PERSPECTIVA HUMANÍSTICA

En 1962, un grupo de psicólogos fundó la *Association of Humanistic Psychology*. Al protestar contra lo que consideraban ser las creencias negativas esenciales que subyacían a las teorías psicoanalíticas y conductistas, sostenían que la naturaleza humana es neutral o buena y que cualquier característica mala es el resultado del daño que se le ha infligido en el desarrollo del ser.

Como el organicismo, la *perspectiva humanística* mira a la gente como capaz de encargarse de su vida y estimular su propio desarrollo. Los teóricos humanistas enfatizan el potencial de la gente para el desarrollo positivo y saludable a través del ejercicio de las capacidades distintivamente humanas de la escogencia, la creatividad y la autorrealización.

El método humanista es menos desarrollista que los puntos de vista organicista y psicoanalista, ya que sus creadores generalmente no distinguen etapas a través de la vida sino que hacen solamente una amplia distinción entre los períodos antes y después de la adolescencia.
Empero, dos de los líderes en la psicología humanista, Abraham Maslow y Charlotte Bühler, sí hablan sobre etapas o fases secuenciales en el desarrollo.

LA JERARQUÍA DE LAS NECESIDADES DE MASLOW

Maslow (1908-1970) identificó una jerarquía de necesidades que motiva la conducta humana (véase figura 1.3). De acuerdo con Maslow (1954), solamente cuando las personas han satisfecho sus necesidades elementales luchan por llenar necesidades superiores. La primera prioridad es la supervivencia fisiológica: las personas que mueren de hambre se expondrán a grandes riesgos para conseguir alimento; solamente cuando lo hayan obtenido se preocuparán de las necesidades del siguiente nivel, o sea las que tienen que ver con la seguridad personal. Estas, a su vez, deben cumplirse (por lo menos en parte) antes de que la gente pueda buscar amor y aceptación, estima, realización y, finalmente, autoactualización, o sea la total realización del potencial.

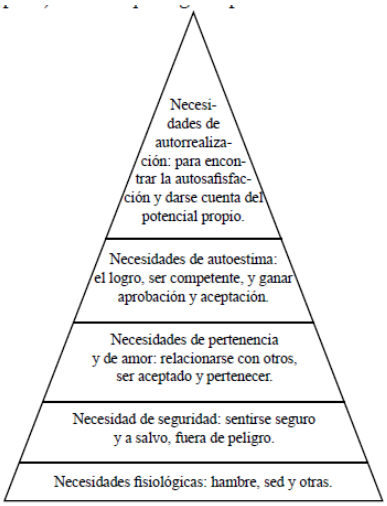

FIGURA 1.3.
La jerarquía de las necesidades de Maslow. Según Maslow (1954), las necesidades humanas tienen diferentes prioridades. Primero viene la supervivencia, representada por las necesidades fisiológicas que aparecen en la base de la pirámide. A medida que se enfrenta cada nivel de necesidad, la persona se ve motivada a dirigir sus necesidades hacia la siguiente etapa.

Una persona auto actualizada muestra altos niveles de todas las características siguientes (Maslow, 1968): la percepción de la realidad; aceptación de sí mismo, de otros y de la naturaleza; espontaneidad; habilidad para resolver problemas, el manejo de sí mismo; separación y deseo de intimidad, espontaneidad en el agradecimiento y riqueza de reacciones emocionales, frecuencia en la experimentación de grandes emociones, identificación con otros seres humanos, estructura democrática del carácter, creatividad y sentido de los valores. Se estima que solamente cerca de una persona en 100 logra este encumbrado ideal (R. Thomas, 1979). Además, nunca nadie es completamente auto actualizado; la persona saludable siempre está subiendo a niveles que, inclusive, son más satisfactorios.

A primera vista, la jerarquía de las necesidades de Maslow parece basada en la experiencia humana, pero las prioridades que él bosquejó no son verdaderas invariablemente.

Por ejemplo, la historia está llena de recuentos de sacrificios en los cuales las personas renuncian a lo que necesitan para su supervivencia, para que alguien más (un ser amado o incluso un extraño) pueda vivir.

LAS CINCO FASES DE LA ORIENTACIÓN HACIA UNA META DE BÜHLER

Bühler (1893-1974), quien presidió por primera vez la *Association of Humanistic Psychology,* analizó más de 200 estudios biográficos y condujo intensas entrevistas por un gran número de años que dieron como resultado su teoría de las 5 fases del desarrollo humano, que se enfocó en situar y lograr las metas personales.

Bühler sostuvo que la automatización es la clave del desarrollo saludable y que las personas

desdichadas o desadaptadas no se han realizado en alguna forma. Hacía énfasis en la intencionalidad de la naturaleza humana con especial atención en aquellas actividades que las personas ejecutan por su propia iniciativa. Argüyó que la gente que lleva vidas auto realizadas tiene una orientación hacia determinadas metas qué le duran toda la vida, aunque durante los primeros años no sea consciente de estas metas.

A veces, sólo al mirar retrospectivamente en sus vidas, pueden las personas verlas como una unidad total, reconocer las expectativas que alimentaron durante años y evaluar el grado en el cual éstas se han cumplido.

Bühler (1933-1968) describió 5 fases de la fijación y logro de metas:

1. **Niñez** (hasta los 15 años): las personas aún no han determinado sus metas en la vida; piensan en el futuro de manera vaga.

2. **Adolescencia y temprana edad adulta** (de los 15 a los 25 años): al principio las personas toman la idea de que sus vidas son propias, analizan sus experiencias vividas hasta el momento y piensan acerca de sus necesidades y su potencial.

3. **Temprana edad adulta y edad adulta intermedia** (de los 25 a los 45-50): las personas adoptan metas más específicas y definidas.

4. **Edad adulta madura** (de los 45 a los 65): las personas hacen inventario de su pasado y revisan sus planes para el futuro.

5. **Tercera edad** (después de los 65 o los 70 años): la gente descansa de su concentración en la consecución de metas.

CRÍTICA DE LA PERSPECTIVA HUMANÍSTICA.

A diferencia del punto de vista freudiano, el panorama humanístico ofrece un modelo de ser humano positivo y optimista y su potencial de desarrollo; va más allá de la teoría del aprendizaje en cuanto a la consideración de factores internos, como los sentimientos, valores y esperanzas. Las teorías humanísticas han hecho contribuciones valiosas mediante la promoción de los métodos de crianza de infantes que respetan la exclusividad del niño.

Las limitaciones de la psicología humanística, al igual que la teoría científica, se basan en la subjetividad. Debido a que los conceptos no están claramente definidos, son difíciles de comunicar y de utilizar como base de los diseños de investigación. Además, las teorías humanísticas son incompletas en su intento de demostrar cómo se desarrollan los seres humanos en las diferentes partes de la vida. Por esta razón, no podemos discutir fácilmente las teorías humanísticas con relación a los períodos específicos de la vida.

CUADRO 1.1

▪ ETAPAS DE DESARROLLO DE ACUERDO CON LAS DIVERSAS TEORÍAS

Etapa psicosexual (Freud)	Etapa psicosocial (Erikson)	Etapa psicogenética (Piaget)
Oral *(el nacimiento a los 12 ó 18 Meses).* La principal fuente de placer de los bebés está orientada hacia las actividades	*Confianza básica versus desconfianza (desde el nacimiento hasta los 12 o 18 meses).* El bebé desarrolla el sentido de si se puede confiar en el mundo. Virtud: la esperanza.	Sensoriomotriz (del nacimiento a los 2 años). El infante cambia de un ser que responde básicamente a través de reflejos a unos que puede organizar las actividades en relación con el medio ambiente. El infante aprende a través de los sentidos y de las actividades motrices.

Fuentes: Adaptado de MacCoby, 1980: MacCoby y Jacklin, 1974: P.M. Miller, Danaher, & Forbes, 1986.

PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL

Vygotsky, como el resto de los teóricos de la Psicología Evolutiva europea, tuvo una sólida formación interdisciplinar que comprendía la filosofía y otras disciplinas como la lingüística, la literatura y la historia, aunque no dominase la biología como lo hacía Piaget. Además de su formación, también su contexto cultural influyó decisivamente en sus trabajos. La situación de la Psicología Soviética en la Rusia post-revolucionaria era similar a la de la restante Psicología europea, si bien trataba de encontrar un objeto de la Psicología compatible con las tesis marxistas.

En los numerosos textos que escribió antes de su temprana muerte, sienta las bases de una teoría explicativa del desarrollo infantil en la que enfatiza fundamentalmente, dos aspectos: la importancia de las funciones psíquicas superiores y el papel que la interacción con los otros desempeña en el desarrollo de éstas. El autor consideraba que, la psicología de la época era incapaz de explicar el desarrollo de las funciones psíquicas superiores, ya que únicamente las consideraba como procesos naturales sin tener en cuenta su carácter histórico y social.

Dentro de las aproximaciones teóricas conductistas, el estudio de estas funciones se reducía al análisis de todos y cada uno de sus componentes básicos, perdiendo así el carácter unitario y estructural que las define. Para la Psicología Evolutiva, estos planteamientos tenían importantes repercusiones, ya que implicaban una concepción mecanicista del propio proceso de desarrollo.

Así, Vygotsky afirmaba que, dentro de las aproximaciones conductistas el propio proceso de desarrollo de las formas complejas y superiores de la conducta, quedaba sin aclarar y sin comprender, ya que la psicología infantil de la época consideraba que el desarrollo orgánico y el desarrollo cultural del niño eran fenómenos de la misma naturaleza y estaban regidos por las mismas leyes.

Ante esta situación Vygotsky se propuso elaborar una teoría que superase las limitaciones en las que habían caído las teorías psicológicas reduccionistas, y que pudiese dar respuesta a

una serie de cuestiones básicas relacionadas con el desarrollo y la educación. Podemos resumir en tres las cuestiones básicas más importantes de su teoría, que aborda en sus diferentes publicaciones (Vygotsky, 1983). En primer lugar, se propone definir el concepto de desarrollo de las funciones psíquicas superiores y, en íntima relación con ello, la idea de desarrollo cultural del niño. En segundo lugar, se ocupa de subrayar la idea de que el problema del desarrollo de las funciones psicológicas superiores es una cuestión central para la psicología evolutiva, ya que el análisis de la génesis y evolución de estos procesos resulta de vital importancia para explicar los cambios que se producen en la conducta infantil.

En tercer lugar, se empeña en diseñar una metodología adecuada para poder abordar, desde una perspectiva amplia y compleja, el también complejo estudio de las funciones psicológicas superiores. Dedicaremos los siguientes apartados a revisar cada una de estas cuestiones. Pero antes de entrar en ellas quisiéramos presentar, aunque de forma breve, la conceptualización que hace Vygotsky sobre el desarrollo infantil.

EL CONCEPTO DE DESARROLLO EN LA TEORÍA DE VYGOTSKY: DESARROLLO NATURAL Y DESARROLLO CULTURAL

Nuestro autor considera que sólo es posible elaborar una teoría explicativa del desarrollo infantil si se tienen en cuenta tanto los procesos biológicos como los procesos históricos, así como las relaciones entre ambos tipos de procesos. Para Vygostky, existen dos clases de desarrollo que siendo diferentes, están estrechamente relacionados y se influyen mutuamente: el desarrollo biológico o natural y el desarrollo cultural. Esto no supone la introducción de la ruptura entre lo biológico y lo cultural, por el contrario, ambos planos del desarrollo se fusionan constituyendo un proceso único de formación biológico-social de la personalidad.

La distinción que hace Vygotsky entre el desarrollo natural y el cultural se halla estrechamente vinculada a la que existe entre funciones psicológicas elementales y superiores. El desarrollo natural, que se explica mediante principios biológicos, se relaciona con las funciones

elementales, mientras que el desarrollo cultural, vinculado a las funciones psicológicas superiores, tiene que ver con los procesos de mediación social y la utilización de signos.

Más concretamente, Vygotsky piensa que la existencia de estos dos tipos de desarrollo es uno de los factores que puede haber contribuido a la dificultad de analizar adecuadamente el desarrollo de las funciones psíquicas superiores (Vygotsky, 1983). Ambos tipos de desarrollo están presentes, de forma separada en la filogénesis pero, por el contrario, se encuentran unidos -formando un proceso único- en la ontogénesis, lo que hace que aumente notablemente la complejidad de su análisis. Por ello Vygotsky insiste en la necesidad de recurrir a la filogénesis para tratar de comprender la ontogénesis, y así poder buscar las raíces de los dos tipos de desarrollo.

Según sus propias palabras: "Es difícil suponer que la sociedad no cree formas supra orgánicas de conducta. Resulta improbable que el empleo de herramientas, que se distingue esencialmente de la adaptación orgánica, no conduzca a la formación de funciones nuevas, a un comportamiento nuevo. Pero ese comportamiento nuevo, que ha surgido en el período histórico de la humanidad y al que denominamos convencionalmente conducta superior para diferenciarlo de las formas que se han desarrollado biológicamente, ha de tener forzosamente un proceso de desarrollo propio y diferenciado, vías y raíces.
Con estas afirmaciones Vygotsky no pretende insinuar, en modo alguno, que la ontogénesis reproduzca de algún modo, o en algún grado, la filogénesis, sino insistir en la necesidad de contemplar ambas formas de desarrollo tanto en un proceso como en el otro.
De este modo la psicología infantil debería ocuparse de analizar conjuntamente, las dos formas de desarrollo, así como de explicar los mecanismos que permiten al sujeto ir construyendo conductas cada vez más complejas. Pero para ello, es necesario recurrir al concepto, acuñado por Jennings, de sistema de actividad.

Según este autor, cada animal dispone de un repertorio de conductas –actividad– para interactuar con el medio, que constituyen un sistema condicionado por su propia naturaleza biológica.

El ser humano no es una excepción, ya que también posee un sistema de actividad que hace que se comporte de una determinada manera.
Sin embargo, lo que diferencia al hombre del resto de los animales es su posibilidad de ampliar de forma prácticamente ilimitada su sistema de actividad gracias a la utilización de herramientas. Por tanto, Vygotsky sostiene que una de las tareas más urgentes a las que se debe enfrentar la psicología infantil es el análisis de los diferentes sistemas de actividad que se van configurando a lo largo del desarrollo, gracias a la utilización de diferentes tipos de herramientas.

Ahora bien, Vygotsky insiste en que cada uno de los sistemas de actividad exhibidos por el niño, en los diferentes momentos evolutivos, estarán determinados tanto por su grado de desarrollo biológico, como por el nivel de dominio de las herramientas que haya alcanzado.

Es precisamente, la existencia de esta fusión entre lo biológico y lo cultural la que permite a Vygotsky recurrir al análisis del desarrollo de los niños con problemas –sean éstos de tipo físico o intelectual– para obtener información acerca de los procesos de ontogénesis por los que pasan los niños y niñas considerados "normales". En el caso de los primeros, el desarrollo biológico y el desarrollo cultural siguen un curso diferente, se podría decir que se trata de dos líneas divergentes que nunca llegan a encontrarse. Por esta razón, es necesario crear vías colaterales de desarrollo cultural, que suponen la provisión de mecanismos alternativos a los habituales para que los niños y niñas con discapacidades consigan desarrollar los sistemas de actividad característicos de las diferentes etapas evolutivas. Por el contrario, en el caso de los niños y niñas sin problemas las dos formas de desarrollo confluyen, dando lugar a un proceso de desarrollo global. A este respecto Vygotsky afirma que "... estudiaremos la historia del desarrollo cultural del niño normal y del deficiente como un proceso único por su naturaleza y distinto por la forma de su curso":

Para terminar este apartado señalar algunas cuestiones, que, a juicio de Vygotsky, aparecen con más frecuencia en las teorías psicológicas mecanicistas de su época y que limitan la comprensión de los procesos de desarrollo en toda su complejidad y magnitud (Vygotsky, 1983).

Estas concepciones entienden, generalmente, el desarrollo como un proceso cuantitativo en el que se producen cambios graduales y progresivos, definido en términos de lo que le falta al niño para llegar a comportarse como un adulto, y en el que el sujeto se limita a reaccionar ante los estímulos que le llegan del entorno. Partiendo de las críticas a estas teorías, el autor precisa su propia concepción del proceso de desarrollo, tal como se resume brevemente a continuación.

En primer lugar Vygotsky señala la necesidad de entender el desarrollo como un proceso cualitativo, en el que se producen cambios y transformaciones sustanciales. En segundo lugar, insiste en el hecho de que el desarrollo infantil debe ser entendido en un sentido positivo.

Esto implica reconocer que el niño, en las diferentes fases de su desarrollo, dispone de una serie de capacidades que le permiten establecer una relación adecuada y eficaz con su entorno, sea éste de tipo físico o social. En su opinión, la psicología evolutiva se ha centrado en exceso en los aspectos negativos, esto es, en destacar aquellos comportamientos, capacidades, habilidades, etc., de las que carece el niño cuando se le compara con el adulto. Según Vygotsky, una definición del desarrollo infantil en términos positivos supone la comprensión del proceso en términos dialécticos con todo lo que ello supone: transformaciones cualitativas de unas funciones en otras, desarrollo desproporcionado de las diferentes funciones, complejidad en el establecimiento de relaciones entre factores internos y externos, superación de dificultades y procesos de adaptación e interrelación entre los procesos evolutivos e involutivos.

En tercer lugar, este autor afirma que el desarrollo debe ser entendido como un proceso revolucionario, en el que se producen importantes saltos. Las explicaciones sobre el desarrollo que recurren a procesos en los que el cambio se produce de forma progresiva, lenta y gradual no servirían para dar cuenta del desarrollo cultural, ya que éste tiene lugar como resultado de la confrontación entre las formas primitivas del comportamiento infantil y los intentos por desarrollar formas más complejas del mismo. Por ello, el desarrollo

ontogenético se produce, en términos del propio Vygotsky, a saltos que modifican su propia naturaleza y que hacen que determinados principios explicativos
que habían sido útiles hasta un momento dado, dejen de serlo después y sea por ello necesario recurrir a una nueva estructura explicativa. En consecuencia, uno de los presupuestos básicos de Vygotsky sobre el desarrollo es que ningún factor aislado, ni su correspondiente conjunto de principios explicativos, puede proporcionar una descripción completa del mismo. Por tanto es necesario recurrir a distintas fuerzas, y a sus diferentes principios explicativos para poder tener una idea general de tan complejo proceso.

Estas afirmaciones suponen la consideración del cambio evolutivo desde una perspectiva claramente transformacional, ya que los saltos que se producen, de unos momentos evolutivos a otros, suponen una transformación del proceso en sí mismo.

Finalmente, Vygotsky insiste en la necesidad de considerar el desarrollo como un proceso activo, en el que el sujeto recibe las influencias del entorno y trata de adaptarse a ellas desarrollando formas nuevas de comportamiento, que suponen la utilización de signos y herramientas como instrumentos de mediación a través de los cuales el sujeto ejerce su actividad.

LA INTERACCIÓN SOCIAL COMO MECANISMO EXPLICATIVO DEL DESARROLLO:
EL ORIGEN DE LAS FUNCIONES PSICOLÓGICAS SUPERIORES

En este apartado se intenta explicar de forma breve el análisis Vygotskyano sobre la estructura y la génesis de las funciones psicológicas superiores, ya que éstas ocupan un papel central en su teoría al servir como mecanismo explicativo del desarrollo infantil. Pero

previamente es necesario definir lo que Vygotsky (1934) entiende por "funciones psicológicas superiores". Con esta terminología se refiere el autor a dos tipos de fenómenos, dos cauces de desarrollo de esas funciones que inicialmente parecen heterogéneos, pero que, sin embargo, están indisolublemente unidos. El primero hace referencia al dominio de un conjunto de herramientas de creación cultural, que sirven al sujeto para estructurar y organizar su pensamiento como son el lenguaje, la escritura, el cálculo, el dibujo, etc. El segundo, se refiere a una serie de capacidades especiales, que no están limitadas ni determinadas con exactitud, y a las que la psicología tradicional denomina atención voluntaria, memoria lógica, formación de conceptos, etcétera.

Muy estrechamente relacionado con la definición de las funciones psicológicas superiores aparece el concepto de estructura, que adquiere un doble significado en la teoría de Vygotsky.

Según este autor, en el desarrollo cultural infantil, nos encontramos con dos tipos de estructuras diferentes. En primer lugar, estarían las denominadas por el propio Vygotsky estructuras primitivas. Ellas constituyen el punto de partida a partir del cual se inicia el proceso de desarrollo y están determinadas, fundamentalmente, por las peculiaridades biológicas del psiquismo humano. Las segundas, serían las llamadas por el autor estructuras superiores, que tienen su origen durante el proceso de desarrollo cultural y representan formas de comportamiento genéticamente más complejas. A este respecto habría que señalar que el propio proceso de desarrollo cultural debe ser entendido como un cambio estructural. En este sentido, es importante señalar que la característica más sobresaliente de las estructuras superiores es una forma particular de organización que se produce gracias al hecho de que el sujeto en desarrollo es capaz de introducir en la situación un determinado estímulo artificial que cumple la función de un signo.

Vygotsky afirma que los signos, en un primer momento, constituyen un medio de influencia social sobre los demás, y que sólo después se transforman en un medio de influencia sobre uno mismo. Por tanto, todo lo que forma parte –a nivel interno, es decir construido individualmente– de una estructura superior, fue externo o construido socialmente en algún

momento de su historia. Esto se explica teniendo en cuenta que la interacción social genera determinadas formas de comportamiento –subordinadas a las exigencias sociales– que se acaban convirtiendo en conexiones neurales en el cerebro del sujeto.

De este modo, es posible concluir que la utilización de signos permite organizar desde fuera –o lo que es lo mismo, socialmente– la actividad nerviosa superior y, por tanto, que es la sociedad y no la naturaleza la que adquiere un papel relevante a la hora de explicar el desarrollo cultural del niño. Siguiendo a Overton (1998) estas afirmaciones acerca de los factores explicativos del desarrollo nos llevan a pensar que, en un determinado momento, el autor se aparta de la meta narrativa hegeliana adoptando una meta narrativa marxista que supone una ruptura entre lo biológico o natural y lo social-cultural. Además, el materialismo dialéctico lleva a Vygotsky a situar en lo externo, aunque no en los estímulos físicos sino en las relaciones interpersonales y en la "actividad", las bases del funcionamiento psicológico del ser humano.

Ello da lugar a una nueva forma de constructivismo a la que Overton llama "constructivismo social", que será posteriormente desarrollada por el pragmatista G. H. Mead (1934) en el denominado "conductismo social". Este constructivismo basado en la tradición marxista Vygotskyana, ha sido un marco de referencia para lo que en la actualidad se denomina "Psicología Cultural".

Este proceso mediante el cual, el niño es capaz de establecer nuevas conexiones entre estímulos artificiales y reacciones –que adquiere una enorme relevancia para su desarrollo intelectual– supone, según Vygotsky, la dominación del propio proceso del comportamiento, esto es, la capacidad para el autocontrol de la conducta. Ello implica, necesariamente, la existencia de actividad mediadora que se realiza, siempre, a través de estímulos auxiliares, creados artificialmente –que pueden ser signos o herramientas–, gracias a la cual las formas más simples de conducta se integran en otras más complejas. Estas actividades en las que intervienen instrumentos de mediación, se van descontextualizando, de tal modo que el significado de los signos es cada vez menos dependiente del contexto espacio-temporal en

el que son utilizados, lo que permite que finalmente exista un mayor control de la conducta por parte del sujeto. Así pues, son los estímulos que se le presentan al niño desde fuera, desde el mundo social, los que inicialmente controlan su comportamiento, lo que implica que tal autocontrol se construye socialmente.

Llegados a este punto parece lógico preguntarse cómo explica Vygotsky la transición desde las formas más simples de conducta a las funciones psicológicas superiores. Para ello recurre a la denominada ley genética del desarrollo cultural que enuncia del siguiente modo:
"... toda función en el desarrollo cultural del niño aparece en escena dos veces, en dos planos: primero en el plano social y después en el psicológico, al principio entre los hombres como categoría interpsíquica y luego en el interior del niño como categoría intrapsíquica".

Ello significa que toda función psicológica superior fue socialmente construida en sus orígenes, y que sólo después de haberse construido a nivel interpsicológico se interioriza y se reconstruye a nivel intrapsicológico, de ahí que el origen de todas las funciones superiores y de las complejas relaciones que se establecen entre ellas sean las relaciones sociales, la interacción con los otros seres humanos. Por ello, nuestro autor se refiere a la socio génesis de las formas superiores de conducta, al tener éstas su origen en la interacción social.

La importancia que Vygotsky concede a la ley genética del desarrollo cultural se pone claramente de manifiesto en dos conceptos que son fundamentales en toda su obra, el concepto de internalización y el de zona de desarrollo próximo. La internalización es concebida como un proceso en el que ciertos aspectos de la estructura de la actividad que se ha llevado a cabo en el plano externo o social, pasan a ejecutarse en un plano interno o individual. A diferencia de autores como Piaget, Vygotsky define las actividades externas en términos de procesos sociales mediatizados semióticamente, cuyas propiedades proporcionan la clave para comprender la aparición del funcionamiento interno. Aunque las ideas específicas de este autor sobre la internalización no pueden ser comprendidas sin entrar en profundidad en su análisis semiótico –algo que obviamente excede a los objetivos de este

capítulo–, sí debemos citar dos características que el propio Vygotsky considera relevantes. La primera tiene que ver con el hecho de que la internalización no es una mera copia de la realidad externa, sino que implica un cierto grado de conciencia. La segunda, se refiere al mecanismo específico de funcionamiento de la internalización que, de acuerdo con el autor, sólo se produce cuando el sujeto ha alcanzado un cierto dominio de las formas semióticas externas (Wertsch, 1985).

El concepto de **zona de desarrollo próximo** pone de manifiesto algunas de las ideas más concretas de Vygotsky sobre las relaciones entre el funcionamiento interpsicológico e intrapsicológico.

Concretamente, introduce esta noción en un intento de resolver algunos problemas prácticos de la psicología de la educación que tenían que ver tanto con la evaluación de las capacidades intelectuales de los niños y niñas, como con la evaluación de las prácticas de instrucción. El propio autor define la zona de desarrollo próximo como " ... la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad para resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución real de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz"[21]. Se trata de un concepto enormemente interesante, ya que permite analizar cómo se produce la transición desde el funcionamiento interpsicológico al intrapsicológico, con todo lo que ello supone de cara al establecimiento de relaciones dinámico-causales para la explicación del desarrollo.

EL MÉTODO DE INVESTIGACIÓN DE LOS PROCESOS PSICOLÓGICOS SUPERIORES

Cuando Vygotsky comienza a trabajar en la elaboración de su teoría, se da cuenta de que los métodos de investigación que habitualmente se utilizaban en psicología no eran adecuados para abordar el desarrollo desde una perspectiva cultural.

Los métodos tradicionalmente empleados por la psicología experimental equiparaban el análisis de las funciones inferiores o elementales –en las que se produce una asociación simple entre un único estímulo y la reacción adecuada al mismo– con el de las funciones superiores –donde intervienen varios estímulos relacionados dentro de una compleja estructura que originan una cadena de reacciones entre las que se establecen complicadas combinaciones.

Por ello considera que los procesos psicológicos superiores no pueden ser analizados utilizando estos métodos que sólo permiten captar lo que tienen de común con los procesos inferiores, pero desprecian sus cualidades específicas. En definitiva, la psicología experimental se aproxima al estudio de las formaciones culturales únicamente desde su vertiente natural. De hecho, en opinión del propio Wundt fundador de esta disciplina, no hay lugar para los experimentos en la psicología cultural, lo que hace que su psicología de los pueblos se base, única y exclusivamente, en la interpretación.

Ante esta situación, el autor soviético se plantea la necesidad de diseñar un método de investigación que supere las limitaciones del enfoque experimentalista –que concede al sujeto un papel completamente reactivo y, por tanto, pasivo, ante la estimulación del entorno.

Un método que, sobre todo, resulte adecuado para el análisis del desarrollo cultural de la conducta, esto es, de las formas específicas del comportamiento que diferencian al ser humano del resto de los animales. Este comportamiento específicamente humano, se caracteriza, para Vygotsky, por tratarse de un proceso dialéctico en el que se modifican cualitativamente las relaciones entre los estímulos y las respuestas. Y que tiene como consecuencia unos mecanismos de adaptación y de desarrollo histórico diferentes a los que funcionan con el resto de las especies animales, ya que en definitiva el desarrollo psíquico del ser humano forma parte del desarrollo histórico de la humanidad. A este respecto es importante señalar que nuestro autor introduce en su explicación del desarrollo algunos elementos que, años después, han sido destacados por la perspectiva sistémica (Lerner, 1998). Nos referimos concretamente a la consideración de la dimensión histórico-temporal en el análisis y explicación del desarrollo, al tener en cuenta que las estructuras y funciones

biológicas y las estructuras y funciones sociales están estrechamente ligadas a través de la historia.

De este modo, Vygotsky propone precisamente como metodología de investigación psicológica el propio análisis de la génesis de los procesos psicológicos superiores, al considerar que sólo así es posible rastrear su origen desde las funciones rudimentarias y construir un modelo experimental de las superiores. En este sentido, hace una fuerte apuesta por la introducción de la perspectiva genética dentro de la psicología experimental, ya que no es posible estudiar ningún proceso psicológico sin tener en cuenta los cambios que se producen durante su génesis.

Además, el método genético permite poner de relieve las múltiples relaciones dinámico-causales que están a la base de cualquier fenómeno, lo que hace posible tener una visión del desarrollo no sólo en términos descriptivos –tal como la que presenta la psicología experimental tradicional–, sino en términos explicativos. Para ello, considera necesario reproducir experimentalmente situaciones en las que el sujeto se enfrente a tareas que, para la especie humana, tal como la conocemos en la actualidad, representan procesos de desarrollo culminados hace tiempo. En última instancia, se trataría de crear de modo artificial la génesis del desarrollo psicológico, o lo que es lo mismo analizar los procesos micro genéticos implicados en la formación y manifestación de un fenómeno psicológico determinado. Vygotsky, al igual que Werner, diferenciaba entre dos tipos de experimento micro genético (Werner, 1948 y 1957; Wertsch, 1985). El primero, hace referencia a la formación, a corto plazo, de un proceso psicológico determinado; el segundo consiste en el descubrimiento de un acto perceptivo o conceptual que se produce a nivel individual (Vygotsky, 1978).

El segundo tipo de estudios que el autor propone para el análisis de la génesis de los procesos psicológicos procede de lo que Vygotsky denomina "defectología". Tal como señalábamos en las páginas anteriores, el análisis del desarrollo psíquico de los niños y niñas con discapacidades físicas o psíquicas, resulta muy útil para el estudio de las transformaciones que se producen desde las funciones elementales a las funciones superiores, así como para

conocer las vías colaterales que se generan para conseguir acceder a la información cultural. Así, por ejemplo, como nosotras mismas hemos estudiado durante años, el desarrollo psicológico de las personas ciegas y su acceso a la información en ausencia de un sistema sensorial tan importante como el visual, nos proporciona mucha información sobre las relaciones entre la dotación biológica del ser humano y sus posibilidades de acceso a la información cultural y nos da, asimismo, una información privilegiada sobre la importancia de la interacción y el lenguaje en el desarrollo (Rosa y Ochaita, 1993).

Muy estrechamente relacionado con el análisis genético de los procesos psicológicos superiores aparece el concepto de estructura geológica del comportamiento humano. Esta idea, sintetiza las características fundamentales de la metodología de análisis propuesta por Vygotsky, ya que permite estudiar de forma dialéctica los procesos de génesis de las formas más elaboradas del comportamiento humano. Concretamente Vygotsky se refiere a este concepto del siguiente modo: "El individuo en su conducta, manifiesta en forma cristalizada diversas fases de desarrollo ya acabadas. Los múltiples planos genéticos del individuo que incluyen capas de distinta antigüedad, le confieren una estructura sumamente compleja y a la vez le sirven de escalera genética que une, a través de toda una serie de formas de transición, las funciones superiores del individuo con la conducta primitiva en la onto y en la filogénesis". Ello supone que la única posibilidad de comprender las funciones psicológicas superiores, pasa por el estudio y el análisis de las funciones rudimentarias desde la investigación del desarrollo psicológico cultural.

APORTACIONES DE LA TEORÍA DE VYGOTSKY AL ESTUDIO DE LAS NECESIDADES DE LA INFANCIA Y LA ADOLESCENCIA

Sin lugar a dudas, la aportación más relevante de la teoría de Vygotsky al estudio del desarrollo y las necesidades infantiles es el importante papel que ésta concede a la interacción del sujeto en desarrollo con los otros humanos, con el mundo social. Como se dijo al analizar la obra de Piaget, éste nos presenta la imagen de un niño que interactúa casi exclusivamente

con los objetos físicos, lo que le permite elaborar esquemas de conocimiento cada vez más complejos que transcurren desde la acción a la representación.

Por el contrario, Vygotsky nos muestra la imagen de un niño o niña que interactúa con los otros agentes sociales y que, precisamente gracias a los procesos de mediación social, accede al manejo de símbolos que le permiten progresar desde las funciones psicológicas elementales a las funciones psicológicas superiores.

Cuando intentamos situar la teoría de Vygotsky en una meta narrativa del desarrollo encontramos ciertas dificultades. Por una parte su diferenciación entre el desarrollo natural y el desarrollo cultural, podría llevar a pensar que sostiene una posición rupturista entre lo biológico y lo social. Sin embargo, la meta narrativa relacional se hace patente cuando señala que ambas formas de desarrollo –natural y culturales fusionan en un único proceso de formación biológico-social de la personalidad. De acuerdo con Overton (1998), la posición ambivalente de Vygotsky se debe al intento que hace el autor para adaptar su teoría explicativa del desarrollo a la meta narrativa marxista. Sin embargo, lo importante aquí es poner de manifiesto que el análisis Vygotskyano de la ontogénesis como síntesis dialéctica del desarrollo biológico y el desarrollo cultural, resulta especialmente apropiado para sustentar la simbiosis entre las necesidades biológicas y las psicológicas y sociales en el desarrollo del ser humano.

En segundo lugar, el concepto de "sistema de actividad", nos proporciona la base para resaltar la tendencia de los seres humanos a la acción –y especialmente a la interacción– desde las primeras etapas de la vida. Tal como señalamos en páginas anteriores, todas las especies animales están dotadas de una serie de capacidades que les permiten desarrollar una cierta actividad. Pero en el caso de la especie humana estas capacidades son especialmente relevantes en lo que se refiere a la interacción social. Es precisamente gracias a este proceso de mediación social, por el que el sujeto va elaborando signos y herramientas que contribuyen a su desarrollo cultural, adoptando un papel activo en la construcción de su propio desarrollo. Este papel activo se hace patente en dos aspectos fundamentales de la teoría que nos ocupa:

la progresiva descontextualización de las herramientas y la consiguiente construcción de signos de mediación en la ontogénesis; y el,
asimismo, progresivo control que el sujeto va adquiriendo sobre su conducta. Al mismo tiempo, debemos tener presente que en la concepción Vygotskyana del desarrollo subyace la idea de que lo que cambia, lo que se desarrolla de unas etapas a otras son los sistemas de actividad. Por tanto, el concepto de sistema de actividad nos va a permitir sustentar teóricamente la idea de que el sujeto es activo y tiende a la construcción de la autonomía desde las primeras etapas de la vida. Pero es que además nos hace comprender cómo la autonomía se construye precisamente gracias a la interacción con las personas.

CUADRO 4.2
▪ APORTACIONES DE LA TEORÍA DE VYGOTSKY AL ESTUDIO DE LAS NECESIDADES INFANTILES Y ADOLESCENTES.
Considera que existe una síntesis dialéctica en el desarrollo ontogenético entre el cambio de naturaleza biológica y el aprendizaje cultural.
Otorga al sujeto un papel activo en la construcción de su propio desarrollo por adaptación activa en relación con los objetos y, especialmente, con las personas. Defiende la existencia de un mecanismo universal de construcción de las funciones psicológicas superiores en interacción social: la ley genética del desarrollo cultural o de la doble formación de los procesos psicológicos superiores. Otorga a la cultura humana la capacidad de ampliar el sistema de actividad que proporciona la biología mediante la utilización de herramientas físicas y simbólicas.
Considera el cambio evolutivo como cualitativo y revolucionario.
Enfatiza la importancia de las diferencias individuales y culturales en el desarrollo.
La educación -tanto formal como no formal- adquiere un papel esencial en el desarrollo del ser humano: el concepto de zona de desarrollo próximo define las relaciones entre desarrollo y aprendizaje en situaciones de interacción social.
Propone utilizar métodos naturales de investigación: historia de los cambios "revolucionarios" que se producen en el desarrollo infantil y defectologia.

Y es aquí donde encontramos el sustento teórico para afirmar que la relación con los otros es uno de los principales satisfactores de la necesidad de autonomía durante la infancia y la adolescencia.

En relación con lo anterior, y en tercer lugar, es necesario insistir en la importancia de los otros y de la cultura como elemento fundamental en la transición desde las funciones psicológicas elementales a las funciones psicológicas superiores.

En este sentido, podríamos afirmar que la teoría de Vygotsky nos permite integrar la importancia de la cultura en una teoría sobre las necesidades humanas. Pero, a pesar de las interpretaciones relativistas que algunos partidarios de la Psicología Cultural, han hecho de

la teoría, desde nuestro punto de vista, pensamos que en ella puede considerarse la cultura de forma genérica –entendida como el fundamento del desarrollo ontogenético específicamente humano–.

Así, el concepto de cultura en Vygotsky se puede entender como el proceso general de desarrollo de la especie humana que tiene lugar desde el final de la filogénesis hasta nuestros días. Por tanto, lo que el niño debe integrar en su desarrollo biológico o natural, no es tanto una cultura concreta, sino el desarrollo cultural general que la especie humana ha elaborado en su propio desarrollo histórico. Con esto queremos decir que lo que el niño o la niña necesitan para desarrollarse como seres humanos es el aprendizaje de todo lo que supone el desarrollo cultural humano mediante la interacción con los adultos. Por ello la llamada ley genética del desarrollo cultural permite al individuo en desarrollo, apoderarse de las herramientas y signos propios de su cultura y llegar a interiorizarlos Por tanto, otra de las aportaciones básicas de la obra de Vygotsky a la teoría de las necesidades infantiles es el concepto de "zona de desarrollo próximo". Dicho concepto hace posible operativizar la importancia de la educación, tanto formal como no formal durante la prolongada infancia del ser humano. Dado que la especie humana se caracteriza por haber creado herramientas o instrumentos artificiales de mediación que le permiten ampliar de forma ilimitada sus posibilidades biológicas, el niño debe aprender poco a poco, en interacción con los adultos –madres, padres o profesorado– el uso de esas herramientas. Así pues, la educación se convierte en el modelo Vygotskyano en un proceso fundamental para que el niño o la niña puedan construir su autonomía con la ayuda que le prestan los adultos.

Finalmente, los métodos de investigación que propone Vygotsky para estudiar el desarrollo de las funciones psicológicas superiores, resultan, asimismo, de enorme interés para el estudio de las necesidades infantiles y adolescentes. Los estudios micro genéticos son muy importantes para analizar el efecto que tiene la interacción en los procesos educativos formales y no formales, en las distintas etapas del desarrollo. Pero además la utilización de la defectología, esto es, los estudios con niños y niñas con discapacidades, son una fuente valiosísima de información.

Por una parte, estos estudios nos llevan a comprender la importancia de aspectos tales como la interacción, el lenguaje, el acceso a la lengua escrita, etc., en el desarrollo de la autonomía.

Por otra parte, como ya se ha dicho, permiten sostener la plasticidad del desarrollo humano que tiene su origen en la fusión entre las características biológicas –dañadas en los niños y niñas con discapacidad– y las ambientales, que deben proporcionar satisfactores especiales. Así el hecho de poder conocer las vías alternativas por las que transcurre el desarrollo de esos niños o niñas, nos debe llevar a encontrar los satisfactores especiales que dichos sujetos han de recibir para cubrir sus necesidades básicas "que naturalmente serán las mismas que para el resto de los seres humanos".

PERSPECTIVA ECOLÓGICA

Aunque el autor que nos ocupa ya había presentado las bases de su teoría en diversas publicaciones teóricas y, especialmente en trabajos de investigación (Bronfenbrenner, 1970), el núcleo fundamental de la misma se recoge en su volumen publicado en 1979 con el título la ecología del desarrollo humano. Posteriormente, son también muchos los documentos escritos que especifican o aportan cuestiones novedosas a su teoría (Bronfenbrenner y Ceci, 1994; Bronfenbrenner y Crouter, 1982; Bronfenbrenner y
Morris, 1998; Bronfenbrenner, McClelland, Wethington, Moen y Ceci, 1996).

Antes de comenzar a exponer los principios básicos de dicha teoría, es importante señalar que, a pesar de la insistencia de Bronfenbrenner en la importancia de la comprensión de las relaciones que se establecen entre el sujeto y su entorno, realmente se propone elaborar un modelo explicativo del desarrollo humano. Sin embargo, como señalaremos más adelante, no consigue totalmente su objetivo ya que presta poca atención al propio sujeto en desarrollo y a los mecanismos que pueden producir el cambio evolutivo, centrándose por completo en el estudio de lo que habitualmente se entiende como "medio ambiente".

Su punto de partida suele situarse en la crítica a la escasa validez externa de los métodos experimentales, tan utilizados en la Psicología entre los años treinta y cincuenta del siglo pasado, así como en el interés por los estudios sobre el entorno tomado de los psicólogos de la Gestalt. Así propone su modelo ecológico cuyo objetivo prioritario es el estudio del desarrollo en el contexto en el que se produce.

Ello supone, según sus propias palabras "una nueva perspectiva teórica para la investigación en el desarrollo humano", ya que implica una forma completamente diferente de interpretar las relaciones entre el sujeto y el entorno. El modelo de Bronfenbrenner posee un amplio poder explicativo para la investigación evolutiva ya que a partir del mismo se puede delimitar con bastante precisión la posibilidad de generalizar, o no, los hallazgos obtenidos en los distintos estudios. Permite también hallar un nexo entre la práctica psicológica y la

investigación, y constituye un poderoso instrumento para el trabajo cotidiano de los psicólogos que deben tomar decisiones relevantes en la vida de los niños y las niñas.

La aproximación teórica de Bronfenbrenner, formulada ya en 1979, fue posteriormente reelaborada por éste, que se dio cuenta de la poca atención que estaba prestando al sujeto en desarrollo y al mecanismo explicativo del mismo.

A ello también contribuyeron las críticas que algunos autores hicieron al modelo, calificándolo como excesivamente ambientalista y poco integrador, al conceder muy escasa importancia a los factores biológicos (Lerner, 1984). De este modo, en la reelaboración posterior de la teoría, se ocupa de destacar la importancia de los factores biológicos en el desarrollo psicológico, así como el papel activo del propio sujeto (Bronfenbrenner, 1986; Bronfenbrenner y Ceci, 1994; Bronfenbrenner y Morris, 1998). Es entonces cuando pasa a denominar a su teoría modelo bioecológica, haciendo una crítica del poco interés que hasta ese momento habían tenido por el sujeto en desarrollo las investigaciones basadas en su teoría.

Es en su trabajo de 1986 cuando concreta esa crítica al considerar que si bien en 1974 describía la investigación evolutiva como "el estudio del comportamiento extraño del niño en situaciones extrañas durante el período de tiempo más breve posible", en fomento existe "una superabundancia de estudios sobre el contexto sin desarrollo."

Es importante señalar que el modelo teórico que ahora nos ocupa no se ha limitado a estudiar el desarrollo durante la infancia y la adolescencia, sino que asume que la interacción que se produce entre el sujeto y sus contextos de desarrollo afecta a todas las etapas del ciclo vital. Además, confiere gran importancia a la dimensión temporal como aspecto fundamental en el estudio de la influencia de los diferentes contextos sobre el desarrollo. Por ello considera imprescindible estudiar también los efectos que tienen en el desarrollo de los individuos los grandes cambios culturales –nivel macrosis- témico– que se producen durante la vida de éstos.

En relación con lo anterior y en consonancia con el objetivo de este libro, consideramos muy relevante la crítica a la sociedad norteamericana y a los profesionales de la psicología que hace Bronfenbrenner al finalizar su libro de 1979, por olvidarse de la importancia que tienen los sistemas o contextos sobre el desarrollo individual.

Así nos dice, por ejemplo, que cuando se observa un problema en un determinado niño, se empieza por estudiar las posibles dificultades que tiene el propio niño. Posteriormente, se achacan dichos problemas a los padres. Y, finalmente, si tampoco esto da resultado, se echa la culpa al grupo étnico o clase social a la que pertenece la familia, sin tener en cuenta el nivel macro sistémico que, obviamente, ha de contener un análisis político. Por ello, de la teoría de Bronfenbrenner se deriva la idoneidad de llevar a cabo el análisis de los diferentes contextos en los que se desarrolla el sujeto, para comprobar si son capaces de satisfacer las necesidades básicas de los seres humanos.

EL CONCEPTO DE DESARROLLO EN LA TEORÍA DE BRONFENBRENNER

Como se ha dicho anteriormente, el autor, en su publicación de 1979, pretende dejar claro que su teoría es de carácter evolutivo y que, por tanto, su objetivo principal es el estudio del desarrollo del sujeto humano. En esta obra, el autor define el desarrollo como "el proceso por el que la persona en desarrollo adquiere una concepción del ambiente ecológico más amplia, diferenciada y válida y se motiva y se vuelve capaz de realizar actividades que revelen las propiedades de ese ambiente, lo apoyen y lo reestructuren, a
niveles de igual a mayor, en cuanto a su forma y contenido".

Bronfenbrenner considera necesario destacar tres aspectos de esta definición. El primero, que el cambio que se produce con el desarrollo no es efímero, ni depende de la situación e implica una reorganización con cierta estabilidad en el tiempo y en el espacio. El segundo, que el cambio se produce a nivel de la percepción y de la acción. El tercero se refiere al ámbito de la representación, ya que señala la importancia que tiene saber cómo, tanto en el

ámbito de la percepción como en el de la acción, el mundo de la persona en desarrollo se extiende más allá de la situación inmediata.

Sin embargo, hasta su publicación de 1986, Bronfenbrenner descuida en su obra el estudio de los mecanismos inherentes al sujeto que tienen que ver con el cambio evolutivo, tanto desde el punto de vista teórico como empírico.

En su libro de 1979 escribe que su concepción del desarrollo se apoya en Lewin y Piaget, retomando el concepto piagetiano de adaptación cognitiva para explicar la forma en que el desarrollo es el resultado de las interacciones entre el individuo y los ambientes en los que está inmerso. No obstante, y a pesar de estas afirmaciones, nuestro autor deja de atender este importante problema teórico para ocuparse principalmente de estudiar los contextos de desarrollo. En relación con sus problemas para definir el desarrollo, Bronfenbrenner nos ofrece en la misma obra una definición operativa que tiene muchas semejanzas con el concepto Vygotskyano de zona de desarrollo próximo.

En concreto, este autor señala que, para poder afirmar que ha habido desarrollo, es necesario que el cambio producido en las concepciones o actividades de la persona se extienda a otros momentos y a otros contextos. En sus trabajos de 1994 y 1995, utiliza precisamente en este sentido el concepto de procesos próximos.

Como ya dijimos, en la reformulación que Bronfenbrenner hace de su modelo teórico de 1986, y que finalmente denomina modelo bioecológico, reconoce las carencias de sus propuestas anteriores en lo que se refiere al sujeto en desarrollo. En esta nueva versión de su teoría, hace interesantes aportaciones sobre el proceso de desarrollo que se asemeja mucho al concepto de cambio micro genético que, para los psicólogos socio históricos, se produce cuando se van creando "zonas de desarrollo próximo". Además, asume claramente que el papel activo del sujeto en las interacciones con el medio, constituye gran parte del motor de ese desarrollo.

En este sentido, Bronfenbrenner y Morris consideran que son tres las características de las

personas que tienen más influencia en la formación de su propio proceso de desarrollo, por la capacidad que tienen para afectar a la dirección y a la potencia de los procesos proximales en el transcurso de la vida (Bronfenbrenner y Morris, 1998). La primera se refiere a las disposiciones personales que ponen en marcha esos procesos en un dominio concreto del desarrollo.

La segunda tiene que ver con los recursos bioecológicos, es decir con las características físicas, biológicas y cognitivas de los sujetos, que facilitan –o dificultan– el paso a la siguiente etapa del desarrollo. Finalmente, la tercera hace referencia a las características requeridas para facilitar o entorpecer las relaciones con el medio que, como el temperamento, la apariencia física o la sociabilidad, hacen que los otros sean más o menos proclives a la interacción y, por tanto, facilitan o entorpecen la puesta en marcha del proceso de desarrollo próximo. La combinación entre los resultados en las variaciones de estas tres características da lugar a distintas formas de estructura personal que inciden de forma diferenciada en el desarrollo. Por tanto, la forma, potencia, contenido y dirección de los procesos de desarrollo varía sistemáticamente en función de factores tales como: las características de la persona en desarrollo; el medio –tanto cercano como lejano– en que tal desarrollo tiene lugar; la naturaleza de los resultados del desarrollo que se estén considerando; y las continuidades o cambios que se producen a lo largo del tiempo durante el curso de la vida, en el período histórico concreto en el que ésta tenga lugar. De este modo, podemos afirmar que en el modelo teórico que nos ocupa, las características de las personas son, al mismo tiempo, origen y consecuencia de los procesos de desarrollo.

A pesar de estas modificaciones, es decir, del intento de incluir al sujeto biológico en las últimas versiones de la teoría, Bronfenbrenner sigue descuidando –al igual, o incluso más, que lo hacía en sus primeros trabajos– el análisis del mecanismo explicativo del cambio psicológico.

Así el autor podría situarse en lo que Overton denomina interaccionismo convencional, al no considerar el cambio evolutivo como de carácter estructural y, en consecuencia, olvidarse del estudio de los mecanismos del desarrollo. Esto no ocurría, por el contrario, en su

propuesta teórica de 1979, donde proponía la inclusión del mecanismo de adaptación cognitiva –entendida en el sentido piagetiano– como mecanismo explicativo del cambio (Overton, 1998).

LOS CONTEXTOS EN LOS QUE SE PRODUCE EL DESARROLLO

Sin lugar a dudas, la contribución más importante que Bronfenbrenner ha hecho a la Psicología Evolutiva es el estudio pormenorizado de lo que de una manera genérica se conoce como medio ambiente. Dejando de lado la polémica entre la herencia y el ambiente, nuestro autor considera que el desarrollo se produce por la compleja interacción que se establece entre las características propias del individuo y las de los distintos entornos o sistemas en los que tiene lugar dicho desarrollo. El supuesto de la interacción entre las características del sujeto y las del entorno aparece, de manera más o menos clara, en casi todas las teorías contextualistas. Sin embargo, lo que hace realmente novedosa la aportación de Bronfenbrenner es su forma de entender los sistemas o contextos. Para él, los sistemas deben ser considerados de modo dinámico y global, lo que significa que es necesario tener en cuenta todos los elementos que forman parte del mismo, así como las múltiples relaciones que se forman entre todos y cada uno de ellos. Para explicar las relaciones que se establecen entre los diferentes sistemas Bronfenbrenner recurre al concepto de transiciones ecológicas, que hace referencia a los cambios de rol o de entorno que ocurren a lo largo de toda la vida. En concreto, este autor señala que: "Una transición ecológica se produce cuando la posición de una persona en el ambiente ecológico se modifica como consecuencia de un cambio de rol, de entorno o de ambos a la vez". En este sentido, es importante señalar que las transiciones ecológicas son de gran interés para la práctica psicológica ya que, en general, suponen situaciones de riesgo para las personas en desarrollo puesto que son –al mismo tiempo– origen y consecuencia de los procesos de cambio.

Concretamente, Bronfenbrenner descompone lo que comúnmente llamarnos medio ambiente en cuatro sistemas, cuyas características y condiciones afectan al propio proceso de desarrollo.

Denomina a estos sistemas, respectivamente, microsistema. mesosistema, exosistema y macrosistema. Tal como muestra la Figura 4.1, dichos sistemas pueden ser representados topológicamente como una serie de círculos concéntricos, en cuyo centro se encuentra la persona en desarrollo con sus propias características biológicas y psicológicas.

El círculo más próximo al sujeto en desarrollo es el microsistema, que está constituido por los contextos más cercanos a ese sujeto, como, por ejemplo, la familia, la escuela o el grupo de iguales, aunque es posible también descender al estudio de niveles micro sistémicos más pequeños, como un aula concreta dentro de la escuela. La definición que Bronfenbrenner da del microsistema en su obra de 1979, es ampliada posteriormente para conceder más importancia a la actividad del propio individuo, así como para incluir la interacción con objetos reales y simbólicos. Por todo ello, en 1994, considera que:
"Un microsistema es un conjunto de actividades, roles sociales y relaciones interpersonales experimentados por la persona en desarrollo en un escenario dado y cara a cara con objetos físicos, sociales y aspectos simbólicos que invitan, permiten o inhiben su implicación en una interacción con o en una actividad en el entorno inmediato, sostenidas y progresivamente complejas". Es importante señalar que el significado de un microsistema depende de la representación que cada individuo elabora del mismo, porque no es posible atribuirle un significado objetivo más allá de la realidad fenomenológica. El microsistema comprende las actividades que realizan los individuos, las relaciones interpersonales y los roles que asumen las personas por el hecho de encontrarse en un microsistema determinado, elementos que pasamos a analiza a continuación.

CUADRO 4.1

▪ MÓDELO ECOLÓGICO DE BRONFENBRENNER.

Bronfenbrenner toma el concepto de actividad de los psicólogos soviéticos, de Vygotsky y, especialmente, de Leontiev (1978) y lo considera de carácter molar. De acuerdo con este autor una conducta molar es una conducta progresiva que se desarrolla en un momento propio y tiene un significado o una intención concreta para los participantes que están presentes en el entorno.

Los términos molar y progresiva se utilizan en esta definición para destacar que una actividad no es un hecho momentáneo, no es un acto, sino un proceso continuo que tiene un principio y un fin. Por otra parte, una actividad tiene un sistema de tensión que contribuye a su persistencia en el tiempo y a su resistencia a la interrupción hasta que la actividad se completa. Todo ello implica que ha de existir una intención y un motivo para que un determinado sujeto realice una actividad. Las actividades pueden variar de acuerdo con los cuatro aspectos siguientes:

El grado y complejidad de los objetivos que las motivan; si se refieren a objetos o personas, presentes o ausentes; si el niño las realiza sólo o en colaboración con otros niños o con adultos; y, por último, el número de actividades que se desarrollan conjuntamente.

Lógicamente, a medida que el niño se desarrolla han de variar estos cuatro aspectos en el sentido de que los objetivos que las motivan y las propias actividades se hacen más complejas,

se refieren cada vez más a objetos representados, se realizan en colaboración en mayor número de ocasiones y con mayor frecuencia se desarrollan simultáneamente.
Pasemos ahora a analizar el papel que cumplen las relaciones o estructuras interpersonales en el desarrollo de una persona al nivel micro sistémico.

Aunque ciertamente Bronfenbrenner haya estudiado más el microsistema familiar, la mayor parte de sus afirmaciones resultan también válidas para otros contextos y especialmente para el contexto escolar. Este autor considera la díada como un componente básico para el desarrollo de las dos personas que la componen que, además hace posible la formación de estructuras interpersonales más amplias, como las tríadas, tétradas y demás. Las díadas pueden ser: de observación, de actividad conjunta y primarias. Estas últimas se refieren a las relaciones de apego, ya que se basan en la idea de que la relación entre las dos personas que las componen continúa existiendo aunque no se encuentren juntas. Cada una de estas tres relaciones diádicas puede ocurrir simultáneamente o por separado. Dentro de las relaciones diádicas, Bronfenbrenner considera de especial importancia las que denomina díadas de desarrollo que son las que cumplen las condiciones óptimas para el desarrollo y el aprendizaje. Estas díadas se definen como situaciones en las que interactúan el sujeto en desarrollo y una persona a la que esté apegado emocionalmente y se va produciendo una transferencia del control de la actividad desde este último al primero.

Pero naturalmente, el estudio del desarrollo que se lleva a cabo en los microsistemas no debe sólo estudiar la interacción diádica, sino tener en cuenta la totalidad del sistema interpersonal que funciona en un entorno determinado, afectando a todas la persona que estén en él, incluido el experimentador. Aunque el objetivo del estudio sea una díada –como, por ejemplo, la interacción entre el bebé y su madre en la realización de ciertas actividades–, se debe tener en cuenta la influencia indirecta de terceros, como, por ejemplo,
el padre. El autor denomina a esta influencia efecto de segundo orden. Dependiendo de la actividad concreta de que se trate y de las relaciones interpersonales implicadas, la presencia de una tercera persona puede tener un efecto facilitador o inhibidor del desarrollo.

Veamos, finalmente, el papel que cumple en el estudio de los microsistemas el concepto de rol, al que Bronfenbrenner define como: "un conjunto de actividades y relaciones que se esperan de una persona que ocupa una posición determinada en la sociedad, y las que se esperan de los demás en relación a aquéllas". Los roles se suelen identificar con las etiquetas que se asignan a distintas posiciones sociales en una cultura, en relación con la edad, sexo, parentesco, trabajo o estatus social. La sociedad, la cultura tiene expectativas sobre cómo han de cumplirse esos roles, expectativas que no sólo se refieren al contenido de las actividades sino a las relaciones interpersonales. Por tanto, el rol implica una integración de los elementos de la actividad y relación, en función de las expectativas de la sociedad. Como esas expectativas surgen del nivel de la subcultura o de la cultura, el rol tiene sus raíces eh el macrosistema de orden superior, en la ideología y en las estructuras institucionales que se asocian con él. El enorme poder que tienen los roles deriva de su importante y fuerte implantación cultural.

Por supuesto, el hecho de asumir un rol tiende a evocar el tipo de actividades, patrones de relación, etc., que tienen que ver con las expectativas a él asociadas, siendo más fuerte la tendencia si el rol tiene una amplia implantación cultural. Pero además, la tendencia a desarrollar una conducta acorde con las expectativas de determinado rol, depende de la existencia en el entorno de otros roles que activen o inhiban dicha conducta. En relación con el desarrollo infantil y adolescente es muy importante la idea del autor que nos ocupa según la cual tal desarrollo se facilita si el sujeto puede interactuar con personas que tengan diferentes roles sociales.

El siguiente círculo corresponde al mesosistema que representa las relaciones entre los microsistemas, relaciones que pueden ser tan importantes en el desarrollo de un individuo como lo son las que existen entre la familia y la escuela, o la familia y el grupo de amigos.

En términos de Bronfenbrenner "Un mesosistema 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 y la escuela y el grupo de pares del barrio; para un adulto, entre la familia, el trabajo y la vida social–".

Puesto que el mesosistema hace referencia a las relaciones existentes entre los microsistemas, sus componentes son los mismos a que se hizo referencia en el apartado anterior: actividades molares, estructuras interpersonales y roles que tienen lugar en diadas o sistemas, con distintos grados de reciprocidad, equilibrio de poderes y relaciones afectivas. La diferencia está en la naturaleza de las interconexiones que, en el nivel que ahora estudiamos, tienen lugar a través de los límites entre los microsistemas. Por tanto, la
mayor parte de las hipótesis que Bronfenbrenner y sus colaboradores hacen en relación con éstos sirven también a la hora de estudiar el desarrollo en el nivel meso sistémico. Dado que se ha definido el mesosistema como un conjunto de relaciones entre dos o más entornos en los que la persona en desarrollo participa de una manera activa, se trata ahora de analizar qué tipo de relaciones son posibles a nivel inter sistémico. El autor propone, en 1979, cuatro tipos generales: participación en entornos múltiples, vinculación indirecta, comunicaciones entre entornos y conocimiento sobre entornos.

La participación en entornos múltiples es la forma más elemental o primaria que toma la conexión entre dos entornos ya que es condición necesaria para que exista el mesosistema.
Se trata de que una determinada persona esté vinculada a más de un entorno, como, por ejemplo, lo está el niño a la familia y a la escuela. Ello implica que exista una red social directa o de primer orden a través de los entornos en que participa la persona en desarrollo. Esta red –o mesosistema– se pone en marcha cuando la persona se incorpora por primera vez al entorno nuevo, es decir cuando se produce una transición ecológica. La persona concreta que realiza la transición es denominada vínculo primario y a las otras personas con ella relacionadas se les llama vínculos complementarios.

La díada en que uno de los entornos incluya una persona que sirva de vínculo se llama díada de vinculación. Bronfenbrenner habla de vinculación indirecta cuando la persona no participa de forma activa en ambos entornos y lo hace a través de un tercero, que funciona como vínculo intermediario entre ellos, estableciendo así una red de segundo orden. El tercer tipo de relaciones que se puede producir entre los microsistemas son las que el autor llama comunicaciones entre entornos, que se establecen mediante el intercambio de mensajes que

puede ser directo –como, por ejemplo, la interacción cara a cara–, o indirecto –mediante la utilización del correo, el teléfono, etc.–. Por último, el conocimiento entre entornos hace referencia a la información o experiencia que tiene un entorno de otro.

La vinculación o transición directa es la que más claramente define y explica la importancia del nivel sistémico que nos ocupa. Cuando la persona hace esta transición en solitario, el vínculo que da lugar al mesosistema se denomina solitario, pero si, por el contrario, la hace en compañía de otra persona procedente del entorno familiar, el vínculo será dual. Bronfenbrenner habla de vinculación múltiple cuando hay más de una persona que es activa en los dos entornos.

Finalmente, un mesosistema que tiene un solo vínculo principal directo, siendo los restantes indirectos, dará lugar a una aculación débil. A partir de estas consideraciones sobre los vínculos que dan lugar y refuerzan un determinado mesosistema, nuestro autor formula, en 1979, una serie de hipótesis sobre la importancia que tiene en el desarrollo del sujeto la forma en que se realizan las transiciones ecológicas que dan lugar a los meso sistemas. La mayor parte de ellas se refieren a la importancia de las personas de apoyo en la incorporación a nuevos contextos, sobre todo en las primeras etapas de la vida, así como a la importancia de que el niño vaya conociendo nuevas formas de vida, nuevos contextos, a medida que va aumentando su edad. Bronfenbrenner desarrolla dieciséis hipótesis en relación con este tema, que se intentan resumir en la Tabla 4.9.

En un nivel más alejado se sitúa el exosistema. Se trata de un sistema en el que la persona en desarrollo ni siquiera está presente, pero que le afecta profundamente. Buenos ejemplos de este tipo de contextos son los servicios sanitarios, sociales o educativos de que dispone la comunidad, o en el caso de los niños, las condiciones de trabajo de sus padres. El propio Bronfenbrenner lo define del siguiente modo: "Un exosistema se refiere a uno o más 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 contiene a la persona en desarrollo, o que se ven afectados por lo que ocurre en ese entorno".

Como ya se ha dicho, los exosistema no influyen en el individuo de forma directa sino indirecta, a través de la vinculación de éste con otra persona que esté inmersa en un determinado microsistema –por ejemplo, el niño no está directamente relacionado con el contexto laboral de sus padres, pero este sistema puede influir de forma decisiva en su desarrollo a través de sus padres–. Por ello, Bronfenbrenner considera que cuando se trata de hacer investigaciones sobre la incidencia de este nivel sistémico en el individuo, debe establecerse la secuencia causal que los relacione.

Esta secuencia ha de tener, al menos, dos pasos. En primer lugar, se ha de probar la conexión de los procesos que se producen en el entorno externo con los que tienen lugar en el microsistema de la persona en desarrollo. En segundo lugar, se han de conectar también los procesos del microsistema implicados en la relación anterior, con los cambios evolutivos de la persona en cuestión.

Bronfenbrenner afirma que la mayor parte de los estudios sobre el exosistema han obviado alguno de los dos pasos, produciendo errores en las investigaciones que intentan estudiar la incidencia de los distintos factores o variables de estos contextos en el desarrollo individual.

Tales errores pueden ser, lógicamente, de dos tipos. El primero se comete cuando el investigador estudia el efecto de las influencias externas sobre el microsistema y da por supuesta la influencia sobre él. El segundo tiene lugar, cuando el investigador pasa por alto la fase intermedia, esto es, cuando una vez establecida la conexión –que con frecuencia se hace mediante una correlación estadística–, entre algún aspecto del ambiente externo y algún resultado evolutivo, se olvida de estudiar con qué proceso del microsistema se relaciona el cambio.

Desde nuestro punto de vista, y aún estando de acuerdo con los requisitos que propone el modelo para el estudio de las relaciones entre el exosistema y el individuo, creemos que, siguiendo las indicaciones que el propio modelo da sobre el progreso de la investigación científica, no es absolutamente necesario –aunque sea lo óptimo– demostrar las dos conexiones en el mismo experimento.

Así, por ejemplo, si en un determinado experimento demostramos que el empleo del padre influye positivamente en las relaciones familiares y, en otro distinto que las buenas relaciones familiares afectan al desarrollo infantil podríamos inferir, que el paro debe afectar negativamente en el desarrollo de un niño.

En este sentido hemos de señalar que quizá, en este tipo de inferencias, no pueda hablarse de factores causales pero sí, al menos, de factores protectores y factores de riesgo, en el sentido de factores que facilitan o inhiben el desarrollo.

Llegamos, por último, al nivel del macrosistema que incluye las ideas, creencias, valores, etc., de la cultura o micro cultura en que vive el individuo.

De nuevo recurrimos a la definición del propio Bronfenbrenner que, sin duda, es mejor que la que las autoras podríamos reelaborar: "El macrosistema se refiere a las correspondencias, en forma y contenido, de los sistemas de menor orden –micro, meso y exo– que existen o podrían existir, al nivel de la subcultura o de la cultura en su totalidad, junto con cualquier sistema de creencias o ideología, que sustente estas correspondencias". Por ejemplo, pertenecen a este nivel, las ideas sobre la forma más adecuada de educar a los niños y niñas, los roles atribuidos a los sexos, las expectativas y creencias sobre determinadas culturas o etnias, etc. Es importante señalar que en una cultura o micro cultura cada uno de los entornos de una determinada clase son muy semejantes entre sí —por ejemplo, la familia o la escuela—, sin embargo éstos difieren notablemente de unas culturas a otras a causa de los factores de este último nivel, que influyen poderosamente sobre el concepto de familia o el de educación.

Por tanto, el macrosistema se manifiesta en las continuidades de forma, contenido y relaciones que existen entre los niveles micro, meso y exo, en un determinado contexto histórico y cultural. La incidencia de las ideas y creencias imperantes en una cultura sobre el desarrollo aprendizaje de los niños puede parecernos obvia. Para ello sólo tenemos que pensar, por ejemplo, en las formas de educar a las niñas en la actualidad en diferentes países o regiones y en los aparentemente evidentes efectos que esto tiene sobre el desarrollo de las mujeres. Sin embargo, Bronfenbrenner critica los estudios que realizan cualquiera de estos tipos de inferencia. Por ejemplo, no sería investigación ecológica la que, tomando como referencia posibles estudios que hayan comprobado el cambio cultural con respecto a los roles de hombres y mujeres, llevase a cabo un estudio sobre el cambio de las pautas educativas dirigidas hacia las niñas y después relacionase esto con otra investigación sobre el acceso mayoritario de las mujeres a la educación superior.

TABLA 4.9

■ CONDICIONES QUE INCREMENTAN EL POTENCIAL EVOLUTIVO DE UN MESOSISTEMA.

- Que la persona que realiza la transición esté acompañada por otra persona con la que esté vinculada en el entorno originario.
- Que las demandas de roles de los diferentes entornos sean compatibles y que los roles, las actividades y las díadas en las que participa la persona en desarrollo estimulen la confianza entre ambos, exista un consenso de metas y un creciente equilibrio de poderes a favor de la persona en desarrollo.
- Que el desarrollo pueda irse incrementando en función de la progresiva integración de la persona a diversos entornos con estructuras diferentes.
- Que la persona pueda participar en entornos con características culturales o subculturales diferentes –como grupos étnicos diferentes, religiones, clases sociales, etc.—
- Que el niño participe en un número creciente de díadas transcontextuales, esto es, en varios entornos distintos.
- Que existan vínculos positivos de apoyo a la persona en desarrollo en su incorporación a los nuevos entornos.
- Que los vínculos de apoyo en el mesosistema comprendan personas con las que el niño haya establecido una díada primaria, como el padre o la madre, y que participen de forma activa con los miembros del nuevo entorno.
- Que existan, además, el mayor número posible de comunicaciones indirectas entre los microsisternas que han originado el mesosistema.

Bronfenbrenner sostiene que es necesario comprobar todos estos cambios en una sola investigación de carácter longitudinal, lo que parece casi imposible de realizar en la práctica.

Y ello porque considera que este nivel no sólo ha de tener en cuenta la cultura, sino también el tiempo, es decir, los cambios que tienen lugar con el cambio temporal. Son estos complejos requisitos de la investigación ecológica los que hacen que el creador del modelo tenga mucha menos evidencia experimental a medida que los sistemas se alejan más del individuo en desarrollo. Una revisión de sus publicaciones hace evidente que cuenta con muchos más datos empíricos sobre el funcionamiento de los microsistemas que de los niveles meso, exo, y especialmente, macro sistémicos. Así pues, a medida que se analizan contextos más alejados del sujeto en desarrollo, la precisión de la teoría de
Bronfenbrenner se hace menor ya que pretende hallar investigaciones que tengan en cuenta simultáneamente todos los niveles, desde el macro, hasta los efectos de estos cambios culturales en los roles, interacciones y actividades molares que se desarrollan en el sistema familiar.

Es así como los efectos macro sistémicos sólo podrían probarse estudiando los grandes cambios que se producen de forma natural en una sociedad y analizando su efecto sobre los niveles inferiores a muy largo plazo, es decir acudiendo a lo que nuestro autor denomina experimentos transformadores. Buenos ejemplos de este tipo de investigación son el trabajo desarrollado por Luna, entre 1931 y 1932, en las regiones de Uzbekistán y Kirguizistán (Luna, 1976); y el de Elder, publicado en 1974 y realizado en Estados Unidos. En el primero, se analiza el efecto del cambio social llevado a cabo en estas regiones –traducido, fundamentalmente, en la alfabetización de la mayor parte de la población, la transición hacia una economía colectiva y el reajuste de la vida a los principios socialistas–,
sobre el desarrollo psicológico. En el segundo, se estudian los cambios acontecidos en la sociedad americana después de la gran depresión de 1929.

Ambos trabajos vienen a poner de manifiesto, según Bronfenbrenner, que un cambio drástico en el macrosistema tiene efectos sobre el resto de los sistemas, llegando incluso hasta el nivel de actividad individual (Bronfenbrenner, 1979; Bronfenbrenner y Morris, 1998).

EL ANÁLISIS DE LOS CONTEXTOS DE DESARROLLO: LA INVESTIGACIÓN ECOLÓGICA

El modelo de Bronfenbrenner resulta de extraordinaria utilidad en la investigación evolutiva y, de hecho, la totalidad de las publicaciones de este autor a las que hemos tenido acceso, están repletas de estudios –desarrollados tanto por él, como por sus colaboradores–, que ilustran una teoría de enorme poder explicativo.

En estos trabajos se evidencia la importancia que tienen los diferentes factores y variables correspondientes a los distintos contextos de desarrollo, en la explicación de los resultados en una determinada investigación. Una de las cuestiones previas que ha de tenerse en cuenta a la hora de hacer una investigación ecológica es que obtener unos resultados definitivos es prácticamente imposible en un diseño con unos límites temporales claros. El trabajo investigador ha de ser desarrollado en fases sucesivas que puedan ir completando las interacciones complejas y multidimensionales que se producen entre los individuos que se desarrollan y las variables relativas a los distintos contextos en que esa investigación tiene lugar.

Un concepto muy importante en la obra de Bronfenbrenner, que no siempre ha sido bien entendido por los investigadores es el de validez ecológica. Este concepto, que toma de Lewin (1943), no sólo tiene que ver con la importancia de estudiar al sujeto en desarrollo en un ambiente natural, sino sobre todo con lo que ese entorno de investigación significa para el propio sujeto. Bronfenbrenner define la validez ecológica como la medida en que el ambiente que los sujetos experimentan en una investigación científica tiene las propiedades que el investigador le atribuye o supone que tiene (Bronfenbrenner, 1979). Se trata, por tanto, no sólo de que el ambiente sea natural –como más tarde explicaremos, este autor también admite la gran utilidad de la investigación realizada en el laboratorio–, sino sobre todo, de que no existan discrepancias entre la percepción que tiene el sujeto de la situación en la que se lleva a cabo la investigación y las condiciones ambientales que intenta o supone el investigador.

El autor señala la necesidad de utilizar algunas estrategias para poder garantizar la validez ecológica de las investigaciones. En primer lugar hay que tener en cuenta que, para que un diseño resulte representativo, no sólo tiene que realizarse un muestreo sobre la población a estudiar, sino también sobre las situaciones en las que dicha población se encuentra inmersa o, en otras palabras, sobre las condiciones de vida de los sujetos que integran esa población.

En segundo lugar, insiste en el hecho de que para poder comprender el significado de buena parte de los comportamientos de un sujeto que tienen lugar en un entorno social determinado, conviene que el investigador participe activamente en ese contexto, asumiendo roles similares a los que asumen los participantes. Se trata, por tanto, de que en la investigación participen personas que conozcan la situación, pero que al mismo tiempo tengan una cierta experiencia investigadora. La tercera estrategia posible o necesaria para garantizar la validez ecológica sería entrevistar a los sujetos una vez finalizada la situación experimental, para comprobar si su percepción o interpretación de la misma es, o no, coherente con los objetivos e intenciones del investigador.

Finalmente, también resultaría adecuado obtener datos relativos a la misma actividad y procedentes de entornos diferentes –por ejemplo, el ambiente familiar y el laboratorio–, para poder identificar los posibles efectos del contexto.

En relación a esta última estrategia, hay que señalar que Bronfenbrenner –a diferencia de lo que algunos autores han interpretado– no propugna, a priori, mayor validez ecológica a ningún escenario concreto de investigación.

Así, por ejemplo, se considera que el laboratorio puede ser un excelente contexto para ciertos estudios, siempre que se tenga en cuenta que se está trabajando en él y que, por el contrario, ciertos ambientes reales pueden ser inapropiados para obtener determinados datos –por ejemplo, el análisis de la interacción madre-bebé en un ambiente desconocido–.

En relación con todo ello, Bronfenbrenner insiste en la importancia que tienen los experimentos en la investigación ecológica sobre el desarrollo humano y define el

experimento ecológico como aquel en el que se analizan las sucesivas acomodaciones que tienen lugar entre el organismo humano en desarrollo y los diferentes ambientes en los que dicho desarrollo se produce. Para ello es preciso contrastar los componentes estructurales de dos o más ambientes, procurando controlar cuidadosamente otras fuentes de influencia. En este sentido, no podemos decir que el punto de partida de Bronfenbrenner esté claramente influido por una narrativa positivista, tal como parece indicar Overton (1998). El autor propone al menos un objeto de estudio teórico –la acomodación progresiva de un organismo y su ambiente–, del que hace partir, mediante un modelo hipotético deductivo las hipótesis referidas a la investigación.

También propone que en las primeras etapas de una determinada investigación los experimentos se hagan, no para comprobar hipótesis, sino por motivos "heurísticos", para comprobar la acomodación entre un organismo y su medio. En cualquier caso, es importante destacar que la teoría que aquí se analiza confiere al experimento una importancia fundamental en la investigación ecológica.

En el trabajo publicado con Morris, en 1998, Bronfenbrenner refuerza el valor de los experimentos en las primeras fases de la investigación científica, es decir, en lo que él mismo denomina modo o fase de descubrimiento.

Esta fase es considerada por los autores muy importante para la Psicología Evolutiva al ser una disciplina que se encuentra todavía en las etapas iniciales del desarrollo, lo que claramente puede extenderse al estudio de las necesidades infantiles y adolescentes.

Afirman que la estrategia para llevar a cabo estas primeras fases de la investigación consiste en realizar procesos reiterativos de confrontaciones sucesivas entre la teoría y los datos que nos permitan ser capaces de formular hipótesis para ser comprobadas en una ulterior fase o modo de verificación.

En la primera fase, cuyos objetivos son la formulación de hipótesis para una ulterior comprobación empírica, no se considera necesario hacer pruebas de significación estadística.

Así pues, las tendencias que se observen en los datos pueden ser perfectamente válidas para, posteriormente, ser comprobadas en investigaciones que ya sí han de ofrecer sus resultados con las pruebas estadísticas adecuadas.

No obstante, ello no significa que en la fase de descubrimiento no deban exigirse los tradicionales requisitos de fiabilidad y validez. Tales requisitos han de ser respetados –si bien de forma diferente a lo que se considera tradicional en la investigación–, ya que han de estar guiados de forma teórica. Bronfenbrenner y Morris afirman que el proceso de validación debe desarrollarse a dos niveles. El primero consiste en que, dentro de una investigación determinada, el resultado de cada una de las etapas de análisis sea validado en la siguiente, con una formulación más diferenciada. El segundo nivel supone que las generalizaciones que surgen de una investigación dada, tienen que ser validadas en relación con los hallazgos de otros estudios claramente relacionados con el que se desarrolla, siempre teniendo en cuenta las variables contextuales que en ellos se contemplan.

Uno de los aspectos más importantes que se deriva de este modelo es la conciencia, por parte de los investigadores que lo siguen, de la imposibilidad de hacer atribuciones causales simples y unidireccionales en las distintas fases de la investigación. Las actividades, interacciones y roles que manifiesta un sujeto en desarrollo en un determinado contexto, están determinadas por los múltiples factores o variables de ese contexto y del resto de los sistemas en que está inmerso. El investigador intentará controlar los máximos posibles, pero naturalmente el estudio de todos ellos no es posible en un solo experimento o en una sola fase de la investigación. Ello supone que los hallazgos de la investigación progresen lentamente, y que, a menudo, sus resultados sólo pueden generalizarse a situaciones contextuales semejantes a la estudiada.

Para terminar este apartado, señalar que Bronfenbrenner aborda en buena parte de sus trabajos la importancia de tener en cuenta las relaciones entre ciencia y política (Bronfenbrenner, 1974 y 1979; Bronfenbrenner y Monis, 1998).

Estas relaciones no se refieren únicamente a la perspectiva clásica, de acuerdo con la cual la política social debe adaptarse a los conocimientos científicos obtenidos por las ciencias sociales, sino que además considera que la ciencia necesita tener en cuenta la política. Bronfenbrenner no se limita a postular una relación entre los dos campos, sino que insiste en la existencia de una integración funcional. Para é1, el conocimiento y el análisis de la política oficial es esencial para el progreso de la investigación sobre el desarrollo porque llama la atención del investigador sobre los aspectos del ambiente más importantes para el desarrollo cognitivo, emocional y social de las personas.

Y todo ello porque la política es una parte del macrosistema que incide de forma importante en los otros sistemas, y en consecuencia, en el individuo en desarrollo.

Indudablemente, las relaciones entre ciencia y política constituyen un aspecto muy importante a tener en cuenta en el trabajo teórico e investigador de una disciplina dedicada al estudio de las necesidades y derechos de la infancia y la adolescencia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Mora, S. A. (2012). Psicología del Desarrollo Humano I. *SA Mora, Psicología del Desarrollo Humano II (pág. 200). Mexico: Culiacán, Sin., México*.