

**La investigación formativa en la Maestría de Museología de la Escuela Nacional de Conservación, Restauración y Museografía (ENCRyM-INAH)
(Período 2012-2014 / 2018-2020)**

María Ximena Agudo Guevara¹

Resumen

En el marco de la trayectoria de la Maestría de Museología de la Escuela Nacional de Conservación, Restauración y Museografía (ENCRyM), este trabajo reporta sobre el papel que jugó la *investigación formativa*, como marco de referencia, en el desarrollo de los seminarios de investigación y de tesis de dicho programa durante el ciclo 2012-2018. Período que sirvió de antesala a la reforma curricular que fue aprobada en marzo de 2019. Durante dicho período se introdujeron un conjunto de prácticas docentes orientadas hacia el robustecimiento progresivo de un enfoque pedagógico basado en (1) el desarrollo de competencias transversales alineadas con la lógica de la investigación; (2) estrategias de aprendizaje sustentadas en el desarrollo de proyectos. Dicha experiencia fue transitada por siete cohortes sucesivas de maestrandos, durante poco más de un lustro de actividades docentes y los resultados de la misma confirman (i) el tránsito de un programa de orientación profesionalizante o de capacitación a un programa orientado a la formación de profesionales; (ii) un gradual incremento en el índice terminal de eficiencia (titulación); (iii) un corpus de conocimiento en auge, derivado de los trabajos profesionales y (iv) la posibilidad prospectiva de consolidar una comunidad de investigadores, aspiración aún no lograda en el seno del programa.

Palabras claves: museología-encrym; investigación-formativa; competencias-investigativas; aprendizaje basado en proyectos; eficiencia terminal.

Abstract

This paper analyzes the role played by *formative research* as a framework to research and thesis seminars within the Master on Museology (period 2012-2018) at Escuela Nacional de Conservación, Restauración y Museografía. Therefore, in face of upcoming curricular reform, approved on march 2019, it is possible to confirm a fortified academic practice which involves the development of student's abilities and interests in relation to the research. In order to strengthen their professional abilities, the seminars focus on *project based learning* and the *development of research competencies*. Both of which enable the appropriation of theoretical, practical and technical knowledge necessary to the professional or academic exercise. Such experience has involved seven student's cohorts along with a little over period of five consecutive years, with accountable results such as (1) an effective and progressive transition from a training to a professional graduate program (ii) increasing graduation efficiency rate (iii) a growing *knowledge corpus* and (iv) the possibility to consolidate, in short term, a firm *research community* on museology.

Key words: museology-encrym; formative research; research-competencies; project based learning; graduation efficiency rate.

¹ Profesora del Posgrado en Estudios y Prácticas Museales (Especialidad en Museografía y Maestría en Estudios y Prácticas Museales). Escuela Nacional de Conservación, Restauración y Museografía "Manuel del Castillo Negrete" (ENCRyM). Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH).

INTRODUCCIÓN

La intensificación de los procesos de globalización², y sus desiguales transformaciones económicas, políticas y socio-culturales, exigen a organizaciones y grupos humanos su adecuación a prácticas sociales de mayor adaptabilidad, eficiencia y calidad en su desempeño. Entre las transformaciones cobra peso un progresivo desdibujamiento de las fronteras tradicionales de las funciones rutinarias que anteriormente eran realizadas por los miembros de cualquier planta laboral (Pirela y Peña, 2004).

Frente a tales transformaciones hoy se espera, como parte de las funciones rutinarias de los trabajadores, una nueva combinación de prácticas y técnicas que les permitan aprender y actuar en distintas y nuevas formas de organización institucional y modalidades de trabajo. Esta expectativa también engloba a los sistemas educativos, por lo cual se espera que puedan ajustar sus prácticas para formar sujetos sociales aptos para su desempeño en el marco de la sociedad contemporánea.

Conscientes de lo anterior, en la *Maestría de Museología de la Escuela Nacional de Conservación, Restauración y Museografía "Manuel del Castillo Negrete"* se planteó, en marzo de 2019, una revisión de su plan de estudios en los siguientes términos:

La educación a nivel posgrado es diversa, compleja, y *precisa de la investigación* como sentido fundamental de su existencia. A través de la diversidad de aspectos que engloban a los posgrados es necesario revisar, reestructurar y actualizar los nuevos modelos educativos...Por tanto, este documento tiene el propósito de enmarcar el trabajo de revisión curricular y estructural de la Maestría en Museología. Para esto será necesario...*la transición a un modelo educativo centrado en el desarrollo de*

²Para clarificar lo que se entiende por "procesos de globalización" véase entre otras publicaciones Agudo Guevara X (2000) *Globalización, tiempo, espacio y poder*. Comisión de Estudios de Postgrado. Facultad de Humanidades y Educación. Universidad Central de Venezuela; y Agudo X, y Mato, D. (2000) "Estudio Introdutorio". En D. Mato, X. Agudo e I. García (coord.) *América Latina en tiempos de globalización II. Cultura y transformaciones sociales*. Instituto Internacional de la UNESCO para la educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) pp.15-5.

competencias (Junta Académica Maestría de Museología -ENCryM, 2019)³ [las cursivas son mías]

Aunque algunas voces críticas (véase Del Rey y Sánchez Parga, 2011) señalan que el término *competencia* se trata de una expresión que proviene del mundo empresarial y de los negocios, y representa una aproximación economicista de la educación, otros opinan que puede ser valioso para la docencia y el aprendizaje en el aula. Entre los estudiosos de esta segunda tendencia, el siglo XXI plantea la necesidad de respaldar un nuevo modelo educativo basado en el desarrollo de competencias individuales. Dos serían sus líneas de acción (a) impulsar el aprendizaje a lo largo de la vida y (b) fortalecer cuatro pilares fundamentales: i) aprender a saber (aprender los instrumentos de la comprensión). ii) Aprender a hacer (poder influir en el propio entorno). iii) Aprender a vivir juntos y iv) aprender a ser -- participar y cooperar en todas las actividades humanas-- (Frade 2016:41; García Retana, 2011).

La noción de *desempeño* está en el centro de este modelo educativo. Es decir, lo que hace el sujeto como resultado de lo que sabe, de lo que es, de lo que piensa, de lo que conoce y de lo que siente (Frade, 2016:13). Más que en el cúmulo de conocimientos, el énfasis recae en cómo se le usa en situaciones concretas.

Entre otros, los especialistas mencionados entiende que este modelo propicia el encuentro entre los procesos formativos y la práctica laboral y/o experiencia, y permite integrar la educación formal y los conocimientos, las habilidades y las destrezas adquiridos fuera de las aulas. Se trata de un modelo que se inscribe dentro del “paradigma de la complejidad”, propio del siglo XXI (paradigma del saber hacer), el cual trasciende los paradigmas conductista y constructivista (paradigmas del

² *Plan de trabajo. Revisión estructural y transición al modelo pedagógico por competencias. Maestría en Museología*: Ciudad de México, marzo de 2019. Documento de la Junta Académica de la Maestría de Museología-Encrym que sirvió de base para la elaboración de “Comisiones MM” y “Actualización de la Maestría de Museología: propuesta de la Junta Académica” presentado a la planta profesoral del postgrado en la reunión del cuerpo docente realizada el día 25-04-19 en el Salón de Juntas de la Encrym.

saber), que caracterizaron a las décadas de los setenta y noventa del siglo pasado respectivamente (Frade Rubio, 2019, mayo 27).

De la capacitación a la formación profesional

Algunos académicos vinculados al Postgrado de Museología⁴ de la Encrym han trazado al detalle la historia de este programa (véanse Whitker, 2008; Gil Verenzuela, 2010; Vásquez Olvera 20015 y 2017; Triana, 20015a y 2015b). Se recoge de lo dicho por ellos, un dilatado proceso que va desde la *capacitación museográfica* hasta la *formación profesional* en el ámbito museológico.

Es posible entender la *capacitación* como una fórmula educativa dirigida a trabajadores de una organización con el fin de incrementar habilidades, conocimientos y destrezas que contribuyan a alcanzar sus metas (Hernández Martínez, 2014:8-10). En cuanto a la *formación profesional*, algunos expertos la consideran como un proceso integral a través del cual el sujeto se prepara para la vida y para una inserción social productiva, a través de múltiples aprendizajes: conocimientos, modos de actuación y valores (Llerena Companioni, 2015: 12-13).

La anterior distinción nos remite a una de las más prominentes tensiones sobre la conceptualización y el diseño de los postgrados en México y América Latina en general: la polaridad entre los postgrados de *orientación profesionalizante* y aquellos de *orientación académica* o de *formación profesional*, (Sánchez Martínez, 2008:331). Entre las causas de dicha tensión, de orden estructural, destaca el insuficiente control o políticas claras que los orienten (Romay, 1994:172). Deriva, entonces, una legítima preocupación por la calidad y la suficiencia de los postgrados ante las demandas académicas, científico/tecnológicas y de formación profesional avanzada.

El postgrado de Museología de la ENCRyM (Especialidad en Museografía y Maestría de Museología) también fue objeto de la tensión señalada según la siguiente reflexión :

...[ante] la pregunta acerca de qué entendemos o cómo hemos entendido la profesionalización de la museología en México, y podríamos pensar a manera de supuesto

⁴ El Postgrado de Museología de la Encrym, hasta la reforma curricular de 2019, comprendía tanto a la Maestría de Museología como a la Especialidad en Museografía. A partir de dicha reforma el posgrado cambió del nombre, “Estudios y Prácticas Museales”, y sigue ofreciendo tanto la especialidad museográfica como estudios de maestría bajo esta nueva denominación.

que en el país no hemos tenido consenso sobre qué concebimos por profesionalizar en este campo. Aquí se desprende otra cuestión que vale la pena trazar; una duda que ha acompañado los últimos años de desarrollo del posgrado de la ENCRyM y que sigue siendo una discusión vigente, que tiene que ver con el papel que debe jugar la investigación versus la práctica como parte de la formación en la materia. ¿Dónde cabe la investigación como campo potencial de desarrollo en el conjunto de la profesionalización para museos? (Triana, 2015a p:43)⁵

Pues bien, podríamos decir que los programas de orientación profesionalizante están alineados con el concepto de *capacitación*, ya que buscan la profundización de conocimientos y competencias en un dominio, o conjunto de ellos, dentro de un área o disciplina. Los segundos, *de orientación académica* tienen como propósito la *formación profesional*, ya que, por un lado, apuntan a la profundización de conocimientos y competencias en un área o disciplina del saber, pudiendo resultar en determinados niveles de especialización disciplinar, inter- o trans-disciplinar. Por el otro, hacen énfasis en la preparación académica de personal investigador y/o de docentes de nivel superior (Sánchez Martínez, 2008:332).

En cuanto a los requisitos para la acreditación, indican los especialistas que los postgrados *profesionalizantes* o *de capacitación* hacen hincapié en la realización de un trabajo final según los siguientes tipos: (i) reporte de proyecto de intervenciones y/o trabajos aplicados; (ii) la generación de un modelo o prototipo; (iii) un trabajo de revisión sistemática y crítica del estado del arte del ejercicio o campo profesional o (iv) la realización de un estudio de orden práctico. En cambio, los programas de formación profesional requieren de una iniciación en *las metodologías y tradiciones de investigación* --o en los modelos y técnicas de creación cuando se trata de disciplinas artísticas--. Por lo tanto, las capacidades vinculadas a una u otra prácticas quedarían demostradas mediante la realización, (i) de un trabajo final en la forma de *tesis de investigación* en el primero de los casos, o (ii) de un proyecto de creación original en el caso de las especialidades artísticas (Sánchez Martínez, 2008:332).

Dentro de los antecedentes e historia de la ENCRyM, es posible sostener que los primeros cursos de museografía, dictados en la Escuela Nacional de Antropología

⁵ Extracto de una ponencia originalmente presentada en 2008, durante la Segunda Edición del Seminario Permanente de Museología en América Latina (SEPMAL). Relevante foro organizado por la Maestría de Museología de la ENCRyM que se fue debilitando progresivamente luego de la reforma curricular de 2019, hasta su definitiva desaparición en 2023.

e Historia –ENAH—(1942), estuvieron afiliados a la *capacitación u orientación profesionalizante*. También la creación de la Escuela Nacional de Conservación, Restauración y Museografía (1966) obedecía a esta intención y, en consecuencia, también los cursos Interamericanos de Capacitación Museográfica (1972-1978); los cursos de Museografía Aplicada y los Cursos de especialización en Museos (1987-1994) y, por último, la especialidad de Museografía desde el año 2000 y sus dos reestructuraciones (2010 y 2018).

En cuanto a la *formación de profesionales*, en el ámbito museal tres momentos demarcan su desarrollo en el seno de la ENCRyM a través del programa de maestría. El primero se remonta al período 1978-1983, cuando aún su finalidad estuvo apegada a “preparar profesionales que resolvieran las necesidades planteadas por los museos” (Vásquez Olvera 2015:30). En una segunda fase, 1997-2006, se consolida la posición del programa en museología ya que es una de las pocas opciones del país (Triana, 2015a). Y, una tercera, a partir de la reforma curricular del 2007, cuando se sentaron nuevas bases académicas:

...una de las principales características de esta reforma consistió en romper con el enfoque predominantemente técnico y de *capacitación sindical* con que habían venido funcionando ambos programas [Especialidad en Museografía y Maestría en Museología] en los últimos años” (Morales, 2015.12; las cursivas son mías).

Otra característica, dentro de esta tendencia a la *formación de profesionales*, fue la vinculación del posgrado con otras instituciones nacionales e internacionales, a través de la creación del *Seminario Permanente de Museología en América Latina* (SePMAL). Un espacio que se instituyó como escenario para la problematización museológica, el debate teórico y metodológico y la formación profesional en su relación con las prácticas de los museos (Triana, 2015b :9).

Factores adicionales constituyen indicios del progresivo cambio de orientación de la Maestría de Museología en la Encrym, luego de la reforma curricular de 2007. Entre ellos es posible mencionar los requisitos para la acreditación sobre los cuales informaba (previo a la reforma curricular de 2019) el sitio web o portal de internet de la Maestría de Museología. En particular, los referidos a las modalidades del trabajo profesional o de titulación para optar al grado de Maestro/a Museólogo/a: (1) investigación documental o investigación aplicada; (2) proyecto ejecutado o por

realizar; y para los egresados con 10 o más años de experiencia (3) una “Memoria de Experiencia Profesional”.

La primera de las opciones, alineada con la lógica de la investigación, se la definía como un trabajo original e inédito para el cual se utiliza una metodología específica, con el fin de verificar una hipótesis y/o responder preguntas de investigación. También alineada con la misma lógica, la segunda opción involucraba investigación diagnóstica, elaboración y desarrollo de soluciones a problemas de la práctica museológica. En su conjunto, la diversificación de las modalidades de titulación tuvo como finalidad flexibilizar el proceso de titulación, mediante la ampliación de las opciones de egreso para los maestrandos.

Lo anterior, un aspecto relevante en propósito y finalidad ya que cabe destacar que un diagnóstico sobre los posgrados en México realizado por el Consejo Mexicano de Estudios de Posgrado –COMEPO- (Bonilla Marín, 2015: 128-142; consúltese también Casillas s/f) nos informa que “la baja eficiencia terminal (titulación)” ocupa el primer lugar a nivel nacional⁶.

En el caso de la Maestría de Museología de la ENCRyM, la problemática en cuestión ya era clara en 2005. Consta en los archivos de la Coordinación Académica del Programa una propuesta de *Seminario de Titulación* dirigido principalmente a los alumnos que habían concluido el programa de maestría, ya que el porcentaje de egresados titulados hasta la fecha era mínimo, lo que debía ser resuelto de manera inminente⁷.

Pues bien, según informe presentado por la Coordinación Académica de la Maestría de Museología en 2015⁸, la correlación entre cursantes de la Maestría y egresados titulados de la misma arrojaba los resultados recogidos en el Cuadro No. 1, para el lapso comprendido entre 2001 y 2012.

⁶ Otros factores, muy persistentes, son baja demanda de aspirantes, insuficiencia del tiempo de dedicación a los estudiantes de postgrado, falta de mecanismos y criterios de evaluación externa e inadecuada infraestructura para prácticas e investigación.

⁷ Véase (s/a), 2005 “Propuesta de Seminario de Titulación”. Archivos 2007 Coordinación Académica. Maestría de Museología. Escuela Nacional de Conservación, Restauración y Museología, Encrym, INAH. México.

⁸ Véase Minuta Junta Académica del 2-06-15.

Dos datos saltan a la vista, el bajísimo número de titulados y el altísimo porcentaje que refiere a la falta de seguimiento al desempeño de los maestrandos (alumnos con protocolos vencidos y alumnos sin información). Sin duda, y como veremos más adelante (Cuadro No. 5), el cambio operado a partir de 2007 representó un giro ostensible, en la orientación de la Maestría: de una orientación principalmente *profesionalizante o de capacitación* a otra con énfasis en la *formación de profesionales*. Como consecuencia, es posible afirmar que dicho giro permitió desarrollar mecanismos más eficientes para dar seguimiento al desempeño de los maestrandos e ir incrementando, de manera gradual y palpable, el índice de eficiencia terminal. Preocupación y necesidad de los postgrados en general y de la Maestría de Museología-Encrym en particular

Cuadro No. 1
Maestría de Museología -Encrym. Egresados y titulados (2001-2012)

Total de alumnos que cursaron la maestría:	166	
Total de alumnos egresados	124	74%
Titulados	15	9%
Con protocolo vigente	8	4%
Con protocolo vencido	42	25%
Alumnos que causaron baja	15	9%
Sin información	59	35%

Fuente: Minuta Junta Académica del 2-06-15.

El aprendizaje activo como un tipo de enseñanza

A partir de la reforma curricular de la Maestría de Museología de 2007 se consolidaron en el plan de estudios los Seminarios de Investigación I-II (primero y segundo semestres) y de Tesis I-II (tercero y cuarto semestres). Escenarios en los que buscaba confirmar el ejercicio de las capacidades investigativas durante dos años. Dentro de este marco de acción también es posible afirmar que, al menos desde la generación 2012-2014 hasta la generación 2018-2020, el diseño de estas unidades

académicas involucró el desarrollo progresivo y gradual del tipo de enseñanza que se entiende como *ejercicio de investigación*.; también, una práctica orientada hacia el aprendizaje *activo* (Garzón Castrillón s/f; Vélez s/f).

Cuadro No. 2
Maestría de Museología. Bases del diseño de los Seminarios de Investigación y de Tesis (I y II)⁹

PROPOSITO	Formación de investigadores integrales como aspecto fundamental en su proceso de profesionalización en el campo de la museología
OBJETIVOS PROYECTO DE SEMINARIOS	<ol style="list-style-type: none"> 1. Hacer del espacio académico de los Seminarios escenarios para la formación integral de jóvenes investigadores 2. Ofrecer a los estudiantes la oportunidad de ejercitarse en el uso de un variado repertorio de productos académicos para la socialización del conocimiento. 3. Fortalecer las competencias individuales y grupales indispensables para una adecuada participación en escenarios profesionales y de debate académico relacionadas con su área de especialización². 4. Reparar los índices de eficiencia con respecto al requisito titulación oportuna de los estudiantes que culminan sus estudios en la MM
PREMISAS	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ambiente de aprendizaje flexible y facilitador 2. Desarrollo autónomo, crítico y reflexivo orientado a que el alumno asuma el control de su conocimiento 3. El “proyecto de investigación” como instancias de aprendizaje (Aprendizaje basado en proyectos –ABP) 4. Las dudas como oportunidades de intercambio y la colaboración
COMPETENCIAS A DESARROLLAR EN LOS SEMINARIOS (TRANSVERSALES)	Análisis y síntesis / aplicar los conocimientos en la práctica / gestión de la información / diseño y gestión de proyectos / resolución de problemas / trabajo autónomo y en equipos interdisciplinarios / preocupación por la calidad / toma de decisiones / capacidad crítica e iniciativa
ESTRATEGIAS DOCENTES	<ol style="list-style-type: none"> 1. Estrategias directas de intervención docente (enseñanza de formas de conocimiento estructuradas) 2. Estrategias indirectas de intervención docente (análisis de casos/ejemplos; resolución de problemas; indagación; descubrimiento) 3. Estrategia tipo “portafolio” (relaciones de colaboración; proceso integrado; transparencia del trabajo académico cotidiano) 4. Participación activa (valoración del aprendizaje propio y de sus compañeros, el diálogo y la colaboración)

⁹ El contenido ampliado de este diseño fue presentado en el *1er Encuentro sobre Investigación Formativa en los Postgrados de la Encrym*, realizado el 22 de febrero de 2016. Evento coordinado por la Secretaría Académica y la Subdirección de Investigación de la Encrym. Para consulta en extenso véase Agudo (2015), *Memoria 2011-2015”. Un Informe de gestión docente*; elaborado en su momento para la Coordinación Académica de la Maestría de Museología-Encrym.

EVALUACIÓN	Formativa y Sumativa
ESTRATEGIAS DE APOYO	<ol style="list-style-type: none"> 1.Revisión de los parámetros de selección para nuevos ingresos. 2.Apoyo a los egresados (no titulados) de generaciones previas al ciclo 2012-2015 (cursos Remediales (2012 y 2013); TMT: Cuestión de protocolo (2015) 3.Nuevos Requisitos de acreditación (examen público primero y segundo años; participación en foros públicos; trabajo de campo: primero y segundo años; seguimiento continuo de egresados en vías de titulación)
NECESIDADES POR RESOLVER	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dar continuidad a los programas de seguimiento de egresados 2. Revisar y adecuar el perfil de egresados 3. Consolidar un comité o comisión de asesores/directores de tesis 4. Consolidar los espacios de los seminarios de investigación-titulación como espacios de co-responsabilidad y co-gestión (docentes-directores 5. Ampliar el directorio de posibles directores (externos) 6. Equilibrar proporción docentes-matrícula/ingreso 7. Observar nuevos compromisos y/o deberes a los que se obliga el personal docente en concordancia con las nuevas exigencias que se demanda de los estudiantes. 8. Incorporar a los espacios de los seminarios figuras docentes auxiliares en proceso de formación 9. Definir/clarificar orientación epistemológica del programa. 10. Definir/clarificar las competencias específicas para cada línea de conocimiento: colecciones y coleccionismo; teoría museológica; curaduría; gestión; comunicación educativa o conservación del patrimonio.

Fuente: elaboración personal

Entre los ciclos o generaciones 2012-2014 y 2015-2017 el proyecto de los Seminarios de Investigación y de Tesis (I y II) de la Maestría de Museología-Encrym, transitó tres momentos en su desarrollo: evaluación y detección de necesidades; introducción y desarrollo de nuevas estrategias de aprendizaje, y comprobación y ajustes (para mayores detalles véase Agudo, 2015). Esta última fase, una vez renovada, abarcó las generaciones 2017-2019 y 2018-2020. Experiencia, en resumen, que de principio a fin suma poco menos de una década y atendió siete a generaciones consecutivas de maestrandos, (Cuadro No.5).

Los Seminarios de Investigación y Tesis y las estrategias de aprendizaje

Es posible afirmar que, al menos desde la generación 2012-2014, y hasta la generación 2018-2020, el diseño de los Seminarios de Investigación y Tesis I y II involucró el desarrollo de un “saber práctico”, lo cual, a su vez, implicó una práctica docente, en la cual se enseña y se aprende *haciendo, corrigiendo y volviendo a hacer*.

Durante el primer año de estudios, los Seminario de Investigación (I y II) fueron diseñados para orientar a los estudiantes en cada una de las fases del proceso de elaboración de un proyecto de investigación que sirviera, a la vez, (i) como estrategia de aprendizaje y (ii) base para el desarrollo del trabajo de titulación a corto plazo. Por lo tanto, contemplaba el acompañamiento de los maestrandos en el complejo proceso de construcción y presentación sistemática de un problema de investigación. Ello se hizo con base en la ejercitación de tareas investigativas como *recabar y procesar información; reflexionar, hacer inferencias; sacar conclusiones; descubrir caminos*, entre otras. De acuerdo a los principios de literacidad académica, dos labores fueron sustantivas: la lectura o interpretación de textos y la producción de trabajos escritos de corte académico (Vélez s/f). Es decir, actividades que además de los actos de leer, escribir, involucran los actos de hablar y pensar según los marcos y convenciones de las comunidades y disciplinas académicas (Hernández Zamora, 2016: 19).

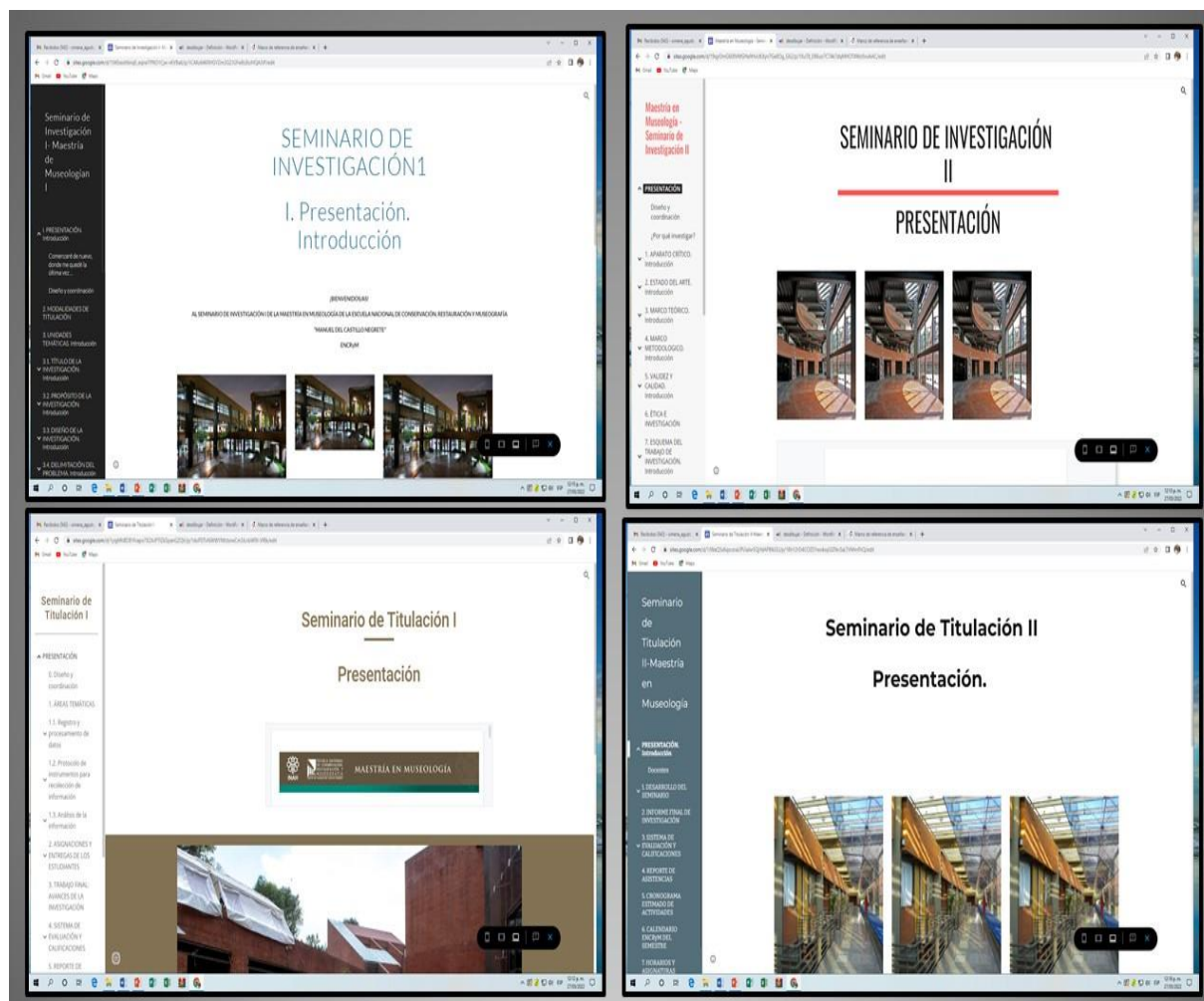
Por otro lado, en concordancia con la idea de que la edificación de los saberes responde a procesos de construcción social, particularmente en la educación (Mendoza García, 2010), los Seminarios de Tesis (I y II) a partir del segundo año de estudios, fueron concebidos como espacios para el debate; para el intercambio de criterios entre pares, docentes y asesores al servicio de los avances del trabajo de investigación/ titulación de los maestrandos.

Así, durante el Seminario de Tesis I los cursantes debían desarrollar y someter a discusión y prueba las estrategias, métodos y técnicas perfilados en los seminarios previos (Seminarios de Investigación I-II) para responder sus preguntas de investigación.

Por su parte, durante el Seminario de Tesis II, concebido como la etapa final de un proceso de dos años, se esperaba que el estudiante pudiera avanzar en la memoria, secuencialmente estructurada, de la investigación propuesta y emprendida; ello comprendería los resultados de la implementación de métodos y técnicas utilizados para la recolección y análisis de la información y/o datos (Seminario de Tesis I), y la comunicación sistematizada de los resultados (parciales y/o totales) y conclusiones obtenidos durante la investigación en progreso o próxima a ser concluida.

Dentro de los espacios de los Seminarios de Investigación y de Tesis (I y II) jugó un papel importante la incorporación de estrategias docentes que involucraron el desarrollo y uso de herramientas digitales¹⁰ (Cuadro 3).

Cuadro No. 3
Detalle de los “Sites” de los Seminarios de Investigación y Tesis I y II.)



Elaboración personal: Herramientas digitales “Presentación y tabla de contenidos”.

¹⁰ Me refiero al diseño de herramientas que, bajo la denominación de “Sites”, operan como “sitios web” con funciones de intranet, para compartir y facilitar el trabajo colaborativo de los estudiantes, mediante el almacenamiento de sus trabajos, archivos, imágenes, documentos videos, programación, calendarios, etc. Desde 2014 el “Site” fue la herramienta por excelencia para el desarrollo de actividades y tareas de los seminarios, dentro y fuera del aula. A tales efectos se diseñaron y activaron cuatro Sites, uno por cada seminario. Cada uno de ellos alberga hasta la fecha, todos los aportes, contribuciones y productos académicos de cada uno de los estudiantes, de las distintas cohortes cursaron los seminarios (2014-2016 a 2018-2020). Elaboración propia. Portales alojados en Google Sites.

Estas herramientas digitales fueron diseñadas para favorecer la interacción/comunicación entre los compañeros de aula, el desarrollo del aprendizaje significativo, y las prácticas inter y transdisciplinarias. En combinación con dichas herramientas se introdujo el uso del “portafolio”¹¹ como estrategia del trabajo académico cotidiano en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Una estrategia valiosa para el registro de todas las producciones realizadas (fases del aprendizaje basado en proyectos; ejercicios de literacidad académica; ejercicios de análisis y síntesis; presentación de distintos tipos de textos académicos, etc).

También, tanto el diseño e introducción de las herramientas digitales como el uso del portafolio fueron útiles estrategias para fomentar prácticas participativas y fortalecer los procesos de evaluación tanto formativa como sumativa (véase infra: “sobre el sistema de evaluación”), mediante ejercicios de *autoevaluación*, *coevaluación* y *heteroevaluación*. Así mismo, el portafolio permitió que los estudiantes pudieran ser testigos y observadores de su propio aprendizaje y el de sus compañeros. No menos importante, dichas herramientas, hasta hoy en día, han servido para el resguardo de la memoria (i) del diseño curricular de los seminarios; (ii) del detallado y diacrónico desempeño académico de las distintas cohortes estudiantiles atendidas durante el período aquí descrito; (iii) como testimonio de la experiencia de formación investigativa emprendida, a partir de evidencias firmes y disponibles para los interesados.

El trabajo de los seminarios contó, durante el período 2012-2014 /-2018-2020, con un conjunto de medidas colaterales las cuales, aunque no todas exitosas, tuvieron como finalidad reforzar los propósitos en torno a la formación investigativa de los Seminarios de Investigación y de Tesis I y II:

1. seguimiento institucional sobre el desarrollo del protocolo y de la tesis.

¹¹ El portafolio consiste en un conjunto intencionado de trabajos (textos, dibujos, diagramas, mapas conceptuales y mentales; cuestionarios, esquemas analíticos o interpretativos, etc) realizados por los estudiantes, con el propósito expreso de orientar los procesos de aprendizaje. Así, el portafolio se constituye como una herramienta que muestra lo realizado en el aula, con bases en la planeación didáctica diseñada por el docente. Permite apreciar con claridad, transparencia y objetividad la relación entre las prácticas del docente y el aprendizaje de los estudiantes y, en consecuencia, permite tomar decisiones al respecto y establecer correctivos en caso de ser necesario.

- 1.a. Presentación pública (coloquios) de los protocolos de investigación contruidos durante los Seminarios de Investigación I y II;
- 1.b. Presentación pública (coloquios) de avances en el trabajo de titulación, adelantados durante los Seminarios de Tesis I y II.
2. Participación de los maestrandos en eventos públicos (como ponentes en foros y encuentros especializados)
 - 2.a. Elaboración de distintos productos académicos para la socialización del conocimiento (ponencias, relatorías, informes, etc.).
3. Diversificación de los productos terminales o modalidades de trabajo profesional para optar al grado de Maestro/a.
4. También, de manera colegiada (con apoyo de la Coordinación de la Maestría y participación los docentes de otras asignaturas), se ensayó un programa de asesores/tutores académicos (que operaría hasta el momento en que se designara formalmente el director del trabajo de titulación).

Tenía como finalidad dicho programa, por un lado, el acompañamiento de los maestrandos durante los Seminarios de Investigación I y II, para reforzar el desarrollo del proyecto de investigación. Por otro, orientar el desarrollo del trabajo de grado, durante los Seminarios de Tesis I y II para hacer más eficiente el proceso de titulación. No obstante los propósitos descritos, como iniciativa inscrita dentro de las actividades de los Seminarios de Investigación y Tesis, este programa no prosperó; representó una experiencia desigual y asistemática y el mismo no llegó a consolidarse.

5. Lugar especial correspondió a un programa de recuperación, dirigido a los egresados de la Maestría de Museología no titulados¹², conocido como “Curso Remedial”. Es decir, cursos intensivos con logros significativos a partir de su finalidad, cual ha sido acompañar y orientar a los estudiantes de la Maestría de Museología de generaciones previas quienes, habiendo culminado su escolaridad, no habían presentado su trabajo de titulación. (véase cuadro No.4)

¹² Iniciativa que contó con distintos enfoques y orientaciones y resultados desiguales en sus ediciones sucesivas (2012, 2013, 2015, 2019 y 2020). Entre 2012 y 2014 participó en estos cursos remediales un variado grupo de profesores de la Maestría de Museología. En las ediciones 2015, 2029 y 2020 tanto el diseño como la ejecución estuvieron a cargo de un solo docente.

No obstante, la naturaleza coadyuvante de los factores anteriores, cabe mencionar otros dos que operaron como limitaciones al proceso formativo planteado desde los Seminarios de Investigación y de Tesis I y II. El primero de ellos fue la ausencia de una postura clara sobre la orientación epistemológica de la investigación que se realiza en la Maestría en relación con el ámbito museológico. El segundo la indefinición de las competencias específicas o competencias profesionales implicadas en cada uno de los ejes que integraban el universo de estudio de la Maestría: teoría museológica, curaduría, colecciones, gestión, comunicación educativa y conservación del patrimonio (véase Cuadro 4). Esto con relativa frecuencia se manifestó, por un lado, bajo la forma de confusión o indecisión en lo que respecta a la relación de los maestrandos con su objeto de investigación y los objetivos de la misma. Por el otro y, como consecuencia, en desfavorables retrasos en los procesos de titulación.

Cuadro No. 4.
Maestría de Museología. Orientación epistemológica y competencias
(transversales y específicas)



Fuente: Agudo, Ximena (2016) Ponencia presentada en el *Primer encuentro Investigación Formativa en los Posgrados de la Encrym*. Subdirección de investigación. ENCRYM-INAH (versión revisada).

Marco de referencia para la formación dentro de la lógica de la investigación

En cuanto al marco de referencia, tres fueron las fuentes que sirvieron de articulado sustento a los Seminarios de Investigación y de Tesis I y II. En primer lugar, lo que se conoce como *investigación formativa* (véase Restrepo Gómez, 2008). Es decir, una *perspectiva docente* cuya finalidad es ir preparando de manera integral a los estudiantes para *aprender a investigar investigando* (aprender a hacer), porque investigar es un saber práctico, es un saber hacer algo, y los saberes prácticos se transmiten prácticamente (Sánchez Puente, 2014).

En segundo lugar, un *enfoque basado en el desarrollo de competencias* que, como fue apuntado al inicio de este trabajo, permitiría integrar los recursos cognitivos y personales en torno a una actividad específica. Así entendido, el docente debía actuar como *un facilitador* de los aprendizajes; con una planificación situacional de sus prácticas docente. Es decir, en función de las condiciones del estudiante y/o grupo de estudiantes, con la intención de acompañarlos en la solución de las situaciones propias del grupo, en su proceso de investigación, como faceta esencial de la profesionalización.

Como se ha mencionado, en los seminarios se hizo énfasis en competencias genéricas o transversales, fundamentales para el ejercicio investigativo: *capacidad de organizar y planificar; capacidad de análisis y síntesis; capacidad para la comunicación eficaz, oral y escrita; capacidad para resolución de problemas y toma de decisiones; habilidad para trabajar en forma autónoma, en equipo y de manera interdisciplinaria; capacidad crítica y creativa, iniciativa, preocupación por la calidad* (Véase Tenutto, Brutti y Algora, 2009:30).

La tercera fuente que sirvió de fundamento a los seminarios de investigación/tesis fue el *Aprendizaje basado en proyectos (ABP)*. Se trata de un modelo de enseñanza que consiste, como se desprende de la ya expuesta estructura diseñada para los seminarios, en el planteamiento de una situación/problema donde su construcción, análisis y/o solución y debate constituyen el foco central de la experiencia.

Los seminarios representaron entonces, una forma de enseñanza intrínsecamente alineada a la investigación formativa y que buscaba promover,

deliberadamente, las competencias asociadas tanto a la indagación como a la resolución del problema de investigación. Una estrategia pedagógica que, basándose en el anteproyecto de investigación, solicitado a los estudiantes como requisito de ingreso a la Maestría¹³, permitió a los cursantes ir transformándolo hasta construir un proyecto de titulación. Luego, desplegarlo bajo la forma de trabajo profesional o tesis de grado.

Como se puede observar, este tipo de aprendizaje involucró una secuencia de experiencias pedagógicas de tipo práctico, organizadas para orientar el ejercicio investigativo y resolver problemas lo más vinculados posible al mundo real museológico del maestrando. Por lo tanto, contribuyó a orientar el aprendizaje activo; es decir, a integrar dicho aprendizaje a la experiencia del estudiante, la más de las veces, desde una mirada interdisciplinar (Díaz Barriga, 2005).

Sistema de evaluación.

Otro aspecto consustancial al diseño de los seminarios fue el sistema de evaluación utilizado. El mismo comprendió estrategias formativas y sumativas (Rosales, 2014: 7). La primera entendida como prácticas de retroalimentación entre alumno y profesor: la identificación oportuna de problemas puntuales para solucionarlos y organizar la recuperación. Una forma de evaluación que se realiza durante todo el proceso de aprendizaje. Regula el proceso de enseñanza-aprendizaje para su adecuación a las necesidades del estudiante; detecta los puntos débiles del aprendizaje y permite definir estrategias de recuperación; retroalimenta tanto al alumno como al docente acerca del desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje; permite distinguir lo que el alumno o grupo ha dominado; permite detectar el grado de avance, individual y grupal, en el logro de los objetivos académicos. Actividades en cuyo despliegue y seguimiento y rectificación, como parte de la evaluación formativa, jugaron un papel muy importante las herramientas digitales (“sites”) y los portafolios de los estudiantes.

¹³ Con la reforma curricular de 2019 este requisito quedó suprimido. De esta manera, la construcción del problema, la elaboración del anteproyecto y proyecto del trabajo de titulación, así como su despliegue y su desarrollo quedaron circunscritos a los últimos 2 semestres (segundo año) de La Maestría.

Por su parte, las estrategias de evaluación sumativa estuvieron al servicio de determinar el alcance de las competencias previstas y la medida en que fueron desarrolladas por cada uno de los alumnos. De esta manera, dichas estrategias permitieron certificar que una determinada etapa del proceso, pequeña o grande fue culminada al final de una etapa (día, mes, curso). Igualmente, permitieron asegurar que las características de los estudiantes respondieran –en lo posible-- a las demandas y metas educativas del sistema; saber si los alumnos lograron adquirir los comportamientos terminales previstos y, en consecuencia, si contaban con los prerrequisitos necesarios para los aprendizajes subsecuentes.

Comentarios finales

Llegados a este punto se puede afirmar que hay un conjunto articulado de factores que, desde la reforma curricular de 2007, informa favorablemente sobre el desarrollo de la Maestría de Museología. En particular, para el período 2012-2014 / 2018-2020 que aquí se reporta, en lo que respecta a la orientación del programa, y el papel de la investigación formativa en el marco de los seminarios de investigación/tesis y subsecuentes índices de eficiencia terminal.

Entre dichos factores cuenta (i) el giro progresivo hacia un programa de formación profesional a partir de la reforma curricular de 2007. Orientación desde la cual fue posible desarrollar (ii) prácticas docentes con fundamentos en la investigación formativa, y gracias a la cual (iii) los seminarios de investigación/tesis (I-II) se desplegaron como unidades académicas de orientación y acompañamiento de los estudiantes en el ejercicio de la investigación. En la puesta en práctica de tales funciones fueron de importancia central tanto el desarrollo progresivo del enfoque basado en competencias, así como la estrategia de aprendizaje basado en el desarrollo de proyectos.

Es necesario mencionar dentro de este conjunto otros factores coadyuvantes: (iv) el programa de recuperación para egresados; las normativas para seguimiento del desempeño de los estudiantes regulares y, aunque de manera muy inestable, los

reiterados esfuerzos por consolidar una comisión permanente de tutorías¹⁴. Se presentan en el cuadro No. 5, los resultados obtenidos de la conjunción de todos los factores mencionados.

Cuadro No. 5
Egresados y titulados (2012-2018)¹⁵

SEMINARIOS DE INVESTIGACIÓN/TESIS (I YII) 7 GENERACIONES ATENDIDAS (85 ESTUDIANTES)	2012-2014: 12 estudiantes 2013-2015: 15 “ 2014-2016: 15 “ 2015-2017: 12 “ 2016-2018: 9 “ 2017-2019: 8 “(dentro de los lapsos vigentes para titulación) 2018-2020: 14 “(dentro de los lapsos vigentes para titulación)
TITULADOS Gen 2012-2014 a Gen 2016-2018	19
TITULADOS VÍA REMEDIAL U OTROS MEDIOS (GENERACIONES PREVIAS A Gen 2012-2014)	16
TOTAL TITULADOS entre 2012 y 2018	35
EXPECTATIVA DE TITULACIÓN (GENERACIONES 2017-2019 y 2018-2020)	22

Fuente: elaboración personal

Del mismo se desprende, por un lado, una reducción sustancial del número de estudiantes sin información, indicador de mayor eficiencia en el seguimiento y acompañamiento de los maestrandos en su desempeño académico; por otro, los efectos positivos de los cursos de recuperación para egresados no titulados. Y en tercer lugar, tal vez lo más resaltante --uno de los más notables problemas en el universo de los postgrados-- el incremento gradual en el número de estudiantes titulados. Tales datos, así mismo, informan sobre los beneficios que derivan,

¹⁴ Véase papel de trabajo elaborado para la Junta Académica de la MM-Encrym Agudo Guevara, X (2016) *Lo que se espera de los Directores de trabajos de titulación en el contexto de la Maestría de Museología de la ENCRyM*. Junta Académica. Maestría en Museología. Escuela Nacional de Conservación, Restauración y Museografía “Manuel del Castillo Negrete. México (inédito)

¹⁵ Los datos que se presentan han sido tomados de los archivos académicos de quien fuera titular de los seminarios de investigación/titulación durante el período que se reporta --y autora de este texto--, debido a que los archivos institucionales se encuentran en proceso de actualización y revisión a partir de la reforma curricular de 2019.

entonces, de un programa cuya orientación está alineada con la formación de profesionales, con base en la investigación formativa.

Desde una lectura cualitativa, dichas cifras también revelan un *corpus de conocimiento* en auge. Es decir, una producción sostenida de trabajos profesionales o tesis de grado que constituyen un singular compendio de principios teóricos, conceptuales, metodológicos y/o prácticos en torno al ejercicio museológico. Corpus que, a su vez, interpela desde novedosas perspectivas interdisciplinarias, las prácticas museológicas con mayor comprensión sobre procesos globales y locales. Esto último, sin descuidar la atención que merece, museológicamente, la dimensión nacional y nacionalista que se refiere al patrimonio arqueológico e histórico, misión sustantiva y tradicional del Instituto Nacional de Antropología e Historia: entidad a la cual está adscrita la Encrym como centro de educación superior.

Los hechos anteriores abren la posibilidad, aún no lograda, de conformar una *comunidad de investigadores* (Barreto, 2008)¹⁶, en el seno de la Maestría de Museología de la Encrym. Es decir, miembros de una comunidad académica con un lenguaje y sistema de significaciones propios; con una visión amplia pero compartida sobre las perspectivas críticas de los fenómenos museales (formación teórica); sobre la actitud metodológica (formación técnico-instrumental); sobre las competencias sociales y capacidades interpretativas (postura frente a los hechos y fenómenos en estudio). Todo lo cual permitirá llevar a cabo de manera más eficiente; la consolidación de líneas de investigación; la asesoría oportuna y la formación de nuevas generaciones de investigadores; la intensificación de las relaciones con pares

¹⁶ El interés en la consolidación de una *comunidad de investigadores*, con bases en la investigación formativa, en la Encrym ha sido una de las políticas de la institución. Al menos durante el período 2014-2018 dicha política, asumida por el Programa de Investigación de dicha institución, organizó través del Subprograma de Capacitación, entre otras actividades, dos talleres orientados uno a la consolidación de las prácticas propias de la investigación formativa y otro, dirigido al fortalecimiento de su comunidad investigativa. (véanse Agudo, Ximena y Hernández Antonio (2016) *La importancia de investigar y la formación de investigadores*. Programa del Curso-taller vivencial (27 de junio al 1º de julio de 2016). Encrym, Programa de Investigación; y Agudo Ximena y Hernández Antonio (2017) *Programa Aprender haciendo, enseñar produciendo. Propuesta didáctica para la investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*. Programa de Investigación, Encrym.

nacionales e internacionales, y la subsecuente divulgación de los resultados de los estudios.

Tales son algunas de las expectativas que anidan en el futuro de lo que a partir de 2019 se ha denominado *Posgrado en Estudios y Prácticas Museales* de la Escuela Nacional de Conservación, Restauración y Museografía. Seguiremos contribuyendo para su consolidación.

Lista de Referencias

Agudo Guevara X (2000) *Globalización, tiempo, espacio y poder*. Comisión de Estudios de Postgrado. Facultad de Humanidades y Educación. Universidad Central de Venezuela

Agudo X, y Mato, D .(2000) “Estudio Introdutorio”. En D. Mato, X. Agudo e I. García (coords) *América Latina en tiempos de globalización II. Cultura y transformaciones sociales*. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) pp.15-58.

Agudo Guevara, X (2015) *Memoria 2011-2015*. Coordinación Académica, Maestría de Museología. Escuela Nacional de Conservación, Restauración y Museografía “Manuel del Castillo Negrete”. Instituto Nacional de Antropología e Historia. México (inédito)

Agudo Guevara, X (2016) *Lo que se espera de los Directores de trabajos de titulación en el contexto de la Maestría de Museología de la ENCRyM*. Junta Académica. Maestría en Museología. Escuela Nacional de Conservación, Restauración y Museografía “Manuel del Castillo Negrete. México (inédito)

Agudo Guevara, X (2016) “Maestría de Museología, Unidad Académica: Seminarios de investigación/titulación”. *Primer Encuentro sobre Investigación Formativa en los Postgrados de la Encrym*, (22 de febrero). Evento coordinado por la Secretaría Académica y la Subdirección de Investigación de la Encrym.

Barreto, Nancy (2008) “Una comunidad de investigadores: del núcleo al centro de investigaciones pedagógicas”. En *CONHISREMI, Revista Universitaria de Investigación y Diálogo Académico, Volumen 4, Número 3*. [Disponible en la www en versión digital: conhisremi.iuttol.edu.ve/pdf/ARTI000012.pdf] (Fecha de captura: 15/04/16).

Bonilla Marín, M (Coord.) (2015) *Diagnóstico del postgrado en México. Nacional*. Consejo Mexicano de Estudios de Posgrado, A. C. (COMEPO), México.

Casillas, J (s/f) *Los estudios de postgrado, elemento esencial para la superación de la educación superior*. Recuperado de la www:

http://www.posgrado.unam.mx/publicaciones/ant_omnia/16/04.pdf

Coordinación Académica Maestría de Museología (2005) "Propuesta de Seminario de Titulación". En *Archivos 2007, Programas*. Escuela Nacional de Conservación, Restauración y Museología, Encrym, INAH. México.

Del Rey, A. y Sanchez Parga, J. (2011) "Crítica a la educación por competencias". En *Universitas, Revista de Ciencias Sociales y Humanas, UPS-Ecuador, No. 15*, pp. 233-246.

Díaz Barriga, F. (2005). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw Hill.

Frade Rubio, L (2016) *La educación deseada: una tarea pendiente en México*. Laura Frade Rubio Editora. México.

Frade Rubio, L (2019, mayo 27) Definición de competencias. [Archivo de video] Recuperado de la www:

https://www.youtube.com/watch?v=x8KC_hZTK3A&feature=youtu.be

García Retana, J.A. (2011) "Modelo educativo basado en competencias: importancia y necesidad. En *Revista Actualidades Investigativas en Educación, Volumen 11, Número 3* pp. 1-24; Costa Rica.

Garzón Castrillón, M.A (s/f) *El seminario investigativo o seminario alemán*.

Recuperado de la www:

http://eduvirtual.cuc.edu.co/moodle/pluginfile.php/364760/mod_resource/content/1/EI%20seminario%20investigativo%20seminario%20Aleman%20MGarzon.pdf

Gil Verenzuela, G (2010) "Los estudios de museología en México. Una reflexión".

En *RdM. Revista de Museología No. 47*, pp.48-55

Hernandez Martínez J. (2004) El análisis de la formación y capacitación con enfoque en competencia laboral. Tesis en opción al grado de Maestro en Ciencias de la Administración con especialidad en relaciones industriales. Universidad Autónoma de Nuevo León Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica División de Estudios de Posgrado.

Hernández Zamora, G, 2016. *Literacidad Académica*. Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Cuajimalpa. México, pp.188

Junta Académica Maestría de Museología (2019) *Plan de trabajo. Revisión estructural y transición al modelo pedagógico por competencias*. Escuela Nacional de Conservación, Restauración y Museografía "Manuel del Castillo Negrete. Instituto Nacional de Antropología e Historia. Ciudad de México

Llerena Companioni, O. (2015). "El proceso de formación profesional desde un punto de vista complejo e histórico-cultural". En *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, Vol. 15, No.3, pp. 1-23

Mendoza García, J. (2010) "Vygotsky y la construcción del conocimiento". En *Boletín Electrónico de Investigación de la Asociación Oaxaqueña de Psicología A.C. Volumen 6. Número 1*. Pág. 159-164. [Recuperado de la [www: http://www.conductitlan.net/notas_boletin_investigacion/81_vygotsky_construccion_conocimiento.pdf](http://www.conductitlan.net/notas_boletin_investigacion/81_vygotsky_construccion_conocimiento.pdf)]

Morales L.G (2015) "Prólogo". En L.G.Morales (editor) *Tendencias de la Museología en América Latina. Articulaciones, horizontes, diseminaciones*. Escuela Nacional de Conservación, Restauración y Museografía "Manuel del Castillo Negrete". Publicaciones Digitales, ENCRyM-INAH; pp. 11-16

Pirela Morillo, J y Peña Vera, T (2005), "Nuevos desafíos para la formación del profesional de la información frente al surgimiento de la cibersociedad: un enfoque de competencias." En *Investigación Bibliotecológica vol. 19 no.38 México ene./jun.* [Disponible en la [www: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187358X2005000100007](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187358X2005000100007)]

Restrepo Gomez, B. (2008) "Investigación formativa e investigación productiva de conocimiento en la universidad". En *Nómadas (Col), núm. 18*, mayo, pp. 195-202 Universidad Central Bogotá, Colombia

Romay, M (1994) "El papel de la investigación en los programas de posgrado en educación en México. Estudio de caso de seis programas (1980-1992)". En *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), Vol. XXIV, Nos. 3 y 4*, pp. 171-188

Rosales, M (2014) *Proceso evaluativo: evaluación formativa, evaluación sumativa y assesment. Su impacto en la educación actual*. Recuperado de la [www: http://www.oei.es/congreso2014/memoriactei/662.pdf](http://www.oei.es/congreso2014/memoriactei/662.pdf).

Sánchez Martínez, J (2008) "Una propuesta conceptual para diferenciar los programas de postgrado profesionalizantes y orientados a la investigación. Implicaciones para la regulación, el diseño y la implementación de los programas de postgrado". En *Ciencia y Sociedad, Vol. XXXIII, núm 3*, 327-341. [Disponible en la [www: Disponible en: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87011545002](http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87011545002)]

Sánchez Puente, R (2014) *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva en ciencias sociales y humanidades*. Universidad Autónoma de México. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. (Cuarta Edición) México pp.252

Tenutti, Brutti y Algarañá (2009) *Planificar, enseñar, aprender y evaluar por competencias: conceptos y propuestas*. Buenos Aires. (Disponible en la [web:](http://www.oei.es/congreso2014/memoriactei/662.pdf)

<http://www.nuestraldea.com/wp-content/uploads/2011/05/planificar-ensenar-aprender-y-evaluar-por-competencias.pdf>)

Triana Moreno, A (2015a) "Horizonte académico actual del posgrado en Museología de la ENCRyM" En Morales Moreno L.G (editor) *Tendencias de la Museología en América Latina. Articulaciones, horizontes, diseminaciones*. Escuela Nacional de Conservación, Restauración y Museografía "Manuel del Castillo Negrete". Publicaciones Digitales, ENCRyM-INAH; pp. 41-55 (Ponencia presentada en el SePMAL-2008)

Triana Moreno, A (2015b) "Introducción". En Morales Moreno L.G (editor) *Tendencias de la Museología en América Latina. Articulaciones, horizontes, diseminaciones*. Escuela Nacional de Conservación, Restauración y Museografía "Manuel del Castillo Negrete". Publicaciones Digitales, ENCRyM-INAH; pp.8-10

Vásquez Olvera, C (2015) "Un acercamiento a la enseñanza de la museología-museografía en las escuelas del Instituto Nacional de Antropología". En Morales Moreno L.G (editor) *Tendencias de la Museología en América Latina. Articulaciones, horizontes, diseminaciones*. Escuela Nacional de Conservación, Restauración y Museografía "Manuel del Castillo Negrete". Publicaciones Digitales, ENCRyM-INAH; pp. 17-40 (Ponencia presentada en el SePMAL-2008)

Vasquez Olvera, C (2017) "Las escuelas del INAH y la enseñanza de la museografía museología". En *ANTROPOLOGÍA. Revista interdisciplinaria del INAH, año 1, núm. 1*, enero - junio de 2017, pp.93-115

Vélez, C (s/f) El seminario investigativo. Recuperado de la www:

<http://148.202.167.49/portafolio/artefact/file/download.php?file=66354&view=14609>

Whitker, R (2008) Tendencias de la formación museológica en México. Ponencia presentada en el Seminario Permanente de Museología en América Latina (SePMAL). Maestría de Museología. Escuela Nacional de Conservación, Restauración y Museografía (ENCRyM) "Manuel del Castillo Negrete". México. En Morales Moreno L.G (editor) *Tendencias de la Museología en América Latina. Articulaciones, horizontes, diseminaciones*. Escuela Nacional de Conservación, Restauración y Museografía "Manuel del Castillo Negrete". Publicaciones Digitales, ENCRyM-INAH; pp. 41-55 (Ponencia presentada en el SePMAL-2008)