

CAPÍTULO 4

Distintas clasificaciones sobre diseños y métodos en Psicología⁵

María Florencia Gómez

En los manuales de metodología en Ciencias Sociales y Humanas, el diseño de investigación presenta múltiples caracterizaciones y obliga al profesional psicólogo que quiere transmitir su experiencia o los resultados de sus estudios a tomar una posición epistemológica y metodológica al respecto. Además, distintos metodólogos e investigadores utilizan diversos criterios para organizar las estrategias metodológicas que se condensan en la definición de cada uno de los diseños.

A continuación, sintetizamos algunas de estas definiciones de diseño de investigación, desarrolladas en el capítulo introductorio sobre este tema.

I. Clasificación de diseños de investigación según el enfoque metodológico, sea de investigaciones cualitativas, cuantitativas o de combinaciones de ambos tipos de enfoques. Ejemplo de esta posición es la organización de los diseños de Roberto Hernández Sampieri, Carlos Fernández Collado y Pilar Baptista Lucio (2014). Para estos autores, el diseño de investigación puede considerarse como la fase operativa que continúa a la delimitación conceptual del problema de investigación, los objetivos e hipótesis de trabajo. El diseño sería entonces la estrategia que idea el investigador “para obtener información que permita responder al planteamiento del problema” (p. 128).

II. Clasificación de distintos tipos de investigación según sus objetivos cognitivos, o según los alcances del estudio. Esta es una de las caracterizaciones que más suele utilizarse, combinada con las otras aquí mencionadas. Encontramos las propuestas de Carlos Sabino (1996) y de José Yuni y Claudio Urbano (2006) para caracterizar a las investigaciones como exploratorias, descriptivas, correlacionales o explicativas.

III. Clasificación de diseños de investigación según la forma de recolección y tratamiento de los datos. Sabino (1996) también realiza su categorización según los datos hayan sido obtenidos por otros investigadores, es decir, datos secundarios que constituyen los diseños

⁵ Versión ampliada y revisada de la ficha de cátedra: Gómez, M.F. y Dorati, J. (2017). Diseños de investigación en Ciencias Sociales y Humanas. Material didáctico para la asignatura Seminario de Psicología Experimental, Facultad de Psicología (UNLP). <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/127169>

bibliográficos, o por el propio investigador, con diseños de campo; estos últimos son clasificados según las estrategias metodológicas implementadas, desde estudios experimentales a aquellos considerados más flexibles y de producción profunda de datos, como son los diseños cualitativos. Para este autor el diseño también conforma una fase específica en el proceso de investigación, luego de la construcción teórica del problema de investigación.

IV. Clasificación de diseños de investigación según la estructuración de las decisiones en la planificación y desarrollo de la investigación. Para Miguel S. Valles Martínez (1999) y Alberto Marradi, Nélida Archenti y Juan Ignacio Piovani (2007), entre otros, el diseño de investigación refiere a la toma de decisiones que organizan y orientan todo el proceso de investigación, y pueden ser más sistemáticas y explícitas o incluso implícitas y no reflexionadas, pero siempre vinculadas a las circunstancias concretas del estudio. Esto determina que los estudios se ordenen en un continuo que iría de formas de planificación y decisiones más estructuradas a otras más flexibles.

V. Clasificación del diseño cualitativo como un modelo interactivo de elementos teórico-metodológicos, es una propuesta innovadora de Joseph Maxwell (1996), para dejar de pensar al diseño como una secuencia unidireccional de pasos a seguir y entenderlo como una propuesta flexible (Mendizábal, 2006). Estos autores consideran que el diseño en investigaciones cualitativas posee componentes claves (propósitos, contexto conceptual, preguntas de investigación, métodos y validez del estudio), que deben ser evaluado en interacción con los otros componentes del diseño y con otros aspectos externos a la investigación, como son, por ejemplo, la experiencia personal, los aspectos éticos, los intereses de los participantes, la financiación, etc.

Estas categorizaciones representan los modos en cómo se presenta el diseño de investigación para las Ciencias Humanas y Sociales, pero a veces dejan al estudiante de psicología y al psicólogo con dudas para poder ubicar y organizar la lógica del proceso de su propia investigación en el campo de la Psicología. Revisemos a continuación dos diseños de investigación para evaluar otras decisiones a considerar en investigaciones en Psicoanálisis y Psicología: los Estudios de casos y los Diseños Evolutivos. Finalmente, sintetizamos dos clasificaciones de diseños y estrategias metodológicas específicas para Psicología.

El Estudio de Casos como un diseño de investigación en Psicología

A principios del Siglo XX, el Estudio de Casos (EC) fue uno de los modos de producción de conocimiento en diversos campos del saber. En el caso de la Psicología, se utilizó para el desarrollo de teoría en diversas corrientes psicológicas, así como también para el estudio y seguimiento clínico en Psicología Evolutiva y Educacional, en Psicopatología y Psicoanálisis. No obstante, cada corriente ha hecho un uso diferente del mismo. El Psicoanálisis utiliza la presentación de casos como forma de producir un conocimiento clínico que trasciende el caso particular o

ejemplificador. También el Conductismo y la Psicología Evolutiva lo utilizaron para el estudio de la conducta y otros procesos psicológicos en niños y adultos, puesto que consideraron que, al producir gran cantidad de datos en uno o pocos casos, no necesitaban del uso de grandes muestras para realizar generalizaciones (Roussos, 2007).

Un ejemplo de investigación con un caso que permitió desarrollar teoría psicológica para el Conductismo es la de John B. Watson y Rosalie Rayner en el año 1920 (Sánchez Vazquez, 2020), quienes estudiaron las reacciones emocionales tempranas y la instauración de miedos condicionados por el contexto en un niño pequeño. Albert B., era un bebé de 9 meses criado en un entorno hospitalario en el *Harriet Lane Home for Invalid Children*, y presentaba pocas manifestaciones de miedo e ira evidentes para su madre -quien trabajaba como nodriza allí- y los asistentes del hospital que lo cuidaban en la guardería, pero había reaccionado con sobresalto y llanto frente al ruido del golpe de una barra metálica en contexto experimental.

Con este bebé se realizaron varias sesiones experimentales de laboratorio, que iniciaron cuando el niño tenía una edad de 11 meses y 3 días. Para el registro de la conducta del bebé se utilizó la filmación. Las preguntas experimentales fueron:

- I. ¿Se puede condicionar el miedo a un animal, por ejemplo, una rata blanca, presentando visualmente el animal y golpeando simultáneamente una barra de acero?
- II. Si se puede establecer tal respuesta emocional condicionada ¿habrá una transferencia a otros animales u otros objetos?
- III. ¿Cómo afecta del tiempo sobre tales respuestas emocionales condicionadas?
- IV. Si después de un período razonable tales respuestas emocionales no se han extinguido ¿qué métodos de laboratorio pueden idearse para eliminarlas?

En un primer momento, se le presentó una rata, frente a la cual el niño no mostró reacciones como miedo o rabia, y apenas la tocó se le presentó el estímulo sonoro que generó reacción de sobresalto y principio de llanto. La experiencia se repitió dos veces y finalizó con un juego con bloques para calmar al niño. Una semana después se reiteró la presentación de ambos estímulos 7 veces para buscar su reacción, hasta que el niño comenzó a llorar violentamente. La siguiente secuencia se le presentó la rata sola y el niño comenzó a llorar, demostrando la asociación de estímulos y la generación de un miedo condicionado.

A los cinco días se inició una nueva fase experimental: se presentaron alternadamente el juego con bloques (a los que Albert reaccionaba con sonrisas y gorjeos) y la rata sola, un conejo, un perro y un abrigo peludo, algodón. El niño mostró frente a todas reacciones negativas a acercarse, tirar su cuerpo hacia un lado, ocultar el rostro en el colchón, seguir el objeto con la mirada, etc; también Watson le mostró su cabello, con el que el niño al inicio no reaccionó y finalmente jugó y le entregó una máscara de Papá Noel, con la cual tampoco reaccionó.

Cinco días después se mostró la rata sola, y como no hubo reacciones llamativas, se volvió a asociar la presentación de la rata al sonido fuerte del golpe de la barra metálica que asustaba al niño. Se presentan alternadamente la rata, el conejo y el perro junto al sonido fuerte o solos, con los que reaccionó retirando su cuerpo, gateando para evadirse y lloriqueando, entre otras manifestaciones.

Un mes después se reiteró la presentación de los animales y objetos peludos, frente a los que reaccionó retirando el cuerpo, pateando los objetos, mirando al experimentador y gimoteando, mostrando que la transferencia de estos miedos condicionados se había producido y permanecía en el tiempo. Watson indica que no se pudieron probar posibles métodos para eliminar las respuestas emocionales condicionadas, porque el niño ya no residía en el hospital.

Este EC permitió a los autores constatar sus presupuestos sobre los miedos constitucionales y las fobias adquiridas en la infancia y realizar generalizaciones sobre esta temática. Esta investigación llevó a otros colaboradores de Watson a diseñar estrategias terapéuticas frente a los miedos adquiridos y a tomarlo como modelo de las prácticas de investigación psicológica que requieren una revisión por comités de ética previo a su realización y a analizar la responsabilidad del investigador frente a estos diseños de investigación (Sánchez Vazquez, 2020; Sánchez Vazquez; Borzi; Gómez y Dorati, 2013).

Con el predominio del sondeo en Ciencias Sociales y Humanas en las primeras décadas del siglo pasado, el EC recibió críticas epistemológicas sobre sus potencialidades para generar teoría y demostrar relaciones causales entre variables. Al cuestionarse su validez y confiabilidad, fue reducido a las etapas iniciales y exploratorias de cualquier investigación. Entre las décadas de 1960 y 1970, es revalorizado porque permite abordar realidades complejas y cambiantes; es aquí donde los debates comienzan a centrarse en el diálogo entre el investigador y el caso, así como también en el análisis en profundidad de un individuo o situación y en la construcción narrativa del caso.

Desde mediados de la década de 1980, la caracterización metodológica del EC presenta múltiples lecturas y variados usos. Se lo define como una forma de producir conocimiento denso de múltiples propiedades y variables sobre uno o pocos casos, en un contexto específico, y por esto proporciona descripciones holísticas y particularistas de una entidad singular o social, o de un fenómeno. Utiliza diversas estrategias metodológicas y técnicas como la observación en contexto natural, la entrevista junto al análisis de materiales como fotos, documentos, etc.

Sin embargo, a pesar de los acuerdos generales en la caracterización del EC y su ampliación en el uso en investigación, no hay acuerdos en la precisión de la definición y uso metodológico: se lo interpreta como un método, una técnica, una estrategia metodológica, un enfoque o un diseño de investigación. Desde una presentación convencional, se cuestionan su validez y su confiabilidad, y sus limitaciones para realizar generalizaciones, evaluar supuestos teóricos y producir avances en las teorías vigentes (Gómez, 2015). Además, para Robert E. Stake (1999; 2013) el EC es una elección de objeto de estudio más que un método de recolección de información o un diseño.

Nélida Archenti (2007) considera al EC como un diseño de investigación, dado que permite abordar las relaciones entre muchas propiedades y los vínculos de ciertas variables, en uno o pocos casos de forma holística, por medio de la triangulación metodológica. Propone que al ser multimétodo, es decir, al utilizar estrategias de recolección de datos cualitativas o métodos estándar, no puede definirse como un método o una técnica. Respecto de la selección de los casos, indica que deben hacerse explícitos los criterios de selección, puesto que los casos se eligen por

criterios teóricos, experiencias y observaciones previas. Asimismo, debe aclararse el interés por los mismos, sean que lleguen desde fuera del ámbito de investigación, como en los casos terapéuticos, o por las expectativas del propio investigador.

Para Hernández Sampieri et al. (2010) los EC son un tipo de investigación que incluyen distintas formas de abordaje del problema de investigación (cuantitativos, cualitativos o mixtos), procedimientos, métodos e incluso distintos tipos de diseños. Sobre los métodos y técnicas, sostienen que es necesario recabar información con entrevistas, observaciones, objetos, documentos, encuestas o grupos de enfoque, para posteriormente utilizar la triangulación metodológica.

Respecto de los diseños, los dividen según el tipo de enfoque metodológico e incluyen:

I Cuantitativos: I.I Diseños experimentales cronológicos de caso único -también llamados pre experimentales- donde se aplican un tratamiento y se realizan mediciones; I.II Diseños no experimentales, subdivididos en los *diseños transversales y longitudinales*;

II. Cualitativos, tiene como objeto documentar en profundidad un fenómeno desde la perspectiva de los participantes, como en los estudios etnográficos;

III. Mixtos: II.I Secuencial; II.II Concurrente o simultánea, o II.III Integración completa.

En todos ellos se aplica uno u otro enfoque en distintos momentos del proceso de investigación de modo secuencial o para estudiar simultáneamente y de modo integrado con estos enfoques a uno o varios casos, para después comparar los distintos tipos de interpretaciones.

En síntesis, estas definiciones presentan divergencias respecto de la generalización de las afirmaciones producto de este tipo de estudio y su vinculación a la selección del o de los casos, la clasificación y función del EC en la investigación en psicología, el diseño del EC y de la confección de los informes finales, los alcances de los resultados obtenidos y la necesidad de replicar los estudios. Estas diferencias deben ser repensadas en la producción de conocimiento en las distintas corrientes de la psicología, según sus lecturas epistemológicas y metodológicas.

Los diseños evolutivos y las estrategias metodológicas en la Psicología del Desarrollo

Juan Delval (2001) señala que los estudios psicológicos del niño iniciaron sus teorizaciones tarde y que si revisamos en la literatura los saberes sobre los niños como p.ej. las prácticas de crianza, podemos constatar que tienen “un carácter muy general, muy referido a las prácticas tradicionales y pueden considerarse ‘representaciones sociales’ en el sentido de Moscovici (1961), es decir, un conocimiento socialmente distribuido y poco sistemático que no ha sido recogido por escrito” (p. 36). Por esto, tanto en la Antigüedad como en la Edad Media aparecen pocos escritos sobre los niños, algunos referidos a prácticas educativas en obras filosóficas y literarias. A partir de la Modernidad, se encuentran nuevas compilaciones en biografías o monografías de observaciones inespecíficas e imprecisas de conductas y actividades de un solo niño durante un momento de su desarrollo, llevadas adelante por médicos, educadores o filósofos.

Estas biografías, que compilan los progresos en un niño, generalmente hijo del educador o investigador que realiza la observación, aparecen mucho más sistemáticas y organizadas durante el siglo XIX junto al desarrollo de teorías evolucionistas. Un ejemplo de este tipo de relatos es la compilación de observaciones de Charles Darwin sobre las conductas de uno de sus hijos o del filósofo William Preyer en su publicación en 1882 *El alma del niño*, donde reúne observaciones sistemáticas realizadas a su hijo durante 3 veces al día y pequeñas experiencias. No obstante, estas primeras observaciones sistemáticas recopilan mucha información irrelevante sobre las competencias de los niños y tampoco explican por qué el niño realiza una actividad o manifiesta nuevas conductas porque no estaban orientadas por hipótesis derivadas de teorías psicológicas o educativas consolidadas, las cuales surgen en las primeras décadas del Siglo XX. Desde finales del Siglo XIX y principios del XX, los cuestionarios y los *test* psicométricos comenzaron a tener mayor preponderancia en la producción de conocimiento científico y solo hacia mediados de siglo los métodos y técnicas se diversificaron con las teorías psicológicas.

La Psicología del Desarrollo es la disciplina que sistematiza diversas teorías sobre los cambios que suceden en los seres humanos a través del tiempo y los procesos a través de los cuales llegan a ser adultos. En ella se han ido perfeccionando diferentes diseños de investigación para ver cómo van cambiando diversas actividades, conductas y habilidades en niñas, niños y adolescentes a través de las edades y del desarrollo. Estos también son llamados diseños evolutivos (Ato, López y Benavente, 2013; Delval, 2001), donde se puede estudiar a los participantes a través del tiempo o en distintas edades. Incluyen el análisis de las siguientes dimensiones de análisis temporal para la medición del cambio evolutivo: a) edad cronológica, medida desde el nacimiento hasta la fecha de la evaluación; b) cohorte o generación, formada por sujetos que tiene características comunes al momento de la medición; c) período de tiempo en el que se realiza la medición. Estos diseños se dividen en:

I. Diseño longitudinal, se estudia un sujeto (p.ej. en estudios biográficos) o un grupo pequeño de sujetos a lo largo de un período de tiempo y se realizan mediciones programadas para recoger y comparar los datos que muestren cambios en las conductas, el pensamiento, etc. Sus limitaciones son: es costoso su uso por la replicación de las tareas y el consecuente efecto de aprendizaje que pueden suponer; además, se puede perder parte de la muestra por cambios de domicilio, escuela, etc.

II. Diseño transversal, utilizan muestras de diferentes grupos de sujetos de distintos rangos de edades y realiza una medición en un mismo momento; al comparar los datos de cada grupo o cohorte de participantes, se puede reconstruir el desarrollo evolutivo de la conducta, habilidad, noción, etc. que se esté estudiando. En este diseño, la dimensión longitudinal se encuentra en la comparación de grupos de diferentes edades y la variable clave es la edad, a diferencia de otros diseños transversales no evolutivos donde la edad es una variable de control. Una de sus desventajas es que los datos corresponden a sujetos que, al nacer en diferentes momentos, las condiciones psicosociales pueden variar o no ser similares a los que se obtendrán en los sujetos más pequeños cuando lleguen al rango de edad más alto, pero esto se compensa con la utilización de muchos sujetos en cada categoría de edad.

III. Diseño longitudinal-transversal o mixto, combina las dos modalidades de estudio previa siguiendo a un grupo de sujetos durante un período de tiempo no muy extenso. A pesar de no proporcionar datos completamente longitudinales, obtiene las ventajas de los dos diseños anteriores.

Podemos analizar brevemente estos diseños de investigación con un ejemplo didáctico: supongamos que queremos estudiar la diversificación de la violencia simbólica en la distribución de roles de género en los juegos espontáneos realizados durante el recreo escolar de niños de 5 a 8 años (de primero a tercer grado escolar de la escuela primaria). Podemos diseñar un estudio longitudinal, donde realizamos el seguimiento de una muestra de estudiantes durante cada uno de los años escolares, es decir, delimitando un período de tiempo para el estudio de 3 años, o podemos realizar la medición en un mismo momento y distribuir las muestras según las edades en cada año escolar y posteriormente comparar los cambios en las conductas de los grupos, y en este caso tendríamos un diseño evolutivo transversal.

Respecto de las estrategias metodológicas en los estudios psicológicos del niño, encontramos tres grandes grupos de métodos y técnicas psicológicas: la observación, las técnicas estandarizadas y las entrevistas psicológicas. Por una parte, la observación espontánea ayuda al investigador a delimitar un tema de interés como pueden ser determinadas preguntas y respuestas en niños o ciertas conductas en determinada edad. Por otro lado, la observación sistemática, al estar guiada por hipótesis, ayuda a recopilar información sobre manifestaciones psicológicas donde no se puede intervenir o manipular las variables. Por esto, es útil en los inicios de una investigación o para estudios con niños pequeños y con pocos sujetos porque los datos deberán ser relevados en situaciones similares, pero permiten profundizar en el estudio de la conducta seleccionada y de su contexto. Sin embargo, la selección del sujeto puede considerarse promedio, pero no hay garantías de que sus conductas, pensamiento o reacciones se produzcan en otros niños de su misma edad. Además, las observaciones espontáneas en contexto natural permiten sistematizar muchos datos de interés si se triangula metodológicamente con entrevistas clínicas.

Las pruebas estandarizadas, como test psicométricos y cuestionarios, permiten relevar conductas y respuestas infantiles en las mismas situaciones de testeo y con las mismas consignas, materiales y recursos de medición, como cuadernillos o láminas de test y objetos para manipular. Pueden aplicarse de modo individual o grupal, procurando mantener el mismo contexto controlado. Con estas técnicas los psicólogos evalúan como prioridad las respuestas de los niños para categorizarlas como correctas o incorrectas y determinar un diagnóstico psicológico al comparar los resultados del sujeto con otros de su misma edad. Son de gran utilidad para comparar grandes cantidades de datos de muchos sujetos si el investigador conoce las respuestas infantiles y ha realizado amplios estudios para categorizarlas y dispone de baremos para medirlas. Estas técnicas tampoco permiten evaluar cuáles son los procedimientos, la forma de razonamiento o los procesos psicológicos que han llevado a un niño a dar tal respuesta, o incluso a realizar un razonamiento incorrecto o dar respuesta errónea por la no comprensión de la consigna. Otra

desventaja es que los sujetos pueden llegar a una respuesta correcta por los caminos que no se están evaluando o con respuestas al azar.

Las entrevistas psicológicas, pueden ser más o menos estructuradas, dependiendo del enfoque metodológico, del problema de investigación y de los objetivos cognitivos y de las características de los participantes, pero en general incluyen guiones de entrevista programados pero flexibles y con consignas y preguntas que dependen del intercambio y del hilo de diálogo con el entrevistado para profundizar ciertos temas de interés. Dado que en los niños pequeños y de edad escolar es más difícil lograr que expresen sus pensamientos, razonamientos y afectos con palabras, suelen incluir otros recursos y materiales para propiciar el intercambio verbal con el niño como p.ej. láminas con imágenes o dibujos como estímulos, historias, materiales para manipular como muñecos o fichas o para recrear situaciones como mapas, etc. Estas entrevistas también pueden desarrollarse de modo individual o grupal, dependiendo del tipo de objetivos cognitivos y del diseño de investigación. El método clínico crítico piagetiano es otro ejemplo de estrategia metodológica donde las observaciones y entrevistas clínicas se desarrollan propiciando los intercambios del entrevistado con el entrevistador; este es quien guía su intervención a través de su conocimiento de la teoría con el desarrollo de hipótesis, la manipulación de material, la presentación de respuestas de otros niveles de la psicogénesis de la noción que se evalúa para analizar la estabilidad de respuesta infantil.

Clasificaciones de diseños y métodos de investigación utilizados en Psicología

Orfelio Montero e Ignacio León (2007) presentan una guía donde clasifican tipos de estudios y diseños de investigación para la psicología en la *Revista International Journal of Clinical and Health Psychology*. En esta nueva guía revisan sus clasificaciones previas en consonancia con los avances en la conceptualizaciones epistemológicas y metodológicas aplicadas a los estudios psicológicos.

Su propósito es ofrecer una orientación práctica sin ser exhaustivos en la clasificación -dada la divergencia de interpretación de los metodólogos durante la primera década del 2000-, para que investigadores, evaluadores, editores y lectores utilicen el mismo lenguaje metodológico en el análisis de los artículos se envíen a esa revista y para ello proporcionan a cada categoría una breve definición (Gómez, 2017).

A la pregunta de cómo se llama eso que el investigador pretende hacer para responder a su pregunta de investigación, estos autores advierten que se debe seguir un *proceso de reflexión epistemológica y metodológica encadenado*, donde se aclaren los objetivos del estudio. Así indican que, si se diseña un estudio empírico,

(...) el investigador debe reflexionar si pretende enfocarlo para captar la perspectiva de los participantes o si pretende elaborar y/o contrastar alguna teoría propia sobre su comportamiento –entendido en una acepción lo más amplia

posible. En el primer caso deberá plantearse cuál de los planes de investigación cualitativa le resulta más útil para sus objetivos. En el segundo se llevará a cabo un estudio de tipo cuantitativo. Si solo quiere conocer con precisión las características de un fenómeno (si solo tiene variable dependiente, podríamos decir), se decantará por un estudio descriptivo. En caso de que tenga una hipótesis de causa-efecto (aunque sea en el sentido más débil de la expresión) el investigador tendrá que preguntarse sobre la posibilidad de manipulación de la variable que postula como causa. Si no es manipulable, estará abocado a hacer un estudio de tipo *ex post facto*. En caso de que pueda manipular la variable independiente, deberá plantearse si puede establecer los controles mínimos. Estos controles mínimos son la formación aleatoria de los grupos, en caso de diseños inter sujetos, y la posibilidad de invertir el orden de aplicación de los niveles de la variable independiente, en el caso de los intra sujetos. Si no puede establecer dichos controles, el estudio de la relación causal que implica esa variable será un cuasi experimento. En caso de poder hacer asignación aleatoria o inversión de tratamientos, estará ante un experimento. En todos los casos, los detalles sobre el modo de llevar a cabo el estudio le permitirán precisar el tipo de subclase de estudio dentro de cada uno de estos grandes grupos. (Montero y León, 2007, p. 10-11).

La clasificación propuesta por Montero y León permite realizar una primera distinción en el tipo de estudio, y dentro de cada uno en los diseños y métodos implicados para desarrollar el proyecto de investigación. A continuación, se presenta un esquema de su propuesta.

I. Estudio teórico: Incluyen todo estudio de análisis, comparación, revisión y avances en una teoría o modelo teórico, donde no se incluyan nuevos datos empíricos. Dentro de esta categoría se incluyen los siguientes tipos: I.I *Clásico* y I.II *Meta-análisis*.

II. Estudio empírico con metodología cuantitativa: Comprenden los estudios con datos originales presentados desde una epistemología de tradición objetivista. Dentro de esta categoría se presentan los siguientes subtipos:

II.I Estudio descriptivo mediante un código arbitrario de observación sistemática construido a priori, a realizar en el contexto natural y sin hipótesis propiamente dichas. Puede realizarse como observación i. *Natural*, donde el investigador no interviene en el contexto natural o ii. *Estructurada*, en la cual el investigador introduce modificaciones para producir la aparición del fenómeno a observar.

II.II Estudio descriptivo de poblaciones mediante encuestas con muestras probabilísticas y sin hipótesis previas. Incluye estudios: i. *Transversal*, donde la descripción se realiza en un único momento; ii. *Longitudinal*, en el cual la descripción se realiza mediante comparaciones en diferentes momentos temporales, sea con distintas muestras representativas de participantes (muestras independientes sucesivas), o con el mismo grupo de participantes (panel).

II.III Experimentos, suponen que al menos una de las variables independientes haya sido manipulada por el investigador, la asignación al azar de los participantes y diversos modos de

control de variables. Incluyen: i. *Experimentos con grupos distintos* (inter sujetos); ii. *Experimentos con el mismo grupo* (intrasujeto); iii. *Experimentos factoriales*. Cada uno incluye diversos tipos de diseños.

II.IV Cuasi experimentos, incluyen investigaciones que pretenden contrastar una hipótesis de relación causal, pero presentan limitaciones para lograrlo porque al efectuarse en situaciones naturales es imposible asignar al azar a los participantes o por dificultades para controlar la variable independiente. Incluye: i. *Pre-post*, se toma una medida antes de la intervención y otra después; ii. *Solo post*, donde solo se toman medidas tras la intervención, la cual ha podido hacer el propio investigador o no; iii. *Serie temporal interrumpida*, se pueden tomar varias puntuaciones antes y después de la intervención, por las características de la variable dependiente. Cada uno incluye diversos diseños.

II.V Estudios ex post facto, son investigaciones en las que se presentan limitaciones para contrastar las relaciones causales supuestas por la imposibilidad de manejar la variable independiente. Estos autores prefieren no usar el término de correlaciones para el estudio de estos vínculos entre variables. Incluye: i. *Retrospectivos*, se estudia la variable dependiente y posteriormente posibles variables independientes; ii. *Prospectivos*, se estudian las variables independientes y posteriormente las variables dependientes sobre las que actúan las primeras. Ambos tipos de estudios tienen diversos diseños de investigación. Finalmente, tal como se caracterizó arriba, iii. *Evolutivos*, diseños donde la variable independiente es el paso del tiempo y, por lo tanto, no puede manipularse. Los diseños que incluye con: *Evolutivo transversal*, se comparan en un único momento temporal grupos que presentan diferentes valores en la variable edad; *Evolutivo Longitudinal*, se estudia y compara una misma variable dependiente en el mismo grupo según pasa el tiempo; *Evolutivo secuencial*, en al menos dos cohortes diferentes se analiza el efecto de la variable edad combinado con un estudio longitudinal.

II.VI Experimentos de caso único, incluye los estudios experimentales en que un mismo sujeto es su propio control. Incluye ocho diseños con diferentes tipos de tratamiento y control de variables.

II.VII Estudios instrumentales, incluyen todos los estudios destinados a desarrollo de pruebas (p.ej. test psicométricos) y aparatos, su diseño o adaptación.

III. Estudios empíricos cualitativos: Son estudios con producción de datos originales, enmarcados en las corrientes epistemológicas subjetivas fenomenológicas, críticas o interpretativas.

III.I Etnografía, el investigador se integra en un grupo y recoge la evidencia mediante un conjunto de técnicas no estructuradas, entre las que predomina la observación participante.

III.II Estudio de casos, son investigaciones descriptivas y no estructuradas con una única unidad muestral, sea una persona, un grupo, una organización, etc. Incluye: i. *EC Intrínseco*; ii. *EC Instrumental*; iii. *EC Múltiple*.

III.III Investigación-acción, estudio de un contexto social donde, mediante un proceso de pasos sucesivos en espiral, se investiga al mismo tiempo que se interviene.

Manuel Ato, Juan J. López y Ana Benavente (2013) también presentan una propuesta de clasificación de diseños de investigación en Psicología básica y aplicada, para evaluar los artículos a ser publicados en la *Revista Anales en Psicología*, de la Universidad de Murcia (España), pero también para colaborar con un marco conceptual para que los psicólogos puedan revisar el diseño de sus investigaciones.

Señalan que una de las grandes dificultades en las revistas de alto impacto, donde se reciben muchos artículos para ser evaluados, es que los comentarios de los revisores suelen estar dirigidos al contenido y a la pertinencia conceptual del manuscrito a publicar, dejando de lado los comentarios y sugerencias metodológicas. Esto lleva a que la sección metodológica sea “la parte más vulnerable de los artículos de investigación” (Ato *et al.*, 2013, p. 1038).

Además, destacan una serie de problemas que suelen encontrarse en la metodología de los artículos publicados como, por ejemplo: plantear objetivos diferentes para un mismo diseño, o describir de modo insuficiente los instrumentos de recolección de datos utilizados, la operacionalización de las variables o los procedimientos estadísticos utilizados en el análisis de datos.

A continuación, se sintetiza el sistema de clasificación de diseños básicos para la investigación empírica que presentan estos autores, basado en 4 clases:

I. Investigación teórica: En esta categoría se incluyen los trabajos empíricos que realizan avances relevantes en las teorías psicológicas y sus métodos, con revisiones de estudios que no incluyen nuevos datos empíricos. Las investigaciones teóricas adoptan tres formas:

I.I La revisión narrativa, o revisión conceptual subjetiva de fuentes primarias, sin aportes del investigador.

I.II La revisión sistemática del proceso de acumulación de datos en estudios primarios sin uso de procedimientos estadísticos.

I.III La revisión sistemática cuantitativa o meta-análisis, en estudios con metodología cuantitativa y con uso de métodos estadísticos para integrar los estudios.

II. Investigación instrumental: Aquí se incluyen todos aquellos trabajos que evalúan las propiedades psicométricas de instrumentos de medida psicológicos, en *test* nuevos o en las traducciones y adaptaciones de test ya existentes.

III. Investigación metodológica: Esta clase comprende los trabajos que evalúan el diseño, la medida y el análisis en cualquier investigación psicológica, los estudios de simulación y la revisión de procedimientos metodológicos utilizados en distintos estudios.

IV. Investigación empírica: Comprende los estudios que utilizan alguna de las tres estrategias de investigación aceptadas:

IV.I Estrategia manipulativa: Se utiliza exclusivamente en investigación experimental, es decir estudios donde se manipula al menos una variable y se asignan al azar los participantes que recibirán el tratamiento (control mediante asignación aleatoria). Analizan la relación causal (con hipótesis causal) entre variables. Incluye tres tipos de estudios: i. *diseños experimentales*, ii. *diseños de caso único* y iii. *diseños cuasiexperimentales*, con diferentes variantes en cada uno.

IV.II Estrategia asociativa: Se utilizan en estudios no experimentales donde se analizan relaciones funcionales (con hipótesis de covariación) e incluye tres tipos de estudios en función del

objeto de la exploración: i. *Estudios comparativos*, con uso de la comparación de grupos; ii. *Predictivos*, se estudia la predicción de comportamientos y/o la clasificación en grupos; iii. *Estudio explicativo* con la prueba de modelos teóricos para su integración en una teoría subyacente. Cada uno supone distintos tipos de diseños.

IV.III Estrategia descriptiva: Incluye estudios no experimentales en los cuales el objetivo de la investigación es la definición, clasificación y/o categorización de eventos para describir procesos psicológicos y conductas manifiestas; no suele requerir el uso de hipótesis para someter a prueba empírica: el investigador presenta resultados que describen comportamientos o procesos mentales con análisis descriptivos o con estrategias estadísticas descriptivas. Se subdividen según las estrategias de recolección de datos en dos tipos de estudio: i. *Observacional*, en los cuales se registran en contexto natural los comportamientos que son objeto de observación y se clasifican de acuerdo con códigos arbitrarios; y ii. *Selectivo*, donde se registran opiniones o actitudes en una escala de respuesta usualmente mediante cuestionario y supone el uso de muestras representativas de la población objetivo. Cada uno se subdivide en distintos tipos de diseños.



Fig. 3.: Fuente: Ato et al. (2013). Clasificación de los diseños de investigación en Psicología

Estos diseños son representados en sus formas básicas, ya que cada uno presenta estrategias que responden a objetivos cognitivos particulares; sin embargo, estos autores consideran que en la práctica algunas de estas características se flexibilizan para reflejar la situación del estudio psicológico particular.

Consideraciones finales

En este capítulo se realiza un rastreo sobre distintas interpretaciones del término diseño de investigación y las clasificaciones principales en Psicología, y presentamos al estudiante una síntesis crítica sobre las diversas concepciones que éste adopta según las tradiciones disciplinares.

Sin embargo, más allá de los enfoques asumidos, la reflexión metodológica sobre el diseño de investigación permite advertir la estructura subyacente de la investigación y las decisiones onto-epistemológicas, metodológicas y éticas que los investigadores adoptan explícita o implícitamente respecto a la realidad investigada.

Por otra parte, diseñar una investigación es asumir que la actividad científica no es caótica sino sistemática y acordada con otros. No siempre aparece como una actividad lineal, sino como conjuntos de tareas y actividades circulares y flexibles, puesto que los diseños varían y se adaptan a los diversos objetos de estudio para lograr los objetivos propuestos, con una postura ético-metodológica responsable. Asimismo, el desarrollo de habilidades de investigación y su implicancia posterior en el desempeño profesional exige no solo tener conocimiento sobre términos metodológicos y el armado de propuestas o manuscritos a publicar, sino centralmente desarrollar un pensamiento que permita problematizar las categorías utilizadas y evaluar críticamente la realidad.

Finalmente, consideramos que darle visibilidad a propuestas de clasificación metodológicas propias de la disciplina como las aquí presentadas favorece que la comunidad académica local -sean estudiantes de grado como a los profesionales que están iniciando su formación y carrera de postgrado e investigación- a que realice un trabajo previo de clarificación de las decisiones centrales para llevar adelante su estudio y en consecuencia, para la organización de propuestas de investigación y de sus comunicaciones científicas subsecuentes.

Referencias

- Archenti, N. (2007). Estudio de casos/s. En A. Marradi., N. Archenti y J.I. Piovani, *Metodología de las Ciencias Sociales*. (pp. 237-246). Emecé.
- Ato, M., López, J.J. y Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en Psicología. *Rev. Anales de Psicología*, Vol. 29, N° 3 (Octubre), 1038-1059. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia. ISSN edición web (<http://revistas.um.es/analesps>): 1695-2294. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Delval, J. (2001). *Descubrir el pensamiento de los niños. Introducción a la práctica del método clínico*. Ediciones Paidós Ibérica S.A.
- Gómez, M. F. (2017). Diseños en investigaciones psicológicas: revisión de dos propuestas de clasificación. *Memorias del 6to. Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología* (UNLP), 29-37. ISBN: 978-950-34-1601-3. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/68864>

- Gómez, M. F. (2015). Revisión conceptual sobre estudio de caso y su implementación en Psicología. *Memorias del 5to Congreso Internacional de Psicología de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata*. ISBN: 978-950-34-1264-0. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/56322>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. del P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.^a ed). McGraw-HILL / Interamericana Editores, S.A.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., Baptista Lucio, M. del P. (2010). *Metodología de la Investigación* (5.^a ed). Anexo del CD, capítulo 4. Mc Graw Hill.
- Marradi, A., Archenti, N. y Piovani, J.I. (2007). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Emecé.
- Maxwell, J. A. (1996). Un modelo para el diseño de investigación cualitativa (Ma. L. Graffigna, trad.). En *Qualitative research design. An Interactive Approach* (1.^a ed). Sage Publications.
- Mendizabal, N. (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En I. Vasilachis de Gialdino (Coord.). *Estrategias de investigación cualitativa* (1.^a ed). (pp. 65-106). Editorial Gedisa S.A.
- Montero, I. & León, O.G. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*. Vol. 7, No. 3, 847-862. Asociación Española de Psicología Conductual. ISSN: 1697-2600. <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33770318>>
- Roussos, A. (2007). El diseño de caso único en investigación en Psicología Clínica. Un vínculo entre la investigación y la práctica clínica. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, XVI, 3, 261-270. ISSN: 0327-6716. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281921790006>
- Sabino, C. (1996). *El proceso de investigación*. Lumen-Hvmanitas.
- Sánchez Vazquez, M. J. (2020). Casos de investigaciones psicológicas. La prudencia responsable en acción. En M. J. Sánchez Vazquez (Coord). *Prácticas éticas en investigaciones psicológicas. Entre la autonomía y la vulnerabilidad de los participantes*. 112-130. La Plata: Edulp. ISBN: 978-950-34-1893-2. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/97090>
- Sánchez Vázquez, M. J., Borzi, S. L., Gómez, M. F, y Dorati, J. (2013). Criterios éticos para la investigación en psicología El principio de responsabilidad y los casos. *Memorias del IV Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología: conocimiento y práctica profesional: perspectivas y problemáticas actuales. Tomo I*, 177-186. ISBN: 978-950-34-1027-1. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/45558>
- Stake, R. E. (2013). Estudios de casos cualitativos. En N. Denzin y Y. Lincoln, *Estrategias de investigación cualitativa*. Vol. III (pp. 154-197). Gedisa.
- Stake, R. E. (1999). Investigación con Estudio de casos (2.^a ed). Ediciones Morata S.L.
- Valles Martínez, S. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Editorial Síntesis. S.A.
- Watson, J. B. & Rayner, R. (1920). Conditioned emotional reactions. *Journal of Experimental Psychology*, 3 (1), 1-14. <http://psychclassics.yorku.ca/Watson/emotion.htm>
- Yuni, J. y Urbano, C. (2006). *Técnicas para investigar*. Vol 1. Editorial Brujas.