

## LA HERENCIA DE LA TEORÍA ECOLÓGICA DE BRONFENBRENNER

Alejandra Cortés Pascual\*  
Universidad de Zaragoza

*A mis hermanos; A, A, I, P, C y A.*

### RESUMEN

La importancia que ha suscitado la teoría ecológica de Bronfenbrenner no sólo es comprendida desde la misma, sino también queda plasmada en las investigaciones, que al considerarla y tenerla como referencia, han acertado a abordar algunos temas dentro del campo psicológico y pedagógico. En este sentido, esta idea constituye la pesquisa de este trabajo en el que se relacionan algunos de los postulados bronfenbrennianos con temáticas como el desarrollo moral, la educación especial, los malos tratos a la infancia y la familia, a través de autores como Maqsdud, Berry, Curry o Belsky entre otros.

**Palabras clave:** teoría ecológica, campo psicopedagógico, familia, educación.

### ABSTRACT

The importance aroused by Bronfenbrenner's ecological theory is not only felt within the scope of the trend itself, but is also reflected in the research which, by having this theory as a reference framework, has achieved to approach certain topics in the fields of pedagogy and psychology. In this sense, this idea constitutes the central scope of the present work, which will focus upon the relationship of some of Bronfenbrenner's assumptions with certain topics such as moral development, special education, ill-treatment to children and the family. This will be approached in connection with authors such as Maqsdud, Berry, Curry o Belsky, among others.

**Keywords:** ecological theory, the psychopedagogic field, family

### Breve panorama de la teoría ecológica de Bronfenbrenner

Antes de exponer la parte relativa a la *herencia* de Bronfenbrenner, se señala a modo de preámbulo una síntesis de los argumentos fundamentales de su teoría ecológica.

Pues bien, Urie Bronfenbrenner nació en 1917 en Moscú. A la edad de 6 años se va a los Estados Unidos. Se gradúa en la Universidad de Cornell en 1938, con dos titulaciones: Psicología y Música. Más tarde, en 1942 se doctora en la Universidad de Michigan en el Departamento de Psicología Evolutiva. En sus inicios ha realizado numerosas investigaciones interculturales en Nueva York, Europa, la URSS e Israel. De ellas, se extraen fundamentalmente dos ideas: en primer

---

\* Facultad de Humanidades y Educación. Departamento de Ciencias de la Educación

lugar, que los contextos marcan el desarrollo humano, argumento éste que vertebra toda su obra y, en segundo lugar, que los procesos políticos influyen sobre la psicología y el desarrollo humano. Es decir, no se puede investigar al margen de la cultura y de la política, por lo tanto, cualquier trabajo teórico y/o empírico debe estar siempre contextualizado dentro de estas coordenadas. Estas ideas se cimientan en un estudio que le encarga la Fundación *Head Start Planning Committee*, en el que tiene que analizar cómo afecta el contexto soviético a la educación de los niños y a las familias de dicho país. Para este análisis, elige la comparación con la sociedad estadounidense. De este trabajo, que dura más de 15 años, se forja el libro *Two worlds of childhoods: U.S and URSS* (1970), traducido al castellano en 1993.

La teoría ecológica de Bronfenbrenner va difundiéndose en prestigiosas revistas norteamericanas, y se detalla muy en concreto en el libro *The ecology of human development* (1979), que también se encuentra en castellano (1987). Previo a ello, había ido fraguando su modelo ecológico del desarrollo humano, cuyas ideas originales fueron presentadas en dos congresos sucesivos de la Asociación Americana de Psicología, en los años 1974 y 1975, y recogidas en distintos trabajos publicados en diferentes revistas como *Child Development*, *American Psychologist*, *Journal of Social Issues* y *Zeitschrift für soziologie*. Así los preceptos básicos del libro citado se encuentran resumidos en un trabajo titulado *Toward experimental ecology of human development*, publicado en la revista *American Psychology* en Julio de 1977.

De alguna forma, Bronfenbrenner se revelaba frente a la Psicología Evolutiva que le era contemporánea, y a la que definía como una ciencia extraña para niños también en situaciones raras, investigada por adultos que a veces no comprenden a los niños (Bronfenbrenner, 1977). Al repasar todas las investigaciones concebidas entre 1972 y 1974, en tres de las más prestigiosas revistas del campo, es decir, *Child Development*, *Developmental Psychology* y *Journal of Genetic Psychology*, se constataba que más del 75 % de todas las publicaciones se habían realizado bajo un paradigma experimental de laboratorio, un 17 % habían utilizado técnicas de cuestionario y sólo un 8 % eran estudios desde una metodología observacional en ambientes más naturales. De este modo, se infiere cómo primaba lo cuantitativo frente a lo cualitativo.

Como antítesis de este panorama, Bronfenbrenner (1977) plantea su visión ecológica del desarrollo humano, en la que destaca la importancia crucial que otorga al estudio de los ambientes en los que nos desenvolvemos. Estos conforman la suma del contexto, esto es, con sus características físicas y sociales, que rodean a un individuo, con sus aspectos idiosincrásicos, y que se explican mediante una interacción dinámica. Dentro de este contexto se sitúa la persona que se desarrolla. En esta trayectoria se producen dos hechos: el sujeto percibe el entorno y, a la par, se comporta dentro de él. Además, el modelo ecológico creado para comprender el contexto, constituye una de las aportaciones más importantes y conocidas de la psicología cultural.

El modelo posee cuatro sistemas: el microsistema, el mesosistema, el exosistema y el macrosistema. El primero define un conjunto de actividades, roles y relaciones que la persona experimenta en un entorno determinado. El mesosistema es una unión de dos o más entornos (microsistemas) en los que el sujeto participa activamente. El siguiente entorno se denomina ecosistema, y se describe como uno o dos entornos que no incluyen a la persona como participante, pero en los cuáles se producen hechos que le afectan. Y el macrosistema, se refiere a las correspondencias, en forma y contenido, de los sistemas de menor orden (micro-, meso- y exo-) a nivel de la subcultura o de la cultura en su totalidad, junto con cualquier sistema de creencias o ideología que sustente estas correspondencias.

Después de este breve recorrido y por último, hemos sólo de mencionar que los campos más novedosos en la investigación de Bronfenbrenner comprenden, entre otros, el modelo bioecológico, los procesos proximales, la teoría del ciclo vital, la importancia de las nuevas tecnologías, los problemas sociales de la sociedad norteamericana, todos ellos en relación con la influencia en el desarrollo humano y la educación. Actualmente, este autor moscovita es profesor emérito en la Facultad de Psicología de Cornell. Su propuesta teórica y metodológica ha propiciado investigaciones en un amplio abanico de campos dentro de la sociopsicopedagogía, como los que ahora se abordan.

## Ámbitos psicoeducativos desde el marco ecológico

### La teoría ecológica y el desarrollo moral.

En la trayectoria de Bronfenbrenner, el tema del desarrollo en valores surge en dos de sus escritos fundamentalmente. En el primero, el artículo *The role of age, sex, class and culture in studies of moral development*, de 1962, se plantea el establecimiento del carácter moral desde una orientación egocéntrica a una basada en principios éticos que nacen de la interacción interpersonal y del contexto. En segundo lugar, su libro publicado en 1970, *Educación de los niños en dos culturas*, relacionado con la educación que se ofrece en las sociedades norteamericana y soviética, en el que se infiere la preocupación de los valores que se transmiten a través de los contextos de instrucción.

En la línea del primero, nos referimos a un trabajo de Maqsd (1979). En éste se investigan las respuestas de los adolescentes nigerianos, 60 chicos y 30 chicas, estudiantes de Secundaria, en internado y escuela de día, ante los dilemas morales de Bronfenbrenner y Kohlberg. A dichos alumnos se les pasó estas pruebas: una de ellas, *The Bronfenbrenner Moral Dilemmas Scale (BMDS)*, que consta de cinco dilemas; y la otra, dos dilemas (III Y IV) de *Kohlberg's Moral Dilemmas (KMD)*. Los cinco conflictos sociéticos de la primera escala versan sobre cinco temas diferentes como, por ejemplo, ver o no ver una película con los amigos. En cada una de las situaciones, el encuestado debe decidirse ante la pregunta: ¿qué es lo que realmente desea hacer?, en la que se escinden dos opciones o alternativas, esto es, bien comportarse como el resto de sus amigos o, por el contrario, actuar según lo que los padres dicen, que suele ser contrario a lo que los iguales proponen.

Respecto a la segunda prueba, se tomaron los dilemas de Kohlberg. Éste autor utilizó un método para estimar el nivel y el estadio de razonamiento moral a través de una entrevista de tipo clínico, que está compuesta por nueve dilemas. Cada uno cuenta la historia de un personaje que se encuentra en una situación difícil y en la que tiene que elegir entre dos valores que están en conflicto. El interés de esta entrevista se basa principalmente en conocer cuál es el razonamiento moral empleado, es decir, la forma o la estructura de pensamiento. No interesa saber tanto qué valor ha elegido, sino el porqué opta por un valor determinado. Pues bien, en el trabajo de Maqsd (1979) hubo una modificación respecto el dilema III de Kohlberg, que pasó a llamarse *A sick woman and her husband*, y en el conflicto IV, puesto que éste toma el epígrafe de *Abbas and the Doctor*, en el que la persona enferma es una mujer llamada Abbas, en vez de *Heinz's wife* como lo denominó y tituló Kohlberg.

Los resultados muestran que los adolescentes musulmanes tienden a resolver los conflictos sociéticos planteados por Bronfenbrenner buscando la aprobación de los adultos. Esta conclusión

es acorde con los valores, las exigencias culturales y religiosas de los musulmanes, puesto que además los adolescentes deben adaptar su comportamiento social conforme a los dictados del libro sagrado del Corán, como es el de hacer bien a los padres. En cuanto a las diferencias entre sexos, tienden a contradecir las conclusiones de otros investigadores que llevaron a cabo estudios similares, entre ellos uno en la URSS y en EEUU de Bronfenbrenner (1967), puesto que se espera que tanto los niños como las chicas sean obedientes, y ello coincide con el aprendizaje moral que reciben los niños nigerianos de sus padres y otros miembros de su familia.

La puntuación media en el KMD para los alumnos de la escuela ordinaria resulta ser bastante más elevada que la de los internos. Estos resultados, según el autor del artículo, contradicen un tanto las ideas de Piaget y de Kohlberg afirmando que la interacción entre coetáneos tiene efectos facilitadores sobre la madurez moral. Maqsud (1979) se refiere a otro estudio suyo, en el que se averiguó que los alumnos de secundaria nigerianos que tenían interacción tanto con coetáneos como con sus padres estaban más avanzados en su madurez moral, que aquellos sometidos sólo a la interacción entre coetáneos y con pocas oportunidades para la interacción social con las figuras adultas de sus familias, como ocurre con los niños en internados.

Maqsud (1979) compara esta idea con las de los investigadores Turiel y Langer, que creen que los conflictos morales se generan en entornos sociales heterogéneos, tanto horizontales como verticales, y que las resoluciones de los dilemas inducidos tienen como efecto la progresión moral. La exposición de los niños a las figuras adultas de la familia (heterogeneidad social vertical) es una de las fuentes que genera conflictos sociales y morales, y su participación activa entre coetáneos lleva a la resolución de estos conflictos en unos niveles más motivadores. Los padres y otros miembros adultos de la familia no sólo inducen a los dilemas morales y sociales, sino que también ayudan a los niños a resolver sus conflictos causados por la interacción entre los de su edad. Los internos de este estudio no estaban tan expuestos al entorno de la familia como los de la escuela de día y, por lo tanto, esta fuente adicional de resolución e inducción de conflictos morales no quedaba a su alcance. Por lo tanto, se halla una fuerte correlación entre las puntuaciones del BMDS y el KMD, ya que se aprecia la influencia de los padres en el razonamiento del desarrollo moral.

Gorsuch (1972), en este sentido, señala que en el dominio del triángulo formado por la personalidad, la emoción y la motivación, es imprescindible la perspectiva de estas cuatro áreas; la socialización, la sociología del aprendizaje, el desarrollo y la educación moral, y con este fin son pertinentes las teorías de Kohlberg y Bronfenbrenner.

Ahora rescatamos la segunda publicación, es decir, el libro *Educación de los niños en dos culturas: comparaciones entre los Estados Unidos y la ex Unión Soviética* (1993 a). De esta manera, en la misma línea que sugiere Bronfenbrenner al proponer que algunos aspectos de la educación colectiva enfatizada por el sistema de enseñanza de la URSS son interesantes para el desarrollo de los niños, se sitúa la reflexión de Lawler (1980) que aboga por una educación basada en el cooperativismo, que también sea reflejo de la sociedad, porque es un primer paso hacia el individualismo, mayormente promulgado por sociedades capitalistas. El sentido de colectividad es un objetivo en base a unos valores a alcanzar para el desarrollo de los niños, que a su vez debe de apoyar las ideas personales de los individuos. Se enfatiza que la educación en colectividad es óptima para el desarrollo cognitivo y que la discusión intergrupos heterogéneos potencia más la madurez del pensamiento que en los homogéneos.

Por lo tanto, es una herramienta que expone la posibilidad de compatibilizar un sistema dual al mezclar por un lado actividades sociales, a través de contextos más extracurriculares, a la par que las personales, mediante fines curriculares, en entornos escolares, con el objetivo de alcanzar el desarrollo del niño y adquirir unos valores macrosociales. Lawler (1980) acaba el artículo con este comentario, «Bronfenbrenner's suggestions that certain elements of Soviet methods of education should incorporated into the American school system continue to have valid and analogous suggestions can be made today to an even greater degree than seemed to be the case 10 years ago». (1980: 173).

### **La teoría ecológica y la educación especial**

Una implicación de la ecología y del modelo bioecológico de Bronfenbrenner se da en el campo de la educación especial. Así se demuestra en las siguientes tres revisiones; Curry (1996), Berry (1995) y McMillan (1990).

Así, Curry (1996), en un primer instante, destaca que la atención sobre las características más específicas del desarrollo de los niños con minusvalías aporta un nuevo enfoque, a diferencia de descripciones anteriores más generalizadas. Al examinar los atributos más individuales como la personalidad y las actitudes, se contribuye a explicar los procesos que repercuten en el desarrollo y, de esta manera, se considera a la persona como un agente activo que incide en las interacciones de sus microsistemas al modo que sugiere Bronfenbrenner. En esta línea, Curry (1996) argumenta que los niños con minusvalías psíquicas y desorden de comportamiento, se evalúan en términos de rasgos de personalidad mediante tests de ansiedad, y estructuras cognitivas a través de pruebas de autoconcepto. Ante los resultados, se determina que la carencia de hábitos de estudio influye en el test de ansiedad, que a su vez afecta a los resultados del rendimiento. También sugiere una interacción entre las características de la clase (atmósfera de apoyo) y la influencia de la alta ansiedad en el rendimiento de los niños con problemas. Esto nos llevaría a intervenciones en el aula que cambien el contexto del aprendizaje.

Esto y algo más, porque en un segundo punto podemos identificar algunas aplicaciones al campo de la intervención de la educación especial. En relación al examen del contexto escolar y a la interfase entre el hogar y la escuela. Para dicha empresa, se identificaron tres factores de moderación, a saber, a) los conocimientos del profesor, b) sus actitudes y creencias y c) los factores contextuales. En la teoría de Bronfenbrenner se insiste en la evaluación del contexto del niño para el desarrollo, lo que nos lleva a un examen del entorno de la clase, incluidas las características del profesor y la enseñanza.

En tercer lugar, el trabajo con niños con discapacidad aporta información significativa para comprobar la naturaleza de la interacción entre el niño y los otros significantes en el entorno, como por ejemplo los padres, los hermanos o los profesores, por medio de métodos objetivos de observación y recogida de la percepción de participantes. La estrategia incluiría un análisis de la calidad de la interacción entre el niño y el otro significativo, además de la consideración de la variedad y complejidad estructural de las actividades molares con otras personas, como enfatiza la teoría ecológica. Curry (1996) describió la importancia del establecimiento de sentimientos mutuos positivos entre el educador y la diada principal constituida por el padre y el hijo. Dicho contacto se asocia con mayores beneficios en el desarrollo psicomotor del niño. Por último, se pone

de relieve que la identificación de los macrosistemas es un paso importante para describir los nichos ecológicos que apoyan el desarrollo de los niños.

Con todo ello, una documentación más precisa sobre el desarrollo de las familias y de los niños con alguna discapacidad necesitaría el estudio de las relaciones a largo plazo a través de los contextos ecológicos, entre otros, la familia, y la competencia de los niños. Debido a su coste, y a la falta de conocimiento y praxis de métodos estadísticos apropiados, existen pocos estudios longitudinales desde la literatura psicopedagógica sobre minusvalías. Sin embargo, están surgiendo avances en los modelos analíticos.

Al recoger este último análisis, es decir, la exigencia de una adecuada intervención con familias que tienen algún niño con problemas, se pueden tomar en consideración las propuestas de Berry (1995), que utiliza la perspectiva ecológica de Bronfenbrenner, con el fin de mejorar y comprender el proceso de estructuración de la familia cuando un miembro con problemas de desarrollo pasa de una institución a la inmersión en la sociedad o comunidad, por lo tanto, en el momento en el que existe una transición entre dichos contextos ecológicos.

Con este motivo, desde el campo de la orientación se puede apoyar a la familia con niños con necesidades educativas especiales durante el proceso de transición a la comunidad, tanto directamente como a través de consultas con otros servicios, con el fin de ayudar a las familias a adaptarse a los cambios en el mesosistema, exosistema y macrosistema, una vez que los sujetos abandonan el centro institucional en el que se estaban educando. Aunque la población es predominantemente adulta cuando deja el centro, también se atiende a niños que se retiren de dicho lugar educativo y que necesitarán servicios escolares a nivel de orientación escolar. Los especialistas que se requieren deben orientar en servicios como el empleo, intervención en el comportamiento, coordinación de los cuidados sanitarios, a la formación en autoayuda para estas personas con minusvalías, así como en servicios de apoyo para sus familias.

Al empezar por este último argumento, es decir, por el nivel del sistema familiar, los orientadores tendrán que trabajar con una gran variedad de tipos de familia, así, por ejemplo, la que estaba presente en el momento del ingreso a la institución puede que ya no exista (divorcio, nuevas parejas, muerte de uno o de los dos padres, etc.), o en el momento de la desinstitucionalización un miembro de la familia que no sea el padre puede ser el primer pariente implicado en la intervención. Ello quiere decir que, al establecer objetivos individuales y familiares, se deberá reflejar la estructura y necesidades de toda la familia. Aunque muchas de éstas no requieren una atención directa, los nuevos modelos desarrollados para los niños, de pecho y edad infantil, suponen un programa de servicio individualizado que aporta unas pautas muy útiles, porque se centran en las relaciones entre las familias. Sin embargo, estos parientes institucionalizados han dejado de ser niños, por lo que las familias también necesitan converger su percepción de la indefensión de su pariente y vulnerabilidad con ideas tales como la toma de decisiones y autoayuda para la persona que deje la institución.

Existen pocos estudios sobre la implicación de la familia cuando un miembro de ésta con minusvalía reside en instituciones y en casas. Aun así, en ambas situaciones, se llega a dos conclusiones: por una parte, las personas con minusvalías se benefician de la complicidad de la familia y, por otra, y un tanto antagónica, los miembros no se involucran mucho. Dada la necesidad existente, se proponen tres tipos de intervenciones de orientación para asistir a las familias: educativa, ayuda personal y facilitadora.

Desde la perspectiva educativa, se enfatiza que las familias con personas con problemas requieren formación y enseñanza, en tres niveles contextuales, vale decir, el macrosistema, el exosistema y el microsistema. En el ámbito del macrosistema, las familias necesitan información sobre las políticas que apoyan los servicios y que articulan la distribución económica de estos programas comunitarios cuando el sujeto sale del centro. A pesar del creciente énfasis puesto en este hecho, muchos estados utilizan una financiación que favorece más una atención en la institución. A nivel del exosistema, las familias están faltas de información sobre qué servicios existen. Inicialmente es posible que las familias se interesen más por la seguridad de estos servicios, que por cómo facilitan el desarrollo. Aun así se les debe proporcionar asesoramiento sobre el progreso en el crecimiento después de la colocación en la comunidad. En el nivel del mesosistema, el papel del orientador es de mediador entre las familias y los cuidadores de los servicios.

El segundo tipo de intervención es la ayuda personal. Pues bien, convertirse en un miembro de un equipo interdisciplinar puede ser una nueva experiencia para las familias y ayuda a empatizar con la función de los servicios del equipo de profesionales. Las familias necesitan ser instruidas y apoyadas para aprender a expresar sus preocupaciones, a preguntar sobre lo que es importante para sus allegados y, a la vez, los orientadores pueden ayudar a enseñar a los padres en esta tarea. Ello hace que las familias perciban que tienen un cierto poder o control sobre el bienestar de su familiar, lo cual es una petición que los padres explicitan en un proceso de transición a la comunidad. Esto puede ser muy terapéutico para los miembros de las familias.

En un tercer momento se refiere a las intervenciones facilitadoras, que son planteadas para los padres de niños con minusvalías con experiencia de atención crónica y cuyo dolor se vuelve aún más agudo en momentos de transición familiar. En el nivel del mesosistema, los orientadores pueden apoyar indirectamente a los padres al trabajar con los profesores y, así relacionan el microsistema familiar y el escolar. Por ende, y dado el aislamiento de estas familias, los orientadores intentan unir a miembros de una familia con otros que viven una misma experiencia.

En conclusión, en estos tres modos de intervención planteados por Berry (1995) se hace hincapié en que aumentan las posibilidades de implicación de las familias cuando se les proporciona el apoyo necesario. Estas vivencias pueden ayudar a los orientadores a guiar a las familias para restablecer unas relaciones que serán de gran ayuda para las personas implicadas cuando se dan procesos de transición porque, como apunta McMillan (1990), también desde un modelo ecológico, el potencial de desarrollo de un sujeto aumenta a raíz de los lazos entre los microsistemas y, con este fin, se deben de crear redes de apoyo social para que dicha transición esté respaldada por una política a nivel macrosistémica que pueda ser de índole significativa.

### **La teoría ecológica y los malos tratos a los niños**

A continuación se aborda este tema a través de la reflexión que Belsky (1980) realiza. Este autor subraya que algunos de los profesionales de la psicología, pedagogía y sociología se han propuesto indagar con el propósito de proporcionar diferentes explicaciones para la etiología de los malos tratos a niños.

En su artículo, el autor pretende proporcionar una estructura al insertar los múltiples factores causales identificados en el proceso de malos tratos, dentro de un marco ecológico. Este modelo no sólo insiste en el papel causal de cada una de estas variables, sino que también reconoce

explícitamente su interacción en la etiología de los malos tratos. De manera más específica, Belsky (1980) traza una relación estructural entre el individuo, la familia, la comunidad y los factores culturales. No se exime ninguno de estos factores, sino que más bien la esencia de este modelo es que existe una interacción de los factores protectores y de riesgo. Es decir, la probabilidad total del maltrato resulta de la combinación y de la interacción de constelaciones complejas de varios componentes, de algunos que realzan y de otros que reducen al mínimo el potencial del maltrato, esto es, pueden aumentar o disminuir sobre diversos periodos del desarrollo.

Mientras que los padres maltratadores se inscriben en el microsistema de la familia con situaciones que pueden haberles predispuesto a tratar a los niños de manera abusiva (desarrollo ontogénico), las fuerzas que fomentan el estrés tanto en la familia inmediata (microsistema) como fuera de ella (exosistema) aumentan la posibilidad de conflictos entre el padre y el hijo. La respuesta a dicha pugna y estrés bajo la forma de malos tratos se ve como una consecuencia tanto de la experiencia del padre cuando era niño (desarrollo ontogénico), como de los valores y práctica de crianza que caracterizan la sociedad en la cual está insertado el individuo, familia y comunidad (macrosistema).

Lo que no hace este marco es detallar las condiciones precisas que pueden conducir a que se produzcan los malos tratos. La razón es que no se dispone de toda la información que identifique claramente la idiosincrasia. Sin embargo, el marco ecológico aquí presentado sí que proporciona un medio para buscar de forma sistemática tales condiciones, ya que genera una variedad de predicciones que se pueden comprobar acerca de los procesos dinámicos que concurren en los malos tratos. Belsky (1980) se pregunta si los agentes causativos deben estar presentes en cada uno de los cuatro niveles de análisis propuestos, y si la historia de vida pasada es la que predispone a un padre a comportarse de manera abusiva y negligente siempre que existan las influencias generadoras de estrés en el microsistema de la familia. También se pueden derivar otras predicciones como, por ejemplo, que cuando los padres con un carácter difícil se enfrentan con un hijo con problemas o prematuro, es posible que ocurran malos tratos si no existe un entorno social, sobre todo familiar, en el que buscar asistencia (exosistema).

Con todo ello, en este proceso un tanto complejo, el autor sugiere la captación de información en torno a tales ámbitos de desarrollo. Además, ésta se organizará en forma de construcciones significativas ecológicamente, tales como la historia de crianza de los padres, experiencia anterior en cuidados del niño, conflictos en la pareja, interacción padre-niño, estrés en el trabajo, etc. Para evitar las dificultades de cualquier estrategia investigadora, se deberán explorar diferentes vías y fuentes de recogida de datos, con el fin de valorar cualquier construcción significativa. Con toda esta amalgama, no cabe duda de que las mediciones empíricas de todas las construcciones identificadas en los cuatro niveles están más allá del alcance de cualquier esfuerzo investigador. Por ello, se infiere a que lo mejor sería crear unos equipos multidisciplinares de investigadores para la pesquisa de valorar varias construcciones en dos o tres estamentos de los niveles de análisis propuestos, de forma que, de momento se puedan estudiar sistemáticamente un número razonable de relaciones ecológicas. De esta manera, al acumular información sobre las relaciones existentes entre el desarrollo ontogénico y el microsistema se deberían alcanzar unas afirmaciones precisas sobre el vínculo de estos sistemas con respecto a los malos tratos del niño. Y consecuentemente, se requeriría progresar hacia la prevención. Sin embargo y consecuentemente con el discurso empleado, el modelo propuesto supone un marco ecológico, claro está, especialmente el nido y las

interrelaciones que existen entre ellos puede contribuir a diseñar una intervención y programas de prevención.

Belsky (1980) narra y describe que la mejor prueba de ello viene de un proyecto de gran alcance bajo la dirección de un alumno de Bronfenbrenner, Olds, que busca intervenir con éxito en la maternidad y la competencia de la crianza de un grupo de mujeres embarazadas con alto riesgo, como por ejemplo madres adolescentes, solteras y/o con situaciones carenciales. Aunque no se dirige a las influencias del macrosistema, Olds diseña un programa de prevención que se orienta a aspectos en los niveles del desarrollo ontogénico, el microsistema y el exosistema. El «Proyecto sobre la Primera Infancia/Prenatal», que es el nombre de este programa, también incluye un componente de evaluación con base ecológica. Se recoge la información pertinente sobre el desarrollo ontogenico al evaluar la historia de socialización de los padres, su experiencia anterior en el cuidado de niños, y personalidad (desarrollo del ego y locus de control). Con relación al microsistema, se observa la interacción padre-niño, se evalúa el temperamento del niño, el estado civil y la organización del hogar. En el ámbito de exosistema, por ejemplo, la utilización de los servicios sanitarios etc. Es evidente que los puntos fuertes de este proyecto son el empleo de profesionales de nivel medio, como son las enfermeras, que tienen una credibilidad en el plano médico. Además estas personas no sólo sirven de informadores y personal de apoyo, sino que son un eslabón de unión entre las familias, las redes sociales de las familias y los servicios de apoyo institucional de la comunidad.

### **La teoría ecológica y la familia: hacia la prevención**

McMillan (1990) expone dos temas respecto al entorno familiar que han trascendido a través del trabajo de Bronfenbrenner, esto es, los procesos de transición entre los entornos y las redes sociales. En atención al primero, se aprecia que el progreso de la persona implica taxativamente transiciones entre escenarios. Con ello, al crecer el niño, éste va de su núcleo familiar hasta instalaciones de educación infantil, luego a escuelas, etc. Cada traslado implica una transformación en cada elemento del microsistema, vale decir, un nuevo papel, inéditas actividades al igual que nuevas relaciones. Como consecuencia de cada nueva disposición, existe un resultado del progreso en el desarrollo y también un estímulo para la continuidad del crecimiento y, por supuesto, este planteamiento también es así después de la infancia.

McMillan (1990) enfatiza cómo para Bronfenbrenner todas las transiciones y las consecuentes interacciones entre los escenarios tienen un significado enorme para el desarrollo y, en este sentido, expone un trabajo realizado en Nueva Zelanda. En su investigación analiza las transiciones de casa a la escuela, que han proporcionado datos valiosos sobre las perspectivas de los padres y los profesores en el proceso, revelando las preocupaciones de cada uno sobre cómo se llevará a cabo ese cambio y el significado en los contactos del mesosistema. Al proporcionar un «antes» y un «después» de las situaciones, las transiciones también permiten explorar lo que viene a ser una intervención experimental, pero sin el elemento de función aleatoria a las condiciones de control típico de estos trabajos y que son esenciales para el «verdadero» experimento tradicional. Así, forman «un experimento de naturaleza», que Bronfenbrenner tanto resalta para aplicar un rigor metodológico como si de estudios cuasi experimentales se tratase.

En este mismo terreno, McMillan (1990) expone otros trabajos con un argumento ecológico. Más concretamente, sobre el efecto de mejorar las ratios de niños/profesores preescolares se apunta

a los beneficios de un tercer profesor en los jardines de infancia en comparación con el modelo estándar de dos profesores. En este caso, los investigadores no tenían ninguna participación en la decisión acerca de qué jardín de infancia tenía que recibir el profesor adicional, pero se aseguraban de que los puntos de vista de los participantes sobre el proceso se estudiaran y consideraran seriamente. Así se pudo comprobar que las opiniones acerca del valor de un tercer profesor en los escenarios de los jardines de infancia era importante y mostraba beneficios en el aprendizaje de los niños. Otro estudio que comenta McMillan (1990) es la cantidad y calidad de la comunicación entre los padres de los niños de 3 a 4 años y el personal que trabajaba con ellos durante el día para profundizar en el comportamiento del niño y los ajustes en los centros infantiles. Su propósito era investigar si una mejor comunicación, que se entiende como una función del mesosistema, se asociaba con comportamientos y ajustes al escenario más positivos. La hipótesis de Bronfenbrenner de que el potencial del desarrollo de un escenario aumenta por los lazos entre los microsistemas, viene a ser apoyada por este estudio.

Por otra parte, aunque con intersección clara con el contenido anterior, McMillan (1990) concibe que algunos de los trabajos más prácticos que utilizan el enfoque de Bronfenbrenner examinan las redes de apoyo social. De acuerdo con la perspectiva ecológica, las familias no funcionan de manera aislada o autosuficiente, sino con relación a la ayuda de otros. La «red de apoyo» para los padres puede incluir a todos los que viven en la casa, pero el sostén o refuerzo para los proveedores de atención más importantes no puede limitarse a aquellas personas, sino también a las de fuera del hogar que participan en actividades de intercambio de naturaleza efectiva o/y material con los miembros de la familia inmediata, es decir, de forma analógica a lo que Bronfenbrenner argumenta sobre que las familias funcionan como  $n+2$  sistemas, en los cuales estriba con igual importancia la persona primaria, padre o madre, que atiende al niño como la forma en la que este cuidador recibe apoyo. En este terreno, existen suficientes pruebas para sugerir que el acceso a la asistencia emocional e instrumental puede ser de mucha colaboración, pero también puede tener consecuencias negativas como, por ejemplo, los consejos, que llegan a ser percibidos como nocivos por los nuevos padres, cuando provienen de parientes políticos.

Hasta aquí se ha abordado, explícita y tácitamente, el tema de la prevención, cuya importancia es incuestionable, sobre todo en relación a propiciar contextos ecológicos adecuados, acompañar en los procesos de transición de un entorno a otro y facilitar redes sociales de protección. En este mismo orden de temas, en Estados Unidos llega a entenderse que los postulados de Bronfenbrenner (1979) suponen los cimientos teóricos que subyacen a la intervención temprana contemporánea (Odom y Kaiser, 1997). Y ello es consecuencia, según García Sánchez (2001), porque la perspectiva ecológica es dinámica, y más que estática, además concibe los procesos que influyen en el desarrollo como continuos e interactivos. Sin embargo, a pesar de su complejidad, el modelo no especifica los mecanismos exactos a través de los cuales los múltiples factores influyen interactivamente en el desarrollo respecto a la estimulación temprana. Y como resultado de esta carencia, en los últimos años han venido apareciendo aproximaciones complementarias de índole eco-conductual que agrutinan principios ecológicos y comportamentales desde un ámbito de praxis. Además de este modelo, según apunta García Sánchez (2001), el modelo transaccional de Sameroff y Fiese (1997) es posiblemente el que mayormente se adapta al campo de la estimulación temprana, porque conexiona lo biológico con lo adquirido, lo natural con lo ambiental.

Más en concreto, un modelo transaccional de estimulación temprana está caracterizado por ciertos contenidos (García Sánchez, 2001), entre ellos, se requiere, en primer lugar, un marco teórico multidisciplinar en el que se aúnen las ciencias neurológica, psicológica, educativa y médica, todo ello a fin de crear una base para saber intervenir, un *modus operandi*, con la familia, el niño y el entorno de una manera profesional, ecléctica, eficaz y flexible, al ofrecer unas herramientas de estimulación sensoriomotriz, de estimulación de la conducta y de comprensión sistémica de la dinámica familiar. También, es necesario un respaldo conceptual y legislativo, en este sentido el Libro Blanco de la Estimulación Temprana recoge este panorama presentado por el modelo transaccional.

Por último, García Sánchez (2001), concluye que si se requiere una amalgama de disciplinas para comprender la estimulación de forma simétrica a cada una de éstas es necesaria la colaboración interprofesional de terapeutas específicos de prevención primaria, además de personas capacitadas en ámbitos sanitarios, orientadores educativos y psicopedagogos, y de asistentes sociales que puedan trabajar en el hogar. Este autor finaliza su discurso enfatizando que la estimulación temprana «sólo puede llevarnos a la posibilidad de desarrollar y extender los planteamientos de una intervención con una filosofía ecológica-transaccional preocupada por la constante mejora de la calidad del servicio prestado a los niños y familias que lo necesiten» (García Sánchez, 2001: 10)

### **A modo de conclusión: la intervención psicoeducativa**

Hasta aquí se han brindado temas de gran calado social que constituyen parte de algunas propuestas psicopedagógicas actuales, de las que aquí atendemos a dos: la educación en valores e integral y la intervención sistémica de la familia.

Si bien, en el primer apartado del estudio se apuntaba a la cuestión del desarrollo moral, ésta debe recogerse a nivel educativo a través de varios fines, como ya se señaló en Cortés (2001, 2002): desarrollo del autoconocimiento y la identidad personal, potenciación de la autorregulación de la conducta, crecimiento de la perspectiva social y empatía, y adquisición de un compromiso ético. Estos dos últimos objetivos se relacionan con la aportación de los trabajos de Madsud (1979) y Lawler (1989) que resaltan la interacción social con el otro y con la sociedad para avanzar equilibradamente en el desarrollo moral.

En este sentido, ya Bronfenbrenner sugiere que se aborden contenidos éticos para trabajar en la práctica con un “currículum para el cuidado del otro” (1993). Con esta propuesta se persigue la educación de los niños como personas íntegras y morales a base de una implicación y compromiso de estos con otros semejantes de la comunidad, como pueden ser enfermos o personas mayores. Ello estaría muy vinculado con una perspectiva del desarrollo ético dirigida hacia la educación integral, es decir, que atienda a aspectos del campo cognitivo, afectivo y contextual. O lo que es lo mismo, se entiende que el desarrollo moral desde su totalidad pasa por la confluencia de todos los componentes de la personalidad y del ambiente que rodea a la persona, ya que ésta es una amalgama de razón, sentimiento y sociabilidad. Pues bien, esta pretensión constituye el nuevo paradigma para el siglo XXI, que aúna estas tres esferas, al recuperar lo mejor de las teorías clásicas y superar falsos supuestos, y que señala cuatro tipos de aprendizaje: aprender a aprender; aprender a hacer; aprender a vivir juntos y aprender a ser. A su vez, este cuarteto se orienta a las cuatro

dimensiones de la educación holística: ciencia, sociedad, ecología y espiritualidad. Todos estos principios y demás aspectos (Yus, 2001) se promulgaron en el VIII Congreso Internacional de Educadores Holísticos, celebrado en 1990, y en que se creó la Alianza Global para la Educación Transformadora (GATE).

El análisis de los otros campos abordados, como la educación especial o el maltrato infantil, conducen a un punto común y esencial entre ellos: la intervención psicopedagógica en la familia. Ello cuaja en propuestas de terapia sistémica, programa de formación de padres y psicología comunitaria. De esta forma, se estima esencial ofrecer redes sociales, que a modo de colchón amortigüen las transiciones de los niños de la familia a la escuela o la situación de madre y padre trabajando con hijos a su cuidado, cuando hay niños discapacitados que necesitan de atención especial. Y es que todo lo que ocurre a algún miembro de la familia incide en el resto, como concibe la terapia sistémica, y desde este microsistema se puede prevenir, tratar e intervenir, no obstante se debe poseer una incidencia legislativa y política para que las medidas estén así respaldadas.

Con ello, una iniciativa para la intervención desde una concepción sistémica y clínica, es la creación de programas de formación de padres, que descollan cuestiones que tienen que ver con la práctica educativa de las familias, es decir, pautas de crianza y competencias psicopedagógicas para promover comportamientos positivos y mitigan los negativos de los hijos e hijas. No aborda problemáticas o malestares desde un plano individual. Es un tipo de intervención que hace hincapié en la prevención, no tanto en el tratamiento clínico de aspectos psicológicos de las personas principales, en este caso las madres y los padres.

Fuera de España, el origen de estos programas hay que situarlo en la pedagogía compensatoria, esto es, incitar habilidades desde la familia a favor de situaciones más desfavorecidas para la infancia, con el propósito de que todos los niños estén en igualdad de condiciones en la sociedad. Un programa muy conocido, planteado en esta línea, es el *Head Start* (Bronfenbrenner, 1993), que se trató más arriba, y que como resultado planteó la relevancia, entre otros temas, de una educación familiar, de valores convencionales basados en el beneficio del grupo y del bienestar espiritual.

Por el contrario, en el contexto español, no ha existido esta raíz, sino que son programas que se bifurcan en tres dimensiones (Musitu, 1996), como son: primera, las de alcance social general para formar de manera amplia a los padres en la evolución infantil o en cómo comportarse con los niños; segunda y tercera, con fines instruccionales más específicos sobre la adquisición de determinadas habilidades educativas concretas y con el objetivo de conseguir una mayor implicación de las familias y los educadores en el proceso mutuo del crecimiento de los niños.

Desde la psicología comunitaria se recoge esta noción puesto que, a fin de evitar posibles problemas de calado colectivo, se intenta aportar y fortalecer competencias para ayudar a las personas, siempre, eso sí, dentro de su ambiente. En este terreno, resulta muy útil incorporar un punto de vista ecológico, con autores como Bronfenbrenner y Lewin, que comprenden la conducta humana inmersa y determinada por factores socioambientales, de aquí la importancia de los sistemas y las redes sociales en los que el sujeto en desarrollo participa. Por lo tanto, cualquier situación de déficit de un sujeto no puede ser solucionada sólo interviniendo en él, sino con un planteamiento más amplio socialmente compartido. Como medidas de esta intervención psicopedagógica y de la psicología comunitaria, se optimizan algunos recursos de apoyo psicológico, como son las redes

sociales y los grupos de autoayuda. Las primeras aluden a los intercambios de recursos entre personas no profesionales para prestar ayuda a otras personas, pero este sustento ha de ser socialmente real, es decir, que funcionalmente reciban ese apoyo, para que no sólo sea percibido. Los segundos sirven para crear ámbitos de ayuda mutua dirigidas a organizar grupos con el mismo tipo de problemas.

Además, es importante señalar la relación entre la vida familiar y la laboral. Así, ya Bronfenbrenner, Álvarez y Henderson (1984) trataron este tema, tan importante, de la influencia del empleo materno/paterno en el desarrollo de los niños/niñas; entre algunos de los resultados está el beneficio de la media jornada. Pero no nos detendremos más en los datos, y sí en la carencia que los autores reclaman de propuestas prácticas para la compatibilidad entre ambos microsistemas.

Al respecto, si nos centramos en el contexto español, se ha de señalar la Ley 39/99 (BOE, 1999) de *Interrupción o reducción de la actividad laboral para atender responsabilidades familiares*, con la que se pretende que todos los trabajadores, hombres y mujeres, puedan participar por igual en la vida familiar. Por ende, trata de igualar un equilibrio para favorecer los permisos de maternidad y de paternidad, sin que ello perjudique las condiciones de acceso y mantenimiento del empleo. De manera compatible y paralela a esta Ley, existe el *Plan Integral de Apoyo a la Familia* (2001-2004) que se aprobó en el Consejo de Ministros el 8 de noviembre de 2002 y que se articula en diez líneas estratégicas: política fiscal y rentas, mejora de las prestaciones familiares de la Seguridad Social por hijo a cargo, conciliación de la vida familiar y laboral, política de vivienda, sistema de ayuda directa a la entrada de vivienda, sistema alternativo de ayuda a la entrada de vivienda, ayudas directas a la entrada de carácter especial, favorecer el acceso de las familias a las nuevas tecnologías, revisión del derecho de la familia, desarrollo de los servicios de orientación y mediación familiar, apoyo a familias en situaciones especiales, fomento de la participación social y el acceso a la cultura de las familias y nueva Ley de Protección a las Familias Numerosas.

Por último, hemos de señalar cómo Bronfenbrenner continua con el marco ecológico, así en la Universidad de Cornell, donde trabaja, a través de la American Psychological Association ha creado un instituto desde 1996 en el que desarrolla un curso sobre familia y ciclo vital. También, en dicha universidad existe el Cornell Gerontology Research Institute (CGRI), cuyo fin último es un acercamiento al curso de vida para entender y mejorar las redes sociales, la ayuda social y los roles de los individuos en la edad tardía (Moen y otros, 2000). Repárese en la importancia que Bronfenbrenner (1997) otorga a la universidad como lugar al servicio de los cambios sociales.

A modo de resumen, en este estudio hemos indagado en algunos campos en los que la teoría ecológica ha permitido un análisis más amplio y complejo, además de señalar algunas incidencias para la intervención.

## Bibliografía

- BELSKY, J. (1980).** Child maltreatment. An ecological integration. *American Psychologist*. 35, 4, 320-335.
- BERRY, J.O. (1995).** Families and deinstitutionalization: An application of Bronfenbrenner's social ecology model. *Journal of counseling development*, 73, 379-383.

- BOE (1999).** *Ley 39/99 de Interrupción o reducción de la actividad laboral para atender responsabilidades familiares.* Publicada en el número 266, de 6 de noviembre.
- BRONFENBRENNER, U. (1962).** The role of age, sex, class and culture in studies of moral development. *Religious Education*, 57, 3-17.
- BRONFENBRENNER, U., ALVAREZ, W. Y HENDERSON, C. (1984).** Working and Watching maternal employment status and parents' perceptions of their three-year old children. *Child development*, 55, 1362-1278.
- BRONFENBRENNER, U. (1993).** *Educación de los niños en dos culturas: comparaciones entre los Estados Unidos y la ex Unión Soviética.* Madrid. Aprendizaje Visor. (Traducción de Two worlds of childhood: US and USSR. Nueva York: Russell Sage Foundation, 1970).
- BRONFENBRENNER, U. (1977).** Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 513-531.
- BRONFENBRENNER, U. (1979).** *The ecology of human development: Experiment by nature and design.* Cambridge: Harvard University Press. (Traducción en castellano, La ecología del desarrollo humano. Madrid: Paidós. 1987)
- BRONFENBRENNER, U. (1997).** Prospect for science and technology (pp 141-161). En R.G., Ehrenberg (ed), *The american university.* New York: Cornell University Press
- GARCÍA SÁNCHEZ, F.A. (2001).** Conceptualización del desarrollo y la Atención Temprana desde las diferentes escuelas psicológicas. Modelo Ecológico/Modelo Integral de Intervención en Atención Temprana. *XI Reunión Interdisciplinaria sobre Poblaciones de Alto Riesgo de Deficiencias.* Madrid: Real Patronato de Discapacidad.
- GORSUCH, R.L. (1972).** Needed research on child socialization. A special report of the USOE-Sponsored Grant Study: Critical appraisal of research in the personality-emotions-motivation domain.
- CORTÉS, A. (2001).** *Hacia un modelo de comprensión del desarrollo moral desde Kohlberg y Bronfenbrenner: Un estudio comparativo e intergeneracional.* Bilbao: Servicio de Publicaciones de la UPV.
- CORTÉS, A. (2002).** La contribución de la psicología ecológica al desarrollo moral. Un estudio con adolescentes. *Anales de Psicología*, 18, 2, 111-134.
- CURRY, J. (1996).** Toward a comprehensive theoretical framework for disability research: Bronfenbrenner revisited. *The Journal of special education*, 30, 3, 319-344.
- LAWLER, J. (1980).** Collectivity and individuality in soviet educational theory. *Contemporary Educational Psychology*, 5, 163-174.
- MAQSUD, M (1979).** Resolutions of moral dilemmas by nigerian secondary school pupils. *Journal of moral educations*, 9, 1, 36-44.
- MCMILLAN, B.W. (1990).** An ecological perspective on individual human development. *Early child development and care*, 55, 33-42.
- MOEN, P., ERICKSON, W.A., AGARWAL, M., FIELDS, V. Y TODD, L. (2000).** *The Cornell retirement and well-being study: Final report.* Ithaca, New York: Bronfenbrenner Life Course Center, Cornell University.
- MUSITU, G. (1996).** *Investigaciones recientes en relación a la socialización familiar de niños y niñas de España* (pp. 1719-1752). IV Jornadas de Intervención Social del Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- ODOM, S.L. Y KAISER, A.P. (1997).** Prevention and Early Intervention during early childhood: theoretical and empirical bases for practice Research (pp. 137-172). En W.E. MacLean (Ed.),

*Ellis' Handbook of Mental Deficiency, Psychological Theory and Research* (pp 137-172).  
New Jersey: LEA (3<sup>TM</sup> Ed.).

**SAMEROFF, A.J. Y FIESE, B.H. (1997).** Transactional regulation and early intervention  
intervention (pp. 119-149). En S.J. Meisels y J.P. Shonkoff (Eds.). *Handbook of early  
childhood*. Cambridge: Cambridge University Press.

**YUS, R (2001).** *Educación Integral. Una educación holística para el siglo XXI*. Volumen I y II.  
Bilbao: Desclée de Brouwer.