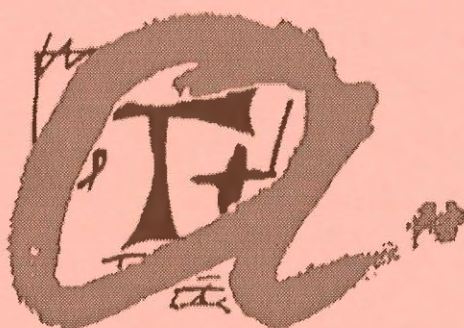


REVISTA DE PSICOLOGIA

UNIVERSITAS TARRACONENSIS



UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

Vol. XVII, 1995 (2)

TARRAGONA

REVISTA DE PSICOLOGIA

UNIVERSITAT TARRACONENSIS

DIRECTOR

Juan C. Palavecino Castillo

CONSEJO DE REDACCION

M^a Teresa Colomina Fosch

Pere Joan Ferrando Piera

M^a. Dolores Hierro Busto

Esmeralda Rubio Asensio

SECRETARIO

Joan Boada i Grau

BECARIO-COLABORADOR

Sergi Macip i Simó

Redacción y Administración: Revista de Psicología *Universitat Tarraconensis*. Universitat Rovira i Virgili. Departamento de Psicología. Carretera de Valls, s/n. Apartado de Correos 576, Tel : 977-55 80 75 Fax : 977-55 80 88 (43007 Tarragona.)

Intercambios: Con todas aquellas revistas psicológicas, sociológicas, médicas y educativas que nos lo soliciten.

Suscripción bianual: España 4.500 pesetas (I.V.A. incluido). Extranjero \$45 USA.

Números atrasados: España 1.500 pesetas (I.V.A. incluido). Extranjero \$13 USA.

Forma de pago: Mediante talón bancario o giro postal dirigido al n^o C.C. 00378541 de CAIXA DE CATALUNYA (haciendo constar que el ingreso es para la suscripción de la Revista de Psicología). Se publican dos números al año, de unas 200 páginas cada uno.

CONSEJO EDITORIAL

María Teresa Anguera

Universidad de Barcelona

Alfonso Blanco

Universidad de Sevilla

César Coll

Universidad de Barcelona

Antonio Caparrós

Universidad de Barcelona

Jordi Bach

Universidad Autónoma de Barcelona

Michael W. Eysenck

University of London

César Flores

Université de Nice

José Luis Vega

Universidad de Salamanca.

Pedro Hernández

Universidad de La Laguna

José Muñiz

Universidad de Oviedo

José María Peiró

Universidad de Valencia

Francisco Rivas

Universidad de Valencia

Luis Mayor

Universidad de Valencia

Hellodoro Carpiñero

Univ. Complutense de Madrid

Josep Maria Tous

Universidad de Barcelona

Directores anteriores de esta revista: 1^a Época: Artur Juncosa Carbonell (Volumen I, 1979). 2^a Época: Alexandre Sanvicens Marfull (Volumenes II y III, 1980 y 1981). 3^a Época: Angel Aguilar Alonso (Volumenes IV al VII, 1982 a 1985). 4^a Época: José María Román Sánchez (Volumenes VIII y IX, 1986 y 1987)

ISSN: 1130-3522. Depósito legal: T.283.1980. Facultat de Filosofia i Lletres.

REVISTA DE PSICOLOGIA

UNIVERSITAT TARRACONENSIS

VOLUMEN XVII - 1995 - Número (2)

INDICE

C. Hernández y P. Soto : El estudio de la memoria infantil desde el enfoque de procesamiento de la información	3
V. Martínez-Tur, J.M. Peiró y J. Ramos : Instalaciones deportivas públicas y privadas: aspectos diferenciales y privatización.....	45
J. Tous y J. Boada: Marcos teóricos y líneas de estudio en negociación.....	97
L. Moya-Albiol, A. Salvador, S. Martínez-Sanchis y R. Costa: Efectos de la administración aguda de propionato de testosterona en dos modelos de inducción de agresión en laboratorio	117
M. Pujol: La adquisición del inglés en un niño bilingüe (catalán/inglés)	145
M. Pujol: La interacción didáctica en el lenguaje: el intercambio comunicativo maestra-alumno/a , alumno/a-maestra en parvulario en un programa de inmersión al catalán.....	161

EL ESTUDIO DE LA MEMORIA INFANTIL DESDE EL ENFOQUE DE PROCESAMIENTO DE LA INFORMACION

Carlos Hernández Blasi (*)

Area de Psicología Evolutiva y de la Educación

Universitat Jaume I, Castellón

Pilar Soto Rodríguez

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación

Universidad Autónoma de Madrid

*Dirección del primer autor: Departamento de Psicología.
Facultad de Ciencias Humanas y Sociales. Universitat Jaume I.
Campus de la Carretera de Borriol. 12.080-CASTELLON. Tfno.:
(964) 34.57.00. FAX: (964) 34.57.42

Resumen

El desarrollo de la memoria infantil no es un campo de estudio nuevo en la psicología evolutiva, remontándose, como los propios estudios sobre la memoria adulta, a los inicios de la psicología o, si se prefiere, a los tiempos de Ebbinghaus. Sin embargo, ha sido sobre todo a partir de la década de los setenta cuando, al amparo del enfoque de procesamiento de la información, este ámbito ha conocido un progreso y diversificación crecientes. En el presente artículo, se realiza una breve revisión de lo que ha sido la investigación

evolutiva sobre la memoria infantil a lo largo de este siglo, prestando especial atención a los trabajos y reflexiones que, desde este enfoque, se han venido haciendo durante los últimos veinticinco años.

Palabras clave: memoria infantil, desarrollo cognitivo, procesamiento de la información

S u m m a r y

The study of children's memory from the information processing approach:

Memory development in children is not really a new field in developmental psychology, but something that began, like research about adult memory, when Psychology became a scientific discipline, that is, at the Ebbinghaus's age. However, the greatest advances in this field have been produced just since the seventies decade, mainly because of the powerful influence of the information processing approach on cognitive development studies. In this article, we want to briefly review what has been the developmental research about memory during this century, paying special attention to the research and ideas that have been developed by this approach for the last twenty-five years.

Key words: memory development, cognitive development, information processing approach

INTRODUCCION Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En consonancia con la propia historia de la psicología evolutiva, se pueden distinguir tres etapas en la realización de los estudios evolutivos sobre la memoria. Una primera etapa, que tendría lugar entre 1885 y 1935; una segunda etapa, que tendría lugar entre 1935 y 1965; y una tercera etapa, que empezaría en 1965 y que se prolongaría hasta la actualidad (Schneider & Pressley, 1989).

En la primera de estas etapas, la mayor parte de las investigaciones se realizan en Alemania bajo la influencia de psicólogos de la memoria tan importantes como Ebbinghaus y Müller. El primero de estos psicólogos llegó a identificar incluso curvas de desarrollo de la amplitud de memoria para distintos tipos de material. En general, es éste un período de gran productividad científica, fruto de la orientación programática adoptada por aquellos primeros investigadores.

Algunos de los temas abordados fueron: la amplitud de memoria (e.g., Ebbinghaus, 1885, 1887, 1902; Netschajeff, 1902), el recuerdo y el olvido a largo plazo (e.g., Vertes, 1913, 1931), el desarrollo general de la memoria (e.g., Brunswik et al., 1932) y las diferencias individuales en el recuerdo, especialmente las referidas a diferencias de sexo, inteligencia y tipo de memoria (e.g., Braunshausen, 1914; Kirckpatrick, 1894).

La metodología experimental que se utilizaba en estos trabajos era deudora generalmente de la empleada por los psicólogos que estudiaban la memoria adulta (e.g., la técnica de pares asociados). Esto implicaba que en las tareas

planteadas a los niños, el material a recordar (generalmente, sílabas, números y palabras) fuera poco significativo para ellos. Con todo, conviene subrayar que ya en esta época se empezaron a realizar trabajos que mostraban la importancia de la significación del material en las tareas de recuerdo (e.g., Bartlett, 1932; Binet & Henri, 1894a y 1894b).

A pesar de la ingente producción científica de estos años, estos estudios tenían un carácter excesivamente descriptivo y, salvo honrosas excepciones, carecían de referentes teóricos específicos. Una de estas excepciones la constituye, por ejemplo, el trabajo de Brunswik et al. (1932) que, partiendo de la teoría evolutiva elaborada por Charlotte y Karl Bühler, estudia el desarrollo de la memoria verbal entre los 6 y los 18 años de edad. Por otro lado, dichos estudios presentaban también numerosas deficiencias metodológicas, que iban desde la práctica ausencia de análisis estadísticos inferenciales hasta la falta de grupos de control.

La segunda etapa abarcaría, tal y como se ha señalado anteriormente, el período comprendido entre 1935 y 1965. Esta etapa estuvo marcada por el declive de la psicología europea que sucedió con la segunda guerra mundial, y por el auge de una psicología norteamericana de corte conductista.

El advenimiento del conductismo supuso precisamente una cierta marginación de las cuestiones evolutivas de la investigación psicológica dominante, tal era su concepción asociacionista y homogeneizadora del comportamiento humano (véase e.g., Bradley, 1992; Aparicio, 1983). En consecuencia, la llegada del movimiento conductista supuso

también un relativo abandono de la memoria como objeto de estudio de la psicología infantil.

Un ejemplo de dicho abandono lo constituye el hecho de que en 1965 el término "memoria" no fuera ni tan siquiera incluido como entrada del "Child Development Abstracts and Bibliography" (Kail & Hagen, 1977). En la misma línea, es significativo que en la prestigiosa revisión de Mussen (1970) no se dedicara ni un solo capítulo al tema de la memoria.

Durante este período, los trabajos más interesantes en relación con el estudio de la memoria se concentraron en torno a lo que se denominaba aprendizaje verbal. Como su nombre indica, los teóricos del aprendizaje verbal trataban de investigar el modo en que los sujetos aprendían distintas clases de material lingüístico, como, por ejemplo, sílabas o palabras (véase e.g., Keppel, 1964 y Goulet, 1968, para una revisión).

Sin embargo, la mayor parte de los estudios evolutivos realizados sobre el aprendizaje verbal no tuvieron lugar hasta finales de los años 50 y comienzos de los años 60. En estos años, sobresalieron las investigaciones sobre el aprendizaje de pares asociados (e.g., Koppenaal et al., 1964) y sobre el recuerdo libre de listas de palabras (e.g., Bousfield et al., 1958).

Como es bien conocido, las técnicas empleadas en este tipo de trabajos desempeñan un papel muy importante en los estudios evolutivos sobre la memoria que se realizarán durante las décadas de los años setenta y ochenta. Ello no nos debe extrañar, si es cierto lo que algunos autores subrayan al

afirmar que, en la actualidad, se estudia bajo el epígrafe "memoria" lo que antes se estudiaba bajo el de "aprendizaje" (e.g., Caparrós, 1979), o que gran parte de los investigadores que trabajaban en este campo se "pasan" con sus procedimientos de laboratorio y técnicas de medida al nuevo paradigma (Lachman, Lachman y Butterfield, 1979).

La tercera y última etapa se extiende desde 1965 hasta nuestros días, y va a estar marcada por la sustitución del paradigma conductista por el cognitivo. Este nuevo paradigma va a abrir definitivamente las puertas al estudio de procesos psicológicos no directamente observables, como la memoria, a la vez que va a hacer posible un resurgimiento de las investigaciones sobre el desarrollo cognitivo. El estudio evolutivo de la memoria va a ser, de esta forma, uno de los campos más beneficiados por este cambio paradigmático (Brown et al., 1983; Marchesi, 1983 y 1984).

Conviene tener presente, sin embargo, que, además del enfoque de procesamiento de la información, existen durante este período perspectivas teóricas alternativas que se ocupan asimismo del desarrollo de la memoria. Así, por ejemplo, hacia el final de la década de los 60, empiezan a ser conocidas en Occidente las interesantes aportaciones de la psicología soviética (véase e.g., Meacham, 1977, para una revisión), a la vez que se formula la interpretación piagetiana de la memoria (Inhelder, 1969; Piaget & Inhelder, 1969; véase también e.g., Liben, 1977a y 1977b).

Durante esta nueva etapa, la orientación eminentemente descriptiva que caracterizó la investigación

evolutiva sobre la memoria en las etapas anteriores, va a ser sustituida por una orientación explicativa. De esta forma, el objetivo prioritario de los investigadores va a ser la identificación del principio o principios explicativos básicos que dan cuenta del desarrollo de la memoria (Schneider & Weinert, 1989).

2.- El desarrollo de la memoria y el enfoque de procesamiento de la información

El enfoque de procesamiento de la información (PI de ahora en adelante) ha sido el más influyente de los enfoques que, durante los últimos 25 años, se han ocupado del estudio evolutivo de la memoria infantil. Como es de todos conocido, su nacimiento se sitúa en torno a 1956, en el seno de la "revolución cognitiva", siendo desde entonces adoptado y adaptado por una parte importante de los psicólogos evolutivos norteamericanos y de los psicólogos europeos de herencia anglosajona.

Desde una perspectiva evolutiva, el enfoque de PI se inscribe, siguiendo la popular clasificación de Overton & Reese (1973) y Reese & Overton (1970) sobre los modelos teóricos del desarrollo, en el llamado modelo mecanicista. Dicho modelo se caracteriza por una idea del individuo humano como ser fundamentalmente reactivo (la analogía es la máquina, aunque sea de computación), así como por una concepción básicamente cuantitativa y continua de los procesos de cambio psicológicos (Pozo, 1989; García Madruga &

Lacasa, 1990; García Madruga, 1991). Con todo, conviene ser prudentes en estas apreciaciones, dada la gran heterogeneidad de enfoques procesuales existentes en la psicología evolutiva actual (véase e.g., Rodrigo, 1983).

Entre los autores que han descrito en profundidad las características de este enfoque desde un punto de vista evolutivo, pueden mencionarse a Kail & Bisanz (1982), Siegler (1983, 1986), Flavell (1985) y Farnham-Diggory (1972).

Simplificando mucho, dada la familiaridad de los investigadores actuales con esta perspectiva teórica, se puede afirmar que el enfoque de PI intenta describir y explicar el desarrollo cognitivo en función de cuatro elementos fundamentales: las capacidades básicas de procesamiento, las estrategias, la metacognición y el conocimiento o base de conocimientos (véase e.g., Siegler, 1983, 1986). Cuando se habla de capacidades básicas de procesamiento se suele hacer referencia generalmente a dos aspectos interrelacionados: la velocidad de procesamiento y la capacidad de procesamiento. Sin embargo, en ocasiones también se utiliza dicha expresión para referirse a procesos perceptivos y atencionales de carácter primario (e.g., registros sensoriales).

La velocidad de procesamiento determina la cantidad de información que puede ser procesada por unidad de tiempo. La capacidad de procesamiento determina la cantidad de información que puede ser procesada por el sistema cognitivo simultáneamente.

Por su parte, se suele señalar que las estrategias son aquellas conductas y/o procedimientos mentales que los individuos emplean para alcanzar un determinado objetivo cognitivo (e.g., recordar, resolver un problema).

La metacognición hace referencia al conocimiento y/o al grado de control que los individuos tienen sobre el funcionamiento de sus propios procesos cognitivos. En ocasiones se ha denominado al primero de estos elementos metacognición declarativa (e.g., saber que determinadas listas de palabras son más difíciles de recordar que otras) y, al segundo, metacognición procedimental (e.g., saber cuándo una lista de palabras ya ha sido aprendida y no necesita volver a ser repasada) (véase e.g., Schneider & Weinert, 1989).

Por último, se entiende por conocimiento o base de conocimientos toda aquella información disponible por el sujeto y potencialmente accesible, relativa al mundo exterior e interior del sujeto, y almacenada en formatos (e.g., imágenes, proposiciones) y estructuras de información (e.g., scripts, esquemas, redes semánticas) variables. Al igual que en el caso de la metacognición, el conocimiento ha sido subdividido a veces en conocimiento declarativo (e.g., saber el significado de las palabras) y conocimiento procedimental (e.g., saber cómo montar en bicicleta). Asimismo, en ocasiones, los investigadores han considerado la metacognición y/o a las estrategias como formas particulares de conocimiento (véase e.g., Chi, 1981).

A pesar de su aparente simplicidad, los cuatro elementos que se acaban de describir (capacidades básicas,

estrategias, metaconocimiento y base de conocimientos) han constituido a lo largo de los últimos veinticinco años una base sólida y, sobre todo, parsimoniosa, para avanzar en la comprensión del desarrollo de la memoria infantil. En este sentido, se han ido formulando periódicamente intentos de síntesis en los que se pudiera observar de forma clara el papel de cada elemento en el desarrollo de la memoria. En el Anexo I, presentamos, a modo de ejemplo, uno de estos muchos intentos (Siegler, 1986, modificado posteriormente por Schneider & Weinert, 1989).

Los primeros estudios evolutivos sobre la memoria infantil desde esta perspectiva teórica comienzan a aparecer a finales de los años 60, coincidiendo con un período de interés generalizado por parte de los investigadores en las actividades que realizan los sujetos para aprender o, lo que es lo mismo, en las estrategias de aprendizaje. Este interés generalizado no sólo afectó al PI, sino también a enfoques tan distintos como el piagetiano y el sociohistórico, e influyó en psicólogos evolutivos de prestigio como Bruner y Flavell.

Dicho interés se origina en parte como una reacción de los psicólogos cognitivos a la desmesurada atención que los psicólogos conductistas, al analizar los procesos de aprendizaje, mostraron por el medio externo. Los psicólogos conductistas estudiaron básicamente cómo el tipo de estimulación que el medio proporciona al sujeto que aprende (refuerzos/castigos) moldea sus conductas de aprendizaje en un sentido u otro, obviando en todo momento señalar qué

conductas realizan los niños espontáneamente cuando se enfrentan a las tareas de aprendizaje.

Para los psicólogos cognitivos, sin embargo, el orden de prioridades se va a invertir y, en consecuencia, se van a preguntar más sobre cuáles son realmente las "conductas de aprendizaje" de los sujetos ante las distintas tareas de aprendizaje que sobre el tipo de estimulación que proporciona el medio una vez que éstas han sido producidas (véase e.g., Brown et al., 1983).

Volviendo al tema que nos ocupa, cabe señalar que los primeros estudios sobre el desarrollo de la memoria fueron realizados por J. Flavell y colaboradores, quienes se centraron en aquellos primeros tiempos en el estudio evolutivo de las estrategias de repetición (véase e.g., Flavell et al., 1966; Flavell, 1970). Años más tarde, el propio Flavell, llevado por sus trabajos, organiza un "Simposium sobre el Desarrollo de la Memoria" en el seno de la reunión de 1971 de la Sociedad para la Investigación de Child Development (Flavell, 1971). En dicho Simposium, se dió un impulso definitivo a esta "nueva" área de trabajo, sentándose las bases de lo que habrá de ser la investigación evolutiva sobre la memoria durante toda la década de los 70.

Durante los años siguientes, los estudios y las publicaciones sobre el desarrollo de la memoria aumentan de forma considerable. De este modo, casi a finales de la década de los 70, se editan tres libros fundamentales que podrían ser perfectamente considerados como la "trilogía áurea" del desarrollo de la memoria: "Perspectives on the development of

memory and cognition" (Kail & Hagen, 1977), "Memory development in children" (Ornstein, 1978) y el divulgativo, "The development of memory in children" (Kail, 1979), traducido en 1984 al castellano.

A partir de este momento se produce una nueva explosión de investigaciones sobre el desarrollo de la memoria, que se incrementan en número y se diversifican en temática hasta extremos insospechados. Así, por ejemplo, áreas temáticas que en 1977 podían ser revisadas satisfactoriamente en el libro de Kail & Hagen en un solo capítulo (e.g., la metamemoria), ahora apenas pueden ser revisadas en varios volúmenes (Schneider & Pressley, 1989).

Este incremento y diversificación cabe atribuirlos en parte a la evolución sufrida por las investigaciones en esta área del desarrollo cognitivo a finales de la década de los 70. Dichas investigaciones, que se habían circunscrito hasta entonces casi exclusivamente al tema de las estrategias, se amplían, por las razones de tipo teórico y experimental que veremos a continuación, a los ámbitos de la metacognición (en concreto, la metamemoria) y el conocimiento.

En este sentido, las modificaciones efectuadas en las tres ediciones sucesivas del libro de Kail (1979, 1984 y 1990) reflejan de forma fidedigna las transformaciones operadas en este campo de estudio durante las últimas décadas.

DESARROLLO DEL TEMA

3.- El paso de la "hipótesis estratégica" a la "hipótesis del conocimiento"

Como comentamos anteriormente, una de las diferencias importantes entre las primeras investigaciones sobre la memoria infantil y las investigaciones realizadas a partir de los años 70 desde el PI, es el marcado carácter explicativo de éstas últimas. Los psicólogos evolutivos del PI se han mostrado interesados desde los primeros momentos por identificar el principio o principios explicativos que fueran responsables de las diferencias evolutivas en el recuerdo (Schneider & Weinert, 1989). Formulada de forma precisa, la cuestión se reduce a saber "¿Por qué el recuerdo de los niños mayores es cuantitativa y cualitativamente distinto del de los niños pequeños?" (Chi, 1985).

Con el fin de responder esta pregunta, los investigadores se han formulado a su vez una segunda y apasionante cuestión: "¿Qué es lo que se desarrolla en el desarrollo de la memoria?" (Flavell, 1971), un interrogante cuya respuesta exige tomar en consideración los cuatro elementos básicos que constituyen el marco teórico del PI, que se acaban de mencionar en el anterior apartado.

A lo largo de estos años, tal y como señalara Chi (1985) en un brillante artículo titulado "Changing conception of sources of memory development", la investigación evolutiva sobre la memoria se ha ido desplazando progresivamente de una interpretación de su desarrollo basada en los cambios en

las estrategias de memoria a una interpretación del desarrollo en términos de los cambios operados sobre la base de conocimientos.

3.1.- La "hipótesis estratégica"

La primera hipótesis formulada para responder a las cuestiones planteadas anteriormente es la que podríamos denominar "hipótesis estratégica". Según esta hipótesis, las diferencias evolutivas en el recuerdo serían el resultado de las diferencias existentes en la forma en que los niños mayores y los pequeños se enfrentan a los problemas de memoria. Más concretamente, los niños mayores serían capaces de utilizar más y mejores procedimientos que los niños pequeños para la consecución de un mismo objetivo cognitivo: recordar. Por este motivo, recordarían mejor.

Así, por ejemplo, ante una tarea que exigiera recordar una lista de palabras potencialmente agrupables en categorías (e.g. perro, gato, pájaro, ratón; mesa, silla, lámpara, sofá; pera, manzana, naranja, plátano; camisa, falda, pantalón, bufanda), los niños mayores serían capaces de organizar las palabras en torno a dichas categorías antes de aprenderlas. Con ello, facilitarían su posterior recuerdo en comparación con aquellos niños que hubieran empezado a aprenderlas directamente, sin organizarlas.

Esta hipótesis llevó a los investigadores a prodigar durante buena parte de los años 70 estudios que tenían por objetivo describir el desarrollo de estrategias de memoria tales como la repetición, la organización, la elaboración y las

estrategias de recuperación (véase e.g., Brown et al., 1983; Kail, 1990, para una revisión de los trabajos más importantes).

Así, se observó, por ejemplo, que a partir de los 7 años, los niños repiten espontánea y sucesivamente una serie de dibujos con el fin de recordarlos (Flavell et al., 1966) (repetición). Algo más tarde, hacia los 10 años de edad, los niños tienden a organizar en categorías las series de palabras que deben recordar, siempre y cuando dichas palabras puedan ser categorizadas (Ornstein et al., 1975) (organización). De igual forma, se comprobó que los adolescentes (por ejemplo, cuando se les pide a que recuerden una lista de pares asociados) tienden a elaborar imágenes o frases -con frecuencia absurdas-que incluyen a los miembros de los pares (Rohwer, 1973) (elaboración). Y, por último, se constató que los niños pequeños tienen una mayor dificultad que los niños mayores para recuperar de forma espontánea la información que han almacenado en su memoria (Kobasigawa, 1974) (recuperación).

La profusión de trabajos sobre estos tipos de estrategias permitieron confirmar rápidamente la existencia de diferencias evolutivas entre las estrategias empleadas por los niños mayores y las empleadas por los niños de menor edad. Dichas diferencias fueron interpretadas por los investigadores como causantes de las diferencias evolutivas en el recuerdo, ...

"... dada la prueba evidente de que (1) los niños pequeños son ineficientes en el uso de estrategias adultas; (2) el desarrollo de las estrategias correlaciona con el recuerdo tanto en niños

como en adultos; (3) cuando los niños son entrenados en el uso de estrategias, su recuerdo mejora; y (4) cuando se impide a los adultos que usen estrategias su recuerdo se deteriora" (Chi & Ceci, 1987, p. 99)

La constatación de la existencia de diferencias evolutivas en el uso de estrategias, impulsó a los investigadores a cuestionarse si el origen de las mismas era de tipo estructural (e.g., la edad, el estadio cognitivo) o, por el contrario, era de tipo funcional (e.g., la motivación, el contexto).

Para resolver esta cuestión, se realizaron una serie de estudios de entrenamiento estratégico en los que se adiestraba a los niños pequeños en el uso de estrategias. Si dicho entrenamiento se mostrase eficaz -razonaban los investigadores-cabría pensar que las deficiencias estratégicas observadas tenían un origen funcional. Caso de no ser así, cabría pensar más bien en un origen de tipo estructural (Brown et al., 1983).

La mayoría de los resultados obtenidos en estos estudios dieron la razón a la hipótesis funcional, constatando el hecho de que muchos niños pequeños que eran capaces de mostrar conductas estratégicas bajo condiciones de entrenamiento, no eran capaces de utilizarlas de forma espontánea. Este fenómeno fue después bautizado por Flavell como "deficiencia de producción".

En conjunto, los datos encontrados en torno a la "deficiencia de producción" supusieron un verdadero jarro de agua fría para la "hipótesis estratégica", en la medida en que

mostraba que ser competente en el uso de una estrategia era una condición necesaria pero no suficiente para su utilización.

Por otro lado, algunos análisis críticos de la bibliografía relativa a los estudios sobre el entrenamiento de estrategias, han ido revelando incongruencias difícilmente explicables desde esta hipótesis. En este sentido, son merecedores de especial atención los realizados por Chi (1978, 1981; & Ceci, 1987).

Chi indica, en primer lugar, que el entrenamiento estratégico de los niños con deficiencia de producción mejora ostensiblemente su recuerdo en comparación con los niños de idéntica edad que no recibieron ese entrenamiento. Sin embargo, no elimina las diferencias, ni en el mejor de los casos, con los niños mayores que usan las mismas estrategias de forma espontánea (e.g., Belmont & Butterfield, 1971; Butterfield et al., 1973). En segundo lugar, señala que si una estrategia es enseñada tanto a niños y adultos, se mantienen las diferencias previas existentes entre ambos grupos antes del entrenamiento (e.g., Huttenlocker & Burke, 1976; Lyon, 1978). Y, en tercer lugar, menciona las dificultades que experimentan los niños con deficiencia de producción para generalizar sus estrategias a contextos distintos de los del entrenamiento, tal y como se ha comentado más arriba.

Además de estas consideraciones sobre los resultados del entrenamiento de estrategias, esta psicóloga estadounidense aporta tres nuevos argumentos en contra de una aceptación incondicional de la "hipótesis estratégica".

En primer lugar, la constatación de que si se impide la utilización de ciertas estrategias a sujetos adultos, sus tasas de recuerdo no descienden nunca hasta el nivel de las de los niños (Chi, 1977). En segundo lugar, el hecho de que en niños de 2 a 5 años se hayan observado diferencias evolutivas en el recuerdo, sin mejoras aparentes en la competencia estratégica (Myers & Perlmutter, 1978). Y, en tercer lugar, la existencia de diferencias en el recuerdo de niños y adultos, incluso en tareas que no requieren en principio el uso de estrategias intencionales de memoria. Tal sería el caso, por ejemplo, de las tareas de reconocimiento de caras (e.g., Sophian & Stigler, 1981).

3.2.- La "hipótesis de la metamemoria"

Hacia mediados de la década de los 70, la difícil explicación de la "deficiencia de producción" desde la "hipótesis estratégica", llevó a Flavell y a su grupo de colaboradores hacia el ámbito de la metamemoria. Sus trabajos en este ámbito darían lugar en aquellos momentos al surgimiento de lo que hoy podríamos denominar la "hipótesis de la metamemoria" y constituirían, algunos años más tarde, el punto de partida de lo que hoy conocemos como metacognición. Como se ha señalado anteriormente, el concepto de metamemoria hace referencia al conocimiento que los sujetos tienen sobre el funcionamiento de este proceso cognitivo (Brown, 1975; Flavell & Wellman, 1977).

La "hipótesis de la metamemoria" planteaba, por una parte, que los niños con "deficiencia de producción" tal vez no

aplicaban espontáneamente su competencia estratégica por el hecho de que desconocían en qué situaciones era conveniente utilizarlas. En este sentido, su "deficiencia de producción" podría ser atribuida a una deficiencia en su metamemoria declarativa. Por otra parte, dicha hipótesis también planteaba la posibilidad que la "deficiencia de producción" de algunos niños podía ser debida a que éstos no supieran utilizar de forma eficaz sus estrategias, aunque conocieran efectivamente en qué situaciones era adecuado aplicarlas. En este caso, su "deficiencia de producción" sería debida a una deficiencia en su metamemoria procedimental o, lo que es lo mismo, a un deficiente control ejecutivo.

Así, por ejemplo, un niño que fuera capaz de aplicar eficazmente una estrategia de organización, pero que desconociera que dichas estrategias son idóneas para el recuerdo de material organizable (e.g., una lista de palabras categorizables), mostraría una "deficiencia de producción" debida a una deficiencia en su metamemoria declarativa. Por el contrario, si un niño sabe cuando aplicar las estrategias de organización de las que dispone, pero no repasa las listas de palabras por considerar erróneamente que ya las ha aprendido, mostraría una "deficiencia de producción" que tendría su origen en una deficiencia en su metamemoria procedimental.

Los primeros trabajos realizados en el ámbito de la metamemoria parecieron apoyar fehacientemente la "hipótesis de la metamemoria". En este sentido, los datos hallados mostraron que los niños pequeños eran, en primer

lugar, menos conscientes que los niños mayores de las situaciones de memoria en que era más adecuado implementar ciertas estrategias. Asimismo, en segundo lugar, también se comprobó que dichos niños eran menos competentes que los niños mayores a la hora de predecir y controlar sus conductas de memoria (véase e.g., Kreutzer et al., 1975; Appel et al., 1972; Belmont & Butterfield, 1977; Brown, 1975, 1978; Brown & Campione, 1981).

Sin embargo, junto con estas pruebas de la existencia de diferencias evolutivas que apoyaban la interpretación de la "hipótesis de la metamemoria", también se encontraron importantes inconsistencias en la interacción entre estrategias y metamemoria. De hecho, el nivel de metamemoria de los niños no siempre resultó ser un buen predictor del nivel de recuerdo que éstos obtenían en tareas de memoria. Tal y como habían señalado ya algunos psicólogos con anterioridad, se comprobó que podían darse niveles de recuerdo equivalentes entre niños con niveles de metamemoria distintos (Masur et al., 1973) y, al revés, que podían obtenerse niveles de recuerdo distintos entre niños con niveles de metamemoria equivalentes (Appel et al., 1972).

Esta falta de poder predictivo de la metamemoria no extrañó por igual a todos los investigadores. De hecho, como señala Chi (1985), la "hipótesis de la metamemoria" es una hipótesis de segundo orden dependiente de la "hipótesis estratégica". Es decir, que no se concibió para explicar directamente el recuerdo infantil, sino para explicar la "deficiencia de producción". En este sentido es lógico, según

esta autora, que no se observe una correlación clara entre metamemoria y recuerdo, dado que no siempre se observa una correlación entre estrategias y recuerdo.

En cualquier caso, esta falta de correspondencia entre metamemoria y recuerdo provocó un cierto decaimiento de la "hipótesis de la metamemoria" hacia comienzos de los años 80, que dió lugar a una larga serie de controversias sobre las posibles errores metodológicos y/o conceptuales que habrían acarreado estos resultados en las investigaciones. De hecho, hay quien ha argumentado que buena parte de los problemas de estos primeros estudios provinieron de la confusión entre metamemoria declarativa y control ejecutivo, así como de la escasa correspondencia existente entre los indicadores de metamemoria y memoria medidos (véase e.g., Cavanaugh & Perlmutter, 1982).

Estas consideraciones han conducido en la actualidad a la puesta en marcha de una "segunda generación" de estudios sobre metamemoria, que parecen mostrar una mayor correlación entre ésta y el recuerdo infantil (véase e.g., Schneider & Pressley, 1989; Weinert, 1988).

En definitiva, pues, se puede decir que las investigaciones realizadas durante la década de los 70 proporcionaron una gran cantidad de información a los psicólogos sobre la conducta estratégica y la metacognición de las personas en desarrollo. Sin embargo, no demostraron de forma concluyente que alguno de estos dos principios explicativos, solos o en combinación, pudiera dar cuenta de las diferencias evolutivas en el recuerdo.

3.3.- La "hipótesis del conocimiento"

A finales de la década de los 70 y comienzos de la década de los 80, la difusión de una serie de investigaciones que desde dentro y fuera del enfoque de PI mostraban la gran importancia del conocimiento en el recuerdo infantil (e.g., Chi, 1978; Lindberg, 1980; Bjorklund & Zeman, 1982), coincidió con un acuerdo generalizado sobre la insuficiencia explicativa de las dos hipótesis que se acaban de describir (véase e.g., Chi & Ceci, 1987). Dicha coincidencia tuvo como resultado el nacimiento de una tercera hipótesis de las diferencias evolutivas en el recuerdo, que podríamos denominar "hipótesis del conocimiento".

Según dicha hipótesis, "lo que se desarrolla" fundamentalmente durante el desarrollo de la memoria es el conocimiento, en particular el de tipo declarativo. De esta forma, si se iguala a sujetos de distintas edades en el grado de conocimiento que tienen respecto a los estímulos que deben recordar en una tarea estándar de memoria (e.g., diferentes clases de animales, muebles, vestidos y frutas), cabría esperar que sus respectivos niveles de recuerdo fueran similares.

Desde esta perspectiva, por lo tanto, se subraya que los niños mayores recuerdan habitualmente mejor que los niños pequeños no porque utilicen más o mejores estrategias, ni porque posean una metamemoria más desarrollada, sino simplemente porque tienen un mayor conocimiento (i.e., saben más cosas) del material que deben recordar, y disponen de una red más amplia y rica de conocimientos generales con la que relacionar dicho material. Parafraseando a Chi (1981),

el recuerdo correlacionaría con la edad sólo en la medida en que correlacionara con el conocimiento.

El interés por esta hipótesis ha dominado buena parte de la investigación sobre el desarrollo de la memoria que se ha realizado a partir de los años 80. No en vano, los trabajos experimentales realizados para probarla demostraron rápidamente la poderosa influencia que el conocimiento ejerce sobre los procesos de memoria infantiles (véase e.g., Chi & Ceci, 1987, para una revisión). Sin embargo, lejos de alcanzarse un consenso sobre la forma y el grado en que el desarrollo de las bases de conocimiento infantiles actúan sobre el recuerdo, han sido varias las alternativas propuestas por los diferentes investigadores. Entre ellas merecen especial atención tres posturas, sostenidas respectivamente por D. Bjorklund, P. Ornstein y M. Naus, y M. Chi (véase Hernández Blasi, 1993, para una revisión en profundidad).

Simplificando mucho, se encuentra por una parte la que podríamos caracterizar como una "hipótesis blanda/débil del conocimiento" sostenida por autores como Ornstein & Naus, y Chi. Esta posición, que es probablemente la que mayor número de adeptos tiene en la actualidad, contempla el conocimiento como el núcleo central de una cadena de interacciones en las que las estrategias de memoria y la metamemoria participan activamente (e.g., Schneider & Weinert, 1989, 1990; Weinert & Schneider, en prensa).

Desde esta perspectiva, la hipótesis del conocimiento no supone necesariamente una eliminación y/o rechazo de las dos hipótesis antes mencionadas (i.e., estrategias y

metamemoria), sino más bien una ampliación e integración de las mismas dentro de un concepto de conocimiento amplio, que incluye el "conocimiento estratégico" y el "metaconocimiento" (e.g., Chi & Rees, 1983).

Por otra parte, se encuentra una "hipótesis dura/fuerte del conocimiento", excepcionalmente provocadora, sostenida por Bjorklund y cols. Para este autor, el desarrollo del conocimiento declarativo es prácticamente la condición necesaria y suficiente para el desarrollo de la memoria hasta la llegada de la adolescencia, infravalorando hasta ese momento la función desempeñada por las estrategias de memoria y la metamemoria (e.g., Muir-Broadbent & Bjorklund, 1990; Bjorklund et al., 1992).

En cualquier caso, aún se está lejos en estos momentos de poder dar una respuesta definitiva a esta polémica. La principal razón estriba en el hecho de para delimitar con precisión el papel desempeñado por el conocimiento en el recuerdo infantil, se ha de ser capaz previamente de identificar y describir con precisión qué conocen los niños y cómo estructuran dicho conocimiento en el curso del desarrollo. Y, desafortunadamente, son muchas todavía las dificultades existentes para conseguirlo.

Como señalara Ornstein (1990) con acierto, " ... a pesar de los avances experimentados en los últimos años, continuamos sabiendo relativamente poco sobre la actuación del conocimiento previo sobre el recuerdo, si exceptuamos quizás el acuerdo casi universal de que el conocimiento es "importante" (p. 148). Parece más que probable que de las

investigaciones que se realicen a lo largo de esta década dependa el mantenimiento o la caída de esta irónica pero irrefutable afirmación.

CONCLUSIONES

A lo largo de este artículo, se ha tratado de proporcionar al lector una visión general de lo que ha sido el estudio evolutivo de la memoria a lo largo de este siglo. En esta revisión, se ha indicado que, aunque el auge del interés por este tema se ha focalizado en los últimos 25 años, el estudio evolutivo de la memoria tiene una larga tradición. Parafraseando a Ebbinghaus, podríamos señalar que este ámbito de estudio, al igual que otros muchos dentro de la psicología, "tiene una corta historia, pero un largo pasado". Así, siguiendo la propuesta de Schneider & Pressley (1989), hemos subdividido esta historia en 3 períodos: 1885-1936; 1936-1965; y 1965-1990.

Se ha visto que en el primero de los períodos ya se realizaron estudios pioneros, programáticos y sistemáticos, que a pesar de las cuestiones metodológicas, revisten cierta actualidad. Se ha visto también que en el segundo de estos períodos, se produce un vacío general en la investigación evolutiva sobre la memoria que no se vuelve a llenar hasta mediados de los años 60, coincidiendo con el cambio del paradigma conductista al paradigma cognitivista. A partir de este momento, se crean las condiciones históricas necesarias que favorecen la realización de investigaciones sobre el desarrollo cognitivo y, en particular, sobre la memoria

infantil. En este contexto, el enfoque del PI se va a erigir en una de las orientaciones teóricas dominantes en el estudio evolutivo de la memoria infantil.

En el segundo apartado de este artículo, se han descrito someramente los principios teóricos básicos a partir de los cuales los investigadores del PI intentan explicar el desarrollo de la memoria (capacidades básicas, estrategias, metamemoria y base de conocimientos), y se han proporcionado también algunas definiciones tentativas de los mismos. Llegados a este punto, se ha aprovechado la oportunidad para describir cómo se inicia y concreta entre dichos investigadores el interés por el estudio de la memoria infantil.

En el último apartado, se ha tratado de mostrar la evolución de la investigación evolutiva sobre la memoria infantil desde esta óptica del PI, partiendo del interés de este grupo de psicólogos por encontrar respuestas a las preguntas: "¿Por qué los niños mayores recuerdan generalmente mejor que los niños pequeños en tareas de memoria voluntaria?" y, sobre todo, "¿Qué es lo que se desarrolla en el desarrollo de la memoria?".

En este sentido, se ha visto que las respuestas que se han dado a estas cuestiones a lo largo de la década de los 70 se corresponden con lo que cabría denominar una "hipótesis estratégica" y una "hipótesis de metamemoria", y, desde entonces hasta la actualidad, con lo que hemos llamado una "hipótesis del conocimiento". Esta última, la más reciente, sugiere que las diferencias en memoria asociadas a la edad pueden deberse a cambios significativos en las estructuras de

conocimiento; cambios que incluso permitirían comprender por qué determinadas estrategias se implementan en ciertas situaciones y no en otras, y/o por qué en ciertos grupos de edad sí y en otros, no.

La hipótesis del conocimiento plantea en la actualidad a los investigadores numerosos interrogantes que se relacionan fundamentalmente con dos cuestiones. En primer lugar, el peso relativo del conocimiento en relación con los restantes elementos que componen un sistema de PI, y, en segundo lugar, la dificultad para describir con precisión los efectos del conocimiento, habida cuenta de la dificultad en identificar y describir las estructuras de conocimiento infantiles a lo largo del desarrollo.

ANEXO 1. Contribuciones de los cuatro elementos del procesamiento de la información al desarrollo de la memoria desde la infancia hasta la edad adulta

FUENTE DE DESARROLLO

0 a 5 AÑOS / 5 a 10 AÑOS/ 10 AÑOS a EDAD ADULTA

Capacidades básicas

- Muchas capacidades presentes: asociación, generalización, reconocimiento, etc.
- Capacidad absoluta disponible a niveles adultos a los 5 años.
- Aumento de la velocidad de procesamiento.

- Aumento de la velocidad de procesamiento.

Estrategias

- Escasas pruebas del uso de estrategias.
 - Adquisición de muchas estrategias: repetición, organización, etc.
- Aumenta el uso de la elaboración.
- Mejoras continuas en la calidad de todas las estrategias.

Metamemoria

- Escaso conocimiento sobre el funcionamiento de la memoria.
- Poco control sobre la ejecución.
- Aumento del conocimiento sobre el funcionamiento de la memoria.
- Mejora del control sobre la ejecución.
- Continuas mejoras en el conocimiento sobre el funcionamiento de la memoria, el control ejecutivo y la regulación.
- El conocimiento sobre el funcionamiento de la memoria puede ayudar a incrementar los efectos sobre la conducta de memoria y rendimiento.

Base de conocimientos

- El crecimiento constante de la base de conocimientos ayuda a recordar allí donde el conocimiento existe.

- El crecimiento constante de la base de conocimientos ayuda a adquirir nuevas estrategias, y ayuda a recordar allí donde el conocimiento existe.

- Continúa mejorando como en el período de 5 a 10 años.

Fuente: Schneider & Weinert (1989)

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

APARICIO, J. J. (1983): La teoría del aprendizaje en psicología evolutiva. En A. Marchesi, M. Carretero, y J. Palacios (Eds.).

Psicología evolutiva 1. Teorías y métodos. Madrid: Alianza Universidad.

APPEL, L. F., COOPER, R. G., MCCARRELL, N., SIMS-KNIGHT, J., YUSSEN, S. R., & FLAVELL, J. H. (1972): The development of the distinction between perceiving and memorizing. *Child Development*, 43, 1365-1381.

BARTLETT, F. C. (1932): **Remembering.** Cambridge: Cambridge University Press.

BELMONT, J. M., & BUTTERFIELD, E. C. (1971): What the development of short-term memory is. **Human Development**, 14, 236-248.

BINET, H., & HENRI, V. (1894a): La memoire des mots. *L'Annee Psychologique*, 1, 1-23.

BINET, H., & HENRI, V. (1894b): La memoire des phrases.
L'Annee Psychologique, 1, 24-59.

BJORKLUND, D. F., & ZEMAN, B. R. (1982): Children's
organization and metamemory awareness in their recall of
familiar information. **Child Development**, 53, 799-810.

BJORKLUND, D. F., SCHNEIDER, W., HARNISHFEGER, K. K.,
CASSELL, W. S., BJORKLUND, B. R., & BERNHOLTZ, J. E. (1992):
The role of IQ, expertise, and motivation in the recall of
familiar information. **Contemporary Educational
Psychology**, 17, 340-355.

BOUSFIELD, W. A., ESTERSON, J., & WHITMARSH, G. A. (1958): A
study of the developmental changes in conceptual and
perceptual associative clustering. **The Journal of Genetic
Psychology**, 98, 95-102.

BRADLEY, J. (1992): **Concepciones de la infancia**. Madrid:
Alianza Minor.

BRAUNSHAUSEN, N. (1914): **Die experimentelle
Gedächtnisforschung-Ein Kapitel der
experimentellen Pädagogik**. Langensalza: Beyer & Söhne.

BROWN, A. L. (1975): The development of memory: Knowing,
knowing about knowing, knowing how to know. In H. W.

Reese (Ed.), **Advances in child development and behavior** (Vol. 10, pp. 103-152). New York: Academic Press.

BROWN, A. L. (1978): Knowing when, where, and how to remember: A problem of metacognition. In R. Glaser (Ed.), **Advances in instructional psychology** (Vol. 1, pp. 77-165). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

BROWN, A. L., & CAMPIONE, J. C. (1981): Inducing flexible thinking: A problem of access. In M. Friedman, J. P. Das, & N. O'Connor (Eds.), **Intelligence and learning**. New York: Plenum Press.

BROWN, A. L., BRANSFORD, J. D., FERRARA, R. A., & CAMPIONE, J. C. (1973): Learning, remembering, and understanding. In J. H. Flavell, & E. M. Markman (Eds.), **Handbook of child psychology** (Vol. 1, pp. 77-166). New York: Wiley.

BRUNSWIK, E., GOLDSCHIEDER, L., PILEK, E. (1932): Zur Systematik des Gedächtnisses. In E. Brunswik (Ed.), **Beihefte zur Zeitschrift für angewandte Psychologie** (Vol. 64, pp. 1-158).

BUTTERFIELD, E. C., WAMBOLD, C., & BELMONT, J. (1973): On the theory and practice of improving short-term memory. **American Journal of Mental Deficiency**, 1973, 77, 654-669.

CAPARROS, A. (1979): **Introducción histórica a la psicología contemporánea.** Barcelona: Rol.

CAVANAUGH, J. C., & PERLMUTTER, M. (1982): Metamemory: A critical examination. **Child Development**, **53**, 11-28.

CHI, M. T. H. (1977): Age differences in memory span. **Journal of Experimental Child Psychology**, **23**, 266-281.

CHI, M. T. H. (1978): Knowledge structures and memory development. In R. Siegler (Ed.), **Children's thinking: What develops?** (pp. 73-98). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

CHI, M. T. H. (1981): Knowledge development and memory performance. In M. Friedman, J. P. Das, & N. O'Connor (Eds.), **Intelligence and learning** (pp. 221-229). New York: Plenum Press.

CHI, M. T. H. (1985): Changing conception of sources of memory development. **Human Development**, **28**, 50-56.

CHI, M. T. H., & CECI, S. J. (1987): Content knowledge: Its role, representation, and restructuring in memory development. In H. W. Reese (Ed.), **Advances in child development and behavior** (Vol. 20, pp. 91-142). Orlando: Academic Press.

CHI, M. T. H., & REES, E. T. (1983): A learning framework for development. In M. H. T. Chi (Ed.), **Trends in memory development research** (pp. 71-107). Basel: Karger.

EBBINGHAUS, H. (1885): **Über das Gedächtnis**. Leipzig: Duncker.

EBBINGHAUS, H. (1887): Über eine neue Methode zur Prüfung geistiger Fähigkeiten und ihre Anwendung bei Schulkindern. **Zeitschrift für Psychologie und Physiologie der Sinnesorgane**, **13**, 401-457.

EBBINGHAUS, H. (1902): **Grundzüge der Psychologie** (Vol. 1). Leipzig: Veit & Comp.

FARNHAM-DIGGORY, S. (Ed.) (1972): **Information processing in children**. New York: Academic Press.

FLAVELL, J. H. (1970): Developmental studies of mediated memory. In H. W. Reese & L. P. Lipsitt (Eds.), **Advances in child development and behavior** (Vol. 5, pp. 181-211). New York: Academic Press.

FLAVELL, J. H. (1971): First discussant's comments: What is memory development the development of? **Human Development**, **14**, 272-278.

FLAVELL, J. H. (1985): **Cognitive development** (2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

FLAVELL, J. H., & WELLMAN, H. M. (1977): Metamemory. In R. V. Kail, & J. W. Hagen (Eds.), **Perspectives on the development of memory and cognition** (pp. 3-33). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

FLAVELL, J. H., BEACH, D. H., & CHINSKY, J. M. (1966): Spontaneous verbal rehearsal in a memory task as a function of age. **Child Development**, **37**, 283-299.

GARCIA MADRUGA, J. A. (1991): **Desarrollo y conocimiento**. Madrid: Siglo XXI.

GARCIA MADRUGA, J. A., & LACASA, P. (1990): Concepciones teóricas en psicología evolutiva: Piaget y el procesamiento de la información. En J. A. García Madruga y P. Lacasa (Comps.). **Psicología Evolutiva** (2 vols.). Madrid: UNED.

GOULET, L. R. (1968): Verbal learning in children: Implications for developmental research. **Psychological Bulletin**, **5**, 359-376.

HERNANDEZ BLASI, C. (1993): **Conocimiento y recuerdo infantil: un estudio evolutivo**. Tesis Doctoral no publicada, Universidad Autónoma de Madrid.

HUTTENLOCHER, J., & BURKE, D. (1976): Why does memory span increase with age? **Cognitive Psychology**, 8, 1-31.

INHELDER, B. (1978): Memoria e inteligencia en el niño. En J. Delval (Comp.), **Lecturas de psicología del niño** (Vol. 2). Madrid: Alianza Editorial [Reimpreso del original inglés 1969, Memory and intelligence in the child. In D. Elkind & J. Flavell (Eds.), Studies in cognitive development (pp. 335-364). New York: Oxford University Press]

KAIL, R. V. (1984): **El desarrollo de la memoria en los niños**. Madrid: Siglo XXI (Edición original en inglés 1979).

KAIL, R. V. (1984): **The development of memory in children** (2nd ed.). New York: Freeman and Company.

KAIL, R. V. (1990): **The development of memory in children** (3rd ed.). New York: Freeman and Company.

KAIL, R., & BISANZ, J. (1982): Information processing and cognitive development. In H. W. Reese (Ed.), **Advances in child development and behavior** (Vol. 17). New York: Academic Press.

KAIL, R. V., & HAGEN, J. W. (Eds.) (1977): **Perspectives on the development of memory and cognition**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

KEPPEL, G. (1964): Verbal learning in children.

Psychological Bulletin, **61**, 63-80.

KIRKPATRICK, E. A. (1894): An experimental study of memory.

Psychological Review, **1**, 602-609.

KOBASIGAWA, A. (1974): Utilization of retrieval cues by children in recall. **Child Development**, **45**, 127-134.

KOPPENAAL, R. J., KRULL, A., & KATZ, H. (1964): Age, interference and forgetting. *Journal of Experimental Child Psychology*, **1**, 360-375.

KREUTZER, M. A., LEONARD, C., & FLAVELL, J. H. (1975): An interview study of children's knowledge about memory. Monographs of the Society for Research in **Child Development**, **40** (1, Serial n. 159), pp. 1-58.

LACHMAN, R., LACHMAN, J. L., & BUTTERFIELD, E. C. (1979): **Cognitive Psychology and Information Processing**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

LIBEN, L. S. (1977a): Memory from a cognitive-developmental perspective: A theoretical and empirical review. In W. Overton, & J. Gallagher (Eds.), **Knowledge and development (Vol. 1)**. New York: Plenum Press.

- LIBEN, L. S. (1977b): Memory in the context of cognitive development: The Piagetian approach. In R. V. Kail, & J. W. Hagen (Eds.), **Perspectives on the development of memory and cognition** (pp. 297-331). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- LINDBERG, M. A. (1980): Is knowledge base development a necessary and sufficient condition for memory development? **Journal of Experimental Child Psychology**, **30**, 401-410.
- LYON, D. (1979): Sources of individual differences in digit span size. **Cognitive Psychology**, **9**, 403-411.
- MARCHESI, A. (1983): El desarrollo de la memoria. En A. Marchesi, M. Carretero, y J. Palacios (Eds.). **Psicología evolutiva 2. Desarrollo cognitivo y social**. Madrid: Alianza Universidad.
- MARCHESI, A. (1984): El desarrollo de la memoria en los niños. **Cuadernos de Pedagogía**, **97**.
- MASUR, E. F., MCINTYRE, C. W., & FLAVELL, J. H. (1973): Developmental changes in apportionment of study time among items in a multitrial free recall task. **Journal of Experimental Child Psychology**, **15**, 237-246.

development. In R. V. Kail, & J. W. Hagen (Eds.),
Perspectives on the development of memory and cognition (pp. 273-295). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

MUIR-BROADBENT, J. E., & BJORKLUND, D. F. (1990):
Developmental and individual differences in children's
memory strategies: The role of knowledge. In W. Schneider, &
F. E. Weinert (Eds.), **Interactions among aptitudes,
strategies, and knowledge in cognitive performance**
(pp. 99-116). New York: Springer-Verlag.

MYERS, N. A., & PERLMUTTER, M. (1978): Memory in the years
from two to five. In P. A. Ornstein (Ed.), **Memory
development in children** (pp. 191-218). Hillsdale, NJ:
Lawrence Erlbaum Associates.

NETSCHAJEFF, A. (1902): Über Memorieren. **Sammlung von
Abhandlungen aus dem Gebiete der Pädagogischen
Psychologie und Physiologie**, 5, 293-329.

ORNSTEIN, P. A. (Ed.) (1978): **Memory development in
children**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

ORNSTEIN, P. A. (1990): Knowledge and strategies: a discussion.
In W. Schneider, & F. E. Weinert (Eds.), **Interactions among
aptitudes strategies, and knowledge in cognitive
performance** (pp. 147-156). New York: Springer-Verlag.

ORNSTEIN, P. A., NAUS, M. J., & LIBERTY, C. (1975): Rehearsal and organizational processes in children's memory. **Child Development**, **46**, 818-830.

OVERTON, W. F., & REESE, H. W. (1973): Models of development: Methodological implications. In J. R. Nesselroade & H. W. Reese (Eds.). **Life-span developmental psychology: Methodological issues**. New York: Academic Press.

PIAGET, J., & INHELDER, B. (1972): **Memoria e inteligencia**. Buenos Aires: El Ateneo (Edición original en francés 1968).

POZO, J. I. (1989): **Teorías cognitivas del aprendizaje**. Madrid: Morata.

REESE, H. W., & OVERTON, W. F. (1970): Models of development: Methodological implications. In L. R. Goulet & P. B. Baltes (Eds.), **Life-span Developmental Psychology: Theory and Research**. New York: Academic Press.

RODRIGO, M^a J. (1983): Psicología evolutiva y procesamiento de la información. En A. Marchesi, M. Carretero, y J. Palacios (Eds.). **Psicología evolutiva 1. Teorías y métodos**. Madrid: Alianza Universidad.

ROHWER, W. D. (1973): Elaboration and learning in childhood and adolescence. In H. W. Reese (Ed.), **Advances in child**

development and behavior (vol. 8, pp. 1-57). New York: Academic Press.

SCHNEIDER, W., & PRESSLEY, M. (1989): **Memory development between 2 and 20**. New York: Springer-Verlag.

SCHNEIDER, W., & WEINERT, F. E. (1989): Universal trends and individual differences in memory development. In A. Ribaupierre (Ed.), **Transition mechanisms in child development** (pp. 68-106). Cambridge: Cambridge University Press.

SCHNEIDER, W., & WEINERT, F. E. (Eds.) (1990): **Interactions among aptitudes, strategies, and knowledge in cognitive performance**. New York: Springer-Verlag.

SIEGLER, R. S. (1983): Information processing approaches to development. In P. H. Mussen (Ed.), **Handbook of child psychology. Vol. 1, History, theory and methods** (pp. 129-211). New York: Wiley.

SIEGLER, R. S. (1986): **Children's thinking: What develops?**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

SOPHIAN, C., & STIGLER, J. W. (1981): Does recognition memory improve with age? **Journal of Experimental Child Psychology**, 32, 343-353.

VERTES, J. O. (1913): Das Wortgedächtnis im Schulkindesalter.
Zeitschrift für Psychologie, **63**, 19-128.

VERTES, J. O. (1931): Behalten und Vergessen des Kindes.
Zeitschrift für Psychologie und Physiologie der Sinnesorgane, **121**, 241-354.

WEINERT, F. E. (1988): Epilogue. In F. E. Weinert & M. Perlmuter (Eds.), **Memory development: Universal changes and individual differences** (pp. 386-395). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

WEINERT, F. E., & SCHNEIDER, W. (Eds.) (en prensa): **Research on memory development: State-of-the art and future directions**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

**INSTALACIONES DEPORTIVAS PUBLICAS Y
PRIVADAS: ASPECTOS DIFERENCIALES Y
PRIVATIZACION.**

Vicente Martínez-Tur

Jose María Peiró

Jose Ramos.

Dirección postal: UIPOT (Unidad de Investigación en
Psicología de las Organizaciones y del
Trabajo). Departamento de Metodología,
Psicobiología y Psicología Social. Area de
Psicología Social. Facultad de Psicología.
Universitat de València. Avenida Blasco
Ibañez, 21, 46010. València

RESUMEN

El objetivo del presente trabajo es analizar las diferencias entre instalaciones deportivas públicas y privadas, así como el proceso de privatización de los servicios deportivos públicos. En primer lugar, se analizan las diferencias en el funcionamiento de organizaciones deportivas públicas y privadas relacionadas con el tipo de racionalidad predominante (económica versus valores), el entorno, la socialización, la toma de decisiones, y la estructura

organizacional. En segundo lugar, se analiza el proceso de privatización de los servicios deportivos públicos en España, y los aspectos a tener en cuenta en esta privatización.

Palabras clave: instalaciones deportivas, propiedad pública y privada, privatización, racionalidad.

ABSTRACT

The present paper aims to analyze the differences between public and private sports facilities, and privatization of public sports services. First, differences between public and private sport facilities functioning in relation to rationality (economic versus values), environment, socialization, decision making, and organizational structure, are exposed. Second, privatization of public sports services in Spain, and significant aspects that should be considered in this privatization, are analysed.

Key words: sports facilities, public and private ownership, privatization, rationality.

1. INTRODUCCION.

Actualmente, en las sociedades occidentales se está retomando la problemática relativa a lo público-privado, la mejora de la eficiencia en los servicios públicos, y la privatización de dichos servicios públicos. Los grandes costes económicos que supone el prestar este tipo de servicios y el

resurgimiento de tendencias ideológicas neoliberales ponen en tela de juicio el mantenimiento del estado de bienestar en el futuro (Estefanía, 1995). Una de las medidas utilizadas para contrarestar esta posible quiebra de los países capitalistas ha consistido en privatizar los servicios públicos (Metcalf y Richards, 1987). Sin embargo, estas privatizaciones se han realizado a menudo sin considerar los aspectos diferenciales que existen en el funcionamiento organizacional de los sectores público y privado, y que podrían estar determinando la idoneidad y la eficacia en el proceso de privatización.

El ámbito del deporte en general, y el de las instalaciones deportivas en particular, es sensible también a este proceso de privatización. La atención a usuarios que en raras ocasiones poseen escasos recursos, el potencial beneficio económico, y la percepción del deporte como una necesidad secundaria en comparación con otras (p.e. sanitarias o educativas), son algunos de los aspectos que facilitan la privatización. En nuestro país, la gestión privada de los servicios deportivos públicos se distribuye de manera desigual en las distintas zonas. El caso más sintomático es el de Cataluña, donde, sobre todo a partir de la organización de los Juegos Olímpicos, la gestión privada se ha expandido rápidamente (Añó, 1995).

En este contexto, resulta relevante profundizar a un nivel teórico en toda esta temática de lo público-privado. El objetivo del presente trabajo es analizar detalladamente las diferencias entre organizaciones deportivas públicas y privadas (racionalidad legal versus racionalidad económica, entorno,

toma de decisiones, socialización, estructura organizacional, etc.), así como los tipos de privatización que se pueden encontrar en el ámbito de las instalaciones deportivas,

2. LOS SERVICIOS DEPORTIVOS PUBLICOS ENTRE LA RACIONALIDAD LEGAL Y LA RACIONALIDAD ECONOMICA.

En las últimas décadas se viene produciendo un cambio importante en lo referente a la gestión y administración de instalaciones deportivas. Este cambio va en la línea de una mejor preparación de los gerentes, con una gran preocupación por la formación y las habilidades que deben poseer (Boucher, 1991; Slack, 1991). Se trata de la aparición de una mentalidad "empresarial" que persigue la búsqueda de eficacia en las organizaciones deportivas, que los servicios se presten con criterios de rentabilidad y eficacia, el desarrollo de objetivos operativos y estratégicos, la exigencia de obtener resultados, y la adopción de técnicas empresariales (Burriel, 1991; Puig i Barata, 1993). De hecho, Suñé (1991) concibe la gestión de centros deportivos como la de cualquier otra empresa, donde debe haber una orientación al usuario, segmentación del mercado, y búsqueda de calidad. Asimismo, García Ferrando (1992) defiende que la organización de la oferta deportiva tanto pública como privada debe "orientarse crecientemente según el principio axial del conocimiento teórico-tecnológico y de la racionalidad económica y burocrática, lo que conducirá al debilitamiento de la organización tradicional del deporte, basada más en el

voluntarismo y en las ayudas públicas que en la profesionalización y la orientación al mercado" (p. 346). Algunas de las causas consideradas para entender este fenómeno se relacionan con la depresión económica, las tendencias ideológicas neo-liberales, las necesidades de optimización de las instalaciones deportivas, etc. Todo ello produce una mayor profesionalización en la gestión deportiva, el pago directo por el uso de instalaciones deportivas, y la consideración del beneficio económico como un objetivo pertinente en la prestación de servicios deportivos públicos (Henry, 1992; Ramos, 1993). De los tres sistemas citados por Año (1995): estatal (socialista), mixto (europeo), y privado (comercial), parece ser este último, caracterizado por la racionalidad económica, el que se está expandiendo.

En contraposición a esta racionalidad económica, y utilizando la terminología de Weber (1968), la oferta deportiva pública se ha organizado tradicionalmente mediante una racionalidad basada en los valores en detrimento de una racionalidad basada en objetivos. En este sentido, la práctica deportiva ha sido vista como una actividad de interés general para la población, siendo esta idea la que guiaba la oferta deportiva pública.

Esta racionalidad orientada hacia los valores tiene como base esencial la lógica jurídica. En nuestro país, como en otros de nuestro entorno, el deporte ha sido concebido como componente del desarrollo personal de los ciudadanos, y por tanto, como elemento a cuidar y promocionar por parte de la

administración. De hecho, el deporte tiene su cobijo legal tanto a nivel nacional como autonómico (Mestre, 1984), siendo la administración la que debe poner los medios adecuados para cubrir las necesidades de la población en materia deportiva y de ocio.

Este tipo de razonamiento jurídico permite conseguir una cierta coherencia en la oferta deportiva. El cumplimiento de la ley y la tendencia a buscar el bienestar general se convierten en los dos principios que, en detrimento de la consecución de resultados más específicos, predominan a la hora de evaluar la política deportiva. Por otra parte, se consigue un funcionamiento según un modelo que se caracteriza principalmente por tres aspectos: la primacía de la autoridad jerárquica, la distinción entre la esfera política y la esfera administrativa, y el sometimiento a un principio de eficiencia que se constata en métodos de trabajo y en procedimientos establecidos científicamente a los cuales se debe adherir cualquier persona que se perciba como racional (Noir, 1993).

Según este mismo autor, esta racionalidad jurídico administrativa tiene serios inconvenientes. Uno de los más importantes es la excesiva burocratización, ya que la regla jurídica obtiene un valor por sí misma, es decir, se convierte en un componente axiomático independientemente del objetivo que con ello se persiga. En este sentido, se considera racional aquel comportamiento que se ajuste a la regla jurídica, produciéndose un funcionamiento estático y aumentando el poder administrativo. Por otro lado, con este

sistema de funcionamiento las personas que asumen las responsabilidades son designadas por ley y provienen de la esfera política.

Si bien este funcionamiento ha sido el predominante en los servicios deportivos públicos, el panorama ha empezado a cambiar en los últimos tiempos (Añó, 1995; Noir, 1993). Así, y tal y como se anunciaba al principio de este apartado, ha ido adquiriendo mayor importancia un tipo de gestión basada en la racionalidad económica y en la consecución de objetivos. Con este tipo de gestión se persigue substituir la reglamentación basada en valores e ideales por un funcionamiento más centrado en resultados y consecución de objetivos.

Esta nueva orientación tiene cada vez mayor importancia debido a una serie de cambios que se están produciendo en las sociedades occidentales. La crisis económica ha provocado el desuso de la acción pública voluntarista, aumentando en cambio la orientación hacia el mercado y la iniciativa privada. Una mayor complejidad del mercado también incrementa la necesidad de cambios y la importancia de la gestión de la innovación en servicios deportivos (Loret, 1993).

Realmente esta racionalidad económica aplicada al ámbito deportivo puede convertirse en una alternativa a la racionalidad burocrática. Frente a la lógica jurídica caracterizada por el razonamiento analítico, linear y deductivo se opone una lógica económica con un razonamiento sintético, sistemático y teleológico. Este segundo razonamiento concibe la organización deportiva como un

sistema abierto en constante adaptación al ambiente. Asimismo, en la racionalidad económica se hace más hincapié en la consecución de la eficacia y eficiencia en los servicios deportivos, es decir, se trata de conseguir los objetivos marcados de la mejor manera posible ("one best way"). Finalmente, se da mayor importancia en esta nueva mentalidad empresarial al ajuste corrector en relación a los objetivos ("feedback") (Noir, 1993).

En este nuevo contexto cambiarán las personas relevantes que tomen decisiones en materia de servicios deportivos públicos. Así, una nueva generación de gerentes más interesados en la profesionalización de su trabajo sustituirá a los gerentes de motivación voluntarista. El concejal de deportes, como rol central en las políticas deportivas, será sustituido por gerentes que aceptarán en menor grado la tutela de la administración y desearán poner a prueba su eficacia. Este contexto es también el adecuado para el surgimiento de gerentes provenientes de los ámbitos industrial y financiero en detrimento del sector deportivo (Chifflet, 1993).

Como se puede apreciar, esta nueva mentalidad, por sus connotaciones positivas, corre el peligro de generalizarse sin un proceso de reflexión previo a todos los tipos de servicios deportivos. Esto puede acentuarse en España debido a la existencia de una promoción de gerentes muy joven que está acabando de formarse y está gestionando organizaciones deportivas al mismo tiempo (Ramos, 1993). Sin embargo, cabría preguntarse si es conveniente que esta racionalización

económica se extienda a todos los ámbitos deportivos, y más concretamente, si se puede aplicar adecuadamente en el sector público.

Se puede decir que esta conceptualización racional de las organizaciones nace con la teoría de la administración científica, cuyo máximo representante fue Taylor (1911). En síntesis, el principio de la gestión tayloriana descansa en la negación de la existencia de hechos impredecibles y en la defensa de operaciones perfectas científicamente elaboradas. Este autor defiende la existencia de un esquema normativo donde se establece el mejor modo de actuar posible, definido racionalmente y no negociable. Esta postura racionalista permitiría, asimismo, un aumento del bienestar general (máxima producción, prosperidad máxima para todos) y una respuesta efectiva al mercado que se atiende.

El modelo clásico tayloriano ha perdurado en el tiempo porque es coherente. Permite, en ausencia de comunicación intraorganizacional (muchas veces percibida como poco útil), tanto la rentabilidad de la empresa (interés privado) como el bienestar colectivo (interés general). Sin embargo, ha fracasado, entre otros motivos, por la complejidad y la incertidumbre del ambiente organizacional, la alienación del trabajador, etc. (Tribou, 1993).

Toda esta corriente racionalista ha sido aplicada también en la toma de decisiones en las organizaciones. Según Peiró (1983-1984), se podrían distinguir dos tipos de modelos diferentes en la toma de decisiones: normativo y descriptivo. Los modelos normativos indican cómo se deben tomar las

decisiones y qué condiciones se deben cumplir en ellas. Los modelos descriptivos pretenden simular la conducta de los decisores. Los primeros han partido de la concepción del hombre totalmente racional (hombre económico), mientras que los segundos tienen en cuenta los fenómenos empíricos en la toma de decisiones (hombre administrativo).

Ambos tipos de enfoques son racionalistas. Sin embargo, en el segundo (hombre administrativo) existe una crítica a la excesiva racionalidad del primero (hombre económico). Así, el modelo del "hombre administrativo" defiende la existencia de una racionalidad limitada en la toma de decisiones, en la cual influyen muchas veces hechos y valores de los participantes, se buscan soluciones satisfactorias en lugar de soluciones óptimas, y en muchas ocasiones se toman decisiones colectivas que restringen su racionalidad (March y Simon, 1977).

Volviendo al ámbito de los servicios y organizaciones deportivas, y como ya se ha visto, existe una fuerte tendencia hacia una nueva mentalidad "empresarial" en la gestión deportiva. Aspectos como eficacia, eficiencia, calidad total, flexibilidad, etc. son nombrados de forma recurrente y están a la base de una nueva formación y reciclaje de los gerentes de instalaciones deportivas. Además, este tipo de gestión está fundamentado en las organizaciones comerciales por la consecución de logros económicos, y en las organizaciones deportivas no comerciales por la necesidad de una gestión responsable de las subvenciones públicas, de las aportaciones de los socios, de las aportaciones de otros tipos de empresas de

la comunidad, etc. Se trata pues de una racionalidad (percibida o no como limitada) instrumental que persigue la gestión óptima de los medios para conseguir unos objetivos.

La pregunta fundamental se deriva del tipo de objetivos que se pretendan, es decir, ¿hacia dónde se debe orientar la racionalidad? Si el objetivo primordial es la consecución de beneficios económicos, este enfoque racional debe orientarse hacia una relación eficaz y utilitaria con el mercado con el fin de conseguir esa rentabilidad económica. Sin embargo, si los objetivos son otros como la rentabilidad social, compensación del mercado (p.e. atención a personas con escasos recursos) deberían replantearse estos objetivos. Este servicio a la sociedad, de sumisión de lo económico a lo social, parece estar lejos de los esquemas clásicos de racionalidad tayloriana donde prima lo económico (Tribou, 1993). Así pues, si ya se han nombrado los inconvenientes de seguir una racionalidad jurídica y, por otra parte, una guía de funcionamiento racional genuinamente económica resulta difícil de aplicar en el sector público, ¿qué funcionamiento organizacional sería el adecuado? Para responder a esta pregunta se han propuesto modelos alternativos cuya racionalidad se dirige hacia fines éticos y sociales.

El mismo Tribou (1993), basándose en los trabajos de Goffman, propone un acercamiento interaccionista que tiene como objetivo racionalizar las organizaciones de servicios públicos. Se define este modelo como "reparador". Partiendo de la idea de que el usuario es imprevisible, la prestación del servicio debe ser siempre reparadora de aquello que va en

contra de lo que el usuario piensa que debe ser un servicio público. La eficacia depende no de la racionalidad instrumental (informatización y burocratización en general), sino de unas menores restricciones institucionales de las personas encargadas del contacto con los usuarios (muchas veces ineficaces por las limitaciones cognitivas de las acciones burocráticas). En la misma línea, se defiende la concertación entre usuarios y personal de contacto como una forma de racionalizar la organización de servicios públicos (Warin, 1991), donde la eficacia organizacional no depende sólo de la prescripción del experto y del aparato de gestión sino también de la interacción entre usuario y el personal de contacto (característica inherente a las organizaciones de servicios).

Otra perspectiva que según Tribou (1993) también sería aplicable a los servicios deportivos es la denominada "acción de comunicación". Según este acercamiento, la racionalidad dependería del grado de acuerdo entre el usuario y el que presta el servicio, cada uno a partir de su propia racionalidad subjetiva.

A partir de estos modelos, ¿en qué se basaría la eficacia de las organizaciones deportivas no comerciales o no lucrativas? Parece que esta eficacia dependería del nivel de comunicación con sus usuarios. No sólo en lo referente a compartir los valores que se derivan de la práctica deportiva, sino también en el servicio desinteresado a los usuarios. El gerente de una instalación deportiva comercial debe ser eficiente para ser competitivo y, también es cierto, comunicar

una buena imagen, pero principalmente con la intención de vender. En organizaciones deportivas no comerciales (p.e. instalaciones municipales, clubs deportivos, etc.) si se proponen precios bajos es con el objetivo de potenciar la práctica popular, no para conseguir más clientela. Asimismo, si se da una imagen desinteresada, es con fines desinteresados (p.e. integrar en un equipo deportivo a chicos y chicas de un barrio), no como un medio para vender más. El usuario de organizaciones deportivas no comerciales exige algo que no espera en la misma medida de las empresas comerciales, esto es, una ética deportiva determinada (Tribou, 1993).

La calidad de gestión aplicada a los servicios deportivos públicos siempre es deseable (captación y administración de recursos, control presupuestario, orientación hacia el usuario, etc.). En este sentido, Noir (1993) argumenta que el diferente funcionamiento entre organizaciones públicas y privadas ha producido un mayor desarrollo de la gestión basada en objetivos en el ámbito privado, por lo que debe de servir de modelo para los servicios públicos. Sin embargo, no se debe confundir esta calidad de gestión con la racionalidad económica que prima en el ámbito comercial privado. La confusión de roles en los ámbitos comerciales y no comerciales podría provocar una imagen grotesca en la empresa deportiva de carácter comercial, así como la pérdida en los servicios deportivos públicos de su esencia y personalidad. Los servicios deportivos públicos parecen obligados a compaginar en el futuro la eficacia con la lógica de la legalidad y el bienestar general. En el caso de la

formación, algunos de los participantes en las mesas redondas comentadas por Ramos (1993) se mostraban partidarios de que los gerentes tuvieran conocimientos empresariales, pero que dominaran también el mundo deportivo y el conocimiento de cómo funciona la administración pública.

Por otra parte, hay que tener en cuenta que la preferencia por una racionalidad económica o por una lógica jurídica más tradicional depende por lo menos de las características de los gerentes y otras personas relevantes, así como del tipo de servicio deportivo que se ofrece (Gasparini, 1993). Así, la posición social y la trayectoria de los gerentes y representantes políticos influirán en los valores interiorizados de estas personas, determinando distintos tipos de cultura organizacional (jerarquización versus participación, mayor o menor orientación al entorno, etc.). Como ya se ha dicho, parecen ser los gerentes más jóvenes y los provenientes de sectores industriales y financieros (ámbito privado) los que en mayor medida se orientan hacia una gestión basada en la racionalidad económica. Asimismo, la gestión de servicios deportivos tradicionales impregnados de valores relacionados con la competición y el olimpismo (gimnasia, atletismo, etc.) es más habitual que esté basada en la lógica jurídica que en otros tipos de servicios deportivos (p.e. mantenimiento de la forma).

A lo largo de este apartado se ha hecho referencia a la creciente expansión de una nueva mentalidad "empresarial" en la gestión de instalaciones deportivas tanto públicas como privadas. Se aludía también a la necesidad de un proceso de

reflexión con el que poder determinar hasta qué grado y de qué manera podría aplicarse la racionalidad económica al ámbito público. En la discusión realizada se espera haber profundizado en los límites que existen entre lo público y lo privado, en los modelos de racionalización alternativos al tecno-económico y aplicables al sector deportivo público, así como en el filtro que debe exigirse del servicio público a la hora de importar técnicas empresariales basadas en la racionalidad económica.

3. ENTORNO, MERCADO, Y ORIENTACION ORGANIZACIONAL.

Tradicionalmente, se ha señalado que en las organizaciones de servicios públicas en general existe una menor orientación al mercado, se tienen que enfrentar a una mayor complejidad en el entorno, poseen un funcionamiento más sujeto a restricciones formales, y tienen que satisfacer unas demandas más heterogéneas (Peiró, Ramos, González, Rodríguez y Tordera, 1994; Ramos, Peiró, Martínez-Tur y Tordera, 1994). En el presente apartado se va a intentar centrar toda esta temática en el ámbito de las instalaciones deportivas, focalizando la atención sobre todo en aquellos aspectos que pudieran estar diferenciando a servicios deportivos públicos y privados.

3.1. Orientación al mercado.

Una de las causas a la que se ha aludido para explicar la menor eficacia de las organizaciones de servicios públicas para atender el mercado es la menor presión que realizan los usuarios a la hora de demandar un servicio de calidad. Aspectos como la falta de pago directo por parte de los usuarios de servicios públicos, así como el carácter monopolístico de muchos de ellos, han sido considerados importantes determinantes de esta falta de presión (Ackroyd, Hughes, y Soothill, 1989; Roth y Bozinoff, 1989). En el ámbito de los servicios deportivos públicos se suele afirmar que los usuarios tienen un mayor control en la provisión del servicio que los proveedores del mismo, no como ocurre en otros tipos de servicios públicos (Peiró et al., 1994). Parece que este mayor control por parte de los usuarios se debe a características inherentes de este tipo de servicios (los usuarios deciden en mayor medida que en otros servicios públicos aspectos como el horario en el cual desean utilizar el servicio, el uso de los vestuarios, etc.). Sin embargo, el carácter monopolístico del servicio se sigue manteniendo. Habitualmente, en todas las poblaciones es la administración pública (local, autonómica, etc.) la que directamente o a través de patronatos o fundaciones ofrece los distintos servicios deportivos a los ciudadanos, por lo que los usuarios no pueden cambiar de proveedor (a menos que decidan acceder a una instalación deportiva privada, si existe, o

desplazarse a otra población). Esto es más decisivo en las localidades pequeñas en las que la oferta privada es casi inexistente.

Más controvertido, si cabe, es el tema del pago por los servicios deportivos públicos, existiendo una polémica entre los diferentes expertos y profesionales del sector. Algunos autores defienden que el acceso a instalaciones deportivas de deporte popular o para todos debe ser gratuito o con unos precios simbólicos (De la Cuadra, 1984). En cambio, otros sugieren que el pago por los servicios deportivos es deseable ya que aumenta la implicación de los usuarios, mejora la imagen del servicio que se ofrece, y se consigue una mayor racionalización en la prestación de dichos servicios deportivos (Moreno, 1992; Viñeta y Páramo, 1991). Esta misma polémica aparece en los gerentes de instalaciones deportivas, responsables políticos, y otras personas relacionadas con el deporte (Peiró, 1987; Ramos, 1993). Los resultados de los trabajos empíricos parecen dar la razón a la segunda postura (defensa del pago directo por los servicios deportivos públicos). Por lo general, se han encontrado correlaciones positivas entre el pago por los servicios deportivos y la satisfacción experimentada por los usuarios (González-Romá, Peiró, Meliá, Valcárcel, Balaguer y Sancerní, 1989; Ramos, Peiró, Martínez-Tur, González, y Rodríguez, 1994), si bien en algún caso se han encontrado correlaciones de carácter negativo (Ramos, 1991).

Sin entrar en juicios de valor acerca de si se debe o no pagar por la utilización de servicios deportivos públicos, y centrando la atención en el diferente funcionamiento de las instalaciones deportivas públicas y privadas, lo que parece claro es que sigue prevaleciendo en la actualidad una concepción del deporte como servicio público, en la que se pretende ofrecer una práctica deportiva gratuita a los ciudadanos, o por un pago más bien simbólico (Ramos, 1993). Por otra parte, se constata el carácter monopolístico de los servicios deportivos públicos, al menos cuando se conciben a nivel local (sobre todo en localidades de medio y pequeño tamaño). Esto produce, en comparación con las instalaciones deportivas privadas, una disminución en la autonomía de los usuarios y en su capacidad para presionar y exigir un nivel de calidad adecuado, lo cual distancia al servicio público del mercado que atiende y disminuye la atención al usuario.

En cambio, en el sector privado suele existir un mayor abanico de posibilidades donde elegir (especialización), pagando directamente el usuario el servicio que se le presta. Todo ello aumenta la capacidad de los usuarios para presionar y exigir un nivel dado de calidad a la organización en cuestión. La relación entre mercado y organización adquiere una naturaleza de carácter más bidireccional.

3.2. Complejidad del entorno y restricciones formales.

Las organizaciones de servicios públicas, en relación a las privadas, se deben mover normalmente en un ambiente más

complejo, poseen un funcionamiento con mayores restricciones formales, y reciben mayores influencias externas (Ramos, Peiró, Martínez-Tur y Tordera, 1994). Esto parece ser también verdad en el caso de las instalaciones deportivas. A continuación intentaremos profundizar en las causas de estas diferencias.

Tradicionalmente, los servicios deportivos públicos han estado más orientados por la oferta que en la demanda. Esto se debe a que la gestión de la oferta deportiva pública se ha basado más en el interés y el bienestar general que en el estudio exhaustivo de las demandas de los usuarios que se atendían (Chazaud, 1993). La concepción del deporte como un derecho de la población que la administración trata de garantizar supone la aceptación de una finalidad social que supera a los receptores individuales del servicio. Además, todo ello incrementa, siempre en comparación con los servicios deportivos privados, la necesidad de cumplimiento de la ley que protege esos derechos de los ciudadanos, así como las expectativas de honradez que hay puestas en los responsables del servicio (ver apartado anterior). Con la cesión de la gestión de instalaciones deportivas públicas a asociaciones, fundaciones, y patronatos se han intentado combatir algunas de estas restricciones derivadas del funcionamiento público (Burriel, 1991). Sin embargo, se han encontrado algunos problemas a esta cesión, como el aumento de la restricción en el acceso a los servicios (Ramos, 1993).

Otra de las presiones externas que reciben los gerentes de instalaciones deportivas públicas viene derivada de sus relaciones con los políticos responsables del deporte. En las mesas redondas analizadas por Ramos (1993), donde se registraron las opiniones de gerentes de instalaciones deportivas públicas y privadas, y de personas en periodo de formación en gestión deportiva, uno de los temas más tratados fue el de las relaciones entre políticos y profesionales de la gestión. En términos generales, se constató que los gerentes de instalaciones deportivas públicas se ven sometidos a las presiones de los políticos. Estos últimos, en la mayoría de los casos, tienen la última palabra en cuanto a ciertas decisiones (recursos, deportes a promover, etc.), desean tener la menor problemática posible, y se guían muchas veces por la rentabilidad política que puede extraerse de la oferta deportiva que se le da a la población (por ejemplo, se percibe mucha veces que la gratuidad de los servicios da más votos). Esto último, además, puede producir que en algunos ayuntamientos el deporte sea el área menos cuidada de toda la gestión municipal (Ramos, 1993). Otro aspecto que añade complejidad a la gestión de instalaciones deportivas públicas es la alternancia en el poder político (ciclos políticos), lo cual puede disminuir la continuidad de las directrices de gestión, e incluso puede suponer cambios de gerentes. Esta discontinuidad puede llegar al máximo grado en poblaciones de pequeño tamaño, donde los concejales de deportes pueden ser al mismo tiempo los gerentes de los equipamientos deportivos.

Al igual que ocurre con los servicios públicos en general, la gestión de instalaciones deportivas se ve sometida a un mayor número de presiones por parte del ambiente. Estas presiones se relacionan con el control público que supone el ofrecer un servicio que ha tenido como finalidad primordial, al menos hasta ahora, el bienestar general de la población (atender un derecho de los ciudadanos como el deporte y el ocio). La otra presión tiene que ver con las relaciones entre los gerentes de instalaciones deportivas y los políticos (p.e. concejales de deporte). Todo ello ha provocado que los gerentes de instalaciones deportivas públicas tuviesen que atender estas presiones externas en detrimento de las demandas de los usuarios. Es decir, las decisiones y deseos de los políticos y el bienestar de la población en términos generales superan en muchas ocasiones las necesidades individuales de los receptores del servicio (en la práctica esto supone una menor calidad de servicio, menor orientación al usuario, menor cuidado de la atención al usuario, etc.). Por otra parte, este control tanto político como público aumenta en muchos casos las reglas formales y la rigidez en el funcionamiento de las instalaciones deportivas públicas (Peiró et al., 1994).

Por el contrario, los gerentes de instalaciones deportivas privadas se ven sometidos en mucha menor medida a las presiones mencionadas, por lo que pueden dedicar mayor atención a las demandas de los usuarios que atienden, aumentando asimismo la calidad de servicio y la orientación al cliente.

3.3. Heterogeneidad de las demandas.

En contraposición al ambiente estable en el que vivía el mundo deportivo tradicionalmente, se está asistiendo actualmente a unos continuos cambios en la práctica deportiva que se van a acentuar en el futuro. Según Pociello (cfr. Ripa, 1991), estos cambios se caracterizan sobre todo por la diversificación de prácticas y la masificación. Se entiende masificación como aumento de la base de reclutamiento social, mientras que la diversificación hace referencia al aumento de la variedad de prácticas deportivas propuestas. Wolanska (1991) considera la calidad en la realización de actividades de tiempo libre como un atributo fundamental del deporte para todos, donde la variabilidad de las necesidades de los usuarios es un problema al que se han de enfrentar las organizaciones dedicadas a la prestación de servicios. En nuestro país, Martínez del Castillo (1992) entiende que la diversificación es una característica de la evolución del deporte en la actualidad.

En la misma línea, Heineman (1991) señala que la práctica deportiva se encuentra inmersa en un proceso de diferenciación, a través del cual se evoluciona desde el deporte tradicional al deporte abierto. Las características de este proceso diferenciador son la heterogeneización de los practicantes, la existencia de diferentes motivaciones deportivas, y la diversificación de las organizaciones deportivas, lo cual aumenta la diversidad de opciones de práctica deportiva.

Pero lo más importante en relación con el propósito de este trabajo es observar de que manera puede influir este proceso de cambio en las instalaciones deportivas públicas y privadas. Debido a la rentabilidad social que se persigue en las instalaciones deportivas públicas, éstas deben afrontar esta diversificación y masificación de la práctica deportiva ofreciendo la mayor cantidad de servicios deportivos a la población. Ello se traduce en que los servicios deportivos públicos deben intentar cubrir la mayor variedad posible de demandas, sin limitarse a unas en concreto. La rentabilidad en este sentido significa ser capaz de organizar una oferta deportiva lo más variada y completa posible. Sin embargo, las instalaciones deportivas privadas pueden seleccionar el tipo de usuarios que desea tener, y por tanto satisfacer esas demandas concretas. Por todo ello, los gerentes de instalaciones deportivas públicas deben enfrentarse a una mayor diversidad de demandas, aumentando la complejidad para lograr sus objetivos (Ramos, 1993).

La mayor diversidad de demandas que habitualmente se da en los servicios públicos impide una relación fluida entre la organización y los usuarios. De hecho, se ha visto en distintos estudios como en las organizaciones que deben afrontar una demanda heterogénea con una oferta estandarizada, la satisfacción de los usuarios es menor (Roth y Bozinoff, 1989; Fornell, 1992). En el ámbito de la satisfacción con el uso de instalaciones deportivas, los resultados de manera recurrente señalan una menor satisfacción en instalaciones deportivas públicas que en las privadas (González-Romá et al. 1989; Peiró,

González-Romá, Sancerni y Sanz, 1990; Ramos, 1991; Ramos, Peiró, Martínez-Tur, González y Rodríguez, 1994; Vázquez, 1993), que puede ser explicada, al menos en parte, por la mayor heterogeneidad de demandas que deben cubrirse en el sector público.

Además, existe toda una corriente crítica hacia el tipo de oferta que se organiza en el ámbito de las instalaciones deportivas públicas, y que tiene que ver con una prestación de servicios restringida a ciertos tipos de deporte. En este sentido, Chazaud (1993) denuncia que a pesar de que el interés general de la población es el principio esencial en el que se basan los servicios deportivos públicos, éstos se restringen en su mayor parte al deporte de carácter competitivo, dejando de lado tipos de deporte no competitivo (diversión, salud, etc.). En nuestro país, García Ferrando (1990) también señala que un tipo de deporte formalmente organizado y de competición no parece ser la fórmula adecuada para hacer frente a nuevas tendencias culturales que subyacen al deporte popular o para todos. Según este autor, la gestión deportiva municipal realizada por Fundaciones y Patronatos ha fracasado cuando se ha inspirado en el modelo del deporte federado, mientras que ha sido más exitosa cuando ha seguido modelos de gestión que relacionaban la práctica deportiva con necesidades de salud, ocio, recreación, y relaciones sociales de los individuos.

La diversidad de demandas en el ámbito público muchas veces se afronta con una escasez de recursos, por lo que se tiende a priorizar y a ir sobre seguro, no cubriéndose algunas de esas demandas. Todo ello, asimismo, impide el crecimiento y

produce que la oferta pública sea prácticamente inmovilista, no evolucionando en el tiempo.

Así pues, a pesar de que las organizaciones deportivas públicas se mueven por la búsqueda del bienestar general, ofrecen unos servicios restringidos que no atienden adecuadamente la diversidad de demandas existente. Esto puede estar explicando la menor calidad de servicio atribuida habitualmente a los servicios deportivos públicos, así como la menor satisfacción de sus usuarios. Por contra, en las instalaciones deportivas privadas se busca en mayor medida la especialización (menor diversidad de demandas), consiguiéndose una relación más satisfactoria con el cliente.

4. TOMA DE DECISIONES Y SOCIALIZACION.

En este punto se van a analizar los procesos de toma de decisiones y socialización que se dan en las instalaciones deportivas públicas y privadas, observando las diferencias que se pueden encontrar entre estos dos ámbitos. Se trata de una clasificación (toma de decisiones, conflicto, y socialización) que resulta un tanto artificial, ya que todos estos procesos están influenciándose mutuamente. Para realizar tal clasificación se van a tener en cuenta sobre todo los comentarios de los gerentes de instalaciones deportivas y de personas en formación de gestión deportiva que fueron analizados en el trabajo de Ramos (1993).

4.1. Toma de decisiones y conflicto.

La toma de decisiones por parte de los gerentes de instalaciones deportivas públicas está condicionada por aspectos diferentes a los que se dan en los gerentes de instalaciones deportivas privadas. En el ámbito público la toma de decisiones de los gerentes está influida tanto por los políticos como por el control social (mayores expectativas de honradez) al que se ve sometido cualquier cargo público.

Una gran cantidad de conflictos tienen su base en las relaciones entre los gerentes de las instalaciones deportivas públicas y los responsables políticos. Dichas relaciones entre ambos niveles de gestión no son igualitarias según los gerentes, ya que los políticos siempre tienen derecho de veto sobre las propuestas de los profesionales. Otra fuente de conflicto radica en el hecho de que los presupuestos destinados a deporte son aprobados por los niveles políticos, condicionando en muchas ocasiones los proyectos propuestos a nivel profesional. A modo de ejemplos de lo que se quiere decir se pueden entresacar algunos de los comentarios realizados por los gerentes de instalaciones deportivas públicas (Ramos, 1993):

"Como el alcalde del municipio se pone de parte del equipo de fútbol, no hay forma de acabar con los privilegios que este equipo tiene en cuanto a uso de las instalaciones, subvenciones, explotación de la publicidad, etc." (p. 283).

"Después de que el Consejo Municipal aprobase el programa de actividades de la temporada, el ayuntamiento decide que son un montón de actividades, que requieren mucho presupuesto y va a haber mucho déficit, y todo está en el aire..." (p. 284).

Otra de las fuentes de conflicto en el ámbito público radica en la decisión de cambiar de gerente cuando cambia la situación política. La mayoría de los asistentes a las mesas redondas se decantaba por la continuidad de los gerentes de instalaciones deportivas aunque cambiara el panorama político. Sobre todo, los gerentes que se encuentran en proceso de formación en gestión deportiva, argumentaban que los gerentes deben ser nombrados y sustituidos en función de su rendimiento y actuación personal, y no en función de la confianza depositada en ellos por personas que ocupan cargos políticos. Diversos comentarios incidieron en el grado de profesionalidad y de rendimiento como base para decidir la continuidad del gerente:

"Los costes de la gestión son los mismos para una empresa privada que para una pública. La situación debe ser: ¿tú lo haces bien? Sí. ¿Cuales son los costes de esta actividad? Estos. ¿Eres capaz de gestionarlo bien? Sí. Entonces entrar en una relación personal" (p. 286).

De todo lo comentado, parece desprenderse la idea de que en las instalaciones deportivas públicas las personas y organismos que están por encima de los gerentes se reservan el poder para tomar decisiones importantes. Esto produce una situación ambigua en la que el gerente es en teoría el

responsable de la instalación, pero en la práctica, sus superiores son los que tienen la última palabra en diversos aspectos relevantes para el funcionamiento de la instalación (p.e. asignación de recursos). No ocurre lo mismo en el caso de los gerentes de instalaciones deportivas privadas. Parece que estos gerentes son los verdaderos responsables de lo que ocurre en la instalación, y la potestad de los que están por encima (propietarios, junta rectora, etc.) se limitan a nombrar y a cesar al gerente en función de la validez de su gestión (Ramos, 1993).

Hasta ahora se han analizado las relaciones conflictivas entre los gerentes de instalaciones deportivas, tanto públicas como privadas, y sus superiores (cargos políticos, asambleas, etc.). Sin embargo, resultan también relevantes las distintas parcelas de poder, en lo referente a la toma de decisiones, que puedan tener los subordinados o proveedores directos del servicio. En términos generales, los proveedores directos del servicio en el ámbito público tienen más autonomía, y por tanto, se sienten más capacitados para tomar decisiones relevantes sobre la prestación del servicio que los proveedores directos en el sector privado (Ramos, Peiró, Martínez-Tur y Tordera 1994).

Algo parecido debe estar ocurriendo en el caso más concreto de las instalaciones deportivas, es decir, los proveedores directos de instalaciones públicas quizá tengan más poder de decisión que los de las instalaciones privadas. Sin embargo, cabe realizar, en lo relativo a las organizaciones deportivas, dos matizaciones relacionadas con el tamaño de la

población donde esté situada la instalación deportiva y el tipo de servicios que se presta.

Como ya se ha mencionado anteriormente, la gestión de las instalaciones deportivas públicas puede variar en función del tamaño de la población donde se sitúe la instalación. Así, en poblaciones muy pequeñas el concejal de deportes puede ser al mismo tiempo el gerente de la instalación deportiva, siendo mínimo el número de personas que trabaja prestando servicios en la instalación. En cambio, en poblaciones muy grandes la instalación deportiva pública se asemejaría en mayor grado al funcionamiento de cualquier tipo de administración pública. Se podría aventurar que cuanto mayor es el tamaño de la instalación deportiva mayor es el grado de autonomía y el poder de decisión de los proveedores directos del servicio.

Desde una perspectiva normativa, Chelladurai (1992) propone dos tipos generales de servicios deportivos que podrían estar determinando también el grado de autonomía de los empleados: servicios orientados al usuario y servicios orientados al profesional. En el primer caso se orientarían los servicios deportivos a satisfacer necesidades de placer y salud en los usuarios. En la provisión de estos servicios no se requieren habilidades muy complejas, la formación de los empleados es relativamente sencilla y su sustitución no produce problemas en el funcionamiento de la organización. Las decisiones acerca de lo que desean hacer los usuarios recaen en ellos mismos, siendo mínima la influencia de los empleados en el comportamiento de los practicantes.

Los servicios orientados al profesional satisfacen necesidades relacionadas con la consecución de habilidades, la búsqueda de la excelencia deportiva, el mantenimiento, y la rehabilitación. Estos servicios están basados en los conocimientos y habilidades de los empleados como expertos, los cuales deben conocer los problemas individuales de cada usuario en un trabajo donde debe prevalecer la libertad, autonomía y discreción. Los empleados deben disponer de una gran discrecionalidad en su trabajo, ser altamente especializados y deben tomar decisiones óptimas. Además, deben motivar a los usuarios en la realización de la práctica deportiva.

Así pues, se puede observar que en las instalaciones deportivas públicas aparece una mayor restricción en la toma de decisiones de los gerentes. El control político y público de su actuación parecen ser causas evidentes de esta restricción. En contraposición a ello, los gerentes del sector privado tienen mayor autonomía, aunque puedan ser destituidos en un momento determinado por los dueños de la instalación, los accionistas, etc. La restricción en la toma de decisiones por parte de los gerentes aumenta también en el ámbito público debido a la mayor relevancia que pueden poseer los proveedores directos del servicio. Además, esta relevancia de los empleados públicos será mayor cuanto mayor sea el tamaño de la población donde se sitúe la instalación, y cuanto mayor sea el nivel de profesionalidad que se exige en su trabajo.

4.2. Socialización y roles.

Al igual que ocurría en los servicios públicos en general, una de las características que define a la gestión de instalaciones deportivas públicas, en comparación con las privadas, es la mayor ambigüedad en lo que supone la asunción y realización de tareas (Peiró et al., 1994). Una de las más importantes causas de esta ambigüedad viene derivada también de los grupos externos que presionan la actuación del gerente (control político y público).

Algunos de los comentarios registrados en las mesas redondas analizadas por Ramos (1993) tenían como tema principal la clarificación de las funciones entre el nivel político y el gerencial. En términos generales, los asistentes defendían que los gerentes se deberían encargar de poner en práctica y aplicar los objetivos y directrices formulados por el nivel político en la gestión deportiva municipal:

"Un gerente para mí, es una persona que tiene por encima una junta rectora que tiene la obligación de marcar los objetivos, y decir qué medios pone al alcance de esa persona. El gerente lo que tiene que hacer es cumplir las normas y los objetivos que le marquen. Desgraciadamente esto no suele ocurrir, pero la junta rectora debería decir: queremos conseguir esto en tanto tiempo, y ponemos estos medios" (p. 283).

También se señaló que el gerente de instalaciones deportivas públicas se tiene que enfrentar, por una parte, a un nivel político que le demanda una planificación de las

actividades a realizar, así como la solución rápida de problemas en su actuación para no perjudicar la rentabilidad política derivada de la oferta deportiva municipal. Por otra parte, debe atender la demanda social, averiguar qué actividades deportivas prefieren los ciudadanos:

"A los políticos cada cuatro años les pasan factura y han de demostrar que lo han hecho bien. Su prioridad entonces es la de no tener problemas, quieren evitarse problemas a toda costa. Y sus demandas hacia los gerentes son esas: no quiero problemas, el gerente tiene que evitar que surjan o solucionar los que van apareciendo" (p.284).

"Los políticos están cuatro años y quieren saber que ocurrirá con ese servicio dentro de cuatro años. Por ello, demandan al gestor que realice una planificación, que les diga que ocurrirá. Además, el gestor debe analizar lo que quiere la gente, cuál es la demanda social" (p. 283).

Junto a estas relaciones entre gerentes y políticos características de las instalaciones deportivas públicas, existen también diferencias entre el sector público y privado en lo relativo a tareas y responsabilidades de los gerentes. Los gerentes de instalaciones públicas dedican una gran parte de la jornada de trabajo a tareas administrativas, de contabilidad, etc., echando en falta especialistas a los que poder delegar esas tareas. Según los gerentes públicos, el trabajar para la administración provoca que se tenga que dedicar mucho esfuerzo a tareas administrativas e impide prestar atención a otro tipo de actividades. Por contra, en las instalaciones

deportivas privadas se pone especial atención a las relaciones públicas y la calidad de servicio.

"La gestión administrativa es lo que más me ocupa, el 50%; un 10% el deporte escolar y otro 10 o 15% las visitas que me llegan rebotadas del concejal..." (p. 292) (gerente de instalación pública).

"La clave es la atención al cliente, en nuestro trabajo fundamentalmente tienes que estar para recibir a la gente, y que todo el mundo esté de forma agradable. El gerente de una instalación deportiva municipal no ve al usuario nunca o si lo ve... Si lo ve es porque ha ido a la instalación a ver alguna cosa, porque el despacho de los gerentes municipales suele estar en el ayuntamiento o no está en la misma instalación" (p. 301) (gerente de instalación privada).

Existen también una serie de diferencias en las percepciones que tienen los gerentes públicos y privados acerca de los papeles que deben desempeñar en su trabajo. Los gerentes de instalaciones deportivas públicas, al menos en ciudades grandes, tienen una visión restringida de lo que deberían ser sus competencias y responsabilidades. Se sienten más responsables de las tareas relacionadas con la programación de actividades, la animación deportiva y la promoción del deporte, mientras que desearían evitar tareas de carácter económico y administrativo. En cambio, los gerentes de instalaciones deportivas privadas tienen una visión más globalista de su trabajo. Se sienten responsables de todos los aspectos de la instalación, y parecen aceptar en

mayor grado su dedicación y competencias sobre todas las áreas de la gestión. Quizá por ello, los gerentes de instalaciones privadas señalan que sus colegas del ámbito público tienen una jornada de trabajo definida, mientras que ellos tienen que estar a disposición de la instalación toda la jornada (Pamos, 1993).

El tamaño de la instalación deportiva puede estar influyendo también en las tareas que deben llevar a cabo los gerentes. Es muy probable que cuanto mayor sea el tamaño de la instalación deportiva mayor sea la posibilidad de que se divida el trabajo y las responsabilidades. En el caso concreto del ámbito público, se podrían delegar las funciones administrativas a especialistas. Sin embargo, esto resultaría bastante difícil en una instalación pequeña.

En resumen, los gerentes de instalaciones deportivas públicas y privadas siguen un proceso de socialización y de adopción de roles diferentes. Así, los gerentes del sector público están en mayor medida condicionados por el nivel político y público que les demanda un control de los recursos que se utilizan, y el consiguiente énfasis en tareas de carácter administrativo. Asimismo, se incide por parte de los políticos en la rentabilidad política de la oferta deportiva pública. Por el contrario, los gerentes de instalaciones deportivas privadas están mucho más libres de las presiones políticas y públicas. Los roles que asumen y las tareas que realizan están determinadas en mayor grado por la búsqueda de rentabilidad económica, y por tanto, se ven condicionadas por las necesidades de los usuarios. Todo ello deriva en una mayor

atención dada a la calidad de servicio y a las relaciones públicas.

5. ESTRUCTURA ORGANIZACIONAL Y ADAPTACION AL AMBIENTE.

Tradicionalmente, los servicios deportivos públicos han seguido un modelo de funcionamiento burocrático donde predominaba la formalización y la rigidez como respuesta al mercado que se atendía. Dicho funcionamiento era posible cuando el ambiente en que vivían las organizaciones deportivas era estable. Sin embargo, esta estabilidad no parece ser la nota dominante en la actualidad. Por el contrario, se asiste a innovaciones constantes de formas de práctica deportiva y a fluctuaciones en el mercado, que ponen en peligro la adaptación a un ambiente siempre cambiante si se siguen utilizando respuestas que forman parte del pasado (Loret, 1993).

En nuestro país, García Ferrando (1990) señala el surgimiento de nuevas tendencias culturales que están a la base del deporte popular o para todos. Según este autor, se deben seguir modelos de gestión que tengan en cuenta no sólo el deporte federado sino también necesidades relacionadas con la salud, ocio, recreación, y relaciones sociales de las personas. Además, estos diferentes tipos de práctica requieren planteamientos organizacionales, técnicos y pedagógicos diferentes.

Existen varios autores que proponen un cambio en la estructura organizacional del ámbito deportivo público con el fin de conseguir una mejor adaptación al ambiente cada vez más cambiante que debe afrontar. Es el caso de Quantin (1993), quien propone cambiar los organigramas tradicionales por estructuras más adaptativas (estructuras matriciales) donde se entrecruzarían dos niveles: la especialización por funciones y la responsabilidades de proyectos o productos. Esta estructura matricial proporcionaría una adaptación más rápida a los cambios producidos en el ambiente. Ante la organización de una actividad o evento deportivo, los gerentes confiarán las operaciones necesarias a los servicios competentes que estén a su disposición, movilizando a distintas personas según una estructura temporal *ad hoc*.

Otra estrategia a seguir es la sugerida por Chelladurai (1992). Según este autor, la estructura organizacional debe estar en función del tipo de servicio que se da a los usuarios. Así, ante servicios orientados al consumidor (satisfacen necesidades relacionadas con el placer y la salud), la estructura más eficiente es la jerárquica autoritaria con toma de decisiones centralizada. Esto es debido a que el tipo de usuarios que utiliza estos servicios tienen gran libertad para elegir la actividad deportiva que quieren realizar, teniendo gran importancia la disponibilidad de espacios, equipos y procedimientos adecuados de reserva y uso de pistas. Las habilidades que requieren los empleados son mínimas y no deben tomar decisiones importantes.

Sin embargo, en los servicios orientados al profesional (satisfacen necesidades relacionadas con la consecución de habilidades, búsqueda de la excelencia, mantenimiento y rehabilitación), será más eficiente la estructura orgánica. Esta descentralización será necesaria ya que los usuarios buscan actividades prescritas basadas en los conocimientos y habilidades de los empleados como expertos (deben estar altamente especializados y deben tomar óptimas decisiones) (Chelladurai, 1992).

Las divergencias entre las opiniones de estos dos autores (Quantin y Chelladurai) quizá se deban al distinto nivel de generalidad en el que se mueven. Quantin (1993) se refiere a los servicios deportivos públicos en general, los cuales deben atender distintos tipos de deportes. Debido a esta diversidad de servicios que se deben ofrecer, se defiende una estructura matricial que se adapte a la gran complejidad del ambiente. En cambio, Chelladurai (1992) hace referencia a organizaciones más concretas y especializadas que ofrecen un tipo de servicio determinado, por lo que se busca el tipo de estructura que se adapte al tipo de servicio en cuestión.

Las dos posturas presentadas son predominantemente de carácter normativo, es decir, buscan la mejor estructura que debería diseñarse para conseguir un funcionamiento eficaz de las organizaciones deportivas. Sin embargo, también resulta interesante indagar en las causas explicativas del diferente funcionamiento estructural en instalaciones deportivas públicas y privadas. En el ámbito público el control político y social del servicio deportivo implica un manejo

responsable de unos recursos que son públicos, por lo que debe existir un cumplimiento de la legalidad. Esto desemboca fácilmente en un funcionamiento burocrático que con grandes dificultades se adapta a un ambiente ya definido como complejo y cambiante.

Por el contrario, en las instalaciones deportivas privadas se da un acercamiento más cercano a la postura planteada por Chelladurai (1992). Al estar mucho menos sujetas a las restricciones impuestas por el control público y político, las instalaciones privadas pueden orientarse con mayor facilidad a las necesidades de los usuarios. Además, esta orientación se facilita dado el mayor grado de especialización que existe en este ámbito, pudiéndose seleccionar el tipo de usuario al que se quiere atender y el tipo de servicio que se quiere ofrecer.

En nuestro contexto, y de una manera más concreta, se ha optado en muchas ocasiones por la creación de fundaciones deportivas. En el trabajo de Ramos (1993) se vio como, al menos para los gerentes de instalaciones públicas de grandes municipios, la existencia de fundaciones y patronatos deportivos era una herramienta que mejoraba en muchos casos la gestión de las instalaciones deportivas públicas. Sin embargo, también se desprendía de los comentarios de los gerentes que la eficacia de la gestión estaba en relación no tanto de la creación de fundaciones deportivas como de la coordinación entre el área económica y deportiva dentro del ayuntamiento.

6. PRIVATIZACION DE LOS SERVICIOS DEPORTIVOS PUBLICOS.

En los apartados anteriores se ha intentado profundizar en las causas de las diferencias en el funcionamiento de las instalaciones deportivas públicas y privadas. Con ello se ha intentado comprender también qué podría estar explicando la menor eficacia señalada habitualmente en las organizaciones públicas en general y en las instalaciones deportivas públicas en particular.

Esta menor eficacia de las instalaciones deportivas públicas ha provocado una serie de iniciativas que intentaban mejorar la calidad de servicio cediendo la gestión de las instalaciones públicas a clubs y otras iniciativas privadas. Con estas iniciativas se pretendía compaginar servicio público y eficacia en la gestión. Es el caso de Barcelona, donde en torno al 60% de las instalaciones deportivas municipales son de gestión cedida a clubs o asociaciones deportivas (Marcos Alonso, 1989). En la misma línea, Martínez del Castillo y Navarro Yañez (1992) encontraron que en las regiones con un grado de desarrollo alto o medio es donde se encuentran las sociedades con una mayor implantación del deporte, y donde se observa la mayor presencia de agentes deportivos privados. Por contra, las regiones menos avanzadas, ya sean agrícolas o industriales, incorporan el deporte en menor medida como práctica social y dependen estrechamente de la acción deportiva de los agentes públicos.

En las mesas redondas comentadas en el trabajo de Ramos (1993) se incidió en que, a pesar de que la cesión de la gestión de instalaciones públicas a asociaciones o clubs podría disminuir los costes de funcionamiento, aparecen una serie de problemas relacionados con la restricción del acceso. Así, se denunció que con esta privatización del uso se conseguía un trato de favor hacia el club o asociación que asumía la gestión, mientras que se perdía el control por parte de los propietarios:

"...hemos llegado a una situación en la cual el uso y disfrute, la explotación, es exclusivamente de unos señores. La instalación es municipal, pero de hecho y en todos los sentidos es del club. Yo querría plantear la cuestión de si eso puede desembocar en una mejor gestión o se acaba monopolizando la instalación por parte del club" (p. 313).

"Se han creado unos derechos que no se van a soltar. Son instalaciones municipales, pero deberíamos quitar esa palabra, por lo menos en lo que significa de servicio público, por que el acceso es muy restringido" (p. 313).

Estos procedimientos parecen tener larga tradición en España, pero suponen el lado opuesto a la privatización profesional. La concesión a un club se hace normalmente para un largo periodo, las autoridades municipales pierden capacidad en la toma de decisiones sobre los espacios deportivos, existe un alto grado de voluntarismo, un acceso restringido, y una escasa rentabilidad económica y social. De

hecho, las concesiones a los clubs parece estar decreciendo en los últimos años, recuperándose espacios deportivos cedidos hasta el momento (Peiró et al., 1994).

Otro tipo de privatización de carácter más profesional parece estar apareciendo en el ámbito de las instalaciones deportivas (mentalidad empresarial, eficacia, pago por el uso, el beneficio económico como objetivo pertinente en el ámbito público, etc.). Por ejemplo en el trabajo de Ramos (1993) se señaló la existencia de numerosas empresas privadas de servicios deportivos, que de modo creciente están asumiendo la gestión de instalaciones deportivas tanto públicas como privadas a través de contratos de prestación de servicios. Esta modalidad de gestión está poco extendida en nuestro país, pero en Cataluña son numerosas las instalaciones que poseen una gestión de este tipo, situación impulsada por la organización de los Juegos Olímpicos de Barcelona y el consiguiente incremento de infraestructuras, y se está extendiendo a otras Comunidades Autónomas (Añó, 1995).

Es muy probable que este tipo de privatización profesional se vaya extendiendo aunque sea lenta y gradualmente (el papel de vanguardia de los países y zonas más desarrollados parece evidente). Sin embargo, este proceso requiere también una reflexión acerca de los objetivos que se desea que primen en los servicios deportivos públicos (rentabilidad social versus económica). Se ha visto lo fácil que era, mediante la concesión de la gestión a clubs deportivos, perder el carácter público de los servicios deportivos. De producirse la privatización, se ha de tener un control por parte de los

agentes públicos del servicio que se presta. Además, en esa privatización resulta deseable que tanto la administración pública como la entidad gestora privada compartan la misma cultura empresarial. Se ha de intentar compaginar la eficacia de la gestión con la rentabilidad social. En este sentido, Ramos, Rodríguez, González, Peiró, Zornoza y Martínez-Tur (1994) encontraron que los usuarios de instalaciones deportivas aunque prefieren mayormente las instalaciones públicas consideran que la gestión privada es mejor. Los usuarios perciben el deporte como un derecho que debe satisfacer la administración, pero desean una gestión más profesionalizada.

7. RESUMEN Y CONCLUSIONES.

En este trabajo se realiza una reflexión sobre lo que parece ser la diferencia fundamental que explica gran parte del distinto funcionamiento entre instalaciones deportivas públicas y privadas, esto es, la rentabilidad social que prima en el ámbito público y la rentabilidad económica que prevalece en el sector privado. Se ha visto como la profesionalización en la gestión de los servicios deportivos públicos parece seguir un proceso de expansión y profundización en las instalaciones deportivas públicas. La cada vez mayor necesidad de eficacia en las instalaciones deportivas y la existencia de una generación joven de gerentes que percibe como positiva esa profesionalización de la gestión, son elementos que favorecen esta nueva mentalidad "empresarial". Sin embargo, y también debido a

este contexto favorecedor, puede aplicarse la racionalidad económica propia del ámbito privado a las instalaciones públicas sin las precauciones necesarias para que esos servicios públicos no pierdan su identidad (servicios preocupados por el bienestar general y muchas veces por ofertar una práctica deportiva a personas con escasos recursos). Parece que en el futuro las instalaciones deportivas públicas, como otros tipos de servicios públicos, van a tener que enfrentarse a un difícil problema: compaginar eficiencia con servicio verdaderamente público.

La segunda parte del trabajo se ha dedicado a analizar las causas que podrían estar determinando un funcionamiento diferente en instalaciones deportivas públicas y privadas. Normalmente se ha asociado a las instalaciones deportivas públicas una menor calidad de servicio y un contacto menos fluido con los usuarios. Esto viene explicado por distintos factores: una menor autonomía y una menor capacidad de presión por parte de los usuarios debido en parte a la falta de pago directo por los servicios y al carácter cuasi-monopolístico de los servicios deportivos a nivel municipal; una mayor complejidad ambiental debido a una serie de presiones externas (control político y público de la actuación del gerente) que aumentan, asimismo, las reglas formales en el funcionamiento organizacional; y una mayor heterogeneidad de las demandas a satisfacer, lo que dificulta conseguir la satisfacción de los usuarios. También aparecen diferencias en el funcionamiento interno de las instalaciones deportivas. Los gerentes de equipamientos deportivos

públicos, en comparación con los de los privados, ven restringida su capacidad para tomar decisiones, sobre todo por parte de los políticos responsables del deporte (muchas veces los gerentes juegan un papel de arbitro entre las demandas políticas y las necesidades de sus usuarios). Este mayor contacto con la administración y con la esfera política produce, por otra parte, unas diferencias en lo relativo a los roles y a las expectativas que se tienen puestas en gerentes públicos y privados. Los gerentes de instalaciones públicas se centran mucho más en tareas de carácter administrativo, mientras que los de instalaciones privadas dedican más tiempo a las relaciones públicas y al contacto con los clientes. Finalmente, se ha hecho referencia a diferencias en la estructura organizacional. Se ha visto como las instalaciones públicas, siempre en contraposición a las privadas, poseen un funcionamiento más burocrático y rígido que hace difícil su adaptación a un ambiente cada vez más cambiante. De todos modos, hay que recordar que muchas de estas diferencias vienen determinadas por los tipos de servicios que atiende el ámbito deportivo público (p.e. ofrecer posibilidades de práctica deportiva a toda la población).

Por último, se ha remarcado la progresiva privatización (mucho más centrada en la profesionalización y eficacia que en la cesión a clubs) que se está produciendo en las instalaciones deportivas públicas, incidiendo en la precaución y control que debe tener la administración para que esos servicios no pierdan su carácter público.

8. REFERENCIAS

Ackroyd, S.; Hughes, J. A. y Soothill, K. (1989). Public Sector Services and their Management. **Journal of Management Studies**, 26(6), 603-619.

Añó, V. (1995). **Aspectos psicosociales del uso de instalaciones deportivas en función del tipo de práctica** Tesis Doctoral (Dirs.: Peiró, J. M. y Ramos, J.). Universitat de València.

Boucher, R. L. (1991). Enlightened management of sport in the 1990s - a review of selected theories and trends. En Oja, P. y Telama, R. (eds.): **Sport for all** (Actas del Congreso Mundial de deporte para todos, Tempere, Finlandia, 3-7 Junio 1990). Elsevier Science Publishers, (pp. 517-526). Amsterdam. N. Y., Oxford.

Burriel, J. C. (1991). Perspectivas en el diseño de las políticas deportivas municipales. En **Políticas Deportivas e Investigación social** (Congreso Constituyente de la A.E.I.S.A.D.) (pp. 67-96). Pamplona, 19-21 Abril.

Chazaud, P. (1993). La difficile évolution du bénévolat sportif vers le management. En Loret, A. (Dir.): **Sport et Management**. (pp. 71-79). Dunod, Paris.

Chelladurai, P. (1992). A Classification of Sport and Physical Activity Services: Implications for Sport Management. **Journal of Sport Management**. 6, (1) (Enero), 38-51.

Chifflet, P. (1993). Associations de sports ou entreprises de sport. En Loret, A. (Dir.): **Sport et Management**. (pp. 33-54). Dunod, Paris.

De la Cuadra, L. (1984). Deporte para todos - Deporte de competición: sus instalaciones. En **Deporte popular, deporte de élite. Elementos para la reflexión**. Ayuntamiento de Valencia, (pp. 135-145).

Estefanía, J. (1995). **La nueva economía**. Madrid, Debate.

Fornell, C. (1992). A National Customer Satisfaction Barometer: the Swedish Experience. **Journal of Marketing**. **56** (Enero), 6-21.

García Ferrando, M (1992). El desarrollo del deporte contemporáneo y la teoría de la sociedad postindustrial. En Moya, C. (compilador): **Escritos de Teoría Sociológica en Homenaje a Luis Rodríguez Zúñiga**. (pp. 334-348). Centro de Investigaciones Sociológicas, Madrid.

García Ferrando, M. (1990). La crisis del deporte federado. El caso del deporte municipal en España. **Actas del Congreso Mundial AIESP**, Madrid, INEF.

Gasparini, W. (1993). Les organisations associatives et le jeu entrepreneurial. En Loret, A. (Dir.): **Sport et Management**. (pp. 80-89). Dunod, Paris.

González-Romá, V.; Peiró, J. M.; Meliá, J. L.; Valcarcel, P.; Balaguer, I. y Sancerni, M. D. (1989). Variables predictoras de la satisfacción en el uso de instalaciones deportivas. **Anuario de Psicología**, **40**, pp. 67-88.

Grove, J. R.; Wilkinson, A. y Dawson, B. T. (1993). Effects of Exercise on Selected Correlates of Smoking Withdrawal.

International Journal of Sport Psychology, 24, pp. 217-236.

Heineman, K. (1991). Tendencias de la investigación social aplicadas al deporte. En **Políticas Deportivas e Investigación social** (Congreso constituyente de la A.E.I. S. A. D.) (pp. 5-41). pamplona, 19-21 de Abril

Henry, I. P. (1992). **The politics of Leisure Policy.**

Loret, A. (1993). Sport et management... ou l'ardent obligation d'innover. En Loret, A. (Dir.): **Sport et Management.** (pp. 13-29). Dunod, Paris.

Marcos Alonso, J. (1989). Hábitos deportivos de los barceloneses. **III Congreso de Sociología del Deporte.** Donostia-San Sebastian.

March y Simon (1977). **Teoría de la organización.** Barcelona. Ariel.

Martínez del Castillo, J. (1992). **Deporte, sociedad y empleo. Proyección del mercado deportivo laboral en la España de los noventa.** Ministerio de Educación y Ciencia. Consejo Superior de Deportes, Madrid.

Martínez del Castillo, J. y Navarro Yañez, C. (1992). Desarrollo socio-económico, deporte y territorio. Análisis factorial de las Comunidades Autónomas en España. **Ponencia presentada al Congreso de Ciencias Sociales y Deporte.** Castellon, Octubre.

Mestre, J. A. (1984). **La participación ciudadana frente al deporte. En Deporte popular, deporte de élite. Elementos para la reflexión.** Ayuntamiento de Valencia, (pp. 65-78).

Metcalf, L. y Richards, S. (1987). **Improving Public Management**. Londres: Sage.

Moreno, C. (1992). Una nueva realidad social en España: el deporte para todos. Contribución desde el Municipio a su fomento y desarrollo. El futuro del deporte municipal. **Sistema**, (110-111), 85-104.

Noir, C. (1993). Politique sportive et management du sport. En Loret, A. (Dir.): **Sport et Management**. (pp. 90-102) Dunod, Paris.

Peiró, J. M. (1983-1984). **Psicología de la organización**. Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Peiró, J. M. (1987). **Estudio psicosocial de la demanda y uso de instalaciones deportivas en la Comunidad Valenciana**. (Vols. I y II). Informe realizado para la Consellería de Cultura, Educación y Ciencia. Generalitat Valenciana.

Peiró, J. M.; González-Romá, V.; Sancerni, M. D. y Sanz, M. J. (1990). incidencia de la propiedad de las instalaciones deportivas en el uso de las mismas. En Quintanilla, I. (compilador): **Calidad de vida, Educación, Deporte y Medio Ambiente**. (Actas del IIº Congreso Nacional de Psicología Social), (pp. 109-117). PPU.

Peiró, J. M.; Ramos, J.; González, P. Rodríguez, I. y Tordera, N. (1994). **Public-private distinction in organizations: The case of sport management**. Trabajo presentado al 23 International Congress of Applied Psychology. Madrid, 17-22 Julio.

Puig i Barata, M. (1993). Necesidad y estructuración de plantillas en los servicios de actividad física. Organigramas.

III Jornadas sobre actividad física y Universidad.

Barcelona: U.A.B.

Quantin, J. (1993). Optimiser l'attribution des aides publiques aux clubs sportifs. En Loret, A. (Dir.): **Sport et Management**. (pp. 388-395) Dunod, Paris.

Ramos, J. (1991). **Gestión de instalaciones deportivas y actitudes y conductas de sus usuarios**. Tesis de Llicenciatura (Dirs.: Peiró, J. M. y Valcárcel, P.), Universitat de València.

Ramos, J. (1993). **Gestión de instalaciones deportivas: análisis del rol del gerente**. Tesis Doctoral (Dir. Peiró J. M.), Universitat de València.

Ramos, J.; Peiró, J. M.; Martínez-Tur, V. y Tordera, N. (1994). **Semejanzas y diferencias en la gestión de organizaciones de servicios públicas y privadas**. Trabajo presentado en las IV Jornadas de Intervención Social del Congreso Oficial de Psicólogos de Madrid.

Ramos, J.; Peiró, J. M.; Martínez-Tur, V.; González, P. y Rodríguez, I. (1994). **Satisfaction with the use of sport facilities**. Trabajo presentado en el 23rd International Congress of Applied Psychology, Madrid.

Ripa, J. (1991). Evolución de la práctica deportiva. **Dirección deportiva**. (49) (Diciembre).

Roth, V. y Bozinoff, L. (1989). Consumer Satisfaction with Government Services. Special Issue "Services in Canada". **The Service Industries Journal**. 9, (4), 29-43. .

Slack, T. (1991). Sport Management: Some Thoughts on Future Directions. **Journal of Sport Management** 5, (2), 95-99.

Suñé, P. (1991). Gestión de centros deportivos. Nuevo estilo de empresa. *Ocio/sport*, (38), (Julio). **Conferencia ofrecida en Tecnodeporte 91** (Zaragoza).

Taylor, F. W. (1991). **Principles and Methods of Scientific Management**. Harper-Row, New-York.

Tribou, G. (1993). Ethique sportive et culture d'entreprise. En Loret, A. (Dir.): **Sport et Management**. (pp. 55-70). Dunod, Paris.

Vázquez, B. (1993). **Actitudes y prácticas deportivas de las mujeres españolas**. Ministerio de Asuntos Sociales. Instituto de la Mujer.

Viñeta, J. y Páramo, M. (1991). El plan de gestión: una propuesta de planificación para las instalaciones deportivas. **Instalaciones deportivas XXI**. (46).

Warin, P. (1991). L'Experience des rapports aux usagers dans une rationalisation des activités de prestation de service. En *Les rationalisations du travail*. (Actes des **V journées de sociologie du travail de Lyon**).

Weber, M. (1968). **Economic and Society**. New York. Bedmister.

Wolanska, T. (1991). Changing society - changing values of sport for all and sports policy in Poland. En Oja, P. y Telama, R. (eds.): **Sport for all** (Actas del Congreso Mundial de deporte para todos, Tempere, Finlandia, 3-7 Junio 1990). **Elsevier**

Science Publishers, (pp. 407-412). Amsterdam. N. Y.,
Oxford.

MARCOS TEORICOS Y LINEAS DE ESTUDIO EN NEGOCIACION

Tous i Pallarés, J.

Boada i Grau, J.

Universitat Rovira i Virgili
Facultat de Ciències Jurídiques
Departament de Psicologia

Resumen:

Este trabajo trata de sintetizar desde una perspectiva práctica los diferentes marcos teóricos que se dedican al estudio de la negociación laboral. Una vez establecida una clasificación orientativa de las diversas situaciones que conducen a la negociación, se pasa a analizar cada uno de los elementos implicados en el proceso, así como las estrategias posibles para ser empleadas en el desarrollo de un plan estratégico de gestión de la negociación (Munduate; 1994). Se aborda por su importancia el proceso de comunicación, estableciendo una serie de estrategias para su manipulación. Finalmente se realiza una breve referencia a los estudios de revisión y empíricos desarrollados en nuestro contexto.

Palabras clave: Negociación, conflicto, proceso de comunicación.

Summary:

This work tries to syntheses the several theoretical frames that are devoted to the study of the labour

negotiation from a practical perspective. Once established a classification of the diverse situations that drives to the negotiation, passes to analyse each one of the elements implicated in the process, as well as the possible strategies in order to be employed in the development of a strategic plan of administration of the negotiation (Munduate; 1994). The process of communication is approached for their importance, establishing a series of strategies for their manipulation. Finally we carried out a brief reference to the studies of revision and empirical developed in our context.

Key words: Negotiation, conflict, process of communication.

1. NEGOCIACION: MARCO CONCEPTUAL.-

La negociación es una situación en que dos o más partes interdependientes, reconocen las divergencias en sus intereses y deciden llegar a un acuerdo mediante ésta.

Bellanger (1984) define la negociación como "...el proceso que se presenta como una confrontación entre los protagonistas, ligados a cierta relación de poder , y presentando una mínima voluntad de llegar a un acuerdo para lograr una solución aceptable en función de los objetivos y del margen de maniobra que le hubiesen otorgado".

En el proceso de negociación intervienen una serie de factores:

La interdependencia y relación de poder entre ambas partes.

La negociación suele darse porque no nos dominan ni dominamos a los demás (Kennedy, Benson y McMillan 1982). El análisis de la situación de poder es previa al proceso de negociación, ya que cada parte analiza los costes y beneficios que le suponen el llegar o no llegar a un acuerdo con la otra parte. Este cociente es el que determina el llegar o no llegar a un acuerdo.

La voluntad de llegar a un acuerdo. Las partes suelen estar dispuestas a conseguir una situación de acuerdo. Pruitt (1981) señala que la búsqueda del acuerdo sigue un proceso hacia la sinergia: Las partes verbalizan sus demandas contradictorias, moviéndose hacia el acuerdo mediante la realización de nuevas propuestas o la búsqueda de nuevas alternativas.

La precisión del objetivo /-s a conseguir por las partes. El objetivo de la negociación consiste en llegar a un acuerdo entre las partes por medio de conversaciones o intercambio de opiniones entre sus representantes. Se supone que existe una motivación por parte de las partes afectadas de llegar a un acuerdo y de un mínimo de intereses comunes. Es necesario tener un orden del día y procedimiento que defina los aspectos técnicos sobre los que girará el proceso.

2. TIPOS DE NEGOCIACION.-

Cualquier proceso de negociación en la organización seguirá una serie de pasos a partir de dos dimensiones básicas (fig.1) :

(1 a) DISTRIBUTIVA

(1) Tipo de relación

(1b) INTEGRATIVA

NEGOCIACION

(2a) TOCITA

(2) Desarrollo del proceso

(2b) EXPLICITA o FORMAL

fig. 1.- Esquema de los diferentes tipos de negociación

(1).- El tipo de relación que se establece entre los resultados a obtener por las partes. La relación puede ser :

(1a) Distributiva, cuando los resultados entre las partes se hallan negativamente correlacionados (La ganancia de uno implica la pérdida del otro).

(1b) Integrativa; cuando hay importantes beneficios para ambas partes si se desarrolla una alternativa que beneficie a ambas.

Estas dimensiones admiten otras clasificaciones como la de *Pruitt* (1981) en la que se consideran cuatro tipos de relaciones de negociación

La cantidad de recursos disponibles, el grado de presión externa sobre la organización y la mayor o menor dependencia de las partes en la organización determinan la elección de la estrategia.

(2).- El modo de desarrollo del proceso de la negociación:

Podemos distinguir entre dos dimensiones de relaciones:

(2a) La negociación tácita: Que implica la obstrucción de los canales de comunicación por alguna de las partes, sin definir su relación como relación de negociación.

(2b) La negociación explícita o formal: Caracterizada por el intercambio explícito de ofertas y contra ofertas para la solución del conflicto.

3. CARACTERISTICAS DE LAS PARTES EN LA NEGOCIACION.-

Procesos de percepción intergrupar y de formación de actitudes influyen en la conducta del negociador, al percibir de forma distinta a los rivales. *Pruitt y Rubin* (1986) recogen el conjunto de actitudes que modifican nuestra percepción negativa hacia la otra parte y dificultan la resolución del conflicto: La atribución, la percepción de amenaza o enemigo de la otra parte, la constante interferencia en la comunicación de las partes, la dificultad en establecimiento de empatía, y la teudencia a adjudicar una situación de suma cero a la negociación. Los negociadores suelen actuar como de un grupo u organización de referencia. Se produce un doble nivel de

intercambio: interpersonal e intergrupar: Debe ser intransigente en la defensa de su posición inicial, pero también debe tener cierta flexibilidad para consentir algunas concesiones que ayuden a concluir el acuerdo. Ha de tener cierto margen de libertad para adaptarse a la situación.

La presión del grupo y el efecto de la audiencia sobre sus representantes dificultan la negociación porque se cruzan: el deseo de mantener una relación positiva de ambos contendientes y el deseo de mostrar una sensación de dominio frente a la otra parte("Doble pertenencia" para *Touzard* (1981), o conflicto de rol para *Vann de Vliert* (1984)).

McClelland (1975) y *Atkinson* (1964) propusieron una tipología de necesidades que resultan aplicables a la situación de negociación: necesidad de logro; caracterizado por fijarse metas elevadas que pueden alcanzar y planifican por adelantado; necesidad de afiliación; caracterizado por la búsqueda de la aprobación de los demás; necesidad de poder; caracterizado por buscar el beneficio conjunto de la institución y del grupo. En función de que primen en el sujeto alguno de los anteriores niveles de necesidades, se primará determinadas pautas de gestión del proceso de negociación.

Para *Rahim y Bonhoma*, (1979) existen 5 estilos diferentes para afrontar el conflicto: Integrativo (Intercambia información y se interesa por el otro), Servilista (que

procurará satisfacer el interés del otro), Dominante (utiliza todos los medios para ganar), Evitación (se retira y evita el problema); y Compromiso (realiza un intercambio de concesiones).

PERCEPCION Y ACTITUDES

ROL DEL NEGOCIADOR

NECESIDADES PERSONALES

ESTILO DE GESTION DEL CONFLICTO

Amenaza

Interferencia en la comunicación

Falta de empatía

Tendencia a la "suma cero"

Percepción de "enemigo"

Personal: Reacción positiva con el oponente.

Grupal: Sensación de dominio

Logro

Afiliación

Poder: Integrativo

Servilista

Dominante

Evitador

Comprometido

fig. 2.- Esquema de los diferentes aspectos individuales que afectan a la de negociación:

4. EL PLAN ESTRATEGICO DE GESTION DEL PROCESO DE NEGOCIACION.-

Debemos tener en cuenta una serie de aspectos en la preparación de un plan estratégico, principalmente para mediar en el proceso de intercambio de información para permita el acuerdo entre las partes (*Munduate*, 1992) (fig. 3):

1.- Dividir Tareas

Dirigir
Sintetizar
Observar

2.-Elaborar zona de negociación

Punto de resistencia
Posición más favorable

3.-Establecer objetivos

Los que nos gustaría conseguir (G)
Los que pretendemos conseguir (P)
Los que tenemos que conseguir (T)

4.-Prever el desarrollo

Establecer una guía o grafo

fig. 3.- Esquema de los aspectos técnicos para el desarrollo de la negociación (*Munduate*, 1994))

Para el desarrollo del plan estratégico resulta importante disponer de una serie de recursos o técnicas para la integración y la articulación de las actividades a desarrollar por los negociadores:

Dividir las tareas: Una persona no puede desarrollar todas las tareas del proceso de negociación, por lo que frecuentemente se constituye un grupo con tres tareas o misiones fundamentales (según, *Kennedy, Benson y McMillan*, 1982): *Dirigir* (llevar las conversaciones y orientarlas hacia una conclusión). *Sintetizar* (ganar tiempo, desviar o romper el curso de la discusión), y; *Observar* (captar todo tipo de información que vaya surgiendo en el proceso de negociación y que, sea de utilidad para el desarrollo del proceso).

Elaborar una zona de negociación. El concepto "zona de negociación" fue acuñado por *Walton y McKersie* (1965) y desarrollado posteriormente por *Kennedy, Benson y McMillan* (1982). Para la elaboración de una zona de negociación, se parte del supuesto que la negociación es un movimiento y que las partes deben acudir dispuestas a abandonar sus posiciones iniciales. La representación del marco genérico en el que va a desarrollarse el movimiento hacia el acuerdo tiene dos límites: El punto de resistencia (PR) a partir del cual una de las partes está dispuesta a romper la negociación. El objetivo o posición más favorable (PMF) en que a esta misma parte le gustaría lograr un acuerdo. Las situaciones de negociación pueden oscilar desde las que hay solapamiento entre PR de ambas

partes (negociación fácil) y , las situaciones en que no hay ningún tipo de solapamiento (con lo que la negociación se presenta dura e intransigente).

Establecer objetivos. Resulta una de las fases más críticas en el desarrollo de la negociación. Para *Kennedy, Benson y McMillan* (1982) son tres los niveles básicos sobre los que se fijan los objetivos: Objetivos que nos gustaría conseguir (G). Objetivos que pretendemos conseguir (P). Objetivos que tenemos que conseguir (T). En la fase de elaboración del proceso de negociación deben precisarse con nitidez dichos objetivos, teniendo en cuenta que en el proceso de negociación son tan importantes nuestros TGP como los de la otra parte, ya que solemos plantear el proceso de negociación en base a los G, pasamos a los P y finalizamos con los T.

Prever el desarrollo. El objetivo de una buena preparación no significa "encorsetar" el proceso, sino más bien lo contrario: Prever todas las alternativas posibles que vayan surgiendo a lo largo del proceso de negociación. *Fauvet* (1975) propone la técnica del grafo que consiste en una banda de papel en la que se representan los distintos cauces por los que puede discurrir la negociación.

5. LA COMUNICACION EN EL PROCESO DE NEGOCIACION.-

La mayor parte del proceso de negociación se centra en la comunicación interpersonal. Los elementos básicos del proceso de comunicación son (fig. 4):

H

Feed-back

- Preguntar
- Pedir aclaraciones

E

Negociador A

Emisor

Negociador B

Receptor

Medio

Lenguaje oral

Codificación

- Claro
- Preciso
- Simple
- Comprensible

F

Descodificación

- Escucha activa
- Observación
- Prestar atención
- Dejar de hablar

- Mostrar empatía
- Control emociones
- Ser paciente

fig. 4.- Esquema del desarrollo del proceso de comunicación en la negociación

Hay que prestar atención a los fenómenos de comunicación no verbal y a aspectos de cierre del circuito o de "feed-back", aunque existan numerosas fuentes de distorsión de la información a lo largo del circuito de comunicación: Selección perceptiva; Los negociadores ven y oyen selectivamente en función de sus necesidades, experiencias, educación y otras características personales. Los receptores crean su propio significado a partir de las señales sensoriales de entrada (Redding, 1972). Estado de ánimo del receptor; Las emociones extremas tienden a obstaculizar la fluida transmisión de información. Selección de la información; Tendemos a bloquear una nueva información, especialmente si entra en conflicto con estereotipos anteriormente concebidos. Credibilidad de la fuente; Las partes en litigio, suelen atribuir una mayor o menor credibilidad en función de la coherencia que muestran las actitudes y opiniones del emisor con sus ideas o actuaciones. Problemas semánticos; El potencial de distorsión que tiene un mensaje está directamente relacionado con los distintos significados

que una misma palabra puede tener para sujetos de las dos partes implicadas en la negociación.

Se pueden emplear una serie de medios para eliminar la distorsión de la información: La gestión del feed-back constituye el método más adecuado para comprobar la validez de la recepción del mensaje. El medio para contrastar la información recibida con la información transmitida más eficaz es la gestión del feed-back y ; la escucha activa consiste en prestar atención a cualquier conducta verbal o no verbal del emisor constituye otra técnica de búsqueda activa del mensaje más adecuado.

6. GESTION TACTICA DEL PROCESO DE NEGOCIACION.-

Podremos distinguir tres períodos en la negociación: la enumeración de los puntos en litigio, la exploración de las posibilidades de negociación, y el desenlace ,o cierre. Las normas y reglas tácitas de negociación más importantes y habituales son: negociar de buena fe, hacer honor a los acuerdos parciales, dar muestras de flexibilidad, reciprocidad de las concesiones, evitar la hostilidad y agresividad personales. La dinámica de la negociación puede seguir varios procesos: de coerción, de disimulo, de persuasión y de acomodación.

Proceso de coerción. La amenaza es una de las formas de presión más utilizadas, consiste en persuadir al adversario de persistir en su comportamiento, anunciándole pérdidas, daños y sanciones si no se somete a la exigencia que le

hacen. Los comportamientos agresivos hacia los adversarios, mostrarse hostil hacia la otra parte pueden acopañar este proceso.

Proceso de disimulo. Consiste en hacer creer a la otra parte objetivos dictintos de los que se pretende, para hacer que el otro exponga sus objetivos.

Proceso de persuasión. Consiste en demostrar que tiene razón mediante argumentos que expresen la determinación de seducir al contrincante.

Proceso de acomodación. Consiste en postergar las cuestiones complicadas. Es mejor empezar por las cuestiones que sea más fácil llegar a un acuerdo. Se pueden arrancar concesiones por medio de otras concesiones compensatorias de la parte adversaria en relación a ciertos puntos.

7. TRABAJOS DE INVESTIGACION.

Trabajos de revisión sobre la negociación.

Serrano (1987, 1988) aborda las dimensiones psicosociales de la negociación colectiva, proponiendo el perfil de una conducta negociadora eficaz en función de los objetivos negociadores.

Alcaide (1987) realiza una caracterización del directivo como actor político implicado en la toma de decisiones ante un conflicto de intereses.

Remeseiro (1990) ha sintetizado a su vez las principales tipologías sobre estas estrategias y tácticas empleadas en los procesos de negociación.

Los estudios empíricos.

- Análisis de la negociación colectiva.

Serrano y Remeseiro (1987), hallan diferencias significativas en cuanto a las actitudes hacia la otra parte entre los representantes de los sindicatos y los representantes de la patronal.

Remeseiro y Méndez (1988) observaron que las tácticas persuasivas eran más empleadas por la representación empresarial, mientras que las coercitivas eran empleadas sólo por los representantes de algunos de los sindicatos.

- Análisis de las estrategias de negociación:

Remeseiro (1990) ha hallado que en relación a la rapidez en el logro del acuerdo y a los beneficios conjuntos obtenidos, las iniciativas conciliadoras unilaterales y de graduada reciprocidad en la reducción de la tensión, son más efectivas que las estrategias empleadas por los negociadores en situaciones de competición.

Barón y Munduate (1990) analizan la incidencia de la relación de poder sobre los resultados de la negociación colectiva.

Rodríguez (1990), adoptando un enfoque dramático en el análisis de los episodios de cuatro negociaciones colectivas, halla una estructura trifásica (de planteamiento, nudo y desenlace), similar a la seguida en la clásica obra teatral.

- Relaciones entre variables de personalidad y la conducta de negociación.

Destacan en este sentido el Cuestionario de Eficacia en la Negociación (CEN) y el Cuestionario de Actitudes hacia la Negociación (CAN), contruidos por *Rodríguez y Serrano* (1990).

Los resultados del estudio de *Rodríguez y Serrano* (1990) dentro de esta línea de investigación, indican que los negociadores eficaces, en comparación con los menos eficaces, tienden a ser menos ansiosos y menos confiados, a exhibir una conducta más asertiva y arriesgada, a mostrar mayor nivel de dogmatismo y un locus de control más interno, así como a mantener unas actitudes ligeramente más positivas hacia la negociación (*Caramés*, 1993; *Caramés y Rodríguez*, 1990).

Referencias bibliográficas:

- BARON, M. y MUNDUATE, L. (1990) "Incidencia de la relación de poder sobre los resultados de la negociación colectiva". *Actas del III Congreso Nacional de Psicología Social*. Santiago: Tórculo. pp. 88-99.
- BARRIGA, S. (1994) "Introducción". En MUNDUATE, L. *Conflicto y negociación*. Madrid: Eudema.
- BELLANGER, L. (1984) *La negotiation*. París: Puf. Europea. Madrid.

- CRAMÉS, R. (1990) "Variables de personalidad y eficacia negociadora". *Actas del III Congreso Nacional de Psicología Social*. Santiago: Tórculo. pp. 100-109.
- CRAMÉS, R. y RODRIGUEZ, D (1990) "Relación entre variables cognitivas y conductas de negociación" *Actas del III Congreso Nacional de Psicología del trabajo y las organizaciones*. Madrid: COP pp. 191-196.
- FERNANDEZ-RIOS, M. (1985) "Un modelo multidimensional para el análisis conflictuales". En. *Presente y futuro de la psicología del trabajo en la empresa*. Madrid: Fundación Univ-Empresa. pp. 139-144.
- HARTLEY, J.F. (1992) "The psychology of industrial relations". *International Review of industrial and organizational psychology*. 7: 201-243.
- HYMAN, R. (1975) *Industrial Relations*. London: McMillan.
- MUNDUATE, L. (1987) "El proceso e negociación en las organizaciones" *Temas Laborales*. 12 pp. 25-47.
- MUNDUATE, L y BARON, M. (1990) "Algunas consideraciones psicosociales sobre la negociación colectiva". *Actas del III Congreso Nacional de Psicología Social*. Santiago: Tórculo. pp. 120-131.
- MUNDUATE, L. (1992) *Psicosociología de las relaciones laborales*. Barcelona: P.P.U.

- MUNDUATE, L. (1993) "Aproximación psicosocial al estudio del comportamiento colectivo y la negociación laboral en España" *Psicothema*. Vol. 5. Suplemento pp. 261-275
- MUNDUATE, L. (1994) *Conflicto y negociación*. Madrid: Eudema
- PEIRO J.M. y MUNDUATE, L. (1994) "Work and organisational psychology in Spain" *Applied Psychology*. 43 (2): 231-274.
- PRUITT, D.G. (1981) *Negotiation Behavior*. New York: Academic Press.
- PRUITT, D.G. y CARNEVALE, P.J. (1993) *Negotiation in Social Conflict*. Buckingham: Open University.
- RAHIM, M.A. y BONHOMA, T.V. (1979) "Managing organizational conflict". *Psychological Reports*. 16, pp. 143-155.
- RAHIM, M.A. (1983) *Rahim organizational conflict inventory- II* Palo Alto: Consulting Psch. Press.
- RAHIM, M.A. (1992) *Managing conflict in organizations* New York: Praeger.
- REDDING, W.C. (1972) *Communication within the organization*. New York: Industrial Communication Co.
- REMESEIRO, C. y MÉNDEZ, M. (1988) "Estrategias y tácticas en convenios colectivos" *Actas del III Congreso Nacional de Psicología del trabajo y las organizaciones*. Madrid: COP pp. 87-92.

- REMESEIRO, C. (1990) Condiciones de eficacia de estrategias y tácticas negociadoras" *II Congreso C.O.P.* pp. 187-190.
- RODRIGUEZ, J.L. (1990) "El proceso de negociación colectiva a través del enfoque dramático". *Trabajo, Organizaciones y marketing social*. Barcelona: PPU. pp. 113-118.
- RODRIGUEZ, D. y SERRANO, G. (1990) "Personalidad y conducta de negociación" *Actas del III Congreso Nacional de Psicología del trabajo y las organizaciones*. Madrid: COP pp. 87-92.
- SERRANO, G. (1987) "La negociación colectiva: dimensiones psicosociales". *Revista del trabajo y las organizaciones*. 3, pp. 7-19.
- SERRANO, G. y REMESEIRO, C. (1987) "Actitudes ante la negociación colectiva". *Boletín de psicología*. 14, pp. 79-108.
- SERRANO, G. (1988) "La eficacia del proceso de negociación". *Actas del III Congreso Nacional de Psicología del trabajo y las organizaciones*. Madrid: COP pp. 87-92.
- SERRANO, G. (1990) "Procesos cognitivos y negociación". *Actas del III Congreso Nacional de Psicología Social*. Santiago: Tórculo. pp. 168-182.
- SMITH, W.P. (1987) "Conflict and negotiation". *Journal of Applied Psychology*. 17 : 641-677.

THOMPSON, L. (1990) "An examination of naive and experienced negotiatitors". *Journal of Personality and Social Psychology*, **59** (1) pp. 82-90.

WALTON, R.E. y McKERSIE, R.B. (1965) **Una teoría de la negociación laboral**. México: Trillas.

**EFFECTOS DE LA ADMINISTRACION AGUDA DE
PROPIONATO DE TESTOSTERONA EN DOS MODELOS DE
INDUCCION DE AGRESION EN LABORATORIO.**

Moya-Albiol, L.

Salvador, A.

Martínez-Sanchis, S.

Costa, R.

Universitat de València.

Facultat de Psicologia

Area de Psicobiología.

Avda. Blasco Ibáñez, 21. 46010 Valencia. Spain

Resumen.-

En este trabajo se han estudiado los efectos de una sola administración de propionato de testosterona sobre la conducta agonística en ratones macho intactos utilizando dos modelos de inducción de agresión: por aislamiento social y por cohabitación con una hembra. Para ello se han realizado 2 experimentos con los mismos grupos de tratamiento (Aceite de sésamo; 3.75; 7.5; 15 y 30 mg/kg de propionato de testosterona). Los resultados muestran que una sola administración de propionato de testosterona incrementa la duración (media y total) y la frecuencia y disminuye la latencia de las conductas ofensivas (Amenaza y Ataque). Sin embargo, este efecto sólo alcanza la significación estadística

para la duración media de la Amenaza en el modelo de inducción de agresión por aislamiento. Ello sugiere que el propionato de testosterona produce una débil potenciación de la conducta agresiva en animales macho intactos.

Palabras clave.-Propionato de testosterona, Agresión, Aislamiento, Cohabitación.

Summary

(Effects of the acute administration of testosterone propionate in two laboratory induced aggression models.)

The effects of a single intramuscular injection of testosterone propionate on the agonistic behavior in intact male mice have been measured in this work. Two experiments with the same treatment groups have been carried out (sesame oil, 3.75, 7.5, 15 and 30 mg/kg of testosterone propionate). These experiments have allowed us to compare these effects using two induced aggression models: isolation and cohabitation with a female. The results showed a light increment of aggressive behavior. An increase of frequency and mean and total duration and a decrease of latency of the offensive behaviors could be observed after one administration of testosterone propionate with the doses used in both laboratory models. This effect is statistically significant only in the mean time spent in (time/frequency) threat in the isolation-induced aggression model.

Key words.-Testosterone propionate, aggression, isolated, cohabitation.

INTRODUCCION

Los esteroides anabolizantes-androgenizantes (AAS) derivan de modificaciones químicas de los andrógenos y estrógenos naturales. Aparte de su uso terapéutico, estas sustancias han alcanzado gran popularidad por constituir uno de los principales grupos en el dopaje deportivo (Yesalis, Kennedy, Kopstein y Bahrke, 1993; Hoberman y Yesalis, 1995; Delbeke, Desmet y Debackere, 1995) y por empezar a ser empleadas por adolescentes en diversos países para mejorar su apariencia física (Komoroski y Rickert, 1992; Du Rant, Rickert, Ashworth, Newman y Slavens, 1993; Williamson, 1993; Morrison, 1994). Al alarmante incremento de su uso se ha añadido en los últimos años numerosos datos que han mostrado que su consumo acarrea importantes efectos adversos a nivel físico y psicológico. Entre estos últimos destacan los trastornos del sueño y del comportamiento sexual, las alteraciones psiquiátricas e incrementos en la conducta agresiva (Moro, Salvador y Suay, 1990). Los efectos citados en la literatura con mayor frecuencia son los relacionados con aumentos de la irritabilidad y la agresión o violencia y con la aparición de episodios psicóticos (Salvador, Martínez-Sanchis, Moro y Suay, 1994). Recientemente se ha iniciado una doble estrategia experimental para analizar los efectos de los AAS sobre la agresividad: estudios en seres humanos (Hannan, Friedl, Zold, Kettler y Plymate, 1991;

Bjorkquist, Nygren, Bjorklund y Bjorkquist, 1994; Su, Pagliaro, Schmidt, Piokar, Wolkowitz y Rubinow, 1993) y estudios en animales intactos (Bonson, Johson, Fiorella, Rabin y Winter, 1994; Lumia, Thorner y McGinnis, 1994; Sandnabba, Lagerspetz y Jensen, 1994; Martínez-Sanchis, Moya, Salvador y Simon, 1994a; 1994b).

Los AAS son derivados de los andrógenos naturales que presentan diversas modificaciones en su molécula y que, por tanto, pueden tener efectos diferenciados. Pivnitsky (1974) distingue tres grandes grupos: los androgénicos, los ésteres de la testosterona y los derivados de la 5-alfa-dihidrotestosterona. Uno de los ésteres de acción larga más empleados es el propionato de testosterona, obtenido a partir de la esterificación de la molécula de testosterona en el carbono 17, que hemos empleado en nuestro estudio.

El propionato de testosterona ha sido muy utilizado en la investigación sobre el comportamiento agresivo en animales, aunque generalmente en roedores previamente gonadectomizados. Como consecuencia de la castración se produce un decremento significativo de la conducta agresiva, al eliminarse la principal fuente de andrógenos endógenos. Sin embargo, esta conducta vuelve a sus niveles basales tras la administración de propionato de testosterona (Simon, Whalen y Tate, 1985; Van de Poll, Van Zanten y De Jonge, 1986; Albert, Jonik y Walsh, 1992). Si bien esta intervención a nivel hormonal permite conocer de forma metodológicamente correcta los efectos comportamentales del propionato de testosterona dificulta la generalización de estos efectos, ya

que los usuarios mantienen los niveles endógenos y en ellos se produce una interacción entre éstos y los niveles exógenos. Por ello, recientemente algunos autores han investigado los efectos del propionato de testosterona u otros AAS empleando animales intactos, para mantener de este modo una mayor semejanza con los procesos que se dan en los consumidores de estas sustancias.

Bonson, Johnson, Fiorella, Rabin y Winter (1994) han encontrado que tras la administración crónica (dos semanas) de 30 mg/kg/día de propionato de testosterona aparecían conductas de dominancia en ratas macho intactas que previamente no las presentaban en tests de competición por comida. Lumia, Thorner y McGinnis (1994) han hallado incrementos de la agresividad en ratas tras el tratamiento con 15 mg/kg de propionato de testosterona durante 10 semanas, con una frecuencia de 3 veces por semana. Concretamente se producía mayor número de amenazas y posturas de dominancia y menor de posturas sumisas, empleando un modelo de agresión inducida por aislamiento. Sin embargo, en ratones y también con un modelo de aislamiento, Sandnabba, Lagerspetz y Jensen (1994) no han encontrado ningún efecto estadísticamente significativo sobre la conducta agresiva del propionato de testosterona (25 mg/kg/día) tras una administración durante una semana.

La conducta agresiva, en roedores, es modulada por distintas variables entre las que destacan: el genotipo, el sexo, el tipo de andrógeno, la dosis, duración y vía de administración (Svare, 1990) así como, probablemente, igual que sucede con

otros psicofármacos y drogas, el modelo de inducción de agresión utilizado. En la investigación de los efectos de tratamientos farmacológicos sobre la conducta agonística coexisten numerosos modelos. Entre los empleados para estudiar la agresión competitiva destacan: el aislamiento, la cohabitación con una hembra, la competición por agua o comida y la experiencia repetida de victoria, siendo los dos primeros los más utilizados.

El modelo de agresión inducida por aislamiento es probablemente el más utilizado en ratones. El aislamiento social mediante el alojamiento individual durante un periodo que oscila entre 2 y 41 semanas, según las cepas y especies incrementa los niveles de agresión (Goldsmith, Brain y Benton, 1978). Hay un número considerable de estudios que han investigado los efectos agudos o crónicos del propionato de testosterona sobre la conducta agonística con este modelo. Si bien la mayoría han sido realizados en animales gonadectomizados (Barfield, Busch y Wallen 1972; Miley, 1976; Wagner, Beuving y Hutchinson, 1980), recientemente se ha utilizado en animales intactos (Sandnabba, Lagerspetz y Jensen, 1994).

El modelo de cohabitación con hembras es más empleado con ratas, aunque también ha sido empleado con ratones. Se ha sugerido que la activación de la agresión por medio de la cohabitación está relacionada con la actividad sexual. De modo que, aunque la experiencia sexual "per se" no elicitaria la agresión, podría aumentar el inicio de la misma a través de la activación del sistema neural que la modula (Albert, Dyson,

Walsh y Petrovic, 1988; Albert, Jonik y Walsh, 1992). En animales gonadectomizados, la capacidad de la experiencia sexual para desencadenar la agresión depende del momento de la castración. La agresión se ve incrementada si la castración se produce 24 horas antes de la cohabitación con una hembra (Albert, Dyson, Walsh y Petrovic, 1988). Si los animales son castrados 3 semanas antes de la cohabitación no se produce agresión (Albert, Jonik, Watson, Gorzalka y Walsh, 1990). Esto podría ser debido a que en el primer caso la testosterona que se unió a los receptores previamente a la castración pudo modular el aumento de la agresión relacionado con la cohabitación con una hembra (Albert, Jonik y Walsh, 1992). Existen diversos estudios que han utilizado el modelo de cohabitación con una hembra para estudiar los efectos del propionato de testosterona, si bien todos los estudios realizados hasta la fecha han sido con animales gonadectomizados (Van de Poll, Smeets, Van Oyen y Van der Zwan, 1982; Albert, Jonik, Watson, Gorzalka y Walsh, 1990; Clark y Barber, 1994). Albert, Walsh, Gorzalka, Siemens y Louie (1986) encontraron que el tratamiento con propionato de testosterona en animales castrados restauraba la agresión a los niveles basales en ambos modelos (aislamiento y cohabitación con una hembra). Clark y Barber (1994) estudiaron los efectos de 2,8 mg/semana durante 6 semanas de propionato de testosterona en ratas gonadectomizadas utilizando los dos modelos de agresión mencionados. Realizaron encuentros semanales durante el último período del tratamiento y encontraron diferencias significativas en

el último enfrentamiento, de forma que se produjo un aumento en la frecuencia de mordiscos, ataques y piloerección en los animales tratados.

El objetivo de este estudio fue analizar los efectos de una administración única de propionato de testosterona, a diferentes dosis, en ratones macho intactos utilizando los dos modelos inductores de agresión descritos. Las dosis utilizadas fueron elegidas en función del rango de abuso en humanos, el cual es entre 10 y 100 veces mayor que las terapéuticas (Burkett y Falduto, 1984). En ambos experimentos se ha empleado una técnica de valoración conductual que permite identificar la acción de diversos fármacos sobre once categorías conductuales (Brain, McAllister y Walmsley, 1989) aunque nos centraremos en las categorías conductuales relacionadas con la agresión ofensiva (Amenaza y Ataque).

MATERIAL Y METODOS

Sujetos

En ambos experimentos se han empleado ratones machos intactos de la cepa OF-1, que a su llegada al laboratorio contaban con 42 días de edad (IFFA CREDO). Los sujetos utilizados como oponentes estándar en los encuentros de conducta agonística fueron alojados en grupos de 5 en cajas de plástico transparente (21.5x21.5x15 cm.) y fueron temporalmente anosmiados 24 horas antes del test conductual por medio de un lavado nasal con una solución de sulfato de zinc al 4%. En los dos experimentos, los animales experimentales se alojaron en cajas de plástico (20x10x13

cm.), de forma individual o con una hembra según el modelo de agresión utilizado. Todos los animales dispusieron de comida y agua "ad libitum". Tanto el ciclo luz/oscuridad invertido (luz blanca desde las 19:00 hasta las 7:00 horas) como la temperatura ambiente ($21 \pm 1^\circ\text{C}$) se mantuvieron constantes.

En el Experimento 1 se utilizaron ciento noventa ratones. Noventa fueron aislados durante 5 semanas y distribuidos en 5 grupos experimentales que recibieron 3,75 mg/kg ($n=17$); 7.5 mg/kg ($n=18$); 15 mg/kg ($n=19$); 30 mg/kg ($n=18$) de propionato de testosterona y aceite de sésamo ($n=18$), respectivamente. En el Experimento 2 se emplearon 60 animales. Los sujetos experimentales ($n=25$) permanecieron alojados con hembras de la misma cepa durante 3 semanas. Se distribuyeron aleatoriamente en 5 grupos que recibieron el mismo tratamiento que en el experimento anterior, contando todos los grupos con el mismo número de sujetos ($n=5$).

Tratamiento

En ambos experimentos, tras un intervalo temporal diferente (5 ó 3 semanas) en función del modelo de agresión utilizado (aislamiento o cohabitación con una hembra, respectivamente) los animales fueron distribuidos en cinco grupos al azar. En cada experimento, los animales de cuatro grupos recibieron un tratamiento agudo de propionato de testosterona (nombre comercial: Testex Leo®, Laboratorios Leo S.A., Madrid, España) disuelto en aceite de sésamo con el fin de obtener las dosis siguientes: 3.75, 7.5, 15 y 30 mg/kg. El

grupo control de cada experimento recibió una sola administración de aceite de sésamo. Todos animales recibieron una sola inyección (vía intramuscular) y a las 24 horas de la misma se realizaron los tests conductuales. Este periodo fue elegido en base al estudio de Fujioka, Shinohara, Baba, Irie y Inoue (1986).

Tests Conductuales

El test conductual consistió en un encuentro entre un animal experimental y un oponente anónimo en un área neutral. Para la realización del mismo se instaló una luz adicional, concretamente una lámpara con luz roja (25W) situada justo arriba de la jaula neutral, que permitía una mejor visualización del encuentro. Ambos animales eran introducidos simultáneamente en una jaula de plástico transparente, manteniéndose separados mediante una placa de plástico durante un minuto de habituación. Posteriormente, se permitió la libre interacción durante 10 minutos.

Los encuentros fueron grabados con una videocámara (Panasonic New Vicon) situada enfrente de la jaula. Posteriormente fueron analizados (Panasonic New Vicon-770 y un monitor de TV color Sony Triniton) mediante un programa de valoración conductual (Brain et al. 1989), que diferencia once categorías comportamentales: cuidado corporal, escarbar, exploración no social, exploración desde una distancia, investigación social, amenaza, ataque, evitación-huida, defensa-sumisión, conducta sexual e

inmovilidad (Martínez, Castaño, Simón y Brain, 1986; Martínez, Miñarro y Simón, 1991).

Para el análisis de las categorías ofensivas (Amenaza y Ataque) se han utilizado 4 medidas diferentes: el tiempo total dedicado a cada categoría conductual, la frecuencia o número de veces que realizaban las conductas, la duración media obtenida mediante el cociente entre el tiempo total transcurrido en una determinada categoría conductual y el número de veces que aparece la misma, y la latencia o tiempo transcurrido hasta que aparece por vez primera una determinada categoría. La valoración fue llevada a cabo por un "evaluador ciego" al tratamiento.

Análisis Estadísticos

Se ha utilizado la prueba no paramétrica Kruskal-Wallis y la prueba U de Mann-Whitney para las comparaciones a posteriori.

RESULTADOS.

Experimento 1

El tiempo total que los animales dedicaron a las categorías ofensivas, especialmente al Ataque, fue sensiblemente mayor en todos los grupos que recibieron propionato de testosterona con respecto al grupo control, aunque las diferencias no alcanzaron la significación estadística (Tabla I). También aumentó el número de ataques y de amenazas en todos los grupos tratados salvo el de la dosis más baja (3,75 mg/kg), con

respecto al control, pero no de forma estadísticamente significativa.

Al considerar simultáneamente los dos parámetros anteriores a través de la duración media, se ha encontrado un aumento significativo en los dos grupos tratados con las dosis extremas en la categoría de Amenaza (3,75 y 30 mg/Kg) ($p < 0.05$ y $p < 0.02$, respectivamente). La duración media del Ataque, también aumentó con las tres dosis mayores pero sin alcanzar la significación estadística.

La latencia de ambas categorías ofensivas fue menor en todos los grupos que recibieron propionato de testosterona con respecto al control. Además, en la categoría de Ataque, se produjo una disminución progresiva a medida que aumenta la dosis administrada. Sin embargo, las diferencias no fueron estadísticamente significativas.

Experimento 2

La duración total de la categoría de Amenaza es muy similar en el grupo control y en los grupos tratados con las dosis de 3,75 y de 7,5 mg/kg. Existe un aumento en el grupo tratado con la dosis 30 mg/kg y una disminución en el de la dosis 15 mg/kg. La duración del Ataque fue mayor en todos los grupos que recibieron propionato de testosterona, excepto el tratado con la dosis 30 mg/kg. Las diferencias no alcanzaron la significación estadística (Tabla II).

En general, los grupos tratados con las dos dosis inferiores han presentado mayor frecuencia en ambas categorías ofensivas que el grupo control, mientras que en los tratados

con las dos mayores se ha producido la situación inversa. Tampoco, en este caso, se han encontrado diferencias estadísticamente significativas.

Se ha apreciado un decremento en la duración media de ambas categorías conductuales con respecto al grupo control, excepto en el grupo que recibió 30 mg/kg en el caso de la Amenaza y los tratados con las dos dosis mayores en el del Ataque. Sin embargo, estas diferencias no fueron estadísticamente significativas.

Mientras la latencia de Ataque ha sido menor para los grupos tratados con 3,75 y 15 mg/kg del fármaco y mayor para el resto, la de Amenaza presenta incrementos.

TABLA I: MEDIANAS Y RANGOS DE LAS CATEGORIAS OFENSIVAS EN EL EXPERIMENTO 1

CATEGORIAS	CONTROL	3.75 mg/Kg	7.5 mg/Kg	15 mg/Kg	30 mg/Kg
AMENAZA					
DT: Md	25.3	30.7	38.7	40.8	42.5
RANGOS	0-64.1	0-114.4	0-115.1	0-75.1	7.41-69.1
FR: Md	24.5	23	32.5	29	28
RANGOS	0-42	0-70	0-86	0-56	5-55
DM: Md	0.9	1.5*	1.2	1.0	1.3*
RANGOS	0-1.8	0-3.4	0-1.9	0-4.2	0.92-2.3
LAT: Md	157.8	73.98	96.26	65.91	67.19
RANGOS	23.1-600	7.2-600	10.4-600	24.8-315.6	3.8-600
ATAQUE					
DT: Md	13.1	37.8	37.9	39.5	32.3
RANGOS	0-90.3	0-110.9	0-158.6	0-108.8	0-97.1
FR: Md	7.5	9	17.5	17	12.5
RANGOS	0-29	0-31	0-56	0-43	0-37
DM: Md	1.7	1.6	2.2	2.1	2.2
RANGOS	0-3.7	0-4.7	0-4.4	0-2.8	0-9.5
LAT: Md	239.7	228.1	195	135.1	118.175
RANGOS	43.3-600	34.8-600	21.6-600	26.6-600	28.6-600

* $P < 0.05$ U de Mann-Whitney

+ $p < 0.05$ KruskalWallis

DT: Duración Total

FR: Frecuencia

DM: Duración Media

LAT: Latencia

Md: Mediana

TABLA II: MEDIANAS Y RANGOS DE LAS CATEGORIAS OFENSIVAS EN EL EXPERIMENTO 2

CATEGORIAS	CONTROL	3.75 mg/Kg	7.5 mg/Kg	15 mg/Kg	30 mg/Kg
AMENAZA					
DT: Md	44.5	43.9	41.2	17.9	62.2
RANGOS	0.3-65.4	10.0-77.1	0-113.6	0-81.5	12.6-102.7
FR: Md	31	36	43	17	37
RANGOS	1-39	9-61	0-63	0-60	13-44
DM: Md	1.4	1.3	1.3	1.2	1.7
RANGOS	0.3-1.7	1.1-1.4	0-1.8	0-2.3	1-2.5
LAT: Md	43.5	33.9	67.9	126.4	60.2
RANGOS	19.3-303.5	4.1-228.4	16-600	4.6-600	18.8-168.6
ATAQUE					
DT: Md	43.6	75.8	57.4	57.7	22.4
RANGOS	0-187.1	0.7-174.3	0-145.9	0-152.1	2.2-48.0
FR: Md	15	20	22	13	13
RANGOS	0-36	1-38	0-34	0-42	3-16
DM: Md	3.6	3.8	4.4	2.2	1.4
RANGOS	0-5.2	0.7-7	0-5.0	0-5.9	0.7-3.4
LAT: Md	161.7	103.26	165.43	140.06	183.29
RANGOS	84.5-600	18-466.4	31.9-600	23.2-600	42.8-325

DT: Duración Total

FR: Frecuencia

DM: Duración Media

LAT: Latencia

MD: Mediana

DISCUSION

Los resultados encontrados sugieren que el propionato de testosterona potencia, aunque débilmente, la conducta ofensiva. En los dos modelos empleados, una sola administración de propionato de testosterona incrementa la duración (total y media) y la frecuencia y disminuye la latencia de las conductas ofensivas a las dosis empleadas, salvo excepciones puntuales (Figuras 1 y 2). Sin embargo, este efecto no llega a ser estadísticamente significativo salvo para la duración media de la amenaza en el modelo de agresión inducida por aislamiento. Estos resultados coinciden con los de Sandnabba et al., (1994) que no encontraron efectos significativos tras un tratamiento de una semana con una dosis 25 mg/kg/día de esta sustancia en ratones. Los efectos han sido más consistentes en el modelo de aislamiento, ya que en el de cohabitación aparecen menores cambios y, en ocasiones, éstos son en la dirección contraria (con las dosis más altas, especialmente con la de 15 mg/kg).

La comparación de los grupos control de ambos experimentos muestra mayores niveles de agresividad (mayor duración total, frecuencia y duración media y menor latencia) en los animales que cohabitaron con una hembra que en los que fueron alojados individualmente. Esto coincide con los resultados de Brain, Benton y Bolton (1978) quienes compararon estos dos modelos de inducción de conducta agonística en ratones de la cepa TO. Estos autores encontraron que los machos que previamente habían cohabitado con

hembras mostraron mucha más agresión que los que habían sido alojados individualmente o con otros machos, lo que sugirieron era debido a que la actividad reproductiva estimula la función gonadal (Brain y Bowden, 1977). Resultados similares han sido descritos en ratas (Flannelly and Lore, 1977). Más recientemente Iocchi, Cabib y Puglisi-Allegra (1994) han encontrado diferentes efectos según la cepa. Así mientras la cepa C57 presenta menor susceptibilidad a la agresión inducida por aislamiento y mayor a la agresión inducida por la cohabitación con una hembra, en la cepa DBA ocurriría lo contrario. Además en ratones de esta última cepa, la agresión inducida por aislamiento no aparecía antes de las 4 semanas y presentaba un fuerte incremento después de 8 semanas. De la cepa empleada por nosotros sólo contamos con los datos de una comparación realizada por Martínez et al. (comunicación personal) quienes no encontraron diferencias significativas en las conductas ofensivas entre ambos modelos, salvo en la duración media de la amenaza, que fue mayor en los animales sometidos a alojamiento individual.

Nuestros resultados muestran incrementos en la categoría de Amenaza, tanto al considerar la frecuencia como la duración total, resultados en línea con los de Lumia et al. (1994). Estos autores observaron un aumento de las posturas de amenaza y dominancia tras la administración prolongada (10 semanas) de propionato de testosterona en ratas macho.

El aumento de la frecuencia y del tiempo empleado en el Ataque encontrado en animales tratados con propionato de testosterona en ambos modelos, así como la reducción de la

latencia, es bastante consistente e importante, ya que es consecuencia de una administración única mientras que en los estudios en los que se han encontrado efectos han utilizado tratamientos prolongados (Lumia et al., 1994; Bonson et al., 1994). Los animales tratados con la dosis mayor (30 mg/kg) en ambos modelos no experimentaron ese aumento, por lo que no siempre aumenta el efecto agresivo cuando se aumenta la dosis de fármaco administrado. En otro estudio encontramos un decremento significativo de la agresión tras una sola administración de dosis muy altas de propionato de testosterona y de fenilpropionato de nandrolona (Martínez-Sanchis et al, 1994a).

Los efectos dosis-dependiente encontrados se podrían interpretar en función de la interacción con los niveles basales endógenos. La relación entre la testosterona sérica y la frecuencia de conducta agresiva no es lineal. Mientras niveles normales de testosterona (3.1 ng/ml) incrementaban la conducta ofensiva en ratas macho gonadectomizadas, niveles supranormales (5.1 ng/ml) no lo hacían (Albert, Jonik, Watson, Gorzalka y Walsk, 1990). De este modo, las diferencias significativas encontradas en los animales sometidos al modelo de aislamiento podrían explicarse en función de los niveles de testosterona, resultantes de la interacción entre la producción endógena y la administración exógena, al considerar los mecanismos de inhibición existentes. Así, se podría argumentar que el aumento de agresión encontrado en la dosis más baja se debería a un incremento de los niveles no acompañados por la

inhibición de la producción endógena. Por otro lado, en las dosis medias pudo administrarse fármaco suficiente para desencadenar una inhibición de la producción endógena, que pudo tener como consecuencia una disminución de la conducta agonística. Por último, la dosis mayor podría tener efectos suficientes sobre el organismo para activar la agresión a expensas de la producción natural. En el modelo de cohabitación con hembras, el supuesto incremento de los niveles endógenos favorecidos por la actividad sexual complica la interacción de la testosterona de origen exógeno y endógeno, a la vez que se encuentra un efecto paradójico de las dosis mayores especialmente la de 15 mg/kg. La comprobación de esta posible interacción requeriría la determinación de los niveles sanguíneos de testosterona tras el tratamiento, que no se ha realizado en estos experimentos.

En resumen, los resultados muestran la importancia del modelo de agresión empleado y del hecho de que una sola administración de propionato de testosterona facilita incrementos en la conducta agresiva. El modelo de aislamiento social, en la medida en que no incorpora otra fuente de interacción (la derivada de la actividad sexual) parece más adecuado para establecer los efectos de estas sustancias. Los estudios futuros deberían incluir el análisis de los niveles de testosterona en sangre, lo que permitiría estimar el resultado de la interacción entre los niveles endógenos y exógenos. Finalmente, nuestros resultados han sido obtenidos tras un tratamiento agudo sería necesario también abordar los efectos del tratamiento crónico del propionato de testosterona y de

Figura 1. Duración Total, Frecuencia, Duración Media y Latencia de la Categoría de Amenaza en los modelos de Inducción de Agresión por Aislamiento (—) y por Cohabitación con una hembra (---).

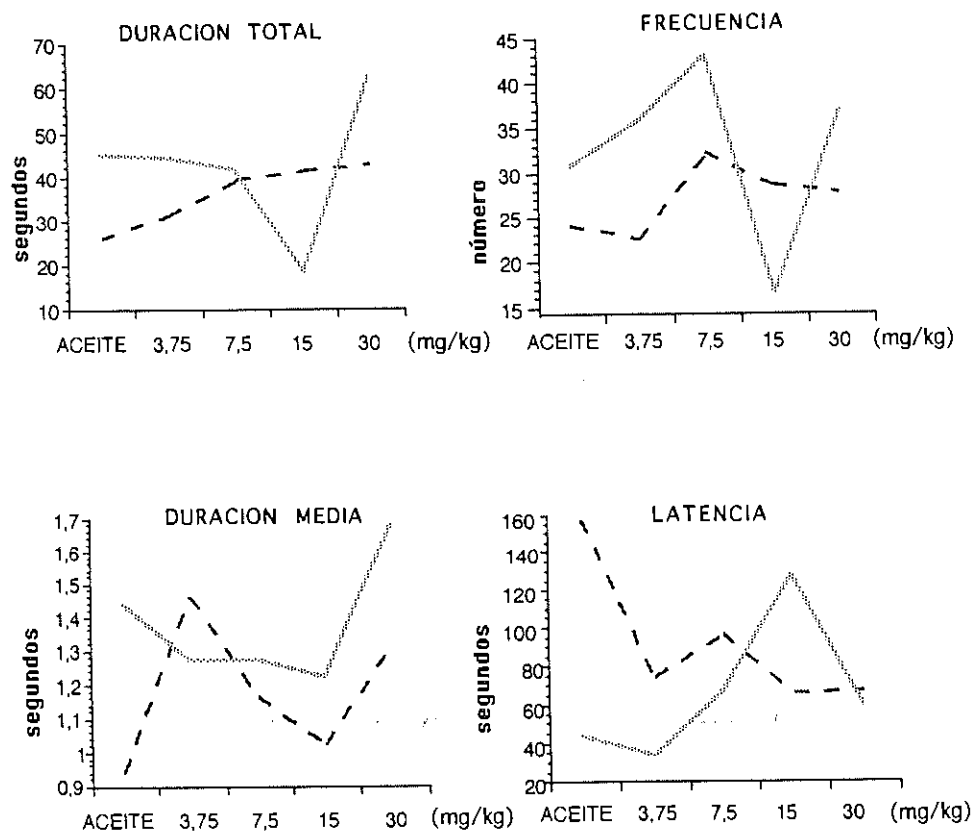
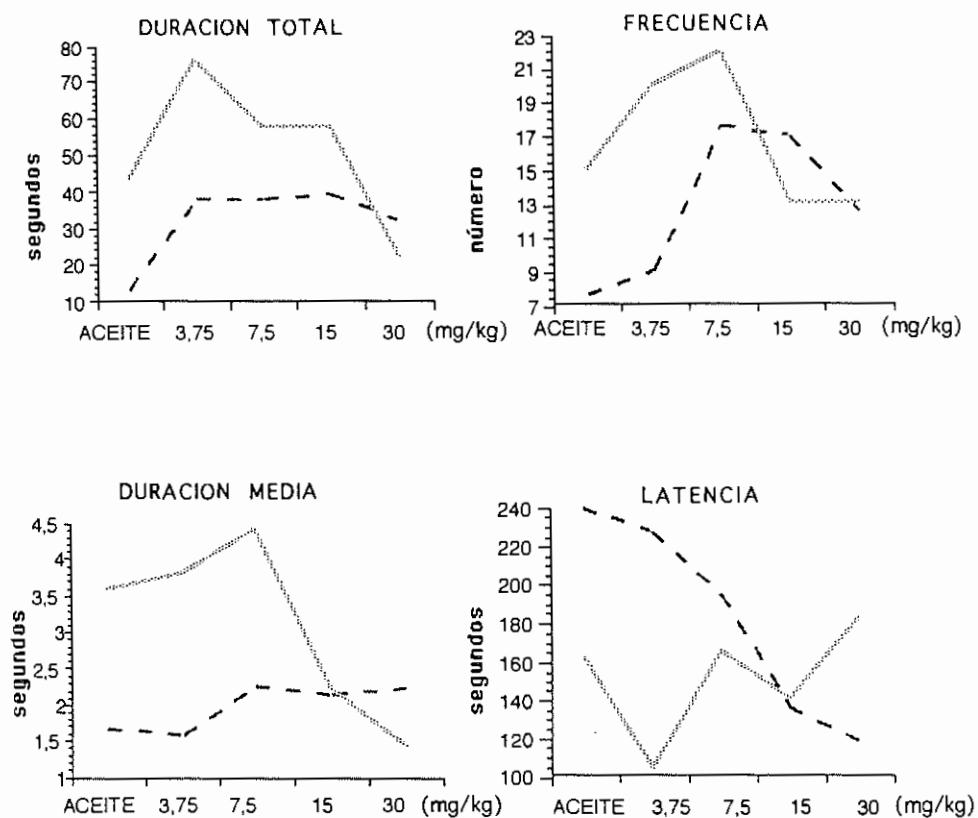


Figura 2. Duración Total, Frecuencia, Duración Media y Latencia de la Categoría de Ataque en los modelos de Inducción de Agresión por Aislamiento (—) y por Cohabitación con una hembra (___).



otros AAS para pasar finalmente al estudio de su uso combinado tal y como se está consumiendo normalmente.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ALBERT, D.J.; DYSON, E.M.; WALSH, M.L. y PETROVIC, D.M. (1988): Cohabitation with a female activates testosterone-dependent social aggression in male rats independently of changes in serutestosterone concentration. **Physiology and Behavior** 44: 735-740.
- ALBERT, D.J.; JONIK, R.H. y WALSH, M.L. (1992): Hormone dependent aggression in male and female rats: experiential, hormonal, and neural foundations. **Neuroscience and Biobehavioral Reviews** 16: 177-192.
- ALBERT, D.J.; JONIK, R.H.; WATSON, N.V.; GORZALKA, B.B. y WALSH, M.L. (1990): Hormone-dependent aggression in male rats is proportional to serum testosterone concentration but sexual behavior is not. **Physiology & Behavior** 48: 409-416.
- ALBERT, D.J.; WALSH, M.L.; GORZALKA, B.B.; SIEMENS, Y. y LOUIE, H. (1986): Testosterone removal in rats results in a decrease in social aggression and a loss of social dominance. **Physiology and Behavior** 36: 401-407.
- BARFIELD, R.J.; BUSCH, D.E. y WALLEN, K. (1972): Gonadal influence on agonistic behavior in the male domestic rat. **Hormones and behavior** 3: 247-259.
- BJORKQUIST, K.; NYGREN, T.; BJORKLUND, A. y BJORKQUIST, S. (1994): Testosterone intake and aggressiveness: Real effect or anticipation. **Aggressive Behavior** 20:17-26.
- BONSON, K.R.; JOHSON, R.G.; FIORELLA, D.; RABIN, R.A. y WINTER, J.C. (1994): Serotonergic control of androgen-

induced dominance. **Pharmacology Biochemistry and Behavior** **49** (2): 313-322.

BRAIN, P. F.; BENTON, D. y BOLTON, J. C. (1978): Comparison of agonistic behavior in individually-housed male mice with those cohabiting with females. **Aggressive Behavior** **4**: 201-206.

BRAIN, P.F. y BOWDEN, N.J. (1977): Further studies on sex steroid actions on intermale-type fighting in gonadectamized "aggressive" male and neonatally androgenized female to strain mice. **Journal of Endocrinology** **72**: 41-44.

BRAIN, P.F.; MCALLISTER, K.H. y WALMSLEY, S. (1989): Drug effects on social behavior. Methods in ethopharmacology. En A.A. Bonfem; G.B. Barker y A.Y. Greenshaw (Eds.). **Neuromethods**. The Humana Press Inc., Clifton. **13**: 687-739.

BURKETT, L.N. y FALDUTO, M.T. (1984): Steroid use by athletes in a metropolitan area. **Physiology of Sportsmedicine** **12**: 69-74.

CLARK, A.S y BARBER, D.M. (1994): Anabolic-Androgenic steroids and Aggression in castrated male rats. **Physiology and Behavior** **56**(5): 1107-1113.

- DELBEKE, F.T.; DESMET, N. y DEBACKERE, M. (1995): The abuse of doping agents in competing body builders in flanders (1989-1993). **Internacional Journal of Sports Medicine** 16: 66-70.
- DU RANT, R.H.; RICKERT, V.I.; ASHWORTH, C.S.; NEWMAN, C. y SLAVENS, G. (1993): Use of multiple drugs and adolescents who used anabolic steroids. **The New England Journal of Medicine** 328(13): 922-926.
- FLANNELLY, K. y LORE, R. (1977): The influence of females upon aggression in domesticated male rats (*Rattus norvegicus*). **Animal Behavior** 25: 654-659.
- FUJIOKA, M.; SHINOHARA, Y.; BABA, S.; IRIE, M. y INOUE, K. (1986): Pharmacokinetic properties of testosterone propionate in normal men. **Journal of Clinical Endocrinology and Metabolism** 63 (6): 1361-1364.
- GOLDSMITH, J.F.; BRAIN, P.F. y BENTON, D. (1978): Effects of the duration of individual or group on behavioral and adrenocortical reactivity in male mice. **Physiology and Behavior** 21: 757-760.
- HANNAN, C.I.; FRIELD, K.E.; ZOLD, A.; KETTLER, T.M. y PLYMATE, S.R. (1991): Psychological and serum homovaerillic acid changes in men administered androgenic steroids. **Psychoneuroendocrinology** 16 (4): 335-343.
- HOBERMAN, J.M. y YESALIS, C.E. (1995): The History of synthetic testosterone. **Scientific American**. February. 60-65.
- IOCCHI, A.; CABIB, S. y PUGLISI-ALLEGRA, S. (1994): Opposite strain-dependent differences for intermale aggressive

behavior elicited by individual housing and housing with a female in the mouse. **Aggressive Behavior** 20, 305-314.

KOMOROSKI, E.M. y RICKERT, V.I. (1992): Adolescent body image and attitudes to anabolic steroid use. **American Journal of Diseases of Children** 146: 823-828.

LUMIA, A.R.; THORNER, K.M. y MCGINNIS, M. Y. (1994): Effects of chronically high doses of the anabolic androgenic steroid, testosterone, on intermale aggression and sexual behavior in male rats. **Physiology & Behavior** 55 (2): 331-335.

MARTINEZ, M.; CASTAÑO, D.; SIMON, V. y BRAIN, P.F. (1986): An ethopharmacological assessment of the influences of ciproterone acetate on social interactions in male mice. **IRCS Medical Science** 14: 44-45.

MARTINEZ, M.; MIÑARRO, J. y SIMON, V. (1991): Análisis experimental de la conducta agonística en ratones. **Psicológica** 12: 1-22.

MARTINEZ-SANCHIS, S.; MOYA, L.; SALVADOR, A. y SIMON, V. (1994a): Efectos de la administración aguda de dosis altas de estanozolol, nandrolona y propionato de testosterona sobre la conducta social en ratones macho albinos. **IV Congreso de la Sociedad Española de Psicología Comparada**. Segovia.

- MARTINEZ-SANCHIS, S.; MOYA, L.; SALVADOR, A. y SIMON, V. (1994b): Efectos del propionato de testosterona sobre la conducta social en ratones macho albinos. **IV Congreso de la Sociedad Española de Psicología Comparada**. Segovia.
- MILEY, W.M. (1976): Castration, testosterone replacement therapy and spacing patterns in laboratory mice (*mus musculus*). **Psychological Reports** 38: 1315-1320.
- MORO, M.; SALVADOR, A. y SUAY, F. (1990): Psychological effects of steroids: a review. **22th International Congress of Applied Psychology** Kyoto (Japón), 22-27 Julio.
- MORRISON, C.L. (1994): Anabolic steroid users identified by needle and syringe exchange contact. **Drug and alcohol dependence** 36: 153-156.
- PIVNITSKY, K.K. (1974): Anabolic steroid hormones, problems of testing and the bond of activities with structure. **Problemy Endokrinologi USSR** 4 (3).
- SANDNABBA, N.K.; LAGERSPETZ, K.M.J. y JENSEN, E. (1994): Effects of testosterone exposure and fighting experience on the aggressive behavior of female and male mice selectively bred for intermale aggression. **Hormones and Behavior** 28: 219-231.

- SALVADOR, A.; MARTINEZ-SANCHIS, S.; MORO, M. y SUAY, F. (1994): Esteroides anabolizantes y conducta agresiva. **Psicológica** 15 (3): 439-459.
- SIMON, N.G.; WHALEN, R.E. y TATE, M.P. (1985): Induction of male-typical aggression by androgens but not by estrogens in adult female mice. **Hormones and Behavior** 19: 204-212.
- SU, T.P.; PAGLIARO, M.; SCHMIDT, P.J.; PICKAR, D.; WOLKOWITZ, O. y RUBINOW, D.R. (1993): Neuropsychiatric effects of anabolic steroids in male normal volunteers. **Journal of the American Medical Association** 269 (21): 2760-2764.
- SVARE, B.B. (1990): Anabolic steroids and behavior: a preclinical research prospectus. In: Ling, G.C. and Erinoff, F.L. (Eds.): **Anabolic Steroid Abuse**. Rockville, M.D. National Institute on Drug Abuse. 224-241.
- VAN DE POLL, N.E.; SMEETS, J.; VAN OYEN, H.G. y VAN DER ZWAN, S.M. (1982): Behavioral consequences of agonistic experience in rats: sex differences and the effects of testosterone. **Journal of Comparative and Physiological Psychology** 96 (6): 893-903.
- VAN DE POLL, N.E.; VAN ZANTEN, S. y DE JONGE, F.H. (1986): Effects of testosterone, estrogens and dihydrotestosterone upon aggressive and sexual behavior of female rats. **Hormones and Behavior** 20: 418-431.
- WAGNER, G.C.; BEUVING, L.J. y HUTCHINSON, R.R. (1980): The effects of gonadal hormone manipulations on aggressive target-biting in mice. **Aggressive Behavior** 6: 1-7.

- WILLIAMSON, D.J. (1993): Anabolic steroid use among students at a British college of technology. **British Journal of Sports Medicine** 27(3): 200-201.
- YESALIS, C.E; KENNEDY, N.I.; KOPSTEIN, A. N. y BAHRKE, M.S. (1993): Anabolic-Androgenic steroid use in the United States. **Journal of the American Medical Association** 270(10): 1217-1221.

TESIS DOCTORAL:

**LA ADQUISICION DEL INGLES DE UN NIÑO BILINGÜE
(CATALAN/INGLES)**

Ponente: **Carmen Pérez Vidal**

Directora: Carmen Muñoz Lahoz

Facultad de Filología

Universidad de Barcelona

Reseña de: **Mercè Pujol Berche**

Facultat de Psicologia

Universitat Ramon Llull

La tesis defendida por Carmela Pérez para obtener el grado de Doctor en Filología Inglesa es un excelente trabajo de investigación de gran interés para los/las investigadores/as del área de la adquisición bilingüe. Se trata de una tesis completa, con apéndices que ofrecen al/a lector/a elementos importantes permitiendo analizar mejor el contenido de los datos tratados en el estudio, el cual ha sido realizado con gran rigor científico y ha sido escrito, como la misma autora dice, de forma divulgativa y didáctica, haciendo que su lectura sea muy clara e inteligible, sin dejar por ello de ser un documento científico.

El objetivo que Carmela Pérez se ha dado - aportar datos descriptivos e interpretativos a partir de un marco teórico neutral -, es alcanzado con creces. La tesis ayuda a comprender el lento proceso de adquisición psicolingüística de una lengua - el inglés -, considerada como lengua débil en

el niño sujeto de estudio - Andreu -, que vive en un contexto sociolingüístico de bilingüismo diglósico - catalán/castellano -, en el cual el input que recibe en inglés es relativamente reducido. Las cuestiones abordadas constituyen problemáticas centrales en las investigaciones sobre el bilingüismo como primera lengua o, si se prefiere, sobre la adquisición simultánea de dos primeras lenguas desde el nacimiento en el ámbito familiar.

Es un texto útil (que espero sea publicado bajo otras formas más accesibles) tanto para los investigadores del proceso de adquisición del lenguaje, como para los enseñantes que, cada vez de forma más numerosa, intentan enseñar precozmente el inglés como lengua extranjera en los niveles inferiores de la enseñanza (jardines de infancia, pre-escolar, educación infantil). Además, si tenemos en cuenta que más de la mitad de la población mundial vive en situación de bilingüismo o de plurilingüismo, la tesis de Carmen Pérez puede ayudar a clarificar ciertas características de dichas situaciones bilingües o plurilingües.

El objeto de estudio - el desarrollo morfosintáctico del inglés en un niño bilingüe familiar en edades comprendidas entre 3;2.28 y 4;2.10 se plantea de forma original y va dando respuesta a lo largo de los diferentes capítulos empíricos, a los interrogantes planteados.

El rigor científico que comentaba más arriba se refleja al inicio mismo de la tesis, cuando su autora plantea los problemas con los que chocan los estudios sobre la adquisición bilingüe: los metodológicos y la representatividad

de los resultados. En lo concerniente a los primeros - los metodológicos - (recogida de datos, tratamiento del corpus y segmentación de las producciones del sujeto estudiado), la autora se da una serie de criterios para intentar solucionarlos. Dichas cuestiones metodológicas son, a mi parecer, poco abordadas en los trabajos realizados en este campo, sobre todo en algunos artículos en los que sin una previa información metodológica entran de lleno en los análisis o, lo que es peor, en los resultados. En cuanto a los problemas de representatividad, me parece que tanto la psicolingüística de la adquisición infantil como la lingüística de la adquisición de lenguas extranjeras en medio natural, han trabajado siempre con un reducido número de sujetos y no por ello son menos válidos. De todos es bien conocido que los estudios longitudinales son costosos a nivel de tiempo pero aportan una pauta evolutiva imprescindible para poder comprender el desarrollo lingüístico y el ritmo de adquisición. Además, la observación como método científico se convierte en técnica científica en la medida en que a) sirve a un objetivo ya formulado de investigación, b) se planifica sistemáticamente, c) es controlada y d) está sujeta a comprobaciones de validez y fiabilidad, requisitos seguidos en esta tesis y que por tanto, hacen que este estudio sea, sin lugar a dudas, una investigación científica. La observación es, como dice Anguera (1992), el más antiguo y el más moderno método de recogida de datos y nada puede reemplazarla, ni en el campo de las Ciencias Humanas ni en el de las llamadas Ciencias experimentales que también ellas, parten de la observación.

Otro aspecto que me gustaría subrayar es que, en un tema como del que se trata en esta tesis, se hubiera podido correr el riesgo de presentar una excesiva parte teórica, dividida en muchos capítulos para exponer las diferentes problemáticas en este campo, sin embargo Carmela Pérez ha sabido desde el primer momento cuál era su objetivo y, por tanto, cuáles eran las opciones teóricas que necesitaba tomar. De ahí un sintético capítulo segundo en el cual nos presenta de forma concisa y precisa las principales temáticas sobre la adquisición de lenguas, sin que por ello se deje de lado la inmensa cantidad de literatura de que se dispone. Como este capítulo está muy bien construido, sirve de orientación y de guía para la lectura posterior de la tesis. Esta síntesis realizada en la primera parte, posibilita que en las partes Segunda y Tercera, con la presentación del estudio y el análisis y discusión de datos respectivamente, mucho más extensas que la primera, nos encontremos no sólo con el estudio de caso, sino también con aquellas referencias teóricas que le sirven de base o las que se refutan. Al principio, esta opción me sorprendió, ya que pertenezco a una tradición en la cual, en las tesis hay dos partes claramente diferenciadas. Una primera de índole eminentemente teórica formada por varios capítulos que presentan el estado de la cuestión de las diferentes temáticas de la tesis y, una segunda, empírica, en la que se van exponiendo los diferentes aspectos estudiados en los datos. La opción de la doctoranda llega a buen puerto ya que al tratar empíricamente sus datos va haciendo alusión, exponiendo y

criticando, en su caso, las diferentes investigaciones que pueden echar luces a su problemática.

De la segunda parte de la tesis, subrallaré dos aspectos. Una tabla sobre los requisitos metodológicos que deben presidir un estudio longitudinal en la cual se presentan 13 requisitos, que, permitiéndome la expresión, son seguidos a raja tabla por la autora. Es cierto que en todos los estudios científicos se mencionan los aspectos metodológicos, pero, desgraciadamente, no en todos se siguen al pie de la letra, y en algunos, incluso se infrigen. El segundo aspecto es la precisión con la que define el input. En el campo de la adquisición bilingüe se menciona mucho, y esta investigadora tiene el coraje no sólo de hablar de él, sino de especificarnos el patrón de exposición a la lengua inglesa que recibe el niño sujeto de estudio y de analizar la variabilidad del mismo.

Entrando ya en su tercera parte - los análisis de los datos -, me gustaría recalcar dos aspectos. En primer lugar, las bases empíricas que ha tomado para interpretarlos: el análisis sintáctico, la LME (Longitud Mediana del Enunciado) o los estadios de Brown (1973), para citar sólo éstos, que toma como referencia pero con una visión crítica. El último pero no por ello menos importante es la unidad de análisis. Ésta es el caballo de batalla de todos aquellos investigadores, sean de formación psicológica, sean de formación lingüística, que toman como punto de referencia los trabajos de Vigotski y Bruner. Los estudios sobre lenguaje infantil y también los estudios sobre adquisición de lenguas extranjeras que se inscriben en la línea histórico-cultural chocan con este

concepto que siendo necesario e imprescindible es tan difícil de conceptualizar y de operacionalizar empíricamente. Carmela Pérez utiliza los formatos de interacción que también describe detalladamente, usándolos como unidad de segmentación del discurso y, más precisamente, como segmentación de las interacciones entre el sujeto y su padre en función de las distintas actividades efectuadas.

Habiendo hecho hasta ahora una evaluación global de la tesis, especificaré a continuación el contenido de los distintos capítulos que la componen. Como se ha dicho con anterioridad, la tesis se divide en tres partes distintas. La primera parte es el marco general en el cual se inscribe la investigación. La segunda parte presenta el estudio y las bases adoptadas para la interpretación de los datos. En la tercera y última parte se analizan e interpretan los resultados y se concluye subrayando los aspectos más relevantes y mencionando las perspectivas de futuro del trabajo.

La primera parte se compone de dos capítulos.

En el primero, general e introductorio, se exponen el punto de partida del que surgió la investigación, las perspectivas abiertas en el campo de la adquisición de lenguas en general y en el del bilingüismo como primera lengua en particular, las metodologías usadas en este tipo de trabajos y los diferentes marcos teóricos en los cuales éstos se inscriben, así como los distintos tipos de adquisición manejados en el área de la apropiación bilingüe. La pregunta de investigación de la que se parte en este estudio longitudinal se refiere a la globalidad del desarrollo lingüístico del niño estudiado. Se

aborda también la cuestión sobre en qué medida el sujeto adquiere el inglés y cuáles son sus características respecto tanto a la adquisición monolingüe (inglés como primera lengua) como a la adquisición bilingüe (inglés como segunda lengua o como lengua extranjera).

El segundo capítulo repasa brevemente las discusiones teóricas sobre: a) la adquisición monolingüe, en especial las problemáticas del input lingüístico y del contexto pragmático de adquisición; b) la relación entre las dos lenguas en contacto (catalán e inglés) y las estrategias del interlocutor que interacciona con el niño (en este caso el padre cuya lengua de origen es el inglés pero que habla perfectamente catalán, castellano y francés); y c) la comparación entre la adquisición llamada natural y la llamada formal. El estudio se plantea principalmente desde una perspectiva lingüística y de forma secundaria socio-pragmática y tiene como objetivo fundamental el estudio de la adquisición de las estructuras del inglés teniendo en cuenta los factores contextuales específicos en los que se desarrolla el niño estudiado. Se dedica, como decíamos al principio, un gran apartado a la línea teórica que parte de algunos postulados piagetianos y sobre todo de la escuela histórico-cultural vigotskiana (Vigotski, 1934/88) desarrollada posteriormente por la pragmática bruneriana (cf. Bruner, 1975, 1981, 1983) y que intenta poner de relieve el papel desempeñado por los formatos de interacción (acción conjunta, atención conjunta y mixtos) en la adquisición del bilingüismo como primera lengua (cf. Vila (1984), Pujol-Berché (1993), por ejemplo). En

este capítulo se definen también nociones claves para comprender los fenómenos que aparecen cuando dos o más lenguas están en contacto, como la mezcla (de lenguas), el cambio de código y la mezcla de códigos, tomadas de los trabajos del equipo de Hamburgo sobre la adquisición simultánea del francés y del alemán (cf. Meisel (1989, 1990, 1994), Köppe (1990), Köppe y Meisel (1992), para citar sólo estos).

La segunda parte de la tesis consta de dos capítulos.

El capítulo tercero se dedica a la presentación detallada de los aspectos metodológicos que conforman el diseño del estudio longitudinal del niño estudiado, especificándose los parámetros tanto empíricos como teóricos del diseño. Se presentan, como también mencionábamos con anterioridad, los requisitos metodológicos que deben cumplir los estudios longitudinales, y se define el contexto familiar del niño estudiado (Andreu de edades comprendidas entre 3;2.28 y 4;2.10, madre que le habla en catalán y padre que le habla en inglés; la pareja habla entre sí el catalán, son universitarios y profesores de inglés) y el contexto sociolingüístico en el cual vive (un barrio barcelonés). Se mantiene el principio una persona = una lengua (para una visión crítica sobre este principio, véase Pujol-Berché, en prensa) y se observan detenidamente las estrategias discursivas paternas hacia la adquisición del inglés del niño. Los datos se obtuvieron mediante grabaciones magnetofónicas quincenales, situaciones que fueron observadas por la investigadora que simultáneamente tomaba notas sobre información contextual.

De las 20 grabaciones de 30-45 minutos de duración, se han analizado en profundidad 3 de ellas, la primera (3;2.28), la quinta (3;4.12) y la décimoséptima (4;0.15) que fueron elegidas según la LME.

La transcripción de datos se ajustó a las normas del paquete informático SALT ("Systematic Analysis of Language Transcripts"), las sesiones fueron segmentadas según la actividad-formato de inspiración bruneriana; se codificaron los enunciados según el tipo de construcción y la opción de lengua; también se codificaron las estrategias de producción y el discurso.

El capítulo cuarto está consagrado a las bases sobre las cuales reposa la interpretación de datos. Se toman los estadios de Brown y la LME como índice de las variables que inciden en este tipo de estudio. El vocabulario se midió gracias al índice de diversidad léxica (IDL, "Type-Token Ratio") y la medida sintáctico-morfológica tomada fue el LARSP ("Language Assessment, Remediation and Screening Procedure") (cf. Crystal, Fletcher y Garman (1976), por ejemplo). Todas las medidas son ampliamente presentadas y discutidas atendiendo a razones de índole metodológica. Los datos son analizados en base a la pronunciación, la morfología, la deixis, los artículos y pronombres, las formas verbales, la negación y la interrogación.

La tercera parte comprende el análisis detallado de cada una de las tres muestras elegidas y las conclusiones.

El capítulo quinto contiene el análisis evolutivo general de los datos con los índices antes mencionados que sirven como

criterio de elección de los tres momentos (muestras) estudiados. Los datos obtenidos ilustran cómo el bilingüismo de Andreu es desequilibrado, estando la producción inglesa relativamente exenta de mezclas lingüísticas. El cambio de código en su forma situacional (cambio de lengua según el interlocutor) y el metafórico (con funciones pragmáticas) son observados al principio del desarrollo lingüístico en inglés, mientras que las mezclas, tanto parciales como totales, son relativamente escasas. Es también en la primera muestra en donde se observa un mayor porcentaje de las mismas (22.89%).

En el capítulo sexto se presentan los análisis e interpretaciones detallados de la adquisición del inglés de Andreu a los 3;2.28 años de edad. Puede apreciarse que el niño tiene bien establecidas las construcciones SV del Estadio II de Brown y está en camino de producir enunciados de 3 palabras. La producción fonética presenta algún problema localizado y persistente, a nivel sintáctico se puede observar que aunque su producción sea reducida, tiene pocas producciones de las denominadas inmaduras y a nivel léxico presenta índices más bajos que los que encuentra Brown en este estadio. Comparada esta adquisición con la monolingüe (cf. Fletcher, 1985) se observa que es similar a la del estadio II, pero con una diferencia de 12 meses. Comparada con la adquisición del inglés como segunda lengua (cf. Huang y Hatch, 1978), las producciones de Andreu también presentan la estrategia de imitación, mientras que utiliza los enunciados de dos palabras de forma más compleja con "look".

En el capítulo séptimo (3;4.12), los datos ponen en evidencia que la subordinación es incipiente, las oraciones SVA están exclusivamente representadas por locativos y las interrogativas "yes/no" están ausentes. Las diferencias entre esta adquisición y la adquisición monolingüe estriban a nivel léxico. Las estrategias más destacables son vacilaciones, autorepeticiones, imitaciones adultas y rutinas memorizadas. Hay una dominancia de las oraciones declarativas e imperativas.

En el capítulo octavo (4;0.15) se observa que los andamiajes proporcionados por el padre en las muestras anteriores ya no son utilizados en este momento. La inmadurez fonética se ha doblado en relación a la observada en la primera muestra. Comparando con la adquisición monolingüe y con la de la segunda lengua, en el lenguaje del niño objeto de estudio no aparecen las oraciones causales, la postmodificación del sintagma nominal con relativos, la deixis está pobremente representada, así como los pronombres de primera persona del singular y del plural. Hay lagunas en la producción de Andreu debidas tal vez al escaso input que recibe. Se observan procesos similares si se compara la adquisición de Andreu con la adquisición bilingüe.

Finalmente, en las conclusiones se destacan los factores que han podido tener una influencia en el inglés del niño, entre los cuales cabe mencionar: la actitud positiva y estimulante frente al bilingüismo, el mantenimiento del principio una persona = una lengua, las estrategias paternas hacia la producción de Andreu, el input en inglés y la

maduración cognitiva del niño. El aprendizaje de la regla pragmática relacionada con la utilización de una lengua determinada según el interlocutor se adquiere muy rápidamente. La evolución de las mezclas de código a lo largo del período estudiado progresa en forma de U, como otros autores ya han subrayado, en especial Meisel (1994), observándose muchas al principio y al final y pocas en las observaciones intermedias. La evolución del inglés en el período observado avanza espectacularmente en lo que se refiere a la LME y al IDL. A nivel sintáctico, los enunciados se alargan, aparecen las coordinaciones sintagmática y entre los enunciados en la segunda observación. Los datos parecen corroborar lo que otras investigaciones ya han destacado (cf. Weist, 1986) que primero aparece propiamente el aspecto y luego el tiempo. Las estrategias de producción del sujeto se diversifican, desapareciendo progresivamente las repeticiones y las autocorrecciones. Finalmente, se destaca el respeto del orden de palabras, la utilización del aspecto, la utilización de formas de futuro y el desarrollo de la oración compuesta y compleja con un dominio semántico de los verbos adquiridos.

A modo de conclusión, subrayaré nuevamente que la tesis de Carmela Pérez es un excelente trabajo de investigación empírica que aporta nuevos datos a los estudios sobre la adquisición del inglés (tanto como segunda lengua como primera), a los estudios sobre la adquisición bilingüe y al área de la adquisición del lenguaje en general. También es un

documento de reflexión sobre la enseñanza precoz de una lengua extranjera.

Referencias bibliográficas

- ANGUERA, M. T. (1992). **Metodología de la observación en las Ciencias Humanas**. Madrid: Cátedra.
- BROWN, R. (1973). **A First Language: The Early Stages**. Cambridge, Mas.: Harvard University Press.
- BRUNER, J.S. (1975). "The ontogenesis of speech acts", **Journal of Child Language** 2, 1-9.
- BRUNER, J.S. (1981). "Vigotsky: Una perspectiva histórica y conceptual", **Infancia y Aprendizaje**, 14, 3-17.
- BRUNER, J.S. (1983) **Child's talk. Learning to use language**. Londres y Nueva York: Norton (traducción española: El habla del niño. Barcelona: Paidós. 1986).
- CRYSTAL, D.; FLETCHER, P. y GARMAN, M. (1976). **The grammatical analysis for language disability: a procedure for assessment and remediation**. Londres: Edward Arnold.
- FLETCHER, P. (1985). **A Child's Learning of English**. Oxford: Basil Blackwell.
- HUANG, J. y HATCH, E. (1978). "A Chinese child's acquisition of English", En HATCH, E. (Ed.) **Second language acquisition**. Rowley, Mass: Newbury House.
- KÖPPE, R. (1990). Code-switching: **Strategien und Funktionen der Sprachwahl bei bilingualen**

Kindern (Französisch-Deutsch) im Vorschulalter.

Tesina de Licenciatura. Universidad de Hamburgo.

KÖPPE, R. y MEISEL, J.M. (1992). "Code-switching in bilingual language acquisition", Working papers.

MEISEL, J.M. (1989). "Early differentiation of languages in bilingual children", En HYLSTENSTAM, K. y OBLER, L. (Eds) **Bilingualism across the Lifespan. Aspects of Acquisition. Maturity and Loss.** Cambridge: Cambridge University Press, 13-40.

MEISEL, J.M. (1990). "Code-switching and related phenomena in young bilingual children", En **Papers for the Workshops on Concepts, Methodology and Data, ESF Scientific Networks: Network on Code-switching and Language Contact**, Basilea, enero de 1990. Strasbourg: ESF, 143-168.

MEISEIL, J. M. (1994). "Code-switching in young bilingual children", **Studies in Second Language Acquisition**, 16, 413-439.

PUJOL BERCHE, M. (1993). "Interaction bilingue et acquisition simultanée de deux langues", **Aile**, 2, 109-142.

PUJOL BERCHE, M. (en prensa). "Revisión crítica del principio una persona = una lengua en la adquisición simultánea de dos primeras lenguas", En PUJOL BERCHE, M. y SIERRA MARTINEZ, F. (Eds) **Actas del II Coloquio Internacional sobre Las lenguas en la Europa Comunitaria, Diálogos Hispánicos.**

VILA, I. (1984). "Yo siempre hablo catalán y castellano: datos de una investigación e curso sobre la adquisición del

lenguaje en niños bilingües familiares", en SIGUAN, M.
(Coord.) **Adquisición precoz de una segunda lengua.**
Barcelona: ICE de la Universidad de Barcelona, 29-51.

VYGOTSKY, L.S. (1934/88). **Pensament i llenguatge.**
Capellades: Eumo y Diputación de Barcelona.

WEIST, R.M. (1986). "Tense and aspect", En FLETCHER, P. y
GARMAN, M. (Eds) Cambridge: Cambridge University Press.

TESIS DOCTORAL:

**LA INTERACCION DIDACTICA EN EL LENGUAJE: EL
INTERCAMBIO COMUNICATIVO MAESTRA - ALUMNO/A,
ALUMNO/A - MAESTRA EN PARVULARIO EN UN
PROGRAMA DE INMERSION AL CATALAN**

Ponente: Carme Solé i Resano

Directora: Carme Triadó i Tur

Facultad de Psicología

Universidad de Barcelona

Reseña de: Mercè Pujol i Berché

Universitat Ramon Llull

La tesis doctoral defendida por Carme Solé i Resano para la obtención del grado de Doctor en Psicología por la Universidad de Barcelona es un excelente trabajo de investigación que merece ser publicado bajo formas más accesibles. No hay ninguna duda de que su lectura será de gran interés para todos aquellos investigadores en áreas como: la interacción en el aula, el desarrollo del lenguaje y la inmersión. También aporta datos de interés para los/las maestros/as de parvulario. Se trata de una tesis completa, escrita con un lenguaje inteligible, sencillo y sin florituras.

El objetivo que la autora se ha dado - estudiar los procesos de enseñanza/aprendizaje en el aula de inmersión en P4 y P5 y más concretamente el uso del lenguaje para emitir y recibir mensajes dentro de la interacción educativa ha sido conseguido con creces. La tesis ayuda a comprender el uso del lenguaje en contexto, tanto del catalán - lengua objeto de aprendizaje - como del castellano - la lengua óbviamente

mayoritaria de los niños -. Las cuestiones abordadas como la interacción en el aula de parvulario, los procesos de enseñanza/aprendizaje que tienen lugar en esta etapa evolutiva y la progresiva aparición del catalán además de ser centrales en las investigaciones psicolingüísticas, nos ayudan a comprender el lento proceso de apropiación de una segunda lengua, el importantísimo papel que juega la interacción en dicho proceso adquisitivo y la forma en que se desarrollan las secuencias de enseñanza/aprendizaje.

Antes de entrar en la presentación del contenido de la tesis, me gustaría destacar tres aspectos. En primer lugar, la excelente síntesis realizada en los diferentes capítulos que componen la parte teórica. En segundo lugar, la metodología utilizada. Todos sabemos que los estudios longitudinales son costosos en tiempo pero indispensables para conocer la evolución del lenguaje, el ritmo de adquisición y las diferencias individuales en este proceso. El diseño observacional, el análisis de las grabaciones de video y las categorías de análisis propuestas por la autora son una prueba tanto de su capacidad investigadora como de su rigor científico. En tercer lugar, el estudio de casos llevado a cabo en la segunda parte de la investigación, concretamente el seguimiento de dos niños a lo largo del periodo estudiado.

Habiendo presentado globalmente la tesis, especificaré a continuación el contenido de los distintos capítulos que la componen.

La tesis consta de dos partes claramente diferenciadas.

En la primera parte, teórica, se expone el estado de la cuestión de las diferentes problemáticas motivo de estudio: el desarrollo de la comunicación y del lenguaje oral, la interacción educativa, la adquisición de la primera y de la segunda lenguas y finalmente, la presentación del programa d'inmersión lingüística (PIL).

En la segunda parte, empírica, se exponen los objetivos y las hipótesis formuladas, el método utilizado para responder a las hipótesis planteadas, el análisis descriptivo de los resultados de la primera parte de la investigación, es decir de las interacciones, y el análisis descriptivo de la segunda parte de la investigación, o sea el estudio de casos.

Las conclusiones recogen, óbviamente, los resultados más sobresalientes tanto de la primera como de la segunda parte de la investigación.

La primera parte del manuscrito consta de cuatro capítulos.

En el capítulo primero se desarrollan los principios generales del desarrollo de la comunicación y del lenguaje en niños desde su nacimiento hasta 5 años (parvulario). Tomando como referencia teórica la perspectiva socio-cultural, se enfatiza el rol de los formatos brunerianos en la aparición y en el posterior desarrollo del lenguaje. Se incide también en las distintas formas lingüísticas que van apareciendo a lo largo de dicho periodo. El capítulo finaliza exponiendo las principales características de la conversación infantil y cómo los niños y niñas van aprendiendo las bases de la acción y de la interacción social mediante dichas conversaciones.

El capítulo segundo se centra en la interacción educativa exponiéndose las líneas de investigación más sobresalientes que conjugan la interacción en el aula y el lenguaje oral. Se hace hincapié en el giro que tomaron los estudios sobre interacción en el aula gracias al auge del constructivismo como marco explicativo del aprendizaje escolar. Se lleva a cabo una revisión de las investigaciones llevadas a cabo sobre las interacciones profesor/a-alumnos/as según los diferentes enfoques: lingüísticos, sociológicos y antropológicos y psicológicos. Se revisan también las investigaciones centradas en las interacciones entre alumnos y la importancia de las mismas en la adquisición de competencias y habilidades sociales.

El capítulo tercero presenta los diferentes modelos y teorías a propósito de la adquisición de la primera lengua y de la segunda. En lo referente a la adquisición de la primera lengua se revisan las aportaciones de las teorías sobre el aprendizaje, las chomskianas, las interaccionistas sociales y las propiamente psicolingüísticas. En cuanto a los modelos y teorías sobre la adquisición de la segunda lengua, se exponen el análisis contrastivo, la construcción creativa y la teoría de los universales lingüísticos.

El capítulo cuarto presenta el Programa de Inmersión Lingüística elaborado y llevado a cabo por el "Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya", situándolo históricamente e inspirado de los programas de inmersión lingüística llevados a cabo en Canadá. Después de su descripción en el contexto catalán, se exponen las condiciones

socio-culturales y pedagógicas necesarias para su desarrollo óptimo. El capítulo termina especificando las orientaciones y recursos didácticos para la implantación de dicho programa en el parvulario, analizando más detenidamente la inmersión lingüística y la interacción educativa.

La segunda parte de la tesis consta de cuatro capítulos.

En el capítulo quinto se exponen los objetivos de la investigación - estudiar la interacción en el aula en un programa de inmersión al catalán y el uso/adquisición de la segunda lengua en los alumnos castellano-hablantes escolarizados en dicho programa. Se formulan también las hipótesis. A nivel longitudinal, se espera encontrar una diferencia en el tipo de estrategias de gestión de conversación en el aula por parte de la maestra según si se trata de P4 o de P5. En lo que se refiere a los alumnos castellano-hablantes, se espera que éstos utilicen en su primer año de inmersión al catalán, ya sea su primera lengua o comunicaciones de tipo gestual y mímica, mientras que a lo largo de su segundo año, se esperan que las producciones sean con mezcla de códigos o en la segunda lengua. En cuanto a las estrategias utilizadas por las maestras según si los alumnos son de lengua materna catalana o castellana, se espera que éstas sean de naturaleza semejante, independientemente de la primera lengua de los alumnos. Se espera encontrar poca participación activa y espontánea de los alumnos y cuando ésta tiene lugar, utilizarán el castellano en el primer año de inmersión. Finalmente, en lo concerniente a la adquisición propiamente lingüística, se espera que el desarrollo de la segunda lengua

pase por las mismas etapas que el desarrollo de la primera y que las primeras producciones sean contextualizadas.

El capítulo sexto, de extremado rigor científico, se dedica a la presentación detallada de los aspectos metodológicos que conforman el diseño del estudio longitudinal llevado a cabo. La investigación empírica propiamente dicha tiene dos partes diferenciadas. En la primera, se observa la interacción maestra/alumnado y el desarrollo de la segunda lengua durante los dos primeros cursos escolares del programa de inmersión lingüística; siendo pues, la unidad de observación el grupo clase compuesto por 18 alumnos. En la segunda parte se lleva a cabo un estudio de caso, concretamente de un niño y de una niña durante los 2 años de observación efectuados en la primera parte de la investigación. Los datos de la observación se obtuvieron mediante grabaciones de video semanales y posteriormente mensuales de una duración aproximada de 90 minutos. Se obtuvieron 12 grabaciones el primer año y 11 el segundo, lo que representa un total de más de 1.700 minutos, totalmente transcritos. El análisis de las transcripciones se llevó a cabo mediante las siguientes categorías de análisis: contexto extralingüístico, aspectos paralingüísticos o comportamientos comunicativos no verbales de la maestra y/o de los/las alumnos/as, estrategias de gestión de la conversación en el aula por parte de la maestra y estrategias de intervención en la conversación del aula por parte del/de la alumno/a.

En el capítulo séptimo se discuten los resultados de la primera parte de la investigación, es decir la interacción en el aula. Después de un detallado análisis descriptivo de los datos obtenidos, se infirma la hipótesis según la cual las estrategias de gestión de la conversación usadas por la maestra de P4 son las repeticiones de solicitudes o estructuras lingüísticas por parte de los alumnos. Sin embargo se confirma la hipótesis según la cual las respuestas de los alumnos de P4 son adecuadas a las solicitudes de la maestra observándose, además, un gran número de respuestas producidas en la lengua motivo de aprendizaje. También se confirma la hipótesis según la cual la maestra emplea el mismo tipo de estrategias de gestión de la interacción tanto para dirigirse a los alumnos castellano-hablantes como catalano-hablantes, tanto en P4 como en P5. En lo concerniente a P5, se confirma la hipótesis según la cual las estrategias de gestión de la maestra sirven para completar las producciones de los alumnos. Los alumnos responden a las solicitudes de la maestra mayoritariamente en catalán. Durante el primer año de escolarización, las intervenciones de los alumnos son básicamente respuestas a las solicitudes de la maestra y en sus participaciones espontáneas usan el castellano, confirmándose la hipótesis formulada en este sentido. En el segundo año de escolarización, los alumnos usan el catalán en sus participaciones espontáneas, lo cual confirma la hipótesis formulada. Puede subrayarse el hecho de que tanto en P4 como en P5, las respuestas colectivas son en catalán y la mezcla de códigos es muy poco frecuente.

En el capítulo octavo se presentan de forma muy detallada los resultados del estudio de casos de dos niños (un niño y una niña) durante los dos años que duró la observación. En ambos casos, ya al inicio de la implantación del programa de inmersión lingüística, los niños responden adecuadamente a la maestra estableciéndose de este modo una fluidez en la comunicación; se observa, además, que el uso de la segunda lengua es muy temprano. La hipótesis según la cual la adquisición del catalán como segunda lengua recuerda las mismas etapas que la adquisición de la primera no se confirma. Las primeras producciones de estos niños están muy relacionadas con el contexto pragmático.

Finalmente, en las conclusiones se pone de relieve el uso exclusivo del catalán por parte de la maestra ya al inicio del programa de inmersión lingüística, hecho en acorde con los resultados de otras investigaciones sobre programas de inmersión. Las situaciones de enseñanza/aprendizaje organizadas por la maestra son suficientemente motivadoras para estimular la participación del alumnado. También se pone de relieve que el tipo de interacción que se produce en el aula, tanto en P4 como en P5, se basa en la estructura del discurso controlado por la maestra, produciéndose una relación de tipo asimétrico, en la cual el alumno se ve relegado a responder a las solicitudes de la maestra y a producir pocas intervenciones espontáneas. Las intervenciones de las maestras son positivas en el sentido de que elogian las producciones de los alumnos, en lugar de

recriminarias aún en el caso de que éstos no sean las adecuadas. El tipo de interacción y el tipo de estrategias de gestión por parte de la maestra es igual tanto para los alumnos catalano-hablantes como para los castellano-hablantes. En cuanto al uso/adquisición de la segunda lengua, se pone de manifiesto su aparición temprana, al principio con enunciados algo repetitivos pero después más personales y creativos.

A modo de conclusión, subrayaré nuevamente que la tesis de Carme Solé i Resano es un excelente trabajo de investigación empírica sobre el programa de inmersión lingüística llevada a cabo en Cataluña y que corrobora estudios llevados a cabo sobre dicho programa. También aporta nuevos datos a los trabajos sobre la interacción en el aula y sobre el rol de la maestra y de los/las alumnos/as en las mismas. Finalmente, aporta evidencias sobre el uso progresivo de la segunda lengua.

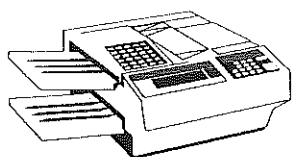
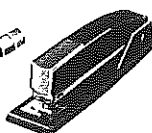
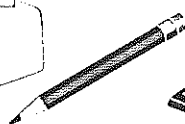
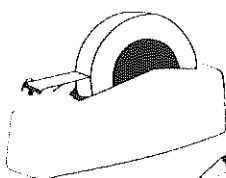


alfor



Padre Palau 6 - Telf. 21 26 14 - 94
Fax 21 82 08 - 43001 Tarragona

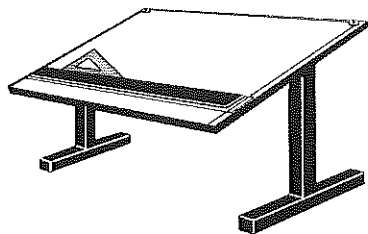
PAPELERIA



MAQUINAS DE OFICINA



MATERIAL INFORMATICO



DIBUJO TECNICO



UNIVERSITAS TARRACONENSIS

NORMAS PARA LA PRESENTACION DE TRABAJOS

1. Los manuscritos se remitirán a la Secretaría de Redacción (Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación, Carretera de Valls, s/n, 43007, Tarragona) para su selección de acuerdo con los criterios *formales* y de *contenido* de cada número de la Revista, adjuntándose la dirección y teléfono de cada autor. En un plazo máximo de tres meses se comunicará la aceptación o rechazo de los mismos.
 2. El contenido de los trabajos deberá estar organizado de la siguiente forma:
 - **Trabajos empíricos*: Introducción. Método. Resultados. Discusión. Referencias bibliográficas.
 - **Trabajos teóricos*: Introducción y planteamiento del problema. Desarrollo del tema. Conclusiones. Referencias bibliográficas.
 3. **Todos los trabajos deberán ser presentados, debido a nuestro sistema de publicación, escritos en disquettes de ordenador de 31/2, preferentemente en el procesador de texto MacWrite, Word o en sistema Macintosh (Word Perfect o ASCII).**
 4. La extensión de los trabajos, a ser posible, no sobrepasará las 15 páginas de la Revista.
 5. Al comienzo de cada artículo deberá figurar un *resumen* en castellano y un *summary* en inglés. No deberá exceder de 10 líneas cada uno. Deberá contener también una página en blanco citando el-los autor-es y el título del artículo en castellano y en inglés.
 6. Al final de cada trabajo se incluirá la lista de referencias bibliográficas, por orden alfabético, que deberán adoptar la forma siguiente:
 - * Libros: El apellido del autor, seguido de las iniciales de su nombre, año de edición, *título del libro en cursiva*, lugar de edición y editorial, por orden.
 - * Revistas: El apellido del autor, seguido de las iniciales de su nombre, año de edición, título del trabajo, *nombre de la revista en cursiva*, número de volumen, número de la revista cuando proceda y las páginas que comprende el trabajo dentro de la revista.
 7. Las referencias irán dentro del texto y nunca a pie de página. En las citas textuales el texto irá entrecomillado y seguido por el apellido del autor, año de publicación y las páginas de que se ha extraído, todo ello entre paréntesis.
 8. *Palabras clave* (key words): Es recomendable incluir dos o tres "palabras clave" que identifiquen el campo y área en la que se encuadrará el trabajo. Se situarán después del resumen y summary respectivamente.
 9. Se evitarán en lo posible las notas a pie de página.
 10. Las tablas o cuadros deberán ir numeradas con "romanos" correlativamente y se enviarán en hojas aparte, indicando en el texto el lugar y el número de la Tabla a insertar en cada caso. Los títulos y leyendas de la misma irán en otras hojas, asimismo numeradas. La Revista puede incluir las tablas y cuadros en un anexo en caso de no ser posible su inserción dentro del trabajo.
 11. Los gráficos o figuras se presentarán en papel vegetal, fotografía o tinta china, con numeración "arábiga" y debajo del diagrama. Una presentación con poco contraste hace imposible su publicación.
 12. El primer firmante del trabajo tiene derecho a recibir 10 separatas de su artículo.
 13. La Dirección, Redacción y Secretariado de la REVISTA DE PSICOLOGIA no se hace responsable de las ideas y opiniones expresadas por los autores en sus artículos.
- Nota:** El incumplimiento de cualquiera de las anteriores normas hará imposible la publicación del trabajo.

SUMARIO DE LOS ULTIMOS NUMEROS PUBLICADOS

Volumen XVI (1-2/1994): A.J. ESCUDERO: Y sin embargo los usan: una revisión de la teoría de la "Gramática pivote". -M.E. GRAS: La conducta del automovilista como conducta de elección de riesgo.- M. PEREA y A. GOTOR: Efectos de densidad y frecuencia de vecindad y su relación con la cegera a la repetición.- S. ALARIO: Un caso de claustrofobia: Tratamiento por exposición.-J. BOADA, J. TOUS y E. PASTOR: Habilidades: una aplicación cognitiva-laboral al modelo "Cl-H-Ti".- P. LOPEZ: Psicología y artes marciales: una aproximación bibliométrica.- F.L. Atienza: La polémica sobre la viveza-no viveza de las imágenes mentales.- C.J. BLANCO: Las difíciles relaciones entre las neurociencias y la sociedad cognitiva.- E. PASTOR: Estructura de los contenidos actitudinales del currículum de primaria.- S. ALARIO: Tratamiento conductual de una fobia urinaria. E. GARCIA y M.R. ELOSUA: Estrategias cognitivas y metacognitivas para favorecer la comprensión lectora.- M.PUJOL: Entrevista a César Coll Salvador.

Volumen XVII (1/1995): G. ALCANTUD, A. BERENGUER y M. BRANCAL: Evadifon (evaluación de la discriminación fonológica): estudio de su validez concurrente y de constructo. P. LOPEZ, L. GONZALEZ: Documentación y psicología C. ESTEBAN y F. ALONSO: El criterio diagnóstico de la psicopatía/tastorno antisocial de la personalidad: su evolución histórica y cronológica. R. SOS-PEÑA, F. GABUCIO y P. TEJERO: El impacto actual de la psicología de la Gestalt. A. GOÑI, J.L. DE MIGUEL: lecturabilidad de los textos y comprensión lectora. N. SAEZ, J.C. MELENDEZ y M. ALEIXANDRE: La percepción de limitaciones y estereotipos en la jubilación. M. CAMPS, C. CARTIL, M.D. HIERRO, X. MORIONES y I. TOMAS: Stress y ansiedad en una unidad de urgencias hospitalaria. I. TOMAS: La demanda en análisis E. ALFARO, M.T. CORTES: La psicología jurídica a través de los congresos del Colegio Oficial de Psicólogos.