

CAPÍTULO 5

Operacionalización de la unidad de análisis y la unidad de observación a partir del diseño de investigación⁶

Maximiliano Azcona y Fernando Manzini

Consideraciones didácticas

Los enfoques tradicionales sobre el aprendizaje conciben la lectura como mero vehículo para la reproducción o traducción del conocimiento; aquí la consideraremos como una herramienta transformadora de nuestros contenidos mentales y de nuestra forma particular de conocer el mundo. Con este escrito pretendemos aportar elementos de lectura que permitan elucidar el significado de dos conceptos metodológicos sumamente significativos: unidad de análisis (UA) y unidad de observación (UO). Pero no se trata de un escrito en absoluto normativo o enciclopédico, sino que se refiere, más bien, a un intento de reflexión crítica en torno a lo que muchos autores ya han teorizado y que, justamente por esa teorización, constituyen conceptos problemáticamente polisémicos en la actualidad. Situación que no sólo dificulta su aprehensión didáctica sino también su implementación práctica. Ahora bien, por tratarse precisamente de un texto reflexivo, creemos necesario, para el mejor aprovechamiento de este escrito, que los estudiantes se esfuercen por hacer un ejercicio de lectura que trascienda la mera reproducción y memorización de sus contenidos.

Aclaremos que los conceptos aludidos son complejos pero que el esfuerzo por comprenderlos tiene por recompensa un premio invalorable: el de aumentar nuestras herramientas cognitivas para comprender las bases de las actividades investigativas que realizamos. Entonces (repetimos), para construir un aprendizaje significativo sobre este tópico, recomendamos a ustedes, nuestros lectores, pensar sobre lo que leen para luego poder pensar con lo que leen y, al fin y al cabo, hacer con lo que piensan⁷.

⁶ Versión ampliada y revisada de la ficha de cátedra: Azcona, M. y Manzini, F. (2019). La unidad de análisis y la unidad de observación. Su operacionalización a partir del diseño de investigación. Material didáctico para la asignatura: Seminario de Psicología Experimental. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata.

⁷ A esta altura les imaginamos persuadidos del carácter performativo de nuestro lenguaje y del hecho de que, también al investigar, hacemos cosas con palabras (cf. Austin, 1962/1991).

Nuestro propósito es proveer a los estudiantes de conceptos instrumentales, es decir, de conjuntos de componentes asociados que, además de construir una idea sobre la realidad, ayude a tomar decisiones sobre ella. Para alcanzar este fin, preferimos la claridad al barroquismo, la sencillez a la (siempre tentadora) suntuosidad académica.

Habiendo ya explicitado nuestro propósito, intentaremos ahora reconstruir y diferenciar los conceptos de UA y UO, articulándolos con la concepción que sostenemos desde la cátedra respecto de los enfoques y los diseños de investigación.

Unidad de análisis

“Una cosa es la expresión de la oscuridad y otra muy distinta la oscuridad de expresión” dicen que decía Borges (que no era metodólogo, pero de escritura entendía un poquito). Intentaremos expresar la oscuridad, en lugar de oscurecer lo que expresamos: el concepto de UA es relativamente ambiguo y polisémico, porque las definiciones esgrimidas por distintos metodólogos, además de ser inconsistentes entre sí, son intrínsecamente oscuras. Lo cual conlleva a que distintos lectores construyan, sobre los mismos conceptos, muy diferentes significados. Todo concepto es una construcción intelectual y el concepto de UA no escapa a ello. Ha habido diferentes definiciones sobre la UA basados en distintos marcos teóricos, planos de inmanencia u objetivos prácticos. Valga aclarar al estudiante que lo que aquí ofrecemos es nuestra construcción particular sobre UA, y que esta construcción, esta particular forma de comprender este componente metodológico, no coincide con la visión estándar con la que se lo suele abordar.

La visión estándar de la UA (Grasso, 1996; Marradi, Archenti y Piovani, 2007; Ynoub, 2014) la entiende como el tipo de entidades en las que se focaliza la investigación, entendiendo por entidades a los seres individuales que interesa investigar y de los cuales se analizan sus cualidades. Desde este punto de vista, estudiantes, exámenes, cursos, escuelas, amas de casa, podrían ser considerados como UA dentro de una investigación determinada, pues son entes posibles de ser investigados (Ynoub, 2014). Creemos que esta caracterización, relativamente corriente dentro de la metodología moderna, ha sido útil para recortar el objeto empírico de investigación, pero insuficiente para designar el tipo particular de relaciones conceptuales que se intenta investigar. El recorte o construcción de un objeto de investigación no es solo fáctico sino también conceptual: no se investigan meramente estudiantes, ni escuelas, ni amas de casa, sino que se persiguen dentro de estos entes unas ciertas variables particulares, un conjunto de conceptos contruidos dentro del marco teórico que adopta el investigador y que acotarán intelectualmente los fines investigativos. ¿Qué interesa investigar de las amas de casa?, ¿el uso de su tiempo libre?, ¿sus gastos diarios?, ¿sus estados emocionales? ¿Y de los estudiantes? ¿acaso su coeficiente intelectual?, ¿su rendimiento académico?, ¿su imaginario sobre los docentes que en suerte (o en mala suerte) les tocan? Creemos que este otro recorte, el conceptual, es el que falta en la definición clásica sobre UA, y nuestra propuesta intentará saldar este déficit. Además,

(como intentaremos mostrar más adelante) nuestra propuesta permite una mejor conceptualización sobre el hecho de que una misma UA puede ser abordada a partir de distintos referentes empíricos y/o de distintos tipos de datos.

En primer lugar, descompongamos los términos que la constituyen:

a) Si hablamos de unidad es porque nos referimos a un dominio circunscripto y diferenciable con propiedades inherentes. Dominio también delimitado, en tanto podemos trazar una especie de frontera que individualice una totalidad y la distinga de otras entidades que dejaremos de lado. Es decir, al hablar de unidad estamos haciendo énfasis en el carácter focalizado que adquiere una representación que nos hacemos de un objeto epistémico, con la finalidad de avanzar en la investigación. Esta unidad, puede ser caracterizada como un conjunto de propiedades que hemos circunscripto y puesto en relación mutua. Aunque no vamos a abordar aquí el debate metafísico sobre el estatuto ontológico del referente de esa unidad (por ejemplo, si existe independientemente a su nominación o no), debe quedar claro que la delimitación de una unidad es una operación cognitiva cuyo producto es una representación comunicable.

b) Si hablamos de análisis es porque suponemos que la unidad definida es pasible de conocerse siguiendo algún tipo de procedimiento de indagación⁸. Es decir que, al pretender analizar una unidad, estamos suponiendo que ésta es inteligible y que para lograr conocer algo de ella debemos aplicar determinados procedimientos. Entonces, nos basta con acordar que el predicado análisis designa el simple hecho de que esa unidad es pasible de indagación científica.

Ahora bien: ¿en qué momento aparece una UA en un proceso de investigación? Esta pregunta no tiene una respuesta unívoca y generalizable a todo proceso de investigación: las UA pueden constituirse y/o reformularse en distintos momentos del proceso, dependiendo ello de las vicisitudes cognitivas inherentes a toda investigación. Lo que sí pretendemos decir es que una UA sólo puede formularse en un proceso de investigación cuando ya han sido formulados el tema, junto con los problemas e interrogantes centrales. Esto no significa que, una vez establecida una UA, no pudieran aparecer otros problemas o interrogantes (situación que es, por cierto, bastante frecuente), sino que no es posible hablar de UA sin un tema-problema previo. Veámoslo con un ejemplo: supongamos que tenemos como situación problemática (Borsotti, 2007) a “la

⁸ Debemos reconocer que la etimología del verbo analizar (deshacer o soltar las cosas para ver sus funcionamientos por separado) desfavorece lo que hoy convendría entender por unidad de análisis, pues pareciera adherir a una suposición elementarista que no todos compartimos. Suposición que muchas veces ha hegemonizado las estrategias metodológicas de tipo reduccionistas en el ámbito de la psicología. La estrategia contraria implica reintegrar en una totalidad mayor aquello que se quiere comprender; y que esto constituye una manera cognitiva de obrar cuya legitimidad ha sido suficientemente respaldada para el abordaje de numerosos e importantes problemas de investigación en el ámbito de los fenómenos que suponen significación. A pesar de nuestras preferencias o sesgos particulares, debemos recordar que no se trata de adjudicarnos el patrimonio absoluto de la verdad mientras demonizamos posturas alternativas. Como suele suceder en cualquier otro campo de la ciencia o de la filosofía, difícilmente podamos presuponer una sola posición definitiva capaz de eclipsar explicaciones alternativas. Esto, llevado al tema que nos ocupa, quiere decir que adoptar una posición elementarista o sistémica se trata más de una apuesta epistemológica que de una posición fundada empíricamente. Las dos posturas son viables, ambas cuentan con argumentos sólidos. Optar por una u otra significa elegir el plano de immanencia, es decir, el suelo que decidimos pisar para empezar a pensar los objetos que nos ocupan. Y ese suelo, esa base apriorística de referencia básica, a veces no se puede pensar: se establece por corazonada, por intuición o por experimentación titubeante (Deleuze, Guattari and Kauf, 2005).

desproporción existente entre la cantidad de mujeres que (históricamente) se inscriben en la carrera de Licenciatura en Psicología de nuestra universidad, respecto de la cantidad de estudiantes de otros géneros”⁹.

Supongamos que queremos saber a qué se debe esa desproporción, ¿cuál es nuestra unidad de análisis?; ¿hay una sola unidad de análisis?; ¿pueden diseñarse distintas unidades de análisis desde un mismo tema-problema? La respuesta a estas preguntas debería ser una derivación de otra más sencilla: ¿hay una sola manera de poder explicar (tal como demanda nuestra situación problemática) la desproporción? La respuesta, intuitiva o racional, es que no. Diremos entonces que el investigador tiene la libertad de elegir el diseño de su investigación, así como su operacionalización. Parte de esas elecciones consiste en el establecimiento de la UA: alguien podría presuponer que la explicación de esa diferencia poblacional se hallará en los “estereotipos de género instalados en el imaginario social vigente sobre la profesión del psicólogo y sus incidencias en la orientación vocacional”; pero también quizás alguien podría conjeturar, desde un punto de vista completamente diferente, que una respuesta satisfactoria no debería excluir una indagación del “funcionamiento diferencial del sistema endócrino en mujeres y varones, con incidencia en sus comportamientos electivos”. Como puede advertirse, pese a partir de una misma situación problemática, aquí tenemos dos UA muy distintas¹⁰. ¿A qué se debe esa diferencia? Pues a una serie de factores determinantes: la tradición teórica desde la cual se investiga; los valores no-epistémicos que orientan el proceso; la agenda de problemas de la comunidad en la que el investigador se inserta; y un largo etcétera. Aquí adoptaremos la siguiente definición de unidad de análisis: es el tipo de objeto delimitado por el investigador para ser investigado. Con “tipo de objeto” aludimos a que el referente de cualquier unidad de análisis es un concepto, es decir lo que agrupa a una clase de entidades y no una entidad determinada o concreta del espacio tiempo. Recordemos que cuando Marradi, Archenti y Piovani (2007) sostienen que la unidad de análisis “tiene un referente abstracto”, nos están diciendo que el referente de una UA no es un caso particular sino todo un conjunto (potencialmente infinito) de entidades. Así, en el ejemplo que nos ofrecen, “ama de casa argentina adulta”, los autores aseguran que su referente no puede ser “la señora Ramírez”. Esto es así porque el referente de una UA no es un individuo concreto sino un conjunto abstracto; en este caso el conjunto de las mujeres argentinas que son amas de casa. Entonces: la UA refiere a un conjunto y no a un elemento del conjunto; confundirlos es caer en un error de tipificación lógica.

⁹ De más está decir que esta situación no representa para nosotros un problema “de hecho”, sino más bien un dato llamativo que podría generar una insatisfacción cognitiva pasible de ser convertida en problema de investigación. De hecho, las disparidades de género en la elección de carreras han dado pie a numerosas investigaciones en distintas latitudes (véase, por ejemplo, Cordero y Frutos, 2015; Navarro-Guzmán y Casero-Martínez, 2012; Quatrocchi et. al., 2017).

¹⁰ Como puede notarse, una explicación potencial haría hincapié en el género, mientras que la otra destacaría la importancia del sexo. Para una reseña de investigaciones que contemplaron distintas variables explicativas de la elección de carreras, cf. Mosteiro García (1997) y Padilla y Moreno (2000).

Con “delimitado” nos referimos al carácter hallable del objeto (ubicable en un espacio y un tiempo precisos). Entonces, la unidad de análisis se constituye delimitando del universo de entidades pasibles de abordaje (el tipo de objetos) aquellas entidades que se van a investigar. Por ejemplo: si el tipo de entidad que nos interesa es “el proceso de alfabetización en personas con síndrome de Down”, nuestra investigación será posible si y sólo si contextualizamos ese tipo de objeto; por ejemplo: “el proceso de alfabetización en niños de 3 a 6 años con síndrome de Down en las escuelas públicas de La Plata”. Este procedimiento cognitivo de delimitación es un paso necesario para poder avanzar en el abordaje del tipo de entidades que queremos conocer. Esta delimitación de nuestro objeto de conocimiento es la delimitación de la unidad de análisis.

Unidad de análisis y variables

Es importante ahora reparar en el significado del término variable. Dicho sencillamente, una variable es una propiedad o atributo que puede cambiar y cuya variación puede ser registrada; por ejemplo, la edad, el clima, la inteligencia. Esa variación puede ser observada al comparar un mismo aspecto en dos entidades distintas (la edad de dos personas) o el mismo aspecto en dos tiempos distintos (la edad de una persona en distintos momentos). Teniendo en cuenta, entonces, que hablar de variables es referirse a propiedades cambiantes, debemos mencionar el concepto de valor de una variable: se trata del conjunto de las distintas designaciones que dan especificidad a la variable. Por ejemplo, la variable color podría, en un contexto determinado, asumir los valores de rojo o verde, pero no los valores de alto o triste. Como puede verse, los valores de una variable se definen dentro de un rango de posibilidades, establecidas en base a un criterio de pertenencia. Los valores de una variable constituyen su universo posible y siempre es un universo co-construido por el investigador y su entorno de indagación. Sabino (1996) sintetiza bien todo esto que venimos diciendo cuando sostiene que una variable es “cualquier característica o cualidad de la realidad que es susceptible de asumir diferentes valores, pudiendo las variaciones producirse tanto para un mismo objeto como para diferentes objetos considerados.” (p. 52). Este aspecto cambiante que puede asumir una variable es lo que denominaremos su valor.

Retomando nuestra definición anterior, agregaremos que toda UA representa una o más variables. Así, por ejemplo, la unidad de análisis “inteligencia matemática en niños platenses” podría tener como una de sus variables a la “competencia para el cálculo aritmético” y sus valores ser “baja”, “media” y “alta”. Obsérvese que, dada una unidad de análisis, las variables son construcciones que el investigador realiza desde su particular enfoque teórico. Al proceso de definición de una variable desde un enfoque teórico determinado se lo denomina definición teórica de la variable. Esta definición es conceptual, teórica y eminentemente enciclopédica. En cualquier proceso de investigación las variables a investigar se construyen siempre desde una teoría y por

eso es importante definir las desde esa teoría seleccionada¹¹. Y esto es necesario, pero insuficiente. Necesario porque introduce el concepto que el investigador tiene sobre la variable a investigar al tiempo que representa y explicita su marco teórico de procedencia; insuficiente porque muchas investigaciones requieren, además de descripciones teóricas, indicadores empíricos de las variables estudiadas y entonces se impone la obligación de definir las en términos de las operaciones necesarias para poder establecer con precisión el tipo de valores que arrojará. Al proceso de definición de una variable que consiste en la explicitación de las operaciones necesarias para poder establecer su rango de valores se lo llama definición operacional de la variable u operacionalización. Considérese, por ejemplo, la variable alexitimia (dificultad de un sujeto en la identificación y expresión de las emociones): su definición puede ser establecida siguiendo los desarrollos teóricos que se han ocupado del tema, mientras que su operacionalización estará dada por el tipo de instrumento que utilizaremos para poder analizar los valores que esta variable asume en nuestra investigación; en este caso, una opción podría ser la aplicación de la Escala de alexitimia de Toronto (Bagby et al., 1994). Es decir, la operacionalización de una variable tiene un sentido práctico fundamental en la investigación. Sintetizando:

- 1) Las variables en una investigación científica no están dadas de antemano, sino que cada investigador debe construirlas, es decir conceptualizarlas a partir de una teoría específica;
- 2) La forma de adjudicar valores a cada variable en cada caso de la muestra seleccionada recibe el nombre de operacionalización.

A continuación, unos pocos ejemplos de situaciones hipotéticas de investigación para ilustrar los conceptos que hemos venido precisando:

Ejemplo a: un investigador clínico realiza, sobre dos grupos de pacientes diagnosticados con depresión grave, intervenciones directivas y no directivas (un tipo para cada grupo) e intenta establecer alguna relación entre las variables tipo de intervención y tipo de respuesta de los pacientes.

Ejemplo b: un psicobiólogo experimental inyecta alcohol a una rata y observa su comportamiento en un laberinto de agua para analizar la correspondencia entre dos variables: intoxicación etílica y aprendizaje espacial.

Ejemplo c: un investigador educativo propone un taller de ajedrez durante seis meses a un grupo de alumnos de cuarto grado para estudiar la correlación entre práctica de ajedrez e inteligencia.

Ejemplo d: un investigador social indaga in situ las costumbres y los modos de interacción de una nueva tribu urbana, realizando entrevistas y empleando observación participante, para descubrir las variables que mejor caractericen al grupo: códigos lingüísticos, sistemas kinésicos, proxémicos y diacríticos.

¹¹ Incluso en los enfoques cualitativos de investigación, en donde se le da preponderancia a la construcción de hipótesis a partir de la interacción con los datos empíricos, también la visualización de variables está determinada por el horizonte de las elecciones conceptuales del investigador (amén de lo que pueda emerger de los datos).

Invitamos al estudiante a leer atentamente estos ejemplos para que intente, a partir de ellos, suponer la U.A. que está siendo investigada. Quizá pueda coincidir con nosotros en que bien podría tratarse de las siguientes:

Ejemplo a: Respuestas terapéuticas en pacientes depresivos tratados con terapias directivas y no directivas.

Ejemplo b: Aprendizaje espacial en ratas alcoholizadas.

Ejemplo c: Coeficiente intelectual de niños ajedrecistas.

Ejemplo d: Significación de los comportamientos verbal y no verbal de la tribu urbana X.

Es importante recordar que, dada una situación problemática artificial o una escena imaginada como las anteriores, es posible (en principio) atribuir tales situaciones a más de una UA.

Unidad de análisis y unidad de observación

Demos un paso más. Suelen denominarse unidades de observación (UO) a los referentes empíricos que el investigador utiliza para obtener los datos que necesita de la UA. En ese sentido, la UO está “comandada” por la construcción que ya ha realizado de la unidad de análisis y sus variables (previa formulación del problema y los objetivos de investigación). La UO es el soporte de las técnicas de recolección de datos, es el material que emerge de su aplicación. Se supone que el investigador elige determinadas UO y no otras, porque en las elegidas encontrará la información sobre los atributos que las variables en juego demandan.

Es muy importante diferenciar conceptualmente UA de UO, en tanto que categorías metodológicas distintas. A diferencia de lo que comentamos para las UA (a saber: que siempre tienen un referente abstracto), las UO suponen siempre un referente observable. Por otro lado, hay que destacar un aspecto importante que las vincula: una UA puede tener distintas UO, pero no a la inversa. Veámoslo con un ejemplo: supongamos que la UA es “violencia doméstica en mujeres de mediana edad” y supongamos que una de las variables dependientes que hemos construido es “amenaza verbal” (siendo “presente” y “ausente” sus valores posibles, y siendo el contexto socioeconómico y la edad las variables independientes); resta hacernos la pregunta: ¿cómo conseguimos satisfacer esta variable?, es decir, ¿cómo logramos recolectar datos sobre la presencia o ausencia de “amenaza verbal”? Como puede advertirse, existen varias formas posibles y son sólo las elegidas las que constituirán nuestras UO. Podríamos decidir, por ejemplo, entrevistar a varios grupos de mujeres pertenecientes a distintos barrios carenciados del territorio seleccionado (procediendo vía muestreo, por ejemplo), o podríamos realizar observaciones en el contexto natural doméstico de algunas familias seleccionadas. Ambas posibilidades suponen distintas unidades de observación: el relato de las propias mujeres en un caso y las conductas relacionales en el otro¹².

¹² En ambos, el registro de los datos se hará desde los esquemas cognitivos que comandan la implementación del instrumento construido (tipo de entrevista y tipo de observación).

El conjunto de las UO constituye la población del estudio. En las elecciones del ejemplo anterior, la población estaría constituida por: todos los relatos de mujeres o todas las conductas relacionales (de familias de mediana edad y sectores socioeconómicos carenciados, pertenecientes a La Plata). Como puede advertirse, aplicar técnicas de recolección de datos para cualquiera de ambas poblaciones supondría la disposición de numerosos recursos. Si eso no es posible o se decide no hacerlo, entonces intervienen las técnicas de muestreo para disminuir los referentes de la UO (los casos).

Si la investigación es de corte cualitativo, entonces es posible llevar a cabo otras formas de recortar los referentes potenciales de la UA. Por ejemplo, mediante un estudio de casos. Considérese la siguiente UA: “neologismos en el discurso del sujeto esquizofrénico”. En base a ella, podríamos recurrir al caso del “paciente M”, convertir sus dichos en una UO e implementar algún método sistemático de investigación psicoanalítica para recolectar y procesar los datos¹³.

Intentemos sintetizar con ejemplos ilustrativos todo lo que hemos dicho hasta ahora:

Ejemplo1:

- UA: “función de las autolesiones corporales en sujetos diagnosticados con trastorno límite de la personalidad”.
- UO: “discurso de tales pacientes en un dispositivo psicoterapéutico”.
- Variables:
 - a) “imagen de sí mismo”, valores posibles: “integrada”, “escindida”, etc.
 - b) “relaciones interpersonales”, valores posibles: “inestables”, “estables”, etc.
 - c) “regulación afectiva”, valores posibles: “alto control de impulsos”, “bajo control de impulsos”, etc.

Ejemplo 2:

- UA: “características de la estructura familiar inconsciente en familias con integrantes diagnosticados con trastorno antisocial de la personalidad”
- UO: “vínculos y relaciones en familias con integrantes diagnosticados con trastorno antisocial de la personalidad”
- Variables:
 - a) tipo de vinculación familiar afectiva, valores posibles: “distante”, “cercana”, “fusional”.
 - b) “distribución del espacio familiar”, valores posibles: “indiscriminado”, “delimitado”, “separado”.
 - c) “formas de aparición de la prohibición”, valores posibles: “en relación a una terceridad”, “por despotismo encarnado”, “sin aparición apreciable”.

¹³ Para un examen metodológico de las distintas formas de concebir la investigación en psicoanálisis, cf. el capítulo 8 en este libro.

Ejemplo 3:

- UA: “déficits neuropsicológicos en jóvenes bebedores de fin de semana”.
- UO: “respuestas a cuestionario administrado de tales jóvenes y “respuestas a prueba psicológica estandarizada”.
- Variables:
 - a) “consumo de alcohol de fin de semana”; valores posibles: “alto”, “moderado”, “bajo”.
 - b) “Flexibilidad cognitiva”; valores posibles: “alta”, “normal”, “baja”.
 - c) “Memoria declarativa”; valores posibles: “alta”, “normal”, “baja”.

Ejemplo 4:

- UA: “beneficios de la atención paliativa en los procesos de duelo, ante la pérdida de un hijo con enfermedad amenazante para la vida”.
- UO: “respuestas de padres a técnicas de evaluación psicológica; aplicadas antes y después de la pérdida de un hijo con enfermedad amenazante para la vida, tanto a padres que han sido asistidos con acompañamiento paliativo como a padres que no (grupo control)”
- Variables:
 - a) “duelo”; valores posibles: “normal”, “demorado”, “patológico”, etc.
 - b) “resiliencia”; valores posibles: “alta capacidad”, “baja capacidad”, etc.
 - c) “estrategias de afrontamiento”; valores posibles: “altas”, “insuficientes”, etc.
 - d) “proyecto identificador”, valores posibles: “estable”, “inestable”, etc.

En base a estos ejemplos es necesario aclarar algunas cuestiones fundamentales:

Las UO, así como las variables enunciadas y sus correspondientes valores son, en toda investigación, una configuración arbitraria; es decir: siempre es posible imaginar otras. Redundaremos en favor de la claridad: esas elecciones dependen, entre otros factores, del tipo y cantidad de información que el investigador crea necesitar y de las posibilidades procedimentales que estén a su disposición en el contexto en que investiga.

Las categorías imaginadas de las variables y sus respectivos valores no siempre se delimitan al inicio de una investigación al modo de una taxonomía cerrada. En los enfoques cualitativos, es frecuente encontrar formas de proceder que suponen el contacto con las UO sin que se hayan estipulado de antemano las variables a tener en cuenta; en ellos las variables surgen durante el proceso de clasificación de los datos y no antes (esto le da el atributo de “inductivas”; aunque es una nominación problemática).

Unidad de Análisis y supuestos onto-epistemológicos

Entre los factores que inciden en el proceso de construcción de la UA, la UO, las variables y los procedimientos de recolección de datos, nos encontramos con los llamados supuestos filosóficos subyacentes de los investigadores. Aquí nos detendremos en dos de ellos para ejemplificar su determinación en la construcción de las categorías mencionadas.

Supuestos ontológicos

No debemos olvidar que los supuestos subyacentes con los que nos comprometamos tienen incidencia directa en la forma de concebir este proceso de delimitación de la UA. Nuestra idea es que el tipo de supuesto ontológico que adoptemos determinará el tipo de unidad de análisis que construyamos. Si el investigador se orienta desde el realismo, entonces creará que las entidades en juego existen con independencia y con anterioridad a su proceso de cognición. Por el contrario, si el investigador se orienta desde el antirrealismo¹⁴, creará que su actividad implica una intervención constitutiva de tales entidades. Vayamos a un ejemplo para ilustrarlo: supongamos una investigación que tenga por UA a la “integración del personal no docente con identidades sexo-disidentes en la UNLP”. Imaginemos que hemos establecido como UO a “cuatro trabajadorxs no docentes de la universidad” y que hemos decidido implementar la técnica de historia de vidas para obtener información relativa a la variable “construcción identitaria” en dichos sujetos. Pues bien, existe un abanico de concepciones ontológicas posibles aquí, cuyos extremos podrían ser: a) suponer que tales sujetos tienen una representación sobre su identidad y que el investigador se limita a descubrirla y categorizarla; b) suponer que la representación de su identidad es una construcción que también se continuará en el proceso mismo de investigación. Vemos que el estatuto de la entidad “identidad”, además de su definición conceptual desde el marco teórico que elija el investigador, implica un posicionamiento ontológico que es infra-teórico¹⁵ y no siempre explícito.

Por supuesto que el tipo de problemáticas ontológicas no se reduce a lo contenido en este ejemplo sobre el tema del realismo-antirrealismo. Existen otros problemas filosóficos cuya discusión es plenamente vigente y tiene repercusiones sobre la actividad científica. Uno de ellos lo constituyen las investigaciones sobre el estatuto de la causalidad. Generalmente, el investigador no forma parte de la comunidad que discute estos problemas (y no tendría por qué hacerlo) pero, pese a ello, él toma partido eligiendo una posición infra-teórica que excluye a otras. Así, por ejemplo, al construir sus variables y al procesar los datos obtenidos, el investigador estará presuponiendo una “teoría de la causa” y no otras.

Supuestos epistemológicos

El proceso de investigación es un proceso de producción de conocimiento y, por ello mismo, la concepción que el investigador tenga de la naturaleza del conocimiento es una suposición

¹⁴ Utilizaremos los términos realismo y antirrealismo en un sentido genérico, es decir como designadores de conjuntos de posiciones significativamente disímiles, pero que suelen ser agrupadas bajo unos rasgos comunes invariables. Para un examen más detallado del tema y sus relaciones con los problemas metodológicos, cf. Azcona, M. (2013).

¹⁵ Denominaremos supuestos infra-teóricos a tales supuestos filosóficos subyacentes a la dimensión teórica, por dos motivos principales: por un lado, son conjeturas generalmente implícitas y, por otro lado, su nivel de aceptación o rechazo no siempre sigue los mismos caminos que siguen las conjeturas científicas (por ejemplo, la contrastación empírica o el grado de confirmación inductiva, entre otros).

sumamente significativa (Sánchez Vazquez & Lahitte, 2013). Este nivel de supuestos está íntimamente relacionado con el nivel ontológico, puesto que el estatuto de las entidades postuladas deberá ser consistente con el tipo de conocimiento que el investigador suponga poder alcanzar. De este modo, si se ha supuesto que la entidad postulada existe con independencia y anterioridad al intento de conocerla, el investigador podría suponer que es posible arribar a un conocimiento de dicha entidad tal y como es en sí misma. En el ejemplo dado anteriormente sobre la variable imaginada como “constitución identitaria”, la suposición sería que ese es un rasgo del objeto y que nuestro conocimiento aspirará a ser una fiel copia mental del mismo. Por el contrario, es posible imaginar una suposición opuesta respecto de la naturaleza del conocimiento: podría ser el caso que el investigador suponga que esa variable habla de una característica del objeto que depende de nuestras intervenciones al momento de conocerla y que, por eso mismo, el conocimiento obtenido será una co-construcción entre el investigador y el investigado.

Estos ejemplos no pretenden más que aludir al modo en que las elecciones (conscientes o no) del investigador son determinantes en el proceso de investigación.

A modo de conclusión

Es necesario volver a repetir que las definiciones que trabajamos en este artículo responden a nuestro punto de vista actual sobre el tema y que pueden existir otras formas de abordarlo y conceptualizarlo.

Para terminar, sintetizaremos esas definiciones que hemos venido desarrollando:

- Llamamos **Unidad de Análisis** al tipo de objeto delimitado por el investigador que designa los aspectos conceptuales a investigar.
- Llamamos **Variables** a aquellas características que se desean investigar en los objetos seleccionados y que pueden adoptar diversos valores de tipo cualitativo o cuantitativo.
- Llamamos **Unidad de Observación** al tipo de referentes empíricos que el investigador utiliza para satisfacer los valores de las variables que su U.A. demanda. Se trata de la población de entidades concretas y delimitadas témporo-espacialmente para soportar la administración de las técnicas de recolección de datos.

Referencias

- Austin, J. (1962/1991). *Como hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós.
- Azcona, M. (2013). El contexto onto-epistemológico de las investigaciones científicas. En M.J. Sánchez Vazquez (Coord.), *Investigar en Ciencias Humanas. Reflexiones epistemológicas, metodológicas y éticas aplicadas a la Psicología*. Edulp. <http://hdl.handle.net/10915/27889>.
- Bagby R., Parker J. & Taylor G. (1994). Thetwenty-item Toronto Alexithimia Scale-I. Item selection and cross-validation of the factor structure. *J Psychosom Res*, 38(1), 23-32.

- Borsotti, C. (2007). *Temas de metodología de la investigación en ciencias sociales y empíricas*. Miño Dávila.
- Cordero, A. E. y Frutos, M. B. (2015). Elección de estudios CTIM y desequilibrios de género. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 33(3), 59-76.
- Deleuze, G., Guattari, F. y Kauf, T. (2005). *¿Qué es la filosofía?* Anagrama.
- Di Marco, M. (1997). *Taller de corte y corrección: Guía para la creación literaria*. Sudamericana.
- Grasso, L (1999). Cap. 9: Muestreo. En: *Introducción a la Estadística en Ciencias Sociales y del Comportamiento*. Editorial de la Universidad Nacional de Córdoba.
- Marradi, A.; Archenti, N. y Piovani, J.I. (2007). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Emecé.
- Mosteiro, M. J. (1997). El género como factor condicionante de la elección de carrera: hacia una orientación para la igualdad de oportunidades entre los sexos. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 1, 305-315.
- Navarro-Guzmán, C., y Casero-Martínez, A. (2012). Análisis de las diferencias de género en la elección de estudios universitarios. *Estudios sobre Educación*, 22, 115-132.
- Padilla, T. y Moreno, E. (2000). El desarrollo profesional masculino: una perspectiva de género en la orientación profesional. *XXI. Revista de Educación*, 2, 301- 312.
- Pozo, J. I. y del Puy Pérez Echeverría M. (Coord.) (2009). *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*. Morata.
- Quatrocchi, P., Flores, C., Cassullo, G., Moulia, L., De Marco, M., Shafferstein, C. y Siniuk, D. (2017). Motivación y género en la elección de la carrera. *Revista de Educación y Desarrollo*, 41, 27-35.
- Sabino, C. (1996). *El proceso de investigación*. Lumen-Hvmanitas.
- Sánchez Vazquez, M.J. y Lahitte, H.B. (2013). Ciencias del hombre e investigación. En M.J. Sánchez Vazquez (coord.) *Investigar en Ciencias Humanas. Reflexiones epistemológicas, metodológicas y éticas aplicadas a la investigación en Psicología*. Edulp. <http://hdl.handle.net/10915/27889>.
- Ynoub, R. (2015). Cap. VIII. Operaciones invariantes en el paso a la contrastación empírica Cuestión de método. En: *Cuestión de Método. Aportes para una metodología crítica*, (pp. 225-256). Cengage Learning.