



Praxis Educativa (Arg)
ISSN: 0328-9702
ISSN: 2313-934X
iceii@humanas.unlpam.edu.ar
Universidad Nacional de La Pampa
Argentina

Las divisiones curriculares y la enseñanza de investigación. Las asignaturas metodológicas en los planes de estudio de carreras de Sociología

Seid, Gonzalo

Las divisiones curriculares y la enseñanza de investigación. Las asignaturas metodológicas en los planes de estudio de carreras de Sociología

Praxis Educativa (Arg), vol. 24, núm. 3, 1-10, 2020

Universidad Nacional de La Pampa, Argentina

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153163973011>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

Las divisiones curriculares y la enseñanza de investigación. Las asignaturas metodológicas en los planes de estudio de carreras de Sociología

Curricular divisions and teaching of research. Methodological subjects in the Sociology degree programs

As divisões curriculares e o ensino da investigação. As disciplinas metodológicas nos planos de estudo da carreira de Sociologia

Gonzalo Seid
Universidad de Buenos Aires, Argentina
gonzaloseid@gmail.com

Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153163973011>

Recepción: 07 Abril 2020
Aprobación: 18 Junio 2020

RESUMEN:

La asignatura Metodología de la Investigación forma parte del currículo de numerosas carreras de pregrado, grado y posgrado, en áreas profesionales y disciplinas muy dispares. En las carreras universitarias de grado en Sociología, la Metodología de la Investigación constituye uno de los ejes troncales del diseño curricular, y habitualmente varias asignaturas cubren esta área. En este artículo, a partir del relevamiento de planes de estudio de distintas carreras de Sociología y de los programas de materias relativas a metodología de la investigación, se describen algunas diferencias en la organización curricular y se reflexiona sobre las implicancias de estas variantes en la transmisión de saberes metodológicos en la formación de sociólogos.

PALABRAS CLAVE: Metodología, Investigación, Sociología, Enseñanza, Planes de estudio.

ABSTRACT:

The Research Methodology course is part of the curriculum of many undergraduate, graduate and postgraduate careers, in very different professional areas and disciplines. In university undergraduate courses in Sociology, Research Methodology constitutes one of the main axes of curriculum design, and several subjects usually cover this area. In this article, from the survey of study plans of different Sociology programs and of the subject syllabuses related to research methodology, we describe some differences in the curricular organization and the implications of these variants in the transmission of methodological knowledge in the training of sociologists.

KEYWORDS: Methodology, Research, Sociology, Teaching, Curriculum.

RESUMO:

A disciplina Metodologia da Investigação forma parte do currículo de numerosas carreiras de pré-graduação, graduação e pós-graduação nas áreas profissionais e disciplinas muito dispares. Nas carreiras universitárias de graduação em Sociologia, Metodologia da Investigação constitui um dos eixos centrais do currículo e, habitualmente várias disciplinas abarcam essa área. Neste artigo, a partir do relevamento dos planos de estudo de diferentes carreiras de Sociologia e dos programas das disciplinas referentes a Metodologia da Investigação, descrevem-se algumas diferenças na organização curricular e reflexiona-se sobre as causas destas variantes, na transmissão de saberes metodológicos, na formação de sociólogos.

PALAVRAS-CHAVE: Metodologia, Investigação, Sociologia, Ensino, Programas de estudo.

INTRODUCCIÓN

La enseñanza universitaria de Metodología de la Investigación Social enfrenta varias dificultades propias de la asignatura. Al tratarse de una actividad práctica, un saber-hacer, la adquisición de competencias en investigación requiere intensamente actividades y ejercicios, además de contenidos conceptuales. La formación en el área metodológica no se reduce a la transmisión de técnicas de investigación. El aprendizaje de la actividad de investigación supone, como condición necesaria, la articulación de lo metodológico con lo teórico y lo epistemológico. Asimismo, se necesita aprender a investigar a partir de temas concretos,

experiencias de producción de conocimiento en problemas y dominios empíricos determinados. No se puede aprender a investigar en general o en abstracto, adquiriendo recetas que funcionen siempre, porque la metodología abstraída de la teoría pierde sentido y porque se trata de una actividad eminentemente práctica. En general, los diseños curriculares de las carreras de Sociología de nuestra región ubican a la metodología como una materia separada de otros dominios de conocimiento, como modo de resolver el problema pedagógico de la enseñanza de investigación a un estudiantado masivo. A su vez, existen divisiones curriculares al interior del área metodológica. En las carreras de Sociología, dada la centralidad de lo metodológico para la formación profesional, es habitual que los planes de estudio contemplen varias asignaturas metodológicas. La distribución de contenidos entre estas asignaturas, estipulada en parte en los contenidos mínimos de los planes de estudio y complementada por la costumbre e idiosincrasia de las distintas cátedras, si bien es inevitable, conlleva el riesgo de autonomizar la metodología de la teoría y de compartimentalizarla. En el presente artículo, se presentan algunos resultados producto del análisis cualitativo de los actuales planes de estudio de las carreras de Sociología y los programas de asignaturas metodológicas de once Universidades Nacionales y tres universidades extranjeras, que fueron relevados en el marco del proyecto *Evaluando recursos pedagógicos para la articulación de teoría y metodología de la investigación* (Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires). Se mencionan algunos antecedentes en la temática, se presentan algunos ejemplos de las tendencias encontradas y se esbozan algunas hipótesis sobre las implicancias de las divisiones curriculares en la enseñanza de la investigación social.

ALGUNOS ANTECEDENTES SOBRE LA ENSEÑANZA DE METODOLOGÍA

Entre los antecedentes locales sobre el tema de la enseñanza de metodología, se destacan numerosos estudios llevados a cabo por los propios equipos docentes de estas asignaturas. En publicaciones especializadas como la *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social* (ReLMIS) o la *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales* (ReLMcCS), así como en las ponencias presentadas en las sucesivas ediciones del Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales (ELMcCS), en particular en la mesa sobre enseñanza de metodología, pueden apreciarse algunos resultados de pesquisas con preocupaciones tales como conocer perfiles y puntos de vista de los alumnos, evaluar prácticas o reflexionar sobre experiencias. Por ejemplo, desde el Grupo de Estudios de Metodología de la Investigación Social (GEMIS) de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires se produjeron estudios sobre aspectos sociales, demográficos y económicos de los estudiantes de sociología de la UBA que cursaron la asignatura Metodología de la Investigación Social. Se estudió el vínculo entre variables como la clase social o la edad de los estudiantes y el desempeño académico, las expectativas sobre la asignatura y sobre la futura inserción laboral (De Sena y Grinszpun, 2011; De Sena, 2013), así como las perspectivas de los estudiantes acerca de la asignatura (Seid, 2012). Igualmente, se abordaron estos temas en la investigación realizada por Scribano et al. (2006, 2007) sobre las representaciones y esquemas interpretativos de los estudiantes respecto a la investigación social. Asimismo, existe una amplia producción en torno a los desafíos y dificultades específicos para la enseñanza de distintos temas metodológicos (Di Virgilio et al., 2007; Rodríguez Zoya, 2009; Odorizzi y Pagani, 2010; Seid et al., 2016; Bazzano y Montero, 2015). Otros trabajos, como Moreno y Morales (2014) y Álvarez y Morales (2012), han producido conocimiento sobre la formación metodológica de los estudiantes, y acerca de los problemas derivados de la separación entre teoría y metodología en la enseñanza:

Un desplazamiento de los aspectos teóricos que hacen al método que, paradójicamente, se presenta como un conjunto de saberes autónomos cuyo desarrollo en nada se relaciona con la teoría. Los autores mencionan el «modelo Lazarsfeld» o la «escala Likert» como ejemplos paradigmáticos de herramientas específicas diseñadas para resolver problemas de investigación concretos, guiados por una teoría y para ampliar el conocimiento existente. (Moreno y Morales, 2014, p.122)

Algunas de las inquietudes sobre la temática fueron anticipadas en Chile a principios de siglo:

En primer lugar, la realidad profesional de nuestros alumnos es que la gran mayoría de ellos no va a ser académicos, sino profesionales libres o profesionales adscritos a algún tipo de organización no académica (privada, como empresas, o pública, como agencias del Estado). En segundo lugar, en el mundo actual de software para procesar información y de trabajos inter/multi/trans-disciplinarios, el aspecto que debe regir en la formación de futuros investigadores es cultivar el amor a, y el orgullo en, nuestro quehacer como investigadores; es decir, pasar de una visión del investigador como técnico a una visión del investigador como artesano. (Barriga y Henríquez, 2004, p.1)

Más allá de América Latina, también se han realizado reflexiones sobre la enseñanza de metodología que se emparentan con las inquietudes hasta aquí planteadas. Uno de los artículos más citados en la temática (Onwuegbuzie y Leech, 2005) se titula: *Taking the “Q” Out of Research: Teaching Research Methodology Courses Without the Divide Between Quantitative and Qualitative Paradigms*.

LAS MATERIAS METODOLÓGICAS Y LOS OTROS DOMINIOS DEL SABER

En todos los planes de estudio analizados, hay varias materias metodológicas. En este apartado, se presenta una síntesis del análisis efectuado, tanto de los planes de estudio como de los programas, en lo que refiere a la relación entre las materias metodológicas entre sí y con otras asignaturas.

En algunos de los programas analizados se hacen referencias explícitas al vínculo entre distintas asignaturas, especialmente con relación a las correlatividades; es decir, las asignaturas cuya cursada y/o aprobación habilitan o no a participar en los cursos de metodología de la investigación. Más concretamente, esta relación la podemos subdividir en tres: aquellos programas que destacan las correlatividades, otros que hacen mención a la sugerencia de haber cursado otras asignaturas con anterioridad y, finalmente, encontramos programas en los cuales no se refiere a correlatividad alguna. Veamos ejemplos de algunos de ellos. En los programas que hemos analizado de la Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo) se señalan, como requisitos para *Metodología de las Ciencias Sociales*, estar cursando *Teoría Sociológica Clásica/Antropología Social y Cultural* y haber cursado *Bases Matemáticas*. Para *Técnicas Estadísticas para la Investigación Social*, por su parte, haber cursado y aprobado *Bases Matemáticas* y haber cursado *Metodología de la Investigación Social*. En otro de los programas, *Técnicas cualitativas de Investigación Social*, perteneciente a una asignatura de la misma casa de estudios, se requiere haber cursado *Metodología de la Investigación Social*. *Técnicas Estadísticas*.

Las correlatividades permiten observar cierta secuencialidad en los contenidos a ser desarrollados, pero también la relación —presente, en primera instancia, en los planes de estudios— entre asignaturas de diversa índole. Tal como lo destacábamos, en el análisis efectuado relevamos programas en los cuales se hace mención al vínculo con asignaturas cursadas anteriormente. Si bien en el programa de *Metodología de la Investigación I* de la Universidad Nacional del Litoral (UNL) no se hace referencia explícita a las correlatividades, se consigna que es pertinente retomar algunos de los contenidos y aspectos de las asignaturas *Métodos estadísticos para las Ciencias Sociales* y *Epistemología*. Los programas de las asignaturas metodológicas de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) se orientan en la misma dirección al explicitar los vínculos con otras asignaturas que forman parte del Plan de Estudios: «Se intentará articular la reflexión epistemológica y metodológica con los problemas de orden práctico que suscita la práctica de la investigación. En ese sentido se retomarán y actualizarán los contenidos de Epistemología y Metodología de la Investigación Social» (Programa de *Metodología de la Investigación Social I*, 2016, p. 1).

De este modo, uno de los primeros aspectos que emergen al comparar la formación metodológica entre carreras de sociología en distintas universidades es la dependencia respecto a los planes de estudio, que organizan de diferentes formas los contenidos al «fragmentarlos» en asignaturas con diversos criterios. Por ejemplo, mientras que el plan de estudios de la carrera de Sociología de la Universidad de Buenos Aires (UBA) dispone tres metodologías de carácter general y abarcador —además de una epistemología y horas de investigación— cuyos contenidos y secuenciación presentan algunas diferencias entre cátedras;

en la Licenciatura en Sociología de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), pueden contabilizarse al menos una decena de materias metodológicas, cada una de las cuales aborda una temática más acotada: *La Metodología en los Clásicos*, *La Metodología Contemporánea*, *Técnicas e Instrumentos*, *Estadística Descriptiva*, *Estadística Inferencial*, *Análisis Cuantitativo*, *Procesamiento de Datos*, *Taller de Investigación Sociológica* (en tres niveles), además de materias afines como *Desarrollo de Proyectos Sociales* y el *Seminario de Titulación*. Entre estos dos «extremos», la Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC) tiene en su carrera de sociología las materias *Metodología de la Investigación Social*, *Técnicas de Investigación Cualitativas*—ausente como tal en UNAM, pese a la profusión de materias metodológicas—, *Métodos de Investigación a través de Encuestas* y tres niveles de *Análisis de Datos*, además de *Evaluación de Proyectos Sociales* y dos niveles del *Taller de Titulación*.

Aunque los contenidos para el aprendizaje presenten similitudes, la forma de organizarlos en materias puede tener efectos en cómo se entiende lo metodológico y su relación con la teoría, con la epistemología, con las técnicas o con la estadística. Por ejemplo, en referencia solo al plano formal de los planes de estudio, puede observarse que la separación entre epistemología y metodología que tiene lugar en la carrera de la UBA no se da en UNAM, donde son las materias *Metodología I .La Metodología en los Clásicos*) y *Metodología II .La Metodología Contemporánea*) las que se ocupan de las cuestiones epistemológicas. En cambio, los conocimientos de estadística se imparten en la UNAM, a diferencia de la UBA, en asignaturas separadas de las otras metodologías e incluso del análisis cuantitativo y del procesamiento de datos.

Inevitablemente, los contenidos a enseñar han de ser organizados de algún modo. Las divisiones entre asignaturas probablemente tiendan a producir, más o menos involuntariamente, principios mentales de división entre áreas o campos temáticos, que consolidan y hacen percibir como necesarias las divisiones producto de la historia particular de cada carrera. La distribución curricular expresa no solo campos disciplinares, sino también relaciones de poder al momento de la creación de un plan de estudios e incluso soluciones contingentes o pragmáticas a la necesidad de fragmentar de alguna manera los contenidos. Las asignaturas de carácter más acotado pueden suscitar la compartimentalización de conocimientos, pero, en contrapartida, permiten profundizar en los respectivos dominios. Por ejemplo, la asignatura *Metodología III .Técnicas e Instrumentos*) de UNAM no solo incluye entre sus contenidos las técnicas más populares en sociología como encuesta, entrevista y observación, sino otras como sociogramas y sociodrama, además de otorgarle centralidad a distintos tipos de diagramas como organigramas y fluxogramas; y la asignatura *Estadística Descriptiva* incluye unidades temáticas sobre álgebra, sobre funciones matemáticas para examinar series temporales, o sobre índices de precios y cantidad, temas que no son tan habituales en la formación en sociología como sí lo son en economía.

El dominio de lo metodológico, cuyo «territorio» abarca desde los fundamentos filosóficos y epistemológicos hasta las técnicas y procedimientos, habilita la delimitación de espacios curriculares más próximos a uno u otro polo. Las etapas del proceso de investigación y la división cuantitativo-cualitativo son otros dos ejes habitualmente usados implícita o explícitamente como criterios para la distribución de contenidos entre asignaturas. En la UNLP, por ejemplo, el área metodológica se divide en Socioestadística, Epistemología y Metodología de las Ciencias Sociales, Metodología de la Investigación Social I (centrada en lo cuantitativo), Metodología de la Investigación Social II (centrada en lo cualitativo, aunque también se retoman debates epistemológicos y metodológicos generales) y los Talleres de Investigación. De manera similar, en la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP) las asignaturas metodológicas son: Teoría y Metodología de la Investigación Social, Estadística Aplicada a las Ciencias Sociales, Metodología Cuantitativa I y II, Metodología Cualitativa I y II, además del Taller de tesis. También en la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) hay una metodología cuantitativa y otra cualitativa, un taller de técnicas cuantitativas y otro de técnicas cualitativas, además de dos niveles de estadística y un taller de investigación. En la Universidad Nacional de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur (UNTdF), la división, en cambio, se basa en los momentos del proceso: Epistemología de las Ciencias Sociales, Metodología de

Investigación en Ciencias Sociales (de carácter general, aborda los fundamentos del proceso, las etapas y conceptos básicos) y Metodología de la Investigación I (centrada en la producción de datos) y Metodología de la Investigación II (centrada en el análisis), además de tres talleres de investigación.

Como puede apreciarse, el lugar de la epistemología y el de la estadística difiere entre planes de estudio de sociología: «aparecen» como espacios curriculares con identidad propia en algunos y «se esconden» al interior de las metodologías en otros. Por ejemplo, en la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM), no hay asignaturas separadas ni para epistemología ni para estadística (sí, en cambio, *Metodologías Cuantitativas*); en la Universidad Nacional de San Juan (UNSJ), ambas existen como espacios curriculares autónomos, además de tres niveles de metodología; en la UBA, hay una epistemología, pero no estadística separada de las metodologías; mientras que, en la UNMdP y en la Universidad Nacional de Santiago del Estero (UNSE), hay espacios curriculares de estadística pero no de epistemología —cuyos contenidos se distribuyen entre las materias metodológicas y otras como *Introducción al Conocimiento Científico* (UNSE), *Filosofía* o *Sociología de la Ciencia y la Tecnología* (UNMdP)—.

CONCLUSIONES

La enseñanza de la investigación en el marco de un plan de formación profesional es una cuestión evidentemente compleja que no puede resolverse de una única manera. Por la extensión de los contenidos y el tiempo que demanda su aprendizaje, es claro que se requieren varias asignaturas que aborden la investigación desde distintas ópticas o que seleccionen distintos contenidos. La distribución de contenidos, aunque inevitable, conlleva ciertos riesgos:

- La reproducción de la división entre investigación cuantitativa e investigación cualitativa, división tantas veces cuestionada, pero que persiste en los currículos y en los esquemas mentales.
- La autonomización de las técnicas, aprendidas “en abstracto”, por fuera de los problemas de investigación concretos que permiten abordar y de los supuestos ontológicos, epistemológicos y teóricos implícitos en ellas.
- La separación de la metodología respecto a la epistemología, perdiéndose de vista que toda metodología necesita de la reflexión epistemológica y que la epistemología debe ser puesta en tensión con los desafíos concretos de la investigación empírica.
- La disociación entre teoría y metodología, que está en la base de la misma existencia de las asignaturas metodológicas como algo separado de las asignaturas de teoría social, y que por ende es el nudo más difícil de destrabar.

La enseñanza mediante anteproyectos de investigación y los talleres integradores constituyen las soluciones más conocidas y mejor probadas para reensamblar teoría, epistemología, metodología y técnicas. En las carreras de Sociología, en particular, además de mantener y fortalecer estas prácticas, podrían ensayarse alternativas para afrontar desafíos específicos:

- La investigación teórica es habitualmente un área que no está contemplada ni en planes de estudio ni en programas de metodología ni de materias sobre teorías. Mientras las materias metodológicas suelen relegar u omitir este tipo de investigación, las materias teóricas tienden a presentar los contenidos, las teorías sociales que se aprenden, como si fueran algo dado. La metateoría y la metainvestigación son posibilidades aun subaprovechadas para la enseñanza de lo teórico-metodológico.
- La estadística puede ser enseñada en el marco de problemas de investigación concretos, pero no solo en aquellos aspectos que cuadran con lo que las técnicas estadísticas tienen para ofrecer, sino también evidenciando los límites de estas: las dimensiones de los problemas que no se resuelven mediante la estadística, los supuestos estadísticos imposibles de cumplir en la práctica, los resultados

estadísticos improductivos para los problemas cognoscitivos de interés, y todo lo que implican las traducciones siempre, en algún punto, insatisfactorias entre el lenguaje estadístico y el lenguaje de las ciencias sociales.

- La epistemología podría estar más presente en cada momento del proceso de investigación enseñarse tanto mediante anteproyectos como mediante ejercitaciones puntuales. La reflexividad en ocasiones queda circunscripta, en la enseñanza, a los métodos cualitativos, como si no fuera necesaria en las investigaciones cuantitativas. Por ejemplo, el aprendizaje de tablas bi o multivariadas para contrastar hipótesis podría ponerse en relación y entensión con el razonamiento de tipo *modus tollens* en la epistemología popperiana.



Frenada, óleo. Jimena Cabello

Por último, vale la pena tener presente que hay un camino conocido que siempre contribuye a superar disociaciones: historizar.

BIBLIOGRAFÍA

- Alvarez, G. y Morales, N. (diciembre de 2012). Acuerdo con la formación metodológica recibida entre estudiantes de sociología: análisis exploratorio de su faz multidimensional. Ponencia presentada en las VII Jornadas de Sociología de la UNLP «Argentina en el escenario latinoamericano actual: debates desde las ciencias sociales», La Plata, Argentina.
- Barriga, O. y Henríquez, G. (2004). Artesanía y Técnica en la Enseñanza de la Metodología de la Investigación Social. *Cinta de Moebio. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, 20, 126-131. <https://cintademoebio.uchile.cl/index.php/CDM/article/view/26114/27414>.
- Bazzano, M. y Montero, C. (julio de 2015). Enseñar a investigar: reflexiones sobre el trabajo con datos secundarios en el marco de la Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales. *XI Jornadas de Sociología de la UBA. Coordinadas contemporáneas de la sociología: tiempos, cuerpos, saberes*. Buenos Aires.
- De Sena, A. (2013). Estudiantes de sociología: ¿herederos como siempre?, pp. 153-170. En F. Nievas (comp.), *Mosaico de sentidos. Vida cotidiana, conflicto y estructura social*. Estudios Sociológicos Editora.
- De Sena, A. y Grinszpun, M. (2011). Futuros sociólogos: conociendo a los alumnos de metodología. *Intersticios. Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 5(1): 33-45. <https://www.intersticios.es/article/view/6119/5745>.

- Di Virgilio, M. M., Fraga, C., Najmias, C., Navarro, A., Perea, C. M. y Plotno, G. S. (2007). Competencias para el trabajo de campo cualitativo: formando investigadores en Ciencias Sociales. *Revista argentina de sociología*, 5(9), 90-110.
- Moreno, M. y Morales, N. (2014). La formación metodológica desde la perspectiva de los estudiantes. Consideraciones alrededor de la sociología, la metodología y la proyección laboral. *Entramados y perspectivas*, 4(4), 115-144. <http://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/entramadosyperspectivas/article/view/530/468>.
- Onwuegbuzie, A. y Leech, N. (2005). Taking the “Q” out of research: Teaching research methodology courses without the divide between quantitative and qualitative paradigms. *Quality and Quantity*, 39(3), 267- 295. <https://doi.org/10.1007/s11135-004-1670-0>.
- Odorizzi, E. y Pagani, M. L. (2010). La trastienda de la enseñanza de la metodología de la investigación social. *Questión*, 1.
- Rodríguez Zoya, L. (2009). Desafíos pedagógicos de la enseñanza de metodología de la investigación: hacia una reconceptualización antropológica del sujeto de aprendizaje. *Revista Integra Educativa*, 2(2), 105-126.
- Scribano, A., Gandía, C. y Magallanes, G. (2006). La enseñanza de la metodología de la investigación en Ciencias Sociales. *Ciencias Sociales Online*, 1(3). https://www.uvm.cl/csonline/2006_1/pdf/ense%F1anza.pdf.
- Scribano A., Gandía, C., Magallanes G. y Vergara, G. (2007). *Metodología de la Investigación Social*. UNVM. Buena Vista.
- Seid, G. (2012). Las particularidades de las asignaturas metodológicas desde las perspectivas de los estudiantes, pp. 145-161. En J. Piovani, M. Carreño y J. Castellanos (Eds.), *Memorias del III Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales .ELMeCS*. Universidad de Caldas/Universidad de Manizales/RedMet.
- Seid, G., Fernández, P. y Malegaríe, J. (2015). Entre el método científico y la práctica del oficio. Estrategias de enseñanza de tabulación y análisis de datos en investigación social. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales .ReLMeCS*, 6(2), 1-16. <https://www.relmecs.fahce.unlp.edu.ar/article/view/relmecse011>.