

CAPÍTULO 1

LA ENSEÑANZA DE LA INVESTIGACIÓN EN SOCIOLOGÍA

Por Gastón Becerra, Facundo Fernández y Joaquín Mezzadra

*Formar en investigación es mucho más que transmitir
un conjunto de técnicas.*

*Es un proceso social de producción y comunicación en el que se ha de
desarrollar una compleja red de habilidades cognitivas,
procedimentales, sociales y metacognitivas*

Mónica Izquierdo Alonso y Ana María Izquierdo Alonso

Introducción

La investigación, tanto académica como privada, es una de las principales competencias laborales de la sociología. Relevamientos sobre el campo laboral de la sociología en Argentina, como el de Rubinich y Beltrán (2010), señalan a la investigación como un elemento central en roles tales como la docencia universitaria, la

investigación de mercado y los sondeos de opinión, la consultoría, los funcionarios técnicos del Estado, o el trabajo en organizaciones del tercer sector. Esfuerzos recientes por incorporar nuevas técnicas de investigación computacional –vinculadas al fenómeno del *big data* y la inteligencia artificial– en todos estos campos permiten afirmar que la investigación seguirá teniendo un lugar destacado en las exigencias laborales de la sociología, al tiempo que se comienza a vislumbrar una actualización de programas y currículos universitarios (Becerra, 2021).

En el campo de la reflexión en torno a la enseñanza de las metodologías de investigación social se suele encontrar el diagnóstico de una falta de “cultura pedagógica” que ofrezca lineamientos comunes y temáticas de discusión y consideraciones constituidas para guiar la práctica docente (Kirss et al., 2022; Lewthwaite y Nind, 2016; Wagner et al., 2011). Diversos elementos contribuyen a este diagnóstico, algunos de ellos son históricos y de carácter estructural, como la falta de currículos canónicos o la diversidad de maneras en las que las metodologías se insertan en los planes de estudio, mientras que otros son más recientes, como los que responden a las transformaciones tecnológicas, por ejemplo, la generalización de la enseñanza virtual o la incorporación de técnicas computacionales en las ciencias sociales.

Sería fútil en este escenario intentar escribir un “recetario” de consejos y estrategias. Tal vez conviene entonces identificar desafíos e intentar explicitar cuáles son los contextos y las tensiones que les subyacen. Esta fue la estrategia adoptada a la hora de escribir este capítulo, en el que no solo se interroga a la literatura, sino que también se vuelcan experiencias, reflexiones y proyecciones de trabajo de un equipo docente de metodologías de la investigación social en constitución.

Este capítulo estará centrado en tres grandes grupos de desafíos y tensiones que enfrentan los docentes de las metodologías de la investigación social en la instancia de grado donde, a diferencia de la formación en posgrado, no se suele contar con tanto tiempo ni tantos recursos.

El primero remite a que la enseñanza de una *praxis* de investigación no puede sino seguir la máxima de que “se aprende haciendo”. Sin embargo, no hay práctica sin contexto, y en el caso de las asignaturas de metodologías de la investigación social, este proviene del plan de estudio, y se expresa en la secuencia de asignaturas metodológicas y sus distintas modalidades, y de los vínculos con las teóricas. Aquí se hará referencia a las tensiones entre cursos/talleres y entre método/teoría.

El segundo alcanza a la necesidad de “acortar distancias” –como expresan Scribano et al., 2006– entre las prenociones, los saberes previos, las angustias que los estudiantes traen al aprendizaje de las metodologías de la investigación social y la experiencia práctica que los docentes generan en dichos espacios. Aquí se observan problemas importantes, como la delimitación de lo que se entiende por investigar, la desnaturalización de ciertos ideales vinculados a la objetividad, el mandato de hacer un aporte, o de concebir a la investigación como una tarea necesariamente colectiva o en comunidad.

El tercer gran desafío es el de constituir una subjetividad reflexiva y pragmática de cara a la *praxis* de la investigación. Pero semejante tarea requiere de un doble esfuerzo: por un lado, para los estudiantes que deberán adoptar una actitud flexible y paciente para poder encarar tareas nóveles, tales como el recorte de un objetivo de indagación, o la selección –o deberíamos decir apuesta– por un diseño. Y por otro lado, para los docentes, comunicar la experiencia de una manera franca y honesta que visibilice los

costos, riesgos y consecuencias de las decisiones que se deben tomar en los distintos contextos de la investigación. Por ello, a continuación se describirá la tensión entre lo pragmático/ritual del ejercicio metodológico.

1. La tensión entre curso/taller, teoría/método y los contextos del plan de estudios

Generalmente se remarca que la enseñanza de la metodología requiere de un enfoque práctico que proponga a los estudiantes aprender a “investigar haciendo” junto a un director o tutor que lo guíe en los distintos quehaceres y saberes requeridos. Catalina Wainerman lo expresa claramente.

La razón básica del fracaso de la formación de investigadores sociales, a mi juicio, reside en que no se aprende a hacer investigación en los cursos especializados de metodología y técnicas si no se hace investigación junto a un “maestro/a”, como en los gremios medievales, dentro de un proyecto de trabajo dirigido por el “maestro/a”. Esto es así porque hay “algo” no codificable del oficio de investigador, difícil de transmitir si no es en el hacer. Y es así porque, como afirma Alford (1998, p. 8), el oficio de la investigación reside en algún punto entre el arte y la ciencia. Combina la creatividad y la espontaneidad del arte (aunque el arte puede ser un trabajo duro) y el carácter riguroso y sistemático de la ciencia (aunque la ciencia puede ser gozosa). (2015, pp. 32-33).

No puede haber duda que este es un momento indispensable de la formación de cualquier investigador, especialmente en la instancia de posgrado, en la que debe aprender a gestionar un proyecto –cuanto menos personal– de forma integral para asegurar el desarrollo de

su tesis. Sin embargo, en el nivel del grado, como se menciona, los desafíos son mayores, y no se suele contar con tanto tiempo ni tantos recursos, ya sea por parte de los docentes como de los estudiantes. Allí, y especialmente en las primeras materias del tramo metodológico, las necesidades del dictado suelen debatirse entre la modalidad del “taller” y la del “curso”. En el primero, se acompaña con actividades prácticas y se supervisan los avances del estudiante a lo largo de los encuentros en su elaboración de un proyecto o una investigación. En el segundo, se los introduce a contenidos teóricos tales como los distintos momentos del ciclo de la investigación, los conceptos con los que pensamos y comunicamos las decisiones metodológicas, o los formatos y las convenciones que posibilitan dichas comunicaciones.

Para esto, en el diseño y la selección de la modalidad de dictado, así como en la definición de los contenidos que se ofrecerán, se vuelve ineludible pensar cómo las asignaturas de metodología se enmarcan en el plan de estudios de la carrera, cómo se secuencian entre distintos seminarios metodológicos y cómo se vinculan con las materias de formación sociológica general. Con respecto a estas últimas, se juega el vínculo entre la teoría –las herramientas con la que se interpela al objeto de indagación– y las metodologías –las decisiones que vuelven al proyecto factible y a las conclusiones válidas frente a otros–. Y si bien es un lugar común, es necesario reafirmar que no hay metodologías sin teoría (y viceversa), y hacer que éste sea el punto de partida para el diseño de las asignaturas. Así, éstas se presentan necesariamente como espacios de integración y vínculo con otras materias, cátedras, y proyectos de investigación. Sin embargo, este vínculo no debe recaer en que las asignaturas de metodologías “deleguen” componentes centrales del quehacer en estos otros espacios. Es decir, las asignaturas de metodología pueden –y deben– suponer que otras materias teóricas han contribuido a construir entre los estudiantes una mirada sociológica

sobre la cual fundar una pregunta de investigación, pero no deberían dejar de dar contenidos teóricos generales y específicos que se ajusten a sus objetivos pedagógicos. En última instancia se requiere evitar caer en una trampa nominal: las materias “de método” son, antes que nada, materias “de investigación”, y eso siempre supone teoría y conocimientos sociológicos específicos.

Luego, en relación a los vínculos entre asignaturas del tramo metodológico, el desafío es dar con una secuencia que no aisle, fragmente o descontextualice los distintos saberes, diseños y tradiciones en la investigación social, las cuales son muchas y variadas, en línea con el carácter multi-método y multi-paradigmático de las ciencias sociales. Esta formación heterogénea es uno de los caracteres más valorados del perfil laboral del sociólogo en Argentina. En función de esto, y del carácter práctico del aprendizaje metodológico, varios autores recomiendan diseñar y organizar la secuencia de asignaturas en función del proceso de investigación (Hermida, et al., 2018; Wainerman, 2015). Es decir, materias y materiales que se centren en la elaboración de ideas, preguntas, objetivos y proyectos, el armado de un marco teórico y la definición de un diseño, la construcción y el análisis de los datos, y la comunicación de resultados. Hermida et al. (2018) explícitamente fundamentan este diseño en un esfuerzo por “superar la separación de paradigmas y estrategias, presentando simultáneamente las perspectivas cuantitativas y cualitativas ancladas a los momentos de definición del diseño, la construcción del dato y el análisis” (p. 187).

Para ilustrar estas tesis sobre los vínculos entre asignaturas metodológicas y de otros trayectos de la formación sociológica, cabe mencionar una experiencia de este equipo docente. En el diseño de la Licenciatura en Sociología de UFLO Universidad, el tramo de “formación en investigación social mixta” acompaña al estudiante desde el primer año hasta el último. Esto supone siete espacios de

investigación que van desde la discusión en torno a lo que implica investigar en ciencias sociales, y el planteo de un primer proyecto de investigación, hasta la elaboración de un trabajo final de grado, pasando por instancias en las que se hace foco en los distintos diseños y técnicas. A contramano de las recomendaciones antes mencionadas, en el diseño de la carrera hay un espacio específico dedicado al análisis cualitativo y otro al análisis cuantitativo. Esto se debe a que el plan de estudio incorpora posteriormente saberes y metodologías computacionales tales como el minado de texto, el modelado, o la simulación computacional, cuyas particularidades vinculan lo cuantitativo y lo cualitativo, requiriendo una mirada de especialista y reforzando la necesidad de su integración (e.g., Díaz-Bone et al., 2020).

Luego, la asignatura “Taller de investigación 1”, que se dicta en primer año, supone que los estudiantes hayan cursado sociología general y que se encuentran cursando teoría sociológica clásica. Sin embargo, para reforzar estas ideas y ofrecer prismas teóricos accesibles a estudiantes iniciales se ha incorporado como contenido de la materia la presentación de la Teoría de las Representaciones Sociales, que cuenta con varios antecedentes y ejemplos actuales elaborados bajo distintos diseños y con variadas técnicas y fuentes. Al ofrecer este contenido no se pretende menospreciar la importancia de que el estudiante pase por el “momento epistémico” de recorte del objeto y de construcción de su marco teórico, pero –como recomienda Wainerman (2015)– es preferible que se concentre en interiorizar la práctica de investigación, lo cual puede ser difícil de congeniar con el desafío “paralizante” de tener un tema propio y una teoría para problematizarlo.

Por otro lado, asumiendo que el aprendizaje y la práctica de la investigación se hace “junto a otros”, es necesario que, a medida que avanzan en conocimientos y lecturas, los estudiantes participen en

equipos de investigación junto con un investigador formado y/o un coordinador. Varias experiencias documentadas confirman que en estos ambientes se obtiene un aprendizaje diferencial, fundado en la resolución de problemas y el involucramiento de los estudiantes, situado en el protagonismo como “productores” de información y “evaluadores” de las producciones escritas de sus pares (Brew, 2003; Healey, 2005). Allí se ven impulsados a tomar decisiones en conjunto, a asumir un interés genuino por la práctica y la enseñanza en base a una línea de investigación concreta, a comprometerse desde los roles asumidos sabiendo que cada persona aporta en su medida al progreso de un proyecto común, etc. En la factibilidad de estos espacios también se incorporan actores del campo de la gestión, política y dirección universitarias, que pueden impulsar y garantizar estos espacios de aprendizaje e integración de la docencia y la investigación vinculados a un saber-hacer que enriquezcan las propuestas pedagógicas y favorezcan la calidad educativa en nuestro ámbito.

2. La tensión entre estudiar/investigar y las preocupaciones y angustias de los estudiantes

En líneas generales, si bien la tarea del docente es la de “enseñar a investigar”, son los estudiantes los que tienen que saber elaborar de manera personal cómo atravesar no solo por un espacio de aprendizaje, sino también cómo moldear el cuerpo, la mente y las emociones. Este proceso conlleva una serie de tensiones y dificultades alrededor de la dicotomía estudiar/investigar que deben ser puestas en juego y abordadas en la práctica docente en el aula.

En primer lugar, es relevante rearticular los conocimientos que tienen los estudiantes sobre lo que es investigar, cómo se hace, qué tipo de conocimiento se produce, cómo se escribe o de qué

formas se puede comunicar la producción científica. Estos presupuestos varían en función de sus trayectorias pedagógicas y de sus experiencias personales. Algunos estudiantes ya han realizado proyectos de investigación en la escuela secundaria, mientras que otros nunca han oído hablar de qué es investigar. En este sentido, el trabajo de Scribano, Gandia y Magallanes (2006, pp. 93-94) da cuenta que la amplia mayoría de los estudiantes considera que investigar es “producir conocimiento” y “aprender e indagar una realidad”. Sin embargo, si solo se tomasen en cuenta estas perspectivas, la investigación no se distingue de lo que supone “estudiar”. Sobre este punto, la tarea del docente se aboca a encauzar estas distintas ideas, energías y angustias y a reelaborar la noción misma de investigación.

En segundo lugar, una preñoción muy marcada en los estudiantes es aquella que tiene que ver con la neutralidad científica y la objetividad. Desde este punto de vista, se observa al científico como un estudioso alejado de la problemática que estudia, como aquel investigador de escritorio que no tiene posiciones políticas ni valores que interfieran en el proceso de investigación. Como bien documentaron Klimovsky e Hidalgo (1998), los valores y las posiciones atraviesan las decisiones de los científicos en varios aspectos: la selección del tema o problema al que se quiere atender, su justificación, la priorización de ciertas fuentes de datos para dar voz a ciertos actores, la adopción de técnicas específicas, la selección de estrategias de análisis de datos, etc. Una filosofía política de la ciencia no excluye los valores sociales implicados en estos momentos (Gómez, 2014); en cualquier caso, advierte que los mismos no deben recaer en una lectura sesgada de los datos. Es entonces un desafío del docente empoderar al estudiante para que persiga sus intereses y que a la vez no caiga en el mero subjetivismo o termine preso de sus propias preñociones. Además, tener en cuenta la dimensión política de la investigación permite remarcar

su carácter transformacional y vincularla con procesos de transformación social.

Esto trae aparejado otro elemento, que es el carácter comunicacional de la investigación, que a diferencia del estudio puede considerarse un acto en constante vínculo con la sociedad. La investigación siempre es un proceso que se hace con, en y hacia la comunidad ya que siempre se escribe junto a otros contemporáneos o predecesores que alimentan nuestras referencias, enmarcan nuestras discusiones y proveen antecedentes. En última instancia, la investigación cobra sentido cuando los resultados se comunican a la comunidad.

También es importante remarcar que la práctica de investigación no es un proceso solamente racional, sino que se ponen en juego sentimientos, emociones y corporalidades que deben considerarse en la práctica de enseñanza. Es por ello que en las aulas de metodología se encuentran de manera más frecuente con estudiantes que se angustian cuando no pueden resolver un problema de investigación o no pueden gestionar emocionalmente los puntos de vista ajenos. En este contrapunto sobre enseñar a investigar, la dimensión emocional/actitudinal es dejada de lado por parte del docente en su práctica pedagógica. La enseñanza de los “pasos sucesivos de una investigación” o de la “flexibilidad metodológica” no contempla cómo el investigador se siente en los distintos momentos del proceso, ni cómo gestiona sus emociones para llevar la tarea a buen puerto.

No vale solo la reflexividad y las notas de campo para mostrarles a los estudiantes – que ya se encuentran abrumados, sorprendidos, asustados o ilusionados por llevar a cabo una investigación– ejemplos sobre cómo se debe actuar. Es importante que el docente esté preparado para darles herramientas a los estudiantes para que puedan controlar las angustias y emociones implicadas y orientarlas

en la búsqueda de buenos resultados para la investigación. En esta postura pedagógica se pone en juego la tensión entre agencia y estructura ya que, por un lado, son los estudiantes los que con sus intereses llevan a cabo una investigación y ponen el cuerpo para transitarla, y por otro, son los docentes quienes conocen de antemano que con el bagaje de conocimientos que ellos tienen no es suficiente para justificar una investigación, y deciden ofrecer una serie de temas para elegir. Es en el contexto del aula donde esta decisión tiene que darse ya que es en el intercambio entre estudiantes y docentes donde se define el formato que puede tener la investigación.

Finalmente, la cuestión actitudinal es un elemento fundamental a la hora de enseñar a investigar. A diferencia del estudio, donde la práctica metódica constante, con horarios pautados determinados fijos y técnicas estructuradas es la norma, en la investigación no se persiguen tiempos constantes. En una investigación existen momentos de plena productividad e instancias de preparación. La actitud es la de una constante sensibilización por el entorno. En este constante ir y venir entre teoría, práctica y escritura los momentos se solapan y no se puede estandarizar tiempos específicos. El desafío para el docente es el de dar el espacio al estudiante para que pueda reformular, ir y venir en la investigación, aunque eso implique desfasarse del programa de la materia. Por otro lado, cuando se le enseña metodología no se lo hace solo para que aprenda ciertos conceptos, sino que se le está enseñando un oficio profesional. Esta declaración es algo que pocos estudiantes tienen en cuenta a la hora de enfrentarse a una investigación ya que ven a ésta como una materia que se tiene que estudiar. Sin embargo, es preciso que el docente dé cuenta de que la investigación como práctica científica empodera de tal manera al sujeto que no solo ayuda en el transcurso de otras materias de la carrera, sino también para su vida profesional.

3. La tensión entre ritual/pragmatismo y la comunicación de la experiencia

Algo complejo para nuestros estudiantes es asimilar el sentido práctico o pragmático que se requiere durante todo el proceso de investigación. Porque, está claro, no basta con estudiar y conocer todos los pasos de la investigación y aplicarlos uno a uno como parte de un ritual metodológico que se repite de forma cíclica. Por el contrario, la investigación social es un proceso dinámico, flexible, dialógico, reflexivo y contextualizado que requiere de decisiones estratégicas basadas en un saber fundamentado. Pero ¿cómo se puede enseñar este pragmatismo de lo metodológico?

La tensión entre el uso de determinadas herramientas metodológicas como parte de un primer acercamiento a la investigación y la autonomía en la toma de decisiones estratégicas es algo con lo que muchos docentes lidian al momento de enseñar este tipo de asignaturas. Algo que se suele implementar como estrategia pedagógica en muchos ámbitos universitarios es enseñar qué es investigar desde las propias experiencias del docente-investigador. El poder recurrir al trasfondo de las propias investigaciones o publicaciones dentro del aula –sin querer ser autorreferencial– supone hacer visible una “cocina” de lo metodológico, que visibiliza el saber hacer del investigador social (Wainerman, 2015). En esa espesura, hablar en primera persona de las experiencias de investigación remarca las dificultades y los riesgos de la toma de decisiones implicadas a lo largo de la investigación, al tiempo que habilita a discutir el lugar de la frustración y/o aceptación de las decisiones que no resultaron de la manera esperada. El desafío, entonces, es el de aprender a replantear, a reenfocar, a aceptar errores y a negociar con uno mismo, la revisión de objetivos y técnicas a lo largo del proceso de investigación. De modo que, como sostiene Wainerman (2015), enseñar lo metodológico y lo práctico

disociados supone el riesgo de formar “ritualistas” de la metodología, y no metodólogos con sentido crítico y práctico en la toma de decisiones.

A menudo, cuando se imparte metodología, se suele dejar de lado el momento epistémico o de construcción del objeto, aquella instancia donde se entrecruzan las condiciones psicológicas y sociológicas de la producción, poniéndose en juego los valores y las justificaciones más relevantes del investigador para priorizar una temática o problemática. Poder hablar de cómo surgieron las ideas iniciales y los objetivos de las investigaciones, cómo se financiaron o se hicieron viables, qué posicionamiento valorativo y afectivo se tenía o se tiene respecto a lo que se investiga, con qué inconvenientes o imprevistos se han encontrado, permite mostrar un costado de lo metodológico donde no existen reglas de antemano, sino decisiones que acercan al acierto o a los intentos fallidos. Y es este carácter de “prueba y error”, donde “las cosas no siempre salen como se quiere”, el que se debe naturalizar en los primeros pasos de la enseñanza de la metodología, a fin de fomentar en los estudiantes una actitud más sana hacia la frustración y acostumarlos a una visión más realista sobre el modo en que todos hemos aprendido a investigar.

En este sentido, otra de las estrategias pedagógicas implementadas desde UFLO en la asignatura “Taller de investigación 1” es organizar conversatorios donde participan investigadores como invitados para contar sus experiencias. Allí se les pide que expongan crudamente las decisiones fallidas que tomaron en sus investigaciones, la capitalización de sus aprendizajes en momentos donde las cosas no salieron como esperaban, la gestión de sus emociones en momentos más críticos, y se los invita a reflexionar sobre la capacidad de ser flexibles cuando hay que virar el rumbo de un proyecto. Este tipo de testimonios son una buena práctica para los estudiantes

ya que supone aprender de una manera directa la complejidad que opera detrás de las decisiones del proceso de investigación, pudiendo preguntar y ahondar en la experiencia de alguien que tiene un recorrido más largo.

Por tanto, en esta complejidad entre praxis y metodología, siguiendo a Meo y Dabenigno (2015), resulta fundamental el desarrollo de un *habitus* investigativo en los/las estudiantes, esto es, un conjunto de disposiciones, categorías de apropiación, percepción e interpretación propias, que ayudan a generar formas de interrogarse y leer problemáticas del mundo empírico, con una orientación flexible, emergente, dialógica y reflexiva. Claro está, ayudar a forjar este tipo de competencias y habilidades entre los estudiantes se logrará no solo a partir de lecturas de investigaciones previas de otros/as sociólogos, sino por medio de su participación directa y real en espacios de prácticas de investigación.

Conclusiones

La intención de este capítulo era reflexionar sobre las tensiones que articulan la enseñanza de las metodologías de la investigación social. Lejos de prescribir recetas y dar respuestas cerradas, se buscó sopesar las ventajas y los riesgos del formato de curso y el de taller; de considerar las distancias y diferencias entre lo que implica estudiar y lo que implica investigar, tomando en cuenta las preconociones y las actitudes de los estudiantes, y los desafíos para una formación que pueda incorporar la reflexión pragmática frente al ritualismo de los “pasos del método”. Éstas no son las únicas tensiones. Se podría, por caso, avanzar sobre la tensión entre el proceso/producto de la evaluación en la dificultad de adquirir habilidades y competencias necesarias para hacer investigación.

También podrían mencionarse los desafíos de la irrupción de las técnicas computacionales y su hibridación con los diseños clásicos de investigación social, o la incorporación crítica y reflexiva de herramientas de inteligencia artificial en las distintas tareas de la investigación. Sin duda, estas nuevas tensiones marcarán la agenda de la discusión de la enseñanza de la metodología de la investigación social en los próximos años y, desde aquí, se invita a seguir indagando estas y otras tensiones para ir rumbo a una enseñanza significativa.

Referencias bibliográficas

- Becerra, G. (2021). Los desafíos del big data para la formación sociológica. *II Jornadas Institucionales de Innovación Educativa en la Universidad*. <https://jornadas.virtual.uflo.edu.ar/?p=2410>
- Brew, A. (2003). Teaching and research: New relationships and their implications for inquiry-based teaching and learning in higher education. *Higher Education Research & Development*, 22(1), 3-18.
- Díaz-Bone, R., Horvath, K. y Cappel, V. (2020). Social Research in Times of Big Data. The Challenges of New Data Worlds and the Need for a Sociology of Social Research. *Historical Social Research*, 45(3), 314-341. <https://doi.org/10.12759/hsr.45.2020.3.314-341>
- Gómez, R. (2014). *La dimensión valorativa de las ciencias. Hacia una filosofía política*. Universidad Nacional de Quilmes.
- Healey, M. (2005). Linking research and teaching to benefit student learning. *Journal of Geography in Higher Education*, 29(2), 183-201.

- Hermida, M., Farías, A., Gil, R., Pessina, N. y Urdapilleta, M. (2018). Construir el objeto: Enseñar metodología desde la praxis investigativa. El caso de metodología de la investigación en ciencias sociales en las carreras de sociología y ciencia política de la Universidad Nacional De Tierra Del Fuego. *De Prácticas y Discursos*, 7(9). <https://doi.org/10.30972/dpd.792807>
- Izquierdo Alonso, M. y Izquierdo Alonso, A. M. (2010). Enseñar a investigar: una propuesta didáctica colaborativa desde la investigación-acción. *Documentación de Las Ciencias de La Información*, 33, 107-123. <https://revistas.ucm.es/index.php/DCIN/article/view/DCIN1010110107A>
- Kirss, L., Hunt, P. y Kalk, K. (2022). Teaching social science research methods in an online setting: pointers from a literature review. *Przeгляд Krytyczny*, 4(2), 89-102. <https://doi.org/10.14746/pk.2022.4.2.6>
- Klimovsky, G. e Hidalgo, C. (2001). *La inexplicable sociedad: cuestiones de epistemología de las ciencias*. Editorial A-Z.
- Lewthwaite, S. y Nind, M. (2016). Teaching Research Methods in the Social Sciences: Expert Perspectives on Pedagogy and Practice. *British Journal of Educational Studies*, 64(4), 413-430. <https://doi.org/10.1080/00071005.2016.1197882>
- Meo, A. I. y Dabenigno, V. (2015). Currículo y construcción de un habitus investigativo cualitativo entre sociólogos/as en formación. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 5(1).

Rubinich, L y Beltrán, G. (2010). *¿Qué hacen los sociólogos?* Aurelia Rivera.

Scribano, A., Gandia, C. y Magallanes, G. (2006). La enseñanza de la “metodología de la investigación” en ciencias sociales. *Ciencias Sociales Online Revista Electrónica*, III(1), 91-102.

Wagner, C., Garner, M. y Kawulich, B. (2011). The state of the art of teaching research methods in the social sciences: Towards a pedagogical culture. *Studies in HigherEducation*, 36(1), 75-88. <https://doi.org/10.1080/03075070903452594>

Wainerman, C. (2015). Consejos y Advertencias para la Formación de Investigadores Sociales. En C. Wainerman y R. Sautu (Eds.), *Trastienda de la Investigación* (pp. 27-51). Lumiere.