



Características cognitivas del individuo adulto: su disposición para el aprendizaje

De la Mata Benítez, Manuel Luis
Santamaría Santigosa, Andrés
Sánchez Medina, José Antonio
Cubero Pérez, Mercedes

*Dpto. de Psicología Básica. Facultad de Filosofía y C.C. de la Educación.
Univ. Sevilla. Palos de la Frontera s/n. Apartado de correos 3128. Sevilla.*

RESUMEN

Las diferencias cognitivas entre individuos de diferentes culturas y de diferentes grupos culturales dentro de las culturas occidentales modernas no deben interpretarse como síntomas de superioridad cognitiva de unos individuos sobre otros. Más bien los procesos psicológicos están estrechamente ligados a las condiciones culturales en que se adquieren y aplican. La distinción entre capacidades y destrezas, central en la psicología cultural y de la educación. Aceptando la igualdad cognitiva esencial entre todos los individuos humanos, se defiende la necesidad que la educación del adulto trate de desarrollar las destrezas que la educación exige partiendo de las que éste ya posee y mostrando los puntos en común entre las destrezas cognitivas «escolares» y las destrezas cotidianas.

PALABRAS CLAVE

Diferencias culturales. Igualdad cognitiva. Capacidades. Destrezas. Generalización de destrezas.

Antecedentes

En el ámbito de la educación de adultos y específicamente en el de la alfabetización, se plantea a menudo la pregunta de ¿cuáles son las características psicológicas y cognitivas de las personas a las que va dirigida esta educación?. Y sobre todo ¿sus capacidades les permiten el aprendizaje que se pretende que alcancen en la escuela? ¿son realmente personas que pueden aprender del mismo modo? Y, especialmente, ¿cuánto pueden aprender?.

En este trabajo lo que pretendemos es exponer algunas aportaciones que, desde la psicología cognitiva (especialmente la llamada psicología transcultural), puede hacerse el debate sobre el tema.

Inicialmente, los psicólogos transculturales se plantearon la necesidad de poner en prueba la generalidad de las teorías y modelos psicológicos desarrollados en sociedades occidentales, en el laboratorio y a menudo con alumnos de diversos niveles educativos (estudiantes universitarios incluidos), en sociedades diferentes y con individuos que, en muchos casos, no habían acudido a la escuela. Se trataba de ver en qué medida se encontraban los mismos procesos en estos ambientes diferentes. Sin embargo, estas investigaciones tenían también un claro matiz de comparación entre individuos de culturas diferentes, achacando esas posibles diferencias que se encontraron en los procesos psicológicos de unos y otros a las diferentes condiciones culturales de estas personas. De



este modo, se pusieron a prueba cuestiones como los estadios piagetianos (la conservación de peso y volumen, las estructuras operatorias). Se obtuvieron conclusiones como la menor generalidad del comportamiento formal (operaciones formales) en otras culturas. En otras líneas de la psicología cognitiva, se estudiaron procesos de categorización, de memoria (recuerdo de palabras, recuerdo de historias, reconocimiento) razonamiento lógico (silogismo, problemas...). En la inmensa mayoría de estas investigaciones los individuos de grupos escolarizados y de cultura occidental obtenían resultados superiores a los individuos cuya forma de vida podía considerarse «tradicional», en el sentido de opuesta a las que predominan en las sociedades tecnológicas. Pero estos diferentes resultados se daban desde luego sólo al comparar individuos de diferentes sociedades. Dentro de las sociedades occidentales se encontraban igualmente al considerar a diferentes grupos de una misma sociedad. Las personas de clase baja, campesinos, analfabetos, minorías raciales, etc. (social y económicamente desfavorecidas, en definitiva) obtenían también niveles inferiores a los grupos más favorecidos (estudiantes universitarios, niños de clase alta o media...).

Una primera lectura de estos resultados apuntaría (y así se ha considerado en muchos casos) a pensar que ciertas condiciones de experiencia social y educativa favorecían un mejor desarrollo cognitivo (más completo), una superioridad cognitiva de unas personas a otras.

Sin embargo, una consideración más detallada de los resultados hace matizar las conclusiones de estas investigaciones. Como han puesto de manifiesto algunos autores del ámbito mismo de la psicología transcultural, en todos los estudios anteriormente citados, han existido factores que tienen que ver con el tipo de prueba empleada y todo lo que le rodea, que favorecen a unos individuos frente a otros. Para aquéllos que no han acudido a la escuela (tal como lo entendemos nosotros) y cuyas condiciones y modos de vida no se identifican con los que prevalecen en los grupos de clase media y alta de las sociedades tecnológicas, una investigación como la mayoría de las realizadas los coloca en situación desventajosa por una serie de factores:

- El uso de estímulos abstractos y de dos dimensiones (dibujos, figuras geométricas, palabras, etc.) con los que están menos habituados a trabajar y poco significativos para su vida.
- El tipo de lenguaje empleado en estas investigaciones ha sido normalmente un lenguaje que se corresponde más con el lenguaje propio de los mismo grupos culturales favorecidos y no con el de las culturas no occidentales y los grupos marginados de nuestra cultura.
- Las situaciones de estudio mismas, en las que se exige que el individuo acepte como propia una tarea y un objetivo de resolución que, si bien puede ser obvio para el experimentador, no siempre es significativo para el individuo.

Pero, ¿qué interés tienen desde el punto de vista de la educación de adultos las consideraciones anteriores? Su relevancia aparente sólo está relacionada con la investigación teórica cognitiva. No obstante la aceptación de las puntualizaciones y críticas a los resultados de la investigación cognitiva transcultural y la profundización de estas ideas nos hace pensar que los que denominamos procesos cognitivos (percepción, memoria, abstracción, y categorización, razonamiento, etc.) son procesos que están totalmente vinculados, que sólo existen en relación a determinados materiales (estímulos) y situaciones, que vienen definidos por la propia cultura y por el grupo al que se pertenece. Es decir, el desarrollo cognitivo no puede considerarse como la adquisición de capacidades generales de percepción, memoria, razonamiento, válidas con cualquier estímulo y cualquier situación. Más bien aprendemos a memorizar determinados estímulos empleando unas estrategias culturalmente relevantes; aprendemos a clasificar unos estímulos para el grupo o aprendemos a razonar con determinados problemas y elementos que son los característicos de nuestro grupo cultural.

Existe ya una cierta cantidad de investigaciones en las que se demuestra que las diferencias entre unos grupos culturales y otros (entre individuos analfabetos de cultura tradicional y universitarios plenamente identificados con la sociedad tecnológica) están, no en que los procesos cognitivos de los segundos superen a los de los primeros, sino en los materiales y condiciones en que unos y otros los aplican. Sin embargo, los procesos cognitivos de ambos están igualmente ligados a



su propia experiencia cultural. Y lo que es, más importante, no existe mayor generalización de los procesos cognitivos de los individuos escolarizados de cultura occidental a situaciones no familiares para ellos. Es decir, los procesos de unos y otros son igualmente dependientes del contexto en el que se aprendieron. La inteligencia, por utilizar esta expresión, no es una cualidad general que se adquiera de una vez para siempre y una vez adquirida puede aplicarse en toda situación y en todas las condiciones. Por tanto no puede concebirse que los individuos sin experiencia escolar e insertos en condiciones de vida tradicional (como son la mayoría de los alumnos de alfabetización) tienen un desarrollo cognitivo inferior. Tenemos la suficiente base científica para rechazar esta idea. Más bien había que acudir a la distinción teórica entre capacidades y destrezas para caracterizar adecuadamente la situación. Todos los seres humanos, cualquiera que sea su procedencia cultural estamos dotados con las mismas capacidades básicas de memoria, razonamiento inductivo y deductivo, abstracción, etc. (estamos hablando de individuos sanos). Sin embargo, estas capacidades no se emplean en abstracto, no se ejercitan en vacío. Cuando recordamos, abstraemos, pensamos o razonamos, lo hacemos siempre con unos estímulos y unas condiciones determinadas. Es decir, aprendemos a comprender y recordar historias, razonamos con números o con los elementos de un motor, o del tiempo atmosférico, etc. Todo esto serían destrezas de comprensión, de recuerdo, de razonamiento. Y todas están igualmente ligadas a su propio contexto de aplicación.

La consecuencia educativa que de todo esto se deriva es que el objetivo no es «crear» capacidades inexistentes en los individuos, sino completar las destrezas ya existentes con otras que le permitan manejar los estímulos abstractos, números, textos escritos, etc. que les van a ser imprescindibles para desenvolverse como sujetos plenamente dueños de sí mismos en la sociedad en la que tienen que desenvolverse. Para ello, y esto es un tema que merecería desarrollarse con más detenimiento, puede procederse de un modo que esencialmente consiste en mostrarle a los individuos las destrezas cognitivas que ya poseen y poner de manifiesto la equivalencia esencial entre estas destrezas y las que la educación escolar debe desarrollar (mostrando en definitiva que se trata de las mismas capacidades) para de este modo permitir la «generalización» de las destrezas que el individuo ya posee a los materiales, situaciones y contextos escolares.

Para concluir, resaltar que este trabajo no tiene, desde luego, la pretensión de resolver de este modo el problema del aprendizaje en la educación de adultos. Afirmar la igualdad de base de todos los individuos no implica en absoluto dejar de reconocer las dificultades educativas que existen en este ámbito y la necesidad de avanzar en los métodos pedagógicos que hagan posible el aprendizaje. Pero sí debe hacernos rechazar definitivamente, la tentación de atribuir los problemas que el aprendizaje lleva consigo, a respuestas «déficits» o deterioros del alumno, apartándonos del auténtico problema: «qué se enseña y de qué modo se enseña».



Bibliografía

- BROWN, A.L.: «Development, schooling and the acquisition of knowledge about knowledge». En R.C. ANDERSON, R.J. SPIRO y W.E. MONTAGUE (Eds.) *Schooling and the acquisition of knowledge*. Hillsdale, N.J.: L.E.A., 1977.
- CARRETERO, M.: «La teoría de Piaget y la psicología transcultural». *Monografía de Infancia y Aprendizaje*. 1981, 2. 187-199.
- COLE, M. y SCRIBNER, S.: «*Culture and thought: A psychological introduction*». N.Y.: Wiley, 1974 (trad. castell. en México: Limusa, 1977).
- GARCÍA MADRUGA, J.A. y CARRETERO, M.: «La inteligencia en la edad adulta». En M. CARRETERO, J. PALACIOS y A. MARCHESI: *Psicología evolutiva 3. Adolescencia y senectud*. Madrid: Alianza 1985.
- LABORATORY OF COMPARATIVE HUMAN COGNITION: «Culture and cognitive development». En W. KESSEN (ed.): *Handbook of child psychology: History, Theory and methods* (Vol. 1). N. York: Wiley, 1983.
- RAMIREZ, J.D.: «La educación de adultos analfabetos: una respuesta para el cambio cultural y cognitivo». *Ponencia presentada a las II Jornadas Internacionales de Psicología y Educación*. Madrid, junio 1986.
- REGOFF, B.: «Schooling and the development of cognitive skills». En H.C. TRIANDIS y A. HERON (Eds.): *Handbook of cross-cultural psychology* (Vol. 4). Boston: Allyn and Bacon, 1981.
- SCRIBNER, S. y COLE, M.: «*The psychology of literacy*». Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1981.
- SHARP, D.; COLE, M. y LAVE, C.: «Education and cognitive development: The evidence from experimental research». *Monographs of the Society for research in Child Development*, 1979, 44 (1-2 Serial NO. 178).