

Núcleos problemáticos en los procesos de formación metodológica de científicos sociales en América Latina.

Diálogos abiertos acerca de la metodología de la investigación en las Ciencias Sociales en Latinoamérica.

Nombre del Panelista: Juan Ignacio Piovani
(CIMECS-IdIHCS/FaHCE-UNLP/CONICET)

Resumen:

En esta presentación se abordan algunos núcleos problemáticos relacionados con la formación metodológica de investigadores en ciencias sociales y con las formas en que ellos son “resueltos” en la enseñanza formal de la metodología en carreras de posgrado de Argentina y Brasil. Las reflexiones que aquí se exponen se basan en investigaciones empíricas centradas en: a) el análisis de planes de estudio y programas de metodología de posgrado vigentes en universidades de Argentina, Brasil y México (objetivos explícitos, contenidos, orientaciones teórico-epistemológicas, propuestas didácticas y materiales bibliográficos); b) la indagación acerca de las representaciones de docentes especializados y de alumnos en torno de la metodología, de los procesos implicados en su enseñanza-aprendizaje y de su transferencia a prácticas de investigación concretas.

Palabras claves: METODOLOGÍA – ENSEÑANZA – AMERICA LATINA

1. Introducción

Esta presentación se encuadra en el marco de una línea de investigación orientada a analizar el lugar de la metodología en los procesos de formación de investigadores en ciencias sociales en América Latina. Los proyectos adscritos a dicha línea de trabajo han incluido una serie de actividades: a) análisis de planes de estudio y programas de formación metodológica de posgrado vigentes en instituciones de educación superior de Argentina, Brasil y México, dando cuenta de objetivos explícitos, contenidos, orientaciones teórico-epistemológicas, propuestas didácticas y materiales bibliográficos; b) indagación acerca de las representaciones de docentes especializados y de alumnos de posgrado en torno de la Metodología, de los procesos implicados en su enseñanza-aprendizaje y de su transferencia a (o utilización en) prácticas de investigación concretas en diversas instituciones y países de América Latina; y c) comparación de las estrategias para la enseñanza de la Metodología de las Ciencias Sociales, y problemas conexos, en Argentina, Brasil, México.¹

En esta presentación, en particular, me interesa exponer algunas reflexiones acerca de ciertas tensiones y núcleos problemáticos relacionados con la enseñanza de la metodología y la formación de investigadores, derivadas del estudio empírico de varios programas de doctorado del área de ciencias sociales en Argentina y Brasil.²

¹ En el marco de la línea de investigación en la que se inscribe esta presentación, el caso de Brasil se investigó junto con N. Aliano, V. Ardenghi, S. Balerdi, N. Herrera, R. Iuliano, M. Massini, N. Stefoni y N. Welschinger. El caso de Argentina junto con E. Rausky y J. Santos. El caso mexicano fue abordado por E. Arce y O. Boix.

² En esta presentación se retoman pasajes de los siguientes trabajos previos, en los que además se listan los posgrados analizados (UFRJ, UERJ, PUC, UBA, UNGS, UNLP): Piovani, J. I.; R. Iuliano; N. Aliano; S. Balerdi; N. Herrera; N. Stefoni y N. Welschinger (2012), “La enseñanza de la metodología en posgrados universitarios de Ciencias Sociales de Brasil”. En: Castellanos, JM; JI Piovani, y MT Carreño, *Construcción de opciones metodológicas para las ciencias sociales contemporáneas. Memorias del III Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales*. Manizales: RedMet - UManizales - UCaldas. ISBN: 978-958-46-1075-1, pp. 975-996, y Piovani, J. I, E, Rausky y J. Santos (2012), La

2. Algunos núcleos problemáticos en la formación metodológica

En líneas generales, los núcleos problemáticos planteados aquí están vinculados con el proceso histórico de institucionalización de la enseñanza de la Metodología, así como con las diferencias y particularidades que éste ha adquirido en distintos contextos nacionales e institucionales.

En un trabajo anterior se ha descrito cómo la Metodología fue adquiriendo una identidad propia y un espacio reconocible en la formación de investigadores sociales en Estados Unidos a partir de la década de 1920, algunos años después de la creación de departamentos universitarios y centros de investigación en Sociología. Y esto porque “la labor académica especializada —y profesionalizada— realizada en estos espacios institucionales puso en evidencia, más bien tempranamente, dos cuestiones centrales: a) las dificultades ligadas a la carencia de guías de acción relativamente estandarizadas para llevar a cabo prácticas de investigación empírica, y b) en lo que respecta a la formación de recursos humanos, los problemas vinculados con la transmisión del complejo conjunto de competencias involucradas en la investigación, que se deberían materializar justamente en dichas guías de acción. En consecuencia, se fue instalando paulatinamente la necesidad de producir un corpus de saberes específicos relativos a las prácticas de investigación (enfoques, conceptos, instrumentos) y a las formas de transmitirlos” (Piovani, 2011: 1-2). Es así que, a partir de la década de 1920 del siglo pasado se inicia un proceso de publicación creciente de textos metodológicos (en el formato de manuales)³, así como la instauración de cursos y seminarios metodológicos en los currículos universitarios.

Luego de un periodo inicial a veces caracterizado como “metodológicamente pluralista”, hacia las décadas de 1940 y 1950, en el marco de lo que Giddens (1979) denomina “consenso ortodoxo” de las ciencias sociales, el conjunto de saberes objetivados que conforman la Metodología fue reduciéndose cada vez más a lo que actualmente conocemos como métodos cuantitativos. Y estos fueron, en consecuencia, los que se enseñaron predominantemente —cuando no de manera exclusiva— bajo el modelo de la sociología académica norteamericana, sosteniéndose la idea de un único método científico (monismo metodológico) válido para todo tipo de investigación (véase por ejemplo Lundberg, 1938; Nadel, 1949; Skinner, 1953).

Pero entre fines de la década de 1960 y principios de la de 1970, y en un contexto marcado por la crisis del consenso ortodoxo, comenzaron a multiplicarse las críticas respecto de los enfoques metodológicos cuantitativos, a la vez que se legitimaron progresivamente los cualitativos. Tarde o temprano, estos desarrollos se verían reflejados en la enseñanza universitaria de la Metodología.

Asimismo, y en cierta medida en consonancia con la crítica apenas señalada, se actualizaron los debates epistemológicos y metodológicos en general. Y esto porque las visiones hasta entonces dominantes tendían a sostener una concepción rígida del proceso científico-social, pensado como una sucesión de pasos que, en última instancia, permitía el control “impersonal/objetivo” de hipótesis descriptivas o explicativas de los fenómenos sociales, en línea con los supuestos (epistemológicos) de lo que Outhwaite (1987) denomina “visión estándar de la ciencia” y con lo que la experimentación aseguraba (desde el punto de vista metodológico) en el campo de las ciencias naturales (Marradi, Archenti y Piovani, 2007).

Por otra parte, esta concepción restrictiva de la Metodología tendía a oscurecer los procesos históricos de construcción de los conceptos y herramientas de la investigación, y a minimizar la importancia de sus fundamentos ontológicos y epistemológicos. Como resultado lógico, las diferencias conceptuales

enseñanza de la metodología en posgrados universitarios de Ciencias Sociales de Argentina. En: *Actas de las VII Jornadas de Sociología de la UNLP. La Plata: FaHCE-UNLP* ISSN 2250-8465. <http://jornadassociologia.fahce.unlp.edu.ar>

³ Por ejemplo: Borgadus: *Making social science studies* (1918) y *The new social research* (1926); Chapin: *Fieldwork and social research* (1920); Palmer: *Field Methods in Sociology. A student's manual* (1928); Odum y Jocher: *An introduction to social research* (1929); Lundberg: *Social research* (1929); Elmer: *Social Research* (1939) y Young: *Scientific social survey and research* (1939).

entre ‘metodología’, ‘método’ y ‘técnica’ se habían ido desvaneciendo, y estos términos se utilizaban cada vez más de manera intercambiable, en general asimilándolos a la idea de “sucesión de pasos previsible e invariable”, y con una fuerte orientación técnica.

Sin embargo, y en el marco de la crítica generalizada a estas concepciones reduccionistas, algunos autores trataron de recuperar para la Metodología su sentido etimológico: “estudio o reflexión sobre los métodos”; definiendo a estos últimos —siempre con ajuste a su etimología— como los “caminos” reconocidos por la comunidad científica para la construcción de conocimiento, y a las técnicas como los “procedimientos formalizados” que permiten realizar una tarea específica en el proceso de investigación (Marradi, 2002). Si bien la distinción entre métodos y técnicas no es completamente clara, se ha establecido —al menos— una diferencia jerárquica según la cual los primeros son más generales y abstractos que las segundas (Kaplan, 1964).

Atendiendo a estos antecedentes, no sorprende que una cuestión central en la enseñanza de la Metodología haya sido la definición misma de su objeto: ¿qué es lo que se debe enseñar en un curso metodológico? En efecto, en la medida que la Metodología, como sostiene Marradi (2002), ocupa la porción central de un continuo de análisis crítico entre el estudio de los postulados epistemológicos que hacen posible el conocimiento social y la elaboración de las técnicas de investigación (en el sentido de Gallino, 1978), ha resultado persistente el problema de la operacionalización de sus contenidos, orientándose muchas veces los cursos a los aspectos puramente epistemológicos, sin conexión con las prácticas concretas, o a las técnicas de investigación (casi siempre estadísticas), sin problematizar sus fundamentos y sus vinculaciones con perspectivas teóricas y epistemológicas, y sin reconocer debidamente su carácter instrumental en el marco de una estrategia metodológica que las incluye, pero que también las trasciende.

Otra consecuencia de estos procesos históricos ha sido, en ciertos contextos, el rechazo progresivo de la formación metodológica *tout court*. La cuantitativa por expresar una concepción de ciencia social que se reduce a sociografía (Ferrarotti, 1983) y que da lugar —según sus críticos más radicales— a representaciones reduccionistas y artificiosas de la realidad social. Y la cualitativa por entenderla como refractaria de cualquier conjunto de reglas fijas: en cuanto juego de lenguaje que depende decisivamente de conocimientos personales y tácitos (en el sentido de Polanyi, 1958) la metodología cualitativa no puede —ni podrá— ser traducida en un conjunto de saberes impersonales objetivados y, por lo tanto, el espacio para su enseñanza en un curso formal se reduce. Pero no todos están de acuerdo con esta postura y, en los últimos años, se han incrementado notablemente los esfuerzos de aquellos que creen en la posibilidad de sistematizar los aspectos metodológicos de la investigación cualitativa. Una prueba de esto lo constituye la proliferación (en varias lenguas) de textos especializados en métodos cualitativos, así como su introducción en los planes de estudio de muchas carreras de ciencias sociales de grado y posgrado.

Otro aspecto problemático que ha tenido —y sigue teniendo— impacto en las formas de concebir la formación metodológica, se relaciona con los diversos modos de definir el estatus de sus conocimientos específicos. En algunos casos, éstos han sido presentados como un campo delimitado, en el sentido de Bourdieu, o incluso como una disciplina o una subdisciplina de las Ciencias Sociales (véase Cohen, 2008). En otras ocasiones se lo reconoce simplemente como un conjunto de saberes especializados, auxiliares y transversales (es decir, aplicables en diversos campos científicos, más allá de las especificidades de cada uno de ellos).

Así las cosas, los modos particulares de resolver los núcleos problemáticos y las tensiones enunciadas hasta aquí, han dado lugar —en lo que respecta a la formación metodológica de los investigadores— a distintas tradiciones. Ellas pueden pensarse como parte de un continuo cuyos polos representan, en un extremo, la idea de la Metodología como un campo específico, definido por un conjunto de saberes objetivados que pueden transmitirse *per se*, independientemente de las prácticas de investigación concretas. En el otro polo, la identidad metodológica se desdibuja y sus saberes quedan subsumidos en las prácticas: “a investigar se aprende investigando” y, por lo tanto, no se puede ni debe enseñar un

curso formal de Metodología, sino que el entrenamiento de los futuros investigadores ha de llevarse a cabo por medio de su inmersión en prácticas de investigación, y de la mano de un tutor con experiencia en el tema. En última instancia, los nuevos investigadores adquirirán las competencias científicas necesarias en este proceso muy particular y tutorializado de socialización secundaria.

Es interesante hacer notar, en este punto, que se han señalado críticamente los supuestos riesgos que ambas tradiciones conllevan, al menos en sus versiones más extremas: por un lado, la posibilidad de que la Metodología se vuelva un conocimiento estéril y puramente especulativo, incapaz de reflejarse adecuadamente en las prácticas de investigación; por el otro, la tendencia a reproducir formas de investigar que prescindan de la reflexión crítica acerca de las decisiones metodológicas que hacen posible la construcción del conocimiento, reforzando así la práctica de una ciencia que podría considerarse “normal” (en el sentido de Kuhn, 1962). Estos riesgos guardan analogía con lo que señala Bruschi (1991) al referirse a la tensión de la Metodología entre los polos epistemológico y técnico (véase más arriba): si la Metodología abandona su lado epistemológico se reduce a una tecnología que ya no controla intelectualmente; pero si se abandona el lado técnico se transforma en una pura reflexión filosófica sobre las Ciencias Sociales, incapaz de incidir sobre las actividades de investigación empírica.

Por otra parte, vale recordar que todas las cuestiones hasta aquí reseñadas adquieren una particular significación en contextos periféricos, en el marco de lo que se define como “dependencia académica”. En este sentido, resulta importante tener en cuenta los procesos de recepción y resignificación de las ideas metodológicas dominantes, pero también cómo se manifiesta en este campo una lógica de división internacional del trabajo académico que, según Alatas (2003), asigna a la periferia la labor de recolección de información, mientras los expertos de las instituciones centrales producen los análisis, las teorías y los enfoques metodológicos. Asimismo, se plantea si el conocimiento metodológico producido en los centros académicos de los países desarrollados puede considerarse universalmente válido y, en consecuencia, aplicable al estudio de todo problema social, en cualquier contexto temporal y/o espacialmente definido. En años recientes, han surgido en América Latina voces críticas que señalan una supuesta inadecuación de los métodos tradicionales de las ciencias sociales para dar cuenta de los procesos sociales emergentes en el Tercer Mundo (Zemelman, 2001; Delgado Ruiz et al, 2012; Gallegos Ramírez, 2012). Estas críticas replican —en el ámbito metodológico— los más conocidos debates en torno de la universalidad de la teoría sociológica (Sztompka, 2011) que, originada en los países del norte, ejercería una posición dominante sobre las sociologías locales producidas en países menos desarrollados, soslayando el hecho de que también ella responde a condiciones de producción específicas y que refleja procesos y realidades histórico sociales concretas, no necesariamente universales o universalizables.

En relación con los desarrollos históricos y las tensiones en torno de la Metodología hasta aquí reseñadas surge una serie de preguntas: ¿qué grado de institucionalización tienen los cursos metodológicos en los posgrados en ciencias sociales de América Latina? ¿Qué concepciones prevalecen en ellos? ¿Cómo se presenta y actualiza en la formación metodológica el debate cualitativo/cuantitativo? ¿Cómo son recibidas y resignificadas las ideas metodológicas desarrolladas en los principales centros de producción de conocimiento? ¿Cómo se producen y reproducen, en el marco de la socialización secundaria, sentidos compartidos en torno de lo que significa hacer investigación social? ¿Cómo y por qué se habilitan y legitiman ciertas prácticas de investigación, en tanto se deslegitiman otras? ¿Qué relación existe entre las formas de enseñanza de la metodología en América Latina y la lógica de división internacional del trabajo científico?, entre otras.

Cabe aclarar que no todas estas preguntas serán abordadas en esta presentación. Pero resultan de interés porque definen el conjunto de núcleos problemáticos en relación con la formación metodológica de las nuevas generaciones de científicos sociales de América Latina en torno de las cuales interesa reflexionar.

4. Sobre las formas de resolver los núcleos problemáticos en la enseñanza de la metodología en América Latina.

Los distintos modos de resolver las tensiones y los núcleos problemáticos relacionados con la formación metodológica de los investigadores sociales, en el marco de programas universitarios, han dado lugar a tradiciones que, como se ha señalado más arriba, pueden pensarse como parte de un continuo definido entre dos polos opuestos.

Si bien ninguno de los casos analizados en el marco de las investigaciones empíricas previas en las que se funda esta presentación puede considerarse un tipo puro, en líneas generales puede argumentarse que los doctorados de Argentina han tendido tradicionalmente hacia el primer polo (enseñanza de los contenidos metodológico *per se*), mientras que los brasileños hacia el segundo (entrenamiento en las prácticas de investigación, con relativa prescindencia de la formación metodológica escolarizada). En efecto, los programas argentinos le han asignado mayor peso relativo a los cursos formales de metodología y los brasileños, por su parte, han puesto mucho más énfasis relativo en las instancias investigativas concretas.

Sin embargo, cabe insistir en que los casos analizados distan de las posiciones más extremas. Por el contrario, se observa un claro intento por trascender el antagonismo entre formación especulativa y teórica (independiente de las prácticas) vs. formación “en” las prácticas (prescindente del entrenamiento formal en las técnicas de investigación objetivadas y/o de la reflexión metodológica en torno de dichas prácticas investigativas). En este sentido, en el caso brasileño se registra, en los últimos años, un aumento de la presencia de cursos metodológicos y, en el argentino, un creciente espacio destinado a las instancias de discusión y seguimiento de las investigaciones de los estudiantes de posgrado (especialmente en el formato de talleres de tesis).

Un aspecto común de la formación metodológica que ofrecen todos los programas de posgrado analizados es que ésta suele concentrarse en las instancias iniciales de la carrera, en el marco de una estrategia de articulación vertical entre un módulo más escolarizado y otro más orientado a la investigación. Ya sea que los posgrados estén concebidos explícitamente como programas integrados de Maestría/Doctorado, o que se organicen alrededor de un ciclo inicial/introductorio/formativo y otro principal/investigativo o de profundización, se sigue una misma lógica: la formación estructurada antecede al desarrollo de un proyecto de investigación y la consecuente redacción de la tesis.

En este sentido, los seminarios específicos de Metodología tienden a ubicarse en el plan de estudios de las Maestrías (o en el ciclo inicial del doctorado, cuando este último no articula obligatoriamente con una Maestría), aunque con matices: en algunos casos se exige como curso obligatorio y, en otros, forma parte de la oferta de seminarios electivos. En líneas generales, los doctorados argentinos tienen más requisitos de obligatoriedad para la formación metodológica y, asimismo, ofrecen mayor cantidad de cursos especializados electivos. En contraste, la presencia de materias metodológicas es relativamente escasa en los doctorados de Brasil, en contraste con lo que sucede en la formación de grado en ese mismo país, de acuerdo con lo que se señala en Vilas Boas (2003) y Gugliano y Robertt (2010). Esto no indica necesariamente un desinterés por este tipo de formación; en cambio, podría ser el resultado de asumir (correcta o incorrectamente) que los alumnos llegan al posgrado con conocimientos metodológicos consolidados.

En los planes de estudio de todos los casos analizados se evidencia un cierto reposicionamiento de los métodos cuantitativos, superándose —al menos en apariencia— la estigmatización prevaleciente durante en el período que Pawson (1994) denomina “metodolatría” para dar cuenta de las fases históricas del debate cuantitativo-cualitativo. Sin embargo, esto no puede considerarse linealmente como una vuelta de página con relación al antagonismo metodológico, porque los espacios curriculares del área con frecuencia siguen definidos en términos de dicha oposición y, además, porque en los programas de las materias específicas muy rara vez se registran contenidos ligados a la articulación / combinación / complementariedad metodológica. Esta situación respecto de la clasificación de los

cursos como cuantitativos o cualitativos reproduce lo que plantean Gugliano y Robertt (2010) al referirse a la formación de grado en Brasil, y que también vale en gran medida para la Argentina. Pero, en línea con una sugerencia de estos autores, esta organización didáctica de la Metodología no parece responder ya a una inflexible toma de posición epistemológica, entendiendo a cada método como la realización de los supuestos y fundamentos de paradigmas inconmensurables (Bryman, 1988). En cambio, la situación podría ser mejor caracterizada en términos de lo que Pawson (1994) denomina “pluralismo pragmático.”

Con respecto a los métodos cualitativos, los planes de estudio y las ofertas de seminarios electivos ponen en evidencia que, siempre en términos relativos, estos tienen más presencia formal en los posgrados argentinos. Por otra parte, también se observa mayor variedad de enfoques y estrategias (cursos sobre métodos etnográficos, historias de vida, análisis del discurso, etc.), mientras que en el caso brasilero no sólo la oferta es más escasa, sino que suele limitarse a los enfoques clásicos de la Antropología Social. Esta situación plantea interrogantes y paradojas, porque resulta inconsistente con el contundente interés por las investigaciones empíricas basadas en enfoques cualitativos que se observa tanto en los proyectos de tesis de los alumnos como en muchas de las líneas de investigación desarrolladas en los centros, laboratorios y núcleos ligados a dichos posgrados.

Finalmente, otro aspecto destacable, ya aludido al inicio de esta sección, apunta al mayor énfasis que los posgrados de Brasil ponen en las experiencias y prácticas concretas de investigación por sobre la capacitación escolarizada y formal en métodos y técnicas. Esto tal vez sea uno de los factores que explican la mayor tasa de graduación que estos programas tienen en comparación con los de Argentina. Por otra parte, la menor o mayor presencia de cursos formales metodológicos guarda correlato con la situación de la Metodología, en cuanto campo de conocimiento específico, en los contextos institucionales en los que se desarrollan los posgrados analizados. En el caso de Brasil, a pesar de la diversidad de centros, núcleos y líneas de investigación ligados a los posgrados, no se registran instancias específicas que se dediquen a la problematización y la investigación —teórica y empírica— de objetos metodológicos. En cambio, en varias de las universidades argentinas cuyos programas de posgrado han sido objeto de análisis existen centros de investigación especializados en estas temáticas y, por lo tanto, no debería sorprender que sus integrantes promuevan la presencia sistemática de cursos metodológicos en sus respectivos planes de estudio.

Este grado de formalización e institucionalización de los estudios metodológicos tal vez sea clave, también, para entender la mayor presencia relativa de bibliografía especializada de autores locales en el caso argentino. En los posgrados de Brasil, en cambio, la literatura específicamente metodológica de origen nacional es escasa, y los textos de autores brasileros se utilizan, en general, para ilustrar casos concretos de investigación. Por el contrario, las cuestiones epistemológicas, metodológicas y técnicas se abordan con literatura extranjera, con cierto sesgo hacia los autores norteamericanos, para los problemas técnicos, y hacia los europeos para los fundamentos teóricos y epistemológicos de la investigación social. Cabe aclarar que en los posgrados argentinos también se recurre a la bibliografía metodológica y epistemológica clásica de origen europeo y norteamericano, pero hay asimismo una consistente presencia de obras de autores locales y, aunque en menor medida, de autores de otros países latinoamericanos.

Bibliografía

- Alatas, S. F. (2003), “Academic Dependency and the Global Division of Labor in the Social Sciences”. En: *Current Sociology*, 51 (6), 599-613.
- Bogardus, E. S. (1918), *Making Social Science Studies*. Los Angeles: Jesse Ray Miller Press.
- Bogardus, E. S. (1926), *The New Social Research*. Los Angeles: Jesse Ray Miller.

- Bruschi, A. (1991), "Logica e metodologia". En: *Sociologia e ricerca sociale*, 41: 30-55
- Bryman, A. (1988), *Quantity and quality in social research*. Londres: Routledge.
- Burgess (1995), *In the field: An Introduction to field research*. Londres: Routledge.
- Chapin, S. F. (1920), *Field Work and Social Research*. New York: Appleton-Century.
- Cohen, N (coord.) *et al.* (2008), "Problematizando la metodología de la investigación como campo disciplinar". En: Cohen, N. y Piovani, J. I., *La metodología de la investigación en debate*. La Plata: Eulp – Eudeba.
- Delgado Ruiz, H. et al (2012), "El presente como desafío del investigador: hábitats, trincheras y bunkers ante las emergencias sociales". En: *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 1, 2: 4-22.
- Elmer, M. C. (1939), *Social Research*. Nueva York: Prentice Hall.
- Ferrarotti, F. (1983), "Prefazione." En: Citarella, F. *La sociologia come scienza del singolare. Note sul metodo biografico*. Palermo: Mazzone.
- Gallegos Ramírez, M. (2012), "La descolonización del pensamiento como problema: algunos desafíos epistémicos". En: *Conciencia Histórica y Presente*, 1: 12-25.
- Gallino (1978), *Dizionario di Sociologia*. Turín: UTET.
- Giddens (1979), *Central problems in social theory. Action, structure and contradiction in sociological analysis*. Londres: Macmillan.
- Gugliano, A. y Robertt, P. (2010), "La Enseñanza de las Metodologías en las Ciencias Sociales en Brasil". En: *Cinta Moebio*, 38: 61-71
- Gutiérrez Rohán, D. *et al.* (2010), *Actas del II Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales*. Hermosillo: UNISON.
- Kaplan, A. (1964), *The Conduct of Inquiry*. San Francisco: Chandler.
- Krippendorff (1980), *Content analysis: An introduction to its methodology*. Beverly Hills: Sage
- Kuhn, T. (1962), *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: University Press.
- Lundberg, G. A. (1929), *Social research*. Nueva York: Longmans, Green & Co.
- Lundberg, G. A. (1938). "The Concept of Law in the Social Sciences". En: *Philosophy of Science*, 2: 189-203.
- Marradi, A. (1981), "Misurazione e scale: qualche riflessione e una proposta." En: *Quaderni di Sociologia*, XXIX: 4: 595-639
- Marradi, A. (2002) "El método como arte". En: *Papers. Revista de Sociología*, n. 67: 107-127
- Marradi, A.; Archenti, N. y Piovani, J. I. (2007), *Metodología de las ciencias sociales*. Buenos Aires: Emecé.
- Nadel, S. F. (1949), *The Foundations of Social Anthropology*. Londres: Cohen & West
- Odum, H. W. y K. Jocher (1929), *An Introduction to Social Research*. New York: Holt.
- Outhwaite (1987), *New philosophies of Social Science: realism, hermeneutics and critical theory* Basingstoke: Macmillan.
- Palmer, V. M. (1928), *Field studies in sociology: a student's manual*. Chicago: University Press.

- Pawson, R. (1994), "Quality and quantity, Agency and structure, mechanism and context, dons and cons". En: *World Congress of Sociology*. Bielefeld: ISA.
- Piovani, J. I. (coord.) *et al.* (2008), "Producción y reproducción de sentidos en torno de lo cuantitativo y lo cualitativo en la Sociología". En: Cohen, N. y Piovani, J. I., *La metodología de la investigación en debate*. La Plata: Edulp – Eudeba.
- Piovani, J. I. (2011), "La metodología de las ciencias sociales como campo de interés intelectual en America Latina". En: *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 1, 1: 1-7.
- Polanyi (1958), *Personal Knowledge. Towards Post-Critical Philosophy*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Skinner, B. F. (1953), *Science and Human Behavior*. Glencoe: Free Press
- Sztompka, P. (2011), "Another sociologica utopia". En: *Contemporary Sociology*, 40, 4: 388-404.
- Vilas Boas, G. K. (2003), "Currículo, iniciação científica e evasão de estudantes de ciências sociais". En: *Tempo Social*, 15, 1: 45-62
- Young, P (1939), *Scientific social survey and research*. New York: Prentice Hall.
- Zemelman, H. (2001), "Pensar teórico y pensar epistémico. Los retos de las ciencias sociales latinoamericanas". *Conferencia Magistral*, Universidad de la Ciudad de México, 10 de noviembre del 2001.