CAPÍTULO I

LOS CONTEXTOS DE DESARROLLO

Rosa Ana Clemente Estevan

Entre los psicólogos se usa el término contexto para connotar los aspectos físicos y sociales externos al comportamiento. Este manual utiliza la palabra contexto para hacer referencia a todos y cada uno de los ambientes, con sus características físicas y sociales, que enmarcan y rodean el cambio comportamental humano.

Es importante que el estudiante llegue a asumir cómo estos ambientes no son solamente el medio físico-espacial que rodea al individuo que cambia, sino que las otras personas que acompañan, colaboran y participan en cada cambio individual se consideran, también, como partes integrantes, y fundamentales, de los contextos.

Estas páginas se conciben como introductorias y por tanto como referencias generales que deben permitir al estudiante introducirse, más objetivamente y con una visión direccionalizada, tanto a los capítulos históricos como a los de contenido específico.

1. INTRODUCCIÓN

Los manuales y referencias teóricas en las que se recopilan aspectos de lo que puede suponer la explicación de los contextos ambientales varían en su concepción del medio: desde los modelos de entornos naturales, sin manipular, tal y como se dan en la realidad (Barker, 1987), hasta aquellos en los que cabe la manipulación experimental; de igual manera, respecto a qué y quienes conforman los ambientes, se pueden encontrar desde posturas ambientalistas puras, en las que el entorno físico es el único referenciado, sin la intervención de otras personas (Barker, 1987), hasta la concepción global siempre interactiva, de referencia al contexto como entidad formada por individuos y ambientes (Siegel y Cohen, 1991).

El énfasis en los ambientes naturales, y la consideración hacia el medio como un todo integrado por cosas, personas y redes sociales mutuamente organizadas, se conoce como enfoque ecológico. Uri Bronfenbrenner es probablemente el autor más representativo de la corriente ecológica en la comprensión del desarrollo humano; existen autores antecedentes a los que es necesario reconocer su valor, los más interesantes de entre ellos son Kurt Lewin, que propuso la conocida ecuación de relación entre persona y ambiente en el comportamiento humano {C = f (PxA)} y los teóricos de la escuela de Kansas, quienes en los años cuarenta, comenzaron a introducirse en un campo llamado ecológico, cuya premisa principal era analizar los ambientes naturales como fuentes de influencia en el desarrollo.

La psicología actual se muestra más interesada por los contextos en los que es posible la manipulación, así como por la posibilidad de reconocer, dentro de las influencias ambientales, las procedentes de las personas y de la interacción. Por ello, en capítulos próximos se hace referencia a las interacciones interpersonales incluyéndolas como contextos de cambio.

2. CARACTERÍSTICAS DE LOS CONTEXTOS HUMANOS

Siegel y Cohen en un artículo cuyo título se inicia con la frase: "Una casa no es un hogar..." (Siegel y Cohen, 1991) intentan explicar cómo resulta injusto referirse al medio que provoca el desarrollo en el sentido del término *casa*, es decir, el exclusivo ambiente físico; la palabra *hogar* implica, sin embargo, algo más que el espacio cerrado en el que viven las personas. *Hogar* connota además actores humanos entrelazados unos con otros en redes de interacciones y relaciones emocionales y afectivas, sujetos a convivencia espacial, compartiendo objetos y propósitos. Son éstas las razones que diferencian los contextos de los ambientes; el término contexto remite a la acepción más global e interactiva ejemplificada por la palabra hogar. Los contextos podrían describirse a partir de algunas de las características que los conforman; sin ánimo de exhaustividad, describiremos las siguientes:

a. *Los contextos son construcciones humanas*. Muchas teorías usan el término para connotar o denotar el espacio físico, bien sea macrogenético o microgenético que rodea a los individuos. Como ya se ha dicho, los contextos son algo más que estos ambientes, no son ámbitos independientes de las personas, como proponen algunos ecólogos (Barker y Wright, 1955; Barker, 1987), los cuales consideran los ámbitos espaciales que rodean al cambio como independientes de la influencia de las personas. Desde puntos de vista más evolutivos, es imposible disociar los ambientes de las personas que están en ellos: los sujetos que cambian y los otros que acompañan, ayudan, colaboran, participan, etc. en el cambio de cualquier sujeto. Es imposible definir a los contextos de forma independiente a las personas.

Algunos autores afinan un poco más en las posibilidades humanas de construir contextos, en el sentido de cómo los humanos construyen sus propios contextos. Por ejemplo, Bryant (1982) opina que los niños de 10 años tienen ya establecidas a su alrededor redes de amigos, compañeros, etc. que afectan a su relación familiar; a medida que aumenta la edad las posibilidades de construirse los propios contextos se amplían extraordinariamente.

b. *Los contextos son constructos eminentemente sociales*. Parece evidente, tras el epígrafe anterior, que los ámbitos espaciales en los que se producen las acciones humanas están dirigidos y organizados en los contextos de naturaleza social y organizados según reglas de influencia psicosociales. La naturaleza social de los contextos hace que éstos estén organizados según reglas de comportamiento social propias; así, los bebés llegados a los contextos familiares o los escolares a las escuelas, se encuentran con un complicado entramado al que se integran como un nuevo elemento, con un papel concreto a desempeñar en cada una de las órbitas psicosociales. Recíprocamente y de forma bidireccional, su introducción repercute en los antiguos papeles de algunas o de todas las personas que rodean al nuevo elemento.

Los propósitos y los objetivos de las personas que forman los contextos pueden hacer variar su organización, de forma que un macrocontexto puede producir varios contextos derivados en función de los propósitos generales. Un buen ejemplo podría ser cómo el contexto escolar es muy diferente si los niños y profesores se encuentran en horas académicas o en el tiempo del recreo. La naturaleza social subyacente en la comprensión de los contextos permite entender estas subdivisiones contextuales.

c. *Los contextos integran elementos de naturaleza psicológica no espacial*. Se entiende que si las personas contribuyen a crear sus propios contextos, éstos pueden mostrar diferencias atribuibles a las características personales de las personas integradas en ellas. Por ejemplo, la motivación interpersonal y los recuerdos humanos de otras experiencias. Así, es frecuente que las parejas casadas con hijos pequeños cambien de amigos (sus amigos de solteros) en función de buscar contextos adecuados para sus hijos.

d. *Los contextos son lugares apropiados de investigación para conocer el comportamiento humano*. Mientras hay muchos psicólogos que investigan en situaciones de laboratorio, otros tienen serias reservas hacia el verdadero valor de las leyes del cambio obtenidas en situaciones artificiales. Las corrientes ecológicas admiten la valoración y el reconocimiento de los contextos habituales en los que se produce el cambio. Con la mejora de los sistemas técnicos de recogida de datos contextuales (observación), surgieron autores defensores de describir el cambio a partir de los comportamientos que era posible registrar en situaciones abiertas y cotidianas.

Las tendencias psicológicas que estudian los contextos tratan de desarrollar nuevos métodos que permitan estudiar al niño en sus comportamientos diarios y cotidianos, en los lugares y tiempos en los que realmente los comportamientos se producen. Los espacios habituales de acción infantil (casas, escuelas, calles, lugares de juego, etc.) son los escenarios del desarrollo, perdiendo énfasis la comprobación experimental en laboratorio, así como el estudio infantil mediante procedimientos psicométricos.

Los investigadores más radicales respecto a la utilización de los contextos como ámbitos en los que comprobar el valor del desarrollo y sus causas, suelen limitarse a ser meros traductores de lo que ocurre en un tiempo, un lugar y una acción comportamental determinada, sin introducir ningún tipo de manipulación ni en ese mismo contexto ni en

sus circunstancias (ver en el capítulo V las aportaciones ecológicas); sin embargo, lo habitual es estudiar el cambio desde modelos epistemológicos que no tienen los contextos como elementos únicos y exclusivos directores del cambio y, por tanto, se utilizan como ambientes interpersonales que son marcos para la acción evolutiva que se organiza en función de parámetros constructivos o socioculturales (Rogoff, 1990).

e. *Los contextos enmarcan e influyen en el desarrollo.* La investigación demuestra el gran poder explicativo de los ambientes que rodean al comportamiento, en ese mismo comportamiento (Siegel y Cohen, 1991).

Muchos de los primeros estudios ecológicos se focalizaron en el impacto de los ambientes escolares; por ejemplo, uno de los trabajos pioneros en este sentido fue el de Barker y Gumps (1964), los cuales demostraron el efecto de los ambientes escolares en niños atendidos en escuelas grandes y pequeñas. Los alumnos de las escuelas pequeñas tenían mucha más atención extracurricular y este elemento demostró ser significativo para la vida académica y social de los estudiantes. Otros estudios ecológicos han comparado escuelas tradicionales con escuelas modernas, crianzas en los hogares y crianzas en casa, etc. La investigación mantiene resultados significativos respecto a las diferencias causadas por los ámbitos contextuales que rodean a los individuos.

No sólo los autores ecólogos, sino todas las teorías implicadas en los paradigmas contextuales así lo defienden; como ha demostrado la teoría del ciclo vital (Lerner, 1989), los sucesos sociohistóricos ligados al cambio de grupos de humanos de la misma generación afectan considerablemente a su desarrollo. Por ejemplo, las generaciones que han vivido una guerra o una época de bonanza económica, etc., comparten aspectos característicos provocados por esos sucesos que estuvieron presentes en sus momentos de cambio.

Algo semejante ocurre si se hace mención a la explicación del cambio, es por esta razón que las psicologías evolutivas pueden ser deudoras de la época en que sus investigadores las construyeron. Los contextos ambientales que rodearon a Vygotsky, Piaget o Freud no son ajenos a sus teorías.

f. *Los diversos contextos mantienen flujos de influencia recíproca.* La bidireccionalidad y reciprocidad de los flujos de influencia intercontextuales es discutida de forma bastante usual en la literatura (Belsky, Lerner y Spanier, 1984), sin embargo, dada la dificultad empírica, relativamente pocos estudios contemplan la relación en ambos sentidos, así como la bidireccionalidad entre niveles.

Más adelante se entrará con más detenimiento en esta corriente bidireccional de comportamientos. Sin embargo, podemos adelantar que se ha comprobado el efecto mutuo que variables de naturaleza social mantienen entre sí; así como el mucho más complejo efecto que variables de naturaleza biológica establecen con variables de tipo social y a la inversa (Brooks-Gunn y Ruble, 1983).

Las relaciones recíprocas entre los niños pequeños y sus cuidadores, habitualmente la madre, han sido estudiadas muy extensamente y desde épocas pioneras en psicología; sin embargo, más tardíamente, las relaciones contextuales se han extendido a la adolescencia, y sobre todo se han establecido las interrelaciones con otros contextos extrafamiliares, fundamentalmente el mundo de los iguales y el de la escuela.

3. EL ACCESO A LOS CONTEXTOS. LAS PREFERENCIAS METODOLÓGICAS DE LA INVESTIGACIÓN CONTEXTUAL

Si se asume que el término *medio* (en el que se produce el desarrollo) es uno de los más recurrentes en Psicología Evolutiva, resulta paradójico comprobar en qué medida ha estado poco considerado. A excepción de los autores de las teorías ecológicas y los más recientes ligados a la investigación contextual, es frecuente el recurso al medio como lugar inespecífico en el que se produce el desarrollo, pero su importancia, valor y consideración está siempre tratado de forma borrosa y poco delimitada.

Bronfenbrenner y Crouter (1983) analizan la investigación evolutiva dedicada al medio a través de su historia, "denunciando" los modelos latentes que han funcionado de manera implícita. Estos autores separan tres periodos, haciendo una interpretación contextual de la historia de la Psicología Evolutiva.

El primero se enmarca entre 1870 y 1930, y aún tratándose del periodo más largo, es el menos interesante, puesto que la relevancia alcanzada por los factores ambientales en esta época es prácticamente nula. Su final coincide con la aparición de las grandes teorías evolutivas, en su mayor parte organicistas y por tanto con escasa dedicación a los elementos del ambiente. Se trata de una época inhóspita para valorar el efecto del medio; en general, la herencia era sobrevalorada y probablemente los trabajos más conscientes respecto a la utilización de variables contextuales sean investigaciones que, como la de Galton (con gemelos) o la de Burks (con niños adoptados), consideran al medio de escaso interés frente a variables ligadas a la herencia.

El segundo periodo coincide con la época de los grandes paradigmas evolutivos. No se escriben trabajos específicamente centrados en el contexto, pero, al contrario que en el primera época, el medio en el que se produce el desarrollo aparece citado en todos los enfoques teóricos relevantes en esta época: Freud, Piaget, Wallon, o Vygotsky -especialmente los dos últimos- así como en los modelos conductistas y neoconductistas.

En el tercer periodo se produce una vuelta al primero, entroncando los modelos característicos del segundo. Así, se empieza a concebir al medio, desde puntos de vista que tienen en cuenta los trabajos de los ecólogos pioneros. Bronfenbrenner y Crouter describen cómo a partir de los años setenta muchas de las investigaciones, de todas las corrientes, se centran en el microsistema (por ejemplo, todos los trabajos de relaciones madre-hijo, los de aprendizaje del lenguaje, la emocionalidad infantil, etc.).

Sin embargo, existen referencias en épocas relativamente recientes a trabajos de investigación dedicados explícitamente a estudiar los contextos ambientales en los que se desarrollan los individuos. Son los trabajos de los primeros ecólogos, los de la corriente ecológica del desarrollo humano y los trabajos de los psicólogos del ciclo-vital.

3.1. La Ecología en Psicología. Una de las aproximaciones metodológicas al desarrollo contextualizado

Las ciencias sociales tomaron el término *ecología* de las ciencias biológicas, haciendo referencia al hábitat en el que se desarrollaban los organismos vivos. La Psi-

cología no fue ajena a esta postura registrándose a partir de los años cuarenta referencias de psicólogos que mencionan este concepto.

Como cabría esperar esta versión teórica tiene antecedentes en otras disciplinas sociales, es el caso de los trabajos de los sociólogos, antropólogos y etólogos. Entre los años veinte y cuarenta, mientras los psicólogos evolutivos trabajaban en la creación de teorías normativas usando procedimientos experimentales y mediante el uso de test, se estaban desarrollando trabajos de cambio evolutivo en función del contexto, realizados bajo la batuta de representantes de otras disciplinas no psicológicas. Margaret Mead es probablemente una de las investigadoras más ejemplares de entre los estudiosos de las variaciones culturales (Mead, 1928). También podrían destacarse los trabajos de Whiting y Child sobre la crianza infantil (Whiting y Child, 1953).

La perspectiva ecológica en Psicología enfatiza el papel jugado por el ambiente en la conducta y su desarrollo. Esta postura criticó, desde sus inicios, el modo de investigación característico de la psicología de la época; así como sus autores destacaron las limitaciones de los estudios experimentales que, preocupados por el rigor metodológico, acaban investigando parcelas del comportamiento escasamente relevantes para la vida de los individuos.

Secuencialmente a los trabajos de Lewin, autor que por primera vez utilizó en 1943 el término *Ecología Psicológica*, se desarrollaron los trabajos empíricos de los autores de la denominada "Escuela de Kansas", algunas de cuyas aportaciones vamos a comentar con el fin de ilustrar este primer acceso ecológico al desarrollo. Los autores más relevantes de la escuela de Kansas fueron Barker y Wright los cuales estudiaron en los años cuarenta el comportamiento infantil de los niños de Midwest, una pequeña ciudad de Kansas. Ellos se pronunciaron por realizar un trabajo descriptivo, de recogida minuciosa de los sucesos que, en su opinión, la psicología había relegado en función de la utilización de instrumentos de recogida de datos de forma rápida y sencilla para el análisis estadístico.

Barker reconoce al investigador en psicología como un dócil receptor, codificador y transductor de los fenómenos psicológicos. Como transductor, el investigador no introduce modificaciones en el medio y se limita a recoger lo que la realidad ofrece. El papel de investigador como "transductor" contrasta con el papel que Barker denomina "operador", en el que el investigador domina los datos controlando el sistema generador de las respuestas, de forma que propone tareas, presenta ítems de test o pregunta cuestiones, en definitiva elicitando unidades de comportamiento que nunca podrían haber ocurrido sin la intervención del investigador.

Esta dedicación propuesta por Barker, de la psicología ecológica por los sistemas de trasducción, sugiere un grave problema desde el punto de vista ecológico, se trata de la preponderancia en psicología de sistemas operadores de recogida de datos. Los experimentos, los test, los cuestionarios, destruyen, en opinión de Barker el verdadero objeto de estudio de la psicología ecológica. Es por esta razón que los psicólogos ecológicos han tratado de descubrir métodos de acceso a los comportamientos de forma poco disruptiva, de forma respetuosa para con los fenómenos y su ocurrencia espontánea.

La metodología alternativa está basada en la observación exhaustiva de un individuo en sus actividades diarias de vida, así como en el análisis detallado de los ámbitos en los que se produce el cambio.

La primera propuesta metodológica supone el seguimiento exhaustivo y detallado de un sujeto; podrían servir como ejemplos las antiguas biografías infantiles, así como el trabajo de Wright sobre los doce niños de Midwest. Los datos descriptivos de este trabajo nos han permitido conocer bastantes aspectos desconocidos, hasta entonces, de la vida de los niños; sirvan como ejemplos los siguientes:

- El número de episodios comportamentales diarios decrece con la edad.
- De forma correspondiente, la duración de episodios aumenta con la edad.
- Los episodios se solapan entre sí, de forma que habitualmente los niños hacen más de una cosa a la vez.
- Dos terceras partes de los episodios eran sociales, es decir, se trataban de tiempos de interacción interpersonal. Muy frecuentemente el otro interlocutor era un adulto (tres quintas partes), y preferentemente un adulto del género femenino.
- La asimetría interactiva se hacía notar, de forma que uno de cada tres episodios estaba dominado por el adulto.

Los partidarios de los métodos ecológicos han realizado, de esta forma, análisis observacionales diarios de vidas de niños seleccionando variables modificadoras. Así, diferenciando los diversos espacios-tiempos del ambiente, por ejemplo, observando días diferentes (un día de excursión y otro en casa); niños de grupos culturales distintos; niños con diversos problemas, etc. En resumen una cierta generalidad de seguimientos parece demostrar la utilidad, al menos descriptiva, de este sistema de recogida de datos.

La segunda metodología desarrollada, la más defendida por Barker, se concentra en el estudio de los *lugares o escenarios* en los que se produce el cambio. Las nociones de *escenarios de desarrollo* y *escenarios de conducta* describen la confluencia metodológica de los entornos físicos y los patrones de conducta que se asocian con los diversos entornos.

Los *escenarios de desarrollo* son las unidades básicas del ambiente ecológico en cambio, son los contextos inmediatos de referencia sobre los que las personas hacen sus propósitos comportamentales. En esta opción de análisis la centración tradicional en los individuos, por parte de los científicos de las ciencias sociales, se modifica en función de los ambientes. Barker ha llegado a hablar de "psicología del organismo ausente" o de "investigación sin sujetos" (Barker, 1987). Algunos ejemplos de este tipo de examen ecológico (no centrados en personas) pueden tomarse del estudio sobre Mildwest: por ejemplo, examinar los lugares en las ciudades especialmente preparados para los ancianos, o los jardines, o los espacios de jóvenes, etc. Las conclusiones de los trabajos dieron lugar a inferir que la ciudad era muy abierta en la aceptación de sus niños, puesto que éstos tenían acceso a numerosos lugares públicos. La proporción de lugares públicos de utilidad como ámbitos conductuales se iba incrementando con la edad, excepto para los ancianos que disponían de menos ámbitos que los adultos.

Un *escenario de conducta*, es, además de la unidad central de análisis, un tipo de acción conductual que se produce en una particular y concreta constelación de tiempo, lugar y objeto. En cualquier escenario de conducta debe haber similaridad de forma entre el patrón de la conducta y el medio físico en el que se debe producir. Por ejemplo, en una guardería el mobiliario debe diseñarse para ser utilizado por los niños pequeños puesto que se espera que estos realicen un tipo específico de conductas que ese mobiliario permite desarrollar. Los escenarios de conducta son naturales para el ambiente ecológico, en el sentido de que no son impuestos por los investigadores y forman parte de la vida habitual de los individuos.

Esta metodología ha sido muy utilizada en disciplinas de las ciencias de la educación, por ejemplo, en la influencia que los espacios escolares tienen en la calidad y los resultados de la instrucción, la importancia de las actividades extraescolares, etc.

Como conclusión, y a modo de crítica, podemos dirimir el supuesto desconocimiento que estos primeros autores ecólogos demuestran respecto a la existencia de variables individuales que interfieren junto a las contextuales en la activación conductual.

3.2. El modelo ecológico del desarrollo humano de Bronfenbrenner

El modelo ecológico más difundido de entre los dirigidos a estudiar el cambio evolutivo en sus contextos naturales de ocurrencia es el defendido por Bronfenbrenner en 1979 (ver capítulo V de este texto), el cual se enlaza con los antecedentes anteriores, resultando semejante su utilización y defensa de la metodología observacional.

Para este autor, el ambiente es multidimensional y puede ser diferenciado no sólo en niveles organizados jerárquicamente, sino en subdivisiones dentro del mismo nivel de la jerarquía. Las influencias contextuales son, por otra parte, bidireccionales y recíprocas (Bronfenbrenner, 1979).

La importancia de este autor nos ha inducido a dedicarle un capítulo aparte en el que el lector encontrará datos suficientes para ilustrar, no sólo la metodología bronfenbrenneriana, sino también sus principales presupuestos teóricos.

Como resumen, sería necesario resaltar que la metodología desarrollada a partir de la teoría de Bronfenbrenner ha enfatizado, fundamentalmente, el ir más allá de la observación directa e inmediata (de conductas de individuos y escenarios) examinando y comprobando el efecto comportamental de la interacción de varios entornos de multipersonal. Por otra parte, es a Bronfenbrenner al que se deben la mayor parte de los comentarios de crítica a la investigación experimental realizada en laboratorios (ver su obra de 1979).

La popularidad alcanzada por el libro de Bronfenbrenner, así como la mejora de los sistemas de investigación observacional, ha generado una renovada corriente ecológica que el propio Bronfenbrenner ha revisado en 1986 y 1989, así como esfuerzos de afianzamiento desempeñados por otros investigadores (Ceci, 1990; Lerner, 1989).

3.3. La perspectiva contextual-evolutiva del ciclo vital

Desde los primeros años de la década de los setenta se trabaja en la contextualización del desarrollo individual. El motor de esta línea de investigación surgió de la confluencia de la teoría del ciclo vital (Baltes, 1987; Lerner, 1989) y el punto de vista ecológico (Bronfenbrenner, 1979). Desde estos puntos de vista, el desarrollo individual se ve como producto de la interacción dinámica de variables biológicas, psicológicas y socioculturales, todas ellas cambiantes en función de los sucesos históricos. Se enfatiza, además, que una persona está inmersa en contextos múltiples en el que el más próximo es el familiar.

Lerner realiza un serio intento por operacionalizar la influencia que sobre el desarrollo individual tienen las relaciones interindividuales y los factores socio-ambientales. Este autor describe de forma gráfica su modelo (ver figura 1 a continuación), así como procesos de bondad de ajuste entre las partes.

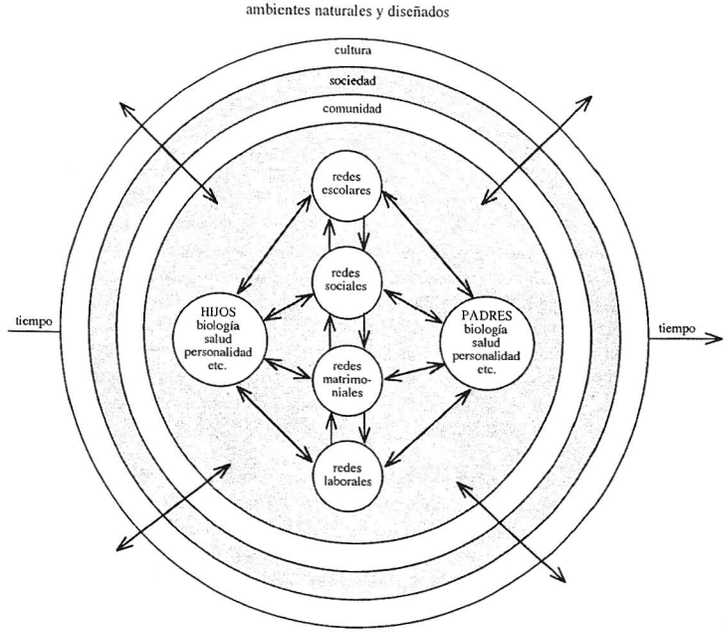

Figura 1. Modelo contextual del desarrollo defendido por Lerner en muchas de sus publicaciones (por ejemplo, en Ford y Lerner, 1992).

Su metamodelo es fruto de dos décadas de trabajo y todavía supone la convergencia de varias ideas sobre la naturaleza del desarrollo humano. El *developmental contextualism* intenta relacionar de forma multidisciplinar los factores organizadores del cambio humano, así como sus múltiples interdependencias, procurando conjugar desde las aportaciones de los biólogos del comportamiento hasta las contextuales derivadas del trabajo de Bronfenbrenner (objetivo muy ambicioso en fase de desarrollo, del que en un próximo futuro se podrá empezar a evaluar su incidencia).

Lerner ilustra su modelo haciendo mención a la explicación de comportamientos originados por variables de carácter biológico, como la menarquía en chicas adolescentes, así como en constructos psicológicos fuertemente enmarcados por mecanismos biológicos, como el temperamento, y lo ilustra utilizando datos de niños en el segundo caso y de adolescentes en el primero. El modelo trata de recoger las interacciones que los psicólogos contextuales y ecológicos han descrito para el cambio interindividual e intraindividual, las redes familiares y sociales y las variables socioculturales e históricas, todas ellas envolviendo la dinámica interaccional que explica el cambio personal.

Esta compleja relación se describe por parte de Lerner en el gráfico anterior. En ese esquema, el niño que está cambiando tiene distintas características (biológicas, cognitivas, de personalidad, etc.). Como consecuencia de esas características cada niño tiene diferentes efectos en su contexto social. Sin embargo, los padres también tienen sus propias características como individuos; al igual que los hijos, los padres difieren en sus posibilidades biológicas, cognitivas, afectivas y de personalidad. Ellos también son organismos en desarrollo y tienen sus propios roles (hijos de sus padres, miembros de una sociedad, trabajadores, etc.). Como consecuencia, y desde este modelo, la actuación de cualquiera de los individuos (individuo-padre a individuo-hijo) depende de ambos, del efecto del niño en el padre y del efecto del padre en el hijo. Por la misma razón, la actuación de determinado padre depende de sus propias características como individuo, así como del efecto que causa y ha causado históricamente en su hijo. La relación es, por tanto, bidireccional.

A partir del modelo ecológico del desarrollo humano el individuo esta incluido en una comunidad interconectada organizada en redes de carácter social y cultural. La familia es un contexto dinámico, donde el niño transforma y resulta transformado. Siguiendo la coherencia del modelo las relaciones niño-familia estarían conectadas recíprocamente con otras formas de vivir, por ejemplo, con la escuela y el grupo de iguales.

La influencia bidireccional y recíproca de los factores contextuales está documentada en comportamientos de naturaleza totalmente biológica. El equipo de Brooks-Gunn, desde una perspectiva de ciclo vital ha demostrado cómo la influencia que causa la menarquía en las niñas está mediada por factores e interrelaciones con los diversos elementos del medio ambiente que rodean a las niñas. Hay bastantes datos en la literatura sobre la relación entre algunos aspectos psicológicos y la aparición temprana o tardía de la menarquía. En este sentido se han encontrado diferencias en las percepciones del yo y el autoconcepto (Tobin-Richards, Boxer y Petersen, 1983), o en la conformidad respecto al valor o deseabilidad de la menarquía (Brooks-Gunn y Ruble, 1983).

En el mismo sentido, se ha comprobado cómo influye la menarquía en la interacción que las niñas mantienen con otras personas de su ambiente (Simmons, Blyth y McKinney, 1983).

De forma recíproca, se sabe de la influencia que el ambiente tiene en la aceptación-comprensión de fenómenos fisiológicos, como la menarquía, a nivel microsocial relacionado con el medio familiar y escolar, y a nivel macrosocial en relación con las creencias culturales (Brooks-Gunn y Ruble, 1983), o de diferentes épocas históricas (Elder, 1974).

En un sentido semejante, los estudios sobre la influencia de los hijos en los padres examinan aspectos que, como el temperamento, tienen fuerte raingambre biológica y, por tanto, muy determinado genéticamente. Se registran en la literatura estudios que describen las influencias temperamentales infantiles sobre el tipo de interacción exhibido por madre e hijo. Según los trabajos del grupo del *New York Longitudinal Study*, el temperamento infantil tiene claras influencias en las relaciones del niño con sus padres (Thomas, Chess y Birch, 1970). De igual manera, hay numerosos estudios que relacionan la influencia de las características paternas, especialmente sus demandas en situaciones cotidianas, en el temperamento infantil. Rutter (1979) describió cómo los niños con temperamento difícil padecían mucho más agudamente que los niños de temperamento fácil las características familiares disruptivas. Como parece natural, otros trabajos examinan la influencia que diferentes temperamentos infantiles producen en los diversos ámbitos en los que vive el niño, tales como las instituciones escolares y los grupos de iguales. Así, Thomas y Chess (1977) pusieron de manifiesto problemas educativos relacionados con la hiperactividad y la falta de atención que afectaban a la situación de estos niños como escolares.

La perspectiva del ciclo vital ha contribuido a ampliar el ámbito de las ideas ecológicas más tradicionales, situándose más allá de los microsistemas, en especial de las situaciones familiares, e incluso más allá de las relaciones puntuales con las capas más externas del sistema bronfenbrenniano: se está haciendo en este caso, referencia a los contextos bioculturales y sociohistóricos, siempre presentes para los psicólogos del ciclo vital.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Baltes, P.B. (1987). Theoretical propositions of life-span developmental Psychology: on the dynamics between growth and decline. *Developmental Psychology, 23,* 611-626.

Barker, R.G. (1987). Prospectic in environmental psychology. En D. Stokols y I. Altman (Eds.), *Handbook of environmental psychology, Vol* 2. New York: Willey.

Barker, R.G. y Wright, H.F. (1955). *Mildwest and its children*. New York: Row Peterson.

Barker, R.G. y Gumps, P.V. (1964). *Big school, small school: high school size and student behavior*. Stanford, CA: Stanford University Press.

CAPÍTULO V

BRONFENBRENNER Y LOS MODELOS ECOLÓGICOS

Carlos Hernández Blasi

El transcurso de un día cualquiera en la vida de un niño cualquiera reproduce en cierto modo la estructura de una película cinematográfica. Como en una película, la actividad infantil se despliega paulatinamente en una sucesión de escenarios o situaciones diferentes en los que el niño va interpretando su papel. Así, por la mañana, sus escenarios son su propio dormitorio, el cuarto de baño y la cocina. Su papel es el de hijo y sus "compañeros de reparto", sus padres y hermanos. Más tarde el niño vuelve a cambiar de escenarios. Durante la jornada escolar, su tiempo transcurre entre clases, patios y comedores, donde sucesivamente ejerce de estudiante, compañero de juegos y comensal, junto con otros muchos niños y adultos. A la vuelta del colegio, por último, es probable que vuelva a "actuar" en la casa de algún amigo o enfrente del televisor del comedor de su casa, justo antes de realizar sus tareas escolares, cenar y, finalmente, irse a dormir. De forma análoga a la de este niño, transcurren en ese mismo día cualquiera las vidas de los padres, familiares, profesores, amigos y conocidos que mantienen algún tipo de relación con él, si bien, eso sí, en escenarios o situaciones en parte diferentes.

La pregunta que se hacen los modelos ecológicos, con Bronfenbrenner a la cabeza, es la siguiente: ¿cuáles son los efectos que esta multiplicidad e interrelación de entornos -con el tipo de relaciones y de roles sociales que comportan- tienen realmente sobre el comportamiento humano en general y sobre el desarrollo infantil en particular? La respuesta que ellos dan a esta pregunta, y que tratamos de reflejar en este capítulo, no sólo es sumamente importante para la psicología contemporánea sino también para cualquier persona con algún tipo de responsabilidades educativas, ya sean éstas formales o no.

1. EL ENFOQUE ECOLÓGICO

Según Bronfenbrenner, en la actualidad "*sabemos mucho más de los niños que de los entornos en los que viven o de los procesos mediante los cuales esos entornos afectan al curso del desarrollo*" (Bronfenbrenner, 1985, pg. 45). Ello no resulta novedoso si tenemos presente, como señala el mismo autor, que hasta hace bien poco una buena parte de la psicología del desarrollo ha consistido en "*la ciencia de la extraña conducta de los niños en situaciones extrañas, con adultos extraños, durante el menor tiempo posible*" (Bronfrenbrenner, 1979, pg. 38).

En este contexto, se puede caracterizar el *enfoque ecológico* como una perspectiva o corriente psicológica que se incorpora con fuerza al "escenario académico" de los años sesenta, reivindicando una aproximación diferente al concepto de entorno o ambiente y una revalorización de su papel en el comportamiento. Dicha reivindicación suele ir acompañada de propuestas específicas para estudiar el comportamiento humano en contextos o situaciones naturales mediante metodologías de tipo etnográfico (la observación, principalmente). De esta forma, pues, este enfoque o perspectiva agrupa a un conjunto heterogéneo de psicólogos pertenecientes a diferentes áreas de conocimiento (i.e., no son ni sólo ni especialmente psicólogos evolutivos), insatisfechos con el concepto restringido de ambiente que utilizan los conductistas y con la circunscripción del estudio de la conducta humana a la situación artificial del laboratorio.

1.1. De la Ecología Psicológica a la Psicología Ecológica

Al igual que otras teorías dialéctico-contextualistas, como el enfoque sociohistórico y la teoría de Wallon, los enfoques ecológicos se vinculan históricamente de forma muy directa con los psicólogos alemanes de la Gestalt, y, más concretamente, con el psicólogo social K. Lewin y su así llamada *Teoría de Campo*. De hecho, fue este autor quien en 1943 acuñó la expresión *Ecología Psicológica* en el contexto de dicha teoría. Asimismo, los enfoques ecológicos están muy influidos en su origen por los planteamientos de otros importantes psicólogos alemanes y norteamericanos, como, por ejemplo, Brunswik, Murray y Tolman.

Según Bronfenbrenner y Crouter (1983), entre 1870 y 1930 aproximadamente, el estudio del entorno y el empleo de la observación naturalista eran características comunes entre las investigaciones psicológicas de carácter evolutivo de la época. Así, constatan la existencia de trabajos en los que se investigan, por ejemplo, las diferencias evolutivas entre niños de clases sociales altas y bajas, y las diferencias entre niños procedentes del campo y de la ciudad. No obstante, estos primeros trabajos adolecían de una orientación verdaderamente ecológica.

En primer lugar, porque partían de una concepción evolutiva que estaba exclusivamente centrada en el niño. De esta forma, en estos trabajos se comparaban efectivamente a niños pertenecientes a diferentes entornos sociales o geográficos, pero sin tener en cuenta aspectos tales como, por ejemplo, las características de dichos entornos, la gente que vivía en ellos y lo que hacía habitualmente dicha gente. En segundo lugar, en

dichos trabajos el niño era considerado como un receptor pasivo de las influencias del ambiente; no como un agente activo que interactúa con lo que sucede en dicho ambiente. Así, las diferencias de clase social o de ubicación geográfica eran consideradas determinantes, por ejemplo, del grado de conocimiento conceptual del niño, con independencia de características individuales como la inteligencia o la personalidad. Por último, en dichos trabajos no se prestaba atención alguna a los mecanismos mediante los cuáles el ambiente afecta el desarrollo, de manera que las diferencias halladas se explicaban simplemente en virtud del atributo o etiqueta ambiental de los grupos comparados. Así, por ejemplo, "proceder del campo" o "proceder de la ciudad" eran etiquetas que explicaban mágicamente el por qué de la existencia de diferencias evolutivas en, por poner un caso, el vocabulario.

La eclosión del conductismo como movimiento dominante en la psicología de los años treinta a sesenta y la preponderancia en psicología evolutiva de teorías de marcado corte individualista (e.g., el psicoanálisis y la teoría piagetiana) van a contribuir notablemente a mantener en la sombra la aproximación ecológica. De hecho, una parte importante de la psicología evolutiva que se va a realizar hasta los años sesenta va a estar constreñida a la elaboración de estudios normativos (i.e., identificar las conductas típicas de los niños en cada edad) basados en la utilización de tests y cuestionarios en situaciones artificiales.

El declive del movimiento conductista que tiene lugar tras este periodo, junto con la insatisfacción de un sector importante de la psicología evolutiva con los modelos de corte individualista, va a impulsar otra vez al enfoque ecológico a un primer plano de la actualidad académica: "*Como en una repetición del ciclo de las estaciones, parece que a la psicología le llega de nuevo el tiempo de salir a respirar al aire libre*" (Del Río y Álvarez, 1985, pg. 3). A este impulso van a contribuir sobremanera las aportaciones de Barker y Wright, fundadores de la así denominada *Escuela de Kansas*, que durante la década de los cincuenta sentaron las bases de una "nueva" aproximación a la psicología desde la reconsideración del papel del entorno. A esta "nueva" aproximación la van a llamar *Psicología Ecológica*.

1.2. De la Psicología Ecológica a la Teoría Ecológica de Sistemas

Desde la Psicología Ecológica, se quiere estudiar la conducta humana tal como se produce en sus contextos naturales. Para ello, se analiza el entorno en términos de sus componentes físicos (el *milieu*) y de las conductas directamente observables de las personas que lo habitan (el *programme*). La unión entre un medio físico concreto y el patrón de conducta a él asociado recibe el nombre de *escenario de conducta* (*behavior setting*), y constituye la unidad básica de análisis del entorno desde esta perspectiva. Un aula, por ejemplo, configura uno de los múltiples escenarios de conducta que se dan en un colegio (como el despacho del director, el patio, el comedor, etc.). Dicho escenario está configurado por un conjunto de objetos físicos organizados de una determinada manera (e.g., sillas y mesas), y por una serie de personas (profesor y alumnos) que elicitan una serie de conductas (e.g., los profesores hablan y los alumnos toman notas).

Merece la pena subrayar que en los escenarios generalmente se suele dar un alto grado de ajuste o *sinomorfia* entre el *medio físico* y el *programa*, de manera que, por ejemplo, una determinada distribución del espacio y de los objetos de un aula parece estar reclamando -inclusive, forzando- un determinado tipo de actividad (e.g., clases magistrales vs. trabajos en grupos). Incluso cuando esto no es así, debe producirse necesariamente un proceso de adaptación entre ambos (e.g., cuando maestros de tipo tradicional son puestos en aulas de diseño abierto con una distribución harto distinta de la habitual). La conciencia de la importancia que este alto grado de ajuste o sinomorfia entre medio físico y programa tiene para la comprensión del comportamiento humano es fundamental para entender la posición teórica de los psicólogos ecológicos (como lo es, en general, para entender la posición de todos los enfoques ecológicos). En cierto modo, los psicólogos de la Escuela de Kansas hacen del estudio de estas sinomorfias el objetivo prioritario de su actividad científica.

Como hemos indicado, Barker y Wright fueron pioneros en la realización de estudios de campo desde una perspectiva ecológica moderna (Barker y Wright, 1951, 1955), aportando además nuevos conceptos y nuevos métodos para la investigación del entorno, la conducta y sus relaciones. Sin embargo, tanto ellos como sus seguidores de la Escuela de Kansas, han recibido y reciben en la actualidad críticas importantes desde otros enfoques ecológicos. Entre otras cosas, se ha censurado, por ejemplo: su concepción fisicalista del entorno, su aproximación conductista al comportamiento, su reducción del estudio del ambiente al entorno próximo o inmediato, su limitación de las investigaciones ecológicas al uso de métodos etnográficos en contextos naturales, y su escasa versatilidad para el estudio de procesos evolutivos.

En el contexto de estas críticas, que después concretaremos y ampliaremos, merece situarse la propuesta ecológica que Urie Bronfenbrenner realiza en 1979, conocida como *Ecología del Desarrollo Humano*, y, más tarde, denominada *Teoría Ecológica de Sistemas*. Esta propuesta ofrece, en su opinión, una nueva perspectiva teórica para la investigación en el desarrollo humano, y constituye en estos momentos el más representativo de los enfoques ecológicos en psicología evolutiva. Considerada en su conjunto como una concepción mucho más ambiciosa y comprometida que la de la Escuela de Kansas, su descripción será objeto de nuestro interés en los siguientes apartados.

2. LA ECOLOGÍA DEL DESARROLLO HUMANO

2.1. Bronfenbrenner y su teoría

Bronfenbrenner es un psicólogo evolutivo norteamericano de ascendiente centroeuropeo que trabaja en la actualidad en el Departamento de Desarrollo Humano y Estudios de la Familia de la Universidad de Cornell, en Nueva York. Su padre era médico y Dr. en zoología, y se ganaba la vida como neuropatólogo en una institución para deficientes mentales en el mismo estado de Nueva York. Dicha institución era al parecer una especie de granja-taller situada en plena naturaleza cuyos terrenos se extendían

más allá de los 12 Km². Dentro de la finca, la familia Bronfenbrenner disponía de una vivienda. El contacto diario con la naturaleza y con los internos de la institución marcaron en cierto modo, como el propio autor reconoce, su orientación hacia la psicología y su sensibilidad hacia los entornos.

De igual forma, Bronfenbrenner (1979) describe en el prólogo de uno de sus libros la poderosa influencia que tuvieron sobre él la realización de una serie de estudios interculturales en Europa Oriental y Occidental, Israel, la Unión Soviética y la República Popular de China. Dichos estudios le mostraron, por una parte, la gran capacidad de adaptación de la especie humana, convenciéndole de que "*el proceso de convertir en humanos a los seres humanos, y su resultado, variaba, evidentemente, según el lugar y el tiempo*" (pg. 17). Por otra parte, dichos trabajos le persuadieron de la enorme influencia de la política oficial en la determinación de las condiciones de vida de la gente, y, en este sentido, en las condiciones del desarrollo humano. Este hecho le lleva a embarcarse durante las décadas de los sesenta y setenta en numerosos compromisos políticos y sociales, entre los que destaca su contribución al diseño y seguimiento del programa norteamericano de educación compensatoria *Head Start*.

Su propuesta ecológica para la psicología evolutiva, la hoy conocida como Teoría Ecológica de Sistemas, se formula por primera vez en 1979, tal como señalamos antes, en un libro que lleva por título *La ecología del desarrollo humano: experimentos en entornos naturales y diseñados*, y se revisa en 1986 y 1989. En esta primera formulación, que es la que tomaremos como punto de referencia en este capítulo, Bronfenbrenner ofrece un marco conceptual y metodológico para el estudio del *desarrollo dentro de un contexto*. Con este fin, define operativamente 14 conceptos básicos, enuncia 7 proposiciones, axiomas o principios fundamentales, y sugiere hasta un total de 50 hipótesis empíricas plausibles sobre el desarrollo humano. Alrededor de estas *Definiciones*, *Proposiciones* e *Hipótesis*, organiza sus comentarios y sus datos de forma extensa, documentada, precisa y crítica.

2.2. Características de la Teoría Ecológica de Sistemas

Para Bronfenbrenner, como para la inmensa mayoría de los psicólogos evolutivos, el desarrollo humano es producto de la interacción del organismo humano en desarrollo con su ambiente. Sin embargo, en la práctica, como también señala Bronfenbrenner, esta definición se ha plasmado en una clara asimetría a favor del organismo estudiado de forma individual y aislada. En este sentido, considera que una parte importante de la psicología del desarrollo al uso se ha dedicado a estudiar el *desarrollo fuera de un contexto*, y propone en contrapartida una nueva perspectiva científica que él denomina *ecología del desarrollo humano*. En su opinión, una ecología del desarrollo humano debe ser capaz de dar cuenta de forma rigurosa de los procesos de acomodación o ajuste progresivos y recíprocos que tienen lugar entre la *persona en desarrollo* y sus entornos tanto mediatos como inmediatos.

En esta línea, este planteamiento nos recuerda mucho al de la Escuela de Kansas que, como ya indicamos con anterioridad, proponía como objetivo de la Psicología

Ecológica el estudio de las sinomorfias o grados de ajuste entre el medio físico y el programa. Sin embargo, en la propuesta de Bronfenbrenner se parte de una concepción del organismo, del ambiente y de las interacciones entre ambos que muy poco tienen que ver con los de esta Escuela. En el contexto de la Teoría Ecológica de Sistemas la persona en desarrollo es vista como un ser activo, proposicional, que interactúa de forma recíproca, bidireccional, con su ambiente. Asimismo, la idea de ambiente que defiende Brofenbrenner discrepa de la de la Escuela de Kansas en amplitud, contenido y estructura. Veamos a continuación estas diferencias.

2.2.1. *Un nuevo concepto de ambiente*

El concepto de ambiente que sostiene Bronfenbrenner difiere en *amplitud* del de la Escuela de Kansas en la medida en que esta Escuela lo circunscribe al de entorno inmediato. Mientras los seguidores de Barker y Wright sólo toman en consideración aquellos entornos en los que figuran las personas en desarrollo, Bronfenbrenner considera también aquellos otros entornos en los que no figura la persona en desarrollo pero que, de forma indirecta, le afectan significativamente. Así, por ejemplo, en los entornos de trabajo del padre y/o de la madre se generan estados de ánimo en padres y madres que influyen a su vez en la actitud con la que éstos afrontan diariamente la relación con sus hijos. Para Bronfenbrenner, el modelo de ambiente adoptado por la Escuela de Kansas es muy adecuado para el estudio de especies subhumanas, pero no así para el estudio del desarrollo humano.

En su propuesta, este autor concibe el ambiente como una disposición de estructuras seriadas e interdependientes (algunas en las que participa la persona en desarrollo y otras, en las que no participa), cada una de las cuales se encuentra incluida en la siguiente, tal como sucede, por hacerlo más gráfico, con las muñecas rusas. En concreto, Bronfenbrenner identifica cuatro niveles o estructuras de ambiente ecológico: el microsistema, el mesosistema, el exosistema y el macrosistema. Cada una de estas estructuras será descrita detalladamente en el próximo apartado.

En segundo lugar, el concepto de ambiente que sostiene Bronfenbrenner difiere en *contenido* del de la Escuela de Kansas. Mientras para esta Escuela, lo importante en la descripción del ambiente son sus propiedades físicas, objetivas, para Bronfenbrenner lo fundamental es el significado que adquieren dichas propiedades para las personas que habitan en él. Dicho de otra manera, para la Teoría Ecológica de Sistemas lo importante no es el *ambiente real* sino el *ambiente percibido*. Así, por ejemplo, una persona con problemas de claustrofobia no percibe los entornos cerrados de la misma forma que otra que no tenga dichos problemas, al igual que en un aula un único mensaje lingüístico del profesor no es interpretado siempre del mismo modo por todos sus alumnos (pudiendo dar pie en este caso a lo que se conoce como un problema de "definición de la situación").

La importancia de esta aproximación fenomenológica al ambiente es enorme en la teoría que nos ocupa, ya que, como señala Bronfenbrenner en una cita que utiliza con frecuencia: "*Si los hombres definen a las situaciones como reales, son reales en sus consecuencias*" (Thomas y Thomas, 1928, citado en Bronfenbrenner, 1979, pg. 42). Así, por ejemplo, el claustrofóbico define como amenazadora una situación que en principio no lo es, y, por tanto, reacciona como cualquier otra persona ante una situación "objetivamente" amenazadora. Lo mismo sucedería con un alumno que percibiera a su profesor como una persona autoritaria.

Por último, el concepto de ambiente que sostiene Bronfenbrenner difiere del de la Escuela de Kansas en *estructura*. La Escuela de Kansas concibe el ambiente como una estructura en la que se producen sinomorfias entre un sujeto -o dos, a lo sumo- y un único entorno, el entorno inmediato. Sin embargo, Bronfenbrenner lo concibe como una estructura múltiple de entornos en interacción, en cada uno de los cuales participan a su vez múltiples personas igualmente en interacción. Esta estructuración del ambiente hace insuficiente, en su opinión, el análisis de "una persona en un entorno" que realiza la Escuela de Kansas, debiendo optarse por un examen del mismo en términos de sistemas. De esta forma, las díadas o sistemas de dos personas (e.g., díada madre-hijo) y los sistemas de dos entornos (e.g., hogar-escuela) se erigen en la teoría de Bronfenbrenner como las unidades mínimas de análisis; unidades que en la mayoría de las ocasiones deben ser ampliadas a *sistemas N+2* (tríadas, tétradas y estructuras interpersonales y/o interambientales más grandes).

En definitiva, recapitulando parte de lo dicho hasta ahora, Bronfenbrenner propone una ecología del desarrollo humano que se centre en el estudio del proceso de acomodación entre la persona en desarrollo y su ambiente. En esta ecología, la persona en desarrollo es vista como un ente activo que interactúa con un ambiente conformado por diversos entornos y diversas personas en interacción (un ambiente que, conviene recordar, no es igualmente percibido por todos los sujetos). Esta configuración compleja del ambiente determina finalmente que el análisis de este proceso de acomodación tenga que ser realizado en términos de sistemas.

2.2.2. *Personas y entornos cambiantes*

Desde esta perspectiva, "*el desarrollo implica cambios perdurables que se transmiten a otros lugares en otros momentos*" (Bronfenbrenner, 1979, pg. 33). Dichos cambios tienen lugar simultáneamente en dos campos: el de la percepción y el de la acción. En el de la percepción, en tanto que la persona en desarrollo amplía y enriquece progresivamente su propia percepción del entorno conforme evoluciona; en el de la acción, en la medida que la persona en desarrollo amplía y enriquece progresivamente también, conforme evoluciona, la variedad y complejidad de actividades que realiza en distintos entornos.

Asimismo, desde esta perspectiva teórica, se enfatiza la necesidad de contemplar a la persona en desarrollo como un organismo activo en continua transición ecológica. Una *transición ecológica* se produce cuando la persona en desarrollo experimenta un cambio de estatus o rol social (e.g., la adopción del rol de primogénito tras la llegada de un hermano), un cambio de entorno (e.g., el paso del hogar a la guardería) o ambos a la vez. Según Bronfenbrenner, las transiciones ecológicas son productos y al mismo tiem-

po causas de cambios de desarrollo, y, por esta razón, afirma que deberían ser objeto de especial atención por parte de los psicólogos evolutivos. Como contrapunto a la idea de transición ecológica, Bronfenbrenner considera a los entornos como elementos dinámicos y cambiantes. En este sentido, sostiene que los entornos no permanecen estáticos, sino que se encuentran sometidos conforme pasa el tiempo a un proceso de continua transformación, tal como sucede con las personas en desarrollo.

2.3. Niveles del ambiente ecológico

Como señalábamos en el apartado anterior, Bronfenbrenner caracteriza el ambiente como un conjunto de estructuras seriadas, cada una de las cuales se incluye en la siguiente. A estas estructuras seriadas o niveles del ambiente ecológico, las denomina microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema.

2.3.1. *El microsistema*

El microsistema es el nivel más interno del ambiente y en la teoría que nos ocupa se define como "*un patrón de actividades, roles, y relaciones interpersonales que la persona en desarrollo experimenta en un entorno determinado, con características físicas y materiales particulares*" (Bronfenbrenner, 1979, pg. 41). En consecuencia, los microsistemas de una determinada persona en desarrollo quedan delimitados por aquellos entornos en los que dicha persona participa activamente. La familia, la escuela, el grupo de iguales, la parroquia, ... son ejemplos de microsistema.

Como se indica en la definición, cada microsistema se distingue por tres aspectos: las actividades que realizan las personas en él implicado, las relaciones que mantienen dichas personas entre sí y, por último, los roles o funciones sociales que se ponen en juego. Así, por ejemplo, el microsistema familiar de un hijo único queda configurado por el tipo de actividades realizadas por este hijo y por sus dos padres (e.g., simples vs. complejas, escasas vs. variadas), por el tipo de relaciones que mantienen los padres con este hijo (e.g., positivas vs. negativas, simétricas vs. asimétricas) y por el reparto de roles que tiene lugar en el entorno familiar (e.g., ¿quién hace el rol de madre?, ¿quién hace el rol de cabeza de familia?).

Para Bronfenbrenner, el tipo de *actividades* que realiza la persona en desarrollo es un buen indicador de su nivel de desarrollo. En la medida en que dichas actividades sean más variadas y de naturaleza más compleja, estarán reflejando (y asimismo produciendo) niveles de desarrollo más elevados. Curiosamente, sin embargo, el tipo de actividad que caracteriza a una determinada persona en desarrollo depende en buena parte del tipo de actividad a la que ésta sea expuesta o involucrada (i.e., las actividades que observa en las personas que están a su alrededor o las actividades conjuntas en las que participa).

Por otra parte, el tipo de *relaciones* que se establecen entre la persona en desarrollo y quienes le rodean son para Bronfenbrenner igualmente importantes para el desarrollo. Como indica claramente en su hipótesis séptima: "*El aprendizaje y el desarrollo*

se facilitan con la participación de la persona en desarrollo en patrones de actividad conjunta recíproca cada vez más complejos, con alguna persona con la que aquélla haya desarrollado una apego emocional fuerte y duradero, y cuando el equilibrio de poderes cambia gradualmente en favor de la persona en desarrollo" (Bronfenbrenner, 1979, pg. 81).

Finalmente, Bronfenbrenner señala la importancia evolutiva de que los niños estén expuestos en el curso de su desarrollo a una diversidad de *roles* o funciones sociales (rol de padre, madre, hermanos, vecinos, profesores, etc.) y de que, a su vez, puedan experimentar distintos roles o funciones sociales (rol de hijo, hermano, alumno, amigo, etc.).

Dentro de los microsistemas, Bronfenbrenner distingue dos efectos importantes para la persona en desarrollo: los efectos de primer orden y efectos de segundo orden. Los *efectos de primer orden* son aquellos que se producen en el contexto de una díada o sistema de dos personas (e.g., una actitud atenta de la madre hacia las necesidades su hijo repercutirá favorablemente en su desarrollo psicológico). Los *efectos de segundo orden* son aquellos que afectan de forma indirecta a dichas díadas a través de la mediación de terceros (e.g., si la actitud del padre hacia la madre es positiva tras el nacimiento de un hijo, ello repercutirá positivamente en la relación entre ésta y su bebé).

2.3.2. *El mesosistema*

El mesosistema es el segundo nivel del ambiente ecológico y "*comprende las interrelaciones de dos o más entornos en los que la persona en desarrollo participa activamente (por ejemplo, para un niño, las relaciones entre el hogar, la escuela y el grupo de pares del barrio); para un adulto, entre la familia, el trabajo y la vida social*" (Bronfenbrenner, 1979, pg. 44). En realidad, un mesosistema es un sistema de microsistemas, y, precisamente por ello, su descripción y análisis debe realizarse en los mismos términos que los microsistemas: actividades, relaciones y roles.

Para Bronfenbrenner, el potencial evolutivo de un mesosistema aumenta proporcionalmente al grado de vinculación positiva entre los entornos que lo integran. Así, cuanto mayor es el grado de aprecio, de comunicación, de conocimiento mutuo y de realización de actividades conjuntas entre las personas que interactúan con la persona en desarrollo en los distintos entornos de un mesosistema (e.g., familia y escuela), mayor es la capacidad de dichos entornos para promover su desarrollo. En la misma línea, Bronfenbrenner indica que el potencial de desarrollo de un nuevo entorno se incrementa cuando la transición al mismo se realiza acompañado por alguien de confianza del viejo entorno (e.g., la madre que acompaña al niño a la escuela) y cuando las demandas de roles que allí se realizan son compatibles con las propias del viejo entorno (e.g., cuando las exigencias en los primeros días de guardería son parecidas a las del hogar).

Sin embargo, Bronfenbrenner establece que la existencia de un alto grado de vinculación y armonía entre los entornos tiene un mayor impacto positivo en personas en desarrollo con un bajo sentido de competencia (e.g., niños pequeños, enfermos y ancianos) que en personas con un alto sentido de competencia. En este último caso, el

desarrollo se vería facilitado si el grado de vinculación entre el nuevo y el viejo entorno fuera escaso, y si el equilibrio de poderes entre la persona en desarrollo y las otras personas del nuevo entorno fuera adverso a la primera.

Finalmente, desde esta teoría se sugiere que la diversidad y riqueza de los nuevos entornos a los que accede la persona en desarrollo constituyen en principio un factor favorable para su propia evolución. Así, por ejemplo, *"si se mantienen constantes la edad y los factores socioeconómicos, un joven que ingrese en la universidad después de mantener relaciones estrechas con adultos que no pertenezcan a su familia, de vivir lejos de su hogar, y de tener varios empleos, será capaz de aprovechar mejor la educación universitaria que uno cuya experiencia haya sido más limitada"* (Bronfenbrenner, 1979, pg. 236).

2.3.3. *El exosistema*

El exosistema es el tercer nivel del ambiente ecológico. Está conformado por aquellos entornos que *"no incluyen a la persona en desarrollo como participante activo, pero en los cuales se producen hechos que afectan a lo que ocurre en el entorno que comprende a la persona en desarrollo, o que se ven afectados por lo que ocurre en ese entorno"* (Bronfenbrenner, 1979, pg. 44). En el caso de un niño en edad escolar, algunos ejemplos de exosistema podrían ser: el lugar de trabajo de los padres, el grupo de amigos de la familia y la asociación de padres del centro al que asiste. En un exosistema como, por ejemplo, el lugar de trabajo del padre, el niño no participa de forma activa, pero lo que suceda en él (e.g., satisfacción laboral del padre, remuneración, reconocimiento profesional) puede afectar de forma muy directa su desarrollo (e.g., tiempo del padre para estar con su hijo, calidad de la relación con su madre, actitud positiva/negativa hacia los problemas de crianza).

La realización de investigaciones a este nivel exige según Bronfenbrenner dos pasos. Por una parte, conectar de forma efectiva los hechos que suceden en un exosistema con los hechos acaecidos en un microsistema, y, por otra, vincular a estos últimos con los cambios evolutivos de la persona en desarrollo.

2.3.4. *El macrosistema*

El nivel del ambiente más externo es el macrosistema, que consiste en el conjunto de creencias, actitudes, tradiciones, valores, leyes, etc. que caracterizan la cultura o subcultura de la persona en desarrollo. El macrosistema no constituye un contexto o entorno específico, sino más bien un entorno global que explica la homogeneidad y las correspondencias entre los niveles de ambiente ecológico precedentes: el micro, el meso y el exosistema. Así, por ejemplo, en un país como Finlandia, un microsistema como la familia, un mesosistema como la familia y la escuela, y un exosistema como el lugar de trabajo de los padres parecen tener unas características externas y unas reglas de funcionamiento relativamente parecidas; características y reglas muy distintas, sin embargo, de las de un país como Japón.

Para Bronfenbrenner, es tal vez el más estable de los niveles ecológicos y su influencia sobre los niveles restantes (y en último término, sobre el desarrollo) es crítica. Una reforma legislativa (e.g., en las leyes laborales), un cambio en el sistema político (e.g., el paso de un sistema dictatorial a uno democrático) o una transformación del sistema de valores (e.g., importancia del éxito económico y social vs. la realización personal) constituyen ejemplos claros de modificaciones del macrosistema, cuyas repercusiones en la organización del micro, meso y exosistema son determinantes.

Según Bronfenbrenner, esta influencia del macrosistema sobre la ordenación de los sistemas menores debe obligar al estudioso del desarrollo humano a replantearse su relación con la política oficial, ya que, en su opinión, *"la ciencia elemental necesita a la política oficial aún más de lo que la política social necesita a la ciencia elemental"* (Bronfenbrenner, 1979, pg. 28). Dicho de otra manera: la política oficial es un factor importantísimo en el favorecimiento y en la limitación de los procesos evolutivos; por ello, aquel psicólogo evolutivo sensible a este hecho debe incluir al macrosistema en sus modelos explicativos y tomarlo en cuenta cara a una posible intervención.

3. EL ESTUDIO DE LOS ENTORNOS EVOLUTIVOS

Una de las máximas preocupaciones de los modelos ecológicos es el diseño y la utilización de instrumentos de medida que permitan estudiar de forma efectiva el entorno y sus efectos sobre la conducta. Instrumentos más clásicos, como el cuestionario, la entrevista y el test, no parecen ajustarse bien a dicho objeto de estudio. En este sentido, la metodología observacional utilizada en contextos naturales ha resultado ser en general la preferida para los investigadores de este enfoque. A partir de ella, por ejemplo, la Escuela de Kansas ha diseñado procedimientos tan originales como el Registro de Muestras y el Informe de Escenarios de Conducta (ver Del Río y Álvarez, 1985).

Bronfenbrenner sostiene, al igual que estos modelos, la necesidad de estudiar la conducta en situaciones naturales mediante el uso de metodología observacional. Ahora bien, señala que ni una investigación adquiere legitimidad científica por el simple hecho de haber sido realizada en un contexto natural, ni un experimento de laboratorio es algo que a priori carezca de interés para una perspectiva ecológica. Es más, a su entender: *"La 'acomodación' o 'encaje' entre al persona y el ambiente no es un fenómeno fácil de reconocer. Aquí, en general, no basta con mirar ... para comprender la relación entre la persona en desarrollo y algún aspecto de su ambiente, hay que cambiar la una, y observar qué ocurre con el otro"* (Bronfenbrenner, 1979, pp. 55 y 56). En definitiva, este autor no sólo no limita su concepción metodológica al uso de la observación en situaciones naturales, sino que entiende que la experimentación constituye un recurso indispensable para la investigación de los entornos.

Desde esta perspectiva, son cuatro los conceptos básicos en los que se fundamenta el planteamiento metodológico de Bronfenbrenner: la validez ecológica, la validez del desarrollo, el experimento ecológico y el experimento transformador.