

EL SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN SOBRE "JARDINES HISTÓRICOS DE LA CIUDAD DE MÉXICO", UNA HERRAMIENTA PARA INTRODUCIR AL ALUMNO DE ARQUITECTURA DE PAISAJE AL PROCESO DE DISEÑO

Research seminar about "Historical gardens of Mexico city" as a tool to
introduce the alumni of Landscape Architecture to design process.

M. EN C. MARÍA DEL CARMEN MEZA AGUILAR
Facultad de Arquitectura
Universidad Nacional Autónoma de México, México
meac0330@hotmail.com

Fecha de recibido: Agosto 2011
Fecha de aceptado: Noviembre 2011

pp: 9-22



FAD | UAEMéx | Año 7, No 11
Enero - Junio 2012

RESUMEN.

La Licenciatura de Arquitectura de Paisaje de la Facultad de Arquitectura de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), en su programa formativo, no contempla cursos de metodología de la investigación para el diseño, es por ello que los alumnos enfrentan una fuerte problemática para generar y más aún para desarrollar, un tema para su trabajo terminal de titulación.

Ante esta problemática, hemos trabajado bajo la técnica didáctica de Seminario de Investigación tomando como punto de partida la realización de una investigación sobre: "Los jardines históricos de la ciudad de México", cuyos objetivos plantean que el alumno reconozca los diferentes métodos y formas existentes para abordar una investigación y pueda plantear su propia estrategia para acotar y ordenar su ejercicio. El trabajo de seminario permitió enfrentar al alumno a la necesidad de exponer sus ideas y aprender a escuchar para retroalimentarse en la construcción de su proyecto.

El trabajo que aquí presentamos es una reflexión con base en los resultados del seminario, en la búsqueda de estrategias válidas para abordar un proyecto de diseño.

Palabras clave: educación, investigación-acción, arquitectura de paisaje.

ABSTRACT

The degree course of Landscape Architecture of the Faculty of Architecture of the National Autonomous University of Mexico (UNAM), in its formative program, does not contemplate courses of research methodology to design, for this reason, the alumni face problems to generate and develop the final project to get a degree.

In the presence of this situation, it has been developed the Research Seminar that includes as a first part a research about "The historical gardens of México city", whose objectives plan that the alumni recognize the different existing methods and forms to deal a research and can be able to plan their own strategy to mark out and order their exercise. This seminar work permitted that the alumni expose their ideas and learn to listen to the others in the constructions of their project.

The work in this article is a reflection based on the seminar results, in the search of valid strategies to front the design project.

Key words: education, research, landscape architecture.

INTRODUCCIÓN

A partir de los resultados obtenidos durante varios años en la etapa terminal, denominada Etapa de Integración Profesional en el plan 2000 de la Licenciatura en Arquitectura de Paisaje que se imparte en la Facultad de Arquitectura de la UNAM, en la que el alumno tiene que desarrollar un proyecto teórico/práctico sobre un tema de su elección en el que demuestre sus habilidades y competencias para la vida profesional y con ello obtener el título de arquitecto paisajista; y complementado con el análisis del alto índice de reprobación en los seminarios de titulación que apoyan dicha etapa, hemos detectado que los alumnos de la licenciatura, aunque a lo largo de la carrera abordan proyectos académicos en todos los semestres, de manera “sistemática” (como una receta), pocas veces tienen la oportunidad de hacerlo de manera reflexiva y menos aún bajo criterios desarrollados por el propio estudiante. Esto ha traído como consecuencia que el alumno no ha logrado en cuatro años de formación desarrollar las competencias y habilidades de investigación que le permitan formular problemas ligados a la realidad de la situación de un lugar, que no sea capaz de plantearse hipótesis que rompan los paradigmas vigentes que lo puedan ayudar a modificar las ideas sobre un tema y le permitan formular nuevo conocimiento y por tanto a dar soluciones viables y novedosas en el campo de la arquitectura de paisaje.

La Universidad es una entidad educativa que tiene en sus manos la formación de jóvenes cuya vida profesional se hace día con día más compleja. Por tanto el proceso enseñanza aprendizaje debe contemplar la formación de individuos observadores, reflexivos y propositivos en la generación de posibles soluciones a las diversas problemáticas que enfrenta cada profesional en su campo de acción. En la Segunda Conferencia Mundial de la Educación Superior de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1998) se presentaron la visión educativa y el modelo de enseñanza superior que debían perseguirse en el siglo *XXI*. Esta visión supone trasladar el centro del proceso de enseñanza aprendizaje al estudiante, haciéndolo protagonista del mismo.

La formación del arquitecto paisajista parte de la concepción de que la arquitectura de paisaje es una disciplina multidisciplinaria, lo que supone la participación muy clara de varias ciencias y disciplinas; situación que busca otorgar a los egresados una amplia capacidad para comprender gran parte del universo disciplinar no arquitectónico, que a la vez enriquece su propio campo. El plan de estudios de arquitectura de paisaje es muy amplio en cuanto a contenidos ya que abarca cinco áreas de conocimiento: Diseño, Ciencias ambientales, Tecnología, Teoría-Humanidades y Urbana. Es evidente en el mapa curricular, la preocupación que se ha tenido en el plan 2000 (vigente) de conjuntar en una estructura muy completa, organizada y flexible en base a los contenidos básicos necesarios para formar un profesional capaz de enfrentar y resolver los retos de diseño de espacios abiertos que le pre-

sente la vida profesional. En este mapa curricular el Taller de diseño se constituye como el eje rector de la licenciatura, ya que su objetivo es lograr que se pongan en práctica, de una manera transdisciplinaria, los conocimientos adquiridos por el alumno en las demás áreas que integran el programa de la licenciatura, a través de ejercicios cuyo objetivo, es que el estudiante aprenda a diseñar y construir espacios abiertos en respuesta a la demanda social y ambiental (Plan de Estudios de Arquitectura de Paisaje, 2000).

El plan 2000, plantea que los conocimientos adquiridos permiten <al estudiante> conocer y analizar los aspectos prácticos, metodológicos, artísticos y técnicos que intervienen en la adaptación, modelamiento y transformación del medio en el proceso de diseño y construcción del espacio exterior, que conlleven al desarrollo de la creatividad, esencial en la formación del arquitecto paisajista. Sin embargo, el método de enseñanza en el taller, al igual que en la mayoría de las materias, es el método tradicional, en el que se le dice al alumno qué hacer, cómo hacerlo, cuándo hacer y cuáles son sus alcances.

Los resultados obtenidos en la etapa final, llamada demostrativa y la amplia diversidad de formas de allegarse información hoy en día, nos ha generado profundas interrogantes en este planteamiento educativo, y nos motivó a probar otros modelos de enseñanza que motiven al estudiante a aprender y le permitan proponer nuevas formas de generar conocimiento, que le faciliten su desarrollo profesional ante esta demandante sociedad que les toca vivir.

Como suscribe la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI, celebrada en 1998, la educación superior debe proporcionar los medios para un aprendizaje independiente, que se ocupe de la formación del estudiante y no sólo de su información, es decir, el aprendizaje se ha convertido en uno de los más grandes desafíos de la educación superior.

La función de la formación universitaria ya no es entregar un conjunto de conocimientos específicos sobre una materia, ahora se requiere la formación de sujetos capaces de desarrollar todos sus talentos en un mundo cambiante, en donde el trabajo en colaboración tiene un rol preponderante, sobre todo en carreras con este carácter multidisciplinario, con destrezas en el uso de modernas tecnologías que les facilite el acceso a la información, pero sobre todo con la preparación para desarrollar su potencialidad de aprendizaje autónomo.

OBJETIVO

Dado que la investigación es un proceso sistemático y ordenado que busca entender la realidad para poder interactuar con ella y a la larga transformarla, ---allí donde se detectan problemas por resolver-- decidimos poner en práctica un Seminario de Investigación, como un

ejercicio de acercamiento a problemas reales cotidianos, en busca de sus posibles formas de solución, pero, sobre todo para ayudar al estudiante a descubrir las formas de generación de conocimiento nuevo y la apropiación del conocimiento disponible para su aplicación en proyectos de arquitectura de paisaje.

El reflejo de estas intenciones en el trabajo de aula implicaba lograr una estrecha relación entre la calidad del proceso educativo con la motivación de logro de los estudiantes.

Es por ello que enseñar a los estudiantes a investigar, comprendía más que la mera transferencia de conocimientos: transmisión de actitudes, herramientas y habilidades para la práctica; involucraba además, enseñar modos de hacer, formas de operar, buscando sobre todo, el reconocimiento de las habilidades en los estudiantes por ellos mismos, bajo la guía del profesor; ya que las atribuciones personales del estudiante se relacionan con la motivación intrínseca que los orienta a realizar su trabajo, asumiendo un compromiso auténtico con ella, disfrutando y manteniendo el interés en su ejecución hasta culminarla de forma satisfactoria.

“Las aptitudes que hacen posibles las actitudes y prácticas de investigación no son naturales, sino que son aprendidas e incorporadas durante el proceso de enseñanza aprendizaje” (Rizo García, 2010: 21).

Como aptitud vital en el proceso de investigar resulta importante destacar la necesidad de incentivar el pensamiento reflexivo en el estudiante, ya que como lo menciona Dewey (1998), “la reflexión no implica tan sólo una secuencia de ideas, sino una con-secuencia, esto es, una ordenación secuencial en la que cada una de ellas, determina la siguiente como su resultado, y a su vez apunta y remite a las que le precedieron”, generando un estado de duda, seguido por una fase de vacilación y perplejidad que da pie al pensamiento activo de búsqueda de explicaciones. Los estudiantes de arquitectura de paisaje han practicado poco el proceso reflexivo, les preocupa salirse de los paradigmas establecidos por temor a no cumplir con las expectativas de los profesores, por tanto, requerían ser incentivados a cuestionarse desde diversas aproximaciones a un mismo problema, para ayudarlos a visualizar desde otros ángulos, el problema que habían observado.

Max van Manen, citado por Flores Ortiz (2006:1), considera que la reflexión es un concepto fundamental en la teoría educativa: “Reflexionar conlleva una connotación de liberación, de hacer elecciones, de tomar decisiones sobre las diferentes alternativas de actuación”. Situación poco experimentada por nuestros alumnos.

Para facilitar la práctica reflexiva en el estudiante es conveniente recurrir a métodos como la observación, el registro y la descripción de eventos para luego analizar y generar cuestionamientos; estas son

formas de obtención de información de una forma sistemática, todos ellos son instrumentos que facilitan la reflexión dentro del proceso de investigación. Sin embargo, la enseñanza de la metodología y las técnicas de investigación, no deben asumirse como sinónimos de la "enseñanza de la investigación", sino como herramientas complementarias que nos muestran diversas formas de abordar un proyecto.

Los docentes debemos tener en cuenta que enseñar a investigar, implica la construcción de sujetos epistémicos. Un sujeto que se pregunta por lo que conoce, parte de supuestos para plantear preguntas y hallar respuestas, reflexiona en torno a su modo de construir conocimiento (Rizo, G. 2010: 24). Se debe tener cuidado, en no malinterpretar a la investigación como una serie de pasos o procedimientos, sino como una forma de atender y responder a los problemas en los que se involucran procesos racionales y lógicos.

LA PREGUNTA ES ¿CÓMO ENSEÑAR A INVESTIGAR? ¿CÓMO SE HACE ESO?

Las propuestas se sintetizan en dos posibilidades: o bien se enseña a investigar a partir de una formación teórica sobre los métodos y técnicas de investigación; o bien se enseña a investigar investigando. Es en esta segunda modalidad donde se insertan las experiencias que se presentan en esta exposición.

ENCUENTRO DE POSIBILIDADES

Enseñar a investigar supone fomentar en los estudiantes la "capacidad de plantear problemas originales a partir de reconstruir las diversas aproximaciones a un objeto de estudio" (Díaz Barriga, 1996:61). Los docentes debemos, por un lado, ejercitar la curiosidad de los estudiantes para que sean capaces de plantear problemas prácticos creativos; convertir estos problemas prácticos en problemas de conocimiento, a partir de la lectura teórica y crítica de lo que se ha dicho acerca de ellos. Los estudiantes deben tomar conciencia, a través del proceso, que la inmersión en su objeto de estudio es más rica y compleja al acercarse a él con la generación de un marco teórico y conceptual más amplio y profundo. Este marco facilita ampliar su "árbol de búsqueda" (Galindo, 1988:11 citado en Rizo, 2010), es decir, ver más allá de lo que se observa a simple vista.

Un aspecto relevante es la motivación que tiene el alumno para cursar la materia.

Las actividades educativas, se basan en teorías implícitas de sentido común que guían las interacciones habituales entre personas: por ejemplo muchas de nuestras relaciones se construyen sobre la idea de que los otros poseen un mundo simbólico interno y que son capaces de regular por sí mismo sus conductas. Con base en ello, nos permitimos atribuir una responsabilidad a los estudiantes con relación a su propio

proceso educativo aunque no nos detengamos mucho a pensar en ello. Premisas como ésta, condicionan en buena medida nuestras formas de enseñar y los recursos que utilizamos para motivar a nuestros alumnos. No obstante, hoy, esta forma de enseñar, ha sido cuestionada por las llamadas teorías explícitas sobre el aprendizaje, la naturaleza humana y las causas de la conducta, formuladas por algunos psicólogos. Así, hay teorías que acentúan la importancia de impulsos y motivos internos de carácter inconsciente y lo hacen hasta tal punto que desvalorizan el papel de las intenciones y propósitos conscientes del sujeto en la regulación de su propia conducta, como lo plantea la "Teoría de las atribuciones causales" desarrollada por B. Weiner, que es la teoría cognitiva que mayor desarrollo y más peso ha tenido en el campo educativo. Los trabajos de Weiner (1986) consideraron cuatro atribuciones básicas: habilidad, esfuerzo, dificultad de la tarea y suerte.

Interno		Externo		
	Control	No control	Control	No control
Estable	Esfuerzo	Habilidad	Tendencia del Profesor	Dificultad de la tarea
Inestable	Esfuerzo inmediato	Humor	Ayuda no usual de los demás	Suerte

Tabla 1. Clasificación de Weiner de las atribuciones del aprendizaje.¹

Esta teoría ha servido como punto de partida para el desarrollo de las corrientes cognitivas que han explorado en los aspectos emocionales, sociales o del comportamiento que inciden en la motivación de logro en los estudiantes.

Las teorías cognitivas, independientemente del enfoque que proponen, se interesan en darle un rol independiente y activo al estudiante, adquiriendo así el papel de actor principal en el proceso de aprendizaje. Bajo esta premisa, si se parte del supuesto de que el aprendizaje es intencional y la motivación es el motor que le permite al estudiante, seguir, mantener y regular los actos que producen cambios en el

¹ En la década de los setentas las investigaciones llevadas a cabo por Weiner y sus colegas relacionadas con la motivación de logro, confirmaban la existencia de cuatro atribuciones fundamentales, como la habilidad, el esfuerzo, la dificultad de la tarea y la suerte, encuadradas en un sistema de clasificación de dos ejes: estabilidad y locus de control. En estas investigaciones los resultados indicaban que los sujetos de alta motivación de logro atribuían internamente sus éxitos a la habilidad y al esfuerzo y sus fracasos nunca a la falta de habilidad sino a la falta de esfuerzo o a la mala suerte. En cambio, los de baja motivación de logro, en caso de fracaso lo atribuían a una falta de habilidad y desistían de la tarea más rápidamente. Pero en 1979, con la aparición del artículo "A theory of motivation for some classroom", se sientan las bases de la Teoría Atribucional, vigente hasta nuestros días (Weiner, 1986^a). La premisa central de esta teoría propone que la búsqueda del "por qué" de las cosas, de los hechos, es el resorte básico de la acción; es decir, la necesidad del conocimiento actúa como forma básica de motivación.

ambiente, la motivación del estudiante se convierte en un elemento fundamental en el aprendizaje.

La importancia que se viene dando a estas teorías, reside en que la investigación realizada con alumnos de educación superior ha demostrado que las atribuciones o creencias acerca del éxito o el fracaso son importantes mediadores de la actuación en situaciones de logro y tienen un fuerte efecto sobre cómo la gente reacciona ante sus éxitos y los de los demás para motivarse a buscar una explicación a su "fracaso".²

El énfasis que se da a la relación emociones/sentimientos/atribuciones en estas teorías, reside por un lado en las reacciones emotivas que provocan el éxito o el fracaso en una tarea sobre el sujeto, y por otro, en la transmisión indirecta de mensajes por parte del profesor a los alumnos durante el proceso de enseñanza aprendizaje. Se ha demostrado que la conducta del profesor transmite a los alumnos una serie de expresiones emocionales que estos decodifican y al interpretarlas los conducen a inferir el por qué, por parte del profesor, han fracasado en la tarea, lo cual junto con otras causas hace que los alumnos formen su propia atribución.

El trabajo desarrollado durante el seminario, en relación a la asesoría y guía de los alumnos en el desarrollo de su tema de investigación, nos lleva a reflexionar sobre la eficacia académica a partir de la motivación del alumno para aprender, los aspectos afectivos en el proceso enseñanza-aprendizaje, los logros de ejecución a través de la práctica y a la observación y el apoyo en el desarrollo educativo proporcionado por el profesor.

Comentar esto en el discurso se oye simple, sin embargo ello obliga a un cambio de actitud en nosotros, los docentes; nos invita a dejar la investidura de gran jerarca para convertirnos en guía, en asesor, en par. La propuesta privilegia el impulso de generar, tanto en los alumnos como en el docente, una mirada abierta, una mirada integradora, habituada a buscar y necesitada de hallar; comprometida con el hallazgo en una interpretación de nuevos sentidos que la llevarán a una nueva revisión y la lanzarán a una nueva búsqueda. Este ejercicio se complementa con la importancia otorgada al trabajo en equipo, a la distribución colectiva de la inteligencia. Todo ello en el entendido de que el conocimiento no

2 Entre las teorías cognitivas de la motivación, destaca la Teoría de la Atribución, que se relaciona con la capacidad que posee el ser humano de ser racional y consciente respecto a sus decisiones. La Teoría Atribucional, destaca tres aspectos fundamentales en la atribución: el locus de causalidad, la estabilidad y la controlabilidad. Desde esta perspectiva, la motivación de logro se ve favorecida en la medida que las atribuciones causales sean: a) de carácter interno, es decir que aquello que causa el éxito o el fracaso es susceptible de modificación; b) de carácter inestable, es decir que aquello que causa el éxito o fracaso es susceptible de modificación; c) de carácter controlable, es decir, que el sujeto conciba atribuciones cuya naturaleza sea controlable por él. De acuerdo a esta teoría, la explicación que un alumno se da sobre el resultado de una tarea y su clasificación atribucional, determina en gran medida su posterior aprendizaje.

lo construyen individuos solos, sino que más bien se trata de una construcción colectiva, interactiva, dialógica y participativa.

Aunque el objetivo del seminario no era identificar las causas del fracaso o el éxito escolar, trabajar bajo la forma de seminario, permitió identificar las situaciones que enfrentan los alumnos al momento de desarrollar un trabajo ya sea documental o de diseño.

EXPERIENCIAS

El seminario sobre Jardines Históricos se inscribió como una materia optativa en el semestre 2011/2, cuyos objetivos fueron, que el estudiante:

- Desarrollara habilidades y competencias sintetizadoras del conocimiento adquirido para seleccionar un tema de investigación sobre arquitectura de paisaje.
- Reconociera los diferentes métodos que existen para abordar una investigación y creara un programa de trabajo que le facilitara acotarlo y ordenarlo.
- Abordara y concluyera un trabajo de investigación acotado y completo.
- Exponer el resultado de su trabajo de investigación utilizando un método claro de exposición en el coloquio organizado por el mismo grupo.

El seminario se desarrolló durante un semestre con una sesión semanal de dos horas. El grupo estuvo formado por 19 alumnos que cursaban el sexto, y octavo semestre.

Al inicio del semestre se comentó la importancia de la acción individual en el sentido del compromiso y responsabilidad personal para desarrollar su trabajo, la importancia de disponer tiempo y actitud para la elaboración del mismo.

Se propuso como alcance el desarrollo de un ensayo de 10 a 15 cuartillas sobre un jardín histórico de la ciudad de México.

Se manifestó la necesidad de generar un ambiente de tolerancia, respeto, diálogo y disposición para escuchar a los otros.

Se habló de la técnica de seminario como un ejercicio grupal, haciendo hincapié en que, aunque el aprendizaje es individual, la enseñanza es grupal. Por tanto, esta se considera una experiencia colectiva, centrada en una tarea específica, que permite el intercambio de ex-

periencias al ir desarrollando su ejercicio. Es importante aprender a pensar a través de la participación, como estrategia de integración, no como práctica de competencia.

Se abrió a discusión la forma de evaluación, invitándolos a hacer propuestas, lo cual generó un gran desconcierto, ya que el alumno está acostumbrado a ser "calificado" por un externo.

Como apoyo para dotar de herramientas metodológicas y técnicas a los estudiantes, se brindaron pláticas temáticas por investigadores de otras disciplinas.

Cada semana se abría la clase con la propuesta de presentar sus avances y comentarlos.

Cabría mencionar que en varios de los participantes, la decisión de inscribirse al seminario, era desarrollar un proyecto para titularse, en el entendido de que se les iba a dar una "receta" a seguir, por pasos.

Las primeras complicaciones del seminario, surgieron dadas las dificultades de los estudiantes a la hora de plantearse preguntas. Sus respuestas eran: no sé qué me interesa, no sé cuál de las cosas que me interesan es más importante, no encuentro preguntas; o el planteamiento de preguntas con contestaciones obvias, generadas con superficialidad.

Otra situación trascendente, una vez que hubieron planteado una pregunta lógica que debía llevarlos a otras más interesantes, fue la displicencia para buscar información que les permitiera generar lo que se llama el Estado del Arte (qué se ha hecho o qué han dicho otros sobre mi objeto de estudio). El alumno quiere, que "por arte de magia" se le ocurran las ideas, tienen poco interés en allegarse información; no concientizan, que mientras más sepan del tema y bajo los influjos de la reflexión, se les abrirán las puertas del conocimiento y las formas para abordar su proyecto.

A la pregunta *¿cuál va a ser tu camino o estrategia para conseguir lo que buscas?* Los alumnos se paralizaban, ya que habían aprendido una sola forma y siempre dirigida, como una receta. Por tanto, el enfrentamiento a esta pregunta, les generaba ansiedad. El alumno no se atreve a proponer por miedo a la descalificación.

Para resolver esta situación, fueron de gran valor los conocimientos y experiencias compartidas que transmitieron los académicos invitados.

Una conducta observada fue que la mayoría de los alumnos son asistemáticos en la generación de información relevante para su trabajo. Como primera experiencia trabajaron bajo la forma de ensayo y error. Por tanto, fue necesario hablar sobre la importancia de generar un orden

lógico a sus cuestionamientos y a la información que iban generando y ejercitarlos a través del ejercicio de la construcción de mapas mentales.

RESULTADOS

Cada alumno se enfrentó a tener que diseñar un método particular con una problemática específica y a elegir una estrategia de abordaje personal, situación que no había enfrentado. Para ello, fue guiado por los profesores a través de cuestionamientos pertinentes sobre las diversas formas de visualizar un problema.

Sólo terminaron el ejercicio, 60% de los alumnos inscritos (11 de 19). La deserción del 40% se dio en diferentes momentos y por causas diversas.

El número de alumnos era grande y los alcances, muy altos para el tiempo de duración del seminario, esto motivó que la atención no fuera igual para todos.

La propuesta de trabajar en forma horizontal, no se pudo instrumentar de inmediato, ya que es difícil hacer que los alumnos se atrevan a opinar sobre los trabajos de los demás compañeros.

Algunos alumnos, se mostraron celosos del método de trabajo, y no estuvieron dispuestos a investigar por su cuenta (no en la forma en que se requería). Son estudiantes que requieren que se les den indicaciones precisas sobre qué hacer, bibliografía específica; inclusive esperan que se les den copias de las lecturas. Algunos dejaron de entrar a clase, lo que motivó una gran dificultad porque dejaron de avanzar en su propuesta y no lograron terminar su ensayo.

Les costó mucho trabajo generar ligas entre el análisis del sitio y las propuestas que generaban y desde luego, el cruzamiento de la información.

También cabe mencionar que del 60% que permanecieron en el seminario, dos de ellos, que representan 20% del grupo, lograron desarrollar un muy buen trabajo. Son estudiantes cuya motivación personal les permitió asesorarse cada semana y expresar siempre las dificultades que se les presentaron, además de escuchar las observaciones que se les hicieron. 80% restante (9 alumnos), aunque de forma más lenta, también lograron generar un problema y desarrollar una buena hipótesis de trabajo; terminaron y expusieron su trabajo con buenos resultados.

Los trabajos incluyeron temáticas muy diversas que versaban desde una monografía histórica sobre la *Alameda de Santa María la Ribera*, hasta, *Los Paneles de Discusión en Línea, como una herramienta para el estudio del espacio abierto. Caso de estudio, Parque México*; mostrando al alumno la amplia gama de posibilidades de abordaje que tiene un tema.

Aunque fue un proceso lento, ha sido estimulante observar que a través del método de investigar-investigando, los alumnos se responsabilizaron de su trabajo y de su aprendizaje; poco a poco fueron adquiriendo confianza en ellos mismos para exponer sus ideas.

REFLEXIONES FINALES

Al ser esta una primera experiencia, no se pueden dar conclusiones, pero si permite, hacer un ejercicio de reflexión sobre la misma.

Decidimos ofertar el seminario con el objetivo de coadyuvar en la formación de los alumnos de los últimos semestres, anteriores al desarrollo de su tesis. Ahora más que nunca nos queda claro que es necesario que se instrumente la metodología para la investigación desde los semestres básicos.

La educación tradicional ha privilegiado la esfera cognoscitiva, dejando de lado las atribuciones emocionales, culturales y sociales. Los nuevos métodos de enseñanza nos ayudan a comprender el papel de estos factores en el proceso de enseñanza aprendizaje, la Universidad nos exige el cambio.

Trabajar en el ejercicio de Seminario de Investigación ha sido una experiencia muy enriquecedora, pero obliga a nosotros los docentes a un cambio de actitud, a una apertura a las nuevas formas de enseñar. Dejar el protagonismo para convertirnos en uno más del grupo, sin por ello disminuir nuestra responsabilidad, sino por el contrario, nos exige a elevar el nivel de participación y por ende actualizarnos constantemente.

En la enseñanza de materias teórico prácticas, como es el caso de la investigación, el vínculo profesor-alumno se acentúa porque el profesor se encuentra ante un grupo de estudiantes a quien transmitir, no tanto saberes teórico-conceptuales, sino más bien prácticas y habilidades, aptitudes para el quehacer investigativo a través de la promoción de la motivación intrínseca del logro personal. Enmarcada en la dimensión más amplia de la formación, la investigación no debe ni puede ser transmitida como un objeto, sino que ha de entenderse como un proceso en constante desarrollo, como un permanente abrir y cerrar, como un camino fundamentado en preguntas que darán lugar a nuevas interrogantes. De ahí que la forma más propicia para la enseñanza de la investigación sea desde la práctica: aprender haciendo.

Y por último, derivado de los resultados de nuestra experiencia, es difícil reconocer que ahora que algunos maestros nos hemos atrevido a realizar el cambio, los alumnos no están preparados. Esto nos habla de un trabajo arduo y en algunos momentos doloroso pero no por ello menos gratificante.

Finalmente es necesario hacer notar que en las disciplinas del diseño hace falta hacer mucha más investigación relativa a las formas de enseñanza y desde luego generar un lenguaje más lego o fácil de entender que permita el acercamiento entre las disciplinas relacionadas con la pedagogía y la arquitectura de paisaje.

A pesar de que esta fue una primera experiencia consciente en este campo de la pedagogía, es un punto a favor a contemplar en la actualización del Plan de Estudios de Arquitectura de Paisaje.

FUENTES DE CONSULTA

BIBLIOGRAFÍA

1. ANUIES. (2000), *La Educación superior en el siglo XXI. Líneas de estrategias de desarrollo*, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, México. http://www.anui.es.mx/servicios/d_estrategicos/documentos_estrategicos/21/sXXI.pdf (Consultado el 11 de marzo de 2011).
2. Argudín, Y. (2001), *La educación basada en competencias. Algunas nociones que pueden ayudar a que se posibilite el cambio*. Centro de Desarrollo Educativo de la Universidad Iberoamericana, Sta. Fé, México.
3. Bandura, A. (1999), *Autoeficacia. Cómo enfrentamos los cambios de la sociedad actual*, Editorial Desclee de Brouwer S. A. Bilbao, España.
4. Barabtarlo Zedansky, A. (1995), *Investigación-acción. Una didáctica para la formación de profesores*, UNAM/CISE. México.
5. Bueno Álvarez, José Antonio. (s/f), *La motivación en los alumnos de bajo rendimiento académico: Desarrollo y Programa de intervención*, Facultad de Filosofía y ciencias de la Educación. Departamento de Psicología Educativa y de la Educación, Universidad Complutense de Madrid.
6. Cuenca, J. M. y Estepa, J. (2007), *Las concepciones de los docentes y el desarrollo profesional: dos estudios desde la formación inicial en ciencias sociales*, Investigaciones en la Escuela. No. 61 pp. 85-98.
7. Dewey, J. (1998), *Democracia y Educación*, Editorial Morata, Madrid.
8. Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2004), *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*, McGraw-Hill, México.
9. Flores Ortiz, Soledad y Alcaraz Ayala, Carmen Tonantzin (2006), *La práctica reflexiva. Congreso Estatal de Investigación Educativa*. "Actualidad, Prospectivas y Retos", 4-5 dic. 2006.
10. González, G.; López, R. y Parra, M. (2008), *¿Éxito o fracaso en la Universidad de Sonora?*, Ponencia presentada en el IX Congreso Nacional de Investigación Educativa, Yucatán, México.
11. González, D.; Corral, V. y Montaña, E. (2004), "Percepción de las causas de logro académico en estudiantes de licenciatura" en *Revista Mexicana de Psicología*. 1, 51-58.

12. Güemez García, Carmela Raquel (2007), *La práctica de la docencia reflexiva en la Escuela Normal de Especialización*. Una nota para la reflexión. dgenam.sep. gob.mx/archivos/primer../40_docencia_reflexiva_ene.pdf
13. Morales-Bueno, P. y Gómez-Nocetti, V. (2009), *Adaptación de la Escala Atribucional de Motivación de logro de Manassero y Vázquez*. Educación y Educadores, Vol.2, Núm. 3, diciembre pág. 33-52 <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=83412235002>(Consultado el 7 de febrero de 2011)
14. Páez I. (2006), Estrategia de Aprendizaje-Investigación-DOCEMETAL- (ParteA), Laurus año/vol. 12. Número extraordinario, Universidad Pedagógica Experimental Libertador de Caracas, Venezuela, pp 254-266.
15. Park, Peter. (1990), *¿Qué es la investigación Acción Participativa?* Perspectivas teóricas y metodológicas, Edit. Humanidades, OEI. Quinto Centenario.
16. Plan de Estudios 2000 de la Licenciatura en Arquitectura de Paisaje. (2000), Facultad de Arquitectura, Universidad Nacional Autónoma de México.
17. Riviere, Á. (1992), *La teoría social del Aprendizaje. Implicaciones Educativas. Desarrollo Psicológico y Educación* (II). Comp. Coll C. Palacios, J. Marchesi, A. Editorial Alianza, Madrid. www.byq-web.com.ar/archivos/ruthharf4.pdf
18. Rizo García, M. (2005), *Enseñar a Investigar Investigando. Experiencias de investigación en comunicación con estudiantes de licenciatura en comunicación y cultura de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México*.
19. Rizo García, Martha. (2004), "Hacia una pedagogía de la investigación en comunicación. Reflexiones desde la práctica" en Russi, Bernardo (ed.). Anuario de la investigación de la comunicación XI. CONEICC. México, pp. 33-50.
20. Rogers, Carl. (1978), *Libertad y Creatividad en la Educación*, Editorial Paidós., Buenos Aires.
21. Taymal Ortega, Ingrid J. (2006), "El papel de la Autoeficacia en el aprendizaje" en: *Revista Varela*, Biblioteca de la Red de la ciencia en Villa Clara,
22. Biblioteca.idict.villaclara.cu/User/Files/File/revista%20varela/rv1103.pdf
23. Travé González, G. y Pozuelos Estrada, F. J. (2008), *Enseñar Economía mediante estrategias de investigación escolar. Estudio de Caso sobre las concepciones y prácticas del profesorado*, Investigación didáctica. Enseñanza de las Ciencias Sociales, no. 7, pp. 109-120.
24. UNESCO. (1998), *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La Educación Superior en el siglo XXI. Visión y Acción*. Informe Final. Tomo I. Paris 5 a 9 de octubre. unesdoc.unesco.org/images/0011/0011163/116345s.pdfSimilares .