

Comunicación

Preguntas acerca de los estudiantes noveles en la era de las tecnologías. ¿Quiénes inician el aprendizaje de la proyectualidad y cómo se entiende esta práctica en la era de las nuevas tecnologías?

Gribman, Valeria Silvina; Cifuni, Maximiliano

vgribman@cbc.uba.ar; maxi.cifuni@fadu.uba.ar

Universidad de Buenos Aires. Ciclo Básico Común. Departamento
Proyectual. Cátedra Ex- Saldaña. Buenos Aires, Argentina.

Palabras clave

Tecnologías, Estudiantes, Nativos e Inmigrantes
Digitales, Estrategias Pedagógicas.

Resumen

El aprendizaje de la proyectualidad en el ámbito universitario se desarrolla en un contexto marcado por la interacción entre tradiciones pedagógicas, avances tecnológicos y demandas sociales. Este trabajo, presentado en las XXXVIII Jornadas de Investigación y XX Encuentro Regional de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la Universidad de Buenos Aires (2024), se centra en explorar quiénes inician este aprendizaje y cómo se entiende esta práctica en la era de las nuevas tecnologías.

A través de un análisis cuantitativo y cualitativo, se examina el perfil de los estudiantes que ingresan al Ciclo Básico Común (CBC) de la FADU, destacando su diversidad sociocultural, su relación con las tecnologías digitales y su pertenencia a la

Generación Z. Además, se reflexiona sobre los desafíos pedagógicos que plantea la masividad y la heterogeneidad del estudiantado, así como la necesidad de adaptar metodologías educativas que integren de manera efectiva la enseñanza y la investigación.

En un mundo cada vez más digitalizado, el aprendizaje se redefine como un proceso flexible, interactivo y colaborativo, lo que exige a los docentes adoptar estrategias que fomenten la curiosidad crítica y el diálogo intergeneracional. Este estudio propone un enfoque multirreferencial para abordar la enseñanza de la proyectualidad, considerando perspectivas instrumentales, sociales y psicológicas, con el fin de enriquecer el proceso educativo y responder a las complejidades del contexto actual.

¿Quiénes inician el aprendizaje de la proyectualidad?

Contexto

El aprendizaje de la proyectualidad en el ámbito universitario se inscribe en un contexto complejo y dinámico, marcado por la interacción entre tradiciones pedagógicas, transformaciones tecnológicas y demandas sociales. En el marco de las XXXVIII Jornadas de Investigación y XX Encuentro Regional de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la Universidad de Buenos Aires (2024), bajo el tema "Si + Preguntas de Investigación", este trabajo se propone explorar una pregunta central: ¿Quiénes inician el aprendizaje de la proyectualidad y cómo se entiende esta práctica en la era de las nuevas tecnologías?

Las preguntas de investigación orientan el proceso investigativo y permiten problematizar aspectos clave de la formación académica. En este caso, la pregunta central nos invita a reflexionar sobre el perfil de los estudiantes que ingresan al Ciclo Básico Común (CBC) de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo (FADU), sus características socioculturales, sus modos de aprendizaje y su relación con las tecnologías digitales.

La Ley de Educación Superior (Ley n° 24521, Artículo 28) establece que las universidades deben integrar funciones de enseñanza, investigación y extensión. Sin embargo, en el sistema universitario argentino ha predominado históricamente un modelo profesionalista, centrado en la enseñanza, lo que ha limitado el desarrollo de la investigación y la extensión (Nosiglia y Fuksman, 2020). Frente a este escenario, resulta fundamental repensar las prácticas

docentes para fomentar una integración efectiva entre docencia e investigación, especialmente en el contexto de una universidad masiva y diversa como la Universidad de Buenos Aires (UBA).

La Reforma Universitaria de 1918 y el Mayo Francés de 1968 sentaron las bases para una educación más horizontal, flexible y participativa. Estos movimientos históricos reclamaron la democratización del conocimiento y la inclusión de voces diversas en el proceso educativo. Hoy, en un mundo marcado por la digitalización y la globalización, estos ideales adquieren nuevas dimensiones. La universidad actual debe ser reflexiva y atenta a los cambios en las interacciones cognitivas, afectivas y sociales entre los sujetos que aprenden, los que enseñan y los contenidos que se transmiten (Souto, 1993).

En este marco, proponemos focalizar nuestra investigación en el estudiante como sujeto central del proceso de aprendizaje de la proyectualidad. Partimos de la premisa de que la educación no ocurre en un vacío, sino que está condicionada por factores culturales, sociales, políticos y económicos (Freire, 1993). ¿De quién es la cultura que se transmite en las aulas? ¿A qué grupo social pertenece el conocimiento que se privilegia? Estas preguntas nos llevan a analizar el perfil de los estudiantes que ingresan a la FADU, sus características generacionales y su relación con las tecnologías digitales.

¿Quiénes inician el aprendizaje de la proyectualidad?

Datos cuantitativos del estudiantado

Según el informe “Síntesis de Información Universitaria” presentado por la Secretaría de Políticas Universitaria del ex Ministerio de Educación de la Nación, hoy Secretaría, el sistema universitario argentino contó para el año 2022, con 2.720.531 estudiantes distribuidos entre las 137 instituciones universitarias de la Argentina (115 universidades y 22 institutos universitarios), siendo 763.419 nuevos ingresantes.

En ese mismo sentido, el área de Estadísticas de la Secretaría de Asuntos Académicos de la Universidad de Buenos Aires, comunica que durante el mismo año, 136.500 alumnos cursaron el Ciclo Básico Común, de los cuales 80.592 son nuevos inscriptos, implicando que del total de estudiantes universitarios del país, 10.14% de ellos eligen la UBA para cursar sus estudios superiores. La masividad de la matrícula, es una característica propia de esta unidad académica desde su creación y el crecimiento de inscriptos, desde el comienzo del período democrático, fue constante.

Dentro de este enorme universo, 15.800 alumnos eligieron alguna de las disciplinas que se cursan en nuestra Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo. Otros datos generales aportados por el área de Estadísticas,

refiere a una feminización de la matrícula (el 67% de los estudiantes del CBC de FADU son mujeres), un población de adolescentes entre 17 y 19 años representada en un 63% (el porcentaje de estudiantes que tienen entre 17 y 24 años llega al 92.6%), y a una presencia de 10.5% de estudiantes nativos de otros países.

Estos datos cuantitativos nos permiten identificar tendencias generales, pero también invitan a un análisis más profundo sobre las características cualitativas de los estudiantes que inician el aprendizaje de la proyectualidad.

Datos cualitativos del estudiantado

En base al análisis de los datos cuantitativos, podemos arribar a distintas conclusiones en referencia a la situación de inicio desde donde los estudiantes comienzan el aprendizaje de la proyectualidad.

La primera característica que agrupa a los cursantes del Ciclo Básico Común, particularmente de la FADU, es la masividad: La alta matrícula en el ciclo inicial de la universidad, conlleva a una diversidad de voces y opiniones, así como a una masa crítica heterogénea en cuanto a sus orígenes, su situación socioeconómica y su capital cultural.

Este fenómeno ha sido estudiado y evaluado positivamente por diversos autores, como Vygotsky (1978) quien destacó la importancia del intercambio de experiencias en el proceso de aprendizaje. También Freire (1968), resaltó la riqueza proveniente de la diversidad de contextos y puntos de vista presentes en un grupo numeroso, afirmando que la masividad de la matrícula contribuye significativamente al enriquecimiento grupal y al desarrollo integral de los estudiantes. En contraposición, Bourdieu y Passeron (2009), alertan acerca de las posibles dificultades generadas por las diferencias en el conjunto de conocimientos, habilidades y valores adquiridos a través de la educación formal y el entorno social y familiar- capital cultural- del alumno y el contexto universitario.

Otra característica que se desprende de los datos estadísticos, tiene que ver con la franja etaria de nuestro alumnado: cerca del 93% de los estudiantes han nacido entre 1998 y 2005, identificando a este grupo como Generación Z.

La Generación Z, también conocida como "centennials", está conformada por aquellas personas nacidas en el período 1997- 2012 y en general, se determina a través de los modos en que se vinculan con la tecnología. Así, Marc Prensky (2002) define a esta generación como "nativos digitales".

Como características de este grupo, puede decirse que han nacido en la era digital y han crecido rodeados de tecnología; son expertos en el uso de

dispositivos electrónicos como computadoras, teléfonos inteligentes y tabletas, tienen habilidades multitarea y pueden procesar información rápidamente debido a su acceso constante a diversas fuentes de información. Están conectados de forma permanente a través de las redes sociales y plataformas digitales. En cuanto a los modos de aprendizaje, prefieren el aprendizaje interactivo y visual en lugar del aprendizaje tradicional basado en libros o conferencias (Piscitelli, 2008).

La masividad y la diversidad del estudiantado, además de enriquecer el intercambio de ideas durante el aprendizaje de la proyectualidad, plantean la necesidad de adaptar metodologías pedagógicas específicas que respondan a diferentes niveles de capital cultural.

¿Cómo se entiende el aprendizaje en la era de las nuevas tecnologías?

En la era de las nuevas tecnologías, el aprendizaje se entiende como un proceso más flexible, interactivo y accesible. Este entramado digital compuesto por artefactos electrónicos, redes y nubes de información, han marcado la forma en que adquirimos conocimiento y nos relacionamos con la información.

En primer lugar, el acceso a Internet ha ampliado enormemente nuestras posibilidades de aprendizaje. Ahora podemos acceder a una gran cantidad de recursos educativos en línea tales como cursos virtuales, videos tutoriales, libros electrónicos, etc. Gracias a estas tecnologías digitales que permiten el acceso constante a la información y recursos educativos, el proceso educativo puede ocurrir en cualquier momento y lugar, dando lugar al “aprendizaje ubicuo”(Cope y Kalantzis, 2009).

Esta noción de “en cualquier momento/ en cualquier lugar” permite cerrar brechas temporales y espaciales, hace confluir lo físico y lo virtual y saca a los dispositivos tecnológicos de los hogares y de las oficinas para llevarlos a distintos espacios sociales y públicos a través de dispositivos portátiles. Así, surgen reflexiones varias mientras nos preguntamos: ¿Qué posibilidades nos brindan las TIC? ¿Qué es lo que pueden hacer los estudiantes? ¿Cómo pueden extraer significado de sus propias experiencias? ¿Este “aluvión tecnológico” ha facilitado la comunicación y colaboración entre estudiantes y profesores?

Más allá de la fascinación que producen los entornos digitales actuales, éstos pueden tener un impacto negativo: la hiperconectividad entre alumnos y docentes dentro y fuera del taller, desde cualquier lugar y en cualquier momento, barre inclusive con los límites entre público y privado provocando una sobrecarga de información.

Byung-Chul Han (2013) agrega además, que el entorno digital alisa la realidad y la convierte en dato que sólo tiene sentido en sí mismo: totalmente transparente, disponible e insignificante o superficialmente significativo.

En el mismo sentido, Alfons Cornella (2016) plantea un escenario de infoxicación, término que utiliza para referirse al envenenamiento o intoxicación por exceso de información mientras simultáneamente, pone en duda la capacidad de que esta información pueda ser absorbida.

En la actualidad, la presencia del big data, los algoritmos y sus sesgos, los sistemas de vigilancia, la programación biológica o la inteligencia artificial, por mencionar solo algunos, influye en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, deviniendo los seres humanos en infotecnológicos (Costa, 2021)

Entonces, ¿Cómo se hace para que en estos océanos de información, donde ya no se distingue entre lo importante y lo superfluo, estudiantes y docentes no sucumbamos ahogados?

Así como reconocemos a los estudiantes como nativos digitales, el cuerpo docente está conformado generalmente por inmigrantes digitales, quienes se han adaptado al uso de los medios tecnológicos en su edad adulta y por lo tanto, conservan una cierta conexión (a la que Prensky denomina "acento") con el pasado. De esta manera, nativos e inmigrantes, conforman dos perfiles diferentes entre los cuales se establece una brecha respecto al acceso, el uso y el manejo del lenguaje tecnológico. Por todo ello, se plantea un desfase, una brecha digital y generacional que no puede ser aceptada ni ignorada: para los jóvenes de la Generación Z, los inmigrantes digitales que se dedican a la enseñanza están empleando una "lengua" obsoleta (la propia de la edad pre-digital) para instruir a una generación que controla perfectamente otra "lengua". (Prensky, 2002).

En consecuencia, la familiaridad de la Generación Z con las tecnologías digitales transforma sus modos de aprendizaje, así como también redefine su aproximación a la proyectualidad, favoreciendo procesos más colaborativos, visuales e interactivos. En este contexto, el desafío para los docentes es adoptar un modelo educativo que fomente la curiosidad crítica y el aprendizaje colaborativo. Como señala Freire (2003), "enseñar es posibilitar que los alumnos, al promover su curiosidad y volverla cada vez más crítica, produzcan el conocimiento en colaboración con los profesores". En los talleres de proyectualidad, esto implica crear entornos donde los estudiantes puedan integrar sus habilidades digitales con metodologías tradicionales, fomentando un diálogo intergeneracional que enriquezca el proceso de diseño."

En el ámbito proyectual, la hiperconectividad y el acceso a recursos digitales ofrecen oportunidades para explorar nuevas formas de representación y colaboración, pero también exigen estrategias pedagógicas que ayuden a los estudiantes a discernir entre información relevante y superflua. Desde los talleres, es imperativo reflexionar y producir un intercambio educativo que promueva el diálogo y la participación activa del estudiante en su propio proceso de aprendizaje (Freire, 1968), fomentar entornos educativos que valoren y desarrollen las habilidades creativas de los individuos, comprender que más allá de la fascinación que producen los entornos digitales actuales, el intercambio generacional y de miradas plurales enriquecen el aprendizaje en los talleres.

Conclusiones

Situando al ser humano como eje de la producción proyectual, estas nuevas definiciones nos llevarán a modificar las formas de enseñar, de aprender, de diseñar y de comunicar.

Siguiendo esta línea y en función de un posible análisis de las prácticas de enseñanza, en la actualidad se proponen tres perspectivas posibles de abordaje: una perspectiva de tipo instrumental, una de tipo social y una tercera de tipo psíquica. Estas perspectivas nos permiten generar un análisis que nos ayude a entender y, tal vez, sugerir una posible vía reflexiva para dar algún tipo de respuesta al interrogante planteado. Un análisis multirreferencial (Ardoino, 1991), sugiere que una mirada integradora y analítica que considere los aspectos psicosociales, sociológicos y las formas de instrumentación pedagógica, son una clave en los actuales contextos de enseñanza. Desde estas 3 perspectivas propuestas se permite el abordaje de la proyectualidad desde un enfoque integral: la perspectiva psicosocial, nos invita a comprender los procesos cognitivos y emocionales de los estudiantes, la sociológica, a considerar las dinámicas grupales y la diversidad cultural; y la instrumental, a repensar las herramientas y tecnologías;

En este sentido, Marta Souto (2005) sostiene que se trata de poner en juego un proceso de comprensión, no de explicación, donde el sentido se logra desde el adentro de los sucesos y no desde una posición de exterioridad que busca explicaciones causales. La aparición de las tecnologías y sus lógicas de expresión, de organización y dinámicas dominantes transforman las formas y los flujos de enseñanza y aprendizaje demandando una mirada adecuada a los cambios complejos tanto dentro como fuera de la universidad.

Bibliografía

Ardoino, J. (1991). El análisis multirreferencial. *Sciences de l'Éducation, Sciences Majeurs. Actes de journées d'étude tenues à l'occasion des 21 ans des sciences de l'éducation. Issy-les-Moulineaux*. EAP. Colección Recherches et Sciences de l'Éducation: pp. 173-181.

Argentina.gob.ar. (s.f.) .Síntesis de Información Universitaria 2021-2022. Secretaría de Políticas Universitaria, Dirección Nacional de Presupuesto e Información Universitaria, Departamento de Información Universitaria. Recuperado el 04/08/2024 de: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/sintesis_2021-2022_sistema_universitario_argentino_1.pdf

Bourdieu, P. y Passeron, J-C (2009). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. 2a ed. Buenos Aires : Siglo Veintiuno Editores Argentina.

Cope, B. y Kalantzis, M. (2009). *Ubiquitous Learning*. Exploring the anywhere/anytime possibilities for learning in the age of digital media. University of Illinois Press. (Traducción: Emilio Quintana.). Recuperado el 01/08/2024 de: https://postitulosecundaria.infed.edu.ar/archivos/repositorio/500/747/Cope_Kalantzis_Aprendizaje_ubicuo.pdf

Costa, Flavia (2021). *Tecnoceno. Algoritmos, biohackers y nuevas formas de vida*. Buenos Aires: Taurus.

Freire, P. (1968). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores S.A

Freire, P. (1993). *Pedagogía de la Esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores S.A.

Freire, P. (2003). *El grito manso*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores S.A.

Han, B-C. (2013). *En el Enjambre: Sobre la digitalización de la realidad*. Barcelona: Editorial Herder.

Nosiglia, M. C. y Fuksman, B. (2020). El lugar de la investigación en la profesión académica argentina: hallazgos del estudio internacional APIKS. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, (12): pp. 61-81. Recuperado el 15/07/2024 de: <https://revistas.untref.edu.ar/index.php/relapae/article/view/425>

Piscitelli, A. (2008). Nativos digitales. *Contratexto*, Núm.16, Universidad de Lima. Surco, Perú. pp. 43–56. Recuperado el 19/07/2024 de: <https://doi.org/10.26439/contratexto2008.n016.782>

Prensky, M. (2002). *Nativos e Inmigrantes Digitales*. Adaptación al castellano del texto original "Digital Natives, Digital Immigrants", Institución Educativa SEK. Recuperado el 14/08/2024 de: [https://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20\(SEK\).pdf](https://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20(SEK).pdf)

Souto, M. (1993). *Hacia una didáctica de lo grupal*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila Editores.

Souto, M. (2005). El análisis didáctico multirreferenciado. Una propuesta. En: Souto, M. y Mazza, D. *Didáctica II. Encuadre metodológico*. Ficha de cátedra Nro. 1. Buenos Aires: OPFyL, UBA.

Uba.ar (s.f.) Informaciones estadísticas del Ciclo Básico Común de la UBA . Secretaría de Asuntos Académicos, área de Estadísticas, Universidad de Buenos Aires. Recuperado el 08/08/2024 de: <https://informacionestadisticauba.rec.uba.ar/cbc/>

Uba.ar (s.f.) Informaciones estadísticas de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la UBA . Secretaría de Asuntos Académicos, área de Estadísticas, Universidad de Buenos Aires. Recuperado el 08/08/2024 de: <https://informacionestadisticauba.rec.uba.ar/facultades/>

Cornella, A. (2013). Infoxicación. Recuperado el 20/08/2024 de: <https://alfonscornella.com/2013/10/02/infoxicacion/>

Vygotsky, L.S.(1978). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires, Argentina: Editorial La Pléyade.