

Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales (ELMeCS)

Mesa 5. Problemas de enseñanza-aprendizaje de la metodología en el grado y posgrado universitario

Nombre y apellido autoras: Virginia Kummer, María Florencia Gareis

Pertenencia institucional: Facultad de Ciencias de la Educación / Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER)

Dirección de correo electrónico: virginia.kummer@uner.edu.ar, florencia.gareis@uner.edu.ar

Título de la ponencia: Limitaciones, alcances y posibilidades de un curso de investigación en la formación docente: análisis de una experiencia.

RESUMEN

En un libro señero para quienes nos desempeñamos en asignaturas de Metodología de la Investigación, se pregunta Juan Samaja (1994): “¿*Qué sentido tiene –para quien está convencido de que a investigar se aprende investigando- dar cursos de metodología o escribir libros sobre el tema?*” (p. 13). Aunque la pregunta representa en sí misma un posicionamiento sobre la [limitada] posibilidad de “enseñanza” de la misma, continúa inmediatamente haciendo referencia al valor de la práctica, del estudio y del análisis reflexivo sobre la propia experiencia.

En este sentido, este trabajo da cuenta de algunos problemas identificados durante el dictado de la asignatura Investigación en Educación de una Licenciatura en Educación – ofrecida como Ciclo de Complementación Curricular- destinada a docentes de nivel inicial y primario que se desempeñan en instituciones del sistema educativo de la provincia de Entre Ríos. El propósito de la licenciatura, que se ofrece en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER), es la profundización de una mirada crítica y propositiva de la educación de ambos niveles, a partir de problematizar el campo didáctico-pedagógico en las tensiones del curriculum de la educación.

El trabajo reflexiona en primer lugar sobre el *sentido de la investigación en el marco de la formación docente*. Entendemos a este espacio curricular dedicado a la reflexión sobre la investigación en educación, como la posibilidad de indagar acerca de la utilidad de la investigación, del para qué de la construcción de conocimiento y su importancia para formar sujetos crítico-reflexivos sobre sí mismos y su entorno. Esta primera cuestión focaliza entonces en la pregunta: ¿*Que enseñar partiendo de la base que enseñar a investigar es distinto de*

investigar? (Gallardo, 2018). ¿Dónde debe estar puesto el énfasis en la compleja relación entre Investigación/ Formación/ Práctica Docente (Achilli, 2008), en el dictado de una asignatura intensiva y virtual, con docentes que cuentan con una desigual y heterogénea formación en investigación?

Para dar cuenta de lo anterior, conviene aclarar que el cursó se dictó en 7 encuentros virtuales, 4 de ellos correspondientes al espacio de los teóricos y 3 a los prácticos, más uno más presencial en sede. En términos de la conformación del grupo, presentan diferentes puntos de partida en su formación inicial. La procedencia geográfica¹ se manifiesta no sólo en la formación recibida sino además en la conectividad y acceso a dispositivos lo cual, en términos de una formación de esta naturaleza, se constituyen en indispensables para garantizar el aprendizaje. En un primer apartado entonces, damos cuenta de algunas de las decisiones sobre el programa de la asignatura, asumiendo que la formación para la investigación es un proceso que supone una intención y un objetivo pero no un período de tiempo definido (Moreno Bayardo, 2005).

En segundo lugar, reflexionamos sobre las dificultades encontradas en comprender a la investigación en educación como *representación de la actividad científica*, como un proceso en constante desarrollo, que se fundamenta en preguntas e interrogantes sobre la realidad social y educativa, que dará lugar a nuevos interrogantes, desde la implicación que estos tengan para quien investiga. Partimos de reconocer en este punto que encarar una labor de investigación con la pretensión de generar un conocimiento legítimo respecto de un objeto en particular, implica reconocer que dicho conocimiento reúne características diferenciales respecto de saberes empíricos o intuitivos, propios del sentido común, o cotidianos. Esto es, reconocer que el saber científico tiene una especificidad dada porque se funda en un método específico de descubrimiento y validación (Samaja, 1994). El producto de esta triple conjunción teoría-objeto-método será un conocimiento, cuya validez radica precisamente en dicha relación. Referimos aquí a algunas de las dificultades al momento de construir e identificar un problema objeto de estudio al interior del campo de la educación, esto es, la diferencia entre problemas prácticos, problemas de conocimiento y problemas de conocimiento científico (Ynoub, 2007).

¹ El Ciclo de Complementación Curricular estuvo destinado a docentes de nivel inicial y primario de tres departamentos de la provincia de Entre Ríos. Tal como se señala en el texto principal, los docentes de cada departamento presentan características diferentes en su formación inicial –quienes pertenecen a un departamento tienen en su mayoría formación docente universitaria mientras que el resto no la tiene- además de las ya mencionadas en cuanto a conectividad y dispositivos para el normal cursado de la carrera.

Finalmente, referimos al modo en que intentamos facilitar las disposiciones, competencias, modos de pensamiento y acción que implica la práctica de enseñar a investigar. Esto en tanto pretendemos que quienes cursen la asignatura, reconozcan los diversos abordajes a la realidad social, las epistemologías que los sustentan y las elecciones metodológicas a que dan lugar. En este apartado analizamos las actitudes, herramientas y habilidades que buscamos desarrollar para la práctica investigativa, es decir, una forma de concebir la formación en investigación que enfatiza la lógica de desarrollo de habilidades, predisposiciones y actitudes que forman parte de la formación de un investigador y no de una lógica lineal de contenidos a la manera de “pasos a seguir” (Moreno Bayardo, 2005). Presentamos en este punto algunas de las actividades propuestas al grupo de cursantes para la identificación de buenas investigaciones del campo de la educación, el trabajo con buscadores y otras, que tuvieron la pretensión de favorecer no sólo la identificación de producción de conocimiento sobre el nivel inicial y primario, sino también la forma en que se accede al mismo y la evaluación sobre su calidad.

Introducción

Aunque el marco normativo de las Licenciaturas de Educación Inicial y Licenciatura en Educación Primaria -en el cual se inscribe la experiencia formativa que estamos analizando- menciona que quienes egresan de la/s carrera/s podrán “Realizar estudios e investigaciones referidos a las instituciones educativas del Nivel Primario/Inicial del sistema educativo argentino (público o privado)”², no contempla el desarrollo de prácticas de investigación en el tránsito por la carrera.

En tal sentido, acordamos con Moreno Bayardo (2005) quien entiende que la formación para la investigación parte de la intervención de formadores que ocupan el lugar de mediadores que promueven y facilitan de forma sistematizada “el acceso a los conocimientos, el desarrollo de habilidades, hábitos y actitudes, y la internalización de valores, que demanda la realización de la práctica denominada investigación” (p.3). La autora sostiene además, que se trata de un proceso que supone una intencionalidad, aunque no un período definido, pues se puede acceder a la formación antes de hacer investigación o durante el período que se realice la investigación. En ese sentido, el espacio curricular “Investigación en educación” ha buscado formar *antes* que “hacer investigación”, ya sea para la instancia de Trabajo final (que da lugar a la acreditación

²Resolución de Consejo Directivo N° 348/12 y Resolución Consejo Directivo N° 349/12, Facultad de Ciencias de la Educación, UNER.

final y acceso al título) o bien en el futuro ejercicio profesional de quienes obtengan la titulación.

Al mismo tiempo, y siguiendo a Ferry (1991), Moreno Bayardo (2005) destaca la participación activa del propio sujeto en formación a partir de las mediaciones humanas, las lecturas, circunstancias o relación con otros sujetos. El plan de formación que diseñamos, partió del desarrollo de algunos aspectos conceptuales a cargo del equipo docente, como así también distintas actividades que oficiaron de mediadoras promoviendo la interacción con la bibliografía seleccionada, pero también entre quienes se encontraban cursando la asignatura, tanto al interior de sus propios equipos como con el resto de los equipos.

1. Sobre el sentido de la investigación en la formación docente

Sin duda, el concepto de investigación convoca a una multiplicidad de significados según los criterios de científicidad que orientan la idea de producción de conocimientos en el campo de las ciencias sociales. Es decir, los criterios con los cuales se “*delimitan*” las producciones científicas de aquellas que no lo son (Achilli, 2008). De estos, el carácter *sistemático* - basado en criterios y reglas que aunque flexibles, definen las condiciones en que se producen determinados conocimientos- y *riguroso* –coherencia entre el problema, los objetivos y la metodología- son centrales en la definición.

Ahora bien, en el tema que nos ocupa –el sentido de la formación en investigación en la formación docente- la distinción que señala Achilli (2008, p. 23) resulta fundamental. Para la autora, la investigación y la formación/práctica docente-pedagógica constituyen *lógicas de oficios diferentes*. De este modo, mientras que la “*investigación refiere a un proceso de construcción de una problemática de investigación, la docencia refiere a un proceso de construcción de una problemática pedagógica*” (p.26). La práctica docente, es un concepto más amplio, que trasciende la práctica pedagógica e incluye un conjunto de actividades, interacciones, relaciones que configuran el campo laboral del sujeto maestro o profesor en determinadas condiciones institucionales y socio-históricas.

Y en este punto es donde radica uno de los desafíos de un curso de formación. En el modo en que los *problemas de la práctica* (por ejemplo *la doble jornada en la educación primaria; el abordaje de la literatura en la educación inicial; los libros y las escenas de lectura; el juego o las funciones del jugar*, por mencionar solo algunos) pueden ser planteados conforme a los cánones del conocimiento científico (Ynoub, 2007) y ser formulados como un problema de investigación.

La investigación educativa, señala García de Fanelli (2010), adquiere la forma de un modo de producción de conocimientos organizado en lo que denomina, siguiendo a Gibbons (1998), el Modo 2 (en contraposición al modo 1 de la ciencia tradicional) y tiene la característica de la *multidisciplinariedad*. De este modo, no sólo existe una variedad de campos de producción de conocimiento que articulan los discursos y prácticas educativas sino también una diversidad de actores y una pluricausalidad e interdependencia de los fenómenos educativos (economía, política, estructura social).

En tal sentido, el carácter *acumulativo* o *disponible* del conocimiento, hace que el punto de partida de un tema o problema de investigación sea la revisión de los conocimientos disponibles (Borsotti, 2006; Yuni y Urbano, 2006).

A partir de lo anterior, la lectura crítica de investigaciones actuales de los niveles inicial y primario, elegidas en base a criterios de relevancia, pertinencia y calidad académica, constituyó uno de los principales lineamientos del seminario. Cuidadosamente seleccionadas, brindaron además, orientaciones sobre las principales líneas teóricas y metodológicas con las cuales se abordó previamente el fenómeno.

2. Acerca de la propuesta metodológica

Si la metodología se puede enseñar de forma expositiva, a partir de la presentación teórica de los métodos, técnicas e instrumentos que ordenan la producción de conocimientos acerca del mundo social, *la enseñanza de la investigación debe implicar la transmisión de actitudes, herramientas y habilidades para la práctica investigativa*. Y sólo se puede enseñar a investigar desde la práctica, transmitiendo modos de hacer, operaciones y habilidades a los estudiantes y más importante aún, *con* los estudiantes.

Entendemos que una buena formación en investigación amplía las capacidades de construcción de conocimiento y por su carácter eminentemente práctico, puede ser fuente de motivación para los estudiantes que no en pocas ocasiones consideran exclusivamente teórica la formación que reciben. Siguiendo a Segura, Gallardo concibe al aprendizaje como:

La reconstrucción de los esquemas de conocimiento del sujeto a partir de las experiencias que este tiene con los objetos –interactividad– en situaciones de interacción que sean significativas de acuerdo con su nivel de desarrollo y los contextos sociales que le dan sentido. (Segura, 2003 como se citó en Gallardo, 2018, p. 1)

La evaluación final del curso consistió en la búsqueda y posterior análisis de una investigación del nivel inicial o primario en sitios de repositorios especializados. La búsqueda e identificación de la investigación debió ser explicitada, dando cuenta de los criterios de interés, pertinencia disciplinar y relevancia temática y contó con el asesoramiento de las docentes del curso. Se planteó como un trabajo grupal en base a preguntas guía que permitieran analizar los componentes clave de toda investigación empírica. Haciendo nuestro el planteo propuesto por Sirvent (2006), las preguntas refirieron a la dimensión epistemológica (*¿Que se quiere investigar y para qué?*), a la dimensión de la estrategia general metodológica (*¿Cómo se quiere investigar según un andamiaje general metodológico?*) y a la dimensión de las técnicas de obtención y análisis de información (*¿Cómo se investiga en términos de dichas técnicas de trabajo con la información empírica?*)³.

3. Descripción de las actividades propuestas

Las actividades que se propusieron tuvieron como propósito promover el desarrollo de habilidades necesarias para el oficio como investigadores. Estas habilidades no son entendidas como meras técnicas, sino que una vez internalizadas, configuran un modo particular de resolver problemas o realizar tareas implicadas en la práctica investigativa. A continuación presentamos algunas de las actividades desarrolladas en el marco del dictado.

- *El relato de experiencias de formación en investigación por parte de colegas.* En las dos primeras clases, fueron invitadas dos docentes del nivel inicial y primario con una amplia trayectoria en gestión e investigación, una de ellas egresada de la misma carrera. La interlocución con las docentes invitadas se basó en tres preguntas: el sentido de la investigación en la formación, los inconvenientes u obstáculos –si es que los hubo- en la tarea de combinar ambas actividades y finalmente, el análisis sobre la agenda o el estado actual de la investigación en el nivel inicial y primario. Esta actividad permitió un valioso intercambio entre las invitadas y las cursantes.

- *La participación en foros de debate:* constituyó una de las actividades iniciales y buscó generar un espacio de participación e intercambio en el espacio del *foro* del entorno virtual. En esta instancia, debían intervenir de forma grupal dando respuesta a una consigna en la que se invitaba a reflexionar sobre la relación entre la investigación y la formación docente. Por este

³Vale destacar que, a dos años del dictado de la asignatura, un 30% de los grupos no han aprobado de modo satisfactorio el trabajo final, lo cual da cuenta de las dificultades que la tarea supuso para las y los cursantes.

motivo, se solicitaba que recuperen experiencias previas de investigación (ya sea en la formación de grado o en su práctica profesional) y formularan preguntas que, como grupos se hacían, al iniciar el cursado de la asignatura. Esta primera actividad buscaba promover tanto habilidades instrumentales como habilidades de pensamiento (Moreno Bayardo, 2015).

Algunos de los aportes del foro recuperaron definiciones de Elena Achilli (2008) para fundamentar por qué las experiencias que relataban eran consideradas de investigación, sobre todo desde el aspecto referido a la construcción de un problema a investigar y una serie de pasos para su estudio. En general, estos trabajos fueron realizados en el marco de asignaturas de la carrera de grado o participación en ferias de ciencias en el ejercicio profesional.

Sin embargo, no todas las intervenciones lograron avanzar en leer esas experiencias desde una comprensión de la investigación como una práctica rigurosa y sistemática. Si bien una estrategia para el desarrollo de habilidades que promueva la discusión y el debate es la *confrontación interpersonal* (Moreno Bayardo, 2015), en este caso, el equipo formador realizó una devolución al final del foro, por lo que no se orientaron las intervenciones a la reformulación de las ideas iniciales por parte de los y las participantes.

Poder formular preguntas, *saber preguntar*, es considerado fundamental para acercarse a la construcción de conocimiento, puesto que lleva implícita la curiosidad, el deseo de saber y buscar respuestas a aspectos de la realidad que nos inquietan. En respuesta a la consigna del foro en la que se requería que formulen algunas preguntas que se hacían como grupo al iniciar el cursado de la asignatura, surgieron distintos tipos de preguntas que clasificamos del siguiente modo: a) preguntas relacionadas al *cursado de la asignatura*: temas, cantidad de bibliografía, tipos de trabajos a realizar, entre otras; b) preguntas relacionadas con la *aplicación de la investigación a diferentes campos y los propósitos de la investigación*: por ejemplo, referidas a la posibilidad de aplicar en el aula aquello que estudiarían en la asignatura o que surge de la práctica de investigación, por qué y para qué se estudian determinadas temáticas; c) preguntas sobre sus *propios aprendizajes y a los modos de hacer investigación*: cuáles son los pasos a seguir en la investigación y las distintas metodologías, si cuentan con formación y/o preparación para poder llevar adelante un proyecto de investigación, entre otras; d) preguntas relacionadas con *temas que las inquietan o preocupan*: cómo aprenden los niños determinados saberes en el aula, qué impacto tiene la tecnología en los aprendizajes, entre otras. Esta clasificación nos permitió como equipo, diferenciar entre aquellas preguntas operativas sobre el cursado y que requerían urgente respuesta en clase, de aquellas vinculadas a los contenidos cognitivos del programa de la asignatura y que se fueron abordando a lo largo de los encuentros. Estas últimas

sirvieron de guía sobre aquellos aspectos de la investigación que suscitaban tanto dudas como interés por parte del grupo cursante.

- *Uso de buscadores y repositorios*: Una vez constituidos los grupos de trabajo, se propuso que buscaran un artículo de divulgación en buscadores académicos, repositorios institucionales, revistas especializadas. El primer criterio a considerar para realizar esta búsqueda fue la pertinencia y adscripción del artículo, el cual en términos del nivel, debía ser del campo de la educación inicial y/o primaria. Otro criterio fue que debía ser el resultado de una investigación *empírica*, la cual sería objeto de análisis para el trabajo final de acreditación de la asignatura. En los encuentros sincrónicos se ofrecieron algunos criterios para la búsqueda, tales como la relevancia, actualidad y pertinencia, como así también se presentaron distintos buscadores y formas de acceso y uso. Esta actividad fue desde un inicio de carácter grupal, trabajando entonces sobre el desarrollo de *la habilidad de construcción social del conocimiento* (Moreno Bayardo, 2015), puesto que para quien trabaja desentrañando situaciones en el ámbito social es prácticamente una necesidad saber trabajar con otros. La propuesta en sí presentó una gran complejidad para algunos grupos debido a distintas dificultades. Vale en tal sentido, mencionar alguna de ellas:

- poder distinguir entre un artículo de divulgación de una investigación entre otros trabajos como trabajos de grado, monografías, ensayos o artículos periodísticos.

- reconocer la pertinencia de las investigaciones, puesto que si bien hemos asumido et supra que la investigación educativa es multidisciplinaria, se acordó abordar los problemas desde la propia especificidad disciplinar.

- identificar un artículo que reúna los elementos necesarios para el análisis requerido en la evaluación del curso. Esta actividad dio cuenta de una notable dificultad por parte de los y las estudiantes. En algunos casos se trataba de artículos muy sintéticos o que solo daban cuenta del estado de la cuestión, sin referencias a la metodología o al análisis de los datos. Estos artículos fueron consultados con la docente de cada comisión y consideramos que fue un trabajo sumamente valioso, puesto que la *revisión crítica de investigaciones sobre la temática de interés*, es la piedra angular de todo inicio de investigación, en tanto supone situar la problemática en el conocimiento disponible sobre la misma.

- *Análisis crítico de investigaciones*: Este trabajo fue el eje vertebrador de la asignatura desde un doble ejercicio: en primer lugar, clase a clase se realizó un análisis crítico de investigaciones

seleccionadas por el equipo docente⁴, a partir de las dimensiones epistemológica, metodológica, de las técnicas de recolección y análisis de información, propuestas por Sirvent (2006)⁵. En segundo lugar, se planteó este mismo ejercicio desde las propias investigaciones seleccionadas. Este escrito final, requerido para la evaluación del curso, implicó poner en juego habilidades *instrumentales* tales como la lectura y escritura, otras de *construcción conceptual* como son las de apropiarse y reconstruir ideas de otros y organizar lógicamente, exponer y defender ideas y también *habilidades de pensamiento*, como pensar lógicamente.

Para Moreno Bayardo (2015) al analizar “se separa o descompone un todo en sus partes” (p. 58). Esto se realiza en base a un plan o con determinados criterios. Respecto a esto, el equipo de cátedra ofreció una guía de preguntas para analizar las dimensiones antes mencionadas. Este trabajo supone un orden lógico también, dado a que luego del análisis y, en la producción escrita, los grupos debían dar orden y sentido a las ideas, expresarlas coherentemente y construir argumentaciones o fundamentos. Una de las mayores dificultades, en este punto, fue el apropiarse y reconstruir las ideas de otros, entendiendo esto como “*comprender claramente el contenido de las ideas de esos otros, hasta el punto de poder expresarlas de una manera diferente sin cambiar el sentido de las ideas en cuestión*” (p.73). Inferimos que esto puede estar vinculado a modos de producción de textos escritos en docentes que han transitado una formación en ámbitos no universitarios.

A modo de reflexión final

Si bien se reconoce que hay otras habilidades importantes a desarrollar para el oficio del investigador, dado al acotado tiempo en el cual se llevó a cabo la asignatura, la modalidad de cursado y las diferencias entre la formación previa de cada docente, creemos que el ejercicio de análisis crítico de investigaciones, como eje del trabajo llevado adelante, permitió en los y las cursantes un acercamiento al campo de producción científica de los niveles educativos en cuestión y habilidades de distinta índole para el análisis de las mismas.

⁴El corpus de análisis propuesto desde la cátedra, incluyó investigaciones empíricas sobre temas de la agenda actual del nivel inicial y primario: *la doble jornada en la educación primaria*, *el espacio* en la escuela primaria, las funciones del jugar, mediciones de impacto de programas –p. e. el de jornada extendida-. el abordaje de la literatura en la educación inicial, libros y escenas de lectura, las interpretaciones infantiles de portadores numéricos en el nivel preescolar. Todas fueron listadas con su correspondiente link en el programa de la asignatura y estuvieron a disposición de los y las cursantes en el aula virtual de la asignatura.

⁵Una de las docentes de la cátedra propuso trabajar el concepto de “tejer, destejer”, en tanto se considera un oficio el arte de tejer e hilvanar, donde también se despliega la creatividad.

Lo exiguo del tiempo dedicado al cursado del seminario impidió la realización de una evaluación sobre el mismo. En tal sentido la *reflexividad* en tanto “pensar lo que se hace” (Santos, et al, 2018, p. 278) puede aportar elementos para “establecer puentes entre el punto de vista externo y las formas en que los actores experimentan sus acciones”. Una evaluación formativa que recoja los decires de los estudiantes y su experiencia durante el cursado, prevista para la re-edición de una nueva propuesta, es pensada como un insumo más para la optimización de la enseñanza.

Referencias bibliográficas

- Achilli, E. L. (2008) *Investigación y Formación Docente*. Rosario, Argentina: Laborde Editor.
- Borsotti, C. (2006). *Temas de Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales Empíricas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Gallardo G. (2018). “¿Enseñar metodología de la investigación o enseñar a investigar?” En: VI Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales (ELMeCS). Innovación y creatividad en la investigación social: navegando la compleja realidad latinoamericana. Ecuador: Universidad de Cuenca.
- García de Fanelli, A. (2010). ¿Educación o problemas educativos? Reflexiones sobre la construcción del campo educativo. En: C. Wainerman, M. Di Virgilio (Comps.). *El quehacer de la investigación en educación*. Buenos Aires: Manantial.
- Moreno Bayardo, M. G. (2005). Potenciar la educación. un currículum transversal de formación para la investigación En: *REICE*. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 3, núm. 1 pp. 520-540. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/551/55130152.pdf>
- Mancovsky V., Moreno Bayardo, M.G. (2015) La formación para la investigación en el posgrado. Buenos Aires: Noveduc.
- Samaja, J. (1994). *Epistemología y metodología. Elementos para una teoría de la investigación científica*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Santos, J.; Pi Puig, P. y Rausky, E. (2018). Métodos mixtos y reflexividad: explorando posibles articulaciones. En J. I. Piovani y L. Muñiz Terra (coords.), *¿Condenados a la*

reflexividad? Apuntes para repensar el proceso de investigación social. Pp. 254-283.

Buenos Aires: Biblos-Clacso. Recuperado de:

https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20180419015342/Condenados_a_la_reflexividad.pdf

-

- Sautu, R. (2003). *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación.* Buenos Aires: Lumiere.
- Sirvent M.T. (2006). *El proceso de investigación.* Ficha de cátedra. 2da Edición (revisada). Universidad Nacional de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras. Departamento de Ciencias de la Educación, Investigación y Estadística Educativa 1.
- Ynoub, R. (2007). *El Proyecto y la metodología de la investigación.* Buenos Aires: CENGAGE Learning.
- Yuni J., Urbano C. (2006). *Técnicas para investigar. Recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación.* Córdoba: Editorial Brujas. Vol. 1.
- Wainerman, C., Di Virgilio M.M. (Comps.) (2010). *El quehacer de la investigación en educación.* Buenos Aires: Manantial