

# *La influencia de la cultura en el empleo de herramientas comunicativas*

**Irene NUEVO DELGADO**

*Centro de Psicología Clínica y de la Salud*

**Isabel M<sup>a</sup> MARTÍN MONZÓN**

*Universidad de Sevilla*

## *Resumen*

Esta investigación es una alternativa conceptual a la clásica interpretación de la relación entre cultura y cognición. Con el objetivo de comprobar la influencia del nivel educativo y la experiencia de inmigración en el tipo de discurso empleado, uso de ejemplos, voces y contenido del discurso, se analizó un acto propio de la comunicación humana -debate- entre sujetos procedentes de Costa de Marfil y Andalucía. Los resultados muestran evidencias de la adecuación del tipo y contenido del discurso, de la presencia de ejemplos y del empleo de diferentes voces en función de las diversas variables culturales y experiencias vitales.

*Palabras claves:* tipo de discurso, voces, inmigración, nivel educativo.

## *Abstract*

This research is a conceptual alternative to the classical interpretation of the relationship between culture and cognition. In order to check the influence of the educative level and experience of immigration on the type of employee speech, use of examples, voices and content of the speech we analysed an act of human communication -debate- among subjects from Ivory Coast and Andalusia. The results show evidence of the appropriateness of the type and content of the speech, the presence of examples and the use of different voices depending on several variables cultural and life experiences.

*Key words:* Type of speech, Voices, Immigration, Educative level.

El estudio del razonamiento ha dado lugar a numerosas investigaciones desde hace casi un siglo. En las últimas décadas, se ha producido un auge de investigaciones sobre los procesos cognitivos superiores y su desarrollo bajo el efecto diferencial de la cultura (Ramírez, Cubero y Santamaría, 1990), así

como, dentro de una misma cultura, sobre los efectos del nivel educativo.

El abordaje empírico de los procesos cognitivos superiores ha dedicado una importante cantidad de trabajos a delimitar el fenómeno del razonamiento humano al igual que a estudiar la influencia de la cultura en éstos.

---

*Dirección de la primera autora:* Centro de Psicología Clínica y de la Salud, c/ Virgen de Montserrat, 3, 1<sup>o</sup>A. 41011 Sevilla. *Correo electrónico:* irenenuevo@hotmail.com

*Recibido:* diciembre de 2008. *Aceptado:* enero de 2009.

Ambos términos (razonamiento y cultura) constituyen los ejes principales de esta investigación, entendiendo la cultura en la línea de autores como Peter Tulviste. Se han hecho muchas interpretaciones desde la *Psicología Transcultural* (Cole, 2003; Luria, 1987) y la *Psicología de la Cognición en Contexto* (Lave, 1991; Rogoff, 1993), sin embargo, consideraremos tales aproximaciones dentro de un marco conceptual más general, que defiende que el pensamiento verbal en una cultura es heterogéneo. Esta perspectiva, desarrollada principalmente por Tulviste (2001), supone una alternativa conceptual a la interpretación de la relación entre cultura y cognición que tradicionalmente se ha realizado desde posturas como la de la *Psicología Cognitiva*. Concibe la cultura como un conjunto de prácticas, o escenarios de actividad, en los cuales los individuos participan y se desarrollan; y una visión de la cognición como proceso mediado semióticamente y socioculturalmente situado. Tulviste entiende que la relación entre cultura y cognición se traduce en una relación funcional entre escenarios de actividad socio-culturales, por un lado y, por otro, los distintos modos de discurso y los tipos de pensamiento asociados a cada uno de ellos. Dicha perspectiva se inspira en la *Psicología Socio-cultural*, en la importancia concedida a lo social como generador de conocimiento y al lenguaje como mediador del pensamiento. Además, conecta con la *Teoría de la Actividad* y la *Cognición en*

*Contexto*, para la que el contexto se interpreta en términos de actividades socio-culturales, asumiendo fundamentalmente su visión de la cognición como un proceso dependiente y situado en la práctica (Cubero, 2005).

Por otro lado, este estudio entiende el razonamiento como el proceso cognitivo involucrado en la resolución de problemas de diversa índole (moral, social, lógico...), ciñéndose concretamente al modo de argumentación.

Tradicionalmente se han distinguido dos tipos de razonamiento: uno formal, basado en tareas de tipo lógico-matemático, y otro informal, que estudia los procesos de inferencia en la acción y medio natural en la vida cotidiana. De este último se han ocupado autores como Middleton y Edwards (1992).

El razonamiento formal, como objeto de estudio fácil de abordar, ha generado mucha investigación. Sin embargo, el razonamiento informal, en el que nos centramos, sigue siendo un término ambiguo, que admite diferentes matices y significados, dando lugar a diferentes intentos de definición procedentes de autores como Khun (1993) o Voss, Perkins y Segal, (1991).

Las características básicas que frecuentemente aparecen en investigaciones sobre razonamiento informal lo definen como opuesto al razonamiento formal, tal como aparece en la tabla 1.

Una forma frecuente de abordar el estudio del razonamiento informal/cotidiano en la

Tabla 1. Características de razonamiento formal e informal.

<b>RAZONAMIENTO FORMAL</b>	<b>RAZONAMIENTO INFORMAL</b>
- Equivalente al matemático	- Razonamiento reflexivo y crítico
- Sinónimo de deductivo	- En situaciones no deductivas
- Equivalente a algoritmo	- Presente en la vida cotidiana
- Algo rígido circunscrito a una determinada situación	- Dependiente del contexto o, incluso, de una situación concreta
- Algo reglado	- No reglado

investigación en Psicología, es el análisis de los procesos de argumentación en el debate, al tener una significación psicológica especial debido a su naturaleza interactiva; ésta hace de él un instrumento importante para el aprendizaje de materias y contenidos escolares, así como destrezas sociales y comunicativas, conectando con la teoría vygotskiana sobre la sociogénesis del pensamiento y el lenguaje.

En el debate, según Billig (1987, en Sanz, 2001) los argumentos expuestos revelan la estructura de nuestro pensamiento, empleando durante el proceso de razonamiento y deliberación, los mismos argumentos que cuando tratamos de persuadir a otros. Este autor señala que “aprender a argumentar puede ser una fase crucial en el aprendizaje del pensamiento”.

Tversky y Kahneman (1983, en Carretero y Asensio, 2004) consideran que el proceso de deliberación y las decisiones se ven afectados por el contexto en que se nos presenta la información, más que por la estructura lógica-racional de ésta.

En realidad, la argumentación puede considerarse una modalidad de razonamiento informal, ya que comparten similares características. La argumentación no se concibe como debate formal, sino como un recurso sociocognitivo al alcance de todos en multitud de entornos (Sanz, 2001).

Sin embargo, este recurso no se encuentra excesivamente distante del razonamiento formal. Chapman (1993) y Furth (1981), basándose en obras de Piaget (1928) y Vygotsky (1934), defienden que el razonamiento tiene un origen social y que de la argumentación, eminentemente interactiva, se derivan las leyes lógicas que rigen las inferencias intrapsíquicas y determinan los principios de validez, independientemente de los contenidos o del entorno específico, abandonando así el razonamiento su carácter discursivo. En el razonamiento formal se da por supuesto que, si el

contenido de las premisas es verdadero, la conclusión que se infiere es válida (Sanz, 2001).

Por esto, esta investigación emplea una tarea de debate para estudiar el modo de argumentación explicativo (razonamiento cotidiano). Concibiendo la idea de sociogénesis del pensamiento y del lenguaje (Vygotsky, 1979), creemos que una tarea de tipo social (debate) que se sitúa en los orígenes de estos procesos resultará más cercana a personas de cualquier nivel educativo, al ser una práctica frecuente en su entorno cotidiano.

Interesante contribución a dicha temática, constituye la investigación de Sánchez y Cala (1999), donde es estudiado el razonamiento cotidiano según dos vertientes: modos de discurso y modos de argumentación (concreto/descriptivo/explicativo). Nuestra investigación se centra exclusivamente en el modo de argumentación explicativo y, dentro de éste, las variables: modo de discurso, uso de ejemplos, voces y contenido, considerando de suma importancia la visión de Wertsch (1991) acerca de la pluralidad de las voces.

Una voz es un punto de vista que expresa el hablante, con ésta se responde a enunciados previos y se anticipa a las respuestas de otros enunciados que seguirán. La noción de voz para Bajtín (1995) no puede reducirse a una explicación de las señales auditivo-vocales, sino que se aplica a la comunicación oral y escrita, y abarca cuestiones más amplias de la perspectiva del sujeto hablante. Bajtín destaca que las voces siempre existen en un ambiente social, nunca en aislamiento de otras voces, importando el destinatario al que el enunciado se dirige. La voz o voces a las que se dirige un enunciado pueden ser temporal, espacial y socialmente distantes. Se trata de considerar cómo y por qué una determina voz ocupa un escenario central, es decir, por qué es “privilegiada” en un marco determinado (Wertsch, 1991).

Conceptualmente, entre las variables que se han estudiado en interacción con el razonamiento, destaca el *nivel educativo* en el desarrollo de destrezas cognitivas. Piaget (1928) afirma que el psiquismo se desarrolla a través de etapas madurativas que se suceden en una secuencia prefijada y actuando el medio social de catalizador del proceso evolutivo, acelerándolo o retardándolo. Sin embargo, investigó con una muestra de niños que acudían regularmente a la escuela, lo que dificulta atribuir a la maduración biológica la evolución cognitiva independientemente de la escolarización.

Los resultados obtenidos en investigaciones de la *Psicología Transcultural* cuestionan la maduración como responsable del desarrollo cognitivo, destacando el papel crítico de la escolarización durante el desarrollo de los procesos psicológicos superiores, especialmente del modo de razonamiento. Tulviste (1992, 1999) afirma que la educación se encuentra en el seno de las instituciones escolares como generadora de heterogeneidad de pensamiento, dotando de destrezas a los individuos en el dominio de determinados recursos considerados más idóneos que otros dependiendo de los contextos en los que se participe. Por ejemplo, un estudio de Ramírez, Cubero y Santamaría (1990) con sujetos adultos que acceden tardíamente a cualquiera de los niveles de estudio, permitió conocer el efecto real que la educación y la alfabetización tienen sobre los procesos cognitivos, observándose la incidencia libre de influencias de factores madurativos y de desarrollo que caracterizan a la infancia. En este sentido, el trabajo más clásico es el de Luria (1987), quien afirma que los modos de pensamiento presentan profundos cambios promovidos por el uso de instrumentos semióticos descontextualizados que surgen en el contexto de la escolarización. Resultados similares han

sido hallados en numerosas investigaciones en el *Laboratorio de Actividad Humana* de la Universidad de Sevilla (Cubero, Cubero, Santamaría, Saavedra y Yoseff, 2007; Sánchez, Ramírez y Martínez, 1998).

Nuestra investigación parte de este encuadre, estudiando la influencia de factores socioculturales en el desarrollo de los modos de razonamiento en población adulta de distintos niveles educativos.

El último factor de influencia a estudiar en nuestro trabajo es la experiencia de *inmigración*. Desde principios de los años 30, Vygotsky y sus discípulos, entre los cuales destacó Luria, desarrollaron un enfoque para estudiar los procesos mentales superiores recalcando su carácter sociocultural e histórico (Cole y Scribner, 1977). Vygotsky (1988) defendió que sólo hace falta que cambien las condiciones sociohistóricas para que los rasgos del razonamiento formal se modifiquen, destacando como mecanismos causales de estos fenómenos la lengua, la urbanización, las instituciones de educación formal y la alfabetización. La escuela vygotskiana sugirió que las relaciones entre cultura y cognición constituyen realidades complejas, actuando rara vez los rasgos culturales de forma aislada.

Entre los mecanismos causales citados, la *lengua* cobra una especial relevancia en nuestro estudio. La hipótesis whorfiana sobre la relatividad lingüística afirma que el idioma no es un modo de expresar o de envolver el pensamiento, sino más bien un molde que forma nuestros pensamientos. Dicha hipótesis supone la expresión más reciente de la tesis defendida por Sapir (1921) y Bernstein (1970), quienes se interesaron por cómo ciertos miembros de algunas capas sociales desarrollan formas características en el empleo del lenguaje. Finalmente, este trabajo se ubica en la tesis del *universalismo lingüístico* de Eleanor Rosch (1973, en González, 2003).

Esta investigación se desarrolla como continuación del estudio realizado sobre razonamiento informal por Martín y Nuevo (2007). Concretamente, nos centramos en el estudio del razonamiento cotidiano, analizando el modo de argumentación explicativo en función del nivel de escolarización y la experiencia de inmigración.

Nuestro objetivo es estudiar la influencia de las condiciones nivel educativo y condición de inmigrante, sobre el modo de argumentación explicativo empleado por una población adulta, utilizando el debate como tarea principal. Específicamente, analizamos el efecto de estas variables sobre el modo de discurso, uso de ejemplos, presencia de distintas voces y contenido de las argumentaciones.

## Método

### Sujetos

Participaron 20 varones de 19 a 27 años. El 50% tenía un nivel de escolarización alto (licenciado) y el 50% un nivel de escolarización bajo (sin título de enseñanza obligatoria). La mitad eran andaluces y la otra de Costa de Marfil, habiendo emigrado a España por diversos motivos. Éste último grupo tenía como lengua oficial el francés, por lo que el debate se realizó en su propia lengua. Los sujetos fueron repartidos en cuatro grupos de cinco personas según su nivel de escolarización y lugar de procedencia.

### Instrumentos

Cada debate se inició con la lectura de un texto (López, 1993) acerca del papel de la mujer y del hombre en la vida laboral y doméstica; en español a la muestra española y en francés a la inmigrante.

Se emplearon cuatro hojas de registro y una grabadora (Pocket Memo 488), donde quedaron registrados los datos necesarios.

## Diseño

Nos situamos en un diseño factorial 2X4, transversal e intersujeto en todas sus variables. Los valores del modo de argumentación explicativo analizados fueron:

### a) Tipo de discurso:

- *Concreto/Particular*. Se presenta una situación concreta; hablan acerca de su propia experiencia o situaciones relacionadas con personas cercanas (por ejemplo, “...de forma ocasional, en mi casa han tenido que trabajar también las mujeres”).
- *Abstracto/General*. Lo que se describe u opina tiene que ver con un colectivo de personas o con una situación general o particular, pero que no corresponde a nadie en concreto, así como cuando se habla de conceptos abstractos (por ejemplo, “todo depende de la sociedad, de la mentalidad de cada cual...”).
- *Mixto*. Dentro de una misma emisión aparecen los dos casos anteriormente señalados. Pasa de lo concreto a lo abstracto o de lo abstracto a lo concreto. (“cuando el hombre ve que una mujer se libera, pues se siente avasallado... sinceramente, en mi pequeño orgullo interno, digo...”).

b) *Uso de ejemplos*. Existencia o no ejemplos (presencia-ausencia) en cada argumentación, descripción o explicación del hablante (Presencia de ejemplos: “Si no hay dinero suficiente en casa, tanto el hombre como la mujer deben de trabajar. Por ejemplo, en mi familia...”; Ausencia de ejemplos: “El haber viajado a otros países hace que pienses de otra manera”).

c) *Voces*:

- *Colectiva*. El hablante en su discurso, siempre apela a una colectividad, reconduciendo su propio punto de vista al de una pluralidad social (“*los nigerianos piensan que la mujer debería de seguir con la tradición...*”).
- *De la autoridad*. En el enunciado se establecen relaciones simétricas o asimétricas entre el locutor y el enunciado. Se ponen en escena roles sociales de autoridad, de sumisión, de respeto, de aprecio en el espacio discursivo social o interpersonal, donde el enunciado puede mostrar su acuerdo con el argumento general o no. La voz de la autoridad suele ser representada por pedagogos, científicos, u otras personas o instituciones altamente valoradas por la sociedad. Así se habla de voz de la autoridad educativa oficial, voz de autoridad empresarial, etc... (“*Por ejemplo, en este momento en otro país están buscando un vicepresidente para un cargo y puede ser hombre o mujer!*”).
- *De otro indefinido*. Se describe una situación o idea sin ninguna valoración personal, donde el sujeto del enunciado no es expresado de forma concreta (“*se espera que el hombre, tanto como la mujer compartan tareas de la casa...*”).
- *De otro definido*. Se describe una situación o idea sin ninguna valoración personal, donde se indica concretamente el sujeto de la oración (“*Vosotros, los españoles, pensáis que nuestra cultura...*”).
- *Del Yo*. El hablante expresa su propio punto de vista (“*...particularmente, pienso que...*”).
- *De época histórica*. El hablante expresa una idea haciendo referencia a un momento concreto de la Historia (“*...hace un siglo, en el XIX, en este país la libertad de expresión no estaba bien vista...*”).

- d) *Contenido*: Se refiere a la temática concreta de cada enunciado expresando por el hablante.

*Unidad de análisis*: tomamos como unidad de análisis un *turno completo de palabra* para los valores tipo de discurso y ejemplos; para las voces y el contenido tomamos como unidad de análisis el *enunciado* (Bajtín, 1995), ya que no segmenta el proceso comunicativo de modo artificial y tiene en cuenta el escenario de actividad en que se producen.

**Procedimiento**

Al inicio de la tarea la moderadora leía el texto y abría el debate con la pregunta «*¿Qué os ha parecido? ¿Ha habido algo que os haya llamado la atención especialmente?*».

La moderadora se limitaba a formular preguntas que promoviesen el debate o dirigir cuestiones a aquellos sujetos que no participaran espontáneamente. Se registraron aproximadamente 15 minutos de debate, para posteriormente transcribirlos literalmente.

**Resultados**

Para analizar la influencia del nivel educativo y de la experiencia de inmigración sobre el modo o *Tipo de discurso* y *Uso de ejemplos*, se calculó el porcentaje intrasujeto de sus valores, la media grupal y la desviación típica. Empleando el paquete estadístico SPSS 14.0, se realizaron contrastes de medias (con  $t_{ca}=2'120$ , para  $\alpha=0'05$  y 16g.l.) y análisis de la varianza ( $F_{tca}=3'16$ , para  $\alpha=0'05$  y 3 y 18g.l.). Las categorías *Voces* y *Contenido* fueron analizadas cualitativamente.

**Tipo de discurso**

Partiendo de los datos obtenidos, en la condición *Tipo de discurso*, observamos un

predominio estadísticamente significativo ( $t_{obs}=2'36 > t_{ca}=2'120$ ) de las explicaciones abstractas en el grupo de inmigrantes y de las mixtas en los no inmigrantes (tabla 2). No hubo diferencias significativas entre ambos niveles educativos, aunque sí cierta tendencia a un discurso más abstracto en el nivel educativo alto (tabla 3). En la interacción de ambas variables, obtuvimos diferencias significativas en todos los valores de la variable independiente. Este dato resultó llamativo en comparación con los anteriores, por lo que se realizaron comparaciones individuales por el método de Scheffé, con  $F_{tca}=3'34$ , para  $\alpha=0'05$  y 3 y 14g.l., obteniendo:

- En el discurso concreto, se hallaron diferencias significativas entre los no inmigrantes en función del nivel educativo ( $F_{obs}=4'22 > F_{tca}=3'34$ ), entre

los sujetos de nivel educativo bajo en función de la condición de inmigrante ( $F_{obs}=6'15 > F_{tca}=3'34$ ) y, finalmente en la interacción cultura y nivel educativo ( $F_{obs}=6'15 > F_{tca}=3'34$ ).

- En el discurso abstracto, se hallaron diferencias entre los sujetos de nivel educativo bajo en función de la condición de inmigrante ( $F_{obs}=10'65 > F_{tca}=3'34$ ), así como en la interacción entre cultura y nivel educativo ( $F_{obs}=6'08 > F_{tca}=3'34$ ).
- En el discurso mixto, sólo aparecieron diferencias significativas en la interacción cultura y nivel educativo ( $F_{obs}=3'58 > F_{tca}=3'34$ ).

Observamos, por tanto, una mayor diferencia entre las muestras en función de la condición de inmigrante que en función del nivel educativo (tabla 4).

Tabla 2. Tipo de discurso por condición (inmigrante / no inmigrante).

Tipo de discurso	Inmigrante (N=10)		No inmigrante (N=10)	
	Media	DT	Media	DT
	Concreto	0	0	12'54
Abstracto	83'33	35'36	47'2	29'26
Mixto	16'67	35'36	40'32	31'95

Tabla 3. Tipo de discurso por nivel educativo.

Tipo de discurso	Nivel educativo			
	Alto (N=10)		Bajo (N=10)	
	Media	DT	Media	DT
Concreto	2	6'32	11'61	21'59
Abstracto	76	26'66	51'78	44'33
Mixto	22	26'07	36'61	44'10

Tabla 4. Efecto de la interacción entre condición de inmigrante y nivel educativo en el tipo de discurso.

CONDICIÓN DE INMIGRANTE	TIPO DE DISCURSO	NIVEL EDUCATIVO			
		Bajo (n=10)		Alto (n=10)	
		Media	Desv típica	Media	Desv típica
No inmigrante (n=10)	Concreto	23'23	31'19	4	8'94
	Abstracto	28'55	25'44	62	24'69
	Explicación	48'23	40'98	34	25'87
Inmigrante. (n=10)	Concreto	0	0	0	0
	Abstracto	75	50	90	22'36
	Explicación	25	50	10	22'36

### Uso de ejemplos

En la condición *Uso de ejemplos*, no se hallaron diferencias significativas en función de la experiencia de inmigración (tabla 5), ni del nivel educativo (tabla 6), aunque sí apreciamos un mayor uso de ejemplos, no significativo, en el nivel educativo alto (tabla 6). En la interacción de ambas variables (tabla 7), empleando el método de Scheffé, con una  $F_{tca}=3'34$ , para  $\alpha=0'05$  y

3 y 14g.l., observamos únicamente diferencias significativas entre no inmigrantes de nivel cultural bajo e inmigrantes de nivel alto ( $F_{obs}=3'59 > F_{tca}=3'34$ ).

### Voces

Respecto al análisis de las *Voces*, éstas fueron codificadas en función de seis categorías. Los resultados se exponen en la tabla 8.

Tabla 5. Uso de ejemplos por condición (inmigrante / no inmigrante).

Uso de ejemplos	Inmigrante (N=10)		No inmigrante (N=10)	
	Media	DT	Media	DT
	Con ejemplos	44'44	52'7	29'73
Sin ejemplos	55'56	52'7	70'26	33'09

Tabla 6. Uso de ejemplos por nivel educativo.

Uso de ejemplos	Nivel educativo			
	Alto (N=10)		Bajo (N=10)	
	Media	DT	Media	DT
Con ejemplos	50'33	45'55	20'54	36'51
Sin ejemplos	49'67	45'55	79'46	36'51

Tabla 7. Efecto de la interacción entre condición de inmigrante y nivel educativo en el uso de ejemplos.

CONDICIÓN DE INMIGRANTE	USO DE EJEMPLOS	NIVEL EDUCATIVO			
		Bajo (n=10)		Alto (n=10)	
		Media	Desv típica	Media	Desv típica
No inmigrante (n=10)	Con ejemplos	16'07	23'6	40'67	38'13
	Sin ejemplos	83'93	23'6	59'33	38'13
Inmigrante (n=10)	Con ejemplos	25	50	60	54'77
	Sin ejemplos	75	50	40	54'77

Tabla 8. Codificación de las voces por condición migratoria y nivel educativo.

CATEGORÍAS DE LAS VOCES	Nivel educativo alto		Nivel educativo bajo	
	Inmigrantes	No inmigrantes	Inmigrantes	No inmigrantes
Colectiva	20	13	10	15
Autoridad	6	2	0	1
Otro definido	1	1	0	2
Otro indefinido	8	13	5	13
Yo	24	34	6	27
Época histórica	1	1	0	2

Se observaron divergencias en el uso de voces según la experiencia de inmigración. Fue empleada principalmente la voz del yo entre los no inmigrantes, mientras que la voz colectiva o voz del yo en los inmigrantes. Destacar el empleo en frecuencia similar de la voz colectiva y la de otro indefinido en el grupo no inmigrante, lo cual no sucedió en el inmigrante.

Respecto al nivel educativo, no existieron apenas discrepancias en la frecuencia de utilización de las distintas voces.

### Contenido

Finalmente, en cuanto al *Contenido*, los temas tratados principalmente por los cuatro grupos de sujetos fueron:

- Papel de la mujer en el mundo laboral.
- Papel de la mujer.
- Papel del hombre.
- Mentalidad-ideología.
- Educación.
- Reparto de las tareas del hogar.
- Anécdota de la vida diaria.
- Medidas sociales.
- Situación socio-económica.
- Vínculo madre-hijo.
- Diferencias biológicas de sexo.
- Derechos de la mujer.
- Religión.
- Mentalidad cultural-religiosa.

Las diferencias fundamentales entre los distintos grupos se hallaron en función del nivel educativo. Así, los individuos de nivel educativo alto abordaron mayor variedad de temas en sus debates y trataron temas que no se infieren directamente de experiencias cotidianas, sino que la información proviene de fuentes diversas, como la escuela, libros, prensa, televisión... En cuanto a la condi-

ción de inmigrante, las personas inmigrantes hicieron una distinción más marcada entre la mentalidad individual y la colectiva; el componente religioso fue también exclusivo de este grupo de personas.

### Discusión

En los resultados observamos diferencias estadísticamente significativas en el *tipo de discurso* según la condición de inmigrante, que empleó un mayor número de explicaciones abstractas. No se encontraron diferencias en el tipo de discurso en función del nivel educativo, aunque sí en la interacción de ambas condiciones.

En cuanto al *uso de ejemplos*, observamos diferencias significativas en función de la condición de inmigrante ni del nivel educativo. Sin embargo, sí en la interacción de ambas condiciones.

Respecto a las *voces* del discurso, aparecieron importantes diferencias en función de la condición de inmigrante. El nivel educativo no marcó diferencias importantes.

Por otro lado, los análisis realizados del contenido del debate, reflejaron que los sujetos de nivel educativo alto emplearon mayor variedad de temas y menos inferibles de la experiencia cotidiana. Por su parte, los sujetos inmigrantes distinguieron entre mentalidad individual y colectiva e incluyeron el componente religioso en su discurso.

Este estudio pone de manifiesto la discrepancia en el *tipo de discurso* entre inmigrantes y no inmigrantes, enlazando con la teoría de Tulviste (1992), quien entiende que la relación entre cultura y cognición consiste en una relación funcional entre escenarios de actividad socio-culturales, modos de discurso y tipos de pensamiento asociados a cada uno de ellos. Tulviste posee una visión de la cognición como proceso dependiente y

situado en la práctica, perspectiva asumida en la presente investigación.

Por otra parte, la muestra de inmigrantes contaba con una experiencia vital que favorecía la descontextualización y, por tanto, el discurso abstracto. El texto empleado abordaba creencias culturales e históricas respecto al papel de la mujer en la sociedad, y éstas son personas que han vivido una experiencia importante de contraste cultural y social, lo que incitó a una comparación repetida de prácticas culturales, creencias, vivencias, etc. que varían de un lugar a otro, lo que supone el empleo de argumentos abstractos, acorde a la perspectiva aportada por Tulviste y, más concretamente, la Psicología Socio-Cultural.

Los datos de esta investigación respecto a la influencia del nivel educativo en el tipo de discurso no concuerdan totalmente con las conclusiones obtenidas en estudios de Vygotsky (1977), Luria (1987) o Sánchez y Cala (1999). Ello puede deberse, en parte, al hecho de que todos los participantes poseyeran una mínima base educativa; es decir, todos habían vivido algunos años de educación formal, habiendo adquirido algunas destrezas típicas de este escenario de actividad (la escuela).

Respecto al *uso de ejemplos*, destacar la diferencia significativa en la interacción de cultura y educación. Según Wertsch (1991), en una misma situación “objetiva” cada persona parte de una concepción particular de la misma, de manera que existen dos subjetividades distintas; una herramienta fundamental para acercar estas dos definiciones de la situación es, desde nuestro punto de vista, el uso de ejemplos, de modo que se amplía el espacio de intersubjetividad entre ambos. Por tanto, el uso de ejemplos es una práctica presente en la experiencia vital dentro de una cultura; así, tanto personas escolarizadas como no escolarizadas han tenido contacto

directo con esta herramienta comunicativa, independientemente de la cultura.

En cuanto a las *voces* presentes, se observamos importantes diferencias en función de la condición de inmigrante. Concretamente, las personas que vivían la experiencia de inmigración emplearon con mayor frecuencia la voz colectiva (“...*todo depende de la sociedad, para empezar, de la mentalidad de cada cual, porque cada sociedad posee su cultura propia...*”), lo que resulta llamativo si tenemos en cuenta que al analizar el contenido también se observó una mayor presencia de la mentalidad y creencias colectivas. Este fenómeno queda explicado por dos condiciones fundamentales: su cultura de origen (más tendente al colectivismo que al individualismo) y su experiencia actual de grupo minoritario en una cultura extraña (lo que fomenta aún más la percepción de sí mismos como grupo). Otra diferencia destacable es que los inmigrantes de nivel educativo bajo concibieron la cultura con un matiz de autoridad más marcado que los no inmigrantes (“*Esto provoca que al final la mujer se vea obligada, un poco, a ser inferior a los hombres*”). En este sentido, y retomando la teoría de Wertsch (1991), los distintos escenarios de actividad privilegian unas voces sobre otras.

En función del nivel educativo las diferencias no fueron muy marcadas; sin embargo, aunque pocas, son dignas de mención por su significatividad. Así, por ejemplo, en los sujetos de nivel educativo alto aparecía la voz de la ciencia, algo que estuvo ausente en el nivel educativo bajo. En el modo de percibir la voz de la autoridad, los sujetos de nivel bajo la percibían como impuesta, frente a la que no pueden hacer nada; sin embargo, los de nivel alto la empleaban asumiendo aquello con lo que están de acuerdo y cuestionando lo que no admiten; para ellos, tanto la voz de la religión, como la de la ciencia, en parte per-

tenecen a una voz que hacen suya y aceptan o no para sí.

Corroboramos, pues, a partir de estos datos la perspectiva de Werstch acerca de la pluralidad de voces. Además, nuestro análisis refleja un aspecto aún poco estudiado en lo referente a la influencia de la cultura como escenario de actividad que privilegia unas voces sobre otras, y que extiende su efecto más allá de sus límites geográficos.

En el *contenido* de los debates, ya se ha comentado la presencia más marcada de una perspectiva colectiva en el grupo de inmigrantes, tanto en la mentalidad colectiva como en la presencia del componente religioso.

Respecto al nivel educativo, las diferencias en los temas abordados y en la diversidad de los mismos refleja claramente el efecto de la educación formal. Los sujetos de nivel alto mostraron las características propias de un pensamiento hipotético-deductivo, que les permite tener en cuenta un mayor número de perspectivas y posibilidades a la hora de tratar un mismo tema, y recurrir a puntos de vista no presentes en la vida cotidiana, como puede ser un fenómeno social (“...estamos en el siglo XXI; la mundialización; se habla de la mundialización”) o la situación socio-económica actual o pasada (“...depende hoy día mucho de la situación social y económica de la familia”). En este sentido, la escuela es un escenario de actividad que privilegia este tipo de pensamiento y desarrolla dichas capacidades, lo que hace que sea más frecuente en los sujetos con un mayor nivel educativo.

## Referencias

- Bajtín, M. M. (1995). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI Editores.
- Carretero, M. y Fernández, P. (1996). *Razonamiento y comprensión*. Madrid: Trotta.
- Carretero, M. y Asensio, M. (2004). *Psicología del pensamiento*. Madrid: Alianza Editorial.
- Chapman, M. (1993). Everyday reasoning and the revision of belief. En J. M. Puckett y H.W. Reese (Eds.), *Mechanisms of everyday cognition*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cole, M. y Scribner, S. (1974). *Culture and thought*. Nueva York: Wiley.
- Cole, M. (2003). *Psicología cultural: una disciplina del pasado y del futuro*. Madrid: Morata.
- Cubero, M. (1999). La influencia de la cultura en la cognición: sobre la diversidad de los modos de pensamiento verbal. *Cultura y Educación*, 16, 39-62.
- Cubero, M. (2005). Un análisis cultural de los procesos perceptivos. *Anuario de Psicología*, 36, 261-280.
- Cubero, R., Cubero, M., Santamaría, A., Saavedra, F.J., y Yoseff, J.J. (2007). Aprendizaje y Psicología Histórico-Cultural. Aportaciones desde una perspectiva social del aula. *Investigación en la Escuela*, 5-17.
- De la Mata, y Cubero, M. (2005). Cultura y Procesos Cognitivos. En M. Cubero y J.D. Ramírez (Eds.), *Vygotsky en la psicología contemporánea. Cultura, mente y contexto*. Madrid: Miño y Dávila Editores.
- De Vega, M. (1984). *Introducción a la psicología cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Furth, H.G. (1981) *Pensamiento sin lenguaje*. Madrid: Marova.
- González, M.J. (2003). *Introducción a la psicología del pensamiento*. Madrid: Trotta.
- Kuhn, D. (1993). Connecting scientific and informal reasoning. *Merrill-Palmer Quarterly*, 39, 74-103.

- Lave, J. (1991). *La cognición en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- López, M.J. (1993). *Elegir una profesión en igualdad: material didáctico de orientación profesional no sexista*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer.
- Luria, A.R. (1987). *Desarrollo histórico de los procesos cognitivos*. Madrid: Akal
- Martín, I. y Nuevo, I. (2007). Razonamiento informal: estudio de la influencia del nivel educativo y la experiencia de inmigración. *Apuntes de Psicología*, 25, 215-228.
- Middleton, D. y Edwards, D. (1992). *Memoria compartida*. Buenos Aires: Paidós.
- Piaget, J. (1928/1972). *Juicio y razonamiento en el niño*. Buenos Aires: Guadalupe.
- Ramírez, J.D., Cubero, M. y Santamaría, A. (1990). Cambio sociocognitivo y organización de las acciones: una aproximación sociocultural a la educación de adultos. *Infancia y aprendizaje*, 51-52, 169-190.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento*. Barcelona: Paidós.
- Rosch, E. (1973). Natural categories. *Cognitive Psychology*, 4, 328-350.
- Sánchez, J.A., y Cala, M. J. (1999). Estudio formal y desarrollo de las destrezas de razonamiento y deliberación. Un estudio en alfabetización de adultos. *Acta Colombiana de Psicología*, 2, 39-57.
- Sánchez, J.A., Ramírez, J. D. y Martínez, V. (1998). Proceso de argumentación en situaciones cotidianas. Una perspectiva crítica. En M. Valiña y M. Blanco (Eds.), *I Jornadas de Psicología del Pensamiento*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Sanz, M.L. (2001). La argumentación: una forma de razonamiento informal. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 54, 355-368.
- Sapir, E. (1921). *Lenguaje: An introduction to the study of speech*. Nueva York: Harcourt, Brace and company.
- Scribner, S., y Cole, M. (1981). *The psychology of literacy*. Cambridge: Harvard University Press.
- Tulviste, P. (1992). Diversidad cultural y Heterogeneidad en el pensamiento. *Apuntes de Psicología*, 35, 5-15.
- Tulviste, P. (1999). Activity as an explanatory principle in cultural psychology. En Seth Chaiklin; Mariane Hedegaard, et al (Eds.), *Activity theory and social practice*. Aarhus N, Denmark: Aarhus University Press.
- Tulviste, P. (2001). Book Review: Psychological Tools: A Sociocultural Approach to Education. *Mind, Culture, and Activity*, 8, 124-126.
- Vygotsky, L. (1934/1977). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.
- Vygotsky, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo Mondadori.
- Voss, J.F., Perkins, D.N. y Segal, J. (1991). *Informal reasoning and education*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Wertsch, J.V. (1991). *Voices of the Mind. A Sociocultural Approach to Mediated Action*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.