

IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología
XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología
del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos
Aires, 2012.

Cognición situada en contextos de aprendizaje no formales. La experiencia en un curso de guardavidas.

Martín, Rocío Belén, Rinaudo, María Cristina y Ordóñez, Gabriela Romina.

Cita:

Martín, Rocío Belén, Rinaudo, María Cristina y Ordóñez, Gabriela Romina (2012). *Cognición situada en contextos de aprendizaje no formales. La experiencia en un curso de guardavidas. IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-072/474>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/emcu/deC>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

COGNICIÓN SITUADA EN CONTEXTOS DE APRENDIZAJE NO FORMALES. LA EXPERIENCIA EN UN CURSO DE GUARDAVIDAS

Martín, Rocío Belén - Rinaudo, María Cristina - Ordóñez, Gabriela Romina

Universidad Nacional de Río Cuarto - Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas

Resumen

Este escrito atiende a las potencialidades de los contextos de aprendizaje, intentando profundizar en el conocimiento de la actividad situada y en las posibilidades y los alcances de los contextos no formales de aprendizaje. Participaron del estudio 13 aspirantes a guardavidas, una instructora y una ayudante, que asistieron durante el año 2011 a un curso de formación de Guardavidas ofrecido por la Asociación de Guardavidas de Río Cuarto. Los datos fueron recabados mediante observaciones de clases y entrevistas a los participantes. Los resultados de la investigación sugieren interesantes aportes al campo de estudio de los contextos no formales de aprendizaje. Por un lado, los resultados obtenidos indican que este tipo de contexto fomenta el despliegue de aspectos que se relacionan estrechamente con conceptos abordados por la teoría de la cognición situada. Por otro lado, nuestros hallazgos dan apoyo a las tendencias actuales dentro del campo de la Psicología Educativa sobre el valor del contexto de aprendizaje, es decir, en el modo en que las personas crean contextos a través de la relación que se establece entre la persona y los componentes de una actividad.

Palabras Clave

Cognición Situacionalidad Contexto Aprendizaje

Abstract

SITUATED COGNITION IN NO FORMAL LEARNING CONTEXT. THE EXPERIENCE IN A COURSE OF LIFEGUARDS

This paper addresses the potential of learning contexts, trying to deepen the understanding of situated activity and the possibilities and scope of non-formal learning contexts. Study participants were 13 applicants for lifeguard, an instructor and an assistant, who attended in 2011 to a lifeguard training course offered by the Association of Lifeguards of Río Cuarto. Data were collected through classroom observations and interviews with participants. The research results suggest interesting contributions to the field of study of non-formal learning contexts. On the one hand, the results indicate that this type of context encourages the deployment of aspects that are closely related concepts addressed by the theory of situated cognition. On the other hand, our findings lend support to current trends within the field of Educational Psychology of the value of learning context, that is to say, how people create contexts through the relationship established between the person and components of an activity.

Key Words

Cognition Situativity Context Learnin

Introducción

“Imaginemos una escuela de natación que se dedicara un año a enseñar anatomía y fisiología de la natación, psicología del nadador, química del agua y formación de los océanos, costes unitarios de las piscinas por usuario, sociología de la natación, antropología de la natación, y desde luego la historia mundial de la natación, desde los egipcios hasta nuestros días. Todo esto evidentemente, a base de cursos magistrales, libros y pizarras, pero sin agua. En una segunda etapa se llevaría a los alumnos-nadadores a observar durante varios meses a nadadores experimentados, y después de esta sólida preparación, se les lanzaría al mar, en aguas bien profundas, en un día de temporal de enero.” (Blanco, en Aguilera et. al 2010:37).

¿Resulta extraño encontrarse una escuela de natación de éstas características? Si nos retrotraemos al relato presentado, no podemos dejar de manifestar que ésta situación es usual en las escuelas y universidades, lo que nos permite pensar acerca de las formas de enseñanza y aprendizaje que son esperables desde los contextos formales y no son ajenas a ellos.

En este sentido, el estudio a presentar también trata sobre nadadores, específicamente sobre aspirantes a guardavidas que aprenden, en contraposición al ejemplo planteado anteriormente, a través de la práctica y actividades constantes dentro del agua, lo cual nos invita a reflexionar sobre las posibilidades y los alcances de este tipo de contextos.

Un enfoque propicio para entender estos planteos es el que se desarrolla en torno al concepto de cognición situada.

Acentuando la mirada en este desarrollo, es preciso mencionar que la teoría de la cognición situada emerge de la integración de disciplinas como la antropología, la teoría crítica y la teoría sociocultural de Vygotsky. Estas disciplinas ayudan al entendimiento fundamental de la cognición como actividad situada y social. El requisito estratégico crítico para la teoría situada de la cognición es cambiar el énfasis puesto en el individuo como unidad de análisis, proyectándolo hacia el ajuste sociocultural en el cual se encajan las actividades (Kirsner y Whitson, 1997).

En este sentido la teoría de la cognición situada permite ver al aprendizaje como una parte integral de una práctica social generativa propia de la vida social (Lave y Wenger, 2007), acentuando la visión en la interacción intensiva momento a momento, del individuo (Smith y Conrey, 2009).

Henning (2004) sostiene que hay formas particulares de conocimiento o formas de aprendizaje, que surgen de determinados contextos; estos ambientes situados de aprendizaje y conocimiento están imbuidos de un conjunto determinado de artefactos, formas de hablar, historia cultural, y relaciones sociales que dan forma, de manera fundamental y generativa al aprendizaje de las personas.

Esta teoría sostiene que la adquisición de habilidades intelectuales no pueden separarse del contexto sociocultural y; de ello se desprenden dos conceptos fundamentales: comunidad de práctica y participación periférica legítima.

El término comunidad de práctica no implica necesariamente la presencia de un grupo o de límites socialmente visibles; sino que implica la participación en un sistema de actividad sobre el cual los participantes comparten el entendimiento referente a lo que están haciendo y lo que eso significa en sus vidas y para sus comunidades.

Tomando los aportes de Wenger (2001) puede decirse que existen dos condiciones relevantes para la creación de comunidades. Por un lado, la consideración de una comunidad de práctica como un contexto viviente que puede ofrecer a los principiantes acceso a la competencia y que también puede provocar una experiencia personal de compromiso, incorporando esa competencia a una identidad de participación. Por otro lado, una comunidad de práctica que funcione adecuadamente es un contexto propicio para explorar visiones radicalmente nuevas, un contexto que requiere un fuerte vínculo de competencia comunitaria junto con un profundo respeto por la particularidad de la experiencia. De acuerdo a lo expresado, cuando estas condiciones se cumplen, las comunidades de práctica son un lugar privilegiado para la creación de conocimiento (Wenger, 2001).

Por su parte, el término participación periférica legítima entiende que las intenciones de una persona para aprender están involucradas en el proceso de volverse un participante completo en una práctica sociocultural y el significado del aprendizaje progresivamente se va configurado a través de ese proceso.

De este modo, la expresión participación periférica legítima, define una forma de relación que se genera entre los recién llegados y los miembros más antiguos en una comunidad, respecto a sus actividades, identidades, artefactos y comunidades de conocimiento y práctica. En una comunidad de práctica, los aprendices incorporan ciertas creencias y comportamientos; comenzando como novatos en la participación en la comunidad, comprometidos dentro de la cultura, que eventualmente va asumiendo el rol de expertos (Lave y Wenger, 2007).

Los aprendices novatos gradualmente se convierten en practicantes con dominio, aprendiendo a pensar, discutir, actuar, e interactuar incrementando sus formas de conocimiento (Lave 1997).

Aspectos metodológicos

Participantes: Durante el año 2011 trabajamos con asistentes a un curso de formación para guardavidas. Las personas que participaron de este estudio fueron 13 aspirantes a guardavidas, 10 de sexo masculino y 3 de sexo femenino, una instructora y una ayudante.

El 10 de los asistentes al curso eran alumnos del Profesorado en Educación Física, carrera que se dicta en la Universidad Nacional

de Río Cuarto, mientras que el resto (3), estudiaba otras carreras (enfermería y microbiología) o trabajaba.

El Curso de Formación Profesional de Guardavidas, fue ofrecido por Asociación de Guardavidas de Río Cuarto, avalado por S.U.G.A.R.A. (Sindicato Único Guardavidas Afines de la República Argentina), auspiciado por FUNDEMUR (Fundación Deportiva Municipal), y tenía como objetivo principal formar Guardavidas profesionales, capacitados científica y técnicamente para que puedan desempeñarse profesionalmente en el ámbito local, provincial o nacional, en natatorios, lagos, ríos, y mares.

Materiales y modo de recolección de datos: Para obtener los datos que nos interesaban, utilizamos diferentes modalidades de recolección.

-Registro sobre observaciones de clase. Se observaron y se registraron un total de 26 clases desarrolladas desde comienzos de abril hasta finales de junio del año 2011. Periodo que comprendió la primera parte del curso, previo a las vacaciones de invierno.

Las clases observadas se desarrollaban los días martes y jueves de 21 a 23 horas, y cada 15 días los sábados en horario de 9 a 14 horas. La mayoría de las actividades se hacían en las instalaciones de polideportivo municipal Centro 11.

Los sábados de 9hs a 11hs los alumnos asistían a clases en una institución primaria, con intenciones de trabajar contenidos teóricos mediante la visita de especialistas en diferentes disciplinas; para luego continuar de 12hs a 14hs con la realización de actividades en la piscina del establecimiento municipal (Centro 11).

-Entrevista a las participantes. Para conocer sobre la dinámica de las clases y las relaciones que se establecen entre los aspectos personales y del contexto se entrevistó a 8 participantes del curso. Las entrevistas fueron semi-estructuradas y apuntaban a indagar aspectos relativos a metas, identidad, rol profesional, actividades, contextos de aprendizaje, entre otras cuestiones.

Procedimientos: A comienzos del mes de marzo del año 2011, a partir de la inquietud generada por un cartel que invitaba a realizar un curso anual de Guardavidas en las instalaciones del centro deportivo municipal de la ciudad de Río Cuarto, mediante contacto telefónico nos pusimos de acuerdo ante la aceptación inmediata por parte de la instructora para observar dicho curso.

Una vez comenzadas las clases en abril, se asistió a la primera de ellas, donde la profesora les comunicó a los participantes del curso la función del investigador dentro de dicho curso.

Análisis y resultados

Los datos obtenidos permitieron por un lado, analizar cómo los aspirantes a guardavidas mediante las actividades iban desarrollando su "currículum de aprendizaje", -así lo llamaremos para hacer alusión de modo general a las actividades en contexto que desarrollaban los aspirantes-, y por otro lado, conocer a través de las entrevistas las valoraciones que los alumnos tenían sobre las actividades que se realizaban en el curso.

Curriculum de aprendizaje de los aspirantes a guardavidas

La mayoría de las clases estipuladas estaban divididas en dos partes, la parte 'en seco' que comprendía la primera parte de la clase, y la parte 'en agua', que implicaba actividades dentro de la piscina.

En el transcurso de las clases los alumnos progresivamente iban implicándose en actividades y simulacros que les demandaban ponerse en el rol de guardavidas, no sólo pensar sino actuar como uno de ellos.

En un principio, las 'buenas víctimas' eran las que se presentaban en los simulacros para luego añadir complejidad mediante el rescate de las 'víctimas malas', que hacían que el aspirante tomara otra actitud respecto al estrés que experimentaba y al trabajo en equipo.

Los novatos (aspirantes) al principio aprendían mediante la observación y primeras aproximaciones a la práctica en agua –estilos de natación, usos de materiales, tipos de remolques y rescates, etc.-. Y luego, paulatinamente reproducían una secuencia de actividades de principio a fin –simulacro de un rescate- lo que hacía que adquirieran dominios propios de la profesión, movilizadas por la motivación de resolver problemas en situaciones reales de práctica, lo que da indicio de que progresivamente iban adquiriendo más experticia sobre la práctica propia de un guardavidas.

Es decir que los aspirantes se integraban a la práctica mediante actividades similares a la vida real, a situaciones específicas con las que se encontraría un guardavidas. En el transcurso de los encuentros, esas prácticas se iban intensificando en los dos campamentos organizados, lo que les permitió fortalecer sus vínculos como equipo, y avanzar en sus aprendizajes; para luego mostrar el avance de sus desempeños en las prácticas finales del curso, que implicaban 10 días de trabajo como guardavidas en las playas de la ciudad costera de Las Grutas.

Apreciaciones de los aspirantes sobre el contexto de aprendizaje

En este apartado atenderemos a la información que hemos obtenido mediante las entrevistas, y que nos permitió conocer sobre las trayectorias de participación en el contexto y las identidades proyectadas por los aspirantes a lo largo del curso.

A continuación se exponen las narrativas de dos aspirantes a guardavidas.

Narrativa aspirante 1.

Mucho de lo que aprendemos en el curso con el tema de la autonomía y la firmeza en cuanto a decisiones y acciones lo transferimos, en mi caso por ejemplo es que se trasfiere un poco más a la vida habitual de casa, uno es como que vas asumiendo el rol de guardavidas pero en otras partes, en otras situaciones (...) No es que vos decís en la vida voy a ser esto, es como que ya lo tenés apropiado sin decir 'soy guardavidas' y lo generas en otro ámbito por ejemplo poniendo orden en algo que vos sabes que está mal, lo puedes corregir o puedes prever algo o prevenir, entonces no es que decís soy guardavidas no cruces la calle, pero lo puedes mirar... como que lo transferís a lo cotidiano. Generalmente me parece que está planteando situaciones problema que se pueden llegar a dar en la vida real y eso nos parece

muy positivo porque nos está mostrando la mejor manera de actuar ante esas situaciones, me parece muy positivo y lo que rescato también es que ella (instructora) nos da su técnica pero nos deja que nosotros desarrollemos también la que a nosotros nos parezca más competente y me parece que esto está bueno.

Narrativa aspirante 2.

La práctica lleva mucho a la enseñanza y al hacer, mientras más practiquemos es algo que se pueda llevar como cotidiano, como una costumbre, buena por supuesto y digamos que también lo que nos genera la instructora, es tratar de acercarse a lo más cerca del realismo, lo que realmente pueda llegar a pasar, generar una situación casi real que es lo que a nosotros nos genera '¡qué bueno!', tratemos de solucionarlo del mejor modo posible, por eso tenemos mucha práctica y no sólo lo teórico que es lo del curso, sino en la práctica del trato que tenemos que tener de nosotros es fundamental... Esta bueno que toda esta teoría que yo estoy aprendiendo, la pueda yo transmitir, se llama transmisión positiva o no me acuerdo como se llama la palabra correcta, pero que yo a esto lo sepa también difundir en otras edades, en otro ambiente, en otra gente, en el club, en la escuela, educar... que es lo que realmente la instructora nuestra ha hecho en nosotros, ser guardavidas no es solamente estar dentro de una pileta... y vos mismo puedes hacer eso, medianamente a otra gente le puedes enseñar que tenga precauciones a la hora de que alguien tenga algún problema, algún golpe, algún raspón, algún corte, no estoy hablando de RCP pero se puede, pero si también inculcarlo y transmitirlo que está muy bueno, que está bueno que todo el mundo sepa.

Las dos narrativas expuestas permiten analizar que los aspirantes tienen una percepción y valoración favorable en cuanto al contexto, a las actividades, a las situaciones problemáticas y a la transferencia de los conocimientos.

Reflexiones finales

El análisis de los resultados nos permitió reflexionar sobre las posibilidades y los alcances de los contextos de aprendizaje no formales y su relación con los planteos que se desarrollan en torno a la teoría de la cognición situada.

Respecto a lo que se observa y comentan los aspirantes del curso parecería que en los contextos de aprendizaje no formales la transferencia de los contenidos a situaciones de la vida real es potencialmente significativa, lo que en contextos más formalizados y académicamente estructurados resulta quizás más difícil de observar.

En el caso de guardavidas expresiones como: 'situaciones problema que se pueden llegar a dar en la vida real' y 'transmisión positiva', son algunas de las frases que utilizan los aspirantes y que permiten vislumbrar cómo perciben a las actividades en contexto y su proyección a situaciones de la vida real.

La participación en auténticos problemas compartidos con el equipo parece ser el motor que impulsa la transferencia a situaciones de la vida real. Los aspirantes se van actualizando para generar conocimiento compartido, actitudes y habilidades de problema-solución, esenciales para la vida en sociedad. Esto encuentra correspondencia con lo que plantea Lave (1997) acerca de los aprendices novatos que gradualmente se convierten en

practicantes con dominio, aprendiendo a pensar, actuar e interactuar incrementando sus formas de conocimiento.

En este sentido, mediante los aportes de la teoría de la cognición situada podemos entender al aprendizaje de los guardavidas como una parte integral de una práctica social propia de la vida social.

Bibliografía

Aguilera, A., Mendoza, M., Racionero, S. y Soler, M. (2010). El papel de la universidad en Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67 (24,1)

Henning, P. (2004). Everyday cognition and situated learning. En D. Jonassen (ed.), *Handbook of Research on Educational Communications and Technology* (pp: 143-168). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Kirshner, D. y Whitson, J. (1997). Situated cognition. Social, semiotic, and psychological perspectives. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Lave, J. (1997). The culture of acquisition and the practice of understanding. En D. Kirshner y J. Whitson (eds.) *Situated cognition. Social, semiotic, and psychological perspectives* (pp: 17-36). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Lave, J. (1991). *La cognición en la práctica*. Barcelona, España: Paidós.

Smith y Conrey (2009). The social Context of cognition. En P. Robbins y M. Aydede (eds.), *The Cambridge Handbook of Situated Cognition* (pp: 454-466) United States of America: Cambridge University Press.

Wenger, E. (2001) *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona. Paidós.