

Dificultades y desafíos en la enseñanza de la metodología de la investigación social

Autores: Loustau, Constanza, Odorizzi, Evangelina, Pagani, María Laura

Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de La Plata.

evaodorizzi@hotmail.com

Esta ponencia tiene como objetivo aportar algunas reflexiones y consideraciones acerca de la enseñanza de la metodología de la investigación social a partir de nuestra propia experiencia como docentes de esta materia en la Licenciatura en Sociología de Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP. Es importante aclarar, que este trabajo se encuentra en una etapa inicial y las consideraciones que aquí se señalan son de carácter exploratorio e introductorio al tema.

En este trabajo identificamos y analizamos cuáles son las principales dificultades y desafíos que se presentan en el proceso de enseñanza-aprendizaje de esta materia, práctica que Scribano (2008) denomina “el hacer del enseñar metodología”.

El interés por este estudio surgió de percibir que año a año se repetían las mismas o similares dificultades. En el 2007, en el marco del pre-Alas que se desarrolló en la UBA, participamos en un taller sobre encuestas y observamos que nuestras preocupaciones eran compartidas por docentes de esta materia en otras facultades. El intercambio producido en aquella oportunidad nos incentivó a seguir avanzando en el tema pues consideramos que la reflexión sobre las problemáticas que subyacen a la enseñanza de la materia, así como la sistematización y el análisis de las dificultades más frecuentes, pueden contribuir a realizar ajustes en la modalidad de enseñanza que enriquezcan y mejoren nuestra tarea docente.

Algunas reflexiones iniciales sobre la metodología de la investigación social como campo disciplinar

Como bien señala Cohen (2008) la enseñanza de la metodología de la investigación social ha adquirido en las carreras de grado y formación de posgrado, un carácter autónomo respecto al resto de los contenidos curriculares. Incluso en la Licenciatura en Sociología de la Facultad de Humanidades de la UNLP se observa, comparando los planes de estudio 1991 y 2001, que el campo de la metodología tuvo un aumento porcentual en el espacio curricular respecto de la totalidad de materias. En efecto, se comprueba que pasa de ocupar del 20% al 26% de dicho espacio. Asimismo,

consideramos que junto al mayor peso del área metodológica se ha avanzado en la organización de los contenidos ya que se reconoce un espacio específico para la formación en el enfoque cualitativo¹.

Coincidimos con Cohen en que este reconocimiento de la importancia de la formación en metodología de la investigación social no sólo se da en el ámbito de generación del conocimiento sino también en la reproducción del mismo, ya que en los proyectos, informes y artículos de investigación suele explicitarse cuáles fueron los métodos de investigación utilizados como legitimación de la producción académica.

En un reciente estudio, los alumnos de la carrera de sociología en la UNLP y en la UBA, también reconocen la relevancia de la formación en metodología de la investigación social. En efecto, el 90% de los alumnos coincidió con esta afirmación y el 54% manifestó que era necesario incorporar más contenidos de reflexión teórico metodológico, especialmente los más avanzados (aquellos que tenían más de 30 materias) entre los cuáles esta demanda aumenta al 72%. Asimismo, el 91% de los encuestados señaló que es imperioso tener más práctica de investigación (entre los estudiantes de la UNLP esta posición era sostenida por un 97% frente al 88% de la UBA). (Piovani, 2008).

La enseñanza de la metodología. La propuesta de nuestro programa

Antes de comenzar a exponer cuál es nuestra propuesta de enseñanza-aprendizaje de la metodología es necesario realizar una aclaración. Los contenidos del programa de nuestra materia: Metodología de la Investigación Social I, tal como lo establece el Plan de estudios 2001, se orienta predominantemente al abordaje cuantitativo y su correlativa (metodología II) al cualitativo. En este punto creemos que radica una de las dificultades de la enseñanza de nuestra materia, la de trabajar separadamente los paradigmas y abordaje metodológicos. Respecto a este tema coincidimos en que esta división es cuestionable y criticada por numerosos autores y que colabora en la reproducción del “cisma entre los métodos” a los que se refieren Cook y Reichardt (1986). Por ello proponemos en el inicio de la materia, cuando se abordan contenidos referidos al proceso de investigación social y los diseños de investigación, presentar este debate y la reflexión acerca de las potencialidades y beneficios del empleo conjunto y articulado de los enfoques. Esta dificultad también es reconocida

¹ En el Plan de estudio 1991 en Metodología II y III los contenidos estaban centrados en la recolección y análisis de datos en el marco del paradigma cuantitativo. Mientras tanto, al enfoque cualitativo le cabía un lugar marginal, sólo referido en los contenidos mínimos de Metodología III.

por los propios alumnos ya que en el citado estudio se reconoce que el 79% sostuvo que era necesario la articulación entre lo cualitativo y cuantitativo (Piovani, 2008).

Otro desafío que enfrentamos como docentes de la cátedra es el de superar la dicotomía “teórico” vs “metodológico “. En este sentido, Archenti reconoce que “los alumnos en general se interesan poco por la metodología y se orientan más hacia la teoría, considerando a ambas como independientes y autónomas. Probablemente, una de las grandes responsabilidades de este error provenga de la currícula universitaria donde, generalmente, las materias son definidas como ‘metodológicas’ o ‘teóricas’ dejando a cargo de los estudiantes la integración entre ambas” (Archenti, 2007: 64).

Asimismo, el enfoque que proponemos en la materia es la de reflexionar sobre las estrategias metodológicas de la investigación social, reconociendo sus alcances y posibilidades de aplicación. Teniendo especial cuidado en no caer en aquello que Bourdieu llama *metodologismo*: la inclinación a separar la reflexión sobre los métodos de su uso real en el trabajo científico y a cultivar el método por el método mismo. Según Wacquant, Bourdieu ve en la “metodología”, concebida como una especialidad distinta y separada de la práctica cotidiana de la investigación, una forma de *academicismo* que, al abstraer falsamente el método del objeto, reduce el problema de la construcción teórica del segundo a la manipulación técnica de indicadores y observaciones empíricas (Bourdieu y Wacquant, 2005).

La propuesta de aprendizaje que se plantea en el programa es analizada año a año con la intención de generar un espacio para reflexionar sobre la práctica docente, debatir temas, estrategias didácticas e incorporar bibliografía. En este sentido coincidimos con Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1992) acerca de la oportunidad que posibilita el diseño de un programa de estudio al que denomina como “destreza” ya que “el desarrollo de cualquier tema o unidad implica seleccionar informaciones que proponer al alumno, ordenarlas –lo que exige saber apreciar el valor de un contenido dentro del contexto de la especialidad a que pertenezca-, conocer algo de su evolución histórica, relacionarlo con las derivaciones que ha tenido en otros campos, posibles aplicaciones a la vida cotidiana, etc.” (pág. 320). Dentro del marco de lo que exige el Plan de estudio de la carrera, muchas de las modificaciones que realizamos al programa se relacionan con la experiencia de nuestra propia práctica profesional y con los aportes que realizan los propios alumnos cuando finaliza la cursada.

Centrándonos en el programa de la materia, uno de los objetivos que planteamos como docentes es que los alumnos distingan e integren las etapas del proceso de investigación social

empírica y conozcan diferentes estrategias metodológicas y técnicas de investigación aplicándolas a problemas de investigación concretos. Para ello los estudiantes deben elaborar un proyecto en el que integren y apliquen las nociones fundamentales de la asignatura. El mismo se realiza en grupos de no más de cinco participantes, tiene un constante seguimiento a lo largo del cuatrimestre en las clases prácticas y constituye una instancia de evaluación, además de los parciales presenciales.

Los avances de cada grupo son expuestos en clase y compartidos entre los compañeros y docentes. Nuestra experiencia nos demuestra que en la puesta en común se intercambia información, se discute y se proponen formas de resolver problemas que enriquecen la producción grupal.

En esta práctica enfatizamos que los distintos momentos de la elaboración de una investigación no son etapas inconexas que se siguen como en una receta (primero, segundo, tercero) sino que se van realizando ajustes y que, como afirma Sautú (2003), debe haber un nexo entre el marco teórico, la formulación de objetivos y las siguientes etapas del diseño de una investigación. En este sentido, desde el inicio del curso, se utilizan investigaciones de equipos reconocidos en el campo académico y de temas de interés y relevancia en el ámbito de la sociología (cultura, salud, organizaciones sociales, políticas públicas, etc.) para abordar de manera articulada las etapas del proceso de investigación. Esta modalidad de trabajo permite a los alumnos comprender de forma integral los distintos temas, por ejemplo, cómo el investigador construye y delimita su objeto de estudio, cómo decide la estrategia metodológica en relación al marco teórico y objetivos, cómo aplica las técnicas de recolección de información e interpreta los resultados, identificar las dificultades más frecuentes que el investigador afronta en el proceso de investigación, etc.

Estas investigaciones sirven como ejemplos y guías para la elaboración del propio proyecto en el que los alumnos proponen un tema, formulan el problema de investigación, el propósito y los objetivos. Comienzan la construcción del marco teórico, que van elaborando con nuestras orientaciones y sugerencias. Aquí se produce la primera entrega para la corrección por parte de los docentes.

El siguiente paso en los proyectos de investigación, es que los alumnos especifiquen y definan por lo menos tres variables que formarán parte de la hipótesis y mencionen al menos dos variables más que se relacionen con el problema.

Se exige que todas las variables sean definidas teórica y operacionalmente. Al menos una debe tener una complejidad tal que permita/requiera la construcción de un índice o una tipología.

Esta tarea debe ser realizada por los propios alumnos, en relación con su marco teórico, a fin de que no utilicen índices y tipologías formalmente aceptados o elaborados por grupos de investigación, por instituciones académicas o centros de estadística², y de esta manera, tengan en cuenta la validez y fiabilidad de sus propios indicadores.

Consideramos primordial en este proceso “superar las falsas e interesadas dicotomías entre teoría y práctica, entre pensar y hacer” que menciona Scribano (2008) y reflexionar sobre la dificultad que emerge en el proceso de investigación de “conectar lo que se dice que se debe hacer y lo que se hace”.

Dificultades más frecuentes en los proyectos

En los avances del proyecto de investigación que los grupos entregan para las correcciones parciales hemos identificado los siguientes problemas o dificultades:

a) Elaborar el marco teórico. Los alumnos se encuentran en el segundo año de la carrera. Desde el punto de vista de la formación teórica, no cuentan aún con herramientas y enfoques que les permitan alcanzar una gran riqueza y complejidad en el planteo de hipótesis. Por otra parte, en los contenidos de las primeras materias de la carrera se abordan las teorías sociológicas clásicas (Plan de la carrera, 2001) que resultan de difícil traducción en indicadores empíricos.

Según el Plan de la carrera 2001, en el segundo año se cursa:

- Teoría Social Clásica I y II: Se analizan las grandes teorías de la sociedad, elaboradas por los autores clásicos del pensamiento sociológico: Comte, Marx, Durkheim, Weber, así como las escuelas y corrientes contemporáneas. Incluye Funcionalismo, Teoría Crítica de la Escuela de Frankfurt, Teoría de los Sistemas y el Accionalismo. En Teoría Social Clásica II: se centran en el período que va de Weber a Parsons.
- Teoría Política: donde se propone el abordaje de distintas teorías que acompañaron el surgimiento del Estado y sus transformaciones entre principios del siglo XVI y comienzos del siglo XX. Se revisan las grandes construcciones teóricas de los autores clásicos, modernos y contemporáneos de la ciencia política en la época moderna a partir de Maquiavelo, es decir, Locke, Montesquieu, Rousseau, Hume, Hegel, S. Mill, Marx, etc.

² El trabajo con instrumentos oficiales se presentan como ejemplos de la clase teórica o práctica para explicar el proceso de operacionalización.

- Historia Social Contemporánea: se abordan los principales aspectos económicos, sociales y políticos que acompañan el desarrollo del capitalismo en Europa. La Revolución Industrial. Las revoluciones burguesas. La Revolución Rusa. Primera y Segunda Guerra Mundial, etc.

Por lo tanto, los alumnos cursan la materia luego de las que mencionamos anteriormente y muchas veces proponen conceptos desarrollados en éstas que son de difícil traducción empírica tales como: sociedad capitalista, lucha de clases, hegemonía, poder, ideología, etc.

b) Encuadrar problemáticas cuantitativas. Con frecuencia, para los problemas de investigación propuestos por los alumnos, es conveniente la elección de un diseño cualitativo. En estas situaciones re-orientamos la problemática, respetando el interés inicial de los alumnos por la temática, de manera tal de poder abordarlo desde un enfoque cuantitativo.

Por ejemplo un grupo de alumnos proponía investigar la integración escolar de niños inmigrantes en las escuelas públicas primarias de la ciudad de La Plata y los objetivos apuntaban a reconocer las vivencias y experiencias de los alumnos, y las percepciones de los docentes.

Otro grupo de alumnos planteaba ver los cambios producidos en el nivel de compromiso social a partir de la crisis del 2001 en un estudio de caso de las murgas platenses. Tema más apropiado para un análisis cualitativo de la problemática.

c) La formulación de los objetivos. Al respecto, coincidimos con varios de los errores que identifican Wainerman y Sautú (1997):

- La amplitud de los objetivos: frecuente en la etapa inicial de los proyectos. Citamos como ejemplo: *“Identificar cómo la crisis neoliberal de los 90 afecta el interés de los individuos por las carreras sociales”*.

- La confusión de plantear problemas de investigación como si se tratara de solucionar problemas sociales. Esto suele suceder cuando los alumnos proponen como temas de investigación temáticas de pobreza, salud, minoridad, seguridad.

- Un marco teórico que no se relaciona con los objetivos, por lo sintético o por su extensión y complejidad. Esta dificultad se relaciona también con lo que mencionamos anteriormente en el pto a. Ejemplo: Un grupo de alumnos proponía estudiar si las actitudes religiosas de los estudiantes de la carrera de sociología disminuían a lo largo de la misma, pero no habían definido a qué llamaban actitudes religiosas.

Sautú (2003) también reconoce esta dificultad y agrega que se definen conceptos y objetivos que luego se diluyen o desaparecen durante la realización del estudio o que se incorporan temas que no se relacionan con el resto del diseño.

- Proponer como objetivo un paso de la investigación. Este tipo de error es uno de los más habituales, por ejemplo: *“realizar una encuesta para...”*, *“relevar la normativa...”*, *“tomar una muestra...”*, *“realizar una entrevista a un informante clave para...”*

- Partir de un presupuesto que se confunde con una hipótesis. Ejemplo: *“Conocer la existencia de discriminación hacia los jóvenes tatuados en el mercado laboral, es decir, conocer si la condición de tatuado reduce las posibilidades de inserción laboral de los jóvenes”*.

Un reciente ejemplo del año 2008: uno de los grupos planteaba estudiar las condiciones laborales de los jóvenes platenses y en su hipótesis partía del presupuesto de *“los jóvenes están precarizados...”*

- Incluir objetivos específicos no incluidos en el general. Ejemplo: en un estudio que tenía como unidades de análisis a los estudiantes universitarios que realizaban pasantías y se proponía como objetivo general analizar cuáles eran los motivos que conducían a los mismos a recurrir a estas pasantías e indagar acerca de su satisfacción, se planteaban entre los objetivos específicos *“analizar el funcionamiento del sistema de pasantías de la UNLP y descubrir las características de los organismos que demandan pasantes”*.

- Discrepancia entre objetivos diacrónicos y diseño sincrónico: uno de los objetivos del proyecto de investigación referido a las actitudes religiosas era: *“Determinar si los alumnos de años avanzados tienen menos convicciones religiosas que cuando ingresaron”*. La propuesta de diseño era realizar un estudio transversal mediante encuestas a los estudiantes actuales de la carrera de sociología de todos los años.

d) La dificultad de transformar los conceptos en variables empíricamente observables.

Aquí se presenta otra serie de problemáticas (correspondientes a la segunda pre entrega del proyecto de investigación). Es entonces donde volvemos a intervenir ayudándolos a: por una parte, relacionar el marco teórico con sus variables y, por otra, en hacer “medibles” las variables.

Respecto a lo primero, Sautú (2003) remarca que las variables, sean simples o complejas, no debieran ser separadas de su inserción teórica, sólo tienen sentido cuando se los vincula con la teoría. Nuevamente, hacemos hincapié en la relevancia del marco teórico desarrollados.

En cuanto a hacer “medibles” las variables la autora también nos advierte que ciertos conceptos que utilizamos en investigación se adecuan a nuestras posibilidades de medirlos.

Varios autores señalan la dificultad de “medir” en ciencias sociales. Para Mayntz, Holm y Hubner (1980) “el problema básico de la investigación empírica consiste, pues, en encontrar semejantes equivalentes empíricos o indicadores para aquellas dimensiones que, en principio, sólo han sido definidas teóricamente y que han de constituir el objeto de investigación” (pág. 53).

A continuación mencionamos algunas dificultades:

- Indicadores que no son válidos para la medición del concepto que se proponen medir.
Ejemplo: Un grupo de alumnos que quería medir el grado de aceptación del aborto en adolescentes platenses, proponía como dimensión, la religión y como indicador de la misma, si adhiere a alguna doctrina.
- Parcialidad de los indicadores para medir el concepto en su totalidad.
Ejemplos: a) Para medir nivel socioeconómico un grupo de alumnos propusieron mayoritariamente indicadores sobre consumo de bienes. b) Para medir nivel de religiosidad los alumnos únicamente tuvieron en cuenta la cantidad de horas que se asiste a la ceremonia del culto.
Autores como Lazarsfeld (1973) indican la importancia de proponer un conjunto de indicadores dado que “la relación entre cada indicador y el concepto fundamental queda definida en términos de probabilidad y no de certeza” (pág. 38).
- Indicadores que plantean una dificultad para medirse empíricamente.
Ejemplo: a) en un proyecto se proponía como variable “el grado de relación que tienen las pasantías con la formación profesional de los estudiantes” y como indicador se mencionaba si la pasantía saldaba la brecha existente entre formación teórica y práctica. b) otro grupo, en la definición operacional de la variable “condiciones laborales de los docentes” incluyó como uno de los indicadores “la existencia de respaldo o contención por parte de las autoridades”.
- Además evidenciamos inconvenientes en el planteamiento del sistema de categorías (que no son mutuamente excluyentes, exhaustivas, ni son precisas). Ejemplos: en el trabajo anteriormente citado sobre las murgas, a fin de clasificar a las murgas según el contenido de los mensajes de las canciones se proponían como categorías: conformismo, denuncia,

promoción de alternativas. Aquí las categorías no son precisas, ni son excluyentes ni son exhaustivas.

- Otro error habitual es el de proponer varios indicadores que miden dimensiones similares del concepto. Continuando con el mismo ejemplo de nivel socio-económico, indicadores que apunten al consumo de bienes.

Finalmente la propuesta culminaba con el planteo del tipo de muestreo que utilizarían y el diseño de una encuesta.

En su mayoría los alumnos solicitaban avanzar un paso más y contar con una experiencia de trabajo de campo, con la posibilidad de poder “probar” el instrumento de recolección de información. Por ello, a partir del año pasado se planteó a los alumnos la opción de efectuar una prueba piloto realizando algunas encuestas.

Otro valioso aporte de la tarea docente que transversaliza la materia es que en los últimos años se produjo desde la cátedra material de lectura para el desarrollo de algunos temas que se encontraban fragmentados en la literatura especializada o que presentaban una complejidad mayor para ser tratados en una materia de grado en los primeros años de la carrera. El esfuerzo asumido tuvo entonces el objetivo de sistematizar la bibliografía, complementar las clases teórico y prácticas y brindar ejemplos, pero sin reemplazar la lectura de los autores clásicos. En estos apuntes se presenta una síntesis explicativa del tema, ejemplos desarrollados por pasos para una mayor comprensión del tema y una orientación bibliografía para profundizar el tema.

Para la continuación de este trabajo, entregaremos a los alumnos en la finalización de la cursada un cuestionario para que completen de forma anónima a fin de relevar las opiniones de los alumnos acerca de la materia, sus dificultades, las consideraciones acerca del proceso de elaboración del proyecto y de las posibles aplicaciones de los contenidos de la materia.

Consideraciones finales

Para concluir, podemos clasificar las dificultades identificadas en distintos bloques.

En primer lugar, el desafío de superar, en nuestra propuesta de enseñanza, las dicotomías: “teórico” vs “metodológico” y “metodología cuantitativa” vs “cualitativa”.

Respecto a la primera dicotomía hemos identificado en distintos momentos de este trabajo la relevancia que otorgamos al tema de que debe haber un nexo entre el marco teórico, la formulación de objetivos, la elección de las variables y su medición. Pues consideramos que si bien es una materia que en el plan de la carrera aparece en el área metodológica, y de hecho lleva ese nombre, si no tenemos esto en cuenta caemos en latencia que señala Sautú de la “datomanía”, es decir, “la tentación de juntar datos es grande, ya se trate de una encuesta, entrevistas en profundidad, observación o datos secundarios documentales o estadísticos. Esto no es un problema en si mismo, siempre y cuando el propósito de recoger y producir datos esté especificado en el propio diseño de investigación y apoyado en el marco teórico” (pág. 164).

Respecto al segundo par dicotómico, hemos expuesto que en la primera parte de la materia presentamos cuál es el debate respecto de la utilización de los distintos enfoques y la reflexión acerca de las potencialidades y beneficios del empleo conjunto y articulado. Al ser una materia cuatrimestral y estar centrada en el paradigma y metodologías cuantitativas (según el Plan de estudio de la carrera en su correlativa se aborda lo cualitativo) nos encontramos limitados a seguir profundizando este tema durante la cursada, aunque creemos que es una consigna pendiente para los años más avanzados en la carrera. Una alternativa podría ser retomar este tema en los talleres de investigación en articulación con los contenidos y aportes de las materias “metodológicas”.

Un segundo bloque estaría conformado por aquellas dificultades que resultan del propio proceso de enseñanza-aprendizaje. Es decir, errores que se cometen porque aún no tienen en claro los conceptos (problema, objetivos, variables, indicadores, etc.) -su precisión, alcances- y por lo tanto, menos aún, cómo aplicarlos.

Por otro lado, y volviendo al primer conflicto mencionado, nos encontramos con dificultades que se originan en una cuestión estructural: enseñar la metodología “artificialmente”, es decir, partiendo de conceptos vacíos que buscamos “llenar” para hacerlos más comprensibles. Esta cuestión consideramos que queda evidenciada a la hora de elaborar los objetivos y medir variables. Pero es una necesidad pedagógica, no sólo dar ejemplos a los alumnos, sino también pedirles a ellos que los propongan, a fin de evaluar cómo van aprendiendo los contenidos de la asignatura. Y

muchas veces, los errores o falencias en los trabajos provienen de su desconocimiento y tratamiento superficial de los temas elegidos (limitados además por la falta de tiempo) más que de la incomprensión de los conceptos básicos de la materia.

Coincidimos con Wainerman y Sautú (1997) en que se aprende a investigar investigando. Los proyectos grupales son una manera de acercarnos a ese ideal, un recurso que proponemos año a año, adaptándonos a las limitaciones curriculares y materiales de esta asignatura. Además, considerando que la actividad docente no requiere estrategias de intervención inamovibles sino que es una práctica flexible y creadora, en el sentido que lo explica Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1992). Pues el docente en su actividad práctica adhiere a ideas y teorías científicas, pero se trata siempre de una elaboración personal ante situaciones complejas, donde interviene su experiencia, el saber hacer depurado de una crítica realizada desde los valores que guían su acción y desde el mejor conocimiento posible de la realidad. También se relaciona con un compromiso ético profesional, con las exigencias del puesto de trabajo y con las características de un grupo de alumnos con determinadas posibilidades y necesidades concretas (de intereses, de tiempo, etc).

Por lo tanto, el ejercicio de detenernos a analizar cuestiones concretas, impulsa la reflexión sobre las problemáticas que subyacen a la enseñanza de la materia. Entendemos a la reflexión y la autocrítica como pilares de nuestra tarea docente.

Bibliografía

- Archenti, Nélica (2007). “El papel de la teoría en la investigación social” en Marradi, Alberto, Archenti, Nélica y Piovani, Juan I., *Metodología de las ciencias sociales*, Buenos Aires, EMECE.
- Bourdieu, Pierre y Loïc Wacquant (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires, Editorial Siglo Veintiuno.
- Cohen, Nestor (coord.) (2008). “Problematizando la metodología de la investigación social como campo disciplinar”, en Cohen, Nestor y Piovani, Juan (Comp), *La metodología de la investigación en debate*. La Plata, EUDEBA –EDULP.
- Gimeno Sacristán, José y Pérez Gómez, Ángel (1992), *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Editorial Morata.
- Lazarsfeld, Paul (1973). “De los conceptos a los índices empíricos”, en Boudon, Raymond y Lazarsfeld, Paul, *Metodología de las ciencias sociales*. Barcelona, Editorial LAIA.
- Mayntz, Renate; Holm, Kart y Hubner Peter (1980). *Introducción a los métodos de la sociología empírica*. Madrid, Alianza Editorial.
- Piovani, Juan (coord). (2008). “Producción y reproducción de sentidos en torno a lo cualitativo y lo cuantitativo en la sociología”, en Cohen, Nestor y Piovani, Juan (Comp), *La metodología de la investigación en debate*. La Plata, EUDEBA –EDULP.
- Plan de la carrera 2001 (modificaciones al plan 1991), UNLP.
- Sautú, Ruth (2003), *Todo es teoría*. Objetivos y métodos de investigación. Buenos Aires, Editorial Lumiere.
- Scribano. Adrián (2008). “Conocimiento social e investigación social en Latinoamérica” en Cohen, Nestor y Piovani, Juan (Comp), *La metodología de la investigación en debate*. La Plata, EUDEBA –EDULP.
- Wainerman, Catalina y Sautu, Ruth (1997), *La Trastienda de la Investigación*. Buenos Aires, Editorial Belgrano.