

La relación de la teoría con los observables. ¿Una brecha entre la comprensión “en abstracto de núcleos temáticos y la apropiación “práctica”?

Nélida B. Perona. (Ciunr y FCPyRRII-UNR) nelidaperona@fibertel.com.ar
Estela Perez Moncunill. (FCPyRRII-UNR) estela_perezmoncunill@yahoo.com.ar
Mariana Borrell. (FCPyRRII-UNR) marianaborrell@yahoo.com
Valeria Sassaroli. (FCPyRRII-UNR) valeriasassaroli@yahoo.com.ar

Resumen

El tema de la presentación se vincula con la reflexión sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, la tareas de evaluación constante y la necesidad de enfatizar algunos núcleos temáticos así como la de modificar dispositivos didácticos que posibiliten la mejor comprensión del proceso de construcción de conocimiento. En este marco el objetivo del trabajo es revisar las dificultades que surgen particularmente cuando se trata de contenidos vinculados a la relación entre teoría y observables, indicadores, “indicios”; así también discutir las posibilidades y limitaciones encontradas en el ejercicio de la tarea docente.

El primer apartado refiere a los supuestos respecto de los contenidos metodológicos, en general y se alude específicamente a la Ciencia Política; en el segundo ítem se expone la problemática relación más general entre teoría y metodología y se particulariza en el problema de conceptos-indicadores. Finalmente se reflexiona sobre las dificultades que incidirían en la comprensión de esa relación y se insinúan alternativas en la organización de los dispositivos pedagógicos.

I

El tema de la presentación se origina en la preocupación que despierta, desde el ejercicio activo de la docencia en el nivel de grado, el proceso mismo de enseñanza-aprendizaje, las tareas de evaluación constante y la consecuente necesidad, por una parte de enfatizar algunos núcleos temáticos y por otra la de innovar en los dispositivos didácticos que posibiliten la mejor comprensión del proceso de construcción de conocimiento.

La reflexión sobre estos procesos en el nivel superior se ha ido expandiendo a lo largo de los últimos quince años y así lo indica la abundante producción que se registra en publicaciones especializadas y reuniones científicas¹. Así pareciera que la cuestión de la "transmisión de contenidos metodológicos" se ha transformado en un tema importante; paralelamente, al menos en el terreno discursivo, se ha acrecentado la "necesidad curricular" de acrecentar contenidos metodológicos, aun cuando éstos se entiendan de manera multívoca y por tanto los sitúan en diferentes lugares del *continuum* que incluye desde los postulados gnoseológicos y epistemológicos hasta los aspectos más técnicos como la construcción de instrumentos (Bruschi, 1991, citado en Piovani, 2011:7; De Sena, 2013).

Esas múltiples formas de entender la metodología se traducen en diversos contenidos en los planes de estudio ingresan en una verdadera tensión con "la necesidad curricular". Se categoriza a las asignaturas metodológicas en algunas disciplinas sociales como "materias instrumentales", dotándolas en cierto modo de puro sentido "tecnológico" y alejado de la reflexión sobre el proceso. La variedad de sentidos atribuidos tiene, en cierto modo, algún correlato con los supuestos y prejuicios con que los alumnos inician el cursado de asignaturas metodológicas. De manera contrapuesta, muestran grandes resistencias cuando se alejan de los contenidos de "las teorías" al tiempo que manifiestan expectativas de normativas y prescripciones para resolver problemas de variada índole. En cierto modo a la manera en que "se producen y reproducen sentidos comunes metodológicos".

Y sobre los supuestos respecto de los contenidos metodológicos, sumados a diversas condiciones del contexto particular de cada carrera y de las expectativas de los

¹ Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales -RELMECS; Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social – ReLMIS; Cinta de Moebio; Actas y Memorias de los Encuentros Latinoamericanos de Metodología de las Ciencias Sociales (ELMeCS); Trabajos presentados a las Comisiones de Metodología de las Ciencias Sociales de los Congresos de ALAS, al menos desde 1999, entre otros.

estudiantes ligados a las elecciones de dichas carreras es que se desarrolla la tarea docente. Uno de los desafíos de esa tarea “es transmitir a los estudiantes que la ciencia es constitutivamente metódica, que sólo es posible conocer científicamente a través de algún método”. El escaso interés que la metodología despierta en los alumnos y la percepción de su autonomía respecto de la teoría se relaciona, en gran parte, con la organización de las *curricula* donde las materias aparecen desintegradas y son los alumnos quienes deben realizar la integración (Marradi, Archenti y Piovani, 2007:64).

La importancia creciente de las discusiones acerca de los contenidos metodológicos y los modos de enseñanza en las diferentes Ciencias Sociales encuentra también expresiones particulares en la Ciencia Política. Rotman (2014) se pregunta acerca del peso y de los contenidos metodológicos en las carreras de grado y analiza planes de estudio y programas de asignaturas; si bien entre las conclusiones marca la escasa importancia asignada en general, también sostiene “que la relevancia que la metodología va adquiriendo en la enseñanza de la ciencia política, se va incrementando concomitantemente con el rol que va teniendo en los debates académicos” (pág.15).

Por su parte Urrizzi Cervi (2016) plantea la importancia de la metodología empírica, en especial las técnicas interdisciplinarias de investigación, para la consolidación del campo específico de la Ciencia Política; sus argumentos están referidos sobre todo al análisis cuantitativo a través del uso de técnicas estadísticas cuando se trata de describir y explicar fenómenos políticos. Sobre esa “sobre-utilización” llama la atención: si “por un lado la disponibilidad de datos empíricos y la incorporación de técnicas de investigación interdisciplinarias caracterizaron la ciencia política tal como la conocemos hoy, no se puede olvidar que ésta sólo existe como ciencia en función de su capacidad de analizar e interpretar los datos... El ahondamiento del uso de técnicas estadísticas muy especializadas, en especial en los métodos cuantitativos, puede apartar el científico político de su objeto de análisis, esterilizando los resultados” (pág.51).

En este trabajo se revisa el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de la experiencia de trabajo en la Licenciatura en Ciencia Política. La asignatura “Fundamentos Técnicos de la Investigación Social” se dicta en el 3er. año de esa

Licenciatura y es la continuidad de Problemática del conocimiento y de Fundamentos Teóricos de la Investigación Social, materias cuyos contenidos se ubican en el extremo de los postulados gnoseológicos y epistemológicos que se mencionaron más arriba².

En trabajos anteriores del equipo de cátedra se discutieron las valoraciones, argumentaciones y opiniones de los estudiantes acerca de los contenidos de la materia así como sobre temas que presentan mayores dificultades³. Uno de los señalados como más dificultoso fue precisamente el que lleva a plantear el objetivo de este trabajo es decir, revisar las dificultades que surgen particularmente cuando se trata de contenidos vinculados a la relación entre teoría y observables, indicadores, "indicios" y así discutir las posibilidades y limitaciones encontradas en el ejercicio de la tarea docente. Por tanto aquel señalamiento de parte de los alumnos se complementa con "el punto de vista docente"; éste surge del relevamiento de problemas específicos obtenidos a través de los resultados de las evaluaciones periódicas realizadas a través de diversos ejercicios y de exámenes parciales y para cuyo registro se utilizan "grillas" que toman en cuenta los diferentes temas.

La exigencia de un manejo conceptual específico y el requerimiento del conocimiento de un proceso dinámico, de planteos y reformulaciones, de vincular el dominio teórico con el plano empírico, deviene en dificultades en la comprensión de temas de lógica interna de la investigación relacionados con el diseño de instrumentos, los problemas para captar las características de los referentes observables en relación a la conceptualización.

Los interrogantes que originaron la reflexión y organizan la discusión tienen que ver no sólo con la preocupación general por el proceso de enseñanza y los modos de

² Una observación respecto del nombre de la asignatura: el denominador evoca las discusiones teóricas y metodológicas de fines de los 70 en América Latina, de que contenidos y dónde incluirlos luego de la "disolución del consenso ortodoxo". Si bien el título hace referencia a contenidos instrumentales, la organización temática de la materia considera tanto núcleos del proceso más ligados a la "lógica interna de la investigación" como a las estrategias de obtención de información y análisis.

³ En "El proceso enseñanza-aprendizaje en los cursos de Metodología de la investigación en Ciencias Sociales. Prejuicios, obstáculos, resistencias", presentado al IV Encuentro Elmeccs (2014), Costa Rica, se identificaron diversos núcleos problemáticos. También en: "Valoración, aprehensión y "usos" de los contenidos del área metodológica. Algunas reflexiones acerca del proceso enseñanza-aprendizaje de problemas metodológicos", en el Encuentro Comisión Metodología y Epistemología de las Ciencias Sociales, (ALAS). Córdoba, 2002, donde se analizaron opiniones de alumnos próximos a su graduación.

aprendizaje sino también con el ejercicio constante de organización y jerarquización de contenidos y selección de dispositivos didácticos orientados a mejorar aprendizajes. Algunos de esos interrogantes son ¿dónde rastrear razones que aclaren acerca de las dificultades en la comprensión del proceso en general y de la vinculación entre contenidos teóricos y observables? ¿Se relacionan sólo con los énfasis propuestos en el modo de enseñanza, con la organización de contenidos de la asignatura o también con los supuestos acerca de los contenidos metodológicos y de la relación de éstos con la curricula? ¿....?

II

Los contenidos de la materia se organizan a partir de algunos supuestos: en primer lugar entender a la metodología como conjunto de procedimientos puestos en juego en un proceso de trabajo orientado a la producción de conocimiento o de modo más extendido, al conjunto de operaciones que se realizan de modo implícito o explícito para vincular el mundo de la teoría con el de la experiencia; en segundo término se sostiene que la especificidad en las distintas disciplinas sociales no es el método en sí mismo sino el tipo de preguntas y problemas a abordar.

Por tanto en la Ciencia Política el rasgo distintivo lo otorga un particular recorte del objeto, una clase de modos de interrogación sobre los temas y problemas que se plantean, más que la utilización de ciertas herramientas. Esto refuerza un postulado más general sobre las fronteras débiles entre las disciplinas sociales y las diferencias más específicas que se discuten en el ámbito de las incumbencias profesionales.

La importancia de contenidos metodológicos en la formación de politólogos se advierte no solamente en "la necesidad curricular" sino que la preocupación también la exponen autores cuyos textos se utilizan en la formación; Manheim y Rich (19..) señalan que los mismos conocimientos que son necesarios para efectuar una investigación propia de buena calidad son útiles en la formación de una aptitud más cabal y más crítica para la lectura y evaluación de investigaciones ajenas, "y que ésta es una capacidad que todos los interesados en el estudio de la política harían bien en poseer". En el mismo sentido pero exponiendo acerca de la formación de conceptos Borsotti (2009) expresa que el descuido de este tema incide en la formación de los profesionales universitarios; no se enfatiza la idea de cuestionar los conceptos que se

utilizan y no se insiste en la idea de intentar formar conceptos rigurosos que den cuenta de situaciones que enfrentan en la práctica profesional.

Los trabajos sobre la inserción ocupacional de los graduados muestran dos grandes ámbitos que se vinculan a una variedad de actividades profesionales que se reconocen como relacionadas con la formación de la carrera: uno es el académico (instituciones universitarias y de investigación científica) y otro muy heterogéneo por la variedad de organismos y/o instituciones en que pueden desempeñarse profesionalmente

Este reconocimiento refuerza entonces la idea de la importancia que adquiere, en cualquier campo del ejercicio profesional, no sólo el manejo de categorías teóricas como códigos interpretativos de la realidad y el reconocimiento de que éstas son parte constitutiva del desarrollo metodológico, del complejo entramado de enfoques, procedimientos y herramientas para dar cuenta de determinados objetivos. Y en ese marco es que se ordenan los contenidos y actividades, considerando que la aprehensión teórico-práctica del conocimiento y de las herramientas metodológicas, son necesarias no sólo para investigadores sino fundamentalmente para fortalecer aptitudes profesionales y afianzar la lectura crítica al evaluar producciones propias y ajenas.

Una primera cuestión problemática se plantea en la relación más general teoría-metodología; si bien las estructuras curriculares divididas en ejes y con objetivos diferenciados en la formación obedecerían a necesidades de organización y pedagógicas, la falta de integración entre ambas radicaría en una serie de factores entre los que se destaca el modo de enseñanza de las teorías.

Esa disociación o mejor, las dificultades de comprensión de la relación, se vincula con la falsa dicotomía trabajo teórico-trabajo empírico. Las dificultades estarían asociadas a la visión de la teoría como conocimiento hecho y para ser transmitido y no como medio para hacerse preguntas específicas. E. Tenti, (2013) expresa que

“la validez y la potencialidad de una teoría no se dirime en el campo del “debate teórico”, que por lo general tiende a oponer una corriente a otra, sino en el terreno de la producción de conocimientos. Desde este punto de vista no se trata de decidir entre una teoría contra otra, sino de “adoptar un punto de vista teórico” o una “estrategia” analítica. El término “estrategia” sugiere un conjunto de acciones o decisiones en relación con el proceso de producción de

conocimientos, desde el tipo y forma de las preguntas iniciales, la construcción del objeto de estudio, las etapas del proceso de investigación, el tipo de datos que se tomarán en cuenta, el modelo de análisis, etc...

En el mismo sentido Morales et.all (2014) marcan este punto cuando proponen el "efecto pedagogía" y plantean algunos elementos que cuestionan la articulación entre teoría y método y las formas de enseñanza que dificultan la comprensión de la necesidad de articular, antes que escindir.

Aquí se comparte esa preocupación y algunos resultantes de la falta de articulación se observan ya en las dificultades que atraviesan los estudiantes cuando deben transformar una preocupación por un problema social en una problemática de investigación, cuando deben transformar una inquietud válida en una pregunta de investigación; en otros términos cuando deben construir un objeto de estudio a partir de una "situación problemática", a pasar a otro nivel de abstracción y por tanto expresarlo en términos teóricos y conceptuales⁴. Es en definitiva la cuestión de la construcción de un objeto de investigación social donde se produce la ruptura con el mundo social naturalizado para deslizarse a la construcción teórica y pensar la confrontación empírica.

La relación conceptos-observables es uno de los temas que conforman los núcleos temáticos nodales del proceso de producción de conocimiento; en los problemas de comprensión de esa relación incidirían variadas razones, entre ellas las dificultades de articulación teoría-metodología y de ésta última con supuestos epistemológicos. En el triple nexo conformado por problema, conceptos, observables está el nudo en torno al que se presentan las dificultades para entender la mutua imbricación.

El tratamiento del tema en la bibliografía pareciera no es la cuestión, ya que a diferencia de otros contenidos, es profuso el desarrollo en todos los textos que se utilizan en la bibliografía de las asignaturas metodológicas en general y sobre la que reflexionamos en particular. Con diferencias de énfasis, de posturas epistemológicas y teóricas, se aborda el tema de los conceptos, esa "especie de taquigrafía de la complejidad de lo real" una representación mental que evoca al objeto al que aluden

⁴ Esto surge de la evaluación de las diversas tareas que se proponen a los estudiantes "para poner en juego el aparato conceptual metodológico" particularmente a ejercicios integradores que impliquen desde la definición de una pregunta general así como la búsqueda de información de diversa índole para objetivos específicos, la sistematización y análisis de la misma. (Perona et. all, 2014)

y la relación conflictiva, contingente y posible con los observables, con signos exteriores que hagan posible su percepción, con los indicadores.

De Sena (2012) da cuenta de la multiplicidad de textos que abordan el tema: en la revisión de veintisiete textos de metodología realiza un análisis crítico de las definiciones de indicadores a partir del tema metodológico que la contextualiza, el desarrollo conceptual sobre el que giran y el punto de partida de esos desarrollos. Sintetiza las distintas miradas y señala que los indicadores pueden ser considerados como: a) conectores realidad-teoría; b) manifestaciones de los hechos y c) descriptores.

Es decir que cuando se habla de indicadores no se puede obviar que son tales en cuanto están relacionados a un concepto y por tanto son los marcos conceptuales los que direccionan los aspectos a observar o en otros términos, el uso de conceptos nos compromete en dos direcciones, en un plano con la teoría más general de la que son parte y en otro, "recortan" un campo de observación relacionado. Representan o manifiestan un estado de cosas, de hechos a considerar para la observación de un fenómeno social determinado, son registrables (refieren al plano empírico). Y una tercera característica, la de descriptores, porque enumeran los posibles rasgos que el objeto puede adquirir así como sus variaciones. Entonces los indicadores son el producto de la mirada conceptual sobre la realidad. Lo que caracteriza a todo indicador es que existe en el mundo empírico y que son susceptibles de registrarse y sólo adquiere sentido en su relación con un cuerpo teórico (Cortés y Rubalcava, 1987:17-18).

Por otra parte, menor ha sido el tratamiento del tema de la construcción y formación de conceptos científicos en los textos metodológicos. Si bien se desarrolla aquello que implica la representación teórica del concepto, definiciones nominales-teóricas, operacionales, ubicadas en las primeras fases del "proceso de operacionalización", es mucho menor el desarrollo acerca del proceso de su construcción. Dentro del gran abanico de posibilidades que implica hablar de "teoría" se retoma la distinción que hace Sautu (2005) al presentar los niveles con distintos grados de generalidad. La más comprehensiva es la de los supuestos paradigmáticos acerca de la naturaleza de lo social y construcción de conocimiento; en segundo término, las teorías generales "constituidas por un conjunto de proposiciones lógicamente interrelacionadas que se

utilizan para explicar procesos y fenómenos". En tercer lugar, la teorías sustantivas, las proposiciones y conceptos que se refieren concretamente a determinados fenómenos y finalmente, los supuestos y conceptualizaciones teóricas sobre la observación de los procedimientos que permiten construir los datos.

Borsotti (2009) desarrolla el tema de la formación de conceptos y, entre otros puntos, expone las diversidades que están presentes en su conformación: metateóricas (en el plano ontológico y de la teoría del conocimiento), de disciplinas y de paradigmas dentro de ellas, de objetos de los que puede ocuparse la Ciencia Social. Destaca que la omisión del tratamiento del tema

...no sólo incide en la formación de investigadores en ciencias sociales, sino también en la formación de profesionales universitarios (...) no existe demasiada preocupación porque los estudiantes adquieran el hábito de cuestionar la univocidad de los conceptos que utilizan y, menos aún, el hábito de intentar formar conceptos unívocos que den cuenta de las situaciones que enfrentan en su práctica profesional" (págs..83-84).

El autor incluye las clases de conceptos consideradas según distintos criterios de clasificación y de ellos se retoma aquí el referido a "la distancia del concepto a la empiria"; son no observables y para obtener información empírica que los reemplace válidamente "...se requiere de una cadena de mediaciones, también conceptuales, que finalmente permitan reemplazar válidamente el no observable por un observable o indicador" (pág.99). Se destacan entonces las operaciones de mediación considerando la complejidad y nivel de abstracción de los conceptos, de las propiedades conceptuales, de sus dimensiones, así como la posibilidad de inclusión de multiplicidad de dimensiones y sus correspondientes indicadores para evitar reduccionismos.

III

Ahora bien, la enseñanza de la asignatura se propone acercar a los cursantes a la idea de "comunicar un *modus operandi*" que presupone un modo de percepción y un conjunto de principios de visión y división, y que "no hay otra manera de adquirirlo que viéndolo funcionar en la práctica u observando cómo... este "habitus científico", llamándolo por su nombre, reacciona ante decisiones prácticas: cierto tipo de muestreo, determinado cuestionario, etc.". (Bourdieu y Wacquant, 1995)

Los objetivos pedagógicos planteados se refieren a la familiarización con los nudos problemáticos del proceso de construcción de conocimiento, con la aproximación a los supuestos, potencialidades y limitaciones del instrumental técnico que posibilita la construcción y análisis de datos. Si bien en un curso se puede lograr introducir a la lógica de la investigación⁵, la estrategia de enseñanza se organiza de modo que los estudiantes puedan discutir procedimientos y herramientas utilizados en algunas investigaciones y ejercitar algunas "operaciones". En definitiva, se trata de organizar actividades tendientes a lograr "aprendizajes significativos". Es con esa intención que se establece, a lo largo del cursado, la realización de diversos trabajos prácticos que les permitan "poner en juego" el instrumental conceptual metodológico. Se comienza con lectura metodológica de investigaciones para que, desde cierta mirada reconstitutiva, puedan acercarse a los procedimientos seguidos por los investigadores y se plantean luego ejercicios integradores que impliquen desde la definición de una pregunta general así como la búsqueda de información de diversa índole para objetivos específicos, la sistematización y análisis de la misma. En otras palabras, las actividades incorporan consignas tendientes a promover que los estudiantes "ejerciten" operaciones teórico-metodológicas de los distintos momentos de un proceso de investigación.

Las evaluaciones constantes de todas esas actividades así como las que resultan en exámenes parciales y finales evidencian las dificultades de comprensión del triple nexo conformado por problema, conceptos, observables mencionado en páginas anteriores. Esta dificultad se agudiza cuando se trata de aprehender la relación de conceptos con indicadores y luego de diferenciar a este último de las categorías que representan el espacio de propiedades a que se refiere y/o para distinguirlo de la fuente de donde toman la información.

Cuando deben responder en un examen –parcial o final- acerca de los temas de conceptualización y operacionalización, generalmente dan cuenta de lo leído e interpretado en los textos. Así también cuando se les propone la identificación de conceptos centrales, su desarrollo y las posibles dimensiones, a partir de la lectura

⁵ Entendida aquí de manera laxa, referida al proceso de investigación y en ese sentido a los modos en que se articulan tres nudos problemáticos: la formulación del problema a investigar, cómo se accede a ese conocimiento y los resultados a obtener.

de un texto que expone resultados de una investigación, esta tarea es resuelta, la mayoría de las veces, de manera satisfactoria. Sin embargo cuando se trata de pensar referentes ya sea en ejercicios donde se les provee de desarrollos conceptuales y se les propone que sugieran referentes empíricos o bien en proposiciones enunciadas por ellos mismo y referidas a temáticas de su interés, se destacan los problemas de comprensión citados.

Para lograr la mejor comprensión del proceso general de construcción de conocimiento se piensan alternativas tendientes a modificar los énfasis y sobre todo a innovar en los dispositivos didácticos desarrollados. Pareciera que la actual división temporal del tipo de actividades prácticas –lecturas metodológicas en el primer cuatrimestre y ejercicio integrador del proceso en el segundo-, reitera la desintegración a la que al comienzo se hacía referencia respecto de contenidos curriculares, aunque ahora referidos al desarrollo de los temas de la asignatura. Si bien es cierto que los momentos del proceso la investigación no ocurren, en la práctica concreta, en una secuencia fija e inalterada, y es a los fines de análisis, de mejor comprensión y de los fines expositivo-pedagógicos, que se los desarrolla de modo separado, se puede revisar tanto la secuencia de contenidos como la organización temporal de los trabajos prácticos.

En ese sentido, plantear desde el inicio del dictado, la selección de un área de interés temático y en torno a la cual ir refiriendo los núcleos conceptuales de la asignatura. Reforzaría entonces la idea de proceso no lineal y especialmente la relación de definición de problemas, conceptos e información; de manera particular, permitiría profundizar en el proceso de operacionalización de modo de que esté contenido en el conjunto de decisiones metodológicas y teóricas que involucra la construcción de los indicadores que posibilitarán la observación de un concepto. Que el proceso de operacionalización no implica únicamente partir de una definición conceptual previa a la búsqueda de información sino que involucra el análisis de la misma y por tanto atraviesa el proceso de construcción del dato.

Bibliografía

Borsotti, C., (2009). Temas de Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales empíricas. Miño y Dávila. Buenos Aires.

Bourdieu P. y Loïc J.D. Wacquant (1995), Respuestas. *Por una antropología reflexiva*, Grijalbo, México.

Cortés, F. y Rubalcava, R.M., (1987). Métodos estadísticos aplicados a la investigación en Ciencias Sociales. El Colegio de México. México.

De Sena, A. y Cena, R. (2013) "Búsquedas múltiples, encuentros particulares: conceptos, estrategias e instrumentos". Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social - ReLMIS. Nº 5. Año 3. Abril- Septiembre. Argentina. Estudios Sociológicos Editora. Pp. 4 - 7.

De Sena, A. (2012) "¿Qué es un indicador? Algunos elementos conceptuales en torno a la noción de indicador y su elaboración", pp. 161-189. En Gómez Rojas, Gabriela y De Sena Angélica (compiladoras) "En clave metodológica. Reflexiones y prácticas de la investigación social". Ediciones Cooperativas. Buenos Aires. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/275409261_Que_son_los_indicadores

Marradi, A., Archenti, N. y Piovani, J.I., (2007). Metodología de las Ciencias Sociales, Emecé, Buenos Aires.

Morales, N., Moreno, M., (2014): ¿Qué enseñamos cuando enseñamos metodología? Reflexiones alrededor de la sociología, la enseñanza de la metodología y la inserción laboral. En: Actas IV Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales -ELMeCS.

Piovani, J. I. (2011), La metodología de las ciencias sociales como campo de interés intelectual en América Latina. En: Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales, 1, 1: 1-7.

Rotman, S., (2014), ¿Todo es teoría? La formación metodológica de los politólogos argentinos. En: Actas IV Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales -ELMeCS.

Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P. y Elbert, R., (2005), Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología. Clacso Libros. Buenos Aires.

Tenti Fanfani, E., (2013) "Teoría y efectos de academia". En Revista Argentina de Sociología. vol. 9-10, núm. 17-18, pp. 119-136.
Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26938133007>>

Urizzi Cervi, Emerson (2016). "Sobre cuando retroceder es importante para seguir adelante: la relación entre métodos empíricos de investigación y la Ciencia Política en

el siglo XXI". Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social - ReLMIS. Nº11. Año 6. Abril-Septiembre. Pp. 40-55. Disponible en:
<http://www.relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/146>.

Varios autores, (2008) "Problematizando la metodología de la investigación social como campo disciplinar", en Cohen, N. y Piovani, J. I. (Coord), La metodología de la investigación en debate. La Plata: Edulp – Eudeba.