entrepreneurs. *Journal of Business Venturing*, 18, 13-39.
- CHANG, L. C., SHIH, C. H. y LIN, S. M. (2010). The mediating role of psychological empowerment on job satisfaction and organizational commitment for school health nurses: A cross-sectional questionnaire survey. *International Journal of Nursing Studies*, 47, 427-433.
- COLLINS, C. J., HANGES, P. J. y LOCKE, E. (2004). The relationship of Achievement Motivation to entrepreneurial behavior: a meta-analysis. *Human Performance*, 17, 95-117.
- CONGER, J. A., y KANUNGO, R. N. (1988). The empowerment process: Integrating theory and practice. *Academy of Management Review*, 13, 471-483.
- CUMMINGS, L. L., BARNETT, D. L., STEVENS, O. J. y VECIANA, J. M. (1972). Riesgo, determinación, espíritu conciliador y confianza. *Alta Dirección*, marzo-abril, 13-25.
- CHAY, Y. W. (1993). Social support, individual differences and well-being: A study of small business entrepreneurs and employees. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 66, 285-302.
- DECI, E. L.; CONNELL, J. P.; RYAN, R. M. (1989). Self-determination in a work organization. *Journal of Applied Psychology*, 74(4), 580-590.
- DÍAZ, F. y RODRÍGUEZ, A. (2003). Locus of control, nach and values of community entrepreneurs. *Social Behavior and Personality*, 31, 739-748.

- FAGENSON, E. A. (1993). Personal value systems of men and women entrepreneurs versus managers. *Journal of Business Venturing*, 8, 409-430.
- GATEWOOD, E. J., SHAVER, K. G., y GARTNER, W. B. (1995). A longitudinal study of cognitive factors influencing start-up behaviors and success at venture creation. *Journal of Business Venturing*, 10, 371-391.
- HACKMAN, J. R. y OLDMAN, G. R. (1980). *Work redesign*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- HANSEMARK, O. C. (2003). Need for achievement, locus of control and the prediction of business startups: A longitudinal study. *Journal of Economic Psychology*, 24, 301-319.
- HOFSTEDE, G. (1980). *Culture's consequences: international differences in work-related values*. Beverly Hills, CA: Sage.
- HOLT, D. H. (1997). A comparative study of values among Chinese and U. S. Entrepreneurs: pragmatic convergence between contrasting cultures. *Journal of Business Venturing*, 12, 483-505.
- HORNADAY, J. A. y Aboud, J. (1981). Characteristics of successful entrepreneurs. *Personnel Psychology*, 24, 141-153.
- JACOBOWITZ, A. y VIDLER, D. C. (1982). Characteristics of entrepreneurs: implications for vocational guidance. *Vocational Guidance Quarterly*, 30, 252-257.
- KANTER R. M. (1993). *Men and Women of the Corporation*. 2nd ed. New York, NY: Basic Books.
- KANTER, R. M. (1977). *Men and women of the corporation*. New York, NY: Basic Books.
- KAUFMANN, P. J., WELSH, D. H. y BUSHMARIN, N. V. (1996). Locus of control and entrepreneurship in the Russian Republic. *Entrepreneurship, Theory and Practice*, 20, 43-56.
- KHANLOU, N. y CRAWFORD, C. (2006). Post-migratory experiences of newcomer female youth: self-esteem and identity development. *Journal of Immigration and Minority Health*, 8, 45-56.
- KNIGHT, F. H. (1947). *Riesgo, incertidumbre y beneficio*. Madrid: Aguilar.
- LASHLEY, C. (1999). Employee empowerment in services: framework for analysis. *Personnel Review*, 28, 169-191.
- LASCHINGER, H., FINEGAN, J. E. y WILK, P. (2009). Context matters: The impact of unit leadership and empowerment on nurses' organizational commitment. *Journal of Nursing Administration*, 39, 228-235.
- LEE, D. Y. y TSANG, E. W. (2001). The effects of entrepreneurial personality, background and network activities on venture growth. *Journal of Management Studies*, 38, 583-602.
- MCCLELLAND, D.C. (1961). *The achieving society*, Princeton, NJ: Van Nostrand.
- MCCLELLAND, D. C. (1965). N Achievement and entrepreneurship: A longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1, 389-392.
- MCCLELLAND, D. C. (1987). Characteristics of Successful Entrepreneurs. *The Journal of Creative Behavior*, 21, 219-223.
- MCCLELLAND, D. C., ATKINSON, J. W., CLARK, R. A. y LOWELL, E. L. (1953). *The achievement motive*. New York, NY: Appletton.
- MCGRATH, R. G., MCMILLAN, I. C., YANG, E. A. y Tsai, W. (1992). Does culture endure, or is it malleable? *Journal of Business Venturing*, 7, 441-458.

- MITCHELL, R. K., SMITH, J. B., SEAWRIGHT, K. W., y MORSE, E. A. (2000). Cross-cultural cognitions and the venture creation decision. *Academy of Management Journal*, 43, 5, 974-993.
- MITCHELL, R. K., SMITH, J. B., MORSE, E. A., SEAWRIGHT, K. W., PEREDO, A. M. y MCKENZIE, B. (2002). Are entrepreneurial cognitions universal?. Assessing entrepreneurial cognitions across cultures. *Entrepreneurship theory and practice* summer, 9-32.
- MULLER, G. F., y GAPPISCH, C. (2005). Personality types of entrepreneurs. *Psychological Reports*, 96, 737-746.
- MUELLER, S. L., y THOMAS, A. S. (2000). Culture and entrepreneurial potential: a nine country study of locus of control and innovativeness. *Journal of Business Venturing*, 16, 51-75.
- PERRY, C., 1990. After further sighings of the Heffalump. *Journal of Managerial Psychology*, 5, 22-31.
- REYNOLDS, P. D., BYGRAVE, W. D., AUTIO, E. y HAY, M. (2002). *Global Entrepreneurship Monitor 2002 Summary Report*. Babson Park MA: Babson College.
- ROKEACH, M. (1973). *The nature of human values*. New York, NY: Free Press.
- ROTEFOSS, B. y KOLVERIED, L. (2005). Aspiring, nascent and fledgling entrepreneurs: an investigation of the business start-up process. *Entrepreneurship and Regional Development*, 17, 109-127.
- ROTTER, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*, 80, 609.
- SAGIE, A. y ELIZUR, D. (1999). Achievement motive and entrepreneurial orientation: a structural analysis. *Journal of Organizational Behavior*, 20, 375-387.
- SANTIAGO, J. H. y TARANTINO, S. J. (2002). Individualism and collectivism: cultural orientation in locus of control and moral attribution under conditions of social change. *Psychological Reports*, 91, 1115-1168.
- SCHEINBERG, S. y McMILLAN, I. C. (1988). An 11 country study of motivation to start a business. En B. Kirchoff, W. Long, K. H. Vesper y W. Wetzel (Eds.) *Frontiers of entrepreneurship research*. Wellesley, MA: Babson College.
- SCHILLER, B. R., y CREWSON, P. E. (1997). Entrepreneurial origins: a longitudinal inquiry. *Economic Inquiry*, 35, 523-531.
- SCHUMPETER, J. A. (1934). *The Theory of Economic Development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- SHANE, S. KOLVERIED, L. y WESTHEAD, P. (1991). An exploratory examination of the reasons leading to new firm formation across country and gender. *Journal of Business Venturing*, 6, 431-446.
- SINGH, S. (1989). Personality characteristics, work values, and life styles of fast- and slow-progressing small-scale industrial entrepreneurs. *The Journal of Social Psychology*, 129, 801.
- SMITH, P. B., TROMPENAARS, F. y DUGAN, S. (1995). The Rotter Locus of Control Scale in 43 countries: a test of cultural relativity. *International Journal of Psychology*, 30, 377-400.
- SPENCE, J. T. (1983). *Achievement and achievement motives*. San Francisco,

- CA: W.H. Freeman and Company.
- SPREITZER, G. M. (1995). Psychological Empowerment in the Workplace: Dimensions, Measurement, and Validation. *Academy of Management Journal*, 38, 1442-1465.
- STEWART, W. H. y ROTH, P. L. (2007). A meta-analysis of achievement motivation differences between entrepreneurs and managers. *Journal of Small Business Management*, 45, 401-421.
- SUTHERLAND, E. y VEROFF, J., (1985). Achievement motivation and sex roles. En V.E. O'Leary, R.K. Unger y B.S. Wallston, eds., *Women, gender and social psychology*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- THOMAS, A. S. y MUELLER, S. L. (2000). A case for comparative entrepreneurship: assessing the relevance of culture. *Journal of International Business Studies*, 31, 287-301.
- Thomas y Velthouse (1990). Cognitive Elements of Empowerment: An «Interpretive» Model of Intrinsic Task Motivation. *Academy of Management Review*, 15, 666-681.
- TRIANDIS, H. C., BONTEMPO, R., VILLAREAL, M. J., ASAI, M. y LUCCA, N. (1988). Individualism and collectivism: cross-cultural perspectives on self-ingroup relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 323-338.
- Venkatapathy, R. (1984). Locus of control among entrepreneurs: a review. *Psychological Studies*, 29, 97-100.
- WARNER, H. A. y RUBIN, I. M. (1977). Motivación del empresario-gerente en la investigación y el desarrollo: determinantes del éxito de la compañía. En D. A. Kolb, I. M. Rubin y J. M. McIntyre *Psicología de las Organizaciones. Problemas contemporáneos*. México: Prentice-Hall Hispanoamérica.
- WU, S. (2007). The relationship between national culture and national entrepreneurial activity. *World Review of Entrepreneurship, Management and Sustainable Development*, 3, 127-141.
- ZHAO, H., y SEIBERT, S. E. (2006). The Big Five personality dimensions and entrepreneurial status: a meta-analytical review. *Journal of Applied Psychology*, 91, 259-271.



CAPÍTULO 2  
INFLUENCIA DE LA ENSEÑANZA SUPERIOR  
MILITAR EN LOS ESTILOS DE PENSAMIENTO  
DE SUS ALUMNOS

JOSE PATRICIO MANDIÁ OROSA

*Academia General Militar. Mando de Adiestramiento y Doctrina*

CARLOS LUIS RUIZ LÓPEZ

*Academia de Logística. Mando de Adiestramiento y Doctrina*

**Resumen.** Las Academias militares son en términos generales formadores de líderes (Delbón, 2002). La Teoría de la inteligencia de Sternberg (1999) y estudios derivados en ámbitos militares, establece que la formación de futuros líderes no está en un plan de estudios sino que se va aprendiendo de forma implícita en el quehacer diario. Sternberg postula que «los estilos de pensamiento» de esos futuros líderes influyen en su gestión del liderazgo de forma positiva si son coincidentes con los de la organización. Es por ello que el presente estudio analiza si durante su permanencia en la Academia General Militar (AGM, Zaragoza), los cadetes españoles modifican su estilo de pensamiento y hacia qué estilo. Este trabajo también analiza la existencia, o no, de un estilo de pensamiento predominante entre los cadetes y profesores. Para ello se seleccionaron 404 cadetes de los cursos 1.º (171), 2.º (131) y 3.º (95) del Cuerpo General de las Armas, 394 hombres y 10 mujeres, con edades muy similares, de media 22 años. El primer curso sin ninguna formación militar, y el segundo y tercero con uno y dos años de formación, respectivamente. También se seleccionaron 75 profesores de los departamentos de la AGM. Al comienzo del año escolar 2009-2010 se les administró a todos los cuestionarios de autoevaluación «Sternberg-Wagner» de Robert J. Sternberg (1999) para los estilos de pensamiento legislativo, ejecutivo y judicial. Los datos obtenidos fueron analizados mediante *la prueba de la Chi cuadrado para Tablas de contingencia, la prueba del ANOVA, la prueba H de Kruskal-Wallis, análisis exploratorio y gráficos box-plot*. Los resultados obtenidos mostraron diferencias significativas entre los estilos de pensamiento de los cadetes de 1.º curso respecto de los cadetes de 2.º (*sig. <0,043*) y 3.º curso (*sig. 0,028*). Los cadetes de 2.º y 3.º curso no presentaron diferencias entre sí (*sig. 0,464*). Los resultados indican que se produce un cambio en los estilos de pensamiento de

los cadetes de 1<sup>er</sup> curso hacia el estilo legislativo tras un año de formación militar, aumentando esta tendencia en los cursos siguientes. Los resultados muestran independencia entre las calificaciones académicas y estilo de pensamiento, si bien sugiere que los cadetes con el estilo legislativo obtienen mejores calificaciones académicas. Los profesores no muestran estilo de pensamiento predominante.

**Palabras Clave.** Estilo de pensamiento, cadete, formación académica, enseñanza superior militar, Ejército.

## INTRODUCCIÓN

Seguro que alguna vez nos hemos preguntado por qué hay personas que realizan determinadas tareas y cometidos sin ningún esfuerzo, de forma innata, y a esas mismas personas les cuesta una gran esfuerzo realizar otro tipo de tareas, que a priori son menos complicadas. De la misma forma, hay personas que ejercen el liderazgo en un tipo de organización de forma natural y en otro tipo no, no siendo normalmente el nivel cultural o el esfuerzo personal la causa de esta diferencia. Hablamos de preferencias en el empleo de aptitudes, no de las aptitudes en sí mismas. Hablamos de «los estilos de pensamiento» de Sternberg (1997).

En la enseñanza general y en la formación militar en particular, también están presentes los estilos de pensamiento. A modo de ejemplo, podemos citar: «Diferentes métodos de evaluación tienden a beneficiar distintos estilos de pensamiento», y «los estilos de pensamiento aumentan significativamente el efecto de las aptitudes para predecir el éxito escolar. Haríamos mejor si tuviéramos en cuenta no solo los niveles y pautas de aptitudes de los estudiantes, sino también sus perfiles de estilos», Sternberg (1997). «Los resultados del aprendizaje y el éxito académico del alumno están relacionados no solo con sus aptitudes sino también con su estilo de pensamiento predominante y la afinidad de dicho estilo con el método de enseñanza y evaluación que se realiza en las diferentes asignaturas de la carrera», Allueva (2010).

En esta línea podríamos añadir, aquellos que tienen un estilo de pensamiento predominante en una organización, seguramente progresen más rápidamente. Aquellos mandos que tengan un estilo de pensamiento coincidente con el predominante en su unidad, probablemente ejerzan un mejor liderazgo.



Se hace pues necesario, en primer lugar, definir el concepto al que nos estamos refiriendo: ¿qué entendemos por Estilo de Pensamiento? Los diferentes autores que trataron los Estilos de Pensamiento, variaron a lo largo del tiempo sus estudios, pasando de centrarlos en un principio en la Cognición, es decir, como la forma de adquirir conocimientos, la personalidad o en las actividades derivadas del aprendizaje, para, en los últimos tiempos, estudiar los estilos de pensamiento, no como aptitudes personales sino como la forma personal en que cada individuo gusta de utilizar sus habilidades.

Para Herman (1979), en su modelo del Cerebro Completo, describe el Estilo de Pensamiento como «una preferencia que tiene el individuo de pensar qué es lo que más le satisface y lo que le resulta más natural». Sternberg, quien por su teoría integradora y por su actualidad hemos tomado como referencia, define el Estilo de Pensamiento como: «Una forma particular de utilizar las aptitudes que tiene la persona a la hora de pensar. Se pueden tener aptitudes similares y rendimientos muy diferentes por utilizar esas aptitudes de una forma u otra, según el estilo de pensamiento predominante que tiene la persona» Sternberg (1999).

Basándose en estas premisas, Sternberg desarrolló la teoría del Autogobierno Mental, cuyo principio básico es que para que los estudiantes se beneficien al máximo de la enseñanza y de la evaluación, al menos parte de estas deben de armonizar con su estilo de pensamiento. Debido a que el presente trabajo se asienta particularmente en los fundamentos de esta teoría, consideramos necesario precisar aquellos principios u observaciones que hace Sternberg y que están especialmente relacionados con esta investigación. Principios de Sternberg:

1. «Los estilos son preferencias en el empleo de las aptitudes, no aptitudes en sí mismas». Hemos medido preferencias, no rendimientos
2. «Las opciones vitales deben encajar tanto en los estilos como con las aptitudes. Las personas que por cualquier motivo eligen una profesión que no armoniza con sus aptitudes y su estilo, suelen acabar infelices e insatisfechas».
3. «Las personas no tienen un solo estilo, son multidimensionales». Nos hemos inclinado por el estilo de mayor puntuación.
4. «Los estilos varían en función de las tareas y de las situaciones». La tarea y la situación, en esta ocasión, están muy

controladas al vivir en un régimen de internado, con un horario muy ajustado.

5. «Cada persona difiere de los demás en la fuerza de sus preferencias»
6. «Las personas difieren en la flexibilidad de sus estilos, hay personas a las que les cuesta más cambiar y adaptarse a una variedad de situaciones». En la AGM es evidente, al ser el cambio muy fuerte al pasar de la vida civil a la vida militar
7. «Los estilos se socializan». Pensamos que el régimen de vida militar es muy socializante.
8. «Los estilos pueden variar a lo largo de la vida».
9. «Los estilos se pueden medir». Lo hemos hecho con los cuestionarios de autoevaluación Sternberg-Wagner.
10. «Los estilos que son apreciados en un lugar pueden no ser apreciados en otro».

Hasta 12 son los estilos de pensamiento que Sternberg define en su teoría del Autogobierno, según se analicen por su función, forma, nivel, alcance o inclinación. De todos ellos nosotros nos hemos fijado en el nivel «Función», en el que Sternberg compara los estilos de pensamiento con las funciones que necesitan los estados para gobernar: Legislar las leyes necesarias, ejecutarlas y juzgarlas para comprobar si cumplen la finalidad con la que han sido hechas y si están de acuerdo con los principios que rigen esa comunidad. De la misma forma, según la teoría del Autogobierno Mental, podemos también diferenciar a las personas en Legislativas, Ejecutivas y Judiciales según cuál sea su estilo predominante. Podemos decir que una persona es:

- Legislativa: si le gusta hacer las cosas a su manera. Les gusta crear, formular y planificar las cosas. En general tienden a ser personas a las que les gusta establecer sus propias reglas.
- Ejecutiva: Si les gusta hacer lo que se debe hacer y por general prefiere que se les diga que deben hacer y cómo deben de hacerlo.
- Judicial: si les gusta evaluar reglas y procedimientos y juzgar las cosas, por lo que prefieren problemas donde pueden analizar y evaluar cosas e ideas.

Definidos estos conceptos, adquieren un especial significado las preguntas que nos hemos formulado para hacer este trabajo,

y fomenta nuestro interés por ver qué ocurre entre los alumnos de la Academia General Militar, con el fin de mejorar su formación y obtener un mayor rendimiento en sus aptitudes personales: ¿Los alumnos que ingresan en la Academia General Militar (AGM) tienen un determinado estilo de pensamiento? ¿Cambian de estilo de pensamiento durante su estancia en la Academia debido a la formación específica que reciben? ¿Tienen los profesores de la AGM un estilo de pensamiento determinado? ¿Existe un determinado estilo de pensamiento en la AGM que proporciona ventajas educativas a los alumnos que lo poseen?

Todas estas preguntas nos animaron en su día para hacer el trabajo que ahora presentamos y que llevamos a cabo durante el curso académico 2009/2010 en la AGM y que continúa en la actualidad con los alumnos del nuevo modelo de enseñanza militar. Partiendo del principio de que ningún estilo es mejor que otro, y que todos son necesarios para cualquier organización, haremos referencia, como antecedentes, de algunos de los trabajos que se han realizado en esta línea.

González, Castro y González (2008) trataron de identificar perfiles aptitudinales y estilos de pensamiento en diferentes carreras universitarias y factores predictores del rendimiento académico, encontrando diferencias significativas en valores aptitudinales y estilos de pensamiento según las carreras, así como el razonamiento verbal y abstracto y el cálculo numérico como buen predictor del rendimiento académico

Allueva et al. (2010) realizaron un estudio entre los alumnos del 1<sup>er</sup> curso, alumnos egresados y profesores del curso 2008/2009 de la universidad de Zaragoza, con el fin de analizar los estilos de pensamiento predominantes. Al realizar el análisis de datos por grupos, áreas de conocimiento y sexo, se aprecian diferencias significativas en los perfiles de los estilos de pensamiento de los participantes.

En consecuencia, consideramos necesario que cada persona conozca su estilo de pensamiento predominante, y saber así cual es el método de enseñanza que más le favorece y cual le perjudica, no sólo en la vida académica sino también en su vida profesional. Conocer nuestro estilo de pensamiento, el de nuestros subordinados y el predominante de la organización, si este existiera, puede favorecer la dirección y liderazgo de su unidad. Por otra parte, todo profesor debe también conocer cuál es su estilo

de pensamiento predominante, ya que este puede constituir una amenaza a su deseo de ser justo con sus alumnos.

Sin embargo, no hemos encontrado ninguna referencia que relacione los estilos de pensamiento con sus efectos en la Enseñanza militar española y, en este sentido, este trabajo es pionero, y estamos convencidos que los resultados que ahora presentamos servirán de base para posteriores estudios, en los que, teniendo como fin el aprovechamiento de las cualidades personales del alumno, pudiéramos deducir procedimientos educativos e incidir en los programas, con una base científica, en beneficio del individuo y de la Fuerzas Armadas.

Tan solo, como única referencia, hemos encontrado un trabajo realizado en la Republica Argentina en la que su autor, Castro Solano (2002), en el estudio «Predictores del rendimiento académico y militar de cadetes argentinos» afirma que «la competencia para el razonamiento abstracto, un estilo de personalidad dominante y las estrategias de afrontamiento focalizadas en la resolución de problemas predicen los logros académicos en primer año. Los alumnos próximos a graduarse se muestran más dominantes, asertivos y ambiciosos, con menos redes de apoyo social, mayores relaciones con amigos íntimos y son más globales en la forma de procesar la información».

Con todas estas premisas y con los antecedentes expuestos en el presente trabajo, nos hemos marcado alcanzar los siguientes objetivos:

- 1.º Conocer si los cadetes de la Academia General Militar modifican su estilo de pensamiento a lo largo del periodo de su formación académica en el Centro y si existe un estilo predominante en la AGM.
- 2.º Conocer si existe entre los cadetes un determinado estilo de pensamiento que proporciona ventajas académicas para aquellos que lo posean.
- 3.º Conocer si entre los profesores de la Academia General Militar existe un estilo de pensamiento predominante y si este coincide con el de los futuros oficiales.

## MÉTODO

### Sujetos o participantes

La población general a la que se refiere el estudio son los alumnos de la enseñanza superior militar, para el acceso a la escala de oficiales del Cuerpo General de las Armas. La Academia General Militar (AGM, Zaragoza) es el centro docente donde se encuentran todos los alumnos de este tipo de enseñanza en sus tres primeros cursos.

Los sujetos participantes en este estudio fueron 404 alumnos de la enseñanza superior militar para acceder a la escala de oficiales del Cuerpo General de las Armas. Los alumnos están distribuidos en tres cursos, 1.º, 2.º y 3.º, con 171, 131 y 95 alumnos respectivamente, y de edad media 22 años. Hay 394 hombres y 10 mujeres. También participaron 75 profesores pertenecientes a la Jefatura de estudios de la AGM.

En cuanto a los alumnos, se trata de tres grupos ya conformados antes de realizar el estudio, de similares características en lo referente a la edad (entre 20 y 23 años), sexo (casi todos varones), lugar de nacimiento y residencia (proceden de prácticamente todas las regiones españolas), motivación profesional (todos quieren ser oficiales del ejército) y nivel cultural y formativo (todos poseen el bachillerato y han superado la Prueba de acceso a la universidad (PAU) y una oposición para su ingreso en la AGM en los últimos dos años). La principal diferencia entre ellos es que los alumnos de 2.º y 3.º curso han cursado uno o dos años de formación militar en la AGM respectivamente, mientras que los alumnos de 1.º curso solo llevan días en el centro militar docente.

El sistema de selección de los sujetos ha sido el siguiente: se solicitó la colaboración a todos los alumnos de los tres cursos que se imparten en la AGM para la participación en el estudio, siendo la tasa de cooperación del 100%. Existen muy pocos casos de mortalidad experimental, debido al proceso de recogida y clasificación de los datos. Es decir, contamos con la población total de alumnos de enseñanza superior militar para el acceso a la escala de oficiales del Cuerpo General de las Armas del Ejército de Tierra de España.

En cuanto a los profesores, decir que están representados los 8 departamentos/áreas de la AGM: Departamento de Administración (DA), Departamento de Ciencias Jurídicas y Sociales

(DCJS), Área de Educación Física (DEF), Departamento de Idiomas (DI), Departamento de Instrucción y Adiestramiento (DIA), Departamento de Matemáticas, Física e Informática (DMFI), Departamento de Sistemas de Armas (DSA) y Departamento de Táctica y Logística (DTL).

### **Materiales e instrumentos**

Se emplearon los Cuestionarios de Estilos de Pensamiento, Thinking Styles Inventory (TSI), de Sternberg-Wagner en el nivel Función para los estilos de pensamiento legislativo, ejecutivo y judicial. Consta de 24 preguntas, con respuestas de tipo múltiple en una escala Likert de 1 a 7 según no se esté de acuerdo o el acuerdo sea total con la pregunta que se hace. Tiene una duración total aproximada de 20 minutos. El cuestionario consta de tres partes:

- Legislativo: 8 preguntas, que mide la preferencia de las personas por crear, formular y planificar cosas
- Ejecutivo: 8 preguntas, que mide la preferencia de las personas por le digan que hacer y cómo hacerlo.
- Judiciales: 8 preguntas, que mide la preferencia de las personas por analizar y evaluar las cosas e ideas.

Los cuestionarios de autoevaluación Sternberg-Wagner superaron las pruebas de validez y fiabilidad en un estudio realizado por Zhang y Sternberg (2002) con una muestra de profesorado de primaria y secundaria.

### **Procedimiento**

La prueba de los estilos de pensamiento de Sternberg se aplicó una única vez a cada uno de los tres cursos, en un espacio temporal de una semana, los días 5, 9 y 10 de Septiembre del año 2009. Las diferentes pruebas se administraron en un aula de la AGM con capacidad suficiente y con adecuadas condiciones para la administración conjunta de la prueba a todos los participantes. Todas las pruebas las administró un psicólogo.

En otro orden de cosas, se han observado todas las indicaciones que sobre los principios éticos en investigación señala la *American Psychological Association* (APA, 2001) relativas a la parti-

cipación de los sujetos en este estudio. Hubo, en este sentido, consentimiento informado sobre los propósitos y procedimientos a seguir en esta investigación, así como de los riesgos o molestias que se pudieran dar y los posibles beneficios de la misma. Se les informó igualmente de la posibilidad de abandonar el estudio en cualquier momento y con total libertad.

### **Análisis estadísticos**

Los análisis estadísticos empleados fueron la *Chi-cuadrado*, *V de Cramer* y *coeficiente de Contingencia* para Tablas de Contingencia 2x2 y 3x3, con la finalidad de averiguar si existe relación entre el «Curso actual, es decir, años de formación militar recibida» y el «Estilo de pensamiento».

Se utilizó la prueba *F de Snedecor para el ANOVA de un factor*, con la finalidad de averiguar si existe dependencia entre el «estilo de pensamiento» y las «Calificaciones finales» de los cadetes. Antes de realizar esta prueba paramétrica se comprobó, mediante *las pruebas de Kolmogorov-Smirnov* y *la prueba de Levene*, que la distribución de los niveles de la variable «estilo de pensamiento» eran normales y homocedásticas. Al tenerse alguna duda sobre la normalidad de las calificaciones del grupo ejecutivo, se duplicó el análisis mediante la prueba no paramétrica *H de Kruskal-Wallis*. También se utilizó *la prueba H de Kruskal-Wallis* con la finalidad de averiguar si existe dependencia entre los «estilos de pensamiento» y el «escalafón final-ordenamiento del promoción» obtenido por los alumnos del primer curso. Por último, se realizó un análisis gráfico descriptivo de las puntuaciones de los profesores en los «estilos de pensamiento» con la finalidad de averiguar si hay diferencias entre departamentos. Para nuestra investigación hemos utilizado como herramienta para el tratamiento estadístico de los datos el *Statistical Package for Social Sciences* para Windows en su versión 17.0 (SPSS 17).

### **Resultados**

Al estudiar la relación entre «estilo de pensamiento» y «curso» mediante la tabla de contingencia 3x3 (tabla 1, tabla 2 y gráfico 1), los resultados mostraron diferencias significativas entre los estilos de pensamiento de los alumnos de la AGM por curso (*sig. 0,030*) (tablas 3 y 4). En los alumnos de 1.º curso hay más

frecuencia de la esperada con el estilo ejecutivo (*residuo corregido +3.0*) y menos de la esperada en el estilo legislativo (*residuo corregido -2.6*) (tabla 1). Esto indica una atracción de los alumnos de 1.º hacia el estilo ejecutivo y rechazo hacia el legislativo. Los alumnos de 2.º y 3.º no presentan residuos tan altos, si bien se aprecia atracción al legislativo a medida que avanzan los cursos (+0,8 y +2,1). El estilo ejecutivo permanece más o menos constante en todos los cursos.

Tabla 1

*Tabla de Contingencia de las variables Curso y estilo de pensamiento*

| CURSO |                      | Estilo de Pensamiento |           |          | Total |
|-------|----------------------|-----------------------|-----------|----------|-------|
|       |                      | Legislativo           | Ejecutivo | Judicial |       |
| 1     | Recuento             | 74                    | 81        | 16       | 171   |
|       | Frecuencia esperada  | 86.8                  | 66.5      | 17.8     | 171.0 |
|       | Residuo              | -12.8                 | 14.5      | -1.8     |       |
|       | Residuos tipificados | -1.4                  | 1.8       | -4       |       |
|       | Residuos corregidos  | -2.6                  | 3.0       | -6       |       |
| 2     | Recuento             | 74                    | 46        | 18       | 138   |
|       | Frecuencia esperada  | 70.0                  | 53.6      | 14.3     | 138.0 |
|       | Residuo              | 4.0                   | -7.6      | 3.7      |       |
|       | Residuos tipificados | .5                    | -1.0      | 1.0      |       |
|       | Residuos corregidos  | .8                    | -1.6      | 1.3      |       |
| 3     | Recuento             | 57                    | 30        | 8        | 95    |
|       | Frecuencia esperada  | 48.2                  | 36.9      | 9.9      | 95.0  |
|       | Residuo              | 8.8                   | -6.9      | -1.9     |       |
|       | Residuos tipificados | 1.3                   | -1.1      | -6       |       |
|       | Residuos corregidos  | 2.1                   | -1.7      | -7       |       |
| Total | Recuento             | 205                   | 157       | 42       | 404   |
|       | Frecuencia esperada  | 205.0                 | 157.0     | 42.0     | 404.0 |

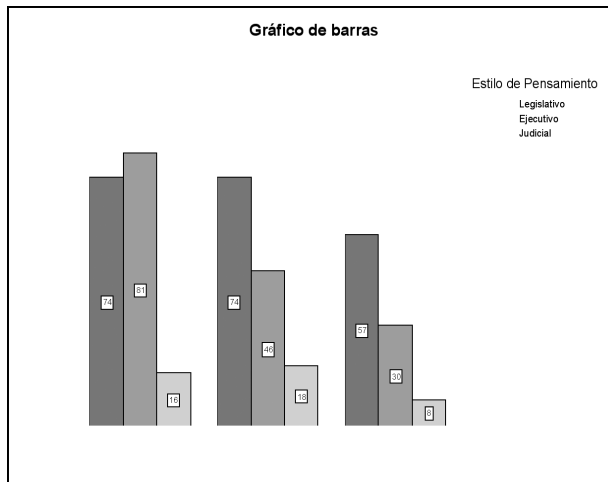
La tabla 2 y el gráfico 1 muestran por curso el tanto por ciento y el número de alumnos en cada estilo de pensamiento. Se observa como en 1.º curso existe una mayoría de alumnos con estilo ejecutivo (81 alumnos que son el 47% del total). En 2.º y 3.º curso el estilo de pensamiento mayoritario en los alumnos cambia al Legislativo (53,6% y 60% respectivamente). Si observamos el gráfico 1, se aprecia un patrón de comportamiento muy similar para los alumnos de 2.º y 3.º, siendo claramente diferente al de 1.º curso.



Tabla 2  
*Tabla de Contingencia de las variables Curso y estilo de pensamiento en %*

|       |   | Estilo de Pensamiento |           |          | Total  |
|-------|---|-----------------------|-----------|----------|--------|
|       |   | Legislativo           | Ejecutivo | Judicial |        |
| CURSO | 1 | 43.3%                 | 47.4%     | 9.4%     | 100.0% |
|       | 2 | 53.6%                 | 33.3%     | 13.0%    | 100.0% |
|       | 3 | 60.0%                 | 31.6%     | 8.4%     | 100.0% |
| Total |   | 50.7%                 | 38.9%     | 10.4%    | 100.0% |

Gráfico 1  
*Estilos de pensamiento de los alumnos por curso*



Tras realizar el contraste entre cursos, los resultados mostraron diferencias significativas entre cursos y estilo de pensamiento de los cadetes (*sig. 0,030*) (ver tabla 3).

Tabla 3  
*Prueba Chi-cuadrado de la tabla de contingencia (3x3),  
 Curso y estilo de pensamiento*

| Pruebas de chi-cuadrado      |                     |    |                             |
|------------------------------|---------------------|----|-----------------------------|
|                              | Valor               | gl | Sig. asintótica (bilateral) |
| Chi-cuadrado de Pearson      | 10.740 <sup>a</sup> | 4  | .030                        |
| Razón de verosimilitudes     | 10.642              | 4  | .031                        |
| Asociación lineal por lineal | 4.146               | 1  | .042                        |
| N de casos válidos           | 404                 |    |                             |

<sup>a</sup>. 0 casillas (.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 9.88.

Al analizar los cursos dos a dos (tablas 2x3), los resultados mostraron diferencias significativas entre los alumnos de 1.º y 2.º curso (*sig.* 0,043) y los alumnos de 1.º y 3.º (*sig.* 0,028). Los alumnos de 2.º y 3.º curso no presentan diferencias significativas entre sí (*sig.* 0,464). Esto indica que los estilos de pensamiento de los alumnos sin formación militar (1.º curso) son diferentes de los alumnos con uno y dos años de formación (2.º y 3.º curso) (ver tablas 4, 5 y 6).

Tabla 4

*Prueba Chi-cuadrado de la tabla de contingencia (2x3), cursos (1.º -2.º) y estilo de pensamiento*

|                              | Valor              | gl | Sig. asintótica (bilateral) |
|------------------------------|--------------------|----|-----------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson      | 6.311 <sup>a</sup> | 2  | .043                        |
| Razón de verosimilitudes     | 6.358              | 2  | .042                        |
| Asociación lineal por lineal | .746               | 1  | .388                        |
| N de casos válidos           | 309                |    |                             |

<sup>a</sup>. 0 casillas (.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 15.18.

Tabla 5

*Prueba Chi-cuadrado de la tabla de contingencia (2x3), cursos (1.º -3.º) y estilo de pensamiento*

|                                      | Valor              | gl | Sig. asintótica (bilateral) |
|--------------------------------------|--------------------|----|-----------------------------|
| Seleccionado Chi-cuadrado de Pearson | 7.177 <sup>a</sup> | 2  | .028                        |
| Razón de verosimilitudes             | 7.246              | 2  | .027                        |
| Asociación lineal por lineal         | 4.509              | 1  | .034                        |
| N de casos válidos                   | 266                |    |                             |

<sup>a</sup>. 0 casillas (.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 8.57.

Tabla 6

*Prueba Chi-cuadrado de la tabla de contingencia (2x3), cursos (2.º -3.º) y estilo de pensamiento*

|                                      | Valor              | gl | Sig. asintótica (bilateral) |
|--------------------------------------|--------------------|----|-----------------------------|
| Seleccionado Chi-cuadrado de Pearson | 1.537 <sup>a</sup> | 2  | .464                        |
| Razón de verosimilitudes             | 1.572              | 2  | .456                        |
| Asociación lineal por lineal         | 1.440              | 1  | .230                        |
| N de casos válidos                   | 233                |    |                             |

<sup>a</sup>. 0 casillas (.0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 10.60.

Al estudiar la dependencia de las calificaciones finales de los alumnos respecto de los estilos de pensamiento mediante el ANOVA, los resultados no mostraron diferencias significativas entre las notas finales de los alumnos de cada uno de los tres niveles: legislativo, ejecutivo y judicial. Pero si se observó que los alumnos con estilo de pensamiento Legislativo obtuvieron mejores calificaciones académicas en todos los cursos. Analizando por curso de más a menos, los alumnos de 3.º curso obtuvieron unas calificaciones medias (al finalizar 2.º) muy similares en cada estilo de pensamiento. Las más altas se obtuvieron en el estilo legislativo (*media=6,5332*) (tabla 7). El análisis de la varianza nos confirma la independencia de la variable dependiente «Nota final» respecto de la variable independiente «Estilo de pensamiento» (*sig.=0,153*) (tabla 8).

Tabla7

3.º curso. Estadísticos descriptivos de la variable Nota final por estilos de pensamiento

**Descriptivos**

Nota Fin de Curso

|             | N  | Media  | Desviación típica | Error típico | Intervalo de confianza para la media al 95% |                 | Mínimo | Máximo |
|-------------|----|--------|-------------------|--------------|---|-----------------|--------|--------|
|             |    |        |                   |              | Límite inferior                             | Límite superior |        |        |
| Legislativo | 57 | 6.5332 | .55045            | .07291       | 6.3871                                      | 6.6792          | 5.52   | 8.01   |
| Ejecutivo   | 30 | 6.3177 | .55232            | .10084       | 6.1114                                      | 6.5239          | 5.35   | 7.59   |
| Judicial    | 8  | 6.2963 | .32258            | .11405       | 6.0266                                      | 6.5659          | 5.96   | 6.95   |
| Total       | 95 | 6.4452 | .54235            | .05564       | 6.3347                                      | 6.5556          | 5.35   | 8.01   |

Tabla 8

3.º curso. ANOVA de la VD Nota final en función de la VI Estilo de pensamiento

**ANOVA**

Nota Fin de Curso

|              | Suma de cuadrados | gl | Media cuadrática | F     | Sig. |
|--------------|-------------------|----|------------------|-------|------|
| Inter-grupos | 1.106             | 2  | .553             | 1.917 | .153 |
| Intra-grupos | 26.543            | 92 | .289             |       |      |
| Total        | 27.649            | 94 |                  |       |      |

Los alumnos de 2.º curso también obtuvieron unas calificaciones medias (al finalizar 1.º) muy similares en cada estilo de pensamiento. Las más altas se obtuvieron de nuevo en el estilo legislativo (*media Legislativo=6,7001*) respecto al estilo judicial y ejecutivo (*media Judicial=6,6756, media Ejecutivo=6,4717*). El análisis de la varianza nos confirma de nuevo la independencia de la variable «Nota final» respecto de la variable «Estilo de pensamiento» (*sig.=0,104*).

La prueba de Kolmogorov-Smirnov y la prueba de Levene mostraron que las Notas finales de 2.º y 3.º eran normales (*sig.*>0,05) y homocedásticas (*sig.*>0,05) en los tres niveles de la variable estilo de pensamiento, excepto para el estilo ejecutivo que no superó la prueba de normalidad de K-S en 2.º y 3.º curso (*sig.* 0,046 y *sig.* 0,004).

Se utilizó la prueba no paramétrica H de Kruskal-Wallis como alternativa ante la violación del supuesto de normalidad en el estilo ejecutivo. Se confirmaron los resultados de la prueba paramétrica ANOVA, no hallándose de nuevo diferencias significativas entre las notas finales de los alumnos de cada uno de los tres niveles legislativo, ejecutivo y judicial en 2.º y 3.º curso (*sig.* 0,080 y *sig.* 0,077).

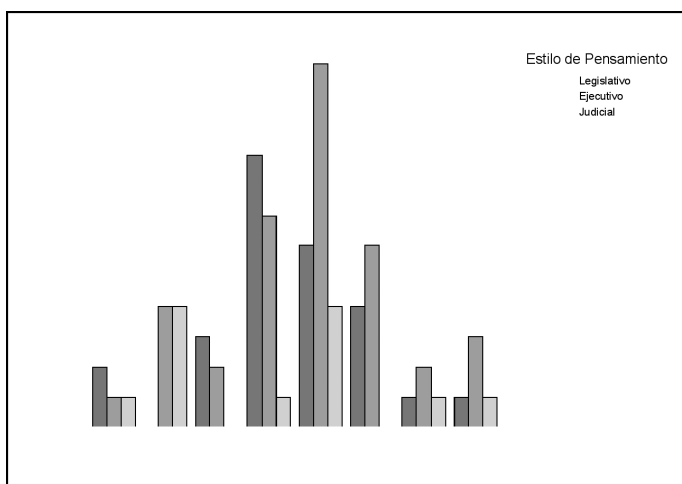
En cuanto al 1.º curso y ante la ausencia de Nota final (los alumnos estaban comenzando el curso), se tomó como sustituto el «Escalafón de 1.º curso», que presenta el orden obtenido en la oposición para ingreso en la escala de oficiales. La prueba de Kruskal-Wallis nos confirmó la independencia entre el «Escalafón de 1.º curso» respecto del «estilo de pensamiento» (*sig.*=0,157). En este curso, los mejores puestos en la oposición los obtuvieron, a diferencia de los de 2.º y 3.º curso, los alumnos con el estilo de pensamiento judicial (*rango promedio* 70), seguidos de los legislativos (*rango promedio* 81,97) y por último los ejecutivos (*rango promedio* 92,84).

Por último, los profesores obtuvieron unos resultados más heterogéneos que los alumnos al analizar sus estilos de pensamiento. En el gráfico 2 se observan los estilos de pensamiento en los 8 departamentos, no observándose ningún patrón de comportamiento predominante. El estilo Legislativo es predominante en tres departamentos (Administración, Educación Física e Idiomas). El estilo Ejecutivo es predominante en cuatro departamentos (Instrucción y Adiestramiento, Matemáticas, Sistema de Armas y Táctica y Logística). El estilo Judicial y el Ejecutivo son los estilos mayoritarios en un departamento (Ciencias Jurídicas y sociales).

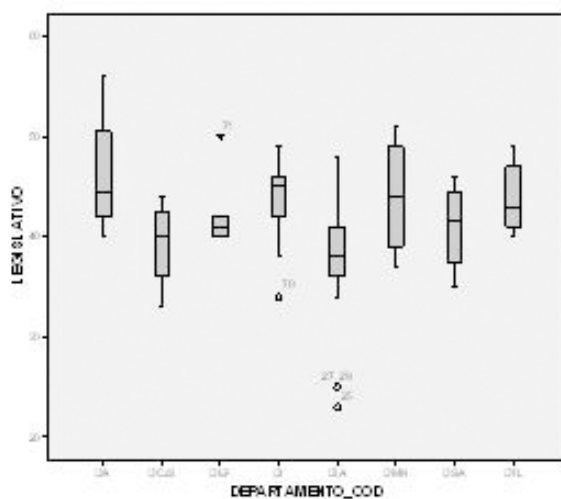
Los gráficos Box-Plot realizados para cada estilo de pensamiento matizan estos resultados. En el estilo Legislativo destaca claramente las altas puntuaciones del departamento de Administración (gráfico 3). En el estilo ejecutivo, y si observamos las medianas de cada departamento, los resultados destacan a los departamentos de Matemáticas, Física e Informática y al de Sistema de Armas (gráfico 4). En el estilo judicial, el gráfico muestra departamentos con comportamiento muy parecido, destacando por su homogeneidad interna y altas puntuaciones en este estilo el Departamento de Ad-

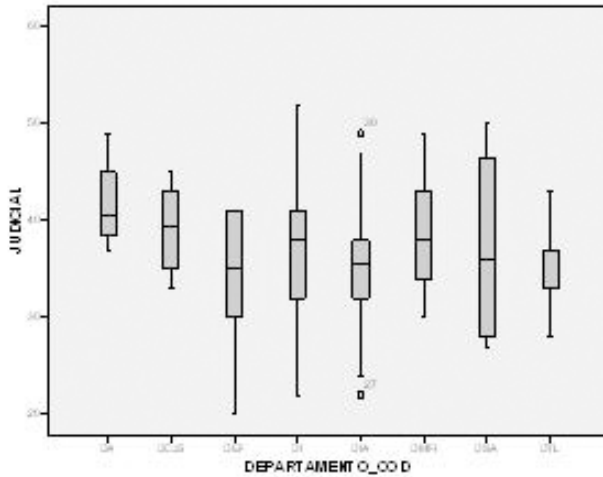
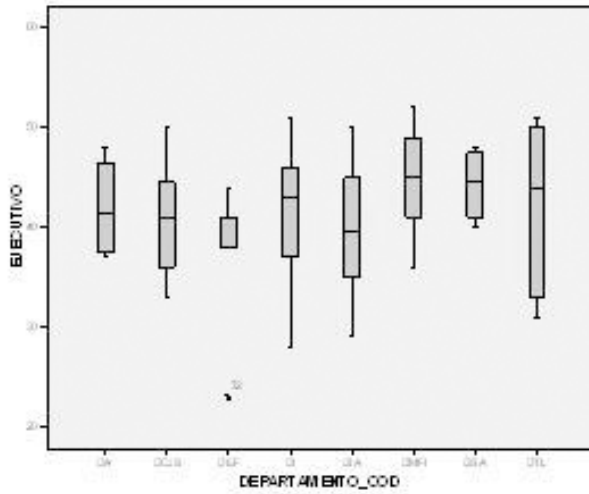
ministración y el de Ciencias Jurídicas y Sociales (gráfico 5). Es decir, los resultados no muestran dependencias ni relaciones entre estilos de pensamiento y profesores o departamentos.

Gráfico 2  
Estilos de pensamiento de los profesores por departamentos



Gráficos 3, 4 y 5  
Puntuaciones por cada estilo de pensamiento de los profesores, por departamentos





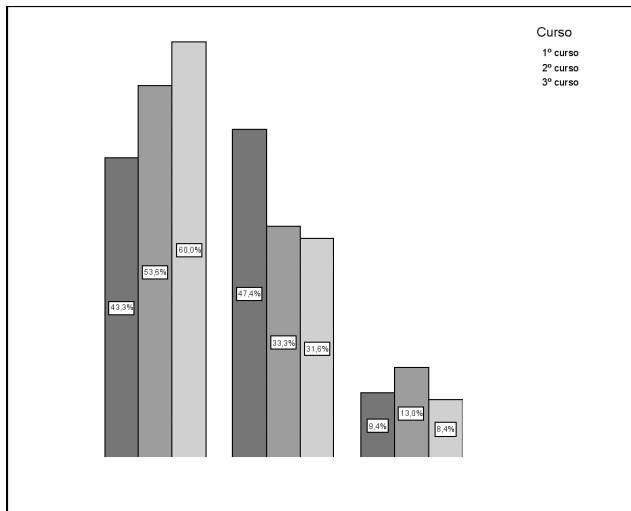
## Discusión

Aunque se conocen trabajos que relacionan el estilo de pensamiento de cadetes militares con el rendimiento académico (cadetes argentinos), hasta la fecha no se conocen estudios que nos informen si existe un estudio de pensamiento predominante entre los cadetes militares españoles y si éste se modifica como consecuencia de su formación militar. Los resultados obtenidos en este trabajo indican que existen diferencias significativas entre los estilos de pensamiento de los alumnos sin formación militar respecto de los alumnos con formación militar. Los resultados

obtenidos en esta investigación permiten confirmar que se produce un cambio en los estilos de pensamiento de los alumnos de 1.º curso hacia el estilo legislativo tras la realización de un año de enseñanza militar, manteniendo y aumentando esta tendencia en los cursos siguientes (43%-53%-60%) (Gráfico 6).

Se produce una atracción hacia el estilo legislativo y un rechazo del ejecutivo con el paso del tiempo en la AGM (47%-33%-31%). El estilo judicial no sufre modificaciones destacables.

Gráfico 6  
Porcentaje de alumnos con estilos de pensamiento por curso



Estos resultados atienden *el Primer Objetivo* que nos hemos planteado y *sugieren que los cadetes modifican su estilo de pensamiento a lo largo de su periodo de formación académica en la AGM*. Es decir, hay diferencias significativas que confirman esta modificación de estilo pensamiento. Estos resultados nos parecen lógicos, ya que uno de los principios de la teoría de Sternberg es que «los estilos de pensamiento pueden variar a los largo de la vida», y el paso por la Academia General Militar, es considerado como decisivo en la vida de un oficial del Ejército. Aunque los trabajos de Sternberg identifican el estilo de pensamiento ejecutivo como propio, entre otros, de aquellos que ejercen la profesión militar y parece incluso de sentido común que la finalidad propia del militar de cumplir órdenes y llevar a cabo la misión encomenda-

da nos confirme esta afirmación de Sternberg, para los autores de este trabajo resultan perfectamente comprensibles los resultados de este estudio que concluye con la desviación del estilo de pensamiento inicial hacia *el pensamiento legislativo*, por varios motivos, ya que en la Academia General Militar se fomenta la participación del alumno, el espíritu crítico, así como la discusión del problema táctico, profundizando en el sentido vocacional de la profesión mediante el estímulo constante de las virtudes militares, en busca del convencimiento y la responsabilidad personal, en contraposición al ciego cumplimiento de las órdenes.

*El segundo objetivo de esta investigación era conocer si existe entre los cadetes un determinado estilo de pensamiento que proporciona ventajas académicas para aquellos que lo posean, y los resultados indican que, aunque no de manera significativa, los alumnos con estilo legislativo obtienen mejores expedientes académicos en la AGM. El hecho de obtener o no una diferencia estadísticamente significativa no indican, como señalan León y Montero (2002), que sea lo más relevante en la investigación. Lo importante es que el proceso de investigación y las conclusiones tengan validez. Los resultados obtenidos muestran como los mejores expedientes académicos están en el estilo legislativo. Es decir, los resultados indican que, aunque no existe un estilo de pensamiento en la AGM que proporcione ventajas educativas, los alumnos de estilo legislativo son algo mejores que los judiciales y ejecutivos, por este orden. Estos resultados están en consonancia con estudios e investigaciones anteriores.*

Po otra parte, *el tercer objetivo* planteado era conocer si existe un estilo de pensamiento predominante entre los profesores de la AGM y los resultados también nos confirman que no lo hay. Estos resultados también están en consonancia con estudios e investigaciones anteriores en el ámbito universitario.

Para finalizar, quisiéramos decir que esta investigación sigue realizándose en la actualidad con los alumnos (años 2010-2013) que comienzan su formación con un nuevo modelo de enseñanza militar. Estos alumnos incluyen un nuevo plan de estudios con doble titulación: una universitaria, «Grado de Ingeniero en Organización Industrial» y otra militar, «Enseñanza superior militar». En este modelo de enseñanza hay nuevos profesores pertenecientes al Centro Universitario de la Defensa (CUD) de nueva creación, actualmente todos civiles, lo que supone también un gran cambio en la enseñanza que reciben los cadetes. Nuestro



proyecto tiene, en consecuencia, una clara vocación longitudinal, en la búsqueda de saber que ocurrirá con este nuevo modelo de enseñanza, su incidencia en los estilos de pensamiento de los cadetes y su posible comparación con los resultados obtenidos en esta investigación que aquí presentamos, por lo que queda abierto un interesante camino para nuevas investigaciones.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALONSO, C. M., GALLEGOS, G. (2004). Los estilos de aprendizaje. Una propuesta pedagógica. Extraído de <http://www.ciea.udc.cl/trabajos/Alonso-Gallegos.pdf>, el 28 de marzo de 2009.
- CASTRO, A. y CASULLO, M. M. (2002). Predictores del rendimiento académico y militar de cadetes argentinos. *Anales de Psicología*, 18, (2), 247-259.
- DELBÓN, A. (2002). La formación de líderes militares. Segundo encuentro de reflexión y experiencias sobre liderazgo efectivo. Instituto Universitario Naval.
- GONZÁLEZ, G., CASTRO, A. & GONZÁLEZ, F. (2008). Perfiles aptitudinales, estilos de pensamiento y rendimiento académico. *Anuario de investigaciones*, volumen (XV), 33-41.
- HERVÁS, R.M. (2003). *Estilos de enseñanza y aprendizaje en escenarios educativos*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- GARCÍA, L., y FUMERO, A. (1998). Personalidad y rendimiento académico en estudiantes universitarios: Un estudio predictivo en tres cursos académicos. *Análisis y modificación de conducta*, 24 (93), 65-77.
- GRIGORENKO, E. L. y STERNBERG, R. J. (1997). Styles of Thinking, Abilities, and Academic Performance. *Exceptional Children*, 63, 295-312.
- MILGRAN, N. (1991). *Personality factors in military psychology*. En R. Gal y D. Mangelsdorff (Ed.)
- SALAS, R. y JIMENEZ, C. (2006). Estilos de aprendizaje y estilos de pensamiento entre estudiantes universitarios. *Estudios Pedagógicos XXXII* (1), 49-75. Temuco (Chile): Universidad Mayor.
- STERNBERG, R. J. (1999). *Estilos de pensamiento*. Barcelona: Paidós.
- STERNBERG, R. J.; GRIGORENKO, E. L. (1995). Styles of Thinking in the school. *European Journal for High ability* 6, 201-219.
- STERNBERG, R.J. (1988). Mental self government: A theory intellectual styles and their development. *Human Development* 31, 197-224.
- STERNBERG, R.J., Li-fang Zhang (2005) Styles of Thinking as a Basis of Differentiated Instruction. *Theory into Practice*, 44, (3), 245-253.
- VALADEZ, M., HEREDIA, P. y ARELLANO F. L. (2009) Aproximación a los estilos de pensamiento: conceptualización e investigación empírica en la educación superior. En (Bayardo, M.G. y Valadez, M. Coords.) *Pensando en los procesos educativos de la Educación Superior*.



CAPÍTULO 3  
COHESIÓN EN LAS ORGANIZACIONES:  
CONTEXTO Y FACTORES DE INFLUENCIA  
EN LAS UNIDADES MILITARES

CARLOS GARCÍA-GUIU LÓPEZ

*Mando de Adiestramiento y Doctrina. Ejército de Tierra*

RAFAEL TINAHONES GARCÍA

*Mando de Adiestramiento y Doctrina. Ejército de Tierra*

**Resumen:** La cohesión es uno de los factores que mayor influencia tiene en los grupos humanos al condicionar su formación, la consecución de los objetivos y en ocasiones la propia supervivencia. La importancia de la cohesión de los grupos se destaca por su relación con aspectos como la moral, la productividad o el liderazgo tanto en los entornos empresariales, unidades militares, ambientes deportivos o educativos.

En diferentes estudios analizados sobre la cohesión en el entorno castrense la cohesión se ha considerado como un factor importante al evaluar el rendimiento y efectividad de las unidades.

Al estudiar la cohesión militar es necesario considerar diferentes características del contexto propio de las unidades militares como son el posible trabajo en entornos peligrosos, la identificación organizacional multinivel, la preparación para la polivalencia y la necesaria adaptación a la multiculturalidad.

En el trabajo se describe también un modelo en el que propone considerar unos antecedentes de la cohesión militar y la moral (liderazgo, confianza, instrucción y adiestramiento realista, tiempo/experiencia compartido) y unos consecuentes (desempeño, motivación, efectividad, dedicación, retención y reducción del estrés).

**Palabras clave:** Cohesión grupal, unidad militar, moral, liderazgo, adiestramiento.

## 1. INTRODUCCIÓN

La cohesión es uno de los factores que mayor influencia tiene en los grupos humanos ya que condiciona su formación, la consecución de los objetivos y en ocasiones la propia supervivencia. «La unión hace la fuerza» o «debemos formar una piña» son

frases hechas y tópicos comunes frecuentemente empleados por responsables de equipos o grupos de trabajo que tratan de expresar una idea y una manera de trabajar deseable en los mismos. Los responsables de las organizaciones aspiran a que en los grupos exista una coordinación y armonía entre todos los componentes y se consiga una adecuada mejora en la manera de trabajar y relacionarse. Se espera en definitiva que se desarrollen sistemas de organización que permitan la máxima colaboración y el apoyo mutuo entre los integrantes del grupo favoreciendo la coordinación, la economía de esfuerzos y la eficacia.

La importancia de la cohesión de los grupos humanos y su evidente relación con el liderazgo ha sido destacada por diferentes autores (Molero, 2004; Gil, Rico, Alcover y Barrasa, 2005) debido a su influencia en la moral, la productividad y el rendimiento de los grupos tanto en los entornos organizacionales (House, 1966) como en las unidades militares (Bass, Avolio, Jung y Yair, 2003; Hannah, Campbell, Matthews, 2010), ambientes deportivos (Carron, Brawley, y Widmeyer, 1998; Light, Gardner, Light y Bostro, 1997; Karremann, 2011) o educativos (Strike, 2004; Jansen, Chioncel, y Dekkers, 2006).

La cohesión en el entorno militar ha evolucionado desde la clásica concepción basada en el contacto físico de los soldados preparados para la lucha cuerpo a cuerpo, hasta la actual de unidades con una integración y coordinación de capacidades, obtenidas a través del desarrollo de nuevas tácticas, técnicas y procedimientos operativos, que se adapten a las diferentes misiones en las que se participa.

## **2. LA IMPORTANCIA DE LA COHESIÓN EN EL MEDIO MILITAR**

Uno de los factores que se considera clave para que las unidades militares puedan cumplir sus misiones es la cohesión. En la publicación doctrinal de máximo nivel del Ejército de Tierra, Empleo de las Fuerzas Terrestres, se establece la cohesión como un componente de la moral, asociado al factor humano, que «está basada en el espíritu de equipo y de cuerpo y que puede ser conseguida a través de una instrucción y adiestramiento eficaz y realista» (MADOC/PD1-001, 2011, pág. 3-7).

El movimiento y despliegue de unidades sobre el terreno en los modernos conflictos, hace que diariamente se constituyan unidades ad hoc y que se desarrollen misiones militares muy variadas

como la vigilancia y control de áreas, el patrullaje, las acciones de apoyo al combate y combate, la construcción, el desminado y limpieza de rutas, las misiones cívico-militares o los apoyos logísticos, entre otras. Estas unidades militares, además, tienen el gran reto de obtener la cohesión y efectividad con personal, material y equipos especializados, muy diversos, de normalmente procedencias diferentes. Según Rielly (2000), al efectuar una revisión sobre las experiencias en la Segunda Guerra Mundial, la capacidad de los componentes de las unidades para afrontar los peligros del combate estaba basada en la cohesión de sus unidades más elementales (escuadra, sección, etc.). El profesor Gray (1959), veterano de guerra, destacaba que «los soldados tienen una mayor o menor disposición a morir, no por el país, el honor o la creencia religiosa o por otro abstracto, sino porque se dan cuenta de que si abandonan su puesto podrían exponer a sus compañeros a graves peligros. Por ello la lealtad al grupo es la esencia de la moral de combate» (pág. 63).

La importancia de la cohesión de las pequeñas unidades tipo pelotón, sección y compañía es por tanto crucial al ser éstas la base de las unidades que despliegan sobre el terreno, siendo a estos niveles donde se mantiene una relación preferentemente personal y directa.

En los tiempos actuales, la constitución de las pequeñas unidades es muy dinámica y variada (Ben-Shalom, Lehrer, Ben-Ari, 2012). Se plantea el desafío y la importancia de desarrollar una rápida confianza y eficacia entre los variados componentes de las unidades desplegadas en operaciones. A esta dificultad se une que las unidades tácticas desplegadas deben realizar misiones tan diferentes que, en muchas ocasiones deben modificar su propia organización integrando pequeñas unidades o equipos especializados no orgánicos.

Además de lo anterior, es habitual que las unidades militares se encuadren en heterogéneas y cambiantes organizaciones multinacionales que dificultan en muchas ocasiones los procedimientos de actuación habituales de las unidades en operaciones. Se forma parte de variadas estructuras de mando con un control descentralizado, propio de los entornos inciertos, que pueden obligar a tomar decisiones y efectuar el empleo de diferentes medios sin un excesivo control jerárquico (Marion, y Uhl-Bien, 2001; Hannah, Uhl-Bien, Avolio, y Cavarretta, 2009).

La importancia de la cohesión en el medio militar es frecuentemente destacado tanto por líderes militares como por autores científicos (Gomez, 2012; Ben-Shalom *et al.*, 2012), ya sea para valorar la eficacia de las unidades como las posibilidades de supervivencia de personas y unidades. En los diferentes estudios relacionados con la cohesión y el entorno castrense, la cohesión se ha considerado como un factor importante en relación con el rendimiento y efectividad de las unidades.

En el ejército estadounidense destacan diferentes estudios que se han desarrollado a raíz de su participación en los diferentes conflictos como la Segunda Guerra Mundial o la guerra de Vietnam. En la Segunda Guerra Mundial, Stoufer *et al.* (1949), destacaron la importancia de la cohesión como uno de los factores de motivación primaria del soldado en combate y la transcendencia de los pequeños grupos para entender el mutuo apoyo por conseguir la supervivencia. De esta manera, el concepto de cohesión se considera clave para determinar el éxito de las unidades militares y la efectividad en el combate. Estudios en el ejército de tierra norteamericano destacaron la importancia de la cohesión al considerarla como un elemento clave junto con otros factores como la moral, el liderazgo y el compromiso (Bass, 1998; Gal, 1985; Bass *et al.*, 2003).

El ejército israelí también ha sido uno de los ejércitos que tradicionalmente ha fomentado el desarrollo de pequeñas unidades tácticas basado en la mutua confianza y competencia de sus líderes. Tziner y Vardi (1982), estudiando tripulaciones de carros de combate, demostraron la importancia de la orientación hacia las personas al analizar los resultados de la cohesión en unidades de carros. Otro de los estudios recientes en el ejército canadiense (Ahronson y Cameron, 2007), demostraron la influencia de la cohesión en las unidades militares al influir sobre la satisfacción en el trabajo y los efectos beneficiosos de la reducción del estrés entre sus componentes.

También, como reafirmación de la importancia de la cohesión sobre el rendimiento en el ámbito de las unidades militares, podemos destacar un metanálisis realizado por Olivier *et al.* (1999) sobre 39 muestras de investigaciones a lo largo de cuarenta años (1951-1991). Los resultados no sólo indicaban una relación entre desempeño y satisfacción en el trabajo, sino indicaban un mayor rendimiento grupal, fomento de la retención pro-

fesional y mejor preparación para los cometidos asignados. Por todo ello, Molero (2004) concluye que dichos resultados favorecen la opinión entre los mandos militares de que la cohesión es una característica deseable y que debe fomentarse en las unidades militares.

### 3. LA EVOLUCIÓN DE LA COHESIÓN MILITAR

La cohesión militar a través de los tiempos ha evolucionado al igual que la sociedad y sus organizaciones.

En las antiguas falanges griegas y legiones romanas, la cohesión que aseguraba la supervivencia era el propio mantenimiento de las formaciones de combate, basadas en el avance ‘codo con codo’ y en la protección de sus escudos. En la Primera Guerra Mundial se consideraba como la clave del éxito en las contiendas asegurar la continuidad de los despliegues sobre el terreno y la fortaleza de las líneas defensivas. A partir de la Segunda Guerra Mundial, los ejércitos regulares destacaron la iniciativa de las pequeñas y grandes unidades para conseguir los objetivos tácticos establecidos, favoreciendo la movilidad y rapidez de la maniobra.

En los tiempos presentes, las unidades militares deben de estar preparadas para participar en los conflictos desarrollando de manera simultánea tanto acciones de tipo asistencia humanitaria o de pacificación como de combate (Krulak, 1999). Las naciones que intervienen en muchos de los actuales conflictos tratan de reducir los periodos de despliegue, y su coste asociado, buscando el restablecimiento de la estabilidad, la pacificación y el desarrollo del autogobierno de países hostiles. El esfuerzo de los países occidentales se fundamenta más en estrategias cooperativas, buscando futuros aliados estratégicos, basándose normalmente en intervenciones reconocidas o autorizadas por mandatos y resoluciones internacionales. Se busca desarrollar iniciativas que permitan promover un enfoque integral, aunando esfuerzos civiles y militares, para resolver crisis y conflictos basados en los recursos humanos y materiales que proporcionan las coaliciones y cooperaciones multinacionales. La cohesión no se limita a una sola unidad militar nacional, sino a unidades militares formando coaliciones en despliegues multinacionales. También es frecuente que las unidades militares y policiales, columna verte-

bral del la defensa armada de los países, sean instruidas y adiestradas por otras naciones de una coalición que facilitan el desarrollo de las propias capacidades de seguridad y defensa de estos países en los que se interviene. Tal es el caso actual del despliegue aliado en la República Islámica de Afganistán.

Las nuevas características de los conflictos que reflejan los documentos oficiales del ejército español, han provocado que las clásicas situaciones de paz, crisis y guerra se hayan transformado en situaciones donde la participación de las unidades militares se produce normalmente operaciones multinacionales, donde se aúnan los esfuerzos civiles y militares, sin una estricta separación entre las actividades de combate y de apoyo a la población civil, produciéndose diferentes intensidades en el empleo de la fuerza (MADOC/PD1-001, 2011).

Las modernas operaciones militares se caracterizan por desarrollar un enfoque integral para resolver los problemas complejos, por realizar planteamientos organizacionales basados en la adquisición de las capacidades militares, por una transformación y adaptación constante de las unidades, por el desarrollo de misiones en ambientes multinacionales que conllevan proyecciones de tipo estratégico, por llevarse a cabo en periodos de tiempo variables y por la falta de una estricta división entre operaciones bélicas y no bélicas.

La tecnología en los conflictos actuales se considera un elemento clave para favorecer la obtención de información y favorecer el ejercicio del mando y control. Factores como la experiencia técnica junto con la experiencia táctica, la calidad y juicio en la toma de decisiones y la capacidad para gestionar el estrés, se ha demostrado que favorecen la confianza de los subordinados en sus líderes (Sweeney, 2010).

#### **4. EL CONTEXTO DE LA COHESIÓN MILITAR**

Al estudiar la cohesión militar es necesario considerar diferentes aspectos que caracterizan su contexto. Dicho contexto puede ser un condicionante muy importante para entender el desarrollo de determinados fenómenos y procesos organizacionales. Destacaremos algunos de los aspectos más característicos de las unidades militares:



- Trabajo en entornos potencialmente peligrosos.** El Ejército es una organización que tiene que estar preparada para desarrollar su trabajo en entornos peligrosos. También existen otras actividades profesiones en la sociedad como las realizadas por policías, bomberos, cooperantes u observadores internacionales, entre otros, que se pueden caracterizar por ejercer su labor profesional en lo que Campbell (2012) define como contextos peligrosos entendidos como «aquellos en el que los existe un riesgo físico y psicológico e implica una potencial exposición a heridas, dolor, daño y pérdida» (pág. 159). El peligro, en el caso militar, proviene de diversos riesgos como agresiones por el fuego, tanto en misiones de interposición como de combate; la existencia en las zonas de operaciones de minas, municiones y artefactos explosivos improvisados; las dificultades en las comunicaciones; las duras condiciones climatológicas que amenazan la seguridad en los transportes; los diferentes riesgos asociados a países sin infraestructuras o con ellas destruidas así como deficientes sistemas de sanidad y salud pública. A dichos riesgos objetivos es necesario añadir otros factores más subjetivos causados por el estrés, la separación familiar, el agotamiento físico y psicológico así como las condiciones, normalmente austeras y exigentes, en que se desarrollan las operaciones militares. Sin embargo, al estudiar la organización militar, es necesario considerar que la participación en dichos entornos no se desarrolla en la vida profesional de una manera continua. Existen unidades militares en que dicho riesgo personal es muy limitado o incluso inexistente, aunque potencialmente es necesario que todos los integrantes de la organización estén preparados para afrontar dicha exigencia en cualquier momento. En general, en el Ejército español, dicho tipo de riesgos se pueden encontrar más asociados a unidades que despliegan en operaciones en el exterior o que se encuentran sometidas a unas fases de intensa y exigente instrucción y adiestramiento.
- Identificación organizacional dinámica y multinivel.** La Teoría de la Identidad Social (TIS) (Tajfel y Turner, 1985) es clave para entender la actuación de los individuos. Los individuos tratan de buscar una identidad social positiva, basándose en la comparación, y se producen continuos movimientos

y cambios en los grupos de pertenencia. Las identidades múltiples coexisten y se relacionan en un proceso inclusivo multinivel. De acuerdo con Scandroglio, Martínez, y Sebastián (2008), tanto la TIS como la Teoría de la Auto-Categorización del Yo han tenido gran influencia en la Psicología Social contemporánea destacando su carácter multidimensional, contextualmente mediado, dinámico y funcional de los procesos identitarios en los grupos sociales.

Diferentes autores destacan en las población española las diferencias entre la identificación grupal, organizacional y profesional (Topa y Morales, 2007; Lisbona, 2010), considerándose como dimensiones diferentes, siendo el grupo de trabajo posiblemente una de las formas de identidad social más fuerte en las organizaciones. Al tratar el contexto de las operaciones militares, es necesario considerar esta variabilidad y complejidad de los procesos de identificación social y cohesión de grupo. Normalmente el personal de los diferentes países se encuentra en su propia unidad o base de origen, encuadrado simultáneamente en unidades con diferentes niveles jerárquicos (escuadra, pelotón, sección, etc.). Dicha organización se reconfigura adaptándose parcialmente a nuevas unidades preparadas para desplegar en las misiones en las que se participa. Estas organizaciones están determinadas por los planes y órdenes de operaciones nacionales y aliadas, con unas normas de enfrentamiento, normas de conducta, procedimientos operativos y logísticos adaptados a cada despliegue. Además dichas unidades, en la mayor parte de las ocasiones, son de tipo multinacional, característico de organizaciones internacionales como Naciones Unidas, OTAN o la unión Europea con procedimientos, personal y métodos de trabajo característicos en cada organización.

Una vez desplegadas las unidades de nivel superior (división o brigada) en las diferentes zonas de operaciones para cumplir las misiones diarias, se constituyen unidades ad hoc de nivel inferior (desde batallón a sección) integradas por pequeñas unidades orgánicas y los llamados «facilitadores» (equipos de entidad reducida de personas y equipamientos que permiten moverse, comunicarse y combatir si es necesario en las zonas de operaciones.

### —Trabajo en entornos multiculturales

Cualquier ejército moderno debe de estar preparado para trabajar en un entorno combinado, debido a que la defensa y seguridad de los países está basada en las relaciones bilaterales y multilaterales. En los actuales entornos operativos es común el desarrollo de ambientes de trabajo en los que participan unidades militares, civiles, contratistas y ONG (Burke, Shawn, Salazar, y Salas, 2010) Se plantea la creciente necesidad de que las unidades militares trabajen integrando equipos multiculturales donde el conocimiento, las competencias y habilidades son necesarias para saber formar equipos adaptables a las circunstancias y a la heterogeneidad de sus componentes. Como ejemplo de multinacionalidad podemos destacar dos casos actuales:

- Por una parte en Afganistán los Equipos Operativos de Asesoramiento y Enlace (OMLT. *Operational Mentor and Liaison Team*) que tienen como misión formar las fuerzas armadas afganas. Para ello, unidades de diferentes nacionalidades instruyen y adiestran a otros militares, y en ocasiones les complementan con las capacidades operativas necesarias, para que una vez formados puedan participar operaciones sobre el terreno. Se conforman nuevas unidades con militares de diferentes nacionalidades, lenguas, estilos de liderazgo, competencias y habilidades, sistemas de organización militar e incluso de aproximaciones al concepto de mentorización (Langerholk, 2010).
- Otro caso podría ser el Cuartel General de UNIFIL en el Líbano, en el Sector Este, en el que España lidera un contingente integrado por militares de India, Nepal, Indonesia, El Salvador, Serbia y China.

### —Polivalencia para desarrollar sus cometidos

En los últimos años la organización, equipamiento y preparación de las unidades militares se ha orientado a alcanzar una adecuada disponibilidad para disponer de unidades modulares, desplegables, con capacidad expedicionaria, con eficiencia logística y capacidad de ser interoperables.

¿Cómo podemos entender la polivalencia en el ejército? Un ejemplo que puede explicar cómo desarrolló una unidad militar el concepto de polivalencia es enumerando los cometi-

dos que desarrolló hace unos años una unidad militar de ingenieros, batallón de pontoneros, compuesto por un centenar de hombres y mujeres. Con unos refuerzos básicos desempeñó cometidos relacionados con el montaje de puentes fijos y flotantes sobre cortaduras y ríos, fue capaz de desarrollar operaciones de búsqueda y recuperación subacuática tanto en aguas interiores como en el mar, desplegó en una operación en Territorio Nacional protegiendo y patrullando el tendido ferroviario estratégico para el país o fue capaz de ser proyectada constituyendo una unidad multinacional de ingenieros reconstruyendo infraestructuras y construyendo las comunicaciones en el corazón de Afganistán o de los Balcanes.

La polivalencia en el medio militar viene impuesta tanto por la complejidad de sus misiones como por las características de los actuales conflictos: misiones de variado propósito (combate, apoyo o humanitario); formando unidades multinacionales desplegadas en regiones de variadas etnias, lenguas, religiones y tribus; en una misma zona de acción o desarrollando un enfoque integral con actores civiles y militares, locales y extranjeros en continua rotación y relevo.

## 5. FACTORES QUE INFLUYEN EN LA COHESIÓN MILITAR

En el presente apartado nos centraremos en aspectos condicionantes en la cohesión de las unidades militares citando aspectos que pueden influir en su desarrollo y mantenimiento. En un modelo planteado por Hamilton (2010), se propone considerar una serie de factores que influyen tanto en la cohesión militar como en la moral. Como elementos determinantes, este modelo propone el liderazgo, la confianza, una instrucción y adiestramiento realista y el tiempo/experiencia compartido como aspectos que favorecen el desempeño, la motivación para el combate, la efectividad, la dedicación, la retención de los componentes y la reducción del estrés.

### *Liderazgo*

El liderazgo militar lo podemos entender, a nivel pequeña unidad, como «la capacidad de influir sobre las tropas proporcionándoles un propósito, unas directrices y una motivación para alcanzar los objetivos marcados. Contribuye al éxito y eficacia de la organiza-

ción operativa, y al desarrollo del proceso que facilita los esfuerzos individuales y colectivos para cumplir la misión». (MADOC/PD1-001, 2011, pág. 5-4).

Si bien, una de las actuales teorías psicológicas dominante sobre liderazgo, cuyo principal representante es Bass (1998), tiene como patrón del liderazgo transformacional y transaccional, los actuales modelos basados en el liderazgo auténtico (Avolio y Gardner, 2005, Molero, Moriano, Molero y Lévy Mangin, 2011) y la teoría tridimensional del liderazgo (Yukl, 2004) que aportan nuevos horizontes en el avance científico sobre el conocimiento del liderazgo y los procesos asociados. Aspectos centrales tales como la ética, la adaptación y la flexibilidad en el liderazgo constituyen referencias para profundizar en el conocimiento de la dinámica relación líder-subordinados en entornos extremos, difíciles, cambiantes y complejos.

### ***La confianza***

La confianza en las Reales Ordenanzas de las Fuerzas Armadas y la propia solidez de la jerarquía en la estructura militar se consideran claves para el buen ejercicio del mando. Dicha confianza, que tiene que ser mutua entre mando y subordinado, se obtiene a través del conocimiento y la comunicación entre los componentes de la unidad y se refuerza mediante el desarrollo de las capacidades para cumplir las misiones.

La confianza tiene diferentes componentes tanto basados en factores humanos como materiales (García, Gutierrez y Nuñez, 2005). Se puede distinguir en la confianza en el Mando, la confianza en sí mismo, la confianza en la unidad y la confianza en los medios materiales.

### ***Instrucción y Adiestramiento realista***

La preparación (instrucción individual y adiestramiento colectivo) de las unidades tiene que ajustarse a los futuros cometidos en que las unidades se van a ver implicadas. Dicha preparación, relacionada con las tareas a desempeñar, favorece la cohesión al definirse y ajustarse los cometidos de los diferentes puestos tácticos. La preparación, desarrollada de una manera progresiva, favorecerá la confianza entre los componentes de la unidad y mejorará los procedimientos y la mayor eficacia en las futuras

situaciones reales. El adiestramiento y preparación realista favorece que las situaciones bajo riesgos reales en las zonas de operaciones (amenazas explosivas, fuego enemigo, etc.) puedan ser acometidos con una mayor seguridad y capacidad de reacción.

### *Tiempo/experiencia compartido*

La cohesión, como fenómeno grupal, está influida por el tiempo y las experiencias compartidas por los componentes de un grupo. El aprendizaje de los cometidos, la adecuada distribución de roles y la consolidación de la cohesión son aspectos que están relacionados con las dimensiones propias relativas a la tarea y la relación social de la cohesión.

El tiempo en la creación de la cohesión es un factor a considerar pero toma su verdadero significado cuando está asociado al desarrollo de unos cometidos significativos y para los que está constituida la unidad militar. Las experiencias que, tanto de tipo positivo como negativo, pueden fomentar la creación de unas relaciones y un sentimiento común entre los componentes favorecen el sentido de unidad y el mutuo compromiso.

Las unidades militares actualmente desarrollan de manera previa a los despliegues unas fases de adiestramiento operativo que permite organizar a las unidades que desplegarán aumentando su grado de cohesión y capacidad operativa.

## 6. CONCLUSIONES

La cohesión en las unidades militares es un factor fundamental al permitir una mayor eficacia y capacidad para cumplir las misiones, especialmente en situaciones extremas en las que puede existir un riesgo vital para los componentes del grupo.

La cohesión militar puede relacionarse positivamente con aspectos que benefician el desempeño de los cometidos de las unidades militares como satisfacción en el trabajo, mayor rendimiento grupal, reducción del estrés, identificación grupal, fomento de la retención profesional y preparación para los cometidos asignados.

El contexto de la cohesión militar es el posible trabajo en entornos peligrosos, la identificación organizacional multinivel, la frecuente rotación de sus componentes, la preparación para la polivalencia y la necesaria adaptación a la multiculturalidad.

Uno de los modelos que se propone para explicar la cohesión y la moral de las unidades militares es el fundamentado en los factores de liderazgo, la confianza, la instrucción y adiestramiento realista, y el tiempo/experiencia compartido.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AHRONSON, A., y CAMERON, J.E. (2007). The Nature and Consequences of Group Cohesion in a Military Sample. *Military Psychology*, Vol. 19, No. 1, 2007, 9-25.
- AVOLIO, B. J. y GARDNER, W. L. (2005). Authentic leadership development: getting to the root of positive forms of leadership. *Leadership Quarterly*, 16, 315-338.
- BASS, B. M. (1998). Transformational leadership: Individual, military and educational impact. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- BASS, B.M, AVOLIO, B.J., JUNG, D.I. y YAIR, B. (2003). Predicting unit performance by assessing transformational and transactional leadership. *Journal of Applied Psychology*, 88(2), 207-218
- BEN-SHALOM, U., LEHRER, Z. y BEN-ARI, E. (2012) Cohesion Turing Military Operations. A field study on combat units in the Al-Aqsa Intifada. *Armed Forces & Society*. Volume 32, Number 1. 63-79
- BURKE, C. S., SALAZAR, M. y SALAS, E. (2010) Military Psychology Special Issue on Building Adaptive Capacity Within Multicultural Teams. *Military Psychology*. 22(3). 367-368
- CAMPBELL, D. J. (2012) *Leadership in dangerous contexts*. En Laurence J.H., y Matthews M. D. *The Oxford Handbook of Military Psychology* (pp. 158-175). New York. Oxford University Press.
- CARRON, A.V., BRAWLEY, R.L., y WIDMEYER, W.N. (1998). *The measurement of cohesiveness in sport groups*. En J.L. Duda (Ed.): *Advances in sport and exercise psychology measurement* (págs. 213-226). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
- GAL, R. (1985). Commitment and obedience in the military: An Israeli case study. *Armed Forces & Society*, 11, 553-564.
- GARCÍA, J. M., GUTIERREZ, M. T., NUÑEZ, M. A. (2005). *¿Es posible medir la moral? El potencial psicológico*. Madrid. Instituto Universitario General Gutiérrez Mellado.
- GIL, F., RICO, R., ALCOVER, C. M. y BARRASA, A. (2005). Change-oriented leadership, satisfaction, and effectiveness in work groups: The team climate and group potency effects. *Journal of Managerial Psychology*, 20, 312-328.
- GOMEZ, R. (2012) La cohesión militar. *Revista Ejército*, 856, 68-74.
- GRAY, J.G. (1959) *The Warriors: Reflections on Men in Battle*. New York: Harcourt.
- HAMILTON, K. J. (2010). Unit Cohesion. *Canadian Army Journal*. 12(3). 9-20.
- HANNAH, S. T., CAMPBELL, D. J. y MATTHEWS, M. D. (2010) Advancing a Research Agenda for Leadership in Dangerous Contexts, *Military Psychology*, 22: 1, S157-S189.
- HANNAH, S. T., UHL-BIEN, M., AVOLIO, B. J., y CAVARRETTA, F. (2009). A framework for examining

- Leadership in extreme contexts. *Leadership Quarterly*, 20, 897-919.
- HOUSE, W.C. (1966). Effects of Group cohesiveness on organizations performance. *Personnel Journal*, 45,1. 28-33.
- JANSEN, T. H., CHIONCEL, N. N., y DEKKERS, H. H. (2006). Social cohesion and integration: Learning active citizenship. *British Journal Of Sociology Of Education*, 27(2), 189-205. doi:10.1080/01425690600556305
- KRULAK, C. (1999) The strategic caporal: Leadership in the three block war. *Marines Magazine*, January.
- KARREMAN, W.G. (2011). Social psychology of athletic teams: Understanding the relationships between cohesion, leadership, satisfaction, and team performance. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, Vol 71(11-B), 2011. - 7143.
- LANGERHOLC, B. (2010). *Cohesion in multinational military units*. Thesis presented to the Faculty of the U.S. Army Command and General Staff College. Master of military art and science General Studies. Fort Leavenworth, Kansas.
- LIGHT, D.L., GARDNER, D., LIGHT, B. J. y BOSTRO, A. (1997). The relationship between Leadership behaviours and Group cohesion in team Sports. *The Journal of psychology*, 1997. 131(2). 196-210.
- LISBONA, A. (2010). Diferentes focos de identificación en el trabajo: identificación organizacional, grupal y profesional. *Revista de Psicología Social*, 25 (2), 241-251.
- MADOC. Mando de Adiestramiento y Doctrina. (2011). PD1-001. Empleo de las fuerzas terrestres. Ejército de Tierra.
- MARION, R., y UHL-BIEN, M. (2001). Leadership in complex organizations. *The Leadership Quarterly*, 12, 389-418.
- MOLERO, F. (2004). *Cohesión grupal*. En Huici, C. y Morales, J.F. (directores) *Psicología de Grupos I. Estructura y Procesos*. (pág. 171-187). Madrid: UNED.
- MORIANO, J.A., MOLERO, F., LÉVY-MANGIN, J.P., (2011). Liderazgo auténtico. Concepto y validación del cuestionario ALQ en España. *Psicothema*, 23(2), 336-341.
- OLIVER, J. H., HARMAN, J., HOOVER, E., HAYES, S. M., y PANDHI, N. A. (1999). A quantitative integration of the military cohesion literature. *Military Psychology*, 11, 57-84.
- RIELLY, R.J. (2000) Confornting the tiger: Small unit cohesion in battle. *Military Review*. November-December. 80, 61-65
- SCANDROGLIO, B., MARTÍNEZ, J., & SEBASTIÁN, C. (2008). La Teoría de la Identidad Social: Una síntesis crítica de sus fundamentos, evidencias y controversias. *Psicothema*, 20(1), 80-89.
- STOUFFER, S. A., SUCHMAN, E. A., DEVINNEY L. C., STAR S. A., y WILLIAMS, R. M. (1949) *Studies in Social Psychology in World War II: The American Soldier*. Vol. 1, *Adjustment During Army Life*. Princeton: Princeton University Press.
- STRIKE, K. A. (2004). Community, the Missing Element of School Reform: Why Schools Should Be More like Congregations than Banks. *American Journal of Education*, 110(3), 215-232. doi:10.1086/383072



- SWEENEY, P. J. (2010). Do soldiers reevaluate trust in their leaders prior to combat operations? *Military Psychology*, 22(1), S70-S88.
- TAJFEL, H. y TURNER, J. (1985). *La teoría de la identidad social de la conducta intergrupal*. En Morales J.F. y Huici C. *Lecturas de psicología Social*. Madrid Cuadernos de la UNED. 225-259.
- TOPA, G. y MORALES, J.F. (2007). Identificación organizacional y ruptura de contrato psicológico: sus influencias sobre la satisfacción de los empleados. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*. 7(3), 365-379.
- TAJFEL, H. y TURNER, J. C. (1979). *An Integrative Theory of Intergroup Conflict*. In W. G. Austin & S. Worchel (Eds.), *The Social Psychology of Intergroup Relations*. Monterey, CA: Brooks-Cole.
- TZINER, A. y VARDI, Y. (1982) Effects of command style and group cohesiveness on the performance effectiveness of self-selected tank crews. *Journal of Applied Psychology*, 67(6), 769-775. doi: 10.1037/0021-9010.67.6.769.
- YUKL, G. (2004). *Tridimensional leadership theory: a road-map for flexible, adaptive leaders*. En Burke, R. J. y C. Cooper (Eds.), *Leading in Turbulent Times* (págs. 75-91). Oxford: Blackwell.



CAPÍTULO 4  
EL LIDERAZGO DE LOS PRESIDENTES  
DEL GOBIERNO DE ESPAÑA, DESDE ADOLFO SUÁREZ  
A J.L. RODRÍGUEZ ZAPATERO

ALEJANDRO MUÑOZ GONZÁLEZ

**Resumen:** La comunicación no pretende abordar todos los aspectos del liderazgo de los distintos presidentes del Gobierno, sino presentar una caracterización que nos permita identificar en pocos rasgos los diferentes liderazgos que se han ejercido desde la presidencia. Se atiende a las fortalezas y debilidades de los líderes en su recorrido hasta alcanzar el puesto político más alto del país y a como desarrollaron sus habilidades para desde el cargo ejercer el liderazgo de la Administración y del país. Nuestro análisis ira desde Adolfo Suárez hasta J.L. Rodríguez Zapatero y nos centraremos en un análisis de sus trayectorias vitales, resaltando aquellos caracteres en los que destaquen e intentando comprender que les hizo tener éxito y que les provocó una eventual pérdida de liderazgo. No pretendemos detenernos en un simple análisis descriptivo sino realizar una propuesta de liderazgo político para la actualidad, que vaya en la dirección de recuperar la confianza de los ciudadanos en el sistema político. Partiendo de la base de que aquellos presidentes que supieron construir un relato e ilusionar a la población con un proyecto de futuro fueron los que triunfaron, pretendemos proyectar la imagen del líder político que requeriría el momento actual, teniendo siempre presente la tesis fundamental de que la ética es un pilar fundamental para que el liderazgo sea algo inteligible al ciudadano. Por tanto, con nuestra comunicación pretendemos, tomando como campo de trabajo el área de la presidencia del Gobierno de España, entender que papel debe jugar el liderazgo en los actuales sistemas democráticos, responder a la elemental pregunta de «¿para qué el liderazgo?» desde un razonamiento que aúne la ética y el liderazgo y que contemple al líder como un actor al servicio de la sociedad.

**Palabras clave:** Liderazgo político, democracia, ética, liderazgo innovador, liderazgo transaccional.

## INTRODUCCIÓN

Leo una curiosa noticia en prensa: «un sistema de sensores que mide la comunicación visual entre la orquesta y el director ha puesto en evidencia la poca incidencia del carácter del último sobre los músicos»<sup>1</sup>. El artículo continúa preguntándose ¿para qué sirven los directores?, afirmando seguidamente que este es «un panorama de cierta estandarización, según muchos, y pocas batutas de carisma». La traslación desde la música a la política no parece en este caso arriesgada. La actual situación de crisis ha vuelto a sacar a la superficie una cuestión a la que nunca se ha llegado a dar una respuesta definitiva. ¿Son nuestros líderes políticos como los directores de orquesta del artículo?, ¿somos nosotros como los músicos a los que alude, acostumbrados a interpretar nuestra melodía sin necesidad de una batuta? En definitiva, ¿para qué sirven los líderes? Ejercen el liderazgo de un modo real o se trata sólo de la conocida como «falacia de atribución», en la que parece que el líder, y no la circunstancias o la organización (como verdaderamente ocurre) garantiza el funcionamiento o el resultado de la empresa. Creo que debemos admitir que, siguiendo el símil musical, estamos instalados en un panorama de estandarización en el que en efecto, al menos en España, hay pocas batutas de carisma. El doctor en Sociología José Luís Álvarez se lamentaba, también en artículo en prensa, de que nunca antes en la España democrática había habido tal desajuste entre las necesidades objetivas y el liderazgo disponible (Álvarez, 2009).

Toda propuesta normativa de liderazgo político debe basarse en una visión comunicada y asumida por la sociedad, sólo así tendrá el liderazgo el suficiente contenido para transformar y mejorar la vida de la comunidad. En efecto, la historia demuestra que aquellos líderes que supieron comunicar su visión de futuro impactaron en sus seguidores y fueron capaces de articular su proyecto en la realidad. Como en casi todos los sistemas democráticos occidentales, el español tiene en su centro al Presidente del Gobierno, y como es sobre esta figura sobre la que tra-

1. *El Mundo.es*, 11 de septiembre de 2012. Extraído el 11 de septiembre de 2012, de <http://www.elmundo.es/elmundo/2012/09/11/cultura/1347348227.html>

dicionalmente se centran todas las decisiones relevantes, me parece adecuado realizar un revisión del liderazgo de los diferentes inquilinos de la Moncloa para extraer de ellos aquello que nos sea útil en nuestro análisis.

### **RASGOS DEL LIDERAZGO DE LOS PRESIDENTES DEL GOBIERNO DE ESPAÑA**

Parece que el escenario político español es una curiosa sucesión de políticos carismáticos y burocráticos, de Suárez a Calvo-Sotelo, de González a Aznar, de este a Zapatero, que aunque de carisma bajo intentó presentarse como tal, y finalmente Rajoy, con un marcado carácter burocrático. La práctica política ha colocado la figura del Presidente de Gobierno en el centro del entramado, a pesar de ser un sistema parlamentario, desde el punto de vista de las dinámicas y las prácticas el sistema político español ha derivado hacia el presidencialismo. La persona e imagen del presidente del Gobierno como líder del Ejecutivo y, salvo pocas excepciones, del partido con mayoría en la Cámara, hace que la atención de los medios se concentre en torno suya. Además las campañas electorales se concentran cada vez más en la figura del candidato, dotando de un carácter cada vez más personalista a la política. Si a esto le unimos la circunstancia del bipartidismo, se entiende que la atención recaiga en la persona que tiene el control del Gobierno y de la mayoría de la Cámara. Parece que en estas circunstancias el liderazgo se convierte en un factor esencial a la hora de entender y de llevar a cabo la acción de gobierno. De este modo se manifiesta necesario un análisis del liderazgo de los presidentes del Gobierno de España, desde la Transición hasta nuestros días.

Comencemos con Adolfo Suárez, el profesor Linz ha interpretado su liderazgo como un liderazgo innovador (Linz, 1987, págs. 90-91). Define el liderazgo innovador como la dirección con éxito de los desafíos que plantea a una sociedad un acontecimiento histórico concreto ligados a cambios sociales y políticos irreversibles, ganándose en el proceso el apoyo de la sociedad, la aprobación del electorado y la tolerancia de las principales instituciones. Este liderazgo pivota sobre la toma de decisiones arriesgadas, impopulares y peligrosas; pero que son las que el momento histórico requiere. Al tratarse de unas decisiones arriesgadas conllevan un peligro para el líder, que se agota con rapidez, no

es fácil mantener este tipo de liderazgo durante mucho tiempo ya que se construye sobre un momento político y social muy determinado. En efecto, un liderazgo transformacional será el liderazgo que se requiere en un proceso de transición política, en el que se crean y modifican instituciones y prácticas políticas.

Así pues, Suárez poseía las cualidades de lo que Linz identifica como liderazgo innovador: 1) habilidad para detectar los problemas medulares y encontrarles soluciones concretas; 2) un extraordinario sentido del tiempo que le permitió estar siempre un paso delante de las presiones que venían de todos lados; 3) una gran capacidad para el diálogo personal y para cultivar lazos de confianza con los dirigentes con quienes negociaba; 4) una enorme capacidad para comunicar al pueblo sus proyectos y lograr así un respaldo social cuando los dirigentes políticos dudaban; 5) un inmenso sentido de responsabilidad y de la tarea histórica.

Hay que tener en cuenta que Suárez llega al puesto más alto sin apoyo alguno, sin pasar por unas elecciones, siendo un desconocido para la mayoría y con la clara desconfianza por parte de los medios de comunicación y de la oposición. El esfuerzo que tuvo que realizar para transmitir su proyecto de democratización fue por tanto enorme y el punto de inflexión se encuentra en la aprobación de la Ley para la Reforma Política. Fundamental fue también su manejo de las distancias cortas, su capacidad para la negociación y el diálogo incluso con sus adversarios políticos, Carrillo o González, por ejemplo (Álvarez y Pascual, 2002, pág. 274). En este sentido, Suárez mostró un virtuosismo poco común a la hora de asumir un rol transaccional, de ceder y asumir proyectos ajenos para alcanzar el objetivo final. Se puede apuntar en este sentido al liderazgo innovador de Suárez propuesto por Linz, como aquel que dotado de un significado esencialmente transaccional logra alcanzar objetivos transformacionales. Este trabajo político acaba desgastando al líder, las bases de su poder se agotan, y por percibir que ha logrado buena parte de sus objetivos se convierte en prescindible (Álvarez, 2009).

Podemos hablar de Adolfo Suárez como un líder que no tiene una ideología muy marcada, destaca por su capacidad de situarse en el centro político y de no ser percibido como un político radical, a pesar de proceder del aparato del Movimiento. Tiene una gran habilidad para la negociación, para replantear temas y objetivos y para convencer a sus oponentes. Además mues-

tra una gran capacidad para tomar decisiones arriesgadas y en momentos de crisis, como fue la legalización del PCE o el restablecimiento de las instituciones autonómicas de Cataluña. Esto es muy importante en un contexto histórico como el de la Transición, extremadamente delicado e incierto. Suárez fue consciente de la misión histórica que recaía sobre él, poner las bases de la democracia. De este modo la Transición española se ha convertido en una referencia histórica como experiencia de consenso (Ballart y Ramió, 2000, pág. 137).

Causa fundamental del final del liderazgo de Suárez fue la insuficiente construcción interna de la UCD. La práctica política española ha demostrado la importancia del partido a la hora de aupar y luego sostener a un líder en las tareas del Gobierno. Suárez fue incapaz de asentar su liderazgo sobre un partido fuerte y unido, nunca pudo ejercer de líder sobre sus filas de un modo definitivo. La UCD estaba constituida por una amalgama de diferentes familias políticas cada una con una serie de «barones» que no contestaron el liderazgo de Suárez; pero tampoco lo aceptaron plenamente. Después de las elecciones del 79, concluida la primera fase de la Transición y con los pilares democráticos puestos, se plantea un nuevo desafío a Suárez y a la UCD que no pudieron superar. La inestabilidad del presidente se hizo evidente y se manifestó con la moción de censura planteada por el PSOE. Los problemas de institucionalización de la UCD, entrampada en sus propios intereses y donde el líder fue incapaz de decidir a su favor, acabaron volcando el éxito del liderazgo de Suárez (Huneeus, 1995, pág. 111).

El sucesor de Suárez, Leopoldo Calvo-Sotelo, dibuja un perfil tecnocrático carente a todas luces de un liderazgo claro, llegó al Gobierno sin unas elecciones previas, tras la dimisión de Suárez en enero de 1981 y con el apoyo de los diputados de la UCD. Apenas permaneció en el Gobierno durante diecisiete meses, en ellos destaca la firma de adhesión al Tratado del Atlántico Norte (OTAN) y el juicio a los responsables del intento de golpe de Estado de 23-F. Calvo-Sotelo llegó al Gobierno carente de un capital político que pudiera esgrimir y que le ayudará a liderar un proyecto de Gobierno. Se planteó su investidura como una solución a la dimisión de Suárez, pero no pudo consolidar una posición de liderazgo en el partido, no controlaba a los órganos de la UCD, de la que ni siquiera era el máximo responsable orgánico. Como

consecuencia de esto tampoco consiguió liderar el país, a pesar del voto de confianza que le habían dado tras la intentona golpista. La personalidad del propio Clavo-Sotelo tampoco le ayudó a construir su liderazgo, encarnaba, casi hasta el extremo, el paradigma de hombre reflexivo, de político intelectualizado, poco dado a intensidades afectivas (Álvarez y Pascual, 2002, pág. 272). Para Linz es un ejemplo de alguien que no se convirtió en un auténtico líder, a pesar de tomar decisiones importantes para España y de ocupar el más alto puesto político de la nación (1987, pág. 71).

En contraposición a Calvo-Sotelo nos encontramos a Felipe González. Desde muy joven fue reconocido por el círculo de amistades que compartían afiliación en el PSOE de la clandestinidad como un líder. Será este grupo de jóvenes el que toma conciencia de la necesidad de renovar el partido para afrontar los nuevos retos que ya se vislumbraban en el horizonte. Con González a la cabeza mantendrían una pugna con el sector de los socialistas del exterior que habían controlado el partido hasta entonces, hasta lograr convencer a la mayoría de sus tesis. En 1972 en el XII Congreso Felipe González expuso con nitidez, fluidez y altas cotas de seguridad personal las que debían ser las principales líneas de actuación del partido. Según Carmen García Bloise, una destacada dirigente socialista del exterior, Felipe le transmitió tres cualidades que entendía necesarias para el ejercicio de liderazgo que necesitaba el socialismo: credibilidad, claridad y seducción. Se veía que González se creía lo que decía, oírle era como empezar a creerle, afirmaba, sus intervenciones tenían una gran carga lógica, de tal forma que quienes le atendían quedaban cautivados y no tenían por más que creer lo que estaban escuchando (Delgado, 2009, pág. 276).

En el Congreso celebrado en Suresnes en 1974 Felipe González se hace con el liderazgo del PSOE. Empieza entonces un trabajo de auténtica reconstrucción del partido que le lleva a empeñar su imagen seductora, su capacidad argumentativa y sus dotes para inspirar confianza en la búsqueda de nuevos militantes. Las primeras elecciones, en junio de 1977, convirtieron al PSOE en el segundo partido más votado y en el primer partido de la oposición. La estrategia de centrar la campaña en la figura del líder resultó un éxito y confirmó a Felipe González como la apuesta más certera del socialismo español. Sin embargo; los resultados de las elecciones del 78 convencer a González de la necesidad de imprimir un nuevo cambio



al PSOE, es necesario ganar el centro. Para ello González planteó a su partido la renuncia a los postulados marxistas, los delegados votaron en contra y González renunció a la Secretaría General. Suponía un órdago a su propio partido, una prueba a su liderazgo de la que salió reforzado. Se convocó un Congreso Extraordinario y las tesis de González fueron aceptadas. Su control sobre el partido era absoluto, la identificación con la militancia extraordinaria, el camino hacia la Moncloa empezaba en este momento.

Felipe González se sintió entonces con la suficiente fortaleza como para plantearle a Suárez una moción de censura. El presidente Suárez seguía teniendo el apoyo de la mayoría de la Cámara; pero su imagen estaba muy debilitada y no conseguía hacerse con el control de la UCD. La moción de censura le sirvió al líder socialista para presentarse como un candidato a la presidencia, para explicar su programa y mostrar las debilidades de su rival. Superó la prueba con éxito y consiguió colarse en todos los hogares de los españoles que siguieron la sesión con especial atención. La mayoría absoluta en la elecciones del 1982 con 202 escaños catapultó a González al Gobierno con un amplísimo apoyo social, con una enorme adhesión del electorado. Sin duda su programa era el de la mayoría de los españoles. Este liderazgo carismático se redonda más, si cabe, con la celebración del referéndum de permanencia en la OTAN. El PSOE había criticado la adhesión a la Alianza Atlántica durante el Gobierno de Calvo-Sotelo y había prometido una consulta sobre la cuestión si llegaba al Gobierno. Una vez en él, González replantea su postura y visualiza las ventajas del Tratado. De este modo, en una arriesgadísima maniobra política cambia su discurso, y pide en distintas llamadas televisivas el voto afirmativo. Era la confirmación definitiva de un liderazgo carismático, el referéndum demostró de forma plebiscitaria la credibilidad y apoyo del que gozaba el presidente.

Estos tres momentos, la renuncia a los postulados marxistas, la moción de censura a Suárez y el referéndum de la OTAN, son hitos del liderazgo de González. Sólo alguien dotado de un excepcional carisma podía salir reforzado de estos envites. El liderazgo de Felipe González cuenta con todos los ingredientes para ser considerado carismático, gozaba del apoyo incontestable de la masa, se solapaba el cargo con la persona y cubría su acción de Gobierno con tintes personalistas. La relación del partido con el líder era de absoluta sumisión del primero, el con-

trol que ejercía González, a través de su segundo, Alfonso Guerra, sobre el partido y sobre el Gobierno era absoluta. El binomio González-Guerra demuestra lo importante que es para el liderazgo rodearse de un equipo fuerte y cohesionado, formado por personas de confianza en las que se pueda delegar. En este sentido, González era el líder orientado a las personas, a los actos públicos, a convencer al auditorio. Mientras Guerra se dedicaba a la estructuración y la organización del partido y del propio Gobierno (Álvarez y Pascual, 2002, pág. 276).

No faltaron tampoco los que criticaron desde los comienzos la excesiva personalización del mensaje que podía terminar desvirtuando el proyecto y generando un culto a la personalidad indeseable; fenómeno que se terminaría por conocer como *felipismo* (Delgado, 2009, pág. 281). En efecto, se corre el riesgo de una personalización del liderazgo y el estrecho control de la organización, aunque sirva al partido en el poder, debilita a largo plazo la dimensión democrática y participativa, la renovación interna del liderazgo y una discusión abierta dentro del partido de los problemas internos (Linz, 1987, pág. 96). El calvario del PSOE hasta encontrar repuesto a González demuestra esta circunstancia.

Por consiguiente, podemos caracterizar el liderazgo carismático de Felipe González como un liderazgo longevo, tanto a la cabeza del partido como en el Gobierno, derivado de su atractivo personal, de su competencia comunicativa, de su credibilidad e identificación de los ciudadanos con su líder, ya que se basa no tanto en las dotes particulares sino en el reconocimiento que la gente haga de ellas. Como afirmaba la periodista Rosa Montero, cuando entrevistaba al presidente se sentía atraída políticamente hacia él como «mosca a la miel». González gozaba de un gran instinto de poder, de una gran intuición para reconocer las demandas de la mayoría, gozaba de flexibilidad y entereza que demostraba con su pragmatismo político. Además en la construcción de su liderazgo fue vital el control del PSOE, que se convirtió en un mero instrumento en las manos del líder, lo que provocó que en su caída arrastrara también al partido y que la sucesión de Felipe, como ya hemos dicho, se convirtiera en una cuestión que fue difícil resolver (Jiménez Díaz, 2009, pág. 304).

En lo que respecta al liderazgo de José María Aznar debemos distinguir dos momentos, una primera etapa en la que desarrolla un liderazgo de baja intensidad, y una segunda en la que evolucio-

na hacia un hiperliderazgo atrofiado. En los primeros momentos de su carrera política Aznar toma como objetivo el de situar a su partido en el centro del espectro político, aunar al centro derecha español bajo unas siglas, un programa y una única batuta que lo dirigiera, para de este modo convertirlo en una opción viable de Gobierno (Orriols y Lavezzolo, 2008, pág. 77). Aznar se basará en la unidad de unos principios y unos objetivos y desde ellos trabajará en la construcción de un partido sólido capitaneado desde un solo centro de mando y por un único piloto. Por tanto, unir y moderar al Partido Popular son las primeras tareas que concluyó con éxito. A la par llevó a cabo una contumaz e intensa oposición al Gobierno de Felipe González. Los mensajes de moderación fueron acompañados de un eficaz acoso en los debates parlamentarios. Aznar fue capaz de transmitir mensajes claros y de acorralar a su contrincante, mostrando un gran autocontrol, firmeza y agresividad elevada. Sin embargo; a pesar de este buen tono en la crítica a la hora de ilusionar con su programa se mostró muy deficiente. Era en este momento contemplado como un personaje gris, alguien introvertido alejado de las algarabías propias de los actos de partido. Esta aparente falta de carisma sería aprovechado por las filas populares para contraponerlo a la imagen de González, como un líder que no necesitaba grandes aspavientos, serio, concienzudo, con capacidad de gestión y de moralidad intachable.

Esta imagen acabaría calando en un amplio sector de electores que cansados de los escándalos del final del felipismo deseaba un clima político destensado que realizara una gestión eficaz del país, sin grandes aventuras. Sería un tipo de liderazgo alejado del carisma, de baja intensidad, tipo de político hipotenso al que se refiere Tusell como modelo para el político del siglo XXI (Tusell, 2001), que no precisa de grandes hazañas o proyectos sino que se basa en la gestión. Este tipo de estrategia se confirmaría por parte de Aznar durante su primer Gobierno. Los resultados electorales le obligaron a pactar su investidura con CiU, PNV y CC. Aznar se centró en el consenso y el diálogo, firmó los Pactos de Investidura y gobernabilidad y consiguió uno de los gobiernos más estables de la democracia (Robles Egea, 2004, pág. 104). El líder *popular* llegó a los comicios del 2000 como un político conciliador que era capaz de una gestión muy eficaz.

Sin embargo; tras la mayoría absoluta intentaría convertirse en un líder con un perfil más fuerte. Aznar es un líder con un

marcado carácter transaccional y burocrático que se empeña en desarrollar una faceta transformacional y carismática. Ya en la actitud adoptada en el interior del partido se adivinaba la deriva del presidente, en los sucesivos congresos la imagen del líder se sobredimensiona, son usados por Aznar para hacer demostraciones de poder y toman tintes personalistas. Sin embargo; Aznar seguía siendo un ejemplo de directivo que utilizaba extensivamente el trabajo en equipo (Álvarez y Pascual, 2002, pág. 277). Por tanto, en la última etapa, concluye Tusell, «el lenguaje de confrontación, la tentación megalómana, el reformismo apresurado y casi nada consultado y la selección del personal por méritos distintos a la competencia le alejan aún más del tipo de político hipotenso» (Tusell, 2001).

José Luis Rodríguez Zapatero responde al perfecto perfil de político profesional que ha hecho de la política una forma de vida y que no tiene otra actividad fuera de ella. No ha sido un líder arrollador o transformador, más bien ha sido un corredor de fondo de la política que se ha forjado en la negociación y en la transacción. Desde sus primeros tiempos en puestos orgánicos del PSOE de León se le adivina como un negociador que establecía las relaciones con sus seguidores a través de incentivos selectivos o materiales antes que ideológicos. De hecho, se trata de un líder convencido del socialismo más por sentimientos personales que por un proyecto político rígido y racionalizado. Su liderazgo ha sido conciliador, dialogante, firme y comprometido moralmente con ciertos valores, además se ha caracterizado por ser un líder pragmático, responsable, frío y calculador en el ejercicio del poder para algunos; pero que escucha a sus colaboradores. En su contra ha jugado una dimensión internacional que nunca ha podido desarrollar y la crisis económica que le hizo renunciar a su propio programa en un giro político que no fue aceptado por los ciudadanos. Según Jiménez Díaz y Collado Campaña se trata de un liderazgo ambivalente, el de un político profesional basado en la negociación que estuvo condicionado por la incertidumbre económica (Jiménez Díaz y Collado Campaña, 2011, pág. 151).

La manera de afrontar la crisis debilitó el liderazgo de Zapatero hasta hacerle caer en el descrédito, a pesar de haber demostrado saber desenvolverse en momentos de cambio político, el diagnóstico desacertado al principio de la crisis generó una cre-

ciente desconfianza en su capacidad como dirigente, la mayoría de los ciudadanos (58%) calificaron su gestión como mala o muy mala<sup>2</sup>. No supo comunicar los cambios necesarios en su política de gasto con la cual había adquirido un compromiso, su cambio brusco en la postura contra la crisis fue interpretado como una traición a los principios que él siempre había defendido. Zapatero tuvo problemas para articular un discurso político sobre la salida de la crisis, se perdió en una serie de medidas dispersas que, aunque necesarias estaban descoordinadas y no consiguieron reducir la incertidumbre y crear confianza. Zapatero había llegado a la Moncloa al igual que Calvo-Sotelo con un escaso capital político, se volcó desde el principio en iniciativas de «ciudadanía» que garantizaban estilos de vida plurales pero que no suponían una senda transformadora. Cuando se topa con la crisis económica carece de armas con las que hacerle frente, su escaso capital político sólo le permitió aplicar tácticas de resistencia que siempre son transaccionales, en un momento en el que precisaba asumir un discurso transformacional (Álvarez, 2009).

#### LIDERAZGO EN TIEMPOS DE CRISIS ECONÓMICA Y POLÍTICA

El último barómetro del CIS viene a confirmar la tendencia que se viene observando en España desde finales de 2009, la población percibe a la clase política como el tercer problema del país (en el barómetro del CIS del mes de septiembre de 2012 para el 27%). Esto se debe a un constante y persistente problema de cercanía e identificación de los gobernantes y representantes públicos con la ciudadanía. La política se ha ido devaluando ha medida que avanzaba el siglo XX, por ejemplo, la época de los años sesenta y setenta fueron importantes en el desenvolvimiento de nuevas ideologías (ecologismo, pacifismo, feminismo...), cautivando a multitud de jóvenes, pero el relativo fracaso de reclamaciones demasiado generales y utópicas provocó una deriva de la política hacia posiciones utilitaristas y oportunistas, basadas en la maximización de beneficios. Esto ha posibilitado que la democracia de nuestros días sea presa fácil para la desafección, la descon-

2. Barómetro del CIS de octubre de 2010.

fianza y el desinterés, generando un sistema débil abocado a una espiral de cinismo. La calidad de la democracia esta directamente relacionada con el liderazgo político, los líderes juegan un papel fundamental en la legitimación del sistema. Vanaclocha ha afirmado que «el liderazgo político constituye en las democracias una importantísima fuente de legitimación de sus estructuras de autoridad» (Delgado, 2004, pág. 18). Es por esto que todo aquel que pretenda andar el camino de la muy necesaria recuperación de la confianza de los ciudadanos en el sistema democrático debe empezar por la construcción de un liderazgo democrático y de calidad. En este sentido Ballart y Ramió han recordado que el liderazgo que no enajena ni desactiva a la sociedad es visto como un motor de cambio, como un instrumento para inducir a la acción colectiva, de movilización social para conseguir desarrollo democrático y progreso social (2000, pág. 138). En los actuales sistemas democráticos la figura del líder debe ser la que haga inteligible el sistema al ciudadano, debe actuar como una correa de transmisión que dote de sentido a las instituciones y a las políticas.

El líder político de perfil hipotenso, concentrado en la gestión y sin espíritu de emprendimiento al que se refería Tusell a principio de siglo como ideal para nuestra democracia creo que ha sido altamente enmendado por la realidad actual. En un ambiente de enorme complejidad económica y política, con una crisis profunda que revierte directamente en lo social y que requiere de una solución desde la política, no han sido pocos expertos los que han advertido sobre la necesidad de un liderazgo fuerte, audaz, coherente, capaz de reducir incertidumbres y crear confianza (Costas, 2008). Hasta ahora ni Zapatero, ni Rajoy han sido capaces de tal cosa. Se hace necesario construir un nuevo relato, dotar a las duras reformas del programa del Gobierno de un sentido de futuro, enmarcarlas en un programa ambicioso de reforma política y económica. Precisamente esto es lo que hasta ahora le ha faltado al liderazgo de Rajoy, empeñado siempre en resaltar la necesidad de reducir el déficit y hacer frente a la deuda ha desaprovechado ya muchas oportunidades para lanzar a la ciudadanía un discurso que ilusione y otorgue algún sentido de finalidad a las medidas de su Gobierno. Los sondeos revelan ya que la mayoría percibe que la solución a muchos de los problemas económicos tienen una solución política (Ramírez, 2012). Si atendemos al desprestigio de la llamada «clase política» en-

tenderemos como se están convirtiendo en urgentes unas medidas que vayan en el camino de una regeneración democrática para recuperar la confianza de los ciudadanos.

La propuesta de un nuevo liderazgo puede ser la clave a los problemas que rodean a la democracia española. En la actual situación parece que se puede coincidir en la necesidad de abordar una serie de reformas políticas que revitalicen el sistema, que consigan enmendar la maltrecha realidad política y revertir a la par la sombría perspectiva económica. Para la consecución de todo esto se requiere de un liderazgo eficaz que primero sea capaz de comunicar a la ciudadanía su programa de reformas, y después consensuar y dialogar con las diferentes fuerzas políticas una serie de mínimos en los que estar en consonancia. Todo ello asumido desde un altísimo sentido ético y un compromiso con el país y con el proyecto. Se hace necesario entonces un ejercicio de comunicación permanente, una nueva democracia requiere de explicar a la ciudadanía las medidas adoptadas y hacer visibles los procesos deliberativos. Los líderes deberían estar mejor preparados para resistir los efectos corruptores del poder, deben dotarse de una armadura de valores y de moral (Robles Egea, 2009, pág. 61 y ss.). Barber distinguía entre los líderes que «llegan a pie» y los que llegan «a lomos de un caballo blanco», y planteaba sus dudas en torno a los últimos, desconfía de un liderazgo fuerte como un problema para la democracia al reducir a los ciudadanos a meros observadores. Un líder que venga a pie, procedente de la sociedad civil, que se pueda contraponer a la anquilosada imagen del político actual y que pueda reivindicar una nueva forma de hacer política y una nueva forma de liderar.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ÁLVAREZ, J.L. (2009, 11 de junio). Liderazgo en nuestros tiempos, *El País*.
- ÁLVAREZ, J.L. y PASCUAL, E.M. (2002). Las competencias de liderazgo de los presidentes de Gobierno de España. *Revista de Estudios Políticos*, (116), 267-279.
- BALLART, X. y RAMIÓ, C. (2000). Presidentes del Gobierno y Liderazgo Político. En X. BALLART y C. RAMIÓ, *Ciencia de la Administración*, (págs. 137-170). Valencia: Tirant lo Blanch.
- COSTAS, A. (2008, 7 de diciembre). Crisis económica y liderazgo político, *El País*.
- DELGADO, S. (2004). Sobre el concepto y el estudio del liderazgo político. Una propuesta de síntesis. *Psicología política*, (29), 7-29.

- DELGADO, S. (2009) «Por el cambio»: el liderazgo carismático-transformacional del presidente español Felipe González Márquez (1970-1996). En M. Saúl VARGAS PAREDES (coord.), *Liderazgo, políticas públicas y cambio organizacional*, (págs. 265-299). México D.F.: Porrúa, Universidad Quintana Roo.
- HUNEEUS, C. (1995). El liderazgo de Adolfo Suárez y la crisis de UCD. En J. TUSELL (coord.), *Historia de la transición y consolidación democrática en España, 1975-1986*, vol. I, (págs. 101-112). Madrid: UNED.
- JIMÉNEZ DÍAZ y COLLADO CAMPAÑA (2011). Contexto político y semblanza biográfica de José Luis Rodríguez Zapatero. *Espacios Públicos*, 14, (31), 136-157.
- JIMÉNEZ DÍAZ, J.F. (2009). El liderazgo político de Felipe González en contexto. *Sociedad y Utopía. Revista de Ciencias Sociales*, (33), 287-312.
- LINZ, J.J. (2001). El liderazgo innovador en la transición a la democracia y en una nueva democracia. En M. ALCANTARA y A. MARTÍNEZ (eds.), *Política y Gobierno en España*, (págs. 57-97). Valencia: Tirant lo Blanch.
- ORRIOLS, L. y LAVEZZOLO, S. (2008). El liderazgo de Blair y Aznar hacia el centro político. *Revista de Estudios Políticos*, (142), págs. 69-103.
- RAMÍREZ, P.J. (2012, 2 de septiembre) ¿Y si Gabriel Elorriaga tenía razón?, *El Mundo*.
- ROBLES EGEA, A. (2004). Negociaciones, payoffs y estabilidad de los gobiernos de coalición. *Revista de Estudios Políticos*, (126), págs. 91-112.
- ROBLES EGEA, A. (2009). Élités, liderazgo y democracia. Liderazgo político y calidad de la democracia. En M. SAÚL VARGAS PAREDES (coord.) *Liderazgo, políticas públicas y cambio organizacional*, (págs. 37-75). México D.F.: Porrúa, Universidad Quintana Roo.
- TUSELL, J. (2001, 3 de agosto). Elogio del político hipotenso, *El País*.



CAPÍTULO 5  
ÉTICA Y EMPRESA ANTE LOS RETOS DEL CONTEXTO  
ACTUAL: GIANNI VATTIMO Y LA ÉTICA  
DE LA PROCEDENCIA COMO FILOSOFÍA EMPRESARIAL

FÉLIX FERNÁNDEZ CASTAÑO  
LUIS FERNANDO LÓPEZ GARCÍA  
MARÍA JESÚS SANTIAGO SEGURA

**Resumen:** El presente artículo muestra la crítica de Vattimo sobre la racionalidad absoluta en términos de dominación. También explica la interacción entre el Pensamiento Débil y el mundo de la empresa y sus consecuencias de emancipación. La exposición de la responsabilidad social es contrastada con el Pensamiento Débil de Vattimo y el papel de la Ética como garantía de emancipación. Vattimo proporciona una nueva dimensión a la racionalidad: el papel de la razón hermenéutica como debilitamiento de las viejas pretensiones de conocimiento absoluto y un nuevo comienzo para el mundo económico.

**Palabras clave:** Empresa, Ética, Pensamiento Débil, Hermenéutica, Responsabilidad social, Razón.

### RESPONSABILIDAD Y LIDERAZGO

El ámbito empresarial y ético han sido parcelas vinculadas desde la aparición de la conocida «responsabilidad ética empresarial», que abre nuevas puertas a la interacción con elementos novedosos como la inteligencia emocional o la moral. La responsabilidad social empresarial pasa a entenderse como una iniciativa por parte de la empresa para colaborar activamente con el bienestar social y ambiental favoreciendo igualmente la mejora de su posicionamiento en términos competitivos. Es precisamente en ese momento cuando la empresa pasa a concebirse no solo como un ente económico y productivo, sino como un ente ético que afronta una doble vertiente ética: la responsabilidad contextual y la promoción axiológica. La responsabilidad contextual refiere a la necesidad de actuar de una forma respo-

tuosa y moralmente sostenible rigiéndose por acciones que no perjudiquen habitat humano y/o natural. La promoción axiológica apela a una ejemplar asunción de valores que hagan de la empresa un modelo comportamental, utilizando procedimientos humanitarios tanto en la competitividad como en las acciones comunitarias. Frente a la imagen de superficialidad que pudiera conllevar este tipo de comportamiento empresarial, se desmiente la recurrencia a la ética como una estrategia pasajera y se incide en el creciente interés por el ámbito ético como rasgo constitutivo de las presentes sociedades desarrolladas, tal y como afirma Alcoberro (2002, pág. 141):

La referencia a la necesidad de ética no deja de ser un tópico recurrente, pero hay hechos significativos que permiten considerar que, a principios del tercer milenio, crece una especial sensibilidad hacia la ética y, en general, hacia los contenidos morales en ciencias sociales como estrategia empresarial.

Ante este nuevo reto, la empresa se encuentra inmersa en la circunstancia de reconfigurar roles y adoptar nuevos papeles no solo por un interés filantrópico o educativo, sino porque el mismo concepto de responsabilidad ética empresarial comporta éxito financiero y para lograrlo, es preciso adaptarse a las peculiaridades de un público mejor formado que en épocas pasadas. De este modo surge un nuevo tipo de configuración empresarial, distinta a la empresa tradicional, concebible como «empresa ética». En este tipo de empresa sigue existiendo una necesidad económica para sostener todo el aparato funcional de la misma, como expone Patrus-Pena (2011, pág. 95): «Del mismo modo que la empresa normal, la empresa ética tiene que ser rentable. (...) Si no hay ventas, se hace inviable.» No obstante, la persecución de beneficios económicos ya no comprende el monopolio de las finalidades empresariales sino que el beneficio económico «se ajusta a fines ambientales y sociales en una perspectiva sostenible.» (2011, pág. 95).

El liderazgo comprende otro de los factores reseñables dentro de las novedades en el mundo empresarial. Es preciso distinguirlo de otras nociones como la mera dirección empresarial, ya que busca penetrar en el funcionamiento de la empresa y sus trabajadores influyendo en los mismos, y no solo dirigiendo de manera aséptica su función laboral. El epicentro de este recurso ra-

dica en la posibilidad de utilizar la desigualdad de poder para ejercer influencia en los empleados, bien sea desde una vertiente moral o meramente productiva. Esta noción se hace imprescindible para dotar a la dirección de una empresa del instrumento preciso para guiar y dirigir a sus empleados, siendo vital para el desarrollo de la misma.

Como vemos, tanto la responsabilidad ética como el liderazgo son dos factores que apelan directamente a la interacción humana y a la puesta en valor de los recursos personales, afectivos y contextuales como forma de promocionar y mejorar la actividad de una empresa. El cambio a la hora de entender la empresa de forma distinta al pasado se debe al cambio ideológico y filosófico experimentado en términos globales en la sociedad; recordemos que las empresas son entes existentes dentro de una historia y contexto determinados. A continuación resolvemos dar cuenta del Pensamiento Débil, haciendo hincapié en la noción de la Ética de la Procedencia, como uno de los rasgos sintomáticos del actual contexto postmoderno que influye, como en muchos otros aspectos, en la dinámica empresarial. Si hoy hablamos de responsabilidad ética o de liderazgo es porque las empresas han «humanizado» su existencia, y si este proceso de humanización ha ocurrido se debe sin duda a la irrupción de un concepto distinto de racionalidad y procedimentalismo ético que tiñen todo lo existente de finitud y contingencia.

### ÉTICA DE LA PROCEDENCIA

Pese a que Ética y Empresa se complementan como resultado a las exigencias del contexto presente ¿es esta la única relación venturosa que puede existir entre el mundo empresarial y el filosófico? Pensamos que, en referencia a este tema, resulta positivo y enriquecedor transitar por las reflexiones de un pesador de la actualidad que está empapado por los rasgos de la Postmodernidad como lo es Gianni Vattimo. Su activa militancia política y su crítica sin reparos a la economía y política actuales hacen de esta figura un suculento punto de origen de múltiples y renovadas formas de pensamiento que pueden servir para afrontar la presente crisis actual desde otros puntos de vista. Concretamente, su noción de Ética de la Procedencia puede aportar una ejemplar forma de abordar desde una perspectiva diferente el

*modus operandi* de las grandes y pequeñas empresas de hoy. Es fácil observar que el funcionamiento ético de la empresa se ha visto contundentemente modificado con respecto a la empresa tradicional, como nos describe Alcoberro (2002, pág. 142): «(...) al mismo tiempo se acentúa la importancia de éticas que no se basan en reglas, sino en «vivencias». Existe el pujante testimonio de no seguir férreamente códigos absolutos basados en la máxima del beneficio económico, en la regla de la productividad como criterio inmodificable, sino que empieza a tomar relevancia el parámetro personal, humano y social. De este modo, como expone Alcobrerro, (2002, pág. 142) «aparece un modelo de producción que piensa el trabajo en función de los objetivos y no de las horas que se emplean (...)».

Es necesario afirmar que, después de la crítica a la noción tradicional de verdad de carácter objetivista, y ante la presencia de un Pensamiento Débil como tendencia postmoderna de carácter falible, no existen razones filosóficamente fundamentadas para caracterizar a ninguna noción como eterna, inmutable y esencial/naturalmente verdadera, hecho que afecta al mundo empresarial relativizando y permutando los fines que antaño lo caracterizaban. La noción consensual de la verdad, propia de las sociedades democráticas, permuta igualmente la noción de economía y empresa, que ya no pueden ser, como Vattimo advierte, entidades «metafísicas», objetivas desinteresadas y ajenas a toda crítica o intento de evolución. Si las empresas comprendieran colectividades aisladas histórico/culturalmente, no tendría sentido hablar de una responsabilidad ética empresarial. No obstante, la evidencia muestra que sin contexto no hay empresa, y sin una empresa éticamente responsable no es posible hablar de un contexto más justo. Es la empresa la que puede ejercer no sólo un liderazgo laboral, sino social. Sostenemos que, desde este novedoso enfoque postmoderno del Pensamiento Débil, podemos llegar a ofrecer claves teóricas para una humanización de la economía y una moralización del proceder colectivo y social. Sólo si estimamos a las leyes y los mercados como instrumentos al servicio y beneficio de la humanidad, podremos hablar de un triunfo filosófico en el ámbito económico, renunciado al concepto metafísico de la economía como entidad ajena a lo humano, intocable y absolutamente infalible.

El concepto de ética en el panorama filosófico del Pensamiento Débil resulta perentorio si tenemos en cuenta la intencionalidad

de ni caer en la mera irracionalidad de carácter bárbaro ni de negar la posibilidad de acción de la filosofía misma; estas características no pueden ser la consecuencia de la ausencia de fundamentación en primeros principios metafísicos ni en cimientos dogmáticos fuertes. El reto en este sentido es encontrar principios que comprometan, por temporales y finitos que estos sean, y aun cuando se entiendan como el resultado de un consenso humano, y no de una verdad eterna y/o celestialmente establecida. El funcionamiento empresarial ocurre, de hecho, de acuerdo a la misma dinámica: no todas las decisiones sirven para todas las circunstancias, sino que cambian y se adaptan de acuerdo al momento o contexto en el que se desarrollan.

No apelamos a justificaciones naturalistas, sino que se afirma desde el debolismo de Vattimo que el razonamiento a partir de principios o de fundamentos últimos natural y ontológicamente establecidos y deducidos, de los que se pretenden desarrollar sus consecuentes implicaciones prácticas y lógicas, ya no tiene cabida en nuestro contexto actual. Si siguiéramos apelando a principios últimos, el beneficio económico empresarial al margen de la ética no tendría lugar al entenderse como una innovación propia de la pluralidad interpretativa de las modernas sociedades democráticas.

Conviene recordar que nos movemos en un contexto de crisis ética causada a raíz del cuestionamiento del razonamiento a partir de principios con pretensiones de universalidad: el fundamento último ha sido una instancia desprovista de condiciones fundantes, hecho que lo convierte en «incondicionado», por lo tanto, en una verdad absoluta e indubitable. Vattimo nos hace ver que el cambio del pensamiento basado en los primeros principios en los siglos XIX y XX consiste precisamente en que estos pasan a ser «condicionados», bien por factores tales como la voluntad de dominio o la represión, lo que acarrea que el pensamiento ya no se estima como un ente puro y la justificación racional desvela sus intereses. La razón política que subyace al cambio filosófico encuentra su nexo social en la pérdida de las posesiones coloniales por parte de Occidente, hecho que convierte al esclavo en liberado y lo ubica en un mismo nivel que el dominador, plausibilizando la entrada al juego de nuevas formas de vida y paradigmas culturales que paulatinamente se convierten en modelos alternativos que restan univocidad y legitimidad a la absoluta verdad del patrimonio cultural occidental. El rasgo fun-

damental de la Ética de la Procedencia es la asimilación de la presencia de una pluralidad no reductible ni unificable, situación que indudablemente afecta al mundo empresarial, que ya no sólo trata de ser responsable con el primer mundo, sino que la entrada en el terreno de juego del tercer mundo, como un novedoso y legitimado interlocutor, genera un nuevo concepto de responsabilidad.

¿Es posible elaborar una ética a partir de la disolución de los fundamentos? ¿Qué consecuencias prácticas podemos obtener de la misma? Vattimo trata de eludir al relativismo (al menos intencionalmente) sin recaer en la univocidad de los primeros principios resaltando la base de la procedencia de la ética que permite una ampliación del horizonte ético (2010, pág. 107):

Es muy cierto que, si no existen primeros principios, supremos y universales, parecería que solo cuentan los imperativos dictados por las situaciones específicas; pero es aquí donde se impone la diferencia entre una ética postmetafísica y el puro y simple relativismo (...): la constatación de que se ha disuelto la credibilidad de los primeros principios no se deja traducir en la asunción de nuestra condición histórica, y de nuestra pertenencia a una comunidad, como único absoluto. Si el mundo verdadero (...) ha devenido en fábula (...) también se ha destruido la fábula (por lo tanto, esta a su vez tampoco puede absolutizarse).

Estas consideraciones nos proporcionan una ética afín a la época del final de la Metafísica, en la que en tanto se ha disuelto el concepto de lo Absoluto y del fundamento último. Tanto la verdad filosófica como el proceder empresarial son facetas que dependen tanto del consenso como del contexto. Ya ni siquiera la pertenencia comunitaria a un punto de referencia ético puede absolutizarse, del mismo modo que tampoco puede fundarse sobre principios o máximas (2004, pág. 76): «No hay nunca, salvo en formas de utilitarismo demasiado dogmáticas y abstractas como para ser verdaderamente aplicables, una fundamentación última de los imperativos y de las máximas.». De esta manera, no se legitima un discurso dogmático referente a imperativos agarrados a la univocidad de los primeros principios, pero tampoco es posible legitimar un discurso relativista que absolutice su presencia y la legitime apelando a la no-recurrencia a los fundamentos fuertes. ¿Qué respuesta concreta proporciona Vattimo entonces? Si no podemos afincarnos en el dogmatismo normativo ni

en el relativismo pluralista ¿en qué ámbito nos movemos? Vattimo opta por la afirmación de la procedencia no como especificidad unívoca o absoluta, sino como el punto de partida ante el cual tenemos la posibilidad de incrementar y ampliar nuestro horizonte ético (2004, pág. 61):

(...) asumir por el contrario, como referencia última las pertenencias más específicas (...) significa limitar desde el principio la propia perspectiva. Contra esta limitación, que consiste además en repetir el juego metafísico de los primeros principios asumiendo como «mundo verdadero» una específica y particular fábula, con una absolutización ideológica, ciertamente no se puede hacer valer un imperativo absoluto; sólo se puede proponer una ampliación de horizontes. Es como decir: si se acuerda que la referencia para la ética es la procedencia, te invito a no cerrar los ojos ante los múltiples componentes de esta procedencia.

En resumen, se trata de una ética fundada en su punto de partida desde tintes comunitaristas que no pretende enclaustrarse en lo meramente local, sino que aspira a la universalidad de forma modesta, sustentando tal esfuerzo en la pura voluntad de ampliar horizontes. Tal voluntad solamente es recomendable en un contexto histórico concreto, a saber, el del final de la época de la Metafísica, con lo cual ni siquiera puede ser considerado como una norma moral universal y ahistóricamente válida. El concepto de Universalidad que maneja Vattimo refiere al «llamamiento a no asumir como principios últimos contenidos específicos que se presentan como inderogables en condiciones particulares.» (2004, pág. 62). En el contexto del Pensamiento Débil y de la Ética de la Procedencia, la justificación para no acabar en un panorama exclusivamente relativista se ubica en que, para entender a la multiplicidad en tanto multiplicidad, eso precisaría ubicarnos en algún posicionamiento universal, sólido y fuerte, lo cual seguiría siendo implícitamente metafísico y consistiría en una falsa alternativa al planteamiento que se pretende superar. La solución es una apelación temporal, histórica y contextual a la apertura del horizonte ético, a rebasar lo finito y lo local de la procedencia, basando tal actitud en ningún principio y en ninguna justificación fuerte para constituir una ética postmetafísica que no recaiga en la fundamentación propia de la tradición filosófica moderna y racionalista para evitar el choque intercultural (2004, pág. 79):

Si se podía creer en una verdad y en una moral únicas en sociedades tradicionales cerradas, fundadas en una única autoridad y en una sola tradición, hoy esta creencia ha llegado a ser demasiado peligrosa, solo puede dar lugar a un agravamiento de los conflictos culturales del tipo de los que teme Huntington. Objetar que si no hay un criterio (¡y una autoridad!) objetivo e indiscutido, se corre verdaderamente el riesgo del conflicto de todos contra todos es demasiado fácil, pero también es profundamente erróneo: el conflicto se desencadena en realidad sólo cuando falta esa dosis de ironía hacia uno mismo y las propias pretensiones de verdad que Nietzsche describía como el alma de los más moderados, (...)

Hay dos posibilidades concretas importantes de la Ética de la Procedencia: la primera refiere a la obtención de máximas críticas frente a los absolutos metafísicos<sup>1</sup> contribuyendo a la labor del Nihilismo, y la segunda, nos insta a prestar atención renovada a los contenidos de la procedencia y el origen dando vigencia a la alteridad y posibilitando una selección de lo originalmente constitutivo, desechando una tradición muda y asimilada de forma acrítica que apunta al trascendentalismo. Para Vattimo, dejar de crear absolutos, incluso cuando el Otro pueda ser el absoluto ético que se convierta en el referente de nuestros actos, es esencial para purificar a la Ética de su pasado metafísico (2004, pág. 88):

(...) la ética que deje de querer referirse al Otro con mayúscula, esto es, a un ser trascendente (...) será una ética de la negociación y del consenso en lugar de una ética de los principios inmutables o de los imperativos categóricos que hablan de la razón de cada uno.

Por otra parte, hay una crítica al naturalismo, al autoritarismo, al etnocentrismo y al esencialismo ético, como en el resto de su producción filosófica: se trata de devaluar valores cuestionables, poco prácticos si los sometemos al análisis histórico de su vigencia en el desarrollo de las sociedades occidentales, y recuperar herencias perdidas, siempre y cuando se las conside-

1. Vattimo pone el ejemplo de las leyes de mercado como una instancia dogmática incuestionable desde tintes esencialistas. Vid. VATTIMO, G. et al (2006): *El futuro de la religión*. Barcelona: Paidós, pág. 74.



re como herencia, y no como esencia natural del hombre o de la raza. Es una criba de los contenidos específicos de cada comunidad cultural sustrayéndole el componente violento característico de la fundamentación fuerte. El criterio de selección adoptado por Vattimo es el siguiente (2004, pág. 66):

(...) la elección entre lo que vale y lo que no vale de la herencia cultural de la que procedemos se hará a partir del criterio de la reducción de la violencia y en nombre de una racionalidad entendida como discurso-dialogo entre posiciones finitas que se reconocen como tales y que, por ello, no tienen la tentación de imponerse legítimamente (en cuanto convalidadas por un primer principio) sobre las de otro.»

## CONCLUSIONES

Después de especificar las características de la Ética de la Procedencia como diálogo hermenéutico del presente ¿qué clase de conclusiones prácticas podemos encontrar para el mundo empresarial? Cambiar la forma de paradigma ético supone, empero, una considerable permuta de la praxis empresarial que ya no se rige por verdades inmutables como las leyes de mercado, sino que flexibiliza su quehacer y procedimiento de acuerdo a las exigencias no sólo histórico-temporales, sino también sociales y culturales. Por lo tanto, resolvemos agrupar las conclusiones prácticas en los siguientes tipos.

—Humanización de la empresa: Las empresas son grupos de personas. Hablamos de personas que pertenecen a un tiempo, un contexto y una cultura determinados. No hablamos de empresas como entidades abstractas, sino de agrupaciones sociales que emergen con la pretensión de llegar a una finalidad común. Solamente si entendemos a la empresa como un producto humano y no como una abstracción atemporal y atópica, podremos llegar a la máxima rentabilidad no sólo económica sino personal: la realización humana en consonancia con el trabajo de sus semejantes. En definitiva, hablamos de la revalorización del factor humano, que es el epicentro de la Ética de la Procedencia y puede resultar el punto más interesante para la empresa. Sólo si las empresas atienden a las exigencias locales, personales y contextuales, podrán actuar, desde una pertinente

- comprensión de lo que ellas mismas son, aspirando al máximo beneficio, no sólo económico sino personal.
- Localización de las prioridades empresariales: Las empresas no se ubican en ninguna parte, sino que se establecen en un contexto geográfico determinado. Si la Ética de la Procedencia sirve de reclamo de atención a la hora de revalorizar la herencia cultural que ha servido para configurar nuestra identidad, la responsabilidad empresarial en términos éticos ha de servir igualmente para otorgar vigencia y relevancia a nuestra procedencia. En contra de una globalización absurda o carente de contenido, la empresa puede adoptar como proyecto auténtico la revitalización en la praxis de la identidad de una zona, de sus monumentos y patrimonio, de sus costumbres e incluso de sus productos propios. De nada sirve tratar de imponer productos o usos cada vez más estandarizados si ello es sinónimo de detrimento de la identidad local en pro de una universalidad raquíca y sin aspiraciones.
  - Revitalización del beneficio individual en pro del beneficio colectivo: La mayor muestra de liderazgo posible apela al cuidado de los trabajadores, no sólo en términos laborales, sino también humanos y personales. El beneficio empresarial no sólo debe limitarse al ámbito económico, sino que puede trascenderlo incidiendo en el beneficio humano, entendiéndolo en una dimensionalidad colectiva: todos juntos podemos hacer mejor empresa que todos por separado. Cuidar las relaciones personales y exponer una meta común enriquece no sólo la copertenencia a una procedencia compartida, sino también el funcionamiento y dinámica empresarial.
  - Mayor adaptabilidad a situaciones específicas: Si la verdad no es una sola, sino que depende del contexto, así ocurre igualmente con la praxis empresarial. Ya no existen soluciones estándar para todos los momentos, sino que el contexto y el devenir histórico exigen la responsabilidad de responder a las necesidades circunstanciales con la delicadeza precisa. No es factible elaborar «códigos» o «manuales» omniabarcantes; frente a la inmutabilidad de la verdad, proponemos la pericia y suspicacia del constante reaprendizaje del saber acorde al contexto.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALCOBERRO, R. (2002): *Ética hacker y empresa: el reto de los TIC en los valores de empresa. Actas de II Congreso Internacional de Tecnoética*, 141-150.
- GARZA, J.G. (2000): *Responsabilidad social y ética empresarial*. México: Editorial McGraw Hill.
- MARTINEZ, H. (2005): *El marco ético de la responsabilidad social empresarial*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- PATRUS-PENA, R. (2011): *La empresa ética ¿un nuevo paradigma? Revista electrónica fórum doctoral. núm. 3. Edición Especial enero-abril de 2011*, 87-125.
- VATTIMO, G. (2004): *Nihilismo y Emancipación*. Barcelona: Paidós.
- VATTIMO, G et al (2006): *El futuro de la religión*. Barcelona: Paidós.
- VATTIMO, G. (2010): *Adiós a la verdad*. Barcelona: Gedisa.



CAPÍTULO 6  
EL LIDERAZGO ÉTICO  
EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS  
COMO CRITERIO DE EFICACIA ORGANIZATIVA

ALFONSO CONDE LACÁRCEL  
*Universidad de Granada*

MARINA GARCÍA CARMONA  
*Universidad de Granada*

**Resumen:** La ética y el liderazgo son dos aspectos que confluyen en los grupos humanos, y más concretamente en las organizaciones de todo tipo: militares, económicas, educativas... El grado en que la primera se encuentra presente en un buen líder, puede llegar a determinar no sólo un clima organizacional fluido, transparente y comprometido con la consecución de unos objetivos prefijados, sino generar un desarrollo entre sus miembros y según el área de influencia (nacional, mercado empresarial, comunidad educativa...) favorecer la extensión de valores y modelos positivos y acordes con una sociedad justa, eficiente y solidaria.

Esta comunicación pretende llevar a cabo una revisión del término liderazgo ético en las organizaciones, y su influencia dentro de la cultura organizacional en especial en las instituciones educativas como elemento de eficacia a la hora de desarrollar unos equipos de trabajo efectivos.

**Palabras clave:** liderazgo, cultura organizacional, ética, educación, dirección de organizaciones.

## INTRODUCCIÓN

¿Por qué hablar de liderazgo en las organizaciones? Y aún más, ¿de liderazgo ético? A lo largo de los años, el interés por conseguir la máxima eficiencia en las organizaciones tanto del ámbito empresarial como militar, educativo o social, entre otros, han llevado a muchos a analizar los distintos elementos que pueden ayudar a conseguir un mejor rendimiento de los recursos humanos, el equipo de trabajo, la comunidad educativa o la unidad de intervención.

Entre todos estos elementos, la figura del líder y el tipo de influencia que ejerce sobre el grupo que tiene a su cargo, se presenta como fundamental y necesaria. Los líderes han sido definidos con distintas imágenes como por ejemplo, cabeza, guía, brújula...de la organización entre otras muchas, dirigiendo como lo haría un director de orquesta a todos los músicos de manera coordinada, con el fin de desarrollar una partitura a un determinado ritmo, compás y melodía.

Podemos encontrar distintas tipologías de líder en la numerosa literatura, como la que veremos más adelante de Lorenzo Delgado (2005) que intentan llevar a cabo un análisis exhaustivo de esta figura, pero parece que, compartiendo la opinión del autor, los modelos que se han seguido hasta el momento no han sido los más adecuados en muchas ocasiones.

Si echamos un vistazo a la situación actual en algunas empresas con líderes o gestores más preocupados de sus propios intereses que en un adecuado funcionamiento de las distintas secciones que las componen y su responsabilidad social empresarial; o líderes políticos, más preocupados en salir reelegidos que en dirigir adecuadamente un país y generar un clima de compromiso, trabajo y pertenencia a una sociedad y cultura determinada; o en el área educativa con equipos descoordinados entre sus docentes y la dirección en un mismo centro educativo, la realidad que nos encontramos no parece ser muy halagüeña.

El *liderazgo ético*, apenas es una arista de esa figura que podemos ver desde distintos prismas, que empieza a ser tenido muy en cuenta en nuestra sociedad. En el panorama que expondremos a continuación, distintas imágenes de líderes serán presentadas, así como unas breves ideas sobre la influencia de la ética y los valores en «el ser y el actuar» de la organización.

Por sus características y su influencia, creemos que el liderazgo ético es muy positivo, a la hora de alcanzar los distintos objetivos propuestos; es visto por numerosos autores como García y Dolan (1997), no sólo como un criterio de eficacia a medio-largo plazo, sino como un modelo a seguir tanto por los empleados o integrantes de la organización, como por los clientes, aliados, la comunidad educativa, centro formativo o el entorno cercano. Pasemos a continuación a desarrollar la cuestión que nos atañe.

## ÉTICA Y LIDERAZGO EN LAS ORGANIZACIONES EDUCATIVAS

Como no podía ser de otra forma, podemos encontrar numerosos estudios y definiciones sobre el líder y la influencia que ejerce sobre sus seguidores. A lo largo del siglo XX las corrientes investigadoras han ido sucediéndose de manera progresiva: en los años '40 los estudios se basaron en la identificación de los posibles rasgos o características comunes a todos ellos. Más tarde, en los años '50, autores como Mc Gregor, Lickert, o Blake y Mouton pasaron a analizar las conductas que definen a un buen líder.

En los años '70 el interés se centraría en la situación. El líder eficaz sería el que mejor se adapta al entorno; mientras que el valor dinámico de la relación que se establece entre el líder y sus seguidores, sería el centro de la investigación en los años '80. Actualmente, podemos hablar de un liderazgo basado en competencias dentro de las organizaciones. Un *buen líder* se define por un conjunto de capacidades, habilidades, conocimientos que sabe aplicar para conseguir los mejores resultados con su equipo de trabajo.

De acuerdo con la consulta realizada en la 22.<sup>a</sup> edición de la R.A.E. (2001), y siguiendo la primera acepción que encontramos un *líder* es la: «persona a la que un grupo sigue, reconociéndola como jefe u orientadora». (<http://lema.rae.es/drae/>).

Algunos autores como el filósofo Hugo Landolfi (2010) lo definen como:

El ejercicio manifestativo de las actualizaciones y perfeccionamientos de un ser humano, denominado líder, quien por su acción se coloca al servicio del logro, a través de una misión, de uno o varios objetivos propuestos por una visión. Dicha visión debe alinearse y subordinarse necesariamente al Bien Último del hombre. Los objetivos propuestos por la visión deben incluir y considerar a aquellos objetivos que son individuales —de cada una de las personas que conforman el equipo de liderazgo—, conjuntamente con aquellos que son organizacionales (parr. 5).

Pero si queremos tener una pequeña, pero rica panorámica de todas las definiciones que han ido surgiendo, podemos recurrir a la realizada por Lorenzo Delgado (2005), que distingue entre las teorías *multifocales* de liderazgo (que utilizan varias metáforas para describir funciones en un mismo líder) y las teorías *monofocales* (que destacan algún rasgo, característica o función del mismo), y dentro de las cuales se encuentra el *liderazgo ético*.

| TIPOS DE LIDERAZGO                                 | DEFINICIÓN  |
|--|---|
| Intuitivo<br>(Le Sarget, 1977)                     | Es un liderazgo preocupado por una vuelta al auténtico humanismo.   |
| Instructivo<br>(Greenfield, 1987)                  | En la literatura se le viene denominando indistintamente también pedagógico o educativo.                                  |
| Carismático<br>(Conger, 1991)                      | El liderazgo no sólo encarna la visión de la organización sino su transmisión con un estilo propio.                       |
| Visionario<br>(Nanus, 1994)                        | El líder desarrolla su propia visión del grupo/organización/centro educativo.   |
| El líder como entrenador<br>(Duncan y Oates, 1994) | Concibiendo al directivo como un facilitador (entrenador) en lugar de un controlador.                                     |
| Centrado en principios<br>(Covey, 1995)            | Es el liderazgo cuya conducta está dirigida por ciertos principios básicos que son el norte de toda actuación.            |
| Transcultural<br>(Kreitner y Kinini, 1996)         | Es un liderazgo preocupado y preparado para trabajar en organizaciones con varias culturas.                               |
| Global<br>(Kreitner y Kinini, 1996)                | En contextos multiculturales los líderes deben desarrollar habilidades globales.  |
| Estratégico<br>(Ansoff, 1997)                      | Conducen adecuadamente a su organización entre los avatares de los "entornos turbulentos" y cambiantes de nuestro tiempo. |
| De liberación<br>(Noer, 1997)                      | El liderazgo busca la realización continua de transiciones hacia la mejora de cada miembro en sí mismo.                   |



| TIPOS DE LIDERAZGO                                | DEFINICIÓN   |
|---|--|
| Ético<br>(García y Dolan, 1997)                   | Una organización, especialmente educativa, implica por naturaleza confrontación de valores (justicia, cooperación...).                               |
| Liderazgo creativo<br>(Dilts, 1998)               | Trabaja la creatividad y con creatividad preocupándose de la innovación institucional.   |
| Liderazgo emocional<br>(Fernández y Otros, 2001)  | Es una metáfora similar a la de Goleman. Es un “director de emociones”.  |
| Liderazgo clarividente<br>(Sharma, 2003)          | En él predomina la visión de futuro.   |
| Liderazgo sin límites<br>(Heifetz y Linsky, 2003) | El liderazgo que no le importa que surja el conflicto, el desafío de creencias arraigadas ni el reto de ver las cosas de otra manera.                |
| Liderazgo estratégico<br>(Bou, 2004)              | Un liderazgo basado en el mando (acciones directas sobre las personas), la comunicación y la estrategia (reglas de juego que el líder debe dominar). |
| Liderazgo para la innovación<br>(Villa, A., 2004) | La innovación es el elemento clave de la dirección escolar actual.   |
| El líder narcisista<br>(MacCoby, 2004)            | Destaca por su ansia de ser el centro de atención de toda la organización/grupo.   |

Adaptación de la tabla de Lorenzo, M. (2005). El liderazgo en las organizaciones educativas: revisión y perspectivas actuales. Revista española de pedagogía, núm. 232, págs. 372-373.

Como podemos intuir en las definiciones presentadas, al líder se le presuponen una serie de *cualidades y/o características/competencias definitorias* que le hacen ser efectivo en su labor. Por ejemplo, en la web de Foromarketing.com y a tenor del Congreso Building Future Leadership, se recogieron las siguientes cualidades de las mesas de debate:

- Deseo de cambio.
- Objetivos.
- Compromiso.
- Iniciativa.
- Ego y modestia.
- Optimismo.
- Pérdida del miedo.
- Esfuerzo.
- Creatividad.
- Comprensión del entorno.

Por su parte, Álvarez (s.f.) experto internacional en liderazgo, en la revista electrónica SHT (Ser Humano y Trabajo), hace referencia a una serie de *prácticas excelentes* en el líder dentro de las organizaciones que citamos a continuación:

- Encarna la visión del cambio. Promueve la creatividad.
- Crea oportunidades.
- Sabe delegar responsabilidades.
- Asume riesgos controlados.
- Reduce todo a lo esencial.
- Es flexible, adaptativo.
- Es tolerante con los errores ajenos.
- Colabora eficazmente con otros líderes.
- Promueve y encauza los cambios en la organización.
- Organiza eficientes equipos de trabajo.
- Recompensa a sus colaboradores.
- Construye excelentes relaciones.
- Evita compararse con otros.
- Sabe negociar.
- Busca la mejora constante de resultados.
- Ayuda a que otros mejoren.
- Contrata excelentes profesionales.
- Cambia las reglas cuando no son útiles.
- Puede liderar otras áreas.
- Incentiva la confianza entre colaboradores.
- Busca administrar correctamente el tiempo laboral.
- Crea imágenes positivas y las utiliza como inspiración.

El *liderazgo ético* está basado en la dirección de la empresa, grupo, organización... por una serie de valores cardinales centrados en la integridad, la confianza y la credibilidad; una ética en definitiva coherente en la forma de pensar y que nos hace actuar en consecuencia. Se trata de que los individuos y grupos sigan al líder por convicción y sin ningún tipo de coacción, motivados por el modelo que les ofrece. Pero antes de seguir hablando de este tipo de liderazgo ¿qué es la ética? ¿En qué consiste el adjetivo que lo define?

Siguiendo a Moreno Pérez (2001, pág. 2) en su artículo, podría ser definida como: «hacer lo posible dentro de lo deseable». Pero, queda algo incompleta e imprecisa. La ética, se fundamenta en un conjunto de normas o principios filosóficos coherentes (la equidad, la justicia, la responsabilidad) que se transforman en acciones concretas, órdenes y planteamientos vitales en nuestro comportamiento diario.

En el caso de las organizaciones empresariales, su implantación está recorriendo un arduo camino, pero no menos esperanzador, a través de la responsabilidad social, los valores corporativos o los códigos de conducta. En los centros educativos lo podríamos encontrar por medio del ideario; mientras que en otros grupos son los valores en que se inspira una determinada unidad de intervención como pudiera ser la conocida Legión Española.

La aplicación de la *ética* a la organización, aunque puede suponer pérdidas o problemas iniciales, generan beneficios a largo plazo para la sociedad, la propia organización y las personas que la componen, ya que:

- Crean un lugar de trabajo humano eficaz y eficiente.
- Influyen positivamente en los trabajadores y los posibles inversores.
- Generan rentabilidad al aumentar el prestigio social y la confiabilidad.

Según Nanus (1994, pág. 31): «No existe una fuerza más poderosa que impulse una organización hacia la excelencia y el éxito duradero que una visión del futuro atractiva, valiosa y factible, y que sea compartida de forma general».

A pesar, de hacer referencia esta cita al *liderazgo visionario*, existe el acuerdo entre los autores de que todo liderazgo debe incluir una visión, misión, coordinación y cambio; así también en *el liderazgo ético*.

Este *liderazgo ético* debe convencer a los integrantes de las organizaciones, a trabajar en equipo por unos objetivos concretos, con medios éticos, en unos climas organizacionales y formativos que emponderen a las personas a la autorrealización personal, laboral y formativa, al mismo tiempo que al desarrollo de la empresa, unidad, centro escolar o formativo.

Estamos de acuerdo con Rabinowitz (2012), cuando afirma en su contribución que: «los líderes éticos se preocupan por el poder para [...] El poder es un medio para alcanzar metas positivas diseñadas para beneficiar a un gran número de personas y no sólo al líder. Los líderes éticos motivan y son mentores de quienes serán líderes» (Sección 3.<sup>a</sup> ¿Cuándo y quién debería ejercer el liderazgo ético?, párr. 30).

Para ejercer adecuadamente este liderazgo ético, será necesario partir de un marco ético claro, que nos ayude a tomar las decisiones adecuadas, y que al mismo tiempo, coincida con el de la organización en la que nos encontremos. Será necesario entonces, el que podamos dirigirnos a unos indicadores que nos permitan saber a ciencia cierta, si estamos hablando de un liderazgo ético o no.

Moreno Pérez (2004, pág. 85-87) nos ofrece en sus claves para el *liderazgo ético*, estos 7 indicadores:

- Carácter: o forma de ser, personalidad del líder.
- Coraje: para hacer lo correcto.
- Credibilidad: se puede confiar en él.
- Comunicar: para llegar a todo el mundo y convencer.
- Conocimientos: bien formado y preparado.
- Compromiso: dedicación a su trabajo.
- Comprensión: de los hechos y circunstancias.

Una vez ofrecidas estas breves pinceladas sobre el liderazgo, la ética, los tipos de liderazgo y las características del liderazgo ético, pasemos a verlo concretamente en las organizaciones educativas.

## DIRECCIÓN Y LIDERAZGO EN LAS ORGANIZACIONES EDUCATIVAS

Según Lorenzo Delgado (2010, pág. 36): «A los directivos se les exige que satisfagan, sin desfallecimiento, las expectativas múltiples y complejas suscitadas en toda la comunidad educativa a raíz de su aceptación del cargo».

El *liderazgo ético*, orientado en valores, en un centro de formación parte del Proyecto Educativo de Centro, en su ideario, o carisma en el caso de la educación formal, pero puede ser perfectamente inserto en otros tipos de centros formativos como puedan ser un departamento de formación en una empresa o una unidad logística por medio de sus propios idearios de valores, o los principios que definan a la empresa como comentamos anteriormente.

En el caso de los centros educativos y formativos generalmente, aunque no tiene por qué ser así, el liderazgo es ejercido por el Director del Centro junto con el resto del Equipo Directivo (también podemos encontrar a un profesor, formador, e incluso alumno que lo ejerza de manera informal). Los tiempos en que una única persona era capaz de guiar a todo el equipo de trabajo han dado paso a un trabajo colaborativo que redundará en una mayor eficacia siendo este líder modelo, que no jefe autoritario.

De todas formas, y centrándonos en la figura del Director, a éste se le tiende a ver como un planificador, pedagogo y en último caso gestor, en contraposición a la imagen de líder. El gestor es considerado más como un controlador administrativo que evita las soluciones conflictivas y sigue un papel establecido y predecible, frente al líder que hace suyos los problemas que puedan surgir en la organización, y los resuelve de forma creativa en base a sus ideales y el compromiso profundo con la misión y objetivos de la organización.

Sin embargo, el *liderazgo ético*, da un paso más a las definiciones que nos hablan de un *liderazgo instructivo, visionario o pedagógico*, ya que los complementa desde nuestro punto de vista, hasta llegar al *liderazgo transformacional*. En este caso, la dirección centrada en un *liderazgo ético*, como bien dicen García y Dolan (1997, pág. 189): «[...] *implica por naturaleza confrontación de valores (justicia, cooperación...)*»; que se unen a toda la técnica, conocimientos, metodologías, etc. que desarrollemos con nuestro alumnado.

En un meta-análisis sobre prácticas de liderazgo realizado por Leithwood, Day, Sammons, Harris y Hopkins (2006), y citado por

Uribe Briceño (2010, pág. 306), estos identificaban cuatro categorías que engloban prácticas que favorecen un liderazgo efectivo.

A modo de ejemplo, incluimos la primera de ellas, que hace referencia a la necesidad de un propósito moral, *ético*, que «baña» todas las prácticas a realizar por el líder, con el fin de conseguir los mejores resultados, para más información remitimos al artículo en la lista de referencias:

- » **Categoría Establecer direcciones:** proporcionar un propósito de carácter moral, que sirva de motivación para el trabajo del staff y los incentive a perseguir sus propias metas.
- **Prácticas: Visión** (construcción de una visión compartida); **objetivos** (fomentar la aceptación de objetivos grupales) y **altas expectativas.**»
- **Definiciones: Identificar** nuevas oportunidades para la organización [...] inspirando a los demás con dicha visión de futuro. Esto implica establecer valores centrales y alinear al staff y a los alumnos con ellos. / **Construir** acuerdos sobre las metas inmediatas [...] / **Demostrar** altas expectativas sobre la excelencia, calidad y desempeño...» (pág. 306).

Teniendo en cuenta todo lo expuesto, podemos afirmar que la labor del Director del centro formativo o escolar, el responsable del departamento empresarial, o el mando al cargo de la unidad concreta del ejército, es un elemento significativo de la eficacia de la organización. Sin embargo, es uno más entre otros criterios que definen la consecución del éxito en contextos educativos o formativos.

A decir verdad, los estudios en los que se analiza el liderazgo ejercido y la eficacia en la consecución de los objetivos prefijados, responden en su mayoría al ámbito empresarial. En el ámbito educativo, podemos encontrar numerosos estudios a nivel anglosajón; y siguiendo el ámbito de la organización escolar y el movimiento de las escuelas eficaces, aparecen en las investigaciones el *liderazgo instructivo* o *pedagógico* del director, el *liderazgo transformacional*, y la *gestión escolar* como factores relevantes en la eficacia e incremento de la calidad educativa, entre las variables de funcionamiento de un centro.

La mayoría de los estudios encontrados hacen hincapié en este último (el *liderazgo transformacional*), mientras que el *liderazgo ético* queda reducido al ámbito de los negocios, la política o los

distintos agentes del orden que podamos encontrar en un Estado (ejército y fuerzas de seguridad).

Dentro de los distintos modelos de calidad empresariales, la evaluación de los objetivos relacionados con la responsabilidad social corporativa y la *ética*, se encuentran presentes, por ejemplo en la Norma UNE 165011:2005 EX – ETICA para los sistemas de gestión en ONGs, o los códigos de conducta, transparencia y buenas prácticas.

Parece asumido que este tipo de liderazgo se halla inmerso dentro de las corrientes actuales, y que nuestra labor formativa o educativa conlleva «perse» valores éticos y morales. De todas formas, sería conveniente reforzar los criterios de evaluación en nuestras programaciones formativas referidos a actitudes y valores éticamente correctos.

El estudio del *liderazgo ético* y su influencia sobre la eficacia en las distintas organizaciones educativas sigue siendo un campo en expansión y crecimiento, que no sólo puede aportar beneficios en otras áreas de nuestra sociedad, sino en los agentes más influyentes en ella: los agentes educativos de cualquier organización.

#### CONCLUSIONES SOBRE EL LIDERAZGO ÉTICO EN LAS ORGANIZACIONES EDUCATIVAS

A raíz de todo lo investigado, podemos afirmar que el *liderazgo ético* ha pasado por las organizaciones educativas como una definición más, una característica del *líder eficaz*, más tenido en cuenta en aquellas referencias a un líder centrado en *principios* (Covey, 1995), *visionario*, *mesiánico* o en últimos términos *pedagógico* y *transformacional*.

El *líder ético* es más necesario que nunca en nuestra sociedad, en todas las organizaciones, especialmente las educativas y formativas, tanto dentro del espacio de la educación formal, como de la educación no formal, ya que de ellas dependen la formación de una ciudadanía responsable y justa que trabaje unida por la mejora de la organización, del tipo que sea (educativa, empresarial, militar...).

Creemos al mismo tiempo que es necesario profundizar más en los estudios comparativos sobre su eficacia, claramente insuficientes en número, pero muy clarificadores a la hora de esta-

blecer diferencias metodológicas y referidas a la creación de climas adecuados de trabajo y generación no sólo de beneficios, sino de satisfacción por todas las partes implicadas (directivos, trabajadores, usuarios, aliados, comunidad cercana y otros agentes directos o indirectos) en aquellos encontrados.

Por todo lo cual, animamos a todos los responsables, directivos, personal implicado, a investigar y trabajar este tipo de liderazgo.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ÁLVAREZ, J. (s.f.) Lo que hace un líder (y cómo lo hace). *Ser Humano y Trabajo*. Recuperado el 8/10/2012 de: [http://www.sht.com.ar/archivo/liderazgo/hace\\_lider.htm](http://www.sht.com.ar/archivo/liderazgo/hace_lider.htm)
- Diario Expansión (2012). Las características de un buen líder. [Material complementario] Recuperado el 5/10/2012 de: <http://www.foromarketing.com/Las-caracteristicas-de-un-buen-lider>
- GARCÍA, S. y DOLAN S. (1997). *La dirección por valores*. Madrid. Mc Graw-Hill.
- GUTIÉRREZ FERNÁNDEZ, M. y ROMERO CUADRADO, M. (Julio, 2010). La importancia del liderazgo ético en las organizaciones. En *XXVI Encuentro Arethuse sobre Políticas de empleo: macroeconomía y empresa*. Universidad de La Laguna. La Laguna.
- LANDOLFI, H. (2010). *La esencia del liderazgo. Claves para el ejercicio genuino y auténtico del liderazgo*. Buenos Aires. Editorial Dunken. En Liderazgo [Material complementario] Recuperado el 5/10/2012 de: [http://es.wikipedia.org/wiki/Liderazgo#cite\\_note-0](http://es.wikipedia.org/wiki/Liderazgo#cite_note-0)
- LEITHWOOD, Day, Sammons, Harris y Hopkins (2006). *Successful School Leadership What It Is and How It Influences Pupil Learning*. Reino Unido: Wallace Foundation. En *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. Vol. 3, núm. 1e. Recuperado el 9/10/2012 de: [http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num1\\_e/art22.pdf](http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num1_e/art22.pdf)
- LORENZO DELGADO, M. (1999). La complejidad del liderazgo en las instituciones educativas. *Revista Historia de la Educación Colombiana*, núm. 2, 169-195.
- LORENZO DELGADO, M. (2005). El liderazgo en las organizaciones educativas: revisión y perspectivas actuales. *Revista española de pedagogía*. Año LXIII, núm. 232, 367-388.
- LORENZO DELGADO, M. (2010). Dirección y liderazgo: posibilidades y límites. En Castilla Elena, C. (2010) (coord.) *El liderazgo educativo los equipos directivos en centros de primaria, elementos básicos del éxito escolar*. Madrid. Ministerio de Educación, Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- MORENO PÉREZ, C. (2001). El liderazgo ético fundamentado en virtudes. *Papeles de Ética, Economía y Dirección*, núm. 6.
- MORENO PÉREZ, C. (2004). Claves para el liderazgo ético. *Capital Humano*, núm. 183, 84-88.
- NANUS, B. (1994). *Liderazgo visionario*. Granica. Barcelona.
- RABINOWITZ, P. (2012). Mantener la ética en el liderazgo: Cómo evi-



tar desviarse de la misión. *Caja de Herramientas Comunitarias*, cap. 13, sección 8. [Material complementario] Recuperado el 4/10/2012 de: <http://ctb.ku.edu/es/>

[tablecontents/seccion\\_principal13.8.aspx](http://www.rae.es/rae.html)  
Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española* (22 ed.). Consultado el 3/10/2012 en <http://www.rae.es/rae.html>



CAPÍTULO 7  
LIDERAZGO Y CALIDAD  
EN LAS ORGANIZACIONES EDUCATIVAS

MARINA GARCÍA CARMONA  
*Universidad de Granada*

ALFONSO CONDE LACÁRCE  
*Universidad de Granada*

**Resumen:** Actualmente existen multitud de teorías y definiciones acerca del término liderazgo, por lo que es normal que existan confusiones debido a la variedad de campos sobre los que se aplica el término y las diferentes conceptualizaciones. He aquí la necesidad de investigar y definir los límites y ámbitos del liderazgo y más concretamente del liderazgo en las organizaciones educativas.

Esta delimitación y comprensión del liderazgo como una función que reside en el grupo y no sólo como una actividad individual, traerá consigo un trabajo colaborativo en busca de la consecución de metas comunes. En el contexto educativo esta función de liderazgo suele verse identificada con la figura del director y se nos olvida a menudo que sin un equipo que trabaje conjuntamente no sería posible la adecuada dirección del centro.

Las buenas prácticas del ejercicio de liderazgo velarán por una educación de calidad. El director, o mejor dicho, el equipo directivo del centro educativo deberán basar sus acciones en la motivación, facilitación y consecución de una enseñanza de calidad que persiga como fin último el desarrollo integral del alumno, por tanto, de todas sus capacidades. Para tal fin se deberá involucrar al conjunto de la comunidad educativa en este proceso desde una perspectiva participativa y compartiendo objetivos o metas comunes para el beneficio de todos.

**Palabras clave:** Educación, liderazgo, organizaciones educativas, calidad educativa, director.

## INTRODUCCIÓN

Ciertamente si preguntamos hoy en día, ¿qué es el liderazgo? seguro que nos encontraremos con multitud de teorías y definiciones, pero es normal que existan confusiones debido a la varie-

dad de campos sobre los que se aplica el término y las diferentes definiciones. He aquí la necesidad de investigar y de definir los límites y ámbitos del liderazgo en el ámbito de la educación.

La buena práctica o ejercicio del liderazgo en los centros educativos traerá consigo una mejora de la calidad de la educación del conjunto del alumnado. Un colegio en el que las relaciones fluyen adecuadamente, el conjunto de la comunidad educativa lucha por el logro de metas comunes y donde todos se reparten las tareas para la consecución de las mismas, hace que dicho centro se convierta en un contexto rico de aprendizaje.

Debido a la gran amplitud conceptual del término «liderazgo», surgen diversos tipos y campos de clasificación del mismo como las que veremos más adelante. Actualmente es un tema que está de moda y que se ha aplicado a muchas áreas de conocimiento, siendo la de la educación la que capte nuestra atención en este momento. Por tanto, a continuación haremos alusión al liderazgo educativo o escolar para diferenciarlo de otros posibles tipos.

#### **DEL LIDERAZGO EN EL ÁMBITO EMPRESARIAL AL LIDERAZGO EN EL ÁMBITO EDUCATIVO**

Como hemos mencionado antes, el fenómeno del liderazgo no es exclusivo del ámbito educativo. Este término ha estado muy influido por el campo empresarial y por los intereses del mismo, por lo que hemos de evitar que se prioricen excesivamente algunas connotaciones dentro del contexto educativo, como pueden ser las referidas a la profusión de burocracia y liderazgos autoritarios. Las grandes y medianas empresas, como cualquier otra organización, valoran que sus empleados responsables asistan a cursos de liderazgo, porque una empresa también es una organización y el liderazgo tiene funciones de construcción de las organizaciones.

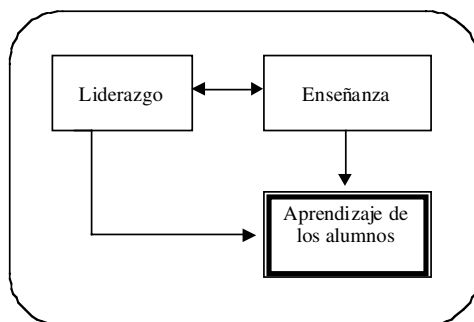
El carácter siempre cambiante y progresista de la escuela en España, demuestra que es una escuela viva, alimentada continuamente por las tendencias científicas y sociales. Por tanto, se reorganiza continuamente y necesita ser liderada para su construcción. Este proceso no se lleva a cabo por una persona, sino por un equipo y ello ha llevado paulatinamente al desuso del término «líder» siendo sustituido por el de «liderazgo», porque es una actividad que cada vez se efectúa más como grupo o como institución.

Frecuentemente trasladamos características del liderazgo empresarial al liderazgo en educación y se ignora la especificidad de los contextos escolares. Debemos ser cuidadosos con este aspecto puesto que el equipo directivo de un centro escolar no puede centrar su atención en actividades de gestión y control burocrático, ni el director puede ser una autoridad técnico-racional, sino que hay que ampliar esta concepción y enmarcarla dentro del liderazgo moral y profesional (el director suele ser considerado como el único líder del centro educativo y este aspecto debe evolucionar hacia el ejercicio de un liderazgo compartido).

Según González (1997) en Medina, (coord.) (1997, pág. 56): «el liderazgo escolar son los modos, formas funciones y expresiones de poder, autoridad, influencia, etc. que se constituyen y operan dentro de los sistemas educativos, centros y aulas». Estas acciones repercuten directamente sobre el colegio y, por tanto, sobre la comunidad educativa. En este sentido, Normore y Jeant-Marie nos hablan de la influencia del liderazgo educativo sobre el profesorado y el aprendizaje de los alumnos y representan este proceso de la siguiente manera (2010:108):

Figura 1

*Influencia del liderazgo en la enseñanza y en aprendizaje del alumno*



Como vemos el liderazgo que se ejerce en el centro escolar repercute de forma directa en la enseñanza, y por tanto en el profesorado, y en el proceso de aprendizaje de los alumnos. Se trata de un proceso que engloba tanto a estudiantes como a profesores y cuyo último fin es la educación de calidad del alumnado.

Ahora pensemos en el liderazgo como una teoría separada de la realidad. En los entornos donde existe un liderazgo mode-

rado o poco institucionalizado, puede llegar a pasar desapercibido y quedarse en palabras, en muchas ocasiones el líder se ve abandonado por la desidia de sus compañeros y por las actitudes relajadas producidas por el funcionariado. Es importante decir que divagar y teorizar sobre el liderazgo es muy sencillo, la parte complicada es llevarlo a cabo, sobre todo porque no existe un consenso oficial para designar al líder. Éste debe tomar las riendas de las situaciones y ganarse el respeto y la colaboración de los demás, por ello puede que en ocasiones la teoría y la realidad no vayan de la mano hacia la mejora de nuestras instituciones educativas.

Además, debemos hacer una distinción entre «líder» y «liderazgo», ya que el primero se refiere a una persona que dirige e influye en un grupo hacia su meta, y el segundo hace referencia a un proceso de influencia dirigido hacia el logro de las metas del grupo (Wilson, 1999). Este segundo término se llena de significado al trasladarlo al contexto escolar, entendemos, que es el que debe darse en una organización educativa.

De este modo podemos comprobar la importancia que tiene el apoyo del líder por sus compañeros, es decir, la importancia que tiene el apoyo al director de un centro educativo que es el representante del colegio tanto por parte de sus compañeros como por el resto de la comunidad educativa (padres, alumnado, personal de administración y servicios...). Esta función compartida deberá luchar por unas metas que promuevan la calidad de la educación de los niños.

Pero, ¿ha existido siempre la misma concepción sobre el liderazgo? En el ámbito de la Educación no podemos obviar la estrecha relación que une al término que nos ocupa y al campo de la Organización Escolar. Veamos a continuación su evolución.

#### **EVOLUCIÓN DE LAS CARACTERÍSTICAS DEL LIDERAZGO EN LAS DIFERENTES CONCEPCIONES DE LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR**

Es importante destacar que el concepto de liderazgo y su papel dentro de la escuela ha ido sufriendo variaciones a medida que ha ido evolucionando el campo o disciplina de la Organización Escolar. Siguiendo la visión presentada por González (1997) en Medina (coord.) (1997), podemos decir que el término liderazgo ha seguido las siguientes concepciones: Tradicional,

Cultural y Crítica. A continuación presentamos en la tabla 1 una síntesis de las características más importantes:

Tabla 1  
*Síntesis de las características más importantes del liderazgo desde las tres visiones (elaboración propia a partir de Medina 1997)*

|                        | DEFINICIÓN DE LIDERAZGO   | PERSPECTIVAS TEÓRICAS  | CARACTERÍSTICAS DEL LÍDER  |
|------------------------|---|--|--|
| CONCEPCIÓN TRADICIONAL | Proceso a través del cual una persona que ocupa una determinada posición ejerce influencia sobre otras personas («subordinados») en orden al logro de metas de la organización (o grupo).   | Teorías de rasgos.<br>Teorías basadas en los estilos conductuales.<br>Teorías de contingencia. | Consecución de metas.<br>Nivel de compromiso y motivación.<br>Satisfacción de los subordinados.<br>Permanencia.<br>Aceptación del líder. |
| CONCEPCIÓN CULTURAL    | El liderazgo no ha de plantearse sólo en términos de conductas y habilidades del líder y el funcionamiento de un grupo u organización depende de que las personas que forman parte de los mismos estén comprometidos con una visión de la organización y traten de llevarla a cabo conjuntamente. | Teorías de corte interpretativo.   | Visión más a largo plazo.<br>Hace las cosas dentro de un marco de ideas y creencias determinado.   |
| CONCEPCIÓN CRÍTICA     | Proceso que ha de ser crítico, reflexivo, transformador y educador. No se habla de líder sino de liderazgo.   | Teorías alternativas de análisis crítico.  | Promueve una dinámica de análisis y reflexión.<br>Posibilita la exploración y análisis de la estructura profunda de la organización.     |

Tras esta visión panorámica de la evolución de los términos líder y liderazgo, pasaremos ahora a concretizar las características deseables de un líder escolar en nuestro tiempo.

#### **CARACTERÍSTICAS DEL LIDERAZGO EN LAS ORGANIZACIONES EDUCATIVAS**

Pero, ¿qué entendemos actualmente por liderazgo?, ¿cómo lo podemos conceptualizar? ¿Cómo se aplica concretamente al

ámbito educativo? Lorenzo (2005) afirma que actualmente el líder no se entiende como una atribución individual o ambiental, siendo esto, más propio de un director o gerente, sino que, el liderazgo se conceptualiza como una *función, una cualidad y una propiedad que reside en el grupo y que dinamiza la organización para generar su propio crecimiento en función de una misión o proyecto compartido*. Con esta definición podemos observar cómo se llena de significado este término dotándolo de identidad propia y cómo es aplicable al contexto escolar. Teniendo en cuenta esta definición, el autor añade como características que:

- Es una función: es una actividad llevada a cabo por el colectivo designado para ello. Por este motivo se utiliza más el término liderazgo que el término líder.
- Es estratégica para toda la organización: posee unas técnicas y conjunto de actividades para conseguir los objetivos de la organización y ayuda a elaborar una visión de la organización.
- Es compartida: no está representada por una única persona sobre las que recaen todas las decisiones, sino que se ejerce de manera colegiada y cooperativa.
- Se inserta en la cultura: no se trata de algo ajeno al contexto de la organización en el que se desarrolla, sino que forma parte de él.
- Reside en el grupo: en el ejercicio de la misma influirán tanto las características grupales como las personales de cada miembro.

También es interesante mencionar las ideas de Ainscow y Southworth (1994) respecto a los cinco ámbitos del ejercicio del liderazgo enfocado al proyecto de mejora recogidos en la siguiente tabla y que podemos tener en cuenta en el ámbito educativo:



Tabla 2  
*Cinco ámbitos del ejercicio del liderazgo. Elaboración propia partir  
 de Ainscow y Southworth (1994)*

| CINCO ÁMBITOS DEL EJERCICIO DEL LIDERAZGO   |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Tratar con la gente para crear y sostener relaciones positivas de trabajo con los colegas.</li> <li>2. Contribuir a generar una visión global del centro.</li> <li>3. Dar el impulso, como presión y apoyo, necesario para la puesta en marcha de los proyectos.</li> <li>4. Ejercer de monitor del desarrollo.</li> <li>5. Establecer un clima propicio para el desarrollo profesional: compartir ideas y experiencias, clarificarlas, negociarlas y confrontarlas.</li> </ol> |

Como podemos ver, el ejercicio del liderazgo contempla diferentes dimensiones que precisan diversas cualidades (de planificación, orientación, sociales...). Es importantísimo que en la escuela se den estas cinco dimensiones en el ejercicio del liderazgo para hacer que el conjunto de la comunidad educativa camine en la misma dirección.

### **EL LIDERAZGO COMO CONSTRUCTO CALEIDOSCÓPICO**

En un intento por aclarar teórica y conceptualmente las acepciones, características y delimitación del propio concepto de liderazgo, Lorenzo Delgado (2005) realiza una revisión y actualización del mismo y las perspectivas actuales que presenta, reorganizando y reorientando las teorías y características enmarcadas en la cultura organizacional. Una de estas acepciones apunta a definir el liderazgo como «constructo caleidoscópico». Se refiere a la variedad de metáforas (monofocales, multifocales) e imágenes que vienen a definir el liderazgo, completando la clasificación realizada en 1996, aportando otros tipos de liderazgo (tabla 2):

Tabla 3  
*Tipos de liderazgo (Lorenzo Delgado, 2005)*

| TIPOS DE LIDERAZGO   | CONCEPTOS  |
|--|--|
| Ético<br>(García y Dolan, 1997)                                  | Una organización, especialmente la educativa, implica por naturaleza confrontación de valores (justicia, cooperación...)                             |
| Carismático<br>(Conger, 1991)                                    | El liderazgo no sólo encarna la visión del centro sino su transmisión con un estilo propio.  |
| Liderazgo con vocación de servicio<br>(Autry, 2003; Zohar, 2001) | El liderazgo es entendido como una función de servicio a la institución y sus miembros.  |
| Liderazgo resonante<br>(Goleman, 2002)                           | Dinamiza en base a la inteligencia emocional.  |
| E-Liderazgo<br>(Quinn Mills, 2002)                               | Es el liderazgo afín a las ciberorganizaciones y a las comunidades virtuales.  |
| Liderazgo lateral<br>(Fisher y Sharp, 1999)                      | El liderazgo basado en ciertas habilidades personales y en el desarrollo de las mismas en los miembros del grupo.                                    |
| Liderazgo basado en los resultados<br>(Ulrich, 2000)             | Aquel que dinamiza la organización en función de la obtención de mejores resultados o productos.   |
| TIPOS DE LIDERAZGO   | CONCEPTOS  |
| Liderazgo sin límites<br>(Heifetz y Linsky, 2003)                | El liderazgo que no le importa que surja el conflicto, el desafío de creencias arraigadas ni el reto de ver las cosas de otra manera.                |
| Liderazgo emocional<br>(Fernández y Otros, 2001)                 | Es una metáfora similar a la de Goleman. Es un «director de emociones».  |
| Liderazgo creativo<br>(Dilts, 1998)                              | Trabaja la creatividad y con creatividad preocupándose de la innovación institucional  |
| Liderazgo estratégico<br>(Bou, 2004)                             | Un liderazgo basado en el mando (acciones directas sobre las personas), la comunicación y la estrategia (reglas de juego que el líder debe dominar). |
| Liderazgo para la innovación<br>(Villa, A., 2004)                | La innovación es el elemento clave de la dirección escolar actual.   |
| El líder narcisista<br>(Maccoby, 2004)                           | Destaca por su ansia de ser el centro de atención de toda la organización/ grupo.  |
| Liderazgo clarividente<br>(Sharma, 2003)                         | En él predomina la visión de futuro.   |

## EL LIDERAZGO COMO FACTOR DECISIVO EN LA CALIDAD EDUCATIVA

¿Una organización que luche por la consecución de unas metas compartidas irá dirigida al éxito? Indudablemente sí. La implicación de los diferentes individuos hace que las metas sean un proyecto compartido que motive a todos los componentes de la comunidad educativa y que velen por una educación de calidad.

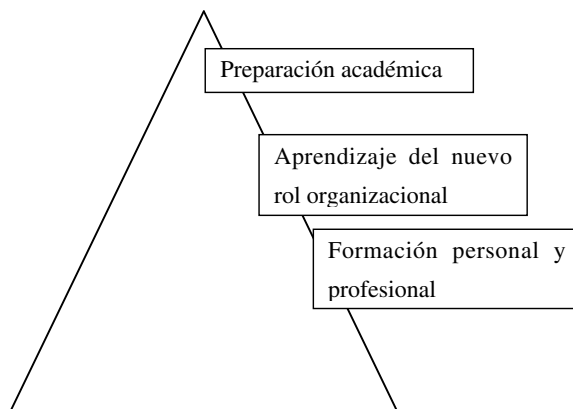
La calidad educativa partiendo de la idea de Teijido de Suñer en Filmus (2003) es realizar de la mejor forma o manera la educación. Para que ésta tenga lugar, y sea accesible a todos los alumnos sin excepción, debemos resaltar la importancia del estableci-

miento de comunicaciones fluidas para que exista una buena relación entre los miembros del grupo y la comunidad educativa.

Para ello es clave el establecimiento de un clima agradable y de diálogo donde las ideas fluyan libremente y que esté basado siempre en el respeto mutuo y el compañerismo. En este momento cobra especial importancia la empatía, es decir, el «saber ponerse en el lugar del otro» y respetar sus opiniones. Estas relaciones deben estar basadas en un diálogo abierto y flexible donde cada individuo pueda expresar sus ideas y sentimientos sobre los temas en cuestión. Hay que tener en cuenta que es muy enriquecedor aceptar las propuestas de todos los participantes para enriquecer las nuestras propias. Además el consenso al que se debe llegar en estas organizaciones con respecto al funcionamiento y metas de las mismas, debe ser encuadrado en el marco de la negociación democrática.

Según Daresh (2004, citado en Normore, 2004: 117-118) se deben incluir tres dimensiones en cualquier visión efectiva para preparar y apoyar a los líderes escolares a través de su trayectoria en sus roles y funciones como administradores. Estas dimensiones son parte del desarrollo profesional necesitado por los administrativos. Veámoslas en la siguiente figura:

Figura 2  
*Las tres dimensiones para preparar y desarrollar líderes escolares*



Definamos a continuación cada una de las dimensiones según el autor para poder hacernos la idea de cómo la suma de

todas ellas dará lugar a la adecuada preparación del líder escolar que persiga una educación de calidad:

- Preparación académica: se refiere a aquellas actividades de aprendizaje y otros procesos relacionados que tienen lugar antes del inicio del trabajo (como líder).
- Aprendizaje del nuevo rol organizacional: período indefinido de tiempo en la trayectoria de una persona cuando está en un nuevo y redefinido rol organizacional (Jean-Marie et al. 2009; Normore, 2007; Sparks, 2000).
- Formación personal y profesional: el esfuerzo que permite a un individuo ser más consciente de sus valores personales y asunciones con respecto al rol formal del administrador del colegio (Daresh y Playko, 1992, citado en Normore, 2004).

El ejercicio de un buen liderazgo traerá consigo la motivación de todos los miembros de la comunidad a hacerlo lo mejor posible. Los profesores se sentirán protagonistas de este buen hacer y los padres contribuirán a que este proceso de enseñanza-aprendizaje siga las mismas líneas tanto en el hogar como en la escuela. También el equipo directivo se sentirá satisfecho con su trabajo al ver cómo su esfuerzo obtiene resultados en el clima del centro y en los resultados del conjunto del alumnado.

## CONCLUSIONES

Hemos podido ver cómo el término liderazgo tiene diversas acepciones dependiendo del contexto en el que se utilice. El contexto empresarial ha sido el más extendido entre ellas aunque se conocen diferentes tipos de liderazgo que han ido surgiendo en los últimos años.

En el contexto escolar aparece la necesidad de basar las buenas prácticas en un liderazgo compartido que cree una comunidad sólida que luche por metas comunes y la calidad de la educación se constituye como línea principal de actuación. El liderazgo será una de las bases de la mejora de la calidad educativa y estará basado en relaciones de diálogo y empatía entre los distintos miembros de la comunidad escolar.

Para el buen funcionamiento de un centro escolar se hará imprescindible un ejercicio del liderazgo que apueste por la consecución de los principios e ideales del centro y que cuente con

la totalidad del equipo para llevarlos a cabo. Los buenos resultados de los alumnos y la calidad de los procesos para conseguirlos serán los principales factores motivantes.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DARESH, J. C. (2004). Mentoring school leaders: Professional promise or predictable problems? *Educational Administration Quarterly*, 40(4), 495-517.
- DARESH, J. C. & PLAYKO, M. A. (1992). The professional development of school administrators. Toronto: Allyn & Bacon.
- FILMUS, D. (2003). Los condicionantes de la calidad educativa Buenos Aires, Argentina: Nova-educ.
- JEAN-MARIE, G., NORMORE, A. H. & BROOKS, J. (2009). Leadership for social justice: preparing 21<sup>st</sup> century schools for a new social order. *Journal of Research on Leadership Education*, 4 (1). Available at <http://www.ucea.org/current-issues/>
- LORENZO DELGADO, M. (1995). Organización escolar. La construcción de la escuela como ecosistema. Madrid: Ediciones Pedagógicas.
- LORENZO DELGADO, M. (1997). El liderazgo educativo en los centros docentes. Madrid: Ed. La Muralla. 3.<sup>a</sup> edición.
- LORENZO DELGADO, M. (2005). El liderazgo en las organizaciones educativas. El liderazgo pedagógico. Temáticos Escuela. Madrid: Praxis.
- LORENZO DELGADO, M. (2005). El liderazgo en las organizaciones educativas: revisión y perspectivas actuales. *Revista Española de Pedagogía*. núm. 232.
- LORENZO DELGADO, M. (2011). Organización de centros educativos. Modelos emergentes. Madrid: La Muralla.
- MEDINA RIVILLA, A. (coord.) (1997). El liderazgo en educación. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- NORMORE, A. H. (2004). Socializing school administrators to meet leadership challenges that doom all but the most heroic and talented leaders to failure. *International Journal of Leadership in Education, Theory and Practice*, 7(2), 107-125.
- NORMORE, A. H. (2007). A continuum approach for developing school leaders in a large urban school district. *Journal of Research on Leadership Education*, 2(3). Available at <http://www.ucea.org/JRLE/issue.php>
- NORMORE, A. H. (Ed.) (2010). Global perspectives on educational leadership reform: the development and preparation of leaders of learning and learners of leadership. *Advances in Educational Administration*. Vol. 11. UK: Emerald.



## OTROS TÍTULOS DE LA COLECCIÓN BIBLIOTECA CONDE DE TENDILLA

*Guerra, Ejército y Sociedad en el nacimiento de la España contemporánea*

BEATRIZ FREYRO DE LARA (COORD.)

*Constitución y Fuerza Militar (1808-1978)*

RAMÓN GÓMEZ MARTÍNEZ

*El conde de Tendilla. Primer capitán general de Granada*

JOSÉ SMOLKA CLARES

*Manual militar para periodistas*

JOSÉ LUIS SERRANO RAMÍREZ

*Militares y Oenegés. Reflexiones sobre una relación a veces tormentosa*

JAVIER RUIZ ARÉVALO

*Defensa y Globalización*

CARLOS DE CUETO NOGUERA, ADOLFO CALATRAVA (COORDS.)

*La nueva política de seguridad de la Unión Europea*

JAVIER ROLDÁN BARBERO (COORD.)

*Género, conflictos armados y seguridad. La asesoría de género en operaciones*

MARGARITA ROBLES CARRILLO (COORD.)

*La conciencia intercultural (Cross-cultural awareness) en la resolución de crisis y conflictos*

CONCEPCIÓN PÉREZ VILLALOBOS, HUMBERTO TRUJILLO MENDOZA (COORDS.)

*Bioseguridad, Derecho y Defensa*

M.<sup>a</sup> ÁNGELES CUADRADO RUIZ Y ANTONIO PEÑA FREIRE (EDS.)

*Derecho militar español*

M.<sup>a</sup> CONCEPCIÓN PÉREZ VILLALOBOS (COORD.)

*Elementos de cultura y transculturalidad para usos militares y civiles*

JOSÉ ANTONIO GONZÁLEZ ALCANTUD (DIR.)

*Culturas cruzadas en conflicto*

MARIÉN DURÁN CENIT, ANTONIO ÁVALOS MÉNDEZ

*La dimensión psicosocial, política y jurídica de la conciencia transcultural: el caso de Afganistán*

HUMBERTO M. TRUJILLO MENDOZA (COORD.)

*Líderes al servicio de la sociedad. Liderazgo en entornos internacionales*

JOSÉ MARÍA GONZÁLEZ GONZÁLEZ, CARLOS GARCÍA-GUIU LÓPEZ (COORDS.)

*Enfoque integral de las perspectivas de género en Operaciones*

MARGARITA ROBLES CARRILLO, FERNANDO GARCÍA SÁNCHEZ (COORDS.)