

Libros de **Cátedra**

Metodología en acción

Aportes a la investigación psicológica con humanos

María José Sánchez Vazquez (coordinadora)

FACULTAD DE
PSICOLOGÍA

S
sociales


Eduulp
EDITORIAL DE LA UNLP



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

METODOLOGÍA EN ACCIÓN

APORTES A LA INVESTIGACIÓN PSICOLÓGICA CON HUMANOS

María José Sánchez Vazquez

(coordinadora)

Facultad de Psicología



La ciencia, considerada como un proyecto que se realiza progresivamente, es tan subjetiva y está tan condicionada psicológicamente como no importa qué otra empresa humana (Einstein)

Pierre Thuillier, *De Arquímedes a Einstein. Las caras ocultas de la invención científica*

Índice

Introducción	6
Capítulo 1	
Bases onto-epistemológicas y éticas en investigaciones con humanos	9
<i>María José Sánchez Vazquez</i>	
Capítulo 2	
Triangulación desde la complejidad: sus posibilidades y limitaciones	21
<i>María José Sánchez Vazquez y Maximiliano Azcona</i>	
Capítulo 3:	
Diseños de investigación en Ciencias Sociales y su uso en Psicología	32
<i>María Florencia Gómez</i>	
Capítulo 4	
Distintas clasificaciones sobre diseños y métodos en Psicología	50
<i>María Florencia Gómez</i>	
Capítulo 5	
Operacionalización de la unidad de análisis y la unidad de observación a partir del diseño de investigación	64
<i>Maximiliano Azcona y Fernando Manzini</i>	
Capítulo 6	
Muestreo en investigaciones psicológicas	76
<i>Fernando Manzini</i>	
Capítulo 7	
Investigando los procesos formativos sobre ética y deontología profesional en Psicología	90
<i>María José Sánchez Vazquez, Paula Daniela Cardós, Julia Fila, Lautaro Guerrero, María Belén Abal, Andrea Cufre, Ana Karina Correa y María Ayelén Torres</i>	

Capítulo 8

Estrategias de investigación en psicoanálisis: una revisión metodológica _____ 109

Maximiliano Azcona y Julia Zurita

Capítulo 9

Experimentos de caso único: su diseño y aplicación _____ 143

Fernando Manzini

Epílogo _____ 149

Los y las autores/as _____ 151

Introducción

Cuando iniciamos la preparación de este libro de cátedra, un interrogante nos interpeló rápidamente: ¿cómo vamos a entender la metodología en estas páginas? Al presentar ahora nuestro trabajo como equipo docente, no podemos más que recordar el modo en que Lazarsfeld (1959, citado en Marradi, 2002) se refiere a ella al utilizar una metáfora literaria: “la poesía es emoción a la cual se vuelve con ánimo tranquilo. Considero la metodología un volver al trabajo creativo con el mismo estado de ánimo” (p. 115). Lejos de enunciados academicistas -no por ello menos valiosos-, destacamos el costado emocionante y creativo que impregna también nuestra tarea de hacer ciencia, colmada siempre de intercambios, discusiones y consensos. Así, la metodología, como estudio sistematizado sobre el método científico, representa para nosotras y nosotros una disciplina dinámica, abierta, recursiva; de transformación continua.

Los intereses, motivaciones, creencias y valoraciones singulares sobre la actividad científica nos han llevado, esta vez, a ofrecer las actualizaciones y profundizaciones sobre diferentes aspectos del proceso investigativo en Psicología. Retomamos definiciones y sentidos ya instituidos; pero, también, creamos nuevos significados para una metodología contextualizada, desde la innovación y el diálogo abierto en atención a las problemáticas actuales sobre el fenómeno humano.

En el capítulo 1, María José Sánchez Vazquez sugiere que es necesario atender a las diversas posturas sobre los presupuestos ontológicos, epistemológicos y éticos que suelen estar a la base de las diferentes estrategias investigativas empleadas. Se sostiene que existen divergencias importantes a la hora de considerar estos ejes en las investigaciones, con distintos puntos de vista, tanto si se trata de un enfoque cuantitativo o de perspectivas cualitativas. Es habitual que ciertas premisas tiendan a permanecer implícitas, no esclarecidas, acrílicas, dificultando así el análisis de los fundamentos del conocimiento científico. Es importante, entonces, reflexionar sobre los presupuestos portados por quienes investigan, desde el inicio y durante la implementación del diseño, porque ellos conforman un piso de justificaciones del propio proceder. Los ejes presentados forman el trasfondo, a la vez que atraviesan todo el proceso de investigación; por ello mismo ameritan ser pensados integralmente a fin de superar la mera racionalidad técnico-instrumental, en pos de una acción científica siempre prudencial y deliberativa.

El capítulo 2 trae la temática de la triangulación en investigación relacionada a la idea de complejidad. Entendiendo la triangulación como una propuesta metodológica superadora de caminos tradicionalmente aceptados para producir conocimientos -los denominados enfoques cuantitativo y cualitativo-, María José Sánchez Vazquez y Maximiliano Azcona proponen pensar esta estrategia desde sus cualidades y límites, de modo especial para los diseños de campo. Relacionando la

temática con diferentes perspectivas onto-epistemológicas, el capítulo avanza sobre un interrogante central en metodología: ¿para qué se triangula en investigación? De este modo, se delimitan sus usos, estimando los alcances y valor para el ámbito de la investigación en Psicología.

Desde los desarrollos presentados por María Florencia Gómez, los capítulos 3 y 4 están centrados en los diseños de investigación, con especial aplicación al campo de nuestra disciplina. El tema del diseño de investigación es nodal para comprender e idear la planificación del conjunto de pasos a seguir y de las actividades que conformarán el desarrollo de una investigación concreta. Se abordan las propuestas tradicionales y actuales de distintos metodólogos, tanto cualitativas como cuantitativas, incluyendo y comparando sus definiciones y tipos. Los diseños y ejemplos presentados en estos capítulos representan los modelos metodológicos principales y permiten apreciar sus alcances de acuerdo a los distintos objetivos epistémicos propuestos para el avance del conocimiento disciplinar. Su análisis crítico permitirá tener en cuenta la diversidad de diseños que coexisten en la actualidad en Ciencias Sociales y Humanas.

En el capítulo 5, Maximiliano Azcona y Fernando Manzini trabajan sobre la operacionalización de la unidad de análisis y la unidad de observación construidas en una investigación. Desde la bibliografía metodológica existente, los autores revisan en este capítulo las definiciones, alcances y controversias de dos conceptos complejos en la investigación científica. Por un lado, presentan la unidad de análisis entendida como el tipo de objeto conceptual delimitado y sus características (variables y sus valores); por otro lado, se abocan a la unidad de observación, o sea, a los referentes empíricos que se utilizan para satisfacer los valores que asume cada variable en referencia al objeto de estudio. Asimismo, aportan su análisis personal, reconstruyendo –a partir de numerosos debates con los miembros de nuestra cátedra-, los sentidos que pueden otorgarse a estos términos conjugados. De este modo, el capítulo resulta una contribución novedosa al ámbito de la metodología; con especial aplicación, a los diseños de campo.

El capítulo 6 está centrado en los muestreos utilizados en las diferentes investigaciones psicológicas. Fernando Manzini sostiene que, al igual que otros componentes, el muestreo no es un elemento que pueda construirse independientemente del diseño de investigación. Desde el control de calidad de cualquier proceso investigativo suele denominarse a esta cuestión “organicidad”. Una investigación será orgánica, entonces, si todos sus componentes se unen lógicamente y funcionalmente entre sí para responder a determinados objetivos establecidos a partir del problema. Al comenzar la búsqueda sobre las posibles respuestas al fenómeno indagado, es necesario delimitar unidades para circunscribir la observación investigativa. Es parte de su éxito –entendido como validez o credibilidad, según el enfoque- que el muestreo seleccionado haya podido ser eficaz a la hora de proporcionar información útil para la investigación. En tal sentido, el autor del capítulo caracteriza y sistematiza el proceso de conformación muestral de un diseño de investigación; evidenciando articulaciones, posibilidades, dificultades en torno a esta tarea metodológica.

El capítulo 7 contiene la presentación de una investigación actual en nuestra unidad académica. María José Sánchez Vazquez y su equipo investigan los procesos formativos sobre ética y deontología profesional en las carreras de grado de Psicología y su incidencia en la práctica profesional. En su exposición describen, por una parte, los componentes del diseño (estado de

la cuestión, problema de investigación, interrogantes derivados, objetivos, población y muestra utilizada, procedimientos técnicos, consideraciones ético-procedimentales, entre otros) y ejemplifican el modo en que los mismos están articulados. Por otra parte, analizan críticamente las adecuaciones necesarias llevadas a cabo por la situación de pandemia durante los años 2020 y 2021, demostrando, a su vez, las bondades del diseño flexible. Este material resulta relevante para el alumno de grado, en tanto le permita visualizar y valorar usos metodológicos posibles empleados en nuestra disciplina para los estudios de campo.

El capítulo 8 está desarrollado por Maximiliano Azcona y Julia Zurita y refiere a una revisión metodológica de diferentes estrategias de investigación extraclínicas utilizadas en la actualidad en psicoanálisis. Se expone, en primer lugar, las características de las principales perspectivas metodológicas en psicoanálisis: empírica sistemática, clínica y conceptual. Se analizan las tensiones en el origen de esa clasificación y la recepción que en nuestra periferia rioplatense se ha hecho de la misma. En segundo lugar, se reseñan algunos procedimientos diseñados para investigar empírica y sistemáticamente la situación analítica, discutiendo los fundamentos, potencialidades y obstáculos de cada procedimiento, y asumiendo la necesidad de promover la controversia sobre las metodologías psicoanalíticas de investigación en nuestra cultura académica local.

Por último, el capítulo 9 versa sobre el diseño de experimentos de caso único. Fernando Manzini, centrándose en los estudios de caso único, se pregunta si son posibles llevarlos a cabo de acuerdo a la lógica del diseño experimental. Según el procedimiento típico de una situación experimental, la manipulación de una variable independiente produce en un sujeto una modificación en los valores de una variable dependiente básica y, en principio, estaríamos autorizados a transferir esa relación causal al resto de la población de referencia. Sin embargo, este tipo de experimentos de caso único nos colocan frente a la controversia de si el fenómeno abordado puede considerarse siempre una variable estructural o esencial de la condición humana y, en consecuencia, siempre generalizar sus conclusiones al resto de la población. A diferencia, es posible, en este tipo de diseños, relegar el valor nomotético y establecer el valor ideográfico de gran relevancia y aporte descriptivo.

El epílogo representa el cierre y apertura de la obra, en la convicción de que la metodología, como disciplina, está y estará siempre en acción; siendo una actividad humana especializada, transformándose y cambiando de acuerdo a los contextos de su implementación¹.

Referencias

Marradi, A (2002). Método como arte. *Papers* 67, 107-127. www.raco.cat/index.php/Papers/article/download/25689/25524

¹ La presente obra utiliza, a lo largo de los diferentes capítulos, lenguaje neutro y lenguaje inclusivo. El uso seleccionado depende, de modo exclusivo, de la decisión de las y los autoras/es de los mismos.

CAPÍTULO 1

Bases onto-epistemológicas y éticas en investigaciones con humanos²

María José Sánchez Vazquez

La investigación científica y sus estrategias empleadas poseen como trasfondo diversas tradiciones disciplinarias, con diferentes presupuestos ontológicos, epistemológicos y éticos. Suele sostenerse que existen divergencias importantes a la hora de considerar estos componentes en las investigaciones, con diferencias relevantes tanto si se trata de un enfoque cuantitativo o de una perspectiva cualitativa. Las comparaciones, distinciones, similitudes, relaciones han generado una verdadera “querrela de los métodos”. Los cánones de las ciencias naturales parecen haber sido el bastión representativo en esta contienda, y las ciencias sociales -surgidas y sistematizadas hacia fines del siglo XIX y principios del siglo XX- quienes tuvieran que seguirlas:

Surge la expectación de que las nacientes disciplinas sociales adopten los exitosos procedimientos de la ciencia; plasmándose dos interrogantes principales: 1) ¿en qué se asemejan y en qué se distinguen, en tanto que objetos epistémicos del conocer científico, los fenómenos de las realidades humanas respecto de los referentes de las realidades naturales? y 2) ¿en qué medida puede obtenerse conocimiento válido de los fenómenos humanos si se adoptan los procedimientos oriundos de la ciencia natural y en qué medida es necesario generar nuevos caminos para llegar a conocerlos? (Azcona y Lahitte, 2014, pp. 1-2)

Tal como lo destaca Ynoub (2015), es importante tener en cuenta que la ciencia es, ante todo, una práctica social. En ese sentido, sostiene la autora, existen dos formas de entender la metodología como disciplina –como normativa o como reconstructiva-. Cada modo está influenciado por los diferentes aspectos de la querrela mencionada. Por un lado, aunque con sustantivas diferencias, la epistemología representada por el Círculo de Viena (Carnap), el Círculo de Berlín (Reichenbach), la Escuela de Oxford (Russell y el primer Wittgenstein) y el falsacionismo (Popper) de modo principal (citados en Schuster, 2002) suelen sostener que la metodología es una

² Versión ampliada y revisada de la ficha de cátedra: Sánchez Vazquez, M.J (2019). Puntualizaciones onto-epistemológicas y éticas sobre lo metodológico en investigaciones con humanos. Material didáctico para la asignatura Seminario de Psicología Experimental, Facultad de Psicología (UNLP).

disciplina básicamente normativa. Esta afirmación da cuenta de una finalidad prescriptiva por antonomasia; es decir, la metodología es la “encargada de legislar y sancionar el quehacer científico” (Ynoub, 2015, p. 5), su proceso y resultado de acuerdo a los parámetros científicos regulatorios de la época. Así, existe la creencia de que es posible definir un programa estructurado que establezca, de modo anticipado, la serie de operaciones necesarias para arribar a un conocimiento científico justificado (Azcona, 2013); podemos tomar aquí al método hipotético-deductivo como ejemplo paradigmático que llega hasta nuestros días. La metodología normativa será parte, pues, de la llamada “visión estándar de la ciencia”. Por otra parte, y desde algunos representantes del postempirismo (Lakatos y la reconstrucción racional de la ciencia, Habermas y la tarea de la ciencia crítica, Kuhn y los períodos de ciencia normal, anomalías y revolución; entre otros), se entiende que la metodología es una disciplina fundamentalmente reconstructiva; ya que:

El dominio consciente de las *reglas* que conducen la práctica investigativa puede resultar, bajo ciertas condiciones, de suma utilidad para potenciar y dominar con mayor libertad tal práctica. Esa sería entonces la función de la *metodología de la investigación científica*: identificar ciertas regularidades, ciertos comportamientos invariantes en esa forma peculiar de producción de conocimiento que es el conocimiento científico con el objetivo de transmitirlos y tornarlos explícitos (Ynoub, 2015, p. 5).

En conclusión, según la autora, es parte fundante de una metodología científica entender que su función es contribuir a la explicación de los procesos y lógicas que subyacen a cada saber-hacer disciplinar. Esta primera función es denominada también como metodología descriptiva (Marradi, 2007); o sea, la explicitación de ‘prácticas científicas de hecho’ que se van convirtiendo en ‘prácticas científicas de derecho’ en un determinado campo disciplinar. Pero, además, la reconstrucción implica, sobre todo, poder revisar de modo crítico esas prácticas, examen que permita generar condiciones para su optimización y expansión.

Sobre lo onto-epistemológico en lo metodológico

Como dijimos al inicio, al investigar se mantienen opciones onto-epistemológicas no siempre evidentes ni manifiestas para los investigadores. Es habitual que ciertas premisas tiendan a permanecer implícitas, no esclarecidas, acríticas, dificultando así el análisis de los fundamentos del conocimiento. Tal es el caso de la posición del sujeto investigador respecto a lo que él o su grupo de referencia creen que es la realidad que investigan y al modo en que se puede obtener un conocimiento válido o confiable. Es importante, entonces, reflexionar sobre los presupuestos portados desde el inicio y durante la investigación, porque ellos conforman un piso de justificaciones del propio proceder, posibilitando seguir determinadas acciones y abandonando otras.

Para Martínez Miguelez (1999; 2004) en ambos niveles –el ontológico y el epistemológico- pueden distinguirse dos extremos de pares antitéticos que denuncian posturas disímiles de quienes investigan.

En el primero –la opción ontológica- el hombre de ciencia refiere lo que él cree es el objeto (realidad) que va a indagar, recordando que, cuando se trata de las ciencias humanas, este objeto puede ser un fenómeno o evento, un suceso o situación acontecida, una experiencia individual o colectiva. En esta primera opción el autor habla de dos extremos: (A) Se concibe la realidad como agregados o (B) La realidad forma sistemas. En (A) lo exterior está conformado por una yuxtaposición de elementos más o menos conectados entre sí, niveles de realidad que bien pueden funcionar independientemente uno de otros –nivel físico, químico, biológico, psicológico y sociocultural-. Se manifiesta aquí una visión elementarista y seccionada de cualquier objeto de estudio. En (B) la realidad a abordar se presenta como una totalidad organizada, con fuerte interacción entre los componentes, por lo cual su estudio requiere la intelección de la estructura dinámica que lo caracteriza: “La naturaleza es un todo polisistémico que se rebela cuando es reducido a sus elementos. Y se rebela, precisamente, porque, así, reducido, pierde las cualidades emergentes del ‘todo’ y la acción de éstas sobre cada una de las partes” (Martínez Miguelez, 1999, p. 13). Prevalece la búsqueda de la “configuración estructural sistémica” que organiza la realidad estudiada.

El segundo nivel –la opción epistemológica- refiere a cómo se cree que el individuo puede conocer esa realidad que estudia; se trata del sujeto cognoscente. Aquí las posiciones extremas son también dos: una (C) donde existe la suposición de que fuera del sujeto existe un mundo acabado, externo y objetivo. El aparato cognoscitivo humano es símil a un espejo que refleja dentro de sí esa realidad captada al modo de una cámara oscura fotográfica. Esta forma del conocimiento se la denomina “modelo especular” y recrea –bastante ingenuamente- la figura del individuo como una tabula rasa, vacía, en quien se van imprimiendo como representaciones los estímulos externos recibidos. Se produce una analogía simplificadora del acto de conocer basada en el esquema –también simplificador- de cómo opera la visión ocular sobre las imágenes que le llegan y su transmisión al cerebro. Respecto del conocimiento, la intervención del sujeto cognoscente no parece ser muy activa, tan sólo conlleva la tarea de “copiar bien” –es decir, ser objetivo- la realidad que capta, sin deformarla. En este sentido, la verdad del conocimiento consistiría en la fidelidad o correspondencia de nuestra imagen interior con la realidad exterior que representa. Este modelo del conocimiento humano es el que han seguido autores clásicos de orientación positivista (Locke, Hume, Stuart Mill, Comte, entre otros), sosteniendo que la facultad humana de la sensación es el modo más seguro de conocer; mientras que la verificación empírica y mensurable de tal conocimiento es el procedimiento metodológico más adecuado científicamente. A diferencia, la postura (D) supone un modelo holístico del conocimiento humano, donde se produce una relación dialéctica entre el sujeto cognoscente y lo determinado como objeto de estudio. En esta opción epistemológica vamos a encontrar pensadores y científicos de muy diferentes orígenes –desde la Antigüedad hasta la modernidad y era contemporánea- tales como Aristóteles, Kant, Brentano, Dilthey, Husserl,

Weber, James, Hanson, Toulmin, Polanyi, Feyerabend, Lakatos, Von Foerster, Morin, Prigogine, y los físicos Heisenberg y Bohr, entre otros. Es interesante destacar cómo la Psicología y sus corrientes han influenciado en consolidar este modo de entender el conocimiento humano. Un primer ejemplo es el de la Escuela de la Gestalt con su "ley de imposición de la buena forma" referida a la tendencia que tienen todas las estructuras conceptuales a tomar la mejor forma posible, a la vez que la realidad se impone al sujeto con sus formas -isomorfismo-. Existe una interacción entre el sistema nervioso y la realidad, lo que permite la construcción del conocimiento, sin que el individuo pueda apercibirse siempre de ello. Por otra parte, Piaget, su concepción del sujeto epistémico en interacción con el objeto y su "ley de la equilibración"; Freud y los conceptos de "realidad psíquica" y "proyección", dan cuenta de diferentes versiones de esta posición. Finalmente, las Neurociencias actuales sostienen que entre el dato que se capta y la información que trasmite el cerebro existe todo un recorrido no consciente que implica una traducción, una interpretación de la experiencia sensible realizada: "toda experiencia está ya interpretada por el sistema nervioso cien –o mil– veces antes de que se haga experiencia consciente", sentenciaban Popper y Eccles ya en 1977 (1993, p. 484).

Suele asociarse el tipo ontológico (A) con el modo epistemológico (C), por un lado, y el tipo ontológico (B) con la opción epistemológica (D). Si bien esta relación en parte puede ser cierta, no lo es necesariamente. Tomando el último ejemplo citado, se tiende a pensar que las investigaciones generadas en ámbitos de la Psicobiología mantienen y defienden enfoques cuantitativos en sus diseños, basándose siempre en una concepción onto-epistemológica elementarista y especular (A-C). Sin embargo, los estudios actuales incluyen la posibilidad de la captación del ser humano de estructuras y sistemas gracias a la actividad del hemisferio cerebral derecho y su comprensión configuracional, con uso de una estrategia cognitiva holista, no lineal-causal y simultánea. Aunque los procedimientos al investigar este tipo de problemáticas científicas sean desde enfoques metodológicos cuantitativos, no se desprende de allí la defensa de los supuestos A-C; más bien pareciera que es necesario sostener una opción B-D para poder estudiar estos modos humanos de procesar la información. Martínez Migueléz nos dirá que el ubicarse en alguno de los polos extremos de estas opciones supone una pobreza de posiciones ideológicas, difícil de mantener hoy día; tal es el caso del positivista, atribuyendo al objeto toda la actividad en la dinámica del conocimiento, o del constructivista radical, haciendo depender del sujeto todo conocimiento generado y negando lo exterior.

Las problemáticas citadas no deberían referir e intentar resolver sólo la supuesta validez del conocimiento científico generado –tarea que se ha atribuido tradicionalmente a una epistemología en sentido restringido: la epistemología como teoría del conocimiento científico-. Además, las puntualizaciones que hemos realizado incluyen el análisis de los modos en que los sujetos implicados producen un tipo de conocimiento u otro –aspecto que ya es abarcado por una epistemología en sentido amplio, referido al conocimiento humano en general-.

Según nuestra postura, y tal como sustentamos anteriormente (Sánchez Vazquez et al, 2013): "toda epistemología es, inevitablemente, personal" (p. 27); pauta cognitiva básica que indica que es el sujeto, siempre, quien conoce. Este patrón es el que se aplica, creemos, a todo tipo de

actividad cognoscente en general, y para la actividad científica, en particular. En este sentido, Bateson (2002) afirma que la epistemología se ocupa de establecer “cómo los organismos o agregados de organismos particulares conocen, piensan y deciden” (p. 242). Al hablar de las opciones onto-epistemológicas adoptadas estamos incluyendo el dominio de lo experiencial al dominio de las ideas. La epistemología abarca tanto el ámbito de los pensamientos como de las acciones y decisiones que derivan de ellos. Todas nuestras experiencias orientan nuestras ideas, acciones y decisiones, y estos niveles –conocimiento y experiencia- no pueden separarse. Así, lo que puede conocerse siempre parte de los mismos sujetos-organismos y de sus condiciones biológicas, psicológicas, sociales, culturales expresadas en sus entornos vitales; afirmación que nos lleva a cuestionar la pretendida objetividad del conocimiento. En efecto, no puede haber experiencia objetiva puesto que el punto de vista de la primera persona es inevitable, ninguna experiencia, y conocimiento construido, puede ser exterior al sujeto o comunidad científica que lo vivencia y referencia.

Si nos centramos en la relación generada con ese “objeto” de estudio –otro/s sujeto/s, para el caso de las ciencias humanas-, Vasilachis de Gialdino (2006) va a proponer una metaepistemología que integre a la vez al sujeto cognoscente (quien investiga) y al sujeto conocido (quien es investigado), entendiendo que la actividad científica es un proceso co-construido que posibilita ambos y multiversos canales de significación. Esta postura implica el reconocimiento de la igualdad entre dos humanos, aunque en diferentes roles, participantes del encuadre investigativo, a partir del cual interactúan y construyen sus propias representaciones. Se trata de la elaboración cooperativa del conocimiento científico en una experiencia mutua: se conoce “con” el otro y no “sobre” el otro.

Sobre lo ético en lo metodológico

Lo último afirmado nos permite abordar, en este apartado, la temática de la ética en la investigación cuando se trata de estudiar fenómenos o situaciones humanas. De acuerdo a las tipologías actualmente establecidas desde la metodología (Hernandez Sampieri, Fernández Collado y Batipsta Lucio, 2010; Marradi, Archenti y Piovani, 2007; Montero y León, 2007; Vasilachis de Gialdino, 2006, entre otros) existen diferentes modelos para llevar adelante un proceso investigativo. Por un lado, si se trata de diseños de campo, los enfoques adoptados determinarán el tratamiento metodológico durante el proceso de recolección de datos: los estudios de corte cuantitativo, ya sean exploratorios, descriptivos, correlacionales, explicativos, relevan datos en contextos artificiales –situaciones experimentales o cuasiexperimentales, observaciones controladas, uso de cuestionarios estructurados, por ejemplo-; mientras que las investigaciones en perspectivas cualitativas tratan con los participantes en sus contextos cotidianos o en ámbitos de mayor libertad –entrevistas en profundidad, relatos de testimonios propios, *focus group*, observaciones in situ, entre otras técnicas-. Por otra parte, muchas veces, se manipulan datos provenientes de diferentes documentos -tales como historias clínicas, diarios personales, epístolas,

registros institucionales, expedientes, etc.-, donde el contacto no es directo con la persona, aunque la misma sí queda comprometida en la información resultante. Finalmente, si la investigación está centrada en un diseño de tipo bibliográfico, las investigaciones en Psicología muchas veces incluyen datos individuales y/o de grupos donde se hace referencia a sujetos particulares o comunidades humanas (los casos).

Una cuestión clave al investigar con humanos, especialmente en los diseños de campo donde el trato suele ser de mayor contacto, es tener en cuenta la situación disimétrica que todo encuadre investigativo genera en función de los roles desempeñados. En sentido ético, las problemáticas de la autonomía y la vulnerabilidad de los sujetos que están a cargo toman protagonismo. En nuestras sociedades occidentales, las normativas internacionales, regionales y locales (véase Sánchez Vazquez, 2013; Sánchez Vazquez, Gómez y Dorati, 2014; Ferrero, 2000), en concordancia con la doctrina de los derechos humanos, aseguran el cumplimiento formal de prácticas científico-profesionales de calidad y de cuidado. Sin embargo, este piso normativo necesario no agota la reflexión sobre los modos de ser y proceder de cada uno cuando investiga. El acto de investigar es un caso particular del mundo de las acciones humanas en interacción con otros. Denominamos, específicamente, *ethos científico* a la configuración que toma en el hombre de ciencia su modo ético de proceder, incluyendo en este concepto tanto las cuestiones del deber-ser (lo normativo) como las deliberativas (lo reflexivo). La identificación del investigador con determinados modos morales de manejarse en su estudio –por ejemplo: el ser responsable, el ser prudente, el no discriminar, el ser imparcial, el ser honesto, el ser individualista o altruista- le confiere una caracterización ética singular como científico, valorando determinadas acciones y desestimando otras.

En lo que respecta al trato con los sujetos participantes, los investigadores, además de mantener determinados supuestos onto-epistemológicos, suelen manejarse desde supuestos ético-antropológicos; la pregunta en este nivel sería: ¿de qué sujeto ético se trata en la investigación?

Para establecer una postura en relación a este punto, recordamos la afirmación ricouriana sobre las condiciones de toda relación de intersubjetividad recíproca: el otro se convierte, en términos jurídicos, en un sujeto de derechos y, en términos morales, en un sujeto de estima y respeto (Ricoeur, 2003). Desde lo normativo-reflexivo que involucra el *ethos científico*, ese otro con plenos derechos, estimado y respetado tiene que ser considerado en todo el proceso investigativo como un ser a la vez autónomo y vulnerable. La autonomía, como autodeterminación del sujeto, siempre debe ser supuesta y respetada: “porque el ser humano es por hipótesis autónomo, debe llegar a serlo” (Ricoeur, 2008, p. 71); no obstante, la vulnerabilidad humana está presente también, es nuestra condición existencial: somos seres frágiles porque somos humanos. Ricoeur, desde su visión antropológica y fenomenológica, nos habla de la relación tensio-nante que aparece entre dos humanos que se encuentran, donde cada uno actúa y padece la acción del otro en un contexto determinado.

En situación de investigación, las diversas formas de presentación de la autonomía/vulnerabilidad deben ser tenidas en cuenta:

La afirmación antropológica que predica de los sujetos la autonomía y la vulnerabilidad alternante -como dos caras de una misma moneda- toma su forma peculiar en un contexto donde la disimetría es condición de posibilidad para poder operar profesionalmente. Sin embargo, las relaciones donde la disimetría es predominante – como el contexto de investigación- pueden configurarse como una forma de intimidación, de manipulación, y hasta de instrumentalización del otro investigado. La vulnerabilidad se muestra aquí como una potencia menor a la que hay que otorgar especial cuidado. Estas formas no son sino violencias ejercidas sobre el otro, 'objeto' de la práctica científico-profesional (Sánchez Vazquez, Gómez y Dorati, 2014, p. 120, subrayado agregado).

Ya hemos hecho referencia a los hábitos investigativos que debieran incorporarse a las acciones altamente especializada de quienes hacen ciencia como parte de una cultura ética de la investigación actual (Sánchez Vazquez, 2020). Desde el paradigma principialista, el tema de los principios y reglas éticas sobre la base doctrinaria de los Derechos Humanos es central. Ya desde el año 2000, a partir de la Declaración de Barcelona, ha sido incorporado normativamente -al menos en ámbitos europeos- el concepto central de vulnerabilidad como un principio necesario y complementario al principio ético del respeto por la autonomía. En latitudes latinoamericanas, este nuevo principio rector ya había sido visibilizado y tenido en cuenta -de la mano de paradigmas emergentes- como problemática relevante en las investigaciones con humanos; debido a las características de los individuos y comunidades que siempre han conformado los sujetos poblacionales para diferentes investigaciones en ciencias sociales, humanas y de la salud, entre otras.

Desarrollamos, a continuación, la cuestión de la vulnerabilidad humana situada en la relación disimétrica que instala el encuadre investigativo.

Desde el piso normativo, la condición de vulnerabilidad -por ejemplo, en ciencias de la salud- ha sido tratada bajo el concepto de "poblaciones especiales" (Montoya Montoya, 2006). En la *Declaración de Helsinki* (Asamblea Médica Mundial, 2000) se consigna:

La investigación médica está sujeta a normas éticas que sirven para promover el respeto a todos los seres humanos y para proteger su salud y sus derechos individuales. Algunas poblaciones sometidas a la investigación son vulnerables y necesitan protección especial. Se deben reconocer las necesidades particulares de los que tienen desventajas económicas y médicas. También se debe prestar atención especial a los que no pueden otorgar o rechazar el consentimiento por sí mismos, a los que pueden otorgar el consentimiento bajo presión, a los que no se beneficiarán personalmente con la investigación y a los que tienen la investigación combinada con la atención médica (Introducción, subrayado agregado)

La vulnerabilidad es entendida en relación al posible ejercicio o no de la autonomía, en tanto se la concibe como "la incapacidad o discapacidad- temporal o permanente, individual o grupal-

de realizar una evaluación válida de la relación riesgo-beneficio en el contexto de una investigación” (Montoya Montoya, 2006, p. 192). El paternalismo científico –la toma de decisiones en lugar del sujeto participante vulnerable en función de obtener algún beneficio- puede estar encubriendo aquí efectos colaterales causado por una investigación con este tipo de poblaciones, afectando por tanto la integridad física y/o psicológica de los individuos.

Es importante, pues, explicitar los elementos que aparecen en la condición de vulnerabilidad, para que el investigador psicólogo pueda visibilizarlos al tratar con este tipo de poblaciones. Arboleda Florez (2003) define algunos elementos claves como indicadores para definir vulnerabilidad, dentro de los cuales citamos: situación de grupo, gravedad, permanencia, fluctuación y situación legal.

1. Situación de grupo: La vulnerabilidad es una característica que se posee por ser parte de un grupo, y puede ser en forma permanente o transitoria (esto último es otro atributo de la condición vulnerable –ver en 3.-). Así, el rasgo compartido de vulnerabilidad puede ser parte del proceso de crecimiento y desarrollo físico-mental (menores de edad), el efecto de una condición mental (discapacidad intelectual o trastornos psicopatológicos), o la consecuencia de una situación legal, política o social (personas privadas de su libertad). Hay que tener en cuenta que la vinculación a una situación de grupo no genera automáticamente la vulnerabilidad en similar grado, puesto que hay condiciones sociales y subjetivas que recrudescen o disminuyen tal situación.

2. Gravedad: Un trastorno de salud agravado puede comprometer la capacidad de tomar decisiones en una investigación (por ejemplo, en ciertas “recaídas” que afectan el estado de conciencia de las personas que portan diabetes o padecen trastornos bipolares, o pacientes bajo los efectos de una anestesia luego de una intervención quirúrgica). Como la gravedad de la condición de salud hace que el paciente-participante esté vulnerable, el aumento de la gravedad de un estado de salud es un indicador ético respecto de la no participación en una investigación mientras dure el mismo.

3. Permanencia: Este rasgo define la presencia del estado de vulnerabilidad, la cual puede aparecer en un momento dado y se mantiene o no, siendo entonces fija o transitoria. Es importante considerar la transitoriedad de la condición vulnerable, lo cual no siempre significa que desaparece, sino que va cambiando. Se habla de “migración vulnerable”, cuando una persona pasa de una condición de vulnerabilidad a otra o comparte simultáneamente varios atributos (por ejemplo, alguien con un padecimiento mental que es un refugiado fuera de su país o una mujer de condición económica baja que es privada de su libertad). La vulnerabilidad transitoria también se modifica por el distinto grado de “penetrancia” según las estructuras socio-culturales, económicas y políticas en los que se inserta el individuo, tales como la escolaridad, el nivel de ingresos económicos o condiciones políticas. Es decir, la permanencia de la vulnerabilidad puede tener también penetrancia si se agudiza por condiciones estructurales.

4. Fluctuación: En tanto la gravedad es el rasgo que permite evaluar la incorporación o no del sujeto a una investigación dado el aumento de su vulnerabilidad, este rasgo refiere a los

cambios que pueden darse dentro de la misma condición de vulnerabilidad durante la investigación, afectando la participación del sujeto en tanto consentimiento. Un ejemplar corresponde a las personas con padecimientos psicológicos (psicosis, por ejemplo), donde en periodos relativamente cortos de días o semanas pueden modificar la evaluación personal que hacen de su entorno y el contacto que tienen con la realidad. En atención a este rasgo de la vulnerabilidad, hay que recordar que la regla del consentimiento informado no conforma un fin en sí mismo, sino que es un medio para ir repactando la participación o su retiro del sujeto de estudio, en vistas a las fluctuaciones de su condición.

5. Situación Legal: Es un rasgo que suele considerarse de importancia en nuestras sociedades y depende del estatus de las personas frente al sistema judicial de referencia; el que puede cambiar por diferentes situaciones (por ejemplo, criminalidad de los actos, inmigrantes ilegales, entre otros) y aumentar así la condición vulnerable en tanto se convierten en subordinados de un sistema (el carcelario o la institución psiquiátrica, por ejemplo) e impedidos a ejercer libremente su autonomía. Los efectos respecto a este rasgo suelen ser la explotación, el maltrato y/o diferentes tipos de abusos, comprometiendo la dignidad de los sujetos. En investigación hay que tener presente que estos sujetos no dejan de autodeterminarse por esta condición, aunque su voluntad muchas veces se vea debilitada; manteniendo así el horizonte normativo respecto a la no instrumentalización de su participación.

Los aspectos de esta condición de vulnerabilidad presentados toman sus formas propias y características particulares en sociedades diversas. Para el investigador psicólogo de nuestras latitudes es importante tener en cuenta que en América Latina y el Caribe la vulnerabilidad de las poblaciones especiales suele aumentar por las condiciones socio-políticas y económicas de la región. Esto mismo obliga a brindar mayor calidad en los dispositivos empleados para obtener mejores resultados, pero, también, al seguimiento no sólo durante la investigación en curso, sino por un tiempo prudencial luego de implementado el estudio.

En definitiva, es necesario reconocer que es precisamente la Psicología la que muchas veces ejerce su rol científico-profesional sobre las llamadas poblaciones especiales. Cada grupo o individuo toma su forma particular de vulnerabilidad, es responsabilidad indelegable del psicólogo la estimación equilibrada de las condiciones de esta vulnerabilidad, así como la convergencia de los criterios tales como el nivel de dependencia del o los participantes, la posibilidad de autodeterminación de los individuos y la relación riesgo-beneficio de la investigación implementada. Al respecto la Organización Mundial de la Salud (2002) señala:

En la medida en que estos y otros tipos de personas tengan características semejantes a aquéllos de los grupos identificados como vulnerables, la necesidad de protección especial de sus derechos y bienestar debiera ser revisada y aplicada, cada vez que sea relevante (Introducción, subrayado agregado)

Puntualizamos para concluir

Dos ideas principales han guiado el presente capítulo:

Por un lado, entender que las opciones onto-epistemológicas son parte del trasfondo de un diseño investigativo, su explicitación es importante puesto que permite entender la posición de quien investiga respecto del conocimiento que genera sobre un fenómeno o situación estudiada. Esclarecer las concepciones respecto del mundo y el modo en que se conoce vuelve más inteligible la toma de decisiones y los métodos utilizados por los científicos a lo largo de todo el proceso de indagación.

Por otra parte, visibilizar lo ético es un proceso transversal a todo diseño y puesta en marcha de una investigación. En la actualidad, hablamos de “cultura ética de la investigación” (Estévez Montalbán, 2004) en referencia a la adquisición de hábitos y habilidades de los hombres de ciencia a fin incluir el espíritu de los principios y reglas presentes en los códigos de ética, a la vez que ser poder sensibles al respeto por los derechos de los sujetos participantes y su cuidado de modo responsable. Esta doble vertiente normativa-reflexiva nos llevará a considerar tanto su posible autonomía como su vulnerabilidad real, y que podemos vulnerar aún más durante el accionar de nuestras investigaciones.

Qué podemos decir...

A continuación, presentamos algunas preguntas-guía para la reflexión y aplicación de los conceptos centrales que fueron desarrollados en el presente capítulo:

- 1) Cuando se plantean las opciones epistemológicas que puede sostener el investigador al realizar un estudio y obtener conocimiento científico, se presentan diferentes posturas (C y D). En la opción (C) se habla de “ingenuidad” sobre la creencia respecto a que el conocimiento se genera por copia de la realidad. ¿Cómo puede fundamentar esta opinión con otros elementos del texto?
- 2) Si entendemos que la metodología es una disciplina ¿Cuál sería la diferencia entre una metodología normativa, una meramente descriptiva y una reconstructiva?
- 3) Respecto de las diferentes áreas o corrientes de la Psicología que ha abordado en las asignaturas de la carrera, especifique al menos tres líneas de investigación donde pueda explicitar qué opciones onto-epistemológicas se sustentan.
- 4) La Psicología estudia lo humano, ¿qué modos de acercamiento metodológico puede distinguir, según el presente texto, en el trato con los humanos que investiga?
- 5) Relacione los siguientes conceptos desde un punto de vista ético: encuadre de investigación con humanos- intersubjetividad disimétrica- *ethos* científico- autonomía/vulnerabilidad.

Referencias

- Arboleda Florez, J. (2003). La investigación en sujetos humanos: poblaciones vulnerables. En: A. Pellegrini Filho y R. Macklin (Eds), *Investigación en Sujetos Humanos: Experiencia Internacional*. OPS/OMS. <http://www.libros.uchile.cl/files/presses/1/monographs/258/submission/proof/index.html#/130/zoomed>.
- Asamblea Médica Mundial (2000). *Declaración de Helsinki*. Finlandia. www.uchile.cl/.../declaracion-de-helsinki-de-la-asociacion.
- Azcona, M. (2013). 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* (pp. 44-95). La Plata: Edulp. <http://hdl.handle.net/10915/27889>.
- Azcona, M y Lahitte, H. B. (2014). El método de Freud y la tradición hermenéutica en psicoanálisis. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 4 (2). http://www.relmecs.fahce.unlp.edu.ar/article/view/relmecs_v04n02a04/640.
- Bateson, G. (2002). *Espíritu y naturaleza*. Amorrortu.
- Estévez Montalbán, A. (2004). Los comités de evaluación ética y científica de la investigación en seres humanos en los países latinoamericanos y el Caribe. En A. Bota i Arqué et al., *Documento del Programa Internacional de Ética de la Investigación Biomédica y Psicosocial (2003-2004)*. http://www.unal.edu.co/bioetica/documentos/cd_ei_sh_c1_ce_latinoamerica.pdf.
- Ferrero, A. (2000). La ética en psicología y su relación con los derechos humanos. *Fundamentos en Humanidades, Vol I* (II), 21–42. <http://www.redalyc.org/pdf/184/18400203.pdf>.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Batipsta Lucio, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. Mc Graw Hill.
- Marradi, A.; Archenti, N. y Piovani, J.I. (2007). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Emecé.
- Martínez Miguelez, M. (1999). Criterios para la superación del debate metodológico "Cuantitativo/Cualitativo". *Revista Interamericana de Psicología*, 33 (1), 79-107. Universidad Simón Bolívar. <http://miguelmartinezm.atspace.com/articulos.html>.
- Martínez Miguelez, M. (2004). El proceso de nuestro conocer postula un nuevo paradigma epistémico. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, vol. 3, (8). Universidad de Los Lagos. Santiago, Chile. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30500822>.
- Montero, I. y León, O. (2007). Clasificación y descripción de las metodologías de investigación en psicología. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud*, 2 (3), 503-508.
- Montoya Montoya, (2006). Poblaciones especiales en investigación biomédica. En F. Lolas, A. Quezada y E. Rodríguez (Ed.), *Investigación en Salud. Dimensión Ética*, CIEB Universidad de Chile. http://www.unal.edu.co/bioetica/documentos/bibliografia_%20contexto/grupos_vulnerables.doc.
- Organización Mundial de la Salud (2002). *Pautas Éticas Internacionales de las Ciencias Médicas*. Programa Regional de Bioética. LOM Ediciones.
- Popper, K. y Eccless, J. (1993). *El yo y su cerebro*. Labor.
- Ricoeur, P. (2003). *Lo justo, Vol I*. Caparrós.
- Ricoeur, P. (2008). *Lo justo, Vol. II*. Trotta.

- Sánchez Vazquez, M.J. (coord.) (2020). Cultura ética de la investigación y vulnerabilidad humana. En M.J. Sánchez Vazquez (Coord.) *Prácticas éticas en investigaciones psicológicas. Entre la autonomía y la vulnerabilidad de los participantes* (pp.11-27). Edulp. ISBN 978-950-34-1893-2. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/97090>.
- Sánchez Vazquez, M.J. (2013). Responsabilidad ética del científico. Los principios y reglas éticas en la investigación con participantes humanos. En M.J. Sánchez Vazquez (Coord.) *Investigar en Ciencias Humanas. Reflexiones epistemológicas, metodológicas y éticas aplicadas a la investigación en Psicología* (pp. 96-115). Edulp. <http://hdl.handle.net/10915/27889>.
- Sánchez Vazquez, M.J.; Gómez, M.F. & Dorati, J. (2014). Aspectos éticos transmitidos en la enseñanza de la metodología de investigación en psicología. En M.J. Sánchez Vazquez (Coord.) *Enseñanza de la Metodología de la Investigación en Psicología. Un acercamiento crítico a sus fundamentos y problemáticas* (pp. 96-124). Edulp. <http://hdl.handle.net/10915/37276>.
- Schuster, F. (Comp.) (2002). *Filosofía y métodos de las Ciencias Sociales*. Manantial.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de Investigación cualitativa*. Gedisa.
- Ynoub, R. (2015). *Cuestión de método. Aportes para una metodología crítica. Tomo I*. Cengage Learning.

CAPÍTULO 2

Triangulación desde la complejidad: sus posibilidades y limitaciones

María José Sánchez Vazquez y Maximiliano Azcona³

La actividad científica actual, desde su condición posmoderna (Lyotard, 1981), implica una heterogeneidad discursiva inusitada. La coexistencia de múltiples versiones del saber, lejos de ser la excepción, conforma la regla. Ya no puede considerarse al conocimiento científico como un conjunto de saberes acumulables, exactos, infalibles, objetivos y neutrales; sino que, por el contrario, lo incierto, lo disperso, lo paradójico y lo contrapuesto caracterizan a la ciencia de nuestros días, mostrando una multiplicidad de discursos que compiten entre sí, sin que ninguno pueda reclamar la legitimidad definitiva de su forma de mostrar el mundo.

En las denominadas Ciencias del Hombre, se ha hecho cada vez más evidente la complejidad de sus objetos epistémicos (Morin, 1994). Complejidad que resulta del agotamiento de las formas de hacer ciencia tal como han sido planteadas y consolidadas desde la modernidad en adelante. Si es posible situar al paradigma cartesiano- newtoniano en los orígenes de la reificación y cuantificación de la naturaleza, hoy es posible aceptar un progresivo reencantamiento del mundo, según la expresión de Berman (1987), en donde lo previamente cosificado va consolidándose en su complejidad denegada.

Los actuales desarrollos en Metodología de la Investigación se apoyan en la crítica a la idea de un único método universal como manera de construir y validar los conocimientos científicos. En Psicología, de modo específico, abogamos por una pluralidad metódica, en tanto que admitimos la multiplicidad de caminos posibles para arribar a un conocimiento justificable sobre los objetos que cada orientación teórica construye para comprender la problemática realidad que aborda.

³ Versión ampliada y revisada del artículo: Azcona, M.; Villarreal, J.M.; Arias, J.M. y Centineo Aracil, L. (2011). Apuntes para una reflexión epistemológica del concepto de Triangulación Metodológica. El caso de la Psicología. Publicado en *Memorias del III Congreso Internacional de Investigación y práctica profesional en Psicología, Tomo Filosofía y Epistemología*, pp. 12-16. Facultad de Psicología de la U.B.A. <http://jimemorias.psi.uba.ar/index.aspx?anio=2011>.

A propósito de la noción de complejidad

La complejidad implica una singular visión de lo que puede denominarse realidad fenoménica; permite pensarla, pero a la vez, está lejos de constituir una solución práctica a los problemas y vicisitudes con las que el investigador pueda toparse para intentar conocerla.

La noción de complejidad, remite a la necesidad de abandonar las bases de un pensamiento simplificador. Un modo de operar desde la simplificación cognitiva, según Morin (2011), se caracteriza por: ser *analítico abstractivo* (porque el todo, como categoría organizadora, se separa en sus elementos constituyentes y se disuelve mediante el análisis separado); ser *reductivo* (porque implica el abandono de las propiedades emergentes o epifenómenos, para reducir totalidades a elementos simples); ser *disyuntivo* (porque se mueve por oposiciones excluyentes, sin lugar para la contradicción y basado en una lógica binaria). Así, por ejemplo, un pensamiento disyuntivo intenta comprender el fenómeno humano aislado del entorno que lo constituye, con categorías excluyentes al modo de hombre-naturaleza, cuerpo-mente, sociedad-individuo; y muchos etcéteras más...; todos términos simplificadores, reduccionistas y binaristas.

Por el contrario, y desde su etimología, la palabra “complejidad” -derivada del latín-, proviene de *complectere*, cuya raíz *plectere* significa trenzar, enlazar. Con esto se alude a la incorporación de elementos heterogéneos y homogéneos, estableciendo relaciones convergentes y divergentes sin por ello perder cada componente su unidad organizacional y funcional. Morin (2007) establece claramente algunos de los principios del pensamiento complejo, a saber, es sistémico u organizacional, hologramático, retroactivo, recursivo, dialógico, de reintroducción del sujeto episistémico en el objeto de conocimiento, de autonomía-dependencia del entorno.

A pesar de esta caracterización bastante precisa, es Morin mismo quien advierte que no existe unanimidad semántica con respecto al término. Es por ello que la complejidad no se presenta como una solución a los problemas prácticos; no constituye ni la alternativa metodológica ni el razonamiento adecuado e infalible para captar eso que denominamos realidad. Por el contrario, implica la puesta en juego de las limitaciones de la cognición humana frente al mundo fenoménico que se resiste a ser apresado por pautas de pensamiento científicas. Es más una advertencia frente a las pretensiones de verdad de un pensamiento simplificador, que una panacea de resolución de las contradicciones. La idea de complejidad no cierra el conocimiento, no da respuestas imaginariamente resolutivas de los fenómenos abordados, sino que abre a nuevos interrogantes sobre lo estudiado.

Existen, sí, algunas ideas principales relacionadas al concepto de complejidad:

a) la **noción de sistema y organización**, para entender que, si determinado fenómeno se concibe como complejo, inaprensible del todo, esto no implica que no pueda conceptualizarse teóricamente. La complejidad no es sinónimo de vaguedad conceptual, pero si pone de manifiesto que cualquier intento de conceptualización puede resultar vago, impreciso, por simplificador. Lo vago no es el mundo fenoménico, sino las pautas formales que se elaboren para conocerlo.

b) la **recursividad** nos habla de la retroactividad, esta implica barrer con la linealidad del pensamiento formal. Los sistemas vivos, y particularmente la psique humana, establecen relaciones de circularidad del tipo “x se relaciona con y”; pero no necesariamente esta relación implica que uno sea la resultante del otro; en todo caso, ambos se co-determinan y se influyen recíprocamente en grados disímiles. En el mundo del conocimiento científico, esta afirmación no excluye que puedan existir procedimientos deductivos-inductivos -tales como la experimentación, por ejemplo-, que permitan pensar determinadas series causales u etiológicas. Lo que no debe olvidarse es que cualquier procedimiento será factible de reformularse. Nada tiene esto que ver con el asunto de la verdad, puesto que en última instancia nada comprueba la ciencia (Bateson, 1991).

c) la **introducción del sujeto epistémico** en el acto de conocer al objeto, o sea, la idea de alejar cualquier acto cognitivo de la falacia de la neutralidad epistémica. Toda producción es subjetiva, en el sentido de que lo que se percibe implica la existencia de un mapa cognitivo que significa y explica o comprende el fenómeno observado, independientemente de si esos procesos de producción de imágenes son o no conscientes (Sánchez Vazquez, 2013).

Por lo antedicho, podemos concluir que es viable entender, como sostiene Morin (2007) que “la complejidad como una palabra problema y no como una palabra solución” (p. 22), siendo básicamente, un desafío para nuestro entendimiento. Asumir que el mundo no puede reducirse a nuestros modos parcelarios de entenderlo requiere, para este autor, de un largo y difícil proceso caracterizado por “la incertidumbre, y el reconocimiento de lo irreductible” (p. 143).

Metodología a partir de la complejidad: el camino de la triangulación

Creemos que la noción de complejidad tiene su correlato a nivel metodológico en la operación de triangulación. Para entender este correlato, vamos a conceptualizarla desde diferentes miradas integradas:

En primer lugar, este procedimiento metodológico nos permite “conjuguar múltiples maneras de explorar lo que estudiamos, construyendo caminos de indagación científica que produzcan diferentes tipos de interacción significativa de acuerdo a las problemáticas particulares de cada disciplina” (Sánchez Vazquez et al, 2009, p. 1). En este punto encontramos en la noción de triangulación metodológica una herramienta de fuerte poder heurístico, en tanto es concebida como un plan de acción (Vasilachis de Gialdino, 2007).

Según Arias Valencia (2000), hoy día existen diversas y variadas maneras de entender qué es la triangulación en metodología; modos no excluyentes, sino complementarias. La autora retoma y desarrolla lo que Denzin en 1989 denominó “estrategias de triangulación múltiple” (*Strategies of Multiple Triangulation*). Recordamos, en sus palabras, la síntesis de los tipos posibles encontrados:

Hay cuatro tipos básicos de triangulación: 1) triangulación de datos con tres subtipos tiempo, espacio y persona (el análisis de persona, a su vez, tiene tres niveles: agregado, interactivo y colectivo); 2) triangulación de investigador que consiste en el uso de múltiples observadores, más que observadores singulares de un mismo objeto; 3) triangulación teórica que consiste en el uso de múltiples perspectivas, más que de perspectivas singulares en relación con el mismo set de objetos y 4) triangulación metodológica que puede implicar triangulación dentro de métodos y triangulaciones entre métodos (p. 3)

Desde un formato estándar, la triangulación aparece, entonces, como una combinación de métodos de diferentes enfoques, de técnicas, datos, teorías, investigadores; susceptible de enriquecer el campo de la investigación al considerar diversas facetas complementarias e integradas de un mismo fenómeno.

Bajo la égida de la **validación convergente** -término acuñado por Campbell y Fiske a mitad del Siglo XX-, el procedimiento de triangular enfatiza que los **enfoques plurimetodológicos** - en especial, el uso de diversas técnicas-, han demostrado que “las medidas de un mismo concepto con diversos métodos (validación convergente) son más eficientes que las medidas de distintos conceptos con un solo método (validación discriminante)” (Azcona, 2013, p. 74). Incluso la triangulación llega a convertirse en un criterio de calidad de las investigaciones; en especial, de los estudios cualitativos (Mendizábal, 2007), en tanto el proceso investigativo adquiere mayor credibilidad gracias a su incorporación. Se convierte, así, en un procedimiento de inexorable valor metodológico.

En la literatura tradicional, suele aparecer un variado espectro de diseños investigativos que contemplan este tipo de triangulación multimetódica, los llamados enfoques mixtos. Hernández Sampieri y Mendoza (2008, en Hernández Sampieri et al., 2014), conciben estas investigaciones como “diseños mixtos de integración de procesos”, representando para ellos,

(...) el más alto grado de combinación entre los enfoques cualitativo y cuantitativo. [el cual] Requiere de un manejo completo de los dos métodos y una mentalidad abierta. Agrega complejidad al diseño de estudio, pero contempla todas las ventajas de cada uno de los enfoques. La investigación oscila entre los esquemas de pensamiento inductivo y deductivo, además de que por parte del investigador se necesita un enorme dinamismo en el proceso. (p. 549)

Nótese aquí que la mencionada complejidad refiere no al fenómeno construido y estudiado, sino al proceso metodológico llevado a cabo para indagarlo, donde prima la combinación -cada vez más especializada y experta- de métodos y técnicas. Creemos que la mera sumatoria de técnicas y métodos, de ningún modo vuelve complejo -en el sentido descrito en el apartado anterior- al fenómeno estudiado. Además, una prevalencia por el eje metodológico, invisibiliza quizá la necesidad de reflexionar sobre los supuestos onto-epistemológicos, e incluso, éticos, que supone este modo de hacer ciencia.

Por otra parte, y según Arias Valencia (2000), la triangulación metodológica también tiene problemas inherentes. Aun aceptando sus ventajas, es un riesgo que puedan perderse de vista las diferencias entre los métodos y técnicas escogidas. Para esta autora, recoger grandes volúmenes de datos podría constituir un peligro aparte, que obstruya el proceso metodológico mismo, volviendo muy dificultoso su análisis o, incluso, dar un tratamiento superficial a la gran masa informativa obtenida, sin distinción de los procesos metodológicos que originaron la recopilación de la información finalmente analizada. Como quiera que sea, Marradi et al (2007) y Mendizábal (2007) nos recuerdan que la idea de que la triangulación metodológica puede aumentar, en términos generales, la confianza en el estudio; pero no incrementa necesariamente la validez, puesto que pueden replicarse o aumentarse los sesgos de los mismos métodos empleados. Queda claro que la triangulación metodológica no debiera utilizarse sólo con la finalidad de conseguir mayor número de datos, invisibilizando los procedimientos que permitieron obtenerlos; creyendo, pues, que nuestra investigación se fortalece porque aumenta la masa informativa.

Respecto de otros tipos clasificados, la triangulación de disciplinas, de teoría y, por tanto, de investigadores, nos proporcionan un recurso relevante en términos metodológicos, aunque con particularidades, en especial, desde el eje epistemológico. Estamos en el caso de las investigaciones **multidisciplinarias** y las **interdisciplinarias**.

Tomamos cuenta que ambos tipos de investigaciones son diferentes; tal como sostiene Sautu (2019):

Mientras la primera se refiere a la articulación teórico-metodológica de los enfoques de más de una disciplina, todos los cuales se utilizan para abordar un mismo objetivo de investigación; la segunda, toma en cuenta y fusiona las perspectivas teórico-metodológicas de dos o más disciplinas con el mismo propósito (p.86)

La posibilidad de cruzar diferentes miradas sobre un mismo fenómeno toma acá identidad a partir de dos formas de relación en la sinfonía disciplinaria: o es un mero esfuerzo combinatorio (multidisciplina), donde cada disciplina, teoría o investigador/a dice lo suyo sobre el objeto de estudio; o se intenta virar hacia un entretrejo de nuevos sentidos y significaciones producto de la integración de diferentes saberes-haceres sobre lo estudiado (interdisciplina). Desde lo multidisciplinar, cada parte estudia a partir de sus supuestos, paradigmas, teorías, métodos y técnicas de abordaje y análisis de datos. Desde lo interdisciplinar, según la autora, se requiere de la construcción de nuevos paradigmas, formulación de categorías y teorías y estrategias metodológicas. Para Sautu (2019), un caso interesante en este tipo de triangulación interdisciplinar lo constituyen los novedosos Estudios de Género (EG). Temáticas que ya han sido contemporáneamente estudiadas, tales como la expansión de la educación femenina, los procesos migratorios de las familias, los cambios en la conducta reproductiva, la discriminación laboral en términos de oportunidades ocupacionales, fueron abordadas por diferentes ciencias sociales (la economía, la demografía, la sociología, la educación y la psi-

ciología social). En clave multidisciplinaria, nos han aportado conocimientos bien diferenciados sobre cada uno de estos fenómenos mencionados; logrando así una mayor comprensión de la posición femenina en la economía y la sociedad. Esto, sin duda, corresponde a un tipo de triangulación disciplinar, pero entendida como mera combinatoria de diferentes perspectivas. Es necesario encontrar un enfoque integrador, sostiene la autora, que pueda fusionar todos esas perspectivas teóricas y metodologías; siendo este el caso de los EG. Aquí, son los supuestos acerca del género -concepto renovadamente innovador- lo que tiñe toda una investigación en estos temas. Desde lo interdisciplinario, las investigaciones generadas al interior de los EG implican un entretreído complejo que permite preguntarse de otro modo sobre el objeto estudiado (Ariza y de Oliveira, 2000).

Desde el punto de vista de una visión compleja, como afirmamos arriba, habría que considerar, además, que no por enlazar técnicas, datos, investigadores, etc. es que vamos a acercarnos más y más a nuestra supuesta realidad. Querer captar el fenómeno estudiado desde la triangulación no significa que lo vamos a reducir a varias perspectivas para conocerlo; y así allanar el camino epistémico hacia él. Es necesario alejarse de “esta suposición realista que suele estar acompañada por la creencia de que la realidad posee una estructura independiente de las categorizaciones”, y donde sucede que “producir mapas mentales cada vez más adecuados a esta supuesta esencia es uno de los objetivos [de ciertos modos tradicionales de concebir] la triangulación” (Azcona, 2013, p. 75).

Es por eso que, a nivel metodológico, la triangulación viene también a alertarnos de la imposibilidad de limitar el objeto de conocimiento en tanto conocido; una alerta también epistemológica que advierte sobre las posibilidades de nuestro conocer. A diferencia de permitirnos abarcar el fenómeno y cerrarlo con nuestras respuestas, las operaciones de triangulación nos hacen preguntarnos, una y otra vez, qué otra perspectiva de conocimiento es posible agregar, siempre una más y distinta; mostrando, entonces, la complejidad del fenómeno a estudiar.

Por último, y tratándose de las Ciencias Sociales y Humanas -y particularmente del campo psicológico-, nos parece importante integrar, a las cuestiones epistemológicas y metodológicas de la triangulación, el eje ético. La diversidad de perspectivas sobre el fenómeno indagado no puede invisibilizar lo que Arendt (2007) definía como “la pluralidad única” de la condición humana, atendiendo siempre al respeto por el fenómeno mismo y su diversidad singular.

Aspectos críticos respecto de la noción de triangulación y su aplicación en Psicología

Una de las cuestiones que podemos problematizar en este escenario de pluralidad metódica, es la del diálogo entre tradiciones de investigación dentro del campo psicológico. Hoy existe un continuo intercambio de conocimientos desde diferentes corrientes teóricas como forma de concretar el diálogo científico; sin embargo -como ya fue desarrollado en el capítulo 1- pueden aparecer diferencias sobre los supuestos onto-epistemológicos en la base de cada modelo teórico de nuestra disciplina. Esta situación nos advierte de qué modo el ideal de triangulación puede

conducirnos a ciertas articulaciones metodológicas forzadas y, en última instancia, ser calificadas como imposturas. Es importante aceptar la idea de que la triangulación no puede ser sólo una cuestión de “moda” metodológica ni una solución mágica de compromiso científico actualizado.

En favor de los beneficios del uso de la triangulación, reconocemos que existen escenarios posibles en Psicología donde se investiga y se genera nuevo conocimiento a partir de la producción e integración de datos cualitativos y cuantitativos. Quizás el ejemplo más cabal de ello sea el Psicoadiagnóstico, entendido como un proceso de investigación que culmina en el juicio clínico del profesional (Sánchez Vazquez, 2018). En él, la recurrencia y convergencia de indicadores conllevan a la construcción de datos que trascienden la dicotomía cuan-cual y se sirven, apropiadamente, de información numérica y no numérica. Una batería psicodiagnóstica implica la implementación de múltiples técnicas para producir conocimiento del caso: el análisis hermenéutico de la entrevista o del T.A.T. puede conjugarse con datos numéricos que arroja la técnica de Rorschach o el test de Raven. Si la recurrencia y convergencia de indicadores no aparece como problemática en este tipo de triangulación, será porque quienes realicen la construcción de datos resultante mantendrán una perspectiva homogénea respecto de las suposiciones básicas que justifican su accionar. El límite parece ser, pues, las diferentes perspectivas sostenidas respecto a cómo se supone que es el mundo (fenómeno) a conocer y cómo se produce el conocimiento respecto de él.

Retomando el problema de la validez, recordamos que combinar métodos a partir de la triangulación no reduce necesariamente los sesgos ni incrementa la validez, tampoco en Psicología. En general, se acepta que los enfoques multimétodos tienen la ventaja de proporcionar mayor cantidad de información, pero esta ventaja no garantiza una mayor precisión de la misma. Un ejemplo de ello nos ofrece el campo de la psicometría y la validez de sus procedimientos e instrumentos. Aquí, se entiende por validez la capacidad de un instrumento de cuantificación para medir significativa y adecuadamente un aspecto determinado: el instrumento es válido si realmente mide aquello que pretende medir (Scribano, 2008). Ahora bien, sólo es posible hablar de un incremento de la validez en la combinación de test si se parte de la idea de que las pruebas intervinientes miden lo mismo todas las veces. De lo contrario, se podría hablar, solamente, de un incremento en la cantidad de información obtenida y de las posibilidades que ello abre a una comprensión holística del objeto de estudio, lo cual es algo distinto. Más aún: habría que considerar la utilidad de suponer que un aumento en la cantidad de la información es correlativo de un aumento en la calidad de la comprensión posible. Más no es igual a mejor.

Pensando en otros tipos de triangulación, sabemos de las diferentes posturas que prevalecen en nuestra disciplina sobre los diferentes modelos teóricos existentes. Con diferencias y coincidencias significativas, las posiciones onto-epistemológicas suelen ser muy variadas. Dejando de lado las opciones netamente realistas simplificadoras; en general, pareciera que cada perspectiva teórica considera al objeto de estudio que aborda como una construcción mental producto de sus teorías. Una primera pregunta que aparece, al momento de triangular constructos teóricos diversos e investigadores varios, es si se sostiene el mismo referente empírico. Creer, por ejemplo, que el modelo psicoanalítico y el modelo cognitivista pueden hoy triangularse sin ningún tipo

de modificación de sus corpus teórico-aplicados, es una afirmación a revisar. Si bien se puede aceptar que tanto los modelos cognitivistas como psicoanalíticos mantienen similar concepción de realidad (López, 2006), sin embargo, esto no debería llevarnos ligeramente a sostener que, por utilizarse en ambos el concepto de “inconsciente”, se refieran a la misma cosa. No obstante, hay quienes sostienen que triangular teoría psicoanalítica y teoría cognitiva es hoy posible porque en las investigaciones actuales “el lenguaje se parece cada vez más, los datos empíricos a los que hacen referencia son los mismos...” (Migone, 2010, p. 506). A diferencia, si consideramos que la posibilidad de que “ver” un fenómeno a estudiar está relacionada con la construcción teórica que la sustenta, nos arriesgamos a decir que la base empírica que da cuenta del concepto central de inconsciente en ambos corpus teóricos no puede ser la misma; puesto que, al delimitarla y nominarla en relación a una teoría, ya es parte de ella. En esto, recordamos la temprana tesis sobre la carga teórica de la observación propuesta por el epistemólogo Hanson: “la visión es una acción que lleva una «carga teórica»” (Hanson, 1958/1977: p. 99).

Kuhn (1983), refiriéndose al problema comunicacional, culmina su obra considerando la existencia inevitable de fenómenos de inconmensurabilidad local, entendidos como la imposibilidad de traducir, de una teoría a otra, el significado exhaustivo de ciertos términos; no hay, por tanto, un lenguaje al que dos teorías puedan reducirse sin resto o pérdida. Entonces, en este tipo de triangulación (interdisciplinar, de investigadores), lo novedoso no refiere a que ambas teorías “hablan” en acuerdo del mismo fenómeno; sino que, en la integración, otro fenómeno a investigar surge, con base empírica nueva pero también en la generación de un nuevo constructo teórico-aplicado. Es en este sentido, quizá podemos entender la lúcida afirmación de Piaget sobre “el círculo de las ciencias”, referida a una interdependencia *de facto* de las disciplinas. El fenómeno humano es abordado desde diferentes y variadas lecturas científicas, cada una con su propio corpus teórico y base empírica generada; pero articuladas, retroalimentadas y equilibradas por los distintos saberes sobre este objeto de estudio convocante.

Como ya se dijo, desde los enfoques científicos clásicos se presupone la creencia de que existe un mundo independiente del sujeto cognoscente al que se puede acceder por medio de investigaciones que progresen acumulando datos empíricos. Así, la noción de “evidencia” se fue convirtiendo en el estándar dorado para establecer los criterios de calidad en la investigación científica; y es por ello que el concepto de **triangulación** ha resultado útil para que los enfoques cualitativos o mixtos pudieran dar respuesta al problema de la evidencia.

Sin embargo, en virtud de las características diferenciales que presentan los hechos sociales y humanos respecto de los fenómenos del mundo natural, hay quienes han planteado que la imagen central de la investigación basada en estrategias de triangulación no debería basarse en la analogía con la rígida figura del triángulo (Ellingson, 2009; Janesick, 2000; Richardson, 1997). Richardson (1997) considera que para referir a la validez en los textos cualitativos (desde una posición postmoderna) hay que trascender la geometría plana (triángulo) y dirigirse a la teoría de la luz (cristal). No sólo porque la naturaleza de la luz no puede reducirse a la de una onda o a la de una partícula, sino también porque el cristal es una figura que combina la simetría y la sustancia con una infinita variedad de formas; es un prisma que se refleja externamente y se refracta

dentro de sí mismo creando diferentes colores, modelos y direcciones. Se sostiene así la noción de **proceso de cristalización**, que consiste en narrar el mismo hecho desde diferentes puntos de vista, asumiendo que no hay una lectura correcta o unívoca del hecho; sino que cada exégesis, como cada destello del cristal, refleja una perspectiva diferente del incidente que se analiza. El resultado de los procesos de cristalización es el *collage* reflexivo, que pone en primer plano no sólo la noción de **perspectiva**, sino los **atravesamientos no epistémicos** (como valores, ideologías, preferencias e intereses) en la producción de conocimientos; es decir, los aspectos subjetivos que no se pueden eludir en el acercamiento al mundo social por parte de los humanos. Esta nueva visión metodológica puede abonar en mucho al campo de las investigaciones psicológicas. Esto no significa necesariamente una exhortación a la ambigüedad y al relativismo, sino más bien una mirada crítica a las pretensiones de arribar a conclusiones unívocas u objetivas sobre los fenómenos de lo humano (Ellingson, 2009).

A modo de conclusión

Los problemas planteados respecto de la triangulación desde la noción de complejidad, nos conducen finalmente al tema de los paradigmas. Según Morin (2007) “un paradigma reina sobre las mentes porque instituye conceptos soberanos que gobiernan de manera oculta las concepciones y las teorías científicas que se efectúan en su imperio” (p. 125).

Frente a los ya instituidos paradigmas reduccionistas, dispersantes, fragmentarios, excluyentes en las ciencias, hoy es posible pensar el paradigma de la complejidad, el que aporta una mirada holística, pero no de completud, de los fenómenos estudiados.

En metodología de la investigación, la noción de triangulación metodológica conforma una posible estrategia fructífera para operar en la complejidad. Los beneficios estratégicos del uso de la triangulación no la eximen de la posibilidad de encontrar límites y conflictos para su implementación.

Se trata de estar alertas, en el intento de integrar métodos, datos, técnicas, investigadores, disciplinas, para no caer en la promisoría tendencia de una complementariedad de miradas sobre lo que se cree es “el mismo objeto”, retrocediendo a cierta ingenuidad de un realismo positivista. Sabemos que cualquier intento de homologar los mapas que han sido cartografiados por quien investiga (Sánchez Vazquez, 2013) con el territorio de lo real, es una empresa imposible: “solo debemos reconocer, como dignas de fe, las ideas que conllevan la idea de que lo real resiste a la idea” (Morin, 2001, p. 30). En este sentido: “la ciencia no dice lo real” (Follari, 2000, p.12).

Quizá, uno de los caminos posibles para salvar este obstáculo sea el poder explicitar los supuestos de base (Martinez Miguelez, 1995), al mismo tiempo que explicar los pasos de la construcción argumentativa sobre la base empírica generada (Lahitte y Sánchez Vazquez, 2013), operando vía la reconstrucción y comparabilidad de enfoques.

Para la Psicología, y bajo los argumentos ya expuestos, el uso de la triangulación y sus variaciones permite trabajar desde la creatividad, la flexibilidad y la riqueza de acciones en el

marco de los diseños investigativos; fortalezas innegables de este recurso metodológico, en la intención integrada de ir construyendo siempre puentes, y no ya muros (Reichardt y Cook, en Arias Valencia, 2000).

Referencias

- Arendt, H. (2007). *La condición humana*. Paidós
- Arias Valencia, M. (2000). La triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones. *Investigación y educación en enfermería*, 18 (1). <https://revistas.udea.edu.co/index.php/iee/article/view/16851/14590>
- Ariza, M. y de Oliveira, O. (2000). Contribuciones de la perspectiva de género a la sociología de la población en América Latina. *Memorias del XXII International Congress, Latin American Sociological Association (LASA). "Repensando la Sociología Latinoamericana"*, (Consultado el 13 de marzo de 2017).
- Azcona, M. (2013). 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* (pp. 44-95). Edulp. <http://hdl.handle.net/10915/27889>
- Bateson, G. (1991). *Pasos hacia una ecología de la mente*. Ediciones Planeta-Lohlé.
- Berman, M. (1987). *El reencantamiento del mundo*. Editorial Cuatro Vientos.
- Ellingson, L. L. (2009). *Engaging crystallization in qualitative research*. Sage.
- Follari, R. (2000). La ciencia como real maravilloso, en *Epistemología y Sociedad. Acerca del debate contemporáneo* (pp. 11-16). Homo Sapiens Ediciones.
- Hanson, N. R. (1958/1977). *Patrones de descubrimiento. Observación y explicación*. Alianza.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Batipsta Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. Mc Graw Hill.
- Janesick, V. J. (2000). The choreography of qualitative research design. Minuets, improvisations, and crystallization. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp.379-399). Sage.
- Kuhn, T. S. (1989) *¿Que son las revoluciones científicas? y otros ensayos*. Paidós.
- Lahitte, H.B. y Sánchez Vazquez, M.J. (2013). Tratamiento de resultados en diseños cualitativos. La aplicación del Análisis Descriptivo. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, vol 3 (2) ISSN 1853-7863. www.relmecs.fahce.unlp.edu.ar
- López, H. (2006). Cognitivismo y psicoanálisis. Ensayo sobre sus relaciones ocultas. Segunda parte: El debate en torno a la causalidad psíquica. *Perspectivas en Psicología*, vol 3 (1), pp.11-19. <http://rpsico.mdp.edu.ar/handle/123456789/1026>
- Martínez Miguélez, M. (1995). Enfoques metodológicos en Ciencias Sociales. Ponencia presentada en el Seminario sobre Enfoques Metodológicos en las Ciencias Sociales. Universidad Simón Bolívar. <http://prof.usb.ve/miguelm/enfoquesmet.html>

- Mendizábal, N. (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En Vasilachis de Gialdino, I. (coord.) *Estrategias de Investigación cualitativa* (pp. 65-105). Gedisa
- Migone, P. (2010). El inconsciente psicoanalítico y el inconsciente cognitivo. *Clínica e Investigación Relacional*, vol 4 (3), pp. 505-517. https://www.psicoterapiarelacional.es/Portals/0/eJournalCeIR/V4N3_2010/01_Migone_Inconsciente_CeIR_V4N3.pdf
- Morin, E. (2011). *La Vía para el futuro de la humanidad*. Paidós.
- Morin, E. (2007). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Richardson, L. (1997). *Fields of play: Constructing an academic life*. Rutgers University Press.
- Sánchez Vazquez, M.J.; Bustamante, E.; Ferioli, V; Gómez, M.F.; Azcona, M.; Centineo, L.; Colanzi, I. (3 al 5 de diciembre de 2009). Construcción metodológica del conocimiento científico en Psicología. Aproximación desde un enoche complejo. [Ponencia libre] *IV Congreso Marplatense de Psicología: "Ideales Sociales, Psicología y Comunidad"*. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Sánchez Vazquez, M.J. (2018). Contribuciones epistemológicas, metodológicas y éticas al proceso del psicodiagnóstico. En H. Lunazzi, *Relectura del psicodiagnóstico. El juicio clínico, problemáticas epistemológicas, metodológicas y éticas* (pp. 193-216). Lugar Editorial.
- Sánchez Vazquez, M.J. (Coord.) (2013). *Investigar en Ciencias Humanas. Reflexiones epistemológicas, metodológicas y éticas aplicadas a la investigación en Psicología*. Edulp. ISBN: 978-950-34-0967-1. <http://hdl.handle.net/10915/27889>
- Sautu, R. (2019). Desafíos para la investigación en ciencias sociales. El papel de la metodología de la investigación. En A. Reyes Suárez; J.I. Piovani y E. Potaschner (comp.), *La investigación social y su práctica Aportes latinoamericanos a los debates metodológicos de las ciencias sociales*, (pp. 75-110). Universidad Nacional de La Plata, Teseo y CLACSO
- Scribano, A. (2008). *El proceso de investigación social cualitativo*. Prometeo.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2007). La investigación cualitativa. En I. Vasilachis de Gialdino, *Estrategias de Investigación cualitativa* (pp. 23-64). Gedisa.

CAPÍTULO 3

Diseños de investigación en Ciencias Sociales y su uso en Psicología⁴

María Florencia Gómez

El tema del diseño de investigación es central para idear la planificación del conjunto de decisiones que organizan los pasos a seguir en un estudio y comprender cuáles son las actividades que conforman el desarrollo de una investigación concreta.

En este capítulo abordaremos propuestas tradicionales y actuales sobre el diseño de investigación de distintos metodólogos e investigadores del campo de las Ciencias Sociales y Humanas, con el propósito de sistematizar sus definiciones y tipos. Los diseños presentados representan algunos de los modelos metodológicos principales y permiten apreciar sus alcances de acuerdo a los distintos objetivos propuestos para el avance del conocimiento científico.

El presente capítulo tiene el objeto de orientar y enriquecer la lectura sobre esta temática al estudiante que se introduce en el análisis de las decisiones metodológicas. Su revisión crítica permitirá una comprensión más acabada acerca del proceso de investigación y su aplicación al campo disciplinar de la Psicología.

Para la organización de las diferentes interpretaciones sobre el tema, en cada apartado se despliega una síntesis expositiva de las definiciones centrales de un autor (o varios autores) y distintas caracterizaciones de diseño. Con ello, se podrán identificar los criterios y los componentes claves que conforman tipos específicos de diseños, los cuales están representados en síntesis esquemáticas. Los autores seleccionados se han elegido por las diferencias de sus planteos en el campo de la metodología de la investigación en Ciencias Sociales y Humanas, su difundido uso entre los investigadores y por sus diversas miradas sobre este término. Esto permitirá al lector novato en este campo propiciar la reflexión metodológica, que colabore en la toma de decisiones fundamentadas para el armado de su propia propuesta de investigación.

⁴ 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>

Los diseños de investigación según el enfoque metodológico

En este apartado revisaremos los tipos de diseño de investigación propuestos por Roberto Hernández Sampieri, Carlos Fernández Collado y Pilar Baptista Lucio (2014). Estos autores basan sus propuestas de clasificación en el tipo de enfoque metodológico o los diferentes modos de abordar el fenómeno en estudio (en el planteo del problema de investigación, objetivos e hipótesis de trabajo, el uso del marco conceptual, la selección de participantes y técnicas, el tipo de datos y su análisis, etc.) sea de corte cualitativo, cuantitativo o una articulación entre ambos, que denominan enfoques mixtos.

Hernández Sampieri *et al.* (2014) caracterizan al diseño de investigación como el momento práctico u operativo en el cual el equipo de investigadores planifica una estrategia concreta para la obtención de datos, que le permita responder a sus preguntas de investigación; por ello, previamente se delimitan de modo conceptual o teórico el problema de investigación, los objetivos cognitivos y el marco teórico y se identifican posibles hipótesis de trabajo. Estas decisiones teóricas y metodológicas previas serán las que indicarán el tipo de diseño a implementar y no una aplicación de un tipo de diseño como una receta técnica de pasos, actividades y tareas que se elija con la selección del tema de investigación.

Estos autores consideran que los diseños de investigación son estrategias preconcebidas (es decir, modelos sin referir a los datos de la experiencia), que son consensuadas por la comunidad científica como los modos aceptados para alcanzar los objetivos del estudio y analizar los resultados. Además proponen que estas estrategias pueden ajustarse si surgen contingencias, o también combinarse con otros diseños, es decir, un investigador podría implementar más de un diseño de investigación en su estudio.

En las investigaciones de corte cuantitativo, el investigador diseña el plan de acción más favorable para analizar la validez de una hipótesis o, si no se cuenta con la misma, para aportar evidencias respecto de ciertas líneas de investigación. Definen dos grandes tipos de diseños, experimentales y no experimentales, con subtipos en cada uno que serán mencionados en cursiva:

I. Diseños experimentales: En términos amplios, se caracterizan por ser situaciones creadas y controladas por el investigador para manipular estímulos, tratamientos o influencias (variables independientes supuestas como antecedentes de otros fenómenos, conductas, etc.) y observar o medir sus efectos sobre otros aspectos de la situación experimental (variables dependientes, supuestas consecuentes de las anteriores). La medición y el control de estos y otros aspectos, como por ejemplo el conocimiento de otras variables que puedan afectar los resultados del estímulo (intervinientes), la cantidad de variables independientes y dependientes especificadas en el estudio, la definición de los modos de determinar el control y la validez interna -entre otros puntos a evaluar-, permiten definir distintos diseños experimentales.

Incluyen los siguientes tipos de diseño, con sus respectivos subtipos -destacados en cursiva-:

I.I Preexperimentos: Son diseños implementados con un solo grupo, donde el grado de control de las variables es mínimo. Se utilizan para explorar las relaciones de las variables dependientes con otros factores en ese grupo en particular, y es por ello que no son adecuados para definir un modelo causal. Si se utilizan con un solo individuo, conformarán un estudio de caso experimental. Los resultados, en cualquiera de sus formas, se deberán evaluar con precaución, puesto que son vulnerables en formas de control de variables, de validez interna y de alcance de resultados por no haber contraste con otro grupo. Incluye dos subtipos: *Estudio de caso con una sola medición* y *Diseño de preprueba / posprueba con un solo grupo*.

I.II Experimentos “puros”: Permiten la manipulación de variables independientes e incluyen una o varias variables dependientes para medir sus efectos. También, la comparación y equivalencia de grupos, al asignar a sus miembros al azar o realizar emparejamientos iniciales; así, estos diseños permiten alcanzar los requisitos de control de variables y validez interna, para corroborar hipótesis preestablecidas y otorgar confiabilidad al estudio. Utilizan pruebas antes o después de aplicar el estímulo y analizan la evolución de los mismos en uno o varios grupos. El supuesto general es que todo aquello que interviene en un grupo también influirá de manera equivalente en los demás. Con estos diseños se pretende explicar y validar un modelo causal, donde se determinan correlaciones entre distintos factores de los fenómenos o situaciones bajo estudio. Utilizan el análisis estadístico en el tratamiento de los datos y en la proyección de los resultados del grupo a la población. Se delimitan los siguientes subtipos: *Diseño con posprueba únicamente y grupo de control*, *Diseño con preprueba-posprueba y grupo de control*, *Diseño de cuatro grupos de Solomon*, *Diseños experimentales de series cronológicas múltiples* y *Diseños factoriales*.

I.III Cuasiexperimentos: Estos diseños difieren de los anteriores solo en el punto en que utilizan grupos conformados previamente a la situación a evaluar, también llamados *grupos intactos*. Por ello, no puede constatarse la equivalencia inicial de los grupos y la especificación de elementos que los hagan potencialmente no representativos de la población. La falta de aleatorización de los participantes a los grupos o su emparejamiento inicial, introduce posibles problemas de validez interna y externa. Presentan los siguientes subtipos: *Diseño con posprueba únicamente y grupos intactos*, *Diseño con preprueba-posprueba y grupos intactos (uno de ellos de control)* y *Diseños cuasiexperimentales de series cronológicas*.

II. Diseños cuantitativos no experimentales: En este tipo de diseños, las variables independientes no se manipulan porque se estudian como estímulos que ya han sucedido o no se pueden controlar ni manipular por limitaciones procedimentales y éticas. En consecuencia, las relaciones entre variables se observan en el contexto natural en situaciones ya existentes, lo que posibilita mejorar su validez externa, es decir, la posibilidad de generalizar los resultados a otros grupos de individuos y a situaciones similares.

Incluye diversos tipos de diseños, según sea el punto temporal o los diversos momentos en los que se recolectan los datos:

II.I Diseños transeccionales o transversales: Son diseños donde el investigador recolecta información en un único momento o tiempo. Las categorías, conceptos o variables bajo estudio pueden no conocerse si el problema de investigación es novedoso, o comenzar a realizar descripciones comparadas entre distintos grupos o más profundas de tipo correlacional-causal. Teniendo en cuenta su propósito, se subdividen en: *Diseños transeccionales exploratorios*, *Diseños transeccionales descriptivos*, o *Diseños transeccionales correlacionales-causales*. Incluyen el *Diseño de encuesta de opinión*, con un alcance descriptivo o correlacional-causal.

II.II Diseños longitudinales o evolutivos: En estos diseños el investigador recolecta información en dos o más momentos o períodos de tiempo seleccionados de antemano, para realizar inferencias sobre el cambio, sus determinantes y consecuencias en ciertas categorías, variables o sucesos en estudio. Son diseños de seguimiento de tendencias de una población o de la evolución de un grupo o subpoblación. Su desventaja respecto de los diseños transversales es que son muy costosos porque son estudios de seguimiento. Los diseños longitudinales se dividen en tres tipos: *diseños de tendencia*, *diseños de análisis evolutivo de grupos (cohorte)* y *diseños panel*.

Las **investigaciones cualitativas** tienen el propósito de comprender los fenómenos en estudio, los cuales son interpretados desde la perspectiva de los participantes en su contexto cotidiano. En este tipo de investigaciones, los diseños tienden a ser flexibles y abiertos y su organización se va ajustando al desarrollo de la misma. Para Hernández Sampieri et al. (20014), cada estudio cualitativo es un diseño, es decir, no hay dos investigaciones que puedan ser iguales ni replicables y tampoco utilizan procedimientos estandarizados. Teniendo en cuenta estas características, destacan la creatividad y el trabajo artesanal del investigador, quien es interpretado como el instrumento de recolección de datos.

Proponen que en este enfoque metodológico el término diseño se entienda como el *modo de abordaje* que se utilizará en la investigación en un proceso inductivo, y por esto un mismo estudio cualitativo puede incluir elementos de varios de los tipos de diseño que se caracterizan a continuación. Los diseños básicos que compilan estos autores en esta sección, no tienen fronteras ni distinciones fijas y esto es así porque consideran que en la práctica se yuxtaponen.

III.I Diseños de Teoría Fundamentada: El investigador que elige este diseño produce una explicación de alcance medio sobre un fenómeno o proceso en cuestión, no contemplado aún por las teorías existentes; esto se debe a la forma en que está planteado del problema, o porque dichas teorías no cubren a los participantes, al contexto o a la muestra de interés. Utiliza un muestreo teórico porque los procedimientos de recolección de datos y la teoría emergente van orientando la composición de la muestra. La explicación teórica surge como un reporte narrativo que se deriva del análisis de los datos; en dicho análisis se crean nuevas categorías, y se contrasta con la literatura ya existente para evaluar su rango de explicación. Contempla los siguientes subtipos: *Diseño Sistemático* y *Diseño Emergente*; *Diseño constructivista*.

III.II Diseños etnográficos: El investigador con este tipo de estudios pretende comprender sistemas y subsistemas sociales en sus aspectos histórico, geográfico, político-económicos, educativos, etc., con el fin de producir interpretaciones profundas y significados de interacciones y patrones culturales desde la perspectiva de los participantes, de sus grupos y comunidades. Para implementar este diseño, el investigador se sumerge durante un período largo de tiempo en el ambiente o campo de estudio y se apropia personalmente de los sentidos de tales actividades y formas de interacción sociales. Son diseños holísticos, interpretativos y constructivistas, y pueden comenzar con un modelo o teoría, o bien pasar al trabajo de campo, efectuado paralelamente a la revisión de la literatura. Utiliza diversos métodos y técnicas como por ejemplo la observación, los grupos de enfoque, las historias de vida, etc. así como también releve y revisa documentos, materiales y artefactos a través de los cuales interpreta lo que percibe y vivencia. Según los metodólogos que se consulten, se presentan diversas clasificaciones o subtipos para este diseño.

III.III Diseños narrativos: El investigador interpreta fenómenos, procesos y eventos donde se involucran los pensamientos, sentimientos, emociones e interacciones narradas por los propios participantes. Las narrativas pueden referirse a las biografías o a las historias de vida de personas o grupos, a momentos o épocas de sus vidas, o incluso a uno o varios episodios o situaciones, vinculados cronológicamente. No cuenta con un marco teórico sino con perspectivas teóricas, que orientan la interpretación de los datos brutos recabados en las narrativas. Utilizan múltiples estrategias de recolección de datos y recursos como recabar la narración en primera persona y las memorias de esa narración en autobiografías, biografías, testimonios, artefactos, grabaciones, cartas, noticias periodísticas, etc., para cotejar y comprender estas experiencias con el fin de elaborar una historia particular. El reporte final de la investigación es la narrativa del investigador, donde reconstruye los sentidos profundos de los acontecimientos o eventos, e incluso identifica historias emergentes y categorías. Tal como sucede con el diseño anterior, hay diferentes clasificaciones de los subtipos de este diseño, que no serán comentadas en esta sección.

III.IV Diseños de investigación-acción: En este caso, el investigador comprende una situación con el propósito de intervenir para solucionar problemáticas y motivar el cambio en las prácticas y la cultura en grupos, comunidades u organizaciones. Por esto, su principal propósito es proveer información a través de múltiples métodos y técnicas, para diseñar diversas estrategias de intervención, como p. ej. programas, y realizar reformas estructurales. Además, el investigador colabora con la toma de conciencia de los participantes para visualizarse como agentes activos de esos cambios, y es por esto que se lo considera democrático, equitativo, emancipador y potenciador del capital humano individual y grupal. En el proceso de investigación se pretende que los participantes se impliquen en la detección de necesidades que hacen al problema y generen categorías de análisis e hipótesis; posteriormente, que elaboren un plan de acción que pueda ser puesto a prueba; finalmente, se revisan nuevamente las decisiones y redefiniciones realizadas en el momento previo de implementación y se evalúan nuevos datos e información

para analizar el cambio efectuado y los cambios en proceso. Se lo identifica como un diseño ubicado dentro del marco interpretativo y crítico.

III.V Otros diseños: Diseños Fenomenológicos: En estos diseños, el investigador comprende el significado, estructura y esencia de una experiencia vivida por una persona, grupo o comunidad respecto de un suceso de interés. Los fenómenos a estudiar pueden ser muy variados y abarcan desde cuestiones excepcionales a aquellos hechos rutinarios y cotidianos. Son diseños que se basan en el análisis de discursos y utilizan múltiples métodos. La recolección de datos permite al investigador armar una descripción de las percepciones individuales y compartidas de la esencia de dicha experiencia para todos los participantes, incluida la del equipo de investigadores.

IV. Estudio de casos: Según Hernández Sampieri et al. (2014) son más que un tipo de diseño o muestra particular, porque suponen el uso de estrategias metodológicas cuantitativas, cualitativas o mixtas con el objetivo de poner a prueba hipótesis o desarrollar teoría. Son estudios holísticos, donde el caso debe ser estudiado en su contexto (y debe poder diferenciarse claramente entre caso y contexto). Su estudio y análisis se realiza desde distintas perspectivas. No se detienen en el debate de definirlo como un método, un diseño o una muestra, tal como proponen otros autores y que veremos en otro apartado de este capítulo.

Teniendo en cuenta esta clasificación con los distintos subtipos de diseños, tomemos algunos ejemplos creados de modo didáctico para evaluar su uso. Supongamos que nuestro primer interés (o tema de investigación) es estudiar la motivación en el fútbol infantil. Entre los muchos problemas de investigación que este tema supone, podemos abordar las concepciones sobre la motivación que tienen madres, padres y entrenadores de equipos de fútbol de niñas y niños de 6 a 12 años que desarrollan sus prácticas en clubes barriales de la ciudad de La Plata. Si seleccionamos para nuestro marco conceptual diversas referencias de la Psicología Social, de la Psicología del Deporte y de Psicología del Desarrollo sobre representaciones sociales y los imaginarios sociales, nuestro interés puede centrarse en conocer los sentidos y las ideas que construyeron estos adultos sobre la motivación en este deporte realizado durante la edad de la educación primaria, es decir, las interpretaciones que los mismos han producido a través de sus historias personales y de los intercambios con sus grupos de pertenencia. Con esta síntesis, vemos entonces que nuestro estudio se encuadra en un diseño cualitativo y podría clasificarse como un diseño narrativo.

Pero supongamos que con el rastreo bibliográfico sobre la Psicología del Deporte y la lectura de otras investigaciones similares a lo que estamos delimitando en este primer planteo como problema de investigación, encontramos que la motivación se relaciona con otras variables psicológicas como son el sentimiento de grupo, la autoestima, los vínculos positivos con figuras de autoridad y es por esto que nuestro interés sea ahora evaluar la incidencia de tales variables en la aceptación de reglas en un deporte competitivo en grupos de niñas y niños de equipos de fútbol de clubes barriales; es decir, nuestro estudio ahora podría encuadrarse en una investigación cuantitativa si nos interesa medir las frecuencias y las correlaciones entre estas variables.

Podemos realizar una medición en un momento como los diseños transeccionales, o durante un período de tiempo delimitado tal como en los diseños longitudinales. Incluso, si queremos estudiar la incidencia de la variable género de la persona que está en el rol de entrenador en el rendimiento del grupo y la cohesión grupal a través de las órdenes que este entrenador o entrenadora imparten durante las prácticas en situaciones controladas, podríamos tener un diseño cuasiexperimental si tomamos los grupos ya conformados o experimental si realizamos un armado al azar de los participantes en sus equipos.

Como vemos, el enfoque metodológico y tipo de diseño de investigación que proponen Hernández Sampieri *et al.* (2014) tienen una relación directa con el modo de plantear el problema de investigación y los caminos posibles a recorrer para estudiarlo, y por ello su identificación dependerá de la reflexión metodológica del equipo de investigadores más que de una elección a priori.

Los diseños de investigación según el tipo de datos

Carlos Sabino (1996), por su parte, caracteriza al proceso de investigación como aquella secuencia de pasos para obtener conocimiento científico. Este proceso puede formalizarse de modo abstracto en fases que reúnen las actividades y tareas cognitivas que realiza el investigador para producir dicho conocimiento: a) Momento proyectivo, es la fase que ayuda a delimitar el objeto de conocimiento y definir el marco teórico; b) Momento metodológico, le permite fijar una estrategia o formular un modelo operativo para acercarse al objeto de estudio a través de métodos y técnicas; c) Momento técnico, donde se realiza el trabajo de relevamiento de datos; y d) Momento de síntesis, donde se analizan los datos y se procesan los resultados que son el nuevo aporte a la teoría. El *diseño de investigación* es la estrategia o el plan de acción que sistematiza las actividades del momento metodológico, es decir, organiza la puesta a prueba de los planteos teóricos delimitados en la fase previa.

Este autor realiza su propia propuesta de organización de los diseños de investigación desde los estudios más próximos al enfoque cuantitativo a aquellos de corte cualitativo. Su criterio de clasificación se basa en el tipo de datos que analiza el investigador, resultando de ello dos grandes tipos de diseños: *diseños de campo* y *diseños bibliográficos*.

Los diseños de campo son los estudios que focalizan su análisis en *informaciones o datos primarios*, es decir, aquellos que son obtenidos directamente por el investigador al implementar las técnicas de recolección de datos. Esto permite conocer las condiciones concretas en las que se han conseguido los datos, lo cual hace posible su revisión o modificación y garantiza un mayor nivel de confianza. No obstante, los diseños basados en datos primarios tienen la limitación en el alcance que puede tener el estudio. Este autor sostiene que en estos diseños “son muchos los datos que no se pueden alcanzar por esta vía, ya sea por restricciones espaciales, temporales o por carencia de recursos” (Sabino, 1996, p. 72). Estos diseños también usan datos secundarios, cuando utilizan bibliografía que remite a otros estudios, como sucede con las secciones de la fundamentación de una propuesta de investigación (marco teórico y estado del arte).

Por otro lado, los diseños bibliográficos son los que utilizan *datos secundarios*. Estos últimos son los datos producidos en otros estudios e interpretados por otros investigadores como datos primarios. Un ejemplo de este tipo de diseño son las investigaciones históricas. Son estudios que pueden incluir mayor cantidad de fenómenos y datos ya evaluados en diferentes períodos de tiempo y en diversos contextos, pero tienen la limitación de que no se pueden garantizar las condiciones en las que se los han conseguido. Por lo tanto, si bien son diseños de mayor alcance, adolecen de un menor nivel de confianza que los diseños de campo.

A continuación, se presenta una esquematización de los tipos de diseños y de sus subtipos:

I. Diseños Bibliográficos, se utilizan datos secundarios, tomados de otros estudios para realizar análisis y síntesis interpretativas y teóricas.

II. Diseños de Campo, producen sus datos, llamados datos primarios y utiliza datos secundarios recuperados de las referencias teóricas y de investigaciones previas. Sabino organiza con fines pedagógicos tipos estandarizados de diseños de campo, que se utilizan con mayor frecuencia, subdivididos a partir de los tipos de métodos y técnicas implementados en los mismos.

II.I Diseño experimental: Tiene el propósito de obtener datos que sostengan hipótesis explicativas causales de un fenómeno. Aquí, el objeto de estudio se somete a la influencia de ciertas variables, en condiciones controladas y conocidas por el investigador, para observar los resultados que cada variable produce en el objeto. Los patrones en que se organizan en este tipo de estudios son: a) *antes y después con un solo grupo*, b) *solamente después con dos grupos*, y c) *antes y después con un grupo de control*.

II.II Diseño post-facto: Consiste en estudiar situaciones reales que se han producido espontáneamente utilizando la lógica del experimento, es decir, como si efectivamente se hubieran dado bajo el control del investigador.

II.III Diseño encuesta: Permite obtener información de un grupo socialmente significativo para estudiar sus resultados a través de análisis estadísticos; estas conclusiones se extienden a la población con un margen de error muestral conocido por el investigador. Adoptan dos formas generales: a) *Censo*, donde se releva información de interés a toda una población, o b) *encuestas por muestreo*, las cuales utilizan procedimientos estadísticos para proyectar las conclusiones del estudio de una muestra a una población. Su desventaja principal es que relevan información general de lo que piensan u opinan diversos grupos sociales en un único momento.

II.IV Diseño panel: Se corresponde con una sucesión de mediciones a través de encuestas, efectuadas en condiciones regulares en diferentes momentos definidos, con el fin de determinar las variaciones en los valores de una variable. Por su limitación de la mortandad del panel (reducción de la muestra por diversas causas no controladas, como por ejemplo el cambio de domicilio de participantes o el abandono por fatiga) o de la saturación del panel (rechazo de los encuestados a continuar con su participación), puede adoptarse el *diseño semipanel*, donde la muestra es sustituida en parte, entre una medición y otra.

II.V Diseños cualitativos: Son diseños que introducen en el análisis la complejidad del sujeto, sus modos de ser y de su relación con el contexto, por medio de metodologías cualitativas; éstas

tienen sus antecedentes en los estudios antropológicos, etnográficos y sociológicos, aunque están plantadas desde diversas perspectivas teóricas. Un ejemplo de este tipo de diseños son las historias de vida y los relatos biográficos, que permiten profundizar en su sistema de valores y representaciones, creencias y expectativas.

II.VI Estudio de casos: Permiten el estudio exhaustivo de uno o muy pocos objetos de investigación, lo que permite obtener un conocimiento profundo de los mismos. Tiene la ventaja de abordar uno o pocos casos y no implementar técnicas en muestras muy grandes, como sucede con las encuestas, pero esto limita la posibilidad de generalización de los resultados obtenidos. Aquí se señala la relevancia en la selección del caso, que pueden ser: casos típicos, casos extremos o casos desviados o marginales.

Con esta nueva clasificación podemos realizar la misma actividad reflexiva previa y suponer que nos interese para redactar nuestro problema de investigación la idea inicial del uso de los diagnósticos psicológicos en la atención clínica por consultas espontáneas en el área de salud mental de hospitales públicos donde trabajan profesionales de diferentes especialidades (médicos, psicólogos, trabajadores sociales, enfermeros). Supongamos que relevaremos, a través de los artículos de una publicación interna de un servicio de salud mental en un hospital público, los cambios en los diagnósticos psicológicos que se han presentado en los ateneos clínicos de la residencia de psicología durante los últimos 40 años, en consonancia con los cambios de perspectiva conceptual y de intervención propuesta por la jefatura de servicio (desde la psiquiatría, desde la psicopatología, desde el psicoanálisis). Si trabajamos con datos secundarios (datos ya sistematizados en las publicaciones relevadas y en documentos oficiales del servicio) nuestra investigación se encuadra en un diseño bibliográfico, y como tal, tenemos la desventaja de que no podremos volver a realizar las consultas efectuadas por el ex residente sino solo confiar en sus análisis clínicos publicados. Pero imaginemos que tenemos la posibilidad de invitar a participar a nuestro estudio a las personas que han formado y que forman actualmente parte de este servicio de salud mental para entrevistarlos de modo individual y obtener sus apreciaciones retrospectivas sobre dichos cambios y ajustes en las intervenciones; en este segundo caso, nuestro estudio sería un estudio empírico, con un diseño cualitativo centrado en la biografía laboral y su inicio en la formación clínica en dicho servicio, sea en uno o pocos casos (estudio de caso) o en una investigación con una muestra intencional. Incluso, si además de sus aportes, tenemos la oportunidad de consultar las escrituras que dejaron estos ex-residentes en las historias clínicas y los artículos que escribió cada entrevistado para la publicación del servicio, tenemos una opción de triangular datos de diferentes fuentes y documentos.

Con el despliegue de nuestros intereses, los conocimientos disponibles en la revisión bibliográfica, nuestro tiempo y el financiamiento para realizar el estudio, vemos que podemos variar el problema de investigación y los alcances del mismo y que el diseño de investigación nominará entonces a este conjunto de definiciones previas y actividades planificadas para hacerlas fácticas y realizables en el momento metodológico.

Los distintos tipos de estudios según sus objetivos

Otro criterio utilizado para caracterizar a las actividades metodológicas y al diseño de investigación es la definición del alcance de los resultados del estudio, es decir, clasificarlo según los objetivos cognitivos intrínsecos. Estos últimos suponen los resultados anticipados que conjetura el investigador, gracias a su interiorización en el tema por el rastreo bibliográfico y a la organización de los antecedentes en el estado de la cuestión.

Por referirse a los alcances del estudio, esta clasificación supone una graduación inclusiva de categorías, puesto que para realizar descripciones se deberían haber delimitado las variables iniciales, y para poder explicar el fenómeno en cuestión en el problema de investigación, se debe tener un panorama de las formas de organización y vinculación de dichas variables, de modo tal que permitan formular hipótesis causales.

Siguiendo a Carlos Sabino (1996), se pueden delimitar tres grandes tipos de investigaciones, a saber:

I. Exploratorias: Son estudios que realizan una primera aproximación al objeto de estudio y a la delimitación de las variables en juego. Se implementan en problemáticas que no han sido muy estudiadas y, en consecuencia, no hay suficiente bibliografía para organizar hipótesis de trabajo de gran alcance y que permitan realizar generalizaciones a grandes grupos poblacionales. También suelen utilizarse cuando el investigador no dispone de recursos y medios suficientes para realizar un estudio con mayor profundidad y con más tiempo para la recolección de datos y el análisis.

II. Descriptivas: Aquí el investigador tiende a caracterizar y definir las variables del fenómeno, acontecimiento o proceso en estudio, utilizando criterios sistemáticos que permiten comparar sus resultados con los de otros estudios.

III. Explicativas: En este caso, el investigador se propone alcanzar una explicación de las causas de los acontecimientos o hechos bajo estudio. Analizan las condiciones de producción y las relaciones de un conjunto de fenómenos. Explican por qué suceden los problemas investigados, y por ello son los tipos de estudio que permiten completar las teorías vigentes o modificarlas.

José Yuni y Claudio Urbano (2006) complementan y amplían esta tipología, incluyendo las siguientes clases:

I. Exploratorias: Son investigaciones preliminares donde se inicia el conocimiento de un tema específico, puesto que no están identificadas las variables relacionadas con dicho fenómeno. Tienen el propósito de aumentar el grado de familiaridad con el mismo al identificar tendencias, variables en juego y las potenciales relaciones entre dichas variables. Suelen combinarse diversos abordajes metodológicos, materiales y fuentes, tanto cualitativos como cuantitativos.

II. Descriptivas: Tienen el propósito de definir y precisar los atributos del fenómeno en estudio. Se diferencian dos tipos de investigaciones descriptivas: a) Investigaciones donde están identificadas las variables y se conoce la relación entre ellas, pero se centran en caracterizar el

contexto de estudio; y, b) investigaciones donde se describe un fenómeno sin conocer la relación entre las variables implicadas.

III. Correlacionales: Son estudios donde el investigador pretende determinar el tipo de asociación y las relaciones de las variables del fenómeno o proceso estudiado, sin especificar aún cuáles son variables independientes y cuáles dependientes.

IV. Explicativas: Son estudios que intentan determinar la causa y los efectos y la magnitud de cambio entre variables asociadas, que están implicados en los fenómenos bajo estudio.

Para analizar estas categorías conceptuales analicemos el siguiente ejemplo que les ha interesado a varios grupos de mis estudiantes al momento de redactar sus problemas de investigación: nuestra atención se dirige ahora a una expresión coloquial de madres y padres, reiterada también en diferentes ámbitos y medios de comunicación durante 2020, sobre las limitaciones del aprendizaje de sus hijos con el pasaje a la educación virtual por el cierre de las escuelas con actividades presenciales y las restricciones por la pandemia por covid-19. En el caso de la revisión de la bibliografía en línea sobre este tema en la Psicología Educativa y la Psicología Evolutiva al inicio del confinamiento (marzo y abril de 2020) seguramente encontraremos muchos artículos de reflexión y de revisión conceptual con las categorías disponibles hasta el momento previo a la pandemia -producto de la necesidad de la academia de dar sentido a la nueva situación, contexto y formas de vinculación- pero pocas investigaciones concretas que muestren con datos empíricos resultados que nos permitan darle validez a esta apreciación parental. En este caso, nos es evidente que la situación tan excepcional hace que no dispongamos de bibliografía suficiente para sostener hipótesis de trabajo de amplio alcance y que nuestro estudio apueste a la identificación de las variables que estén interviniendo en este fenómeno de aprendizaje formal en un contexto informal (educación escolar realizada en el hogar) con las figuras parentales como los principales referentes para sostener y acompañar el proceso de aprendizaje. Entonces, si iniciamos nuestro estudio en dicho momento, nuestro diseño de investigación será exploratorio si pretendemos identificar muchas de las variables implicadas en el estudio del aprendizaje en el hogar o incluso podría identificarse como descriptivo si nuestro interés se centra en caracterizar el tipo de contexto del estudio (educación en el hogar por confinamiento) con variables ya conocidas referidas a las relaciones pedagógicas en situaciones informales y la implicación parental en la enseñanza.

No obstante, ya hacia el final del 2020 y en los primeros meses de 2021 disponemos de variados estudios de caso y con muestras, que nos permite ahora identificar variables y muchas de sus relaciones. En este caso, es probable que una rápida revisión bibliográfica nos muestre la incidencia de otras dimensiones y de variables presentes en esta apreciación, como pueden ser: la disposición parental para ejercer el rol docente y mantener la motivación; los tiempos y espacios destinados a la realización de clases presenciales y deberes con los niños; la delimitación de tiempos para realizar otras actividades de esparcimiento y planificar la rutina dentro del hogar; o del lado de los docentes y del equipo institucional p. ej. la formación didáctica en educación virtual de los docentes a cargo del aula para adecuar sus propuestas educativas; las

líneas de actuación que ofrece la institución educativa a su plantel docente para desarrollar las actividades pedagógicas de modo virtualizado, como por ejemplo, el uso de un mismo entorno virtual de enseñanza y aprendizaje y licencias para videoconferencias institucionales con capacitación o la elección de cada docente de las herramientas digitales necesarias para virtualizar sus clases con capacitaciones espontáneas con *webinars* y tutoriales; además respecto de las tecnologías disponibles, las posibilidades de conectividad y de disposición de recursos tecnológicos; el uso seguro y responsable de aplicaciones y redes sociales para la educación; o no menor, los sentimientos de los estudiantes implicados en los procesos de aprendizaje que pretendemos estudiar, o las expectativas por la disrupción producida en sus rutinas y actividades con vínculos con otros; el aumento de situaciones de tensión en el hogar por pérdida de trabajo en un familiar, contagios y duelos, etc., que nos muestran que la frase coloquial “mi hija (o hijo) no aprende con clases virtuales” tiene múltiples aristas para abordar y diversos actores y procesos psicosociales e institucionales a contemplar. Por esto, imaginemos que entre todas estas dimensiones posibles nos centrarnos en el tema de la alfabetización inicial y en las relaciones educadores y educandos y que nos interesa ahora evaluar la incidencia de la intervención de los adultos responsables de la educación virtual en el hogar (con las variables: la motivación parental al realizar tareas educativas, el tipo de acompañamiento familiar en el planteo de propuestas pedagógicas virtualizadas y del seguimiento docente con tutorías virtuales pautadas en días y horarios con videos, podcast y tipos refuerzos positivos utilizados -con memes y emoticones- para las devoluciones) en la autoestima y el rendimiento escolar en estudiantes de entre los 5 y 7 años, que inician la alfabetización en el contexto de educación virtualizada por la pandemia por covid-19 en escuelas privadas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires desde agosto de 2020 a abril de 2021. En este caso, nuestro estudio puede plantearse como un estudio correlacional, porque nuestra prioridad está fundada en determinar los tipos de relaciones e incidencias entre tales variables. Si proponemos un modelo causal con determinación de variables como causas de otras consecuentes como efectos, nuestro estudio, en cambio, se definiría como explicativo.

Los diseños según la estructuración de las decisiones

Miguel S. Valles Martínez (1999) sostiene que cualquier práctica investigadora puede ser definida como “un acto que tiene lugar dentro de un contexto sociohistórico específico, en el que el investigador social toma decisiones (implícita o explícitamente) que revelan su adherencia ideológica, su compromiso” (p. 74).

Este autor indica que el diseño de investigación cualitativa en Ciencias Sociales se relaciona con la noción de *decisiones de diseño*. Así, propone que *diseñar* supone *tomar decisiones* durante todas las fases o momentos del proceso de investigación, siempre teniendo en cuenta las circunstancias concretas del estudio. Por lo antes dicho, el diseño no es un molde o modelo que se organiza de una vez y se plasma en toda situación, sino que depende de las lecturas teóricas del investigador y su toma de posición hacia una perspectiva disciplinar, del reconocimiento de

distintos tipos de estrategias metodológicas y de la reflexión sobre los posibles sesgos y las implicancias éticas.

Para Valles Martínez en investigación cualitativa en Ciencias Sociales no habría, como refieren otros metodólogos, un diseño tradicional (representante de un polo cuantitativo) frente a un diseño emergente (en el polo opuesto o cualitativo), sino un continuo.

A continuación, se sintetizan los elementos del diseño cualitativo:

Elementos del diseño I: formulación del problema. Implica pasar de las concepciones e interrogantes iniciales a la formulación de un problema investigable, ideado por el investigador por encargo de una organización o por la sugerencia de un tutor especialista, como en el caso de un becario; incluye además la lectura bibliográfica para familiarizarse con el estado de la cuestión, y la puesta en forma de la experiencia personal y profesional, para focalizar el problema y hacerlo manejable.

Elementos del diseño II: decisiones muestrales. Supone la selección de contextos, de casos y de fechas para la realización del estudio.

Elementos del diseño III: selección de estrategias de obtención, análisis y presentación de los datos. Abarca la elección de estrategias metodológicas y técnicas específicas, así como de los criterios de evaluación de calidad del estudio.

Alberto Marradi, Nérida Archenti y Juan Ignacio Piovani (2007) retoman la propuesta de Valles Martínez y definen los diseños de investigación en relación directa con la definición de investigación en estudios empíricos para las Ciencias Sociales y Humanas.

Estos autores caracterizan a la investigación empírica como un proceso que involucra un conjunto de decisiones y prácticas con recursos conceptuales y metodológicos, para conocer una relación observacional supuesta respecto de una situación de interés. Esa relación observacional implica diversos objetivos posibles, a saber: describir, analizar, explicar, comprender e interpretar los datos primarios (Marradi *et al.*, 2007, p. 71-72).

Consideran que el *diseño de una investigación* implica realizar una *anticipación modélica y abstracta del conjunto de decisiones y acciones a implementar*. Es así que, si una investigación es un proceso atravesado por tales definiciones, se puede afirmar que en mayor o menor grado siempre está diseñada y planificada, y exigirá al equipo de investigadores anticipar las distintas decisiones con un *mayor o menor grado de estructuración*. Esta interpretación del diseño conlleva a dos consecuencias a considerar: la primera es que por definición no es posible una actividad de investigación no diseñada. La segunda es que, desde el punto de vista del grado de detalle del diseño de la investigación, no se puede pensar en tipos cerrados sino en un *continuum* de diseños posibles. Este *continuum de diseños* está limitado por dos polos ideales: por un lado, el **diseño estructurado**, en el que la investigación sería la aplicación fiel al plan estipulado, tal como fueron delimitadas todas las decisiones, tareas y actividades plasmadas en el proyecto de investigación; por otro, el **diseño emergente**, en el cual las decisiones o actividades no estarían definidas al momento de iniciar o de desarrollar el estudio. Sin embargo, recuerdan que son polos ideales porque en la práctica es muy difícil concebir una investigación que no exija decisiones

previas ni modificaciones posteriores durante el desarrollo del estudio o que no se presenten situaciones imprevistas que supongan ajustes. Proponen considerar a cada estudio empírico con un **diseño flexible**, puesto que refleja una actividad de anticipación más o menos estructurada de las decisiones y operaciones que guían una investigación. Además, algunas decisiones referentes a ciertos componentes del estudio pueden variar en el proceso investigativo, con el fin de adaptarse lo mejor posible a diferentes situaciones imprevistas o para lograr los objetivos cognoscitivos propuestos. Según Marradi *et. al* (2007), se asume que existe un conjunto de decisiones presentes en cualquier tipo de investigación o un *mínimo de diseño* en cuatro grandes conjuntos de decisiones: a) Decisiones relativas a la construcción del objeto/delimitación del problema a investigar; b) Decisiones relativas a la selección; c) Decisiones relativas a la recolección; d) Decisiones relativas al análisis.

Ezequiel Ander-Egg (2011) analiza el conjunto de decisiones que implica el diseño de la investigación. Éste inaugura una nueva fase del proceso de investigación científica, luego de las fases previas donde se redacta el problema de investigación a partir de un tema y del siguiente momento donde se buscan las fuentes y se explora la bibliografía para familiarizarse con la cuestión a estudiar.

Señala que el término diseño se lo ha utilizado en diversos campos como el arte decorativo, la producción industrial y las ingenierías, donde se busca

(...) designar la ordenación de los elementos o partes básicas (materiales o conceptuales) requeridos para la producción de cualquier objeto o estructura salida de las manos del hombre. Cuando aplicamos el término a la investigación social, con él se designa: el esbozo, esquema, prototipo o modelo que indica el conjunto de decisiones, pasos, actividades y tareas necesarias para guiar el proceso de una investigación. (Ander-Egg, 2011, p. 91).

Para este autor todo diseño comprende decisiones respecto de tres aspectos claves a tener en cuenta, sintetizados a continuación:

I. Los aspectos vinculados exclusivamente al trabajo de investigación. Son las decisiones relacionadas a la delimitación de lo que se pretende investigar, la definición de los objetivos y del marco teórico referencial; implica, asimismo, la delimitación del campo de la investigación, es decir, de los límites espaciales y temporales dentro de los que se desarrollará el estudio, y la organización de los materiales de consulta y de investigación. Finalmente, la selección de estrategias metodológicas y procedimientos técnicos para la recolección de datos, teniendo en cuenta las definiciones de la población y las posibles muestras.

II. Las decisiones relativas a la conformación del equipo de investigación. El equipo de investigación puede ser personal de un centro de investigación (como director del centro, investigadores, personal administrativo, técnicos, bibliotecarios, etc.) o un profesional de ciencias sociales y humanas que trabaja con otros profesionales, de su disciplina o de otras, en una organización específica.

III. Los acuerdos relativos a la elaboración y utilización del presupuesto para llevar adelante la investigación concreta. El problema de investigación también deberá traducirse y presentarse a aquellos que financian la investigación, sea a organismos y centros de investigación privados o a instituciones que aportan fondos públicos. Deberán planificarse y gestionarse los gastos para llevar adelante la investigación, como por ejemplo la organización de viáticos y costos de eventos científicos, la compra de material documental (libros, accesos a bases de datos pagas, etc.), instrumentos y herramientas para realizar la recolección de datos (grabadoras, impresoras, etc.), entre otras decisiones.

En este apartado se presentaron de manera sintética algunas de las clasificaciones más usadas respecto a los diseños de investigación y de los tipos de decisiones que incluyen. Estas clasificaciones no son excluyentes de las anteriores, si no que podemos tener p. ej. un diseño de investigación cualitativo fenomenológico, de alcance exploratorio-descriptivo, con una planificación flexible para el ajuste de los emergentes posibles respecto de nuevos objetivos, otros interrogantes de investigación o nuevas variables delimitadas con el continuo rastreo bibliográfico. Por esto, recordamos que la elección de un tipo de diseño va a estar fijada y orientada por la delimitación del problema de investigación, la cual a su vez condicionarán el resto de las decisiones.

El modelo interactivo: una propuesta para repensar el diseño de investigación

Joseph A. Maxwell (1996) cuestiona la idea de diseño como una secuencia unidireccional de pasos o etapas para planear y desarrollar un estudio. Considera que esta idea tradicional de diseño no representa la lógica del proceso de investigación cualitativo y es por ello que ofrece otra visión del mismo. Propone un tipo de diseño que denomina modelo interactivo, en el “que cada componente del diseño puede necesitar ser reconsiderado o modificado en respuesta a nuevos desarrollos o a cambios en alguno de los otros componentes” (p. 2). Sostiene que toda investigación siempre tiene un diseño que puede ser más explícito, donde se toman decisiones en forma más consistente, o implícito. La desventaja de este último es que no se pueden determinar cuáles son sus fortalezas y limitaciones.

Este autor identifica cinco componentes claves del diseño: los *propósitos*, el *contexto conceptual*, las *preguntas de investigación*, los *métodos* y la *validez* del estudio. Estos elementos no son distintos de los delimitados por otros metodólogos, y es por ello que señala que la novedad en su propuesta radica en *la relación que supone entre estos elementos*. En el modelo de Maxwell, los componentes conforman una totalidad integrada, donde cada elemento interactúa con los otros y las líneas representan un doble vínculo y relación.



Fig 1. Elementos del Modelo Interactivo de Maxwell (1996)

En este diagrama con forma de reloj de arena, los dos triángulos muestran una relación integrada entre dichos componentes. Así, respecto del *triángulo superior*, las preguntas de investigación deben tener una relación ineludible con los propósitos del estudio y con lo ya conocido para interpretar ciertos fenómenos de la realidad. Esto conforma lo que Maxwell llama los *aspectos externos del diseño*, es decir, las metas, los conocimientos, las experiencias que se incorporan a la investigación.

En el *triángulo inferior*, por su parte, las preguntas tienen que ser formuladas para tener en cuenta la viabilidad de los métodos y técnicas, y, a su vez, estas últimas dan información para responder a los interrogantes y para enfrentar amenazas a la validez. Este triángulo representa el aspecto interno del estudio, con las actividades efectivas para llevarlo adelante.

Maxwell entiende que las relaciones entre estos elementos no presentan reglas fijas y muestran una flexibilidad que, tal como sucede con una cinta de goma, tiene un cierto punto de adaptación y más allá de ese punto se rompe. También considera que hay otros factores (fig. 2) que no forman parte del diseño, pero sí del entorno, y pueden influenciar el desarrollo del estudio. Finalmente, indica que las cuestiones éticas no forman un elemento aislado o adicional en su modelo, sino que propone que en todos los componentes tienen que tenerse presentes las decisiones éticas.



Fig 2. Factores que inciden en el diseño de investigación según Maxwell (1996)

Siguiendo estas líneas de reflexión metodológica, Nora Mendizábal (2006) sostiene que los diseños articulan lógicamente los elementos constitutivos de toda investigación, comunicándose por medio de *propuestas o proyectos escritos*. En este sentido, un diseño articula lógicamente y coherentemente los componentes principales de la investigación, a saber: la justificación o propósitos, la teoría, las preguntas de investigación, los métodos, y los criterios utilizados para garantizar la calidad del estudio.

Para esta autora, la utilización de un **diseño flexible**, según el grado de estructuración de las decisiones, es una elección que no está necesariamente vinculada al estilo de indagación cuantitativo o cualitativo. La *flexibilidad de un diseño de investigación* no es un indicador del enfoque de investigación, sino que alude solo a la estructura subyacente de los elementos que gobiernan el funcionamiento de un estudio. Se refiere a la articulación interactiva y sutil de esos elementos que presagian, ya desde en la propuesta escrita, la posibilidad de cambio para captar los aspectos relevantes de la realidad analizada durante el transcurso de la investigación.

Aquí, el *concepto de flexibilidad* refiere a la posibilidad de advertir durante el proceso de investigación situaciones nuevas e inesperadas vinculadas con:

- el tema de estudio, que a su vez puedan implicar cambios en las preguntas de investigación y los propósitos;
- a la viabilidad de adoptar técnicas novedosas de recolección de datos; y
- a la factibilidad de elaborar conceptualmente los datos de forma original durante el proceso de investigación.

Este proceso se desarrolla en forma circular, opuesto al derrotero lineal unidireccional de los diseños estructurados, "...la idea de flexibilidad abarca tanto al diseño en la propuesta escrita, como al diseño en el proceso de investigación." (Mendizabal, 2006, p. 67). Esto es visible, por ejemplo, en el proceso de indagación de investigaciones de tinte exploratorio, por el hecho de que al investigar temas poco conocidos o que deben ser reconsiderados, el diseño va sufriendo cambios ya anticipados y otros nuevos, que pueden enriquecer y/o llenar de originalidad el resultado final.

Para concluir, se precisa a continuación la definición de diseño, utilizada por Mendizábal:

El término diseño sería una distinción analítica dentro de la propuesta o proyecto de investigación, una instancia previa de reflexión sobre el modo de articular sus componentes para poder responder a los interrogantes planteados, tratando de lograr toda la coherencia posible entre el problema de investigación, los propósitos, el contexto conceptual, los fundamentos epistemológicos, las preguntas de investigación, los métodos y los medios para lograr la calidad del estudio. Si bien esta articulación lógica es una promesa sobre el trabajo futuro, en el documento escrito se puede vislumbrar la armonía flexible entre sus componentes, que anticipan los posibles cambios en el posterior desarrollo (p. 71).

En síntesis

En el presente capítulo revisamos las características de los principales modelos conceptuales desarrollados para definir al diseño de investigación y las categorías básicas que presentan algunos de sus referentes en sus clasificaciones.

Como se indicó previamente, para identificar lo que pretendemos realizar en nuestro estudio con estas clasificaciones tenemos que pasar obligatoriamente por un breve momento de reflexión epistemológica y metodológica, definir con precisión las decisiones que tomaremos para llevar adelante el proceso de investigación e identificar las actividades cognitivas que puedan desarrollarse en las actividades y tareas concretas con la implementación de los métodos y técnicas elegidos. Además, estas clasificaciones que pueden ser integrables entre sí, ayudando así a darle mayor consistencia a las decisiones vinculadas con la operacionalización del problema de investigación: la delimitación de variables y sistema de valores posibles; las decisiones de selección con la identificación de la población de nuestro estudio en un contexto concreto y las estrategias de muestreo seleccionadas; las decisiones relativas a la recolección de datos y al análisis de los mismos; la organización de las tareas distribuidas a lo largo del periodo de tiempo del estudio, entre otras.

En otro capítulo de este mismo libro profundizaremos en dos tipos de diseños de investigación que han sido utilizados con asiduidad en Psicología y Psicología Evolutiva y del Desarrollo, el Estudio de casos y los Diseños Evolutivos. Finalmente, revisaremos dos clasificaciones de diseños y estrategias metodológicas sistematizadas por psicólogos e investigadores españoles, con la finalidad de identificar de modo claro los tipos de estudios que aparecen en las publicaciones en revistas de alto impacto.

Referencias

- Ander-Egg, E. (2011). *Aprender a Investigar. Nociones básicas para la investigación social* (1.^a ed.). Editorial Brujas.
- 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.
- 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.
- Sabino, C. (1996). *El proceso de investigación*. Lumen-Hvmanitas.
- Valles Martínez, M. S. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Editorial Síntesis. S.A.
- Yuni, J. & Urbano, C. (2006). *Técnicas para investigar*. Vol 1. Editorial Brujas.

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, Nélica 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 Educativa, 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* (5ª 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* (1ª 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* (1ª 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.

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 invaluable: 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 immanencia 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 construidos 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 inmanencia, 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

Demostremos 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:

Ejemplo 1:

- 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). The twenty-item Toronto Alexithymia 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.

CAPÍTULO 6

Muestreo en investigaciones psicológicas

*Fernando Manzini*¹⁶

El muestreo vendría a ser algo así como un portero de edificio. Decide quién entra y quién sale. Quién sigue de largo y quién se queda (adentro del edificio, adentro de la fiesta, adentro de la muestra). No por capricho, claro. Lo decide en base a criterios construidos de antemano. Los criterios dependen del fin que se persiga. Los fines, por suerte, son muchos.

Así como un portero de escuela deja entrar solo a alumnos, docentes, no docentes, directivos y, en algunos casos, a padres y tutores, el muestreo deja entrar, al interior de la muestra, a los sujetos que satisfagan las necesidades específicas de la investigación. Solamente a ellos.

Con esta metáfora del portero queremos aludir al rol activo del equipo de investigación. El proceso de selección de los integrantes de una muestra no es un procedimiento antojadizo, ni de mera conveniencia personal. Obedece a diversos criterios que son el tema a tratar en este escrito.

A veces, el lenguaje de la estadística nos puede hacer pensar que el muestreo es una receta de cocina. Un procedimiento automático, una serie de pasos estancos que poco tiene que ver con la singularidad de las investigaciones en Psicología. En este escrito aprenderemos, también, que en el muestreo no hay nada de automático. La elección de cada elemento se basa en una decisión consciente; cada decisión consciente, en una búsqueda epistémica particular, un paradigma. También aprenderemos que muchos de los procedimientos muestrales se desarrollaron en el ámbito de la investigación cualitativa. El motivo de este escrito es presentarlos y estimular a los lectores a que reflexionen sobre la necesidad de elegir el más apto para cada una de sus investigaciones.

Toda investigación, ya sea bibliográfica o de campo, siempre implica una búsqueda. *Research*, en inglés, o *recherché*, en francés: “volver a buscar”. ¿Pero dónde? En este punto, toda investigación precisa de un muestreo. Necesitamos unas determinadas unidades de observación para investigar las variables que nos interesan. Sujetos, grupos de sujetos, instituciones, artículos. El investigador siempre estudia variables, pero variables encarnadas en objetos concretos. La elección inteligente de esos objetos concretos constituye el corazón de todo muestreo. El éxito, la validez y la credibilidad de la investigación dependerán del rigor de esa elección.

¹⁶ Versión ampliada y revisada de la ficha de cátedra: Manzini, F. y Villarreal, J.M. (2017). El muestreo en investigación. Material didáctico para la asignatura Seminario de Psicología Experimental, Facultad de Psicología (UNLP).

Dime qué preguntas tienes y te diré qué muestra necesitas

Como sucede con todos los componentes de la metodología de la investigación, el muestreo no es un elemento independiente ni aislado. Está unido a los otros, mantiene estrechos lazos con todos los que lo rodean. Quizá el mayor control de calidad de cualquier proceso de investigación esté en aquello que podemos llamar “organicidad”, es decir, en la estrecha asociación vital de cualquier órgano del proceso con todos los demás. Así, la investigación “orgánica” será aquella en la cual todos los componentes se unan lógicamente y funcionalmente entre sí para responder a unos determinados objetivos inspirados por el problema de investigación. Si esto no sucede (si estos diferentes componentes no están asociados como deberían) el proceso de investigación será disfuncional y “esquizoide”, es decir, los componentes del proceso se separarán como islas y ya no habrá, entre ellos, las necesarias uniones que le dan sentido. Por eso es que las decisiones relativas al muestreo no deberían ser nunca llevadas a cabo de modo independiente al resto del proceso. Por eso es que los metodólogos sabios (aquellos que no sólo estudian la metodología, sino que la practican como un arte reflexivo) no se cansan de aconsejarnos siempre que “volvamos a la pregunta”, que ya todo el proceso está concentrado ahí. Los buenos metodólogos ven en la construcción de los problemas de investigación una especie de núcleo esencial que condiciona todos los demás pasos del proceso. Una especie de núcleo duro, infinitamente denso, que al estallar dará lugar, como un *Big Bang* metodológico, a todas las estrellas, asteroides y vacíos del universo de la investigación. Incluido, por supuesto, el muestreo.

Un buen muestreo es aquel que atiende a las especificidades de los objetivos de investigación, los cuales, a su vez, dependen de los problemas. Las especificidades de los objetivos de investigación surgen de la acción cognitiva que se desea llevar a cabo sobre el objeto de estudio que se aborda. Aquí es donde cobran gran relevancia los verbos que elegimos para redactar nuestros objetivos de investigación. Esas palabritas a las que quizás no les damos mucha importancia, demarcan algo muy importante: nuestras intenciones como investigadores. No es lo mismo Describir que Demostrar; no es lo mismo Detallar que Explicar. En algunos casos (Describir, Detallar), prevalecerá quizá una intención idiográfica basada en la intención de profundizar en la singularidad del fenómeno estudiado. En otros (Demostrar, Explicar) se pretenderá, desde una perspectiva nomotética, generalizar los resultados obtenidos a la población de referencia. Atención. Dos acciones cognitivas diferentes requerirán dos muestras diferentes. Vemos aquí dos posiciones distintas del investigador. Vemos aquí, también, la importancia de las preguntas.

No es lo mismo preguntar:

¿Cómo son percibidas por los docentes las experiencias de integración de niños con necesidades educativas especiales?

Que preguntar:

¿Qué correlación existe entre las estrategias de afrontamiento y el rendimiento académico universitario?

En el primer caso, se pretende “favorecer el proceso inductivo y flexible de nuevas ideas sobre las situaciones analizadas” (Mendizábal, 2006, p. 84). En el otro, se busca “contabilizar

el número de unidades de análisis que posee un atributo en una muestra al azar con pretensiones de generalización” (Mendizábal, 2006, p. 84). Aquí aparece una primera demarcación en la que se aprecian diversas necesidades de muestreo. En el segundo ejemplo, será necesario recurrir al azar (muestreo aleatorio), mientras que el primer ejemplo requiere criterios intencionales (muestreo no aleatorio). En este punto, el equipo de investigación decide, instrumentalmente, incidir en mayor o menor medida en la confección de la muestra de acuerdo a las necesidades de la investigación.

Muestreos aleatorios y no aleatorios, o cómo la ciencia cultiva mitos aún más inverosímiles que el cuentito del tío

Un más que conocido cliché metodológico reza que existen dos tipos de muestreos: los probabilísticos y los no probabilísticos. O, lo que es lo mismo, los aleatorios y los no aleatorios. Este cliché argumenta (y seguirá argumentando) que en los primeros -los probabilísticos- los sujetos de la población cuentan con una probabilidad conocida y no nula de ser seleccionados, y que en el otro —el no probabilístico— esto no sucede, y por lo tanto se trataría de un muestreo tendencioso, inexacto y poco representativo de la población de referencia. He aquí uno de los mitos más comunes que quisiéramos cuestionar: la representatividad.

La representatividad es y ha sido siempre una especie de tótem del muestreo. Casi no hay tratado sobre muestreo que no lo proponga como ideal. Veamos, por ejemplo, la definición de muestreo de Grasso (1999):

(...) procedimiento mediante el cual se selecciona de un conjunto determinado llamado población, un subconjunto que recibe el nombre de muestra, con el objeto de llegar al conocimiento de determinadas características de los elementos de la población mediante la observación y la generalización de las correspondientes a los elementos de la muestra (p. 207)

He aquí, señoras y señores, la búsqueda de representatividad. Sobre esta búsqueda quisiéramos decir, fundamentalmente, dos cosas:

- No es cierto que siempre sea intrínseca de la actividad científica.
- Ningún tipo de muestreo la garantiza.

Con respecto al primer punto, valga señalar que existieron y seguirán existiendo numerosas investigaciones que, lejos de indagar cualidades comunes entre los sujetos de la muestra y los sujetos de la población, estudian más bien propiedades singulares. Se tratan de propiedades únicas, propias e incompatibles; aquellas que jamás podrán presentarse de forma concreta y simplificada en la población general. En este tipo de investigaciones, la representatividad ni siquiera es necesaria. Por lo tanto, definiciones como las de arriba se convierten en obsoletas.

Con respecto al segundo punto, si bien es cierto que la aplicación de un muestro aleatorio aumenta la probabilidad de obtener una muestra representativa de la población de referencia,

lo que no es cierto en absoluto es que el azar en la selección de las unidades de la muestra *garantice* dicha representatividad. Quizá podamos visualizar mejor esto con un ejemplo, el ya típico caso de las bolitas blancas y negras. Tenemos una población de 500 bolitas, de las cuales 250 son blancas y 250 son negras. Queremos investigar, en esa población, una determinada variable, y entonces hacemos un muestro aleatorio de 100 unidades. Muy bien. Si tenemos suerte, entre esas 100 unidades contaremos con la misma proporción de bolitas blancas y negras que en la población general. En ese caso, diremos que nuestra muestra es representativa de la población. Pero esto puede no ser así. Muy bien podría ocurrir que esas 100 unidades estén conformadas, exclusivamente, de bolitas blancas, o exclusivamente de bolitas negras, o que exista una desproporción exagerada (pongamos por caso, 85 Vs 15) entre un color y otro. En ninguno de los tres casos estaremos autorizados a decir que la muestra es representativa. Y, sin embargo, el muestro fue al azar.

Cualquiera de ustedes podrá decir: “¿Y entonces? ¿En qué quedamos? ¿Acaso nos mintieron toda la vida?”.

A no desesperar... Si bien es cierto que el uso de muestreos aleatorios no garantiza la representatividad de la muestra, lo que sí hacen estos muestreos es evitar sesgos del propio investigador en la selección de las unidades. Un investigador que busque una muestra representativa y se ponga por sí mismo a escoger las unidades de su muestra, indefectiblemente usará su subjetividad en el proceso, una subjetividad necesariamente singular, propia, parcial, limitada, que sesgará la elección de sus unidades bajo la luz de sus propios intereses, necesidades o incluso gustos. La ventaja de los muestreos azarosos es que cancelan o al menos disminuyen la emergencia de estos sesgos. ¿Eso quiere decir que el azar no tiene sesgos? Ya vimos que sí, los tiene. ¿Y entonces? Entonces, la elección de un muestro azaroso, sería, podríamos decir, un modo de no hacerse responsable por los sesgos de la muestra. Los sesgos seguirán estando, pero el investigador podrá decir, en la mesa de un congreso o en la sala donde defiende su tesis doctoral: “¡Les juro que yo no fui! ¡Esta vez fue el azar!”.

Risas aparte, la ciencia está llena de estas falsas seguridades. Lo mejor que podemos hacer es identificarlas y reflexionar sobre ellas para que el error no se convierta axioma, o en mito fundacional. Para identificar y señalar estos falsos absolutos, están la *epistemología* y la *metodología de la investigación*. De ahí su utilidad en nuestra carrera.

Habiendo aclarado lo que había aclarar, ahora sí... Con ustedes, los distintos tipos de muestreo...

Tipos de muestreo, o cómo el portero decide quién entra y quién no...

Ya dijimos, entonces, que existen básicamente dos tipos de muestro: los aleatorios (o probabilísticos) y los no aleatorios (o no probabilísticos) La diferencia entre ambos radica en que en los primeros (los aleatorios) todos los elementos que conforman la población tienen una

probabilidad conocida y no nula de conformar la muestra. Empecemos, entonces, por las diferentes posibilidades de este primer tipo de muestreo, que busca, como habíamos dicho, la máxima representatividad o equivalencia de la muestra con respecto a la población de referencia.

Probabilísticos (aleatorios)

Muestreo por azar simple

Grasso (1999) afirma:

Se tendrá una muestra aleatoria simple cuando: a) todos los miembros de la población hayan tenido la misma probabilidad de ser incluidos en la muestra; b) la inclusión de un miembro no haya sido influenciada por la de otro miembro y c) todas las muestras tamaño N que pueden formarse con los elementos de la población hayan tenido las mismas oportunidades (probabilidades) de ser elegidas. (p. 212)

Lo primero que debemos hacer en un muestreo aleatorio simple es contar con lo que se denomina “Marco de Referencia”. Un Marco de Referencia es un registro o listado completo de todas las unidades que componen la población. Una vez obtenido este, se asigna un número a cada elemento del Marco de Referencia y, luego, se escogen algunos de estos números a través de algún procedimiento azaroso (sorteo manual o computarizado). Los números escogidos formarán parte de la muestra final. La estrategia más práctica para seleccionar la muestra consisten la utilización de las llamadas “tablas de números aleatorios”, que es un equivalente práctico de un sorteo y consiste en una serie de números dispuestos al azar en hileras y columnas. Los números de una tabla de números aleatorios se han obtenido por medio de procedimientos mecánicos o electrónicos de sorteo.

Muestro por azar sistemático

El muestreo por azar sistemático intenta resolver un problema que podría presentarse en el azar simple. El problema es el que de algún modo ya se esbozó con el ejemplo de las bolitas blancas y negras: la desproporción entre ciertas cualidades de los elementos seleccionados. Imaginémonos un caso hipotético. Se quiere investigar el nivel socioeconómico de los habitantes de La Plata. Como no se puede tener acceso a la totalidad de la población, se aplica un muestreo por azar simple y se escogen 100 individuos para la encuesta final. Luego de efectuado el sorteo, esos 100 individuos resultan ser todos varones, todos menores de 30 años y todos residentes de la zona céntrica. ¿Resolvió el muestreo por azar simple el problema de la representatividad? No. El azar escogió sólo una franja de posibilidades y dejó incólume al resto: esos 100 sujetos no podrían representar, jamás, la población de referencia.

Frente a este problema del azar simple, el azar sistemático ofrece una alternativa: la “sal-

tatoriedad” (el término es nuestro, inútil buscarlo en otros autores) en la selección de los elementos de la población. Para decirlo más claro, se establece un intervalo necesario entre elemento y elemento. Esto, por supuesto, tampoco garantiza la representatividad, pero al menos aumenta las chances de que la selección final de la muestra sea más dispersa que en el azar simple. Este intervalo entre elemento y elemento se logra, siguiendo a Sabino (1996, p. 8), del siguiente modo:

a) Se calcula una constante K , que resulta de dividir el número total de elementos que componen la población por el número de unidades que habrán de conformar la muestra: $K=N/n$
Donde:

N = número total de unidades que componen la población.

n = número total de unidades que componen la muestra.

b) Una vez calculado el valor de K se efectúa un sorteo para elegir un número que sea inferior o igual a su valor. Como primera unidad a integrar la muestra se elige aquella que, en la lista general, posea idéntico número de orden al sorteado. Si designamos con A a este primer valor, la segunda unidad escogida será la que lleve el número $A+K$, la tercera corresponderá a $A+2K$, y así sucesivamente.

Esperamos que no hayan entrado en “sopor numérico” y puedan avanzar con los dos últimos tipos de muestreo aleatorio, donde el azar se utiliza luego de que el investigador delimita, en base a criterios teóricos, aquellas unidades sobre las cuales lo aplica. Estos casos constituyen una mixtura interesante entre azar y decisión consciente. Ni siquiera en el azar simple hay un “nivel cero” de decisiones. Hay algo que, por lo menos, siempre se decide: tener mayor o menor incidencia en la confección de la muestra. No es cierto que en los muestreos aleatorios no existan supuestos o decisiones que no puedan explicitarse.

Muestreo por conglomerados

Se utiliza especialmente cuando la selección debe hacerse sobre un universo demasiado grande (por cantidad de casos a muestrear, o porque la superficie que debe recolectar es muy extensa y los casos dispersos). Se seleccionan “grupos de casos” antes que directamente los casos. (Ynoub, 2014)

El investigador que elige este muestreo parte de un supuesto. Si aplica el muestreo por conglomerados, entiende que su población se divide en subconjuntos poblacionales y que estos subconjuntos poblacionales son, respecto a la variable investigada, heterogéneos dentro de sí, pero homogéneos entre ellos. Si un investigador *presupone* que su población se divide en subconjuntos homogéneos entre sí, entonces bastará elegir al azar cualquiera de esos subconjuntos para aspirar a obtener una muestra representativa.

Tomemos el siguiente ejemplo. Supongamos que tenemos 5 conjuntos con 3 figuras geométricas en cada uno (cuadrado, triángulo y rectángulo). Aunque los elementos, al interior de los subconjuntos, sean distintos, todos tienen exactamente las mismas figuras geométricas. Por lo tanto, bastará elegir al azar cualquier subconjunto para arrogarse el derecho de representar al resto.

Imaginemos otro ejemplo, en poblaciones humanas: tenemos un barrio platense subdividido en manzanas. En ese barrio pretendemos investigar la opinión pública respecto al abuso de internet por parte de los niños. Si el investigador asume que esta opinión no diferirá sustancialmente entre manzana y manzana, todo lo que tendrá que hacer será elegir, al azar, una sola manzana, para luego encuestar a todos los sujetos que la componen (en su interior, con diferencias en edad, sexo, género, nivel educativo, nivel económico, etc.). Bajo aquel presupuesto, esa manzana representará al resto. Técnicamente considerado, el muestreo por conglomerados se resume del siguiente modo: se subdivide a la población en conglomerados y se elige uno de ellos, al azar, para luego estudiar los elementos que lo conforman.

Muestro estratificado

Un estrato es una porción de casos seleccionados respecto a algún atributo específico (es decir, alguna variable, o algún valor que asume esa variable).

Según Ynoub (2014), en las muestras estratificadas se combinan criterios formales (es decir, basados en la teoría de probabilidades) con criterios sustantivos (basados en nuestros conocimientos de los hechos).

En el muestreo estratificado, el investigador asume, respecto a su población, justamente lo contrario que en el muestreo por conglomerados. Dicha suposición podría resumirse en el siguiente enunciado: la población se divide en subconjuntos poblacionales que son, respecto a la variable investigada, homogéneos dentro de sí, pero heterogéneos entre ellos.

Siguiendo con el ejemplo de las figuras geométricas, podemos pensar la siguiente situación. Tenemos una población general (N) que contiene elementos variados: cilindros, rectángulos y triángulos. Estos elementos variados conforman, a su vez, tres estratos (o subconjuntos): el estrato de los rectángulos (N1), el estrato de los cilindros (N2) y el estrato de los triángulos (N3). Para construir una muestra que aspire a ser representativa (n) se deberá escoger al azar una x cantidad de elementos de los tres estratos mencionados.

Volviendo al ejemplo trabajado para el caso del muestreo por conglomerados en poblaciones humanas, supongamos que queremos conocer la opinión sobre el abuso de internet por parte de niños, en sujetos mayores de 30 años y sujetos menores de 30 años. La división de edades de los sujetos conformará dos estratos: sujetos mayores de 30 años y sujetos menores de 30 años, así es que cada estrato será homogéneo a su interior y heterogéneo en relación al otro estrato. En este caso b, que tendrá que hacer el investigador para aspirar al máximo de representatividad será seleccionar, dentro de cada estrato, una X cantidad de elementos al azar, los cuales conformarán la muestra final. Luego de realizado esto, encuestará al total de individuos seleccionados sobre su opinión acerca del abuso de internet en niños.

Insistiremos en lo siguiente: luego de clasificados los estratos, debemos seleccionar, dentro de cada estrato, una X cantidad de elementos al azar, los cuales conformarán la muestra final. El mecanismo de selección puede ser de dos modos:

(A) Afijación Simple: de cada estrato se elige la misma cantidad de elementos, independientemente de la cantidad de elementos de cada estrato.

(B) Afijación Proporcional: se elige, de cada estrato, proporcionalmente la cantidad de elementos. ¿Cómo se obtiene la proporción de cada estrato? Pensemos de nuevo en las figuras geométricas. Tenemos, por ejemplo:

Total de 1000 figuras (Población = 1000 casos)

Se seleccionan 60 figuras (Muestra= 60 casos)

Y cada grupo de figuras está compuesto por:

Estrato (N1) = 400 casos (rectángulos)

Estrato (N2) = 400 casos (cilindros)

Estrato (N3) = 200 casos (triángulos)

La proporción para la muestra final se obtiene con esta fórmula:

Índice proporcional (IP)= Nx/P

IP para N1= $400/1000= 0,4$

IP para N2= $400/1000= 0,4$

IP para N3= $200/1000= 0,2$

Para saber cuántos elementos tengo que tomar, proporcionalmente, de cada estrato para conformar la muestra final, multiplico el número de la muestra por el IP hallado para cada estrato:

$60 \times 0,4 = 24$

$60 \times 0,4 = 24$

$60 \times 0,2 = 12$

Distribución de la Muestra final: $24 (N1) + 24 (N2) + 12 (N3) = 60$

Muestreos no probabilísticos (o no aleatorios)

Como se dijo en un apartado anterior, los muestreos no aleatorios no ofrecen garantías de representatividad estadística de una población. Sin embargo, en ciertos casos su uso es, no solo recomendable, sino también necesario. Muchas investigaciones cualitativas, por ejemplo, desvirtuarían los fines perseguidos en su estudio si eligieran muestreos probabilísticos. En muchas ocasiones, los elementos que integrarán la muestra deben escogerse por medios no probabilísticos para satisfacer ciertas condiciones suficientes de la investigación.

Según Ynoub (2014), las muestras no probabilísticas constituyen “buenas muestras” en al menos las siguientes condiciones de investigación:

- Cuando el fenómeno a investigar presenta poca o nula variabilidad, es decir, cuando constituye un asunto muy regular y característico de los elementos investigados.
- Cuando conocemos su variabilidad o cuando tenemos criterios fundados para identificar las variaciones relevantes.
- Cuando se busca profundizar en la identificación de la variabilidad a través de un abor-

daje denso y abierto (situación que corresponde también a las etapas exploratorias, aunque no exclusivamente).

Entre los muestreos no aleatorios más típicos, se encuentran los siguientes:

Muestreo accidental

En el muestreo accidental, la muestra se conforma con aquellos sujetos de la población a los que es más fácil acceder en una situación dada (Ynoub, 2014). Encuestas en la vía pública y encuestas de opinión realizadas entre clientes que compran en supermercados, implican muestreos accidentales. La idea general de este muestreo es que los casos se seleccionan de modo casual; por ejemplo, contactándolos en una esquina de la ciudad si se relevan sujetos humanos o por cualquier otra forma casual no controlada o estipulada deliberadamente. Estas pueden combinarse también con las llamadas “muestras oportunistas”, donde “se seleccionan aquellos sujetos proclives a colaborar en el estudio y a los cuales el investigador tiene garantizado el acceso” (Marradi et al, 2007, p. 223)

Por su parte, Ynoub (2014) sostiene que los relevamientos en cadena o de “bola de nieve”, podrían corresponderse también con este diseño muestral accidental.

Muestreo por bola de nieve o en cadena

Generalmente, la técnica de selección de bola de nieve es elegida por proporcionar formas de contacto con poblaciones o grupos caracterizadas como difícilmente accesibles o conocidas en la literatura como *hard-to-reach populations* (Atkinson & Flint 2001; Johnston & Sabin 2010).

Es un tipo de muestreo no probabilístico que se utiliza cuando los participantes potenciales son difíciles de encontrar o cuando la muestra está limitada a un subgrupo muy pequeño de la población.

En este tipo de muestreo los participantes de una investigación reclutan a otros participantes para una prueba o estudio. Aquí los investigadores usan su propio juicio para elegir a los participantes originales, a diferencia del muestreo aleatorio simple donde las probabilidades de que cualquier miembro se elija son las mismas.

El muestreo de bola de nieve consiste en dos pasos:

1. Identificar sujetos potenciales en la población. A menudo, sólo uno o dos sujetos pueden ser encontrados inicialmente.
2. Pedir a esos sujetos que recluten a otras personas, generando los sujetos adicionales. Es por ello que el mecanismo de selección de los casos que integran la muestra final se conforma de forma progresiva, hasta decisión del investigador; como una bola de nieve echada a correr o una remisión en cadena.

Éticamente, no se debe pedir a los participantes del estudio que identifiquen a otros participantes potenciales. Más bien, se les debe pedir que alienten a otros a que participen.

Muestreo intencional

Según Sabino (1996), una muestra intencional escoge sus unidades no en forma fortuita sino completamente arbitraria, designando a cada unidad según características que para el investigador resulten de relevancia. Siguiendo a Ynoub (2014) el carácter finalístico o intencionado alude al hecho de que la selección de los casos se basa en un criterio previamente adoptado, el cual supondrá que el investigador dispone de elementos de juicio sobre la naturaleza —o el perfil— de casos que desean estudiar. Siguiendo esta lógica, las muestras no probabilísticas resultan útiles para el descubrimiento de nuevos hechos, pero no resultan útiles para generalizar los hallazgos que surjan a partir de las mismas; de modo que serían las muestras a utilizar en las etapas exploratorias de cualquier estudio.

Es la experticia del investigador en base al conocimiento de la problemática a estudiar la que determinará quienes participarán en una muestra de carácter intencional. Aquí hay una selección en base al juicio del equipo de investigación. Se buscarán aquellas unidades de observación que nos puedan proporcionar la información necesaria para llevar adelante la investigación. Esta es la idea fundamental del muestreo intencional, donde la información la posee el sujeto investigado y por ello deseamos invitarlo a participar de nuestro estudio. Cada unidad es cuidadosa e intencionalmente seleccionada por sus posibilidades de ofrecer información profunda y detallada sobre el asunto de interés para la investigación. Aquí se pone en juego lo que la tradición de la “teoría fundamentada en los datos” ha llamado muestreo teórico donde “el investigador selecciona casos a estudiar según su potencial para ayudar a refinar o expandir las teorías o conceptos ya desarrollados” (Soneira, 2006, p. 156).

El interés fundamental no es aquí la medición, sino la comprensión de los fenómenos y los procesos psicosociales en toda su complejidad. Muchas de las preguntas que se plantean giran en torno al significado que éstos tienen para los sujetos que los protagonizan. Por eso, es de primordial importancia el lugar que los participantes ocupan dentro del contexto social, cultural e histórico del que forman parte. Es así que nuestra insistencia en designarlos como “invitados a participar” es para subrayar que en esta forma de trabajo, la aceptación de los informantes es un elemento conceptualmente imprescindible y éticamente intrínseco. La posibilidad de generalizar los resultados obtenidos en determinado contexto a otro cuyo significado sea similar al estudiado se fundamenta en lo que se denomina transferibilidad (Mendizábal, 2006, p. 96) la cual sólo puede darse a partir de la descripción rica y profunda de cada fenómeno en su contexto, y notiene como fundamento el número de casos estudiados.

En su presentación sobre las técnicas de muestreo en ciencias sociales y del comportamiento, Teddlie y Yu (citado por Martínez-Salgado, 2012, p. 616) organizan el cúmulo de alternativas disponibles en los muestreos intencionales de acuerdo con los propósitos a los que apuntan. La elección propositiva o de juicio, no parte de un número determinado de antemano. En este campo no hay reglas para decidir el tamaño de la muestra y, si hubiera que enunciar alguna, está sería: “todo depende”. Depende del propósito del estudio, de lo que resulta útil para lograrlo, de lo que está en juego, de lo que lo hace verosímil, y en última instancia, incluso de lo que es posible. Así, para poder juzgar si una muestra es adecuada hay que conocer el contexto del estudio.

Los diseños propositivos quedan organizados, así, en cuatro categorías.

- La primera comprende a los que intentan encontrar situaciones o casos que representen a otros similares a ellos, y también a los que buscan comparar situaciones distintas; se incluyen aquí el muestreo de casos típicos, el de casos extremos o desviantes, el de intensidad (casos que, sin ser extremos, manifiestan con especial riqueza o dramatismo el fenómeno en estudio), el de máxima variación, el homogéneo y el de casos reputados.

- El segundo subconjunto está integrado por los diseños que centran su interés en el caso mismo o en un grupo específico de casos; tales serían el de caso crítico (que requiere un conocimiento previo de las dimensiones que lo hacen crítico), de caso revelador, y de criterio o de colección completa (que busca incluir a todos aquellos que cumplan con determinado criterio).

- En el tercer subgrupo ubican a los diseños secuenciales, en los que prevalece el principio de selección gradual, ya sea porque el propósito del estudio es la generación de teoría, o porque la integración de la muestra se va decidiendo sobre la marcha, conforme van emergiendo los conceptos al ir recabando la información; entre ellos se cuentan el muestreo teórico o basado en la teoría, el de casos confirmatorios o contradictorios (de los patrones que van emergiendo de la información recogida), el de oportunidad o emergente (en el que se van siguiendo las pistas que surgen durante el trabajo de campo con una flexibilidad que permite aprovechar lo inesperado), y el de bola de nieve o cadena (en donde se identifican los casos de interés a partir de alguien que conozca a alguien que puede resultar un buen candidato para participar).

- En el cuarto y último subconjunto colocan a los diseños que combinan diversas modalidades de técnicas propositivas.

Propongamos un ejemplo de muestro intencional:

Supongamos que en un estudio nos proponemos indagar cuál ha sido el efecto del aislamiento social preventivo y obligatorio en estudiantxs ingresantxs de la carrera de Psicología (UNLP). A efectos de discernir aspectos vinculados con el padecimiento mental específico, en el primer año de la pandemia por COVID-19, nos interesa construir una muestra que reúna sujetxs con determinadas características: sin diagnóstico diferencial, sin cuadros depresivos previos a los primeros 6 meses de inicio de la pandemia, de localidades del interior de la provincia de Buenos Aires, pero que se encuentren viviendo en la localidad de La Plata. ¿Y ahora? ¿Cómo elegimos a nuestros sujetos teniendo en cuenta el problema de la investigación? ¿Haríamos bien en elegirlos al azar, por cualquiera de los procedimientos probabilísticos? No. Porque, en ese caso, la muestra podría quedar conformada por sujetos de diferentes condiciones clínicas. ¿Sería conveniente relevar la situación de todxs les estudiantxs? Tampoco. Se impone la necesidad de aplicar un muestreo intencional.

Podríamos proponer un diseño muestral no probabilístico intencional por cuotas, teniendo en cuenta el acceso o no a espacios de salud mental, y la identidad autopercebida de cada ingresantx. Ejemplo del muestreo: 25 varones cis – 25 mujeres cis – 10 personas LGTBIQ+

Muestreo por cuotas

Las muestras no probabilísticas también resultan válidas cuando podemos estimar algunas formas de la variabilidad o cuando, al menos, creemos conveniente comparar diversos grupos entre sí según algún criterio de selección específico (Ynoub, 2014). Para ello, se fijan cuotas, es decir, un número de casos por cada grupo o categoría.

Este tipo de muestreo es comúnmente utilizado en encuestas de opinión y estudios de mercado. En este muestreo, el investigador especifica, sobre la base de su juicio, cuotas en función de determinadas variables demográficas (edad, sexo, etc). Luego instruye a encuestadores para que completen dichas cuotas (Grasso, 1999).

Ahora bien, si nos han seguido hasta aquí nos gustaría profundizar, por última vez, los contenidos en relación a la confección de la muestra. La clásica clasificación entre diseños aleatorios y no aleatorios proviene de una concepción más tradicional de la ciencia donde no terminamos de definir positivamente de qué hablamos cuando nos alejamos de los clásicos criterios estadísticos. Es por ello que en el siguiente apartado profundizaremos en las ideas y decisiones que vienen aparejadas en los muestreos intencionales, uno de los tipos más utilizados en investigación social y psicológica en nuestro medio.

¿Qué tan grande debe ser la muestra?

Tamaño muestral y saturación teórica

En estadística, el tamaño muestral es el número de sujetos que necesita una muestra para que los datos obtenidos sean representativos de la población. El tamaño de una muestra es el número de individuos que contiene.

En investigaciones cuantitativas, la fórmula para calcular el tamaño de la muestra cuando se desconoce el tamaño de la población es la siguiente:

$$n = \frac{Z_a^2 \times p \times q}{d^2}$$

En donde:

Z = nivel de confianza

P = probabilidad de éxito, o proporción esperada

Q = probabilidad de fracaso

D = precisión (error máximo admisible en términos de proporción)

En cambio, la fórmula para calcular el tamaño de muestra cuando se conoce el tamaño de la población es la siguiente:

$$n = \frac{N \times Z_a^2 \times p \times q}{d^2 \times (N - 1) + Z_a^2 \times p \times q}$$

En donde:

N = tamaño de la población

Z = nivel de confianza

P = probabilidad de éxito, o proporción esperada

Q = probabilidad de fracaso

D = precisión (Error máximo admisible en términos de proporción).

Saturación teórica

En el ámbito de los muestreos no probabilísticos, se recurre generalmente a la saturación teórica como criterio para determinar el tamaño de una muestra. Se entiende por saturación el punto en el cual se ha escuchado ya una cierta diversidad de ideas y con cada entrevista u observación adicional no aparecen ya otros elementos pertinentes para la investigación. Mientras sigan apareciendo nuevos datos o nuevas ideas, la búsqueda no debe detenerse. Sin embargo, Morse (Citado por Martínez-Salgado, 2012, p. 617) advierte contra lo que denomina un falso sentido de saturación, el cual puede originarse por un enfoque demasiado restringido, una búsqueda mal encaminada, o incluso una falta de perspicacia del investigador. Por eso ella sugiere que la inclusión de nuevas unidades de observación debe continuar hasta que el investigador disponga de los elementos necesarios para construir una teoría comprehensiva y convincente sobre el tema. Por lo demás, señala, lo importante no es el número de veces que aparece un dato. Ningún dato que se obtenga, por extraño o contradictorio que parezca, debe ser desestimado. Con frecuencia son precisamente las piezas de información más raras las que ayudan a poner al resto de la información en perspectiva. Es la detallada información de lo encontrado lo que dará su riqueza al estudio.

Es así que, a nuestro entender, el investigador debe continuar indagando no hasta el punto de una quizá inalcanzable saturación, sino hasta el momento en el que considere que puede decir algo importante y novedoso sobre el fenómeno que lo ocupa. Llegado ahí, seguramente lo que tendrá para decir no va a ser todo, ni tampoco lo único, ni lo último que pueda decirse al respecto. Pero si logra plantear algo relevante, convincente o problematizador, podrá considerar colmado su esfuerzo. Más adelante, sin duda, habrá que continuar con la indagación, y seguirán apareciendo nuevos ángulos de interés. Esto lo conducirá a su siguiente estudio, y así mientras dure su vida como investigador.

A modo de conclusión: los procedimientos de muestreo como un espectro o *continuum*

Conciencizado lector que has llegado al final de este recorrido en torno a la muestra y sus maneras de confección: queremos agradecerte por seguir nuestras ilaciones sobre un tema que nos parece crucial dentro de la metodología. Nuestra intención fue dejar en claro que: 1) no es sencillo construir una muestra; 2) no debe ser considerado un proceso simple o predeterminado; 3) las reflexiones ontológicas y epistemológicas en torno a la naturaleza de la investigación nos guían en el nivel de implicación del investigador en esta tarea. Implicación que puede ser pensada como un espectro que va desde una decisión instrumental de influir lo menos posible en las muestras por azar simple y sistemático, pasando por una combinación entre decisión y azar en los muestreos por conglomerados y estratificados, hasta una participación explícita en los muestreos intencionales. De esta manera, no hay otro “portero” (volviendo a la metáfora utilizada), que nosotros mismos como investigadores. Somos siempre nosotros, en definitiva, quienes decidimos las unidades que participarán de nuestra investigación, basándonos, para eso, en una reflexión concienzuda de nuestras preguntas y nuestros objetivos cognoscitivos.

Referencias

- Atkinson, R. & Flint, J. (2001) Accessing hidden and hard-to-reach populations: snowball research strategies. *Social research update*. 33. Department of sociology. University of Surrey. <http://sru.soc.surrey.ac.uk/>
- Grasso, L. (1999). Muestreo. En: L. Grasso (ed.) *Introducción a la Estadística de las Ciencias Sociales y del Comportamiento* (pp.207- 220). Edición Corregida.
- Johnston, L. & Sabin, K. (2010) Sampling hard-to-reach-populations with respondent driven sampling. *Methodological innovations online*. 5 (2), p. 38-48. <http://www.methodologicalinnovations.org.uk/wp-content/uploads/2013/11/5.-Johnston-andSabin-English-formatted.pdf>
- Marradi A.; Archenti N. y Piovani, J.I. (2007). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Emecé.
- Martínez-Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias. *Ciência, saúde coletiva*, 17(3), 613-619.
- Mendizábal, N. (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En Vasilachis de Gialdino, I. (coord.) *Estrategias de Investigación cualitativa*, pp. 65-105. Gedisa.
- Sabino, C. (1996). El muestreo. En *El proceso de investigación* (pp 91-93). Lumen-Hvmanitas.
- Soneira, A. (2006). La ‘teoría fundada en los datos’ (*Grounded Theory*) de Glasser y Strauss. En Vasilachis de Gialdino, I (coord.) *Estrategias de investigación Cualitativa* (pp. 153-174). Gedisa.
- Ynoub, R. (2014). El puesto de la instrumentalización de la fase 2: de la operacionalización a la producción de datos. En *Cuestión de Método. Aportes para una metodología crítica* (pp 369 a 374). Universidad Nacional de México. Cengage Learning Editores S.A.

CAPÍTULO 7

Investigando los procesos formativos sobre ética y deontología profesional en Psicología

*María José Sánchez Vazquez, Paula Daniela Cardós,
Julia Fila, Lautaro Guerrero, María Belén Abal,
Andrea Cufre, Ana Karina Correa y María Ayelén Torres*

Como parte de la presente obra, hemos incluido este capítulo en calidad de ejemplo sobre una investigación actual en nuestra Unidad Académica. La investigación comunicada se titula “La formación ética en las carreras de grado y su incidencia en las prácticas profesionales de los graduados recientes de la Facultad de Psicología (Universidad Nacional de La Plata)”, y está dirigida por la profesora Dra. María José Sánchez Vazquez y codirigida por la profesora Esp. Paula Daniela Cardós. El proyecto se inscribe en el marco de la Acreditación de Proyectos de Investigación y Desarrollo (I+D) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP, 2019-2022). A causa de la situación de pandemia mundial y de aislamiento por Covid 19, la UNLP otorgó un año de prórroga para el desarrollo de todas las investigaciones, finalizando entonces en 2023.

A continuación, delimitamos los ítems principales del proyecto. Estos remiten a los componentes del diseño de investigación en sus aspectos metodológicos. En un segundo momento, situaremos las problemáticas surgidas en el desarrollo de la investigación debido, de modo principal, a la presencia y efectos de la pandemia citada; todo lo cual nos ha llevado a repensar el diseño en términos metodológicos, pero, también, respecto a sus consideraciones ético-procedimentales.

Caracterización del estado de la cuestión y problema de investigación

Nos propusimos indagar las perspectivas de la/os docentes y graduada/os recientes de la Facultad de Psicología (UNLP) sobre la presencia e incidencia de los conocimientos vinculados al área ética y deontología, tanto en la formación de grado como en la posterior actuación profesional. De este modo, poder articular la formación superior y los procesos de enseñanza y de aprendizaje desarrollados, con las prácticas y actualización profesional realizadas una vez obtenido el grado académico. Nos centramos en las perspectivas de estos actores sociales dado que estas forman parte del conocimiento profesional, y constituyen el punto de vista donde confluyen

concepciones, creencias e intenciones. Es a partir de estas perspectivas que los individuos analizan, direccionan y justifican su actuación en las situaciones que enfrentan al desempeñar su rol público (Canto Rodríguez y Burgos Fajardo, 2010).

La temática elegida comprende diferentes niveles de complejidad interrelacionados, en donde confluyen: el estado actual de la disciplina, la problemática de la formación, la enseñanza y el aprendizaje en el contexto universitario, la acreditación de las carreras de Psicología y Profesores Universitarios al ser incluidas entre aquellas consideradas de interés público y su regulación por parte del Estado, el ejercicio profesional del psicólogo/a y el profesor/a en Psicología en todos sus ámbitos de aplicación. A este respecto, hemos organizado el estado actual del tema en los siguientes subítems: (1) Formación universitaria y ética profesional; (2) Ética en la formación, investigación y actuación en Psicología; (3) Formación ética en la Facultad de Psicología (UNLP). Los mismos se estructuraron comenzando por aquellos más generales y siguiendo el análisis de los de mayor especificidad.

Formación universitaria y ética profesional

En términos generales, el área de la ética en el nivel superior forma parte de los contenidos necesarios y, por ende, conocimientos a construir en la formación universitaria; de allí la importancia de su análisis en los procesos de incorporación y transformación de éstos en la misma. A partir de las últimas décadas del siglo XX, los temas de ética y deontología profesional y sus modos de tratamiento han sido incluidos de manera sistemática en los planes de estudios de cada disciplina. De modo tal que “los nuevos sistemas de enseñanza superior no sólo deben contribuir a la producción, transmisión y valorización de los conocimientos, sino también a la educación para la ciudadanía” (Organización de Naciones Unidas-UNESCO, 2005, p. 106).

Según Martínez, Buxarrais y Esteban (2002), es parte de la docencia universitaria vehicular la reflexión sobre las normas públicas y la conducta de los ciudadanos en los distintos roles desempeñados por cada disciplina. En este sentido, y siguiendo a Bolívar (2005a; 2005b), más allá del objetivo tradicional de generar y enseñar contenidos, la Universidad también participa del compromiso público en la formación integral de sus estudiantes. Es por ello que, además de la transmisión de los conocimientos propios del campo de estudio y las habilidades técnicas de actuación, deberá contemplarse la transferencia de los marcos de conducta ético-procedimental en función de los bienes que sustenta cada profesión (Sánchez Vazquez, 2016; Vallaey, 2009).

Desde la Ética Aplicada, Cortina y Conill (2000) han trabajado la idea de ethos profesional, de acuerdo al difícil equilibrio entre los ideales personales y los colectivos que nuclea la elección, formación y desarrollo de un tipo de actividad. Así, el ethos profesional puede entenderse “como un complejo proceso cognitivo, actitudinal y evaluativo alrededor de ciertas prácticas especializadas ejercidas por individuos que han decidido formarse en las mismas” (Sánchez Vazquez,

2015, pp. 45-46). En la actualidad, el ámbito de lo público ha dejado de ser sólo lo político para pasar a comprender al menos cuatro tipos de instituciones básicas pertenecientes a la sociedad civil: las entidades económicas, la opinión pública, las asociaciones cívicas y las actividades profesionales (Cortina, 1998). Poder pensar en una sociedad mejor, más justa, exige optar no sólo por uno de estos ámbitos sino trabajar desde cada uno de modo responsable. En este sentido, y tal como sostuvimos al inicio de este apartado, la Universidad posee una tarea fundamental en la formación de futuros profesionales de calidad, tanto en su saber-hacer teórico-aplicado como en su proceder ético.

Según Ormart y Brunetti (2013), las formas de presentación de la ética en la educación superior son diversas, aunque todas se orientan a lograr una formación integral de los futuros profesionales entre los que refieren a los futuros docentes. Sostienen, asimismo, la centralidad de la enseñanza de la ética en toda disciplina, no sólo como trasmisión de normativas y códigos profesionales sino desde un abordaje transversal, orientado a formar en competencias éticas, en el respeto de los Derechos Humanos y en pos de una formación ciudadana integral. Los diferentes debates (Cullen, 1999) acerca de si es posible o no “enseñar ética” –disyuntiva signada por el ideal pedagógico de “formar mejores personas, ciudadanos comprometidos y profesionales de calidad”–, ha evidenciado, efectivamente, la particular transversalidad que esta área tiene respecto de los contenidos y prácticas universitarias vigentes. Los conceptos que suelen incluirse en la temática –dignidad, responsabilidad, integridad, libertad, igualdad, autodeterminación, justicia, entre varios otros– son diagonales, es decir, atraviesan todo conocimiento académico a ser enseñado y su consecuente aplicación.

En relación a estas particularidades mencionadas, si bien los contenidos ético-deontológicos pueden concentrarse en una asignatura específica, las cuestiones éticas no comportan sólo “un” momento en la diacronía del proceso educativo universitario; por el contrario, deberían estar presentes en todo el trayecto de formación, y articuladas e integradas en los procesos de apropiación de los saberes tanto teóricos como procedimentales y prácticos. Tal como sostiene Perrenoud (1994), la reflexión actual sobre lo enseñable y lo transmisible está ubicada en dos aspectos relacionados: la transposición didáctica y la construcción de competencias en la formación profesional. Si pensamos en la cadena de transposición didáctica, esta supone siempre una transformación necesaria y continua que toma saberes y prácticas que circulan en la sociedad, en el interjuego entre el currículo formal y el real, en los objetivos y contenidos explicitados, así como en las estrategias y actividades propuestas en el marco de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. En el nivel superior, si bien lo que se transpone son conocimientos científicos-profesionales y técnicos, es necesario tener en cuenta la integración de los mismos en situación de acción. Lo que está en juego en el desempeño de un rol profesional público no es sólo un “saber-hacer” especializado, sino también un “deber-ser” crítico y reflexivo.

Ética en la formación y actuación en Psicología

Según Ferrero (2000), el tratamiento de la dimensión ética en Psicología ha ido avanzando desde la reflexión epistemológica, siempre presente, hacia una vertiente de mayor peso deontológico. Este deslizamiento se ha vinculado con una creciente formalización de la Psicología como profesión, iniciada en los años cincuenta del siglo XX. Se liga la práctica profesional con diferentes niveles de compromiso: el referido a su condición de ciudadano en general; como profesional incluido en el campo de la salud en particular, y en relación a su comunidad de pares psicólogos, de modo específico. Cada uno de estos niveles cuenta con reglamentaciones propias, regulando directa o indirectamente, el ejercicio de la profesión.

Diferentes agrupaciones de entidades nacionales y regionales que nuclean a profesionales de la Psicología han dado forma al marco ético-regulatorio, brindando novedosos aportes al campo en materia deontológica. A nivel internacional, el “Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct” (American Psychological Association, 2002 and amendments 2010 /2016) conforma un documento referencial; por otra parte, la Declaración Universal de Principios Éticos para Psicólogas y Psicólogos (Unión Internacional de Ciencia Psicológica y Asociación Internacional de Psicología Aplicada, 2008) es material de consulta de todas las asociaciones y agrupaciones de Psicología. En nuestra región, un punto inicial lo conformó el Protocolo de Acuerdo de Principios Éticos para el ejercicio profesional de los Psicólogos del Mercosur (Asociación de Unidades Académicas del de Psicología de Argentina y Uruguay –AUAPsi-, 1999), donde han participado los países de Argentina, Brasil, Paraguay, Uruguay, Chile y Bolivia. En Argentina, el código marco lo conforma el Código de Ética con recientes adecuaciones (Federación de Psicólogos de la República Argentina –FePRA-, 1997/ 2013). Los principios éticos defendidos son los siguientes: respeto con los derechos y la dignidad de las personas, competencia, compromiso profesional y científico, integridad, responsabilidad social. La incorporación de estos principios en los rasgos del perfil profesional ha traído, en consecuencia, la cuestión de la formación de los futuros psicólogos en los ámbitos universitarios y las necesarias adaptaciones curriculares a partir del estudio de un estado de situación.

Históricamente, la formación universitaria del psicólogo ha estado direccionada a establecer cada vez más la necesaria autonomía disciplinar, pero también a no olvidar la importancia del mantenimiento de relaciones interdisciplinarias, dada la presencia de sus contenidos en otros campos del saber y la influencia de otras disciplinas sobre la propia Psicología. Se evidencia, por un lado, la búsqueda de estándares internacionales comunes necesarios; pero, por otro, el interés en sostener la idea de la imposibilidad de formar psicólogos de acuerdo a un núcleo común curricular, dado su carácter teórico-aplicado diverso y la presencia de múltiples escuelas (Klappenbach, 2003).

En sintonía con estos movimientos y logros, las diferentes carreras nucleadas en AUAPsi han establecido la necesidad de desarrollar áreas comunes para la homogeneización del título a nivel nacional, con proyección al Mercosur, dentro de las cuales la Ética y Deontología Profesional

corresponde a un campo básico de formación en el grado (AUAPSI, 1999). Se plantea la necesidad de que en la currícula de la carrera de Psicología se propusiera el desarrollo de capacidades ético-axio-deontológicas, como competencias éticas implicadas en la producción, transmisión, transferencia y aplicación del conocimiento, especialmente con relación a los valores y responsabilidades vinculadas al ejercicio científico y profesional de los y las psicólogos/as.

Por otra parte, los títulos de Licenciado/a en Psicología o Psicólogo/a) han sido declarados de interés público e incluidos en el régimen del artículo 43 de la Ley de Educación Superior N° 24521/2004. En cumplimiento para los requerimientos establecidos para la titulación de grado, AUAPsi y universidades privadas han fijado las pautas generales a seguir para el alcance del título. Se han tenido en cuenta, además, los aportes realizados por FePRA y los informes relevados por las Secretarías Académicas de cada Unidad Académica. Respecto de los llamados “Contenidos Curriculares Básicos” se delimitan nueve áreas, considerando que “el ejercicio profesional en todas y cada una de las áreas requiere de la formación ética, la responsabilidad social y ciudadana y la capacitación profesional en el marco de una formación permanente” (AUAPsi, 2007, p.4). Ética y Deontología Profesional corresponde al noveno eje de estos contenidos obligatorios.

En la actualidad, el Ministerio de Educación declara en su Resolución 1254/2018 modificaciones a las actividades reservadas para las carreras incluidas en el artículo 43 de la ley de Educación Superior, correspondientes a profesiones reguladas por el Estado. Para el caso de la Psicología, se realiza una reducción de las dieciséis “Actividades reservadas al título” elaboradas originalmente a sólo cinco. Esto ha llevado a la movilización de la comunidad profesional y académica de Psicología, la que se encuentra abocada al debate en torno a las implicancias, efectos y consecuencias de esta nueva resolución. En este cuadro cabría considerar que las modificaciones finales establecidas deberían contemplar la presencia de aspectos ético-procedimentales relacionados a la profesión.

A su vez, en el caso de los Profesores en Psicología hemos de considerar que se trata de profesionales de la educación que asumen sus prácticas profesionales en un contexto institucional particular que suele incidir acotando los márgenes de autonomía y responsabilidad profesional. En él, la posibilidad de una autodeterminación ético-procedimental se ve limitada y/o potenciada, además, por un conjunto de normas que regulan las funciones de la institución educativa y particularmente la de los Profesores en Psicología, que en el sistema educativo pueden asumir no sólo el rol de Profesor, sino el de Orientador Educacional, Asistente Educacional, Maestro de Grupo y otros; tal como sucede en la órbita de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Aludimos aquí a la normativa vigente nodal conformada por Ley Nacional de Educación N° 26206/06, la Ley Provincial de Educación N° 13688/07, la Ley Nacional de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes N°26061/05 y la Ley Provincial de Promoción y Protección Integral de los Derechos de los Niños N°13298/05, entre otras.

Respecto al Profesorado en Psicología, el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), solicitó en el año 2009 al Consejo de Universidades (CU) la inclusión de las titulaciones de profesorado

universitario en la nómina del artículo 43 de la LES; es decir, su acreditación como carrera de bien público. En el marco de este proceso, la Resolución Ministerial N°50/2010 declara la inclusión en la nómina del art. 43 de la LES al título de Profesor Universitario y convoca a las unidades que tienen a su cargo la formación de docentes, con el fin de establecer los lineamientos generales para ser tenidos en cuenta en el proceso de evaluación e iniciar el proceso de acreditación oportunamente.

En el documento “Lineamientos generales de la formación docente comunes a los profesorado universitarios” (Resolución CIN 787/12) se propone un marco curricular común para la construcción de estándares de evaluación y acreditación de las carreras de profesorado universitario para el nivel secundario y/o superior de las distintas disciplinas. Se plantean principios generales para una formación que impulse prácticas pedagógicas transformadoras, a la vez que se delimita la necesidad de explicitación y afirmación de fundamentos éticos vinculados a la formación para la docencia a nivel superior. En cuanto a la incorporación de los Profesorados Universitarios al Artículo 43 de la LES y la efectiva acreditación de los mismos, la formación de Profesores en Psicología en la universidad argentina ha dado lugar a propuestas e investigación en torno a las mismas en las que los aspectos éticos cobran relevancia. En este sentido, Erausquin et al. (2015) sitúan el compromiso ético como aspecto a ser enseñado; puntuando que este aspecto resulta poco significativo respecto a otros aprendizajes para los/as formadores/as indagados. Por su parte, Gómez (2013) en su trabajo sobre la formación de profesores de Psicología de la Universidad de San Luis, plantea que es un objetivo el formar profesionales autónomos, críticos, creativos y transformadores, comprometidos ética y socio-políticamente con las complejas realidades en las que han de actuar.

Respecto de las investigaciones locales llevadas a cabo en el área de la Ética y la Formación Profesional, existen una variada gama. Hay diversos estudios que han evidenciado la necesaria inclusión de los Códigos de Ética Profesional en los Planes de Estudio de las carreras de Psicología (Calo, 2000; Ferrero, 2000; Hermosilla, 2002; Sanz Ferramola, 2005; entre otros). En todos ellos, se sostiene la importancia de fomentar en los futuros/as psicólogos/as el manejo de las normativas éticas como una guía para la práctica, superando la mera heteronomía y haciendo uso del propio discernimiento, comprometido y fundamentado, en acuerdo con los Derechos Humanos. Existen trabajos que indagan la actuación del profesional psicólogo/a en clave ética, relevando percepciones de estudiantes de Psicología sobre las relaciones entre ciencia y ética (La Rocca y otros, 2009), y perspectivas de los estudiantes del grado sobre la temática de la responsabilidad normativa y prudencial en investigaciones psicológicas (Sánchez Vazquez, Borzi y Córdos, 2015; Sánchez Vazquez, 2013; entre otros). Por otra parte, encontramos diversas investigaciones de campo, exploratorias y descriptivas, sobre la formación ético-deontológica y actitudes y competencias éticas y sociales en estudiantes de distintas universidades del país (Bogetti, Vuotto, y Liberatore, 2018; De Andrea, Ferrero, Lucero, Lucero Morales y López Cortez, 2015; Navés y otros, 2013; Ormart, E. y Brunetti, J., 2013; entre otros). Estas últimas forman parte de los antecedentes directos de la presente propuesta de investigación, conformando un insumo relevante para el desarrollo de la misma.

Finalmente, en nuestra unidad académica, un antecedente a destacar han sido los estudios centrados en el conocimiento profesional docente, la profesionalización de profesores y sus trayectorias profesionales (Compagnucci y Cardós, 2004, 2007; Compagnucci, Cardós y Scharagrodsky, 2005, Cardós, 2014); donde, también pueden apreciarse la consideración de componentes éticos tales como el compromiso y la responsabilidad profesional en relación a la formación y actuación de profesoras y profesores en psicología.

Formación ética en la Facultad de Psicología (UNLP)

En nuestra Facultad de Psicología, cuya creación como tal se sitúa en el año 2006, esta línea de investigación posee un antecedente teórico importante. Entre los años 1997-2000 se realiza un estudio pormenorizado como parte del “Programa de Formación de Especialistas en Innovación Curricular” (AUAPsi-UNLP) en relación a los cambios necesarios en el Plan de Estudios de la carrera, del año 1984 (Piacente, Compagnucci, Schwartz y Talou, 2000). En él se mencionan las “capacidades ético-axiológica-deontológicas” como uno de los objetivos en la formación de las competencias básicas del egresado de Psicología, ubicando la cuestión ética como pilar en el ejercicio científico y profesional del psicólogo.

Las carreras de Psicología de la UNLP han evidenciado un cambio reciente al respecto. En el año 2012 se realiza una diagonalización de la temática ética y deontología profesional en todas las asignaturas del Plan de Estudios 1984; determinando así que fueran agregados sus contenidos específicos en las materias de grado en que todavía estuvieran ausentes y, sobre todo, como forma de responder de modo inmediato a los criterios de acreditación propuestos desde la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria –CONEAU-. A su vez, se propone en el Plan de Mejoras presentado (Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata, 2011), la creación en un plazo mediano, de la asignatura “Ética y Deontología Profesional” como materia obligatoria del Plan de Estudios. Al momento de la presentación de este proyecto, este último objetivo no ha sido cumplimentado por la institución.

Por otra parte, desde el año 2005 hasta el año 2018 se ha realizado una oferta académica con el formato de Seminario Optativo con temáticas relacionadas al área de la ética y la deontología profesional en diversas situaciones profesionales; estos cursos han cubierto apenas el diez por ciento de la matrícula de los últimos años de las carreras, ya que ha sido una oferta que los y las estudiantes podían elegir entre otras. Con la adecuación del Plan de Estudios a partir del año 2012, la modalidad de seminarios optativos desaparece y es reemplazada, de forma gradual, por el Trabajo Integrador Final. Esta nueva situación académica, ocasiona, en parte, la desaparición de un espacio curricular posible para que los contenidos propios de la ética y la deontología profesional estuvieran presentes de modo concentrado. Sánchez Vazquez, Borzi y Cardós (2015) han realizado un análisis descriptivo complementario de los programas vigentes para la Licenciatura en Psicología (UNLP); observando un tratamiento dispar de la ética y la deontología profesional, a veces invisibilizado. En lo que respecta al Profesorado en Psicología (UNLP), una

parte sustancial de la carrera incluye las mismas asignaturas que la Licenciatura, de modo tal que lo planteado arriba respecto de los programas cobra valor para ambas carreras. Si focalizamos en las asignaturas con especificidad en aspectos pedagógicos, curriculares y la propia práctica preprofesional observamos que en dos de tres programas aparece la referencia explícita a la dimensión ética vinculada a la práctica profesional docente.

Investigaciones de campo anteriores (Sánchez Vazquez, 2010) nos permitieron concluir que los alumnos que cursaron los Seminarios Optativos de Ética han tenido una actitud positiva respecto de las herramientas conceptuales y aplicadas adquiridas, así como una disconformidad referida a la ausencia de la materia específica en la formación de grado. Por otra parte, en el mismo estudio, fueron evidenciadas algunas consecuencias posibles, relacionadas a la presencia de un espacio curricular discontinuo, tales como: desigual formación de los alumnos del grado en lo que respecta a las áreas básicas estipuladas para las carreras de Psicología del país; posibles situaciones profesionales futuras donde se desconocen las herramientas ético-procedimentales propias de la disciplina y necesarias para la resolución de conflictos y/o dilemas ético-profesionales; necesidad de los graduados de recurrir a la formación de posgrado para completar el área de vacancia básica en cuestión.

A partir del estado de la cuestión desarrollado y de los avances teóricos-aplicados presentados, nuestra propuesta sitúa el problema respecto a los alcances de la incorporación formal de contenidos del área Ética y Deontología Profesional en los planes de estudio y la apropiación efectiva que de ellos hacen docentes y graduados universitarios en Psicología (UNLP). De modo tal que los interrogantes principales que guiarán nuestra indagación serán: ¿Qué piensan los/as docentes y graduados/as de las carreras del Profesorado y Licenciatura en Psicología de la Facultad de Psicología (UNLP) sobre la inclusión de los contenidos vinculados al área ética y deontología profesional en las respectivas asignaturas?, ¿Cuáles fueron las experiencias de enseñanza y de aprendizaje en la formación académica donde fueron transmitidos los contenidos de la ética y la deontología profesional?, ¿Qué implicancias tiene la inclusión y desarrollo de estos contenidos en los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el marco de la formación de licenciados/as y profesores/as de Psicología (UNLP)?, ¿Cuál es el impacto que genera la inclusión de estos contenidos en las prácticas profesionales de los licenciados y profesores en Psicología?, ¿De qué modo se apropian de los contenidos ético-procedimentales recibidos en el grado en el desempeño de su rol?

La investigación propuesta aportará datos significativos sobre la presencia de la formación ética-deontológica en las carreras de grado de nuestra unidad académica y su incidencia en las prácticas profesionales de los y las graduados/as recientes. Se espera que el estudio contribuya al área de la investigación sobre las características del perfil del Licenciado/a y Profesor/a en Psicología en el desempeño público de su rol; en especial, referido a los estándares ético-deontológicos vigentes para la disciplina.

Diseño metodológico de la investigación

La investigación comprende un diseño de camp (obtención de datos primarios), de perspectiva cualitativa, de tipo exploratorio-descriptivo y flexible. Nuestra unidad de análisis (UA) son las perspectivas de los/as docentes y graduados/as recientes sobre la ética y la deontología profesional; en tanto que la unidad de observación (UO) está comprendida por las verbalizaciones de los/as actores mencionados/as.

El muestreo utilizado corresponde a una muestra de tipo no aleatoria, extraída de una población definida como “graduados/as recientes y docentes de las carreras de la Licenciatura y del Profesorado en Psicología (UNLP)”

Nuestra caracterización del diseño investigativo sintetiza los aportes de autores varios:

Según Denzin y Lincoln (2013), en los estudios cualitativos los diseños varían de acuerdo al intento de comprensión de situaciones particulares; donde “cada instancia de un caso o de un proceso lleva el sello de la clase general del fenómeno al que pertenece; siendo probable, sin embargo, que cualquier instancia dada sea particular y única” (p. 38). En este mismo sentido, Vasilachis de Giardino (2007) afirma que “la investigación cualitativa se interesa por la forma en la que el mundo es comprendido y experimentado, los contextos indagados, por la perspectiva de los participantes”; ofrece una configuración metodológica de tipo “interpretativa, inductiva, multimetódica y reflexiva” (2007, pp. 28- 29) y permite que las técnicas y procedimientos utilizados sean flexibles y sensibles a la situación donde los datos son recolectados. Así, es a partir del interjuego entre los objetivos cognoscitivos ideográficos y los generales donde confluye el muestreo cualitativo, en la intención de operativizar “cada instancia de un fenómeno como una ocurrencia [donde se] evidencia la operación de un grupo de comprensiones culturales disponibles en la actualidad para ser usadas por los miembros culturales” (Denzin y Lincoln, 2013, p. 39).

Desde esta caracterización, estamos interesados en conocer y profundizar sobre el punto de vista de los/as docentes y graduados universitarios/as en tanto son portadores activos de significaciones culturales e institucionales, expresadas y experimentadas de manera particular y única. La información que nos pudieran ofrecer se vuelve relevante para la comprensión de la situación de la ética y deontología en la formación de grado y ámbito laboral desde la expresión de los propios sujetos en situación; pudiendo relacionar así lo obtenido desde estos participantes con lo estipulado formalmente.

Muestra: La casuística del muestreo no aleatorio será seleccionada en función de las técnicas a implementar: una muestra Tipo (1) por conveniencia (para cuestionarios), debido a la accesibilidad de los posibles participantes en el marco de la unidad académica; y una muestra Tipo (2) intencional (para entrevistas) seleccionando, en función de los objetivos ideográficos de la investigación, los casos de interés.

Técnicas y procedimientos: El Diseño triangulará dos técnicas elaboradas ad-hoc: un cuestionario semiabierto y una entrevista semiestructurada. La triangulación tiene, en nuestro caso,

los objetivos metodológicos que Eldestein (2000) plantea para el tipo de las investigaciones cualitativas en el ámbito educativo: “la necesidad de triangulación permanente, en la convicción de que no se trata de realizar generalizaciones sino de preservar diferencias y descubrir recurrencias” (p. 5). Esta estrategia general permitirá, pues, atender las construcciones de sentido de los investigados, aumentando la credibilidad y validez interna del estudio (Mendizábal, 2007). Se utilizan dos técnicas:

(1) Cuestionario semiabierto: Se realizará sobre un muestreo por conveniencia (Muestreo 1). Los participantes conformarán dos subgrupos, M1A: “Egresados/as de la Licenciatura en Psicología” (25 sujetos) y M1B: “Egresados/as del Profesorado en Psicología” (25 sujetos); siendo individuos diferentes en cada submuestra. Total: 50 sujetos. Los criterios de inclusión/exclusión serán:

- Egreso de las carreras: hasta 5 años (Años de egreso 2018, 2017, 2016, 2015, 2014).
- Que posean inserción laboral al momento de realización del cuestionario.

La finalidad metodológica de esta técnica será la realización de un primer sondeo de las ideas y opiniones generales de los recién egresados respecto a la situación actual real de la ética y deontología profesional en las carreras y la incidencia en su profesión. Esta información será un insumo relevante al momento de realizar el guion de la entrevista en sus respectivas dimensiones.

(2) Entrevista Semidirigida: Se realizará sobre un muestreo intencional (Muestreo 2 y Muestreo 3). El Muestreo 2 estará compuesto por 10 graduados/as, respetando los mismos criterios de inclusión/exclusión que en M1. El Muestreo 3 estará compuesto por 5 Docentes (Jefes de Trabajos Prácticos o Ayudantes Diplomados) de asignaturas pertenecientes al Área de Formación Profesional (según denominación de la Resol 343/09 del MEyC) para la Licenciatura y 3 Docentes (Jefe de Trabajos Prácticos o Ayudantes Diplomados) del Campo de Formación Pedagógica y del Campo Práctica Profesional Docente (según denominación de la Resol 787/12 de la CIN) para el Profesorado en Psicología

Los criterios de inclusión/exclusión serán:

- Que hayan sido parte del M1 para el caso de M2.
- Que hayan desarrollado actividades docentes en el grado en el periodo de los 5 años de egreso de los graduados (Años 2018, 2017, 2016, 2015 y/o 2014) para el caso de M3.

La finalidad metodológica de esta técnica será, por un lado, conjugar los datos con la información obtenida mediante el instrumento anterior y, por otro, profundizar en los procesos reflexivos y metareflexivos que los actores han elaborado respecto de la temática.

En la realización del guion se prevé abordar las siguientes dimensiones: (1) Trayectoria académica y profesional; (2) Conocimiento profesional; (3) Actuación profesional y (4) Metareflexión sobre las propias prácticas profesionales.

Consideraciones ético-procedimentales: La investigación incluye recaudos éticos respecto del manejo de participantes humanos y responsabilidad del equipo docente-investigador interviniente. El marco normativo general lo conforma el Código de Ética de la APA (2010) (en especial la Norma Ética 8. “Investigación y Publicación”, los puntos 8.02. “Consentimiento informado para la investigación” y 8.03. “Consentimiento informado para la grabación de voces e imágenes en investigación”); y el marco normativo de aplicación específica en la región, Código de Ética del

Colegio de Psicólogos -Distrito XI- de la Provincia de Buenos Aires (2000), en especial el Capítulo VI “Investigación” (Capítulos 37, 38 y 39) y “Publicación” Capítulos 40 y 41).

Los sujetos participantes firmarán el Protocolo de Consentimiento Informado en cada caso, donde se detallarán los objetivos principales de la investigación, su participación en forma voluntaria durante todo el proceso, el mantenimiento de la confidencialidad sobre los datos, la posibilidad de acceso a los resultados generales, destacando el aporte inestimable a la temática estudiada y los beneficios futuros para la comunidad profesional y académica.

Primeros resultados: La sistematización y análisis de la información recabada nos ha permitido observar que ellos y ellas reconocen en los últimos años de la formación profesional, y especialmente en el área de Formación Práctica, la incorporación, enseñanza y el aprendizaje de contenidos del área de la ética. A su vez, puede apreciarse que, en general, los contenidos que delimitan como abordados durante la formación, se vinculan directamente a documentos de carácter normativo prescriptivo; los cuales son necesarios en términos de regulación del ejercicio profesional, aunque no suficientes desde el punto de vista ético reflexivo.

Estos resultados originales conforman un insumo relevante para el diseño del segundo procedimiento de recolección de datos, la entrevista en profundidad; permitiéndonos, a partir de las respuestas de los encuestados, generar las preguntas de configuración abierta en el guion correspondiente. A su vez, la situación de pandemia, nos ha llevado a considerar el impacto que sus efectos, a partir del ASPO y DISPO, ha tenido en las prácticas profesionales de licenciados/as y profesores/as en psicología y por ende en los parámetros éticos inherentes a las mismas. En cuanto al desarrollo y cronograma del proyecto, nos encontramos en la etapa del diseño de la entrevista modelo, para su posterior aplicación.

Efectos de la pandemia en y durante el desarrollo de la investigación

Nuestro propósito, en este apartado final, es reflexionar sobre algunos aspectos referidos tanto al objeto de estudio de nuestra investigación como a la dinámica en el desarrollo de la misma; considerando el contexto la pandemia (2020-2021) y proyectando nuestras posibles acciones a mediano y/o largo plazo considerando los efectos de la misma.

Vivenciamos de qué modo el ámbito de la educación superior se ha visto afectado, como otros ámbitos, por la nueva realidad que el mundo entero experimenta a causa de la pandemia. Para el caso de la institución universitaria, el impacto trastoca directamente las “formas tradicionales” de sus actividades docentes, de investigación y de extensión; obligados a una prematura creatividad con el objetivo de dar continuidad al ejercicio de los roles y así poder hacer frente a nuevos retos, sumados -claro está- a las problemáticas anteriores en cada contexto local, nacional y regional. Nuestro país -perteneciente a América Latina- sufre ampliamente los efectos en lo económico, en lo laboral, en el sistema sanitario y en la educación, con repercusiones inmediatas en las poblaciones más vulnerables (Blackman et al, 2020). No puede perderse de vista que, en

materia educativa, la equidad y la calidad son un imperativo que debe poder sostenerse, siendo hoy de muy difícil realización. Por otra parte, el mismo Informe Unesco nos alerta sobre la perspectiva futura de los nuevos y recientes graduados/as; enfrentados a una dinámica laboral muy diferente, para la cual no fueron preparados en su tránsito por la institución universitaria; compitiendo quizá en sectores para el ingreso profesional mucho más acotados debido a las consecuencias nefastas de la crisis económica generada en la pandemia.

Renovados esfuerzos en América Latina, donde las universidades públicas y privadas se han dedicado a profundizar sus estudios en materia de coronavirus, haciendo contribuciones importantes a los gobiernos y población. Más allá de este amplio campo de investigaciones específicas, UNESCO (2020) ha reconocido que “existen otras áreas que requieren de las capacidades de la educación superior para producir nuevos conocimientos y desarrollar renovadas capacidades. Una de ellas, entre otras, es precisamente la educación” (p. 40).

Sensible a esta nueva realidad, la Universidad Nacional de La Plata ha puesto en marcha el “Programa de Apoyo a la Educación a Distancia para Facultades y Colegios en el contexto de la pandemia de Covid-19” (Tauber, 2020), a partir del cual se ha podido mantener la dinámica académica que permitiera garantizar el derecho a la educación y la igualdad de oportunidades en el marco del proceso de readecuación tecnológico para la enseñanza y el aprendizaje. Asimismo, se señalan las acciones llevadas a cabo al interior de los proyectos de investigación de la Universidad, articulados a agencias gubernamentales, en pos del desarrollo de los nuevos conocimientos y competencias, productos e insumos de relevancia en el contexto actual., con impacto directo en lo sanitario y social. En este contexto inédito, como profesoras e investigadoras universitarias nos hemos interrogado sobre la continuidad y adecuación de nuestra tarea investigativa.

Esta situación inédita, nos ha llevado a considerar y problematizar el diseño realizado para esta investigación. En este sentido ha tomado relevancia la caracterización del diseño como flexible. Entendemos que, en las ciencias sociales y humanas, los diseños flexibles conforman la estructura subyacente, articulando interactivamente como un proceso diferentes elementos planificados, para poder así incorporar circunstancias novedosas o inesperadas.

Marradi et al (2007) sostienen que las investigaciones empíricas comienzan en el mismo momento en que se planea o concibe la idea sobre qué fenómenos se intentará abordar. Diseñar una investigación implica, pues, anticiparse a los procedimientos necesarios a seguir a partir de una representación esquemática de cómo será el estudio. Una “anticipación modélica y abstracta” (p. 73) que nos guiará en las decisiones y pasos delimitados durante el desarrollo de nuestra indagación científica. Esta idea de diseño considera incluir siempre la flexibilización como característica relevante. El diseño de investigación no es una estructura previamente fijada sin variación posible, ni implica la mera emergencia en la toma de decisiones durante una investigación. En el escenario posible de los diseños ideales, que los autores atribuyen al diseño estructurado y al diseño emergente, se ubica el denominado diseño flexible como aquel que efectivamente posibilita una toma de decisiones consensuada y ajustada a las novedades que pueden presentarse durante la implementación de una investigación de campo. Flexibilidad relativa al

ajuste en la delimitación del problema a investigar, a la selección de la muestra programada, a la forma de recolección de datos y su análisis consecuente; suelen ser las modificaciones más frecuentes en el proceso mismo. De este modo, el diseño flexible habilita “una actitud abierta, expectante y creativa” de quienes investigamos (Mendizábal, 2007, p. 68).

Cuenca y Schettini (2020) sostienen que, en este periodo de pandemia, uno de los componentes del diseño más afectado ha sido la recolección de diferentes materiales empíricos para conformar el volumen de información en la elaboración de los datos finales. Las decisiones que se fueron tomando en este escenario excepcional pero cada vez más cotidiano, no han estado exentas de tensiones conceptuales y aplicadas, de exigencias institucionales, de presiones, en un contexto macro y micro sociopolítico determinado, con ciertas legitimidades ya instaladas, pero con toma de decisiones necesariamente innovadoras.

En la investigación que venimos desarrollando desde enero de 2019 hemos podido ya obtener un cúmulo relevante de datos a partir de la implementación de la primera técnica señalada, la encuesta *on line*. Nuestras decisiones, en ese momento de la implementación del diseño, tuvieron que ver más con la conformación de la muestra final, el armado de los ítems del instrumento (cuestionario) e, incluso, la anticipación de algunos aspectos a considerar a la hora de elaborar el instrumento para guiar la concreción de entrevistas en profundidad. Todo ello en un contexto que todavía no incluía la situación pandémica.

Sin embargo, ya iniciado el 2020, la necesidad de repensar nuestra práctica viró hacia otros componentes en la dinámica investigativa, problematizando la misma flexibilidad del diseño.

En primer lugar, **la sistematización y análisis de la información recabada**, en esta primera etapa con el equipo, resultó muy difícil. Las razones tuvieron que ver con el impacto de la pandemia, del ASPO, tanto a nivel personal y laboral, con alteraciones respecto de la organización de las actividades, incremento de tareas según roles desempeñados, requerimiento de conexión y conectividad casi permanente, entre otras situaciones.

Por un lado, en relación a la organización familiar y situaciones vinculadas a la salud de dicho entorno que incidieron en la posibilidad de sostener reuniones y actividades de manera sistemática. Además, hubo un aumento en las demandas laborales de las y los integrantes del equipo de investigación, las que implican un proceso de virtualización de la mayor parte de las actividades. En el caso de la docencia universitaria, se produjo la transformación abrupta de las prácticas docentes y de la enseñanza, sumado -en el caso de nuestra facultad- a un incremento significativo de la cantidad de estudiantes en cada asignatura, con adecuaciones obligadas durante el proceso de enseñanza y de aprendizaje. También, en las actividades vinculadas al desempeño profesional como psicólogos y psicólogas en otros ámbitos, se produjo una adecuación de las intervenciones profesionales a la virtualidad y/o a condiciones de exposición y requerimiento de cuidados inéditos hasta el momento.

Respecto de la investigación, a nivel institucional, la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNLP estableció prórrogas de un año para la finalización de los proyectos en desarrollo, lo cual permitió reordenar el cronograma previsto.

En segundo lugar, modificaciones necesarias sobre nuestro **objeto de estudio**, en tanto consideramos de importancia fundamental incluir nuevas categorías que nos permitan indagar los efectos de la situación de pandemia actual en los graduadas y graduados sobre su trabajo profesional cotidiano y el modo en que pudieran ahora capitalizar las cuestiones éticas y deontológicas en principio estudiadas. En este sentido, la tarea del equipo tiene que abocarse ahora a la elaboración del instrumento de la segunda técnica (la entrevista en profundidad) considerando dimensiones no pensadas al inicio del proyecto, y que deriven en la inclusión de preguntas vinculadas al impacto que la pandemia, el ASPO y el DISPO, han producido en las prácticas profesionales y las reflexiones suscitadas al respecto.

Otra situación metodológica es la conformación de la **muestra final seleccionada para esta segunda técnica** y el modo en que **la entrevista** habrá de desarrollarse; puesto que, en nuestra planificación inicial, la implementación fue pensada al modo tradicional; es decir, de forma presencial. La coyuntura actual nos lleva a anticipar posibles formas mixtas para la concreción de la entrevista, incluyendo formatos virtuales. También, a revisar protocolos para la obtención del consentimiento informado de los participantes.

A modo de conclusión

El caso de nuestro estudio investigativo conforma un ejemplo de cómo los y las psicólogos/as realizamos investigaciones en nuestros contextos académicos. Varios elementos confluyen en la dinámica científica; entre ellos: los presupuestos onto-epistemológicos, los paradigmas, los marcos teóricos y aplicados sostenidos, los procedimientos metodológicos seleccionados y, en especial, las apuestas éticas realizadas para quienes investigamos en Ciencias Sociales y de la Salud.

Sostenemos, con Markham (2015), que “cualquier decisión metodológica es una decisión ética” (p. 350); en especial, cuando se trata de investigaciones con humanos y en contextos inesperados como el que nos toca vivir hoy debido a la situación pandémica del Covid-19. Al decir de esta autora, siempre el trabajo académico-científico implica de algún modo detener el *continuum* de la experiencia para intentar abstraer, comprender, interpretar y dar cuenta de los contextos y participantes investigados/as. Es gracias a la reflexividad ética que pueden generarse tensiones, siempre enriquecedoras, entre lo programado y esperado y lo efectivamente acaecido o vivenciado.

Tal como reza el título del presente libro: “*La metodología en acción*” ... Sostener los objetivos iniciales del estudio, repensando el diseño proyectado a partir de las afectaciones personales y grupales vividas en este período, así como los cambios metodológicos pertinentes, ha potenciado nuestra tarea investigativa, por definición, siempre dinámica.

Referencias

- American Psychological Association (2002 and amendments 2010/2016). "Ethical principles of psychologists and code of conduct". USA: APA. <https://www.apa.org/ethics/code/principles.pdf>
- Unidades Académicas de Psicología (2007). *Título de Licenciado en Psicología o Psicólogo*. Buenos Aires: Mineo.
- Asociación de Unidades Académicas de Psicología (1999). Protocolo de Acuerdo: *Recomendaciones acerca de la Formación Universitaria en Psicología en Argentina y Uruguay. Programa de Formación de Especialistas en Innovación Curricular*. Ed. Mimeo
- Blackman, A., Ibáñez, A. M., Izquierdo, A., Keefer, P., Moreira, M. M., Schady, N. y Serebrisky, T. (2020). La política pública frente al COVID-19: Recomendaciones para América Latina y el Caribe Washington, DC-BID <https://publications.iadb.org/es/la-politica-publica-frente-al-covid-19-recomendaciones-para-america-latina-y-el-caribe>.
- Bolívar, A. (2005a). Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 9, 2. file:///C:/Users/GUILLE/Downloads/42681-131046-1-SM.pdf
- Bolívar, A. (2005b). El lugar de la ética profesional en la formación universitaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10 (24), pp. 93-123. <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=14002406>
- Bogetti, C.; Vuotto, A., y Liberatore, G. (2018). Análisis de la formación en ética en investigación en la Licenciatura en Psicología (UNMDP). *Interacciones*, 4 (1), 7-20. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6235645>
- Calo, O. (2000). Ética y deontología en la formación del psicólogo argentino. *Fundamentos en Humanidades*, I, II, pp. 7-12. <http://www.redalyc.org/pdf/184/18400201.pdf>
- Canto Rodriguez, J. y Burgos Fajardo, R. (2010). Diferencias en las perspectivas de enseñanza en profesores universitarios. *Congreso Iberoamericano de Educación*, https://www.researchgate.net/publication/228392011_Diferencias_en_las_perspectivas_de_enseñanza_en_profesores_universitarios
- Cardós, P. (2014). Profesionalización de Profesores en Psicología: seguimiento de egresados de la UNLP. *Revista de Psicología. Segunda Época, volumen N° 13*, 67-86. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata. http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/43386/Documento_completo.pdf?sequence=1
- Colegio de Psicólogos de la Provincia de Buenos Aires, Distrito XI (2000). Código de Ética. <http://www.colegiodepsicologos.org.ar/info/legislacion/textos/CodEtica.htm>
- Compagnucci, E. y Cardós, P. (2004). Formación para la enseñanza de la psicología: la observación como analizador. *Memorias de las XI Jornadas de Investigación "Psicología, sociedad y cultura"*. Facultad de Psicología de la U.B.A, Tomo I, 200-202. ISSN 1667-6750.
- Compagnucci E. y Cardós, P. (2007). El desarrollo del conocimiento profesional del profesor en psicología. *Revista Internacional e Iberoamericana de Orientación Vocacional Ocupacional*.

- Universidad Nacional de la Plata, Volumen N°7*, 103-114.
- Compagnucci, E.; Cardós, P. y Scharagrodsky, C. (2005). La formación del profesor en Psicología: hacia una práctica reflexiva. *Memorias XII Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología, Tomo I*, 203-205. <http://jimemorias.psi.uba.ar/index.aspx?anio=2005>
- Cortina, A. (1998). Ética de las profesiones. Entrevista en Diario © *El País*, S.L. <http://www.etenor.org>. https://elpais.com/diario/1998/02/20/opinion/887929205_850215.html
- Cortina, A. y Conill, J. (dir.) (2000). *El sentido de las profesiones*. Verbo Divino.
- Cuenca, A. y Schettini, P. (2020). Los efectos de la pandemia sobre la metodología de las Ciencias Sociales. *Escenarios. Revista de Trabajo Social y Ciencias Sociales*, núm. 32, Universidad Nacional de La Plata. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/110014>.
- Cullen, C. (1999). *Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro*. Novedades Educativas.
- Denzin, N.K. y Lincoln, Y.S. (eds.) (2013). *Manual de Investigación Cualitativa. Vol III: Estrategias de investigación cualitativa*. Sage.
- De Andrea, N.; Ferrero, A.; Lucero F.; Lucero Morales, E.; López Cortez, P. (2015). La enseñanza de la deontología profesional En la carrera de psicología en la UNSL, Argentina. Aportes preliminares. *Memorias del VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. Facultad de Psicología, UBA, Tomo 4*, 91-93. <http://jimemorias.psi.uba.ar/index.aspx?anio=2015>
- Edelstein, G. (2000). El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica sobre el trabajo docente. *Revista del Instituto de Investigaciones en ciencias de la educación*. Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Año IX, N° 17, 3-7.
- Erausquin, C.; García Labandal, L.; Basualdo, M. y Meschman, C. (2015). Perspectivas, conceptualizaciones y sentidos en tramas de formación inicial del profesorado: la construcción de la profesión del profesor de psicología. *Anuario de Investigaciones, vol. XXII*, pp. 119-142 Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. <http://www.redalyc.org/toc.oa?id=3691&numero=47944>
- Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata (2011). Documento de Autoevaluación de la carrera de Licenciatura en Psicología; en especial *Plan de Mejoras*, Dimensión 2: Plan de Estudios, pp. 158. http://www.psico.unlp.edu.ar/uploads/docs/plan_de_mejoras.pdf
- Federación de Psicólogos de la República Argentina (2013). Código de Ética. http://www.psicologos.org.ar/docs/Codigo_de_etica.pdf
- Ferrero, A. (2000). La ética en psicología y su relación con los derechos humanos. *Fundamentos en Humanidades*, II (1), pp. 21–42. <http://www.redalyc.org/pdf/184/18400203.pdf>
- Gómez, E. (2013). Formación de profesores de psicología. *Integración Académica. Revista científica y profesional de la Asociación Latinoamericana para la Formación y la Enseñanza de la Psicología–ALFEPSI, Volumen 1, Número 2*, 70-80. <http://integracionacademica.org/attachments/article/16/Integracion%20Academica%20V1N2%20red.pdf>
- Hermosilla, A.M. (2002). La enseñanza de la deontología de la Psicología en nuestras carreras de grado en el actual contexto social. *Fundamentos en Humanidades*. Año III, N° 1-2, 147-

156. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1274725.pdf>
- Klappenbach, H. (2003). La globalización y la enseñanza de la psicología en Argentina. *Psicología em Estudo, Vol. 8, N° 2*, 3-18. <http://www.scielo.br/pdf/pe/v8n2/v8n2a01>
- La Rocca, S.; Naveira, L.; Issel, J. P.; Mainetti, M. M.; Cambiasso, A.; Giles, I.; Ruiz, H.; Peña, D. y Di Leo, S. (2009). La relación entre ciencia y ética desde la percepción de los alumnos ingresantes a la Facultad de Psicología de la UNMdP. *Perspectivas en Psicología, Vol 6*, 9-21. Facultad de Psicología, Universidad de Mar del Plata.
- Markham, A. (2015). Los métodos, políticas y lineamientos éticos de representación en la etnografía online. En N. Drenzin y Y. Lincoln (comps.) (2015). *Manual de Investigación cualitativa, Vol. IV: Métodos de recolección y análisis de datos* (pp. 316-368). Gedisa.
- Martínez, M.; Buxarrais, M. R. y Esteban, F. (2002). La Universidad como espacio de aprendizaje ético. *Revista Iberoamericana de Educación, OEI, N° 29*, 17-42. <file:///C:/Users/GUILLE/Downloads/rie29a01.PDF>
- Marradi, A.; Archenti, N. y Piovani, J.I. (2007). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Emecé.
- Mendizábal, N. (2007). Cap. 2: Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En Vasilachis de Gialdino, I. (coord.) *Estrategias de Investigación cualitativa* (pp. 65-105). Gedisa.
- Navés, F.; Pesino, C.; Pereyra Zorroarín, E.; Loza, J.; Esteva, P.; Penna, F.; Brunetti, J. y Ormart, E. (2013). Competencias de los estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. *Sophia*, núm. 9, pp. 43-55. <http://www.redalyc.org/pdf/4137/413740750004.pdf>.
- Organización de las Naciones Unidas- UNESCO (2005). Hacia las sociedades del conocimiento. Informe mundial de la UNESCO. <http://esdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf>
- Ormart, E. y Brunetti, J. (2013). La formación de los docentes en competencias éticas. *Nodos y nudos, Volumen 4, N° 35*, 10-21. <file:///C:/Users/GUILLE/Downloads/2262-7488-1-SM.pdf>
- Perrenoud, P. (1994). *Saberes de referencia, saberes prácticos en la formación de los enseñantes: una oposición discutible*. Faculté de Psychologie et de Sciences de l'Éducation & Service de la Recherche Sociologique, Genève, IUFM, pp.25-31. Traducción al castellano de Gabriela Diker.
- Piacente, T., Compagnucci, E., Schwartz, L. y Talou, C. (2000). *Aportes para un nuevo currículum en Psicología en la Universidad Nacional de La Plata*. Edición del Departamento de Psicología de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata
- Sánchez Vazquez, M.J. (2016). *Contribuciones éticas al ámbito científico y profesional de la Psicología*. Edulp. <http://hdl.handle.net/10915/54177>
- Sánchez Vazquez, M.J. (2013). Responsabilidad científica del psicólogo en la percepción de estudiantes universitarios. *Psicogente, 16 (29)*, 155-169. <http://publicaciones.unisimonbolivar.edu.co/rdigital/ojs/index.php/psicogente/article/download/309/306>
- Sánchez Vazquez, M. J. (2010). *Situación del área ética y deontología profesional en el proceso de formación académica de las carreras de la Facultad de Psicología (Universidad Nacional de La Plata)*. Trabajo Final de Especialización. Universidad Nacional de La Plata., <http://hdl.handle.net/10915/19763>

- Sánchez Vazquez, M.J. (2015). Ethos profesional del psicólogo: entre el deber-ser y la responsabilidad prudencial. *Perspectivas en Psicología. Número Especial: Ética y Deontología Profesional, Vol 12*, 44-49. Facultad de Psicología: Universidad Nacional de Mar del Plata. ISSN 1668-7175.
- Sánchez Vazquez, M.J.; Borzi, S. y Cardós, P. (2015). La ética en la formación de grado de los psicólogos: la responsabilidad en investigaciones con humanos. *Perspectivas en Psicología. Número Especial: Ética y Deontología Profesional, Vol 12*, 26-34. Facultad de Psicología: Universidad Nacional de Mar del Plata. ISSN 1668-7175.
- Sanz Ferramola, R. (2005). La ética y los saberes de recursividad en la formación de psicólogos/as. *Fundamentos en Humanidades*. Año VI, N° I (11), 89-99. ISSN 1515-4467.
- Tauber, F (2020). La UNLP frente al COVID-19: acciones, articulaciones y estrategias desplegadas para la prevención, monitoreo y control de la pandemia, y el fortalecimiento del sistema público de salud. En Santiout, F. (comp.) (2020). *Las universidades no se distancian. Solidaridad, conocimiento y políticas públicas*. (pp. 139-160). Edulp. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/112649>.
- Unión Internacional de Ciencia Psicológica y Asociación Internacional de Psicología Aplicada (2008) *Declaración Universal de Principios Éticos para Psicólogas y Psicólogos*. Berlín, Alemania. Traducción al castellano R. Ardila y A. Ferrero. www.sipsych.org/DeclaracionUniversaldeprincipiosEticos.pdf
- UNESCO- IESALC (2020). COVID-19 y Educación Superior: De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones. Informe del 13 de mayo de 2020. <http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf>.
- Vallaey, F. (2009). El desafío de enseñar ética en la universidad. https://www.academia.edu/4963034/EL_DESAF%3%8DO_DE_ENSE%3%91AR_%3%89TICA_EN_LA_UNIVERSIDAD
- Vasilachis de Gialdino, I. (2007). La investigación cualitativa. En Vasilachis de Gialdino, I. (coord.) *Estrategias de Investigación cualitativa* (pp. 23-6). Gedisa.
- Documentos Normativos:
- Consejo Interuniversitario Nacional (2012, 17 de abril). Resolución N° 787. <https://assets.una.edu.ar/files/file/formacion-docente/2017/2017-fd-resolucion-787-12.pdf>
- Honorable Congreso de la Nación Argentina (2005, 21 de octubre). Ley Nacional N° 26061: Protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/110000-114999/110778/norma.htm>
- Honorable Congreso de la Nación Argentina (2006, 27 de diciembre). Ley de Educación Nacional N° 26260. <https://www.argentina.gob.ar/educacion/validez-titulos/glosario/ley26206>
- Honorable Cámara de Senadores y Diputados de la Provincia de Buenos Aires, República Argentina (2005, 14 de enero). Ley Provincial N° 13298 de la Promoción y protección integral de los derechos de los niños. <https://normas.gba.gob.ar/documentos/BdQn1UDV.html>

Honorable Cámara de Senadores y Diputados de la Provincia de Buenos Aires, República Argentina (2007, 27 de junio). Ley de Educación Provincial N° 13688. <http://servicios.abc.gov.ar/docentes/capacitaciondocente/pruebasdeleccion2008/presentacion/Normativa%20Comun/Ley%2013688-07.pdf>

Honorable Congreso de la Nación Argentina (1995, 20 de julio) Ley de Educación Superior N° 24521. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-24521-25394/actualizacion>

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2010, 2 de febrero). Resolución N°50. http://www.dprofesional.com.ar/mini/dngu_documentos/RECONOCIMIENTO_DE_TITULOS/RM%2050-10.pdf

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2004, 2 de marzo). Resolución N°136 Sobre inclusión en el régimen del artículo 43 de la Ley N° 24.521 al título de Licenciado en Psicología. República Argentina. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=93095>

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2018). Resolución N° 1254 Sobre alcances del título. República Argentina. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/310000-314999/310461/norma.htm>

CAPÍTULO 8

Estrategias de investigación en psicoanálisis: una revisión metodológica

Maximiliano Azcona y Julia Zurita

Tipos de investigación en psicoanálisis: *clínica* y *extra-clínica*

A lo largo de su historia, se han planteado diversas formas de clasificar la investigación en psicoanálisis, según diversos criterios (Castillo & Mercadal, 2020; Dahl *et al.*, 2012; Levy *et al.*, 2012; Moser, 1989/1992; Leuzinger-Bohleber *et al.*, 2020; Liberman, 1970; Perron, 1999; Zukerfeld, 2009; Wallerstein, 1993; Leuzinger-Bohleber & Bürgin, 2003; Richardson *et al.*, 2004). En la primera edición de la conocida *revisión de puertas abiertas de los estudios de resultados en psicoanálisis*, se recopilaban múltiples investigaciones psicoanalíticas realizadas en todo el mundo, dando cuenta de una heterogeneidad considerable de diseños, métodos y objetivos (Fonagy, 1999). Actualmente, una de las taxonomías con mayor consenso diferencia dos grandes clases de investigación en psicoanálisis, según el diseño: *investigación clínica* e *investigación extra-clínica*; ésta última subdividida en *investigación conceptual*, *experimental*, *empírica sistemática* e *interdisciplinaria* (Leuzinger-Bohleber & Bürgin, 2003; Leuzinger-Bohleber, 2015). Veamos, brevemente, en qué consiste cada una de ellas.

La *investigación clínica* se origina a partir de los problemas que plantea el trabajo analítico en sus entornos de implementación. Sin embargo, no todo analista es automáticamente un investigador (Fonagy, 2015); el analista que se lo propone puede, en un segundo momento, funcionar como investigador: no es durante el trabajo clínico que investiga, sino a posteriori; elabora el caso y teoriza a partir de él. Es de suma importancia resaltar esta diferenciación. Freud definió al método psicoanalítico como un procedimiento en el cual “investigación científica y empeño terapéutico coinciden” (Freud, 1923/2004: 232). Esta *preciosa conjunción* entre curar e investigar, no obstante, ha sido varias veces malinterpretada al suponer que el tiempo del trabajo de investigación en psicoanálisis debe coincidir con el tiempo de trabajo clínico. Freud fue taxativo sobre esto:

Mientras el tratamiento de un caso no esté cerrado, no es bueno elaborarlo científicamente: componer su edificio, pretender colegir su marcha, establecer de tiempo en tiempo supuestos sobre su estado presente, como lo exigiría el interés científico [...] la conducta correcta consistirá en pasar de una actitud

psíquica a la otra al compás de sus necesidades; en no especular ni cavilar mientras analiza, y en someter el material adquirido al trabajo sintético del pensar sólo después de concluido el análisis (1912/2004, p. 114).

El trabajo analítico implica que el analista se deje llevar espontáneamente por el material (atención flotante), sorprendiéndose y absteniéndose de teorizar a partir de él. Aquí es necesaria una aclaración: en tanto que la labor clínica consiste en una serie de operaciones cognitivas, la conceptualización paulatina del caso es ineludible. Pero esta teorización es relativa al caso en cuestión y debe distinguirse de la que se efectúa con afanes de generalización o modelización. Respecto de ésta última forma de teorización, el analista que investiga (basado en la experiencia clínica) sólo debe proceder una vez finalizado el análisis: “durante el análisis de un caso clínico no se puede obtener una impresión intuible sobre la estructura y el desarrollo de la neurosis. Ello incumbe a un trabajo de síntesis que se debe emprender después” (Freud, 1909/2004, p. 106). Por lo tanto, pese a su *juntura*, el propio Freud antepuso importantes razones para distinguir las maniobras clínicas e investigativas, dando el puntapié inicial para concebir modos posibles de pasar de una tarea a la otra. En otro escrito nos hemos ocupado de este asunto, sosteniendo que la práctica de *investigación científica basada en la clínica*, efectuada desde un marco teórico psicoanalítico, puede diferenciarse de la *indagación psicoanalítica* a partir de sus *objetivos*, de la *posición investigador* y de su *actitud procedimental* (Azcona y Zurita, 2017). En síntesis, la *investigación clínica* se trata del proceso de producción o puesta a prueba de hipótesis a partir del uso exclusivo de la experiencia clínica pero con una actitud crítica, orientado a partir de interrogantes y objetivos de investigación propios y que no debe confundirse con la indagación que es inherente al accionar terapéutico de cualquier tratamiento psicoanalítico. En ese sentido, puede afirmarse que toda *indagación psicoanalítica* puede dar origen a una *investigación clínica*. Entendiendo a la primera como el proceso idiosincrático de co-construcción de conocimientos, efectuado en la intimidad de la situación psicoanalítica y a los fines de conocer y saber-hacer con el sufrimiento que se deriva del funcionamiento mental de cada paciente; y teniendo en cuenta la parcialidad e insuficiencia de los modelos y teorías -públicas y privadas- con las que trabajan los analistas, el ejercicio clínico tropieza todo el tiempo con situaciones problemáticas que podrían dar lugar a *problemas de investigación científica*.

Por otro lado, la denominada *investigación extra-clínica* se caracteriza por la introducción de otro tipo de metodologías para la producción y análisis de datos, aunque siempre en vinculación con la clínica y sus vicisitudes. Como adelantamos al principio -y aunque la nómina no es exhaustiva-, se pueden diferenciar varios subtipos de investigación extra-clínica: *conceptual*, *experimental*, *empírica sistemática* e *interdisciplinaria*. A continuación, las caracterizamos someramente.

La *investigación conceptual* se refiere al abordaje sistemático y metódico de los significados implícitos y explícitos de los conceptos psicoanalíticos, en sus usos clínicos y extra-clínicos. Supone el tratamiento de problemas relativos a la producción, evolución o implantación geográfica de conceptos, así como a la forma en la que los conceptos se vinculan con sus referentes, con nuevos conocimientos o con conceptos de otras disciplinas, etc. (Dreher, 2000, 2005; Leuzinger-

Bohleber et al., 2003; Leuzinger-Bohleber & Fischmann, 2006; Bohleber et al., 2013). El procedimiento que Jean Laplanche adoptó para sus investigaciones sobre ciertos términos psicoanalíticos suele verse como un ejemplo paradigmático de investigación conceptual. Laplanche fue uno de los primeros analistas en utilizar herramientas psicoanalíticas de lectura para abordar la teorización freudiana, analizándola como a un discurso que presenta el mismo tipo de contradicciones, omisiones, redundancias y aporías que cualquier otro discurso subjetivo; es decir, abrió la puerta para utilizar las herramientas de indagación clínica al campo conceptual de la teoría de Freud (Scarfone, 2015).

La *investigación experimental* es menos habitual en psicoanálisis, probablemente por las dificultades que supone, aún en la actualidad, testear la mayor parte de las hipótesis psicoanalíticas a partir de diseños experimentales. Pese a ello, en las últimas décadas se han desarrollado importantes avances en esa dirección, con resultados que aportan evidencia extra-clínica significativa sobre conjeturas psicoanalíticas centrales: estudios sobre el procesamiento preconscious e inconsciente de información en la memoria y en los sueños (Shevrin, 2000, 2002; Leuzinger-Bohleber & Pfeifer, 2002; Varvin et al, 2012), estudios de interacción facial (Krause, 1997), estudios que correlacionan los cambios en los tratamientos psicoanalíticos a largo plazo con modificaciones observables con métodos neurocientíficos (Boeker & Northoff, 2018; Fischmann et al., 2013; Taubner et al, 2012; Wiswede et al, 2014). En el año 2000 fue fundada la Sociedad Internacional de Neuropsicoanálisis, que ya cuenta con importantes desarrollos vinculados a la corroboración extra-clínica de la teoría freudiana de los sueños (Solms, 2001), a la integración del tratamiento psicoanalítico con la investigación de pacientes neurológicos (Kaplan-Solms&Solms, 2000/2005), entre muchos otros temas.

La *investigación interdisciplinaria* se refiere a la participación del psicoanálisis en múltiples estudios, en relación con marcos teóricos provenientes de la literatura, los estudios culturales, la filosofía, las ciencias de la comunicación y un largo etcétera. Desde sus orígenes el psicoanálisis ha intervenido, conjuntamente a otros marcos epistémicos, en torno a debates y problemáticas socialmente relevantes. Participación cultural que se conoce como “psicoanálisis extra-muros” (Laplanche, 1989).

Finalmente, la *investigación empírica sistemática* engloba a la indagación extra-clínica de las teorías y modelos que han nacido en el contexto clínico, los estudios de procesos y resultados, la investigación sobre la eficacia de los tratamientos, etc. En el siguiente apartado del capítulo caracterizaremos mejor los rasgos distintivos de este tipo de diseños y luego mencionaremos algunas de las herramientas metodológicas más conocidas y utilizadas en este sub-tipo de estudios.

La clasificación mencionada pareciera haberse impuesto con algún grado de consenso en la comunidad psicoanalítica internacional y es sobre ella que se diseñan actualmente investigaciones en psicoanálisis. La tercera versión de la *Revisión a puertas abiertas de estudios de resultados y procesos en psicoanálisis* (Leuzinger-Bohleber & Kächele, 2015) profundiza esas mismas categorías a partir de los desarrollos efectuados en diversas partes del mundo, para dar testimo-

nio de ese consenso. El uso creciente y explícito de esta taxonomía puede constatarse en publicaciones de algunas de las más importantes revistas psicoanalíticas, como el *Journal of the American Psychoanalytic Association* o el *International Journal of Psychoanalysis*.

En términos geográficos, evidentemente, las fronteras son las cicatrices de la historia. Pero ¿es acaso diferente el asunto para otras delimitaciones? Además de mostrar las clasificaciones y criterios utilizados para cartografiar el campo de investigación en psicoanálisis, nos parece necesario detenernos en ciertas controversias metodológicas puntuales, a los fines de comprender las tensiones históricas que propiciaron el devenir del campo psicoanalítico y sus estrategias de producción de conocimiento.

Investigación clínica versus investigación empírica sistemática: una controversia vigente

La legitimidad del conocimiento psicoanalítico y de su utilidad práctica han estado puestas en tela de juicio desde sus orígenes mismos con Freud. Esto ha dado lugar a que los debates epistemológicos y metodológicos constituyan un factor explicativo determinante de su devenir histórico como campo disciplinar. Si bien las objeciones a su cientificidad han sido recibidas de muy diversas formas en los ámbitos psicoanalíticos de distintas partes del mundo, han constituido un motor para la toma de posiciones sobre la naturaleza de la disciplina y sobre la forma de continuar desarrollándola (Azcona, 2017). Esta trayectoria controversial se asemeja al despliegue producido en el ámbito general de las ciencias sociales (Velasco Gómez, 2000), organizándose en un continuum de tradiciones disciplinares delimitado por dos polos contrapuestos: naturalismo y hermenéutica (Aguillaume, 2016; Ávila Espada y García de la Hoz, 2014; Bleichmar & Leiberman, 1997; Buzzoni, 2001; Erwin, 2015; Fusella, 2014; Luyten et. al., 2006; Steele, 1979; Strenger, 1991). Más allá de lo simplificador de esta dicotomía, todavía permite una visión panorámica del campo y puede ayudarnos a entender cómo, a partir de la segunda mitad del siglo XX, algunas orientaciones psicoanalíticas se han venido desarrollado sobre un trasfondo común de discusiones epistemológicas por la legitimidad del conocimiento producido. El saldo son dos perspectivas generales y contrapuestas al interior de las comunidades psicoanalíticas: por un lado, quienes entienden al psicoanálisis como una disciplina interpretativa concerniente a las humanidades y, por otro lado, aquellos que consideran que debería continuar desarrollándose en base a la matriz científica que rige las principales conceptualizaciones de las ciencias naturales o sociales¹⁷. Lógicamente, asumir que se trata de una disciplina científica o asumir que se trata de otro tipo de disciplina no científica, no son asunciones sin consecuencias. Tienen implicancias directas sobre,

¹⁷ Es conocida la descripción que hiciera Charles Snow a mediados del siglo XX sobre la tendencia de la vida intelectual de la sociedad de occidente, dividiéndose progresiva y paulatinamente entre dos grupos extremos: las humanidades y las ciencias; separados por un abismo de incomprensión mutua (Snow, 1959/2000).

por ejemplo y entre otras cosas, las creencias respecto a cómo se debe construir conocimiento y utilizarlo clínicamente; y a cómo continuar desarrollando la disciplina. Respecto de ello, es posible mapear un abanico de posturas metodológicas cuyos márgenes parecieran estar representados por los defensores de la exclusividad del método clínico tradicional de estudio de casos por un lado y, por el otro lado, por los promotores de la búsqueda y construcción de otros procedimientos para la producción y/o evaluación del conocimiento en psicoanálisis (Azcona, 2018; Bernardi, 2015; Bornstein, 2001; Eagle & Wolitzky, 2011; Fonagy, 2003; Green, 2000; Jimenez, 2004; Leuzinger-Bohleber, 2015; Perron, 1999; Safran, 2010). Analicemos con un poco más de detalle las características de esta controversia.

Durante mucho tiempo, la actitud prevalente de la mayoría de los psicoanalistas ha sido el rechazo respecto de la investigación empírica. Esta actitud ha estado basada en el escepticismo que el propio Freud supo sostener al caracterizar al método psicoanalítico a partir de la *unión inseparable* entre la terapéutica y la investigación. Esta ha sido una premisa tradicionalmente ordenadora, que ha permitido consolidar una aseveración tan polémica como vigente: *el método clínico tradicional es el único método de investigación posible en psicoanálisis*. Afirmación de la cual, un sector no menor de psicoanalistas, ha extraído una conclusión no menos importante: *incorporar otros procedimientos metodológicos atenta contra la pureza del psicoanálisis* (Azcona, 2018). Esta desconfianza hacia cualquier otro diseño de investigación se basa en la convicción de que sólo la investigación clínica realizada por el propio psicoanalista y sobre la base exclusiva de su experiencia analítica, permite evaluar la calidad y los efectos de la práctica psicoanalítica en el tratamiento del paciente (Leuzinger-Bohleber et al., 2003). Los partidarios de la investigación clínica parten de una crítica a la concepción de ciencia preponderante en los enfoques naturalistas de investigación, a la vez que sostienen al procedimiento tradicional de estudio de casos como el único método apropiado para investigar y desarrollar el psicoanálisis (Hoffmann, 2009, Green, 1996; Lothane, 1998; Nasio, 2001; Perron, 1999; Wolff, 1996). Los defensores de esta metodología sostienen que éste es el camino que Freud siguió para investigar, llegando a establecer los modelos teóricos de funcionamiento mental de los cuadros clínicos y entidades psicopatológicas que se han venido utilizando, a partir de casos clínicos ejemplares¹⁸. Muchos afirman que éste debe seguir siendo el recurso esencial de toda investigación psicoanalítica y que no hay necesidad alguna de buscar vías metodológicas alternativas. Por otro lado, sostienen que intentar cumplir con varios de los requisitos metodológicos ideados para evaluar la investigación en ciencias naturales, no contribuye sino a una destrucción del objeto de estudio psicoanalítico. Desde esta posición, señalan que tales requisitos (cuantificación de las variables, análisis estadístico, replicabilidad de la observación, posibilidad de predicción, etc.), lejos de ser universalmente aceptados, han estado en tela de juicio desde diversas perspectivas filosóficas de

¹⁸ Los historiales clínicos freudianos son ejemplares en un sentido kuhiano del término: nuevos modos exitosos de resolución de viejos enigmas, que sentaron las bases para la práctica científica normal del psicoanálisis (cf. Minhot, 2003). Ese *modus operandi* paradigmático también pareciera haber cumplido una función “adiestradora” –al decir de Kuhn– en la formación de los analistas y en el desarrollo de sus competencias de investigación.

las ciencias naturales; lo cual resta razonabilidad a su extrapolación indiscutida al psicoanálisis. André Green, uno de los máximos representantes de esta posición (1996, 2000a), ha sugerido que la investigación extra-clínica, en tanto que atenta contra la pureza del psicoanálisis, puede resultar peligrosa: sólo el método tradicional de estudio de casos puede captar las complejidades de los modelos psicoanalíticos sin distorsionarlas o trivializarlas. Irwin Hoffman (2009), asumiendo una perspectiva hermenéutica, sostuvo que quienes aspiran a las formas de investigación naturalista terminan dañando el trabajo clínico del analista y desvirtuando la esencia del psicoanálisis, que no es sino narrativa y constructivista, ligada a la incertidumbre y a la singularidad de cada caso. Considera que la investigación empírica sistemática sobre el proceso y los resultados del análisis se ha puesto de moda por razones políticas, económicas y morales; y que su posición privilegiada es “epistemológicamente injustificada y potencialmente perjudicial tanto para el desarrollo de nuestra comprensión del proceso analítico en sí mismo como para la calidad de nuestro trabajo clínico” (Hoffmann, 2009: 1044, traducción nuestra)¹⁹.

La posición arriba mencionada, de defensa de la exclusividad de la investigación clínica, se ha consolidado en el debate con los partidarios de una posición contrapuesta: quienes promueven el ensanchamiento de los límites metodológicos para investigar en psicoanálisis. ¿A qué razones obedece este cambio de rumbo emprendido por dicho sector de investigadores en psicoanálisis? Para entenderlo rápidamente podemos mencionar el destacado lugar que han tenido algunas críticas epistemológicas al psicoanálisis; particularmente, las sistemáticas objeciones de Adolf Grünbaum (1993) y su veredicto descalificatorio sobre el estatus científico del proceder freudiano. El complejo entramado argumental de Grünbaum tiene como centro una serie de objeciones a la metodología de los estudios de caso, vinculadas a la contaminación epistémica que tendrían los datos empíricos recabados durante el contexto clínico y que dejarían como saldo serias dificultades para certificar la calidad de la evidencia utilizada y, al fin y al cabo, la justificación de las hipótesis psicoanalíticas utilizadas²⁰. Aunque originalmente la polémica producida por la crítica de Grünbaum fue entre la comunidad psicoanalítica y los críticos externos al psicoanálisis, paulatinamente se fue internalizando y varios psicoanalistas se han manifestado -por asumir explícita o implícitamente las conclusiones de tales cuestionamientos-, a favor de la necesidad

¹⁹ En la década de 1990 André Green discutió acaloradamente con Robert Wallerstein y Daniel Stern sobre este conjunto de problemas (el debate puede leerse en Sandler *et. al.*, 2000). Posteriormente, gran parte de esa polémica fue avivada con la publicación de un artículo de Irwin Hoffman en 2009, que relanzó la controversia teniendo como interlocutores a Jeremy Safran (2010) y a Eagle & Wolitzky (2011). Lo destacable es que, aunque hayan cambiado los protagonistas y el contexto, encontramos argumentos y posturas similares, lo cual permite afirmar que lo esencial del debate metodológico se ha mantenido y continúa.

²⁰ Las objeciones de Grünbaum al modo de construcción de conocimiento psicoanalítico son diversas pero convergentes; y pretenden referir a: la sugestión del analista, sus sesgos cognitivos en la ponderación de la evidencia, las falacias de atribución causal en las que se incurre mediante el proceder de la asociación libre, el fracaso del denominado *tally argument*, la desestimación de los cánones del inductivismo eliminativo, la evidencia sobre la eficacia psicoterapéutica comparada, entre otras. Para un análisis detallado de los alcances de esta crítica, cf. Azcona (2017, 2019, 2020).

de que las conjeturas psicoanalíticas deban testearse extra-clínicamente y de que la investigación psicoanalítica no se vea reducida a la órbita del estudio de casos ni a los datos aportados exclusivamente por el encuadre tradicional.

El desarrollo de esta perspectiva de investigación se comprende mejor si tenemos en cuenta que las críticas epistemológicas empalmaron, durante la década de los '80, con la retirada del Estado Benefactor; cuya seguridad social incluía, en algunos países europeos, la cobertura de tratamientos psicoanalíticos. Por esta época se iniciaron las demandas al psicoanálisis sobre su "eficacia terapéutica", a los fines de justificar el coste de los tratamientos, que ahora tenían que competir con otras formas consolidadas de abordajes psicoterapéuticos. Al mismo tiempo, la llegada de lo que ha dado en llamarse *medicina basada en evidencias* al campo de la salud mental, ha favorecido una toma de conciencia en ciertos sectores psicoanalíticos de que la investigación empírica sistemática es necesaria y de que prescindir de ella constituye una amenaza al porvenir del psicoanálisis como ciencia y como terapéutica (Bernardi, 2012; Bornstein, 2001; Fonagy, 2000; Gunderson & Gabbard, 1998; Kächele, 1992; Sandell, 2001; Safran, 2001).

Este conjunto de exigencias contribuyó a una paulatina e importante reorganización de la Asociación Internacional de Psicoanálisis: en 1998 se creó un comité de investigación empírica (presidido inicialmente por Robert Wallerstein y luego por Peter Fonagy), que ha venido organizando encuentros, ofertando cursos y financiando proyectos de investigación²¹ (Lemlij, 2013). En 1999 se publicó la primera edición del Open Door Research Review, que contenía las principales ideas directrices sobre qué respuesta dar a tales demandas; y por la tercera edición, publicada hace poco más de un lustro, podemos notar el crecimiento que viene teniendo esta perspectiva en distintas latitudes (Leuzinger-Bohleber & Kächele, 2015).

En términos generales, los partidarios de la investigación empírica han venido abogando por la necesidad de utilizar los resultados de las investigaciones clínicas y conceptuales para desarrollar investigaciones extra-clínicas, pues consideran que sólo en estas últimas radica la posibilidad de justificar los desarrollos teóricos del psicoanálisis. Han planteado la necesidad de desarrollar el proceso contrastador ampliando la base empírica que prevé el dispositivo analítico tradicional y, además, la necesidad de complementar los saberes alcanzados mediante los estudios de caso con conocimientos basados en otras metodologías de investigación, todo ello a los fines de contribuir a la credibilidad de la disciplina (Fonagy, 1999; Jiménez, 2004; Masling & Bornstein, 1996; Wallerstein, 1993). Desde esta óptica:

La confianza absoluta –y excluyente– en el método clínico como forma de validación ha tenido importantes consecuencias para el desarrollo de la teoría y de la práctica psicoanalítica, las que se pueden resumir en una sola palabra:

²¹ La postura de los defensores de la exclusividad de la investigación clínica también derivó en la creación, en el 2001, del segundo subcomité de investigación conceptual, clínica, epistemológica e histórica, dando lugar a voces disidentes respecto a la necesidad de la investigación empírica, que se abrió paso, a juicio de estos, sobre la base del "síndrome Grünbaum" (Mitchell, 1998).

aislamiento. El aislamiento autoimpuesto, tanto de las ciencias médicas como de las psicológicas, es quizás el mayor obstáculo para que el psicoanálisis se haga un lugar en la mesa de la academia del siglo veintiuno. (Jiménez, 2004).

El “espléndido aislamiento” del psicoanálisis respecto de las ciencias de nuestra época es una preocupación compartida por este sector:

Mientras que el psicoanálisis clínico necesita poca ayuda para llegar a conocer la subjetividad de un individuo del modo más detallado posible, cuando desea generalizar a un modelo global de la mente humana, la disciplina no puede existir por sí sola. El hecho de que hace 50 años no hubiera otros campos de investigación relativos a la mente que ofrecieran una información merecedora de integrarse con el modelo psicoanalítico, es probablemente la raíz de nuestro encomiable esfuerzo por “recorrer el camino solos”. Pero la escena científica ha cambiado radicalmente en las dos últimas décadas. Para decirlo en otras palabras, si bien se llega a conocer mejor la mente de un individuo en un marco de trabajo exclusivamente psicoanalítico, el modelo psicoanalítico general de la mente, si es que existe, debería alinearse con el conocimiento más amplio de la mente conseguido gracias a un abanico de disciplinas. Y esto ya está sucediendo, si bien es cierto que de manera informal. (Fonagy, 2003, p. 227).

Fonagy (2003) considera que la investigación interdisciplinaria no puede testear la teoría psicoanalítica, pues “no puede demostrar que unas ideas psicoanalíticas determinadas son verdaderas o falsas” (p. 230), pero considera que sí puede contribuir a “elaborar los mecanismos mentales que se ponen en funcionamiento para generar los fenómenos que describen los escritos psicoanalíticos” (Fonagy, 2003, p. 230). Es en ese sentido que

(...) el psicoanálisis podría beneficiarse si integrara sus teorías con los hallazgos de investigación de otros campos elaborando los modelos psicológicos psicoanalíticos de los mecanismos implicados en los procesos mentales claves. Esto ayudaría a su vez a sistematizar nuestra base de conocimiento de modo que esa integración con las nuevas ciencias de la mente se volviera cada vez más fácil. No sólo seríamos capaces de mostrar más fácilmente que nuestro tratamiento funciona, sino que tendríamos nuevas posibilidades de comunicar nuestros hallazgos a otros científicos. (Fonagy, 2003, p. 232).

Más allá de los intercambios específicos, este autor cree que el “aislamiento autoimpuesto de los psicoanalistas” es autodestructivo:

(...) privarnos de oportunidades de colaborar en el progreso científico podría dar lugar muy pronto a una pérdida injustificada de credibilidad científica e incluso, algo relacionado con esto, pero más trágico todavía, a la pérdida de nuestra respetabilidad profesional en el mercado clínico dominado por la ciencia (2003, p. 240).

Así, en las últimas décadas ha habido una aceleración significativa en el diseño e implementación de diversas estrategias metodológicas, tendientes a enmendar las denunciadas carencias de objetivación y sistematización del procedimiento tradicional. Esto ha venido a mostrar que no son los objetos de estudio del psicoanálisis lo que es ‘resistente’ a ser operativizado y abordado con métodos empíricos o experimentales, sino que más bien es de la tradición o ‘cultura’ del colectivo psicoanalítico de donde provienen las reticencias a tales enfoques (Ávila Espada et al., 2014; Kernberg, 1995; Tuckett, 1998).

Con la expresión de ‘investigación empírica sistemática’ se suele referir a aquellas investigaciones que no se basan en la metodología tradicional de historiales clínicos ni en diseños experimentales o cuasi-experimentales, sino que constituyen una forma intermedia: aspiran a ser sistemáticas, pero no a ser necesariamente experimentales. Es decir, se orientan por una secuencia invariante de pasos en la que intervienen instrumentos específicos de recolección y/o análisis sistemático de datos, junto con criterios formalizados de evaluación, pero sin pretender la manipulación controlada de variables propia del diseño experimental.

Wallerstein (2001, 2006) ha historizado la evolución de la investigación empírica sobre procesos y resultados, caracterizando la existencia de diversas generaciones sucesivas. El inicio de las mismas, que se remonta a la década de 1920 y está signado por la necesidad de determinar el grado de éxito terapéutico del psicoanálisis, procedía con criterios bastante inespecíficos y mediante rudimentarios informes estadísticos de estudios retrospectivos. Desde allí en adelante fueron abriéndose paso, paulatinamente, estudios formales y sistemáticos en los que se combinaron las investigaciones sobre procesos con aquellas sobre resultados psicoterapéuticos, para confluir, a partir de 1970, en la utilización de nuevas tecnologías para la recolección y análisis de los datos; así como en la creación de métodos específicos para la investigación en el campo.

En lo que sigue, reseñaremos brevemente algunas de estas estrategias y procedimientos metodológicos diseñados para investigar empírica y sistemáticamente en psicoanálisis, resumiendo sus principales características y ámbitos de aplicación.

Algunos métodos utilizados en la investigación empírica sistemática

Adelantamos, para no generar falsas expectativas, que nuestro propósito en esta sección es la presentación sintética de algunos procedimientos de recolección de datos poco conocidos y utilizados en la investigación psicoanalítica local, pero que no aspiramos a cartografiar el territorio entero de los métodos existentes ni a lograr una minuciosa caracterización de los que hemos seleccionado para comentar. En todo caso, las referencias citadas permitirán, para quienes así lo deseen, ampliar el panorama metodológico y/o conocer mejor los detalles relativos al funcionamiento y aplicación de cada método.

El procedimiento de evaluación Shedler-Westen (SWAP)

El procedimiento de evaluación Shedler-Westen (SWAP, por las siglas en inglés de *Shedler-Westen Assesment Procedure*) es un instrumento ideado para proporcionarles a los clínicos un lenguaje común con el cuál expresar sus observaciones e inferencias sobre un paciente a partir de su experiencia clínica (Shedler, 2004). Utiliza la metodología de observación Q-sort²² para evaluar, a partir de la opinión del psicoterapeuta, la personalidad del paciente y sus capacidades, en el marco de las posibilidades de desarrollo que ofrece la psicoterapia. Ha experimentado tres importantes revisiones (cf. Shedler & Westen, 1998; 2007; Westen et. al., 2003) y actualmente consiste en un vocabulario de doscientas afirmaciones descriptivas de la personalidad, cada una de ellas impresa en una tarjeta diferente. Requiere que el clínico sitúe un número determinado de tales afirmaciones en ocho categorías, basándose en el nivel de adecuación de la descripción de tales afirmaciones respecto del paciente en consideración. Aquellas que describen mejor al paciente reciben un valor de siete puntos y aquellas que no lo describen en absoluto reciben un valor de cero. Las combinaciones posibles para esas afirmaciones permiten el armado de un conjunto prácticamente infinito de perfiles, mostrando una enorme versatilidad en las variantes necesarias para un diagnóstico de personalidad conforme a las finas peculiaridades individuales.

En síntesis, se trata de un método para registrar sistemáticamente las observaciones de los clínicos y, en tanto que las afirmaciones del SWAP proporcionan un vocabulario estándar para ayudar a los especialistas a expresar sus observaciones e inferencias, vuelve posible la categorización, cuantificación y comparación de descripciones, así como el desarrollo de diversos análisis estadísticos de los datos obtenidos. Además, el hecho de que sea utilizado por el psicoterapeuta tiene por finalidad eludir los sesgos de auto-percepción que suelen intervenir en los cuestionarios autoadministrados que realizan los pacientes en otro tipo de pruebas.

Por otro lado, el SWAP es un instrumento que ha demostrado una alta fiabilidad y validez para la medición de un amplio abanico de criterios sobre procesos patológicos y saludables de la personalidad (Shedler & Westen, 2007; Westen & Shedler, 2007, Westen, Shedler y Bradley, 2006). Y en tanto que las afirmaciones no contienen jergas o términos teóricos específicos de ninguna tradición o escuela psicoanalítica particular, puede por lo tanto ser utilizado por cualquier analista independientemente de su filiación teórica.

Diversas investigaciones se han servido del SWAP, por ejemplo para mejorar los criterios de diagnóstico dentro del marco de la taxonomía existente del Manual Diagnóstico y Estadístico de

²² Desarrollada por William Stephenson (1902-1989), la técnica "Q-Sort" – por su denominación en inglés: la letra Q abrevia el término "Qualities" (cualidades) y Sort significa "elección"– es un procedimiento que consiste en la elaboración de un conjunto de enunciados cualitativos sobre determinado tema, que luego se le ofrecen a un grupo de participantes para que realice, en base a algún criterio propuesto, elecciones y/u ordenamientos de tales enunciados en función de su propio juicio subjetivo. Así, la metodología Q-sort, intenta conocer la manera en que las personas representan un fenómeno, una situación o una idea; y permite un tratamiento estadístico de la información, ya que analiza la distribución grupal y la interrelación de preferencias individuales en la evaluación de una situación dada.

los Trastornos Mentales (DSM), desarrollar una nueva clasificación de patología de la personalidad basada en agrupaciones de diagnóstico identificadas empíricamente, precisar dimensiones relevantes para comprender mejor los síndromes y trastornos de la personalidad, aportar evidencia para la eficacia de la psicoterapia psicoanalítica, entre otros objetivos (Shedler et al., 2006; Westen & Shedler, 2007; Shedler, 2010).

Diagnóstico Psicodinámico Operacionalizado 2 (OPD-2)

El OPD-2 (por sus siglas en inglés: *Operationalized Psychodynamic Diagnosis - 2*) constituye la revisión ampliada del OPD. Este surge de un grupo de trabajo multidisciplinario, en el año 1992, en Alemania. El grupo, reunido por iniciativa de Manfred Cierpka y Wolfgang Schneider, partió de dos problemáticas. Por un lado, el descontento con las clasificaciones para el diagnóstico de los trastornos mentales imperantes, el DSM y el CIE-10, que, al estar basados en criterios descriptivos-sintomatológicos, no ofrecen herramientas ni indicaciones clínicas. Por otro lado, se señaló que las teorías metapsicológicas habían alcanzado un desarrollo con niveles tan altos de abstracción que se alejaban de los fenómenos clínicos. Esto condujo, según los autores, a la diversificación de teorías y a la formulación de definiciones psicoanalíticas ambiguas que provocó distanciamientos entre los profesionales, al punto tal de que aún hoy se observa un bajo nivel de consenso sobre constructos clínicos observacionales (Grupo de Trabajo OPD, 2006/2008). Con estas dos problemáticas de fondo, el grupo se propuso crear un instrumento que complementara las clasificaciones habituales de los trastornos mentales con las formulaciones psicodinámicas; que se mantuviera en un nivel de abstracción *medio* en la invención de constructos (ubicado entre las formulaciones metapsicológicas más abstractas y lo conductual/observacional concreto) y propiciara el desarrollo de una cultura comunicacional entre analistas lo más unificadora y precisa posible, trascendiendo las múltiples escuelas y evitando lo más que se pueda el uso de la terminología propia de cada orientación específica. Así se creó el OPD, un instrumento de diagnóstico multiaxial, que intenta reflejar la complejidad multifactorial de los fenómenos psíquicos a partir de un pluralismo explicativo.

La versión OPD-2, publicada en el 2006, presenta cambios significativos respecto a su antecesora. El más importante de ellos es que el instrumento deja de constituir solo una herramienta de diagnóstico transversal –particularmente importante para realizar una planificación terapéutica en un caso dado, identificar la sintomatología, así como los recursos con los que cuenta un paciente, etc.– para permitir un diagnóstico longitudinal, es decir, para evaluar el proceso terapéutico. Para ello ha incorporado el concepto de *foco* y estrategias para medir la variación del mismo a lo largo del tratamiento.

El diagnóstico transversal se realiza a partir de cinco ejes, que se estiman a través de una entrevista especialmente diseñada. La misma requiere de “una actitud básica psicoanalítica” (Grupo de Trabajo OPD, 2006/2008, p. 332) pero alterna con momentos más estructurados y dirigidos hacia los ejes. Los ejes son:

Eje I: «Vivencia de la enfermedad y prerequisites para el tratamiento». Aquí se evalúan, a través de 19 ítems, la gravedad actual, la vivencia que el paciente tiene de la enfermedad, la explicación que se da de ella, los recursos de los que dispone, así como los obstáculos para el cambio. Dependiendo de la utilización del instrumento se pueden agregar otros ítems de evaluación. Por ejemplo, en el ámbito clínico se podrá evaluar la ganancia secundaria de la enfermedad, entre otros. Cada uno de estos ítems presenta una escala de calificación que va de 0 –no presenta– a 4 –muy alto–.

Eje II: «Eje relacional». En este eje se evalúan las vivencias relacionales del paciente de acuerdo a dos perspectivas que se retroalimentan inconscientemente (Juan & Pozzi, 2016). Por un lado, la perspectiva del paciente, referida a la manera en que experimenta las relaciones con los otros y consigo mismo. Por otro lado, se refiere a cómo los otros, entre los cuales se incluye al terapeuta, vivencian la relación con el paciente. Esta evaluación permite inferir los patrones relacionales disfuncionales del paciente.

Eje III: «Eje del conflicto». Aquí se elaborará un diagnóstico de los conflictos más significativos del paciente, teniendo en cuenta los siete conflictos intrapsíquicos que el manual reconoce: 1. Individuación versus dependencia, 2. Sumisión versus control, 3. Deseo de protección y cuidado versus autarquía (autosuficiencia), 4. Conflicto de autovaloración, 5. Conflicto de culpa. Asimismo, en este eje se podrán evaluar tanto las defensas antepuestas a estos conflictos como los potenciales conflictos frente a situaciones actuales.

Eje IV: «Eje estructural». En este eje se evalúa el funcionamiento estructural, operacionalizado a partir de cuatro dimensiones: 1. Percepción de sí mismo y percepción del objeto; 2. Capacidad de manejo (autorregulación y regulación de la relación con el objeto); 3. Comunicación emocional (hacia adentro y hacia los otros); 4. Vínculo (con objetos internos y objetos externos). Estas dimensiones se califican de acuerdo a los niveles de integración –alta, mediana, baja y desintegración–.

Eje V: «Trastornos psíquicos y psicossomáticos según el DSM o CIE-10». En este último eje se realiza un diagnóstico descriptivo de la sintomatología según el DSM o CIE 10.

Una vez elaborado el perfil diagnóstico se debe determinar el o los focos más importantes que orientarán el tratamiento. El manual del OPD-2 define a los focos como “aquellos resultados característicos de la evaluación OPD que contribuyen a la génesis y mantenimiento del cuadro clínico y son centrales en la psicodinámica del trastorno clínico” (Grupo de Trabajo OPD, 2006/2008, p. 39). Tanto los ejes II, III y IV pueden constituirse en focos –el eje I permite evaluar si están dados los prerequisites para un tratamiento–, pero deberá tenerse en cuenta el peso relativo tanto de los focos estructurales como de los conflictivos. Esto tendrá consecuencias en la manera de considerar las posibilidades del paciente, así como los objetivos de la terapia.

Para el OPD-2, el progreso terapéutico se asocia a los cambios en el foco elegido. Para medir esos cambios en cada uno de los focos seleccionados el manual del OPD-2 ofrece la Escala de Re-estructuración de Heidelberg, la cual permite puntuar las maneras en las que el paciente se vincula con los problemas del foco. La escala posee siete puntajes, desde un rechazo defensivo

del foco –puntaje 1– hasta su disolución –puntaje 7–, pasando por los puntajes intermedios que indican una elaboración progresiva de los focos.

El OPD-2 constituye, entonces, una herramienta útil para la práctica clínica, así como para la investigación. No solo es aplicable para realizar un diagnóstico del caso, sino que sirve a los fines de planificación de un tratamiento, así como a la valoración de su evolución.

Por otro lado, múltiples estudios han probado la confiabilidad y validez de cada eje, conformando una plataforma promisorio para su aplicación en el contexto investigativo (Cierpka et. al., 2006). Utilizado como instrumento de investigación, el OPD-2 aporta una mayor homogeneización en las pruebas de azar a través de criterios diagnósticos más estrictos y que concuerdan con los marcos teóricos psicoanalíticos, por lo que permite realizar mediciones útiles para la exploración, análisis y comparación tanto de procesos como de resultados de las psicoterapias psicoanalíticas. De este modo, esta medida ha sido utilizada, entre otros, en estudios longitudinales para medir el cambio estructural y su función predictiva en la evaluación que realizaban los pacientes del proceso terapéutico años después de finalizado el mismo (Grande *et al.*, 2009). En Argentina, por ejemplo, se realizó un perfil teórico de acuerdo al OPD-2 para el trastorno de ansiedad generalizada (Juan et al., 2010). A partir de esta línea de investigación, los autores indagaron acerca de la inferencia diagnóstica y conceptualización de un caso por parte de psicoanalistas, utilizando como herramienta de análisis el OPD-2.

El tema central del conflicto relacional (Core Conflictual Relationship Theme, CCRT)

La técnica CCRT ha sido diseñada por Lester Luborsky y Crist-Christoph en la Universidad de Pensilvania, Estados Unidos, en la década del setenta, a partir del concepto de transferencia (Luborsky & Crist-Christoph, 1998; Rojas Bernal, 2009). Fue la primera técnica en presentar estudios de validez y confiabilidad, con resultados satisfactorios. Quizás por ello, ha sido una de las más sistematizadas y utilizadas en la investigación sobre el proceso terapéutico de las últimas décadas (Roussos, 2001).

El CCRT es un sistema categorial cuantitativo, no experimental, sino clínico, ya que permite realizar un análisis de contenido a partir de las transcripciones de las sesiones de una psicoterapia. Tiene por objetivo identificar el patrón central de relación y sus respectivos conflictos, inter e intrapersonales. El *patrón central* es la matriz con la cual nos relacionamos, y, como tal, caracteriza la forma en que un sujeto se vincula. Se constituye en los primeros años de vida a partir de las relaciones con los otros significantes. La aplicación rígida de estos patrones por parte de un sujeto en los diferentes contextos de relación es un indicador de su psicopatología (López del Hoyo, 2010). En su comienzo el CCRT fue utilizado como una medida para operacionalizar el concepto de *transferencia*, puesto que se consideraba que esos esquemas relacionales constituían la raíz de la transferencia (Espinosa y Valdés, 2012; Luborsky, 1976, 1977).

La identificación de los patrones se realiza en base a las narrativas de los pacientes sobre situaciones relacionales, incluidas las narraciones y actuaciones transferenciales. A esas narrativas se las llama ‘Episodios de Relación’ (ER) y, como dijimos, son extraídos de las sesiones²³. Los ER son reconocidos a partir del relato del paciente sobre su relación con otros o consigo mismo, y generalmente presentan un inicio, un desarrollo y un final. Los ER pueden referirse no solo a experiencias relacionales actuales, sino también aquellas de larga data.

Una vez seleccionados los ER, se procede a identificar los tres componentes de los patrones centrales de relación, a saber:

- 1- Componente deseo (D): los deseos, necesidades o intenciones del paciente. Estos admiten un cierto nivel de inferencia, puesto que pueden no ser verbalizados por el sujeto ni ser conscientes. No obstante, se postula la necesidad de mantener un nivel moderado de inferencia para lograr acuerdo entre los jueces.
- 2- Componente respuesta del objeto (RO): las respuestas fantaseadas, anticipadas o reales del objeto.
- 3- Componente respuesta del sujeto (RS): las respuestas fantaseadas, anticipadas o reales del sujeto, que se manifiestan en forma de pensamientos, emociones, comportamientos o síntomas.

Originalmente los componentes de cada ER se categorizaban utilizando el lenguaje particular del paciente. Si bien estas categorías *a medida* resultan más apropiadas para los estudios de caso individuales, ya que permiten captar la singularidad del paciente, con el tiempo se creó un sistema de categorías, llamado ‘estándar’; el cual resulta más apto para la investigación, puesto que posibilita comparar de manera fiable las valoraciones de distintos jueces en un mismo caso, así como la comparación entre sujetos. Este sistema está compuesto por 35 deseos, 30 respuestas de objetos y 31 respuestas del sujeto. Cada categoría engloba entre 3 y 5 subcategorías. En la actualidad se sugiere utilizar siempre ambas categorías, comenzando por inferir las categorías a medida y luego convertirlas en alguna estándar. A continuación, proporcionamos un ejemplo para un mayor entendimiento.

ER: “el martes fui a buscar a Daniel porque necesitaba que me asesorara en mi nueva propuesta, y me dijo que él no tenía tiempo para tonterías, que me ayudara otro, entonces me sentí muy triste y desilusionado” (López del Hoyo *et al.*, 2004, p 298).

En este ER se identifican los componentes y se los formula de la manera más textual posible:

D: “quería que Daniel me ayudara en mi nueva propuesta”

RO: “pero él me dijo que no tenía tiempo para tonterías, que me ayudara otro”

RS: “entonces me sentí desilusionado”.

Luego, estas categorías a medida deben traducirse al sistema estándar, por ejemplo:

²³ Los datos que el CCRT utiliza pueden estar basados, además de las sesiones de una psicoterapia, en las en sueños, así como en las entrevistas RAP (*relationship anecdotes paradigm interview*). Esta técnica fue concebida por Luborsky y se trata de una entrevista semidirigida en la cual el sujeto debe narrar experiencias con otros.

D13: Categoría 13: “ser ayudado”; subcategoría: “recibir soporte”.

RO14: Categoría 14: “no son serviciales”; subcategoría: “no me apoyan”.

RS20/23: Categoría 20 “me siento decepcionado”; subcategoría, “estoy insatisfecho”; categoría 23: “me siento deprimido”; subcategoría: “me siento triste”.

La indicación es seleccionar la mayor cantidad de ER posibles y una vez categorizados se utilizan para determinar el patrón central de relación a través del cálculo de la frecuencia de los componentes de los ER. Es decir, la cantidad de ER en las que cada categoría estándar se halla presente. Como sostiene López del Hoyo (2010):

La mayor frecuencia indica que el tema es el más central, en el sentido de que tiende a ser el lugar del problema de relación más repetitivo y asociado al mayor conflicto intrapsíquico. Además, proporciona una estructura en la que se puede comprender la red de temas interrelacionados (p. 39).

Si bien esta es la medida principal, pueden calcularse otras alternativas que contribuyen al análisis del conflicto relacional. Una de ellas puede ser el registro de la secuencia de los componentes que permite observar si la misma se presenta de manera estereotipada. Asimismo, las respuestas se pueden evaluar de acuerdo a si satisfacen o no los deseos, necesidades e intenciones de los sujetos, calificándolas de positiva o negativa respectivamente. Se utiliza un *índice de positividad* para realizar esta evaluación. Es importante destacar que la positividad o negatividad de las respuestas no son indicadores de salud o enfermedad. No obstante, la variación en las respuestas durante el tratamiento constituye un dato importante para medir el éxito terapéutico, puesto que se considera que el descenso de respuestas negativas supone un aumento del manejo y control de las situaciones relacionales por parte del paciente (López del Hoyo, 2010).

Por otro lado, vale la pena resaltar que en la actualidad existen diversos sistemas de categorías para el CCRT. Esto es así debido a que el sistema tradicional ha sido ampliamente criticado. Algunas de esas críticas refieren, por ejemplo, a la dificultad de adecuar las categorías ‘a medida’ con las ‘estándar’, las similitudes que existen entre algunas categorías, etc. (López del Hoyo *et al.*, 2004). Algunos de estas nuevas categorías son el sistema QUAINT (Crits- Christoph *et al.*, 1990), el sistema alemán CCRT-LU (Albany *et al.*, 2002), así como la adaptación de esta última a la lengua castellana, el sistema CCRT-LU-S (López del Hoyo *et al.*, 2004), entre otros.

Los trabajos en investigación realizados hasta el momento con el método CCRT tradicional así como con sus sistemas de categorías alternativas han perseguido diversos objetivos. Se ha utilizado el método para valorar las intervenciones del analista; para comprobar las modificaciones en los patrones centrales antes y después del tratamiento; indagaciones longitudinales acerca de los cambios o no de los patrones en la adolescencia y en la adultez; investigaciones sobre los patrones en pacientes con variados padecimientos; comparaciones con otros métodos, así como estudios de validez y confiabilidad del instrumento (Rojas Bernal, 2009).

El método de las Estructuras Emocionales Fundamentales Repetitivas y Desadaptadas (FRAME)

El método FRAMES (del inglés, Fundamental Repetitive And Maladaptive Emotion Structures) es una herramienta de análisis narrativo, creado en 1994 por Dahl y Teller. Tiene por objetivo identificar patrones repetitivos de emociones a partir del relato del paciente en las sesiones así como evaluar el cambio de esos patrones a lo largo del proceso psicoterapéutico, lo cual permite medir el resultado del tratamiento. Los FRAMES (marcos) son las tramas de las historias de experiencias emocionales, inter e intrapersonales, que el paciente cuenta en las sesiones. La naturaleza desadaptativa de estas tramas se halla tanto en la repetición como en la rigidez que presentan (Siegel *et al.*, 2002). Estas estructuras, entonces, se infieren del contenido manifiesto expresado por el paciente, permitiendo predecir su repetición en el futuro, en otras circunstancias y con otras personas, incluido el terapeuta. Los FRAMES o marcos son secuencias de eventos que expresan emociones a través de actos mentales -pensar, desear, etc.- como de comportamientos. Por otro lado, los eventos presentan un orden secuencial en donde uno precede a otro, aunque no sigue necesariamente la estructura superficial relatada por el paciente.

A diferencia de otros métodos, como el CCRT, aquí no se utilizaban en sus orígenes categorías preestablecidas, sino que se realizaban inferencias a partir del relato del paciente, utilizando sus propias palabras. No obstante, esto condujo a graves problemas de confiabilidad. Holtzer y Dahl (1996) intentaron solucionarlos proponiendo una teoría y un conjunto de emociones -que, según sus datos clínicos, resulta bastante exhaustivo- a través de las cuales se podrían categorizar los eventos expresados por los pacientes. Según esta teoría, las emociones se clasifican de manera tridimensional, de acuerdo a la *orientación*, a la *valencia* y a la *actividad*. Siguiendo a Rampulla (2011), la *orientación* se refiere a aquello a lo que se dirige la atención del sujeto pudiendo tratarse de un objeto o de sí mismo. La *valencia* alude en las “emociones de objeto”, a la atracción o rechazo desde o hacia el objeto y en las “emociones sí-mismo”, a la expectativa positiva o negativa respecto al cumplimiento del deseo (Rampulla, 2011). Por último, la dimensión *actividad* hace referencia, en las “emociones de objeto”, al lugar donde radica el control; siendo ‘activa’ si el control lo posee el sujeto y ‘pasiva’ si es atribuido al objeto. En las “emociones si-mismo”, esta última dimensión se califica de pasiva si la creencia sobre la satisfacción o no del deseo es certera y si es probable se la califica como *activa* (Rampulla, 2005). En síntesis, el total de emociones principales en este esquema asciende a ocho, excluyendo las cuatro emociones intermedias. Cuatro de ellas se dirigen al objeto y las cuatro restantes a sí mismo.

La identificación de los FRAMES se realiza siguiendo los siguientes cinco pasos:

- 1- Selección de las sesiones. La identificación de las sesiones con las cuales se trabajará depende de las preguntas y de los objetivos planteados.
- 2- Clasificación de emociones en las transcripciones de las sesiones del paciente.
- 3- Selección de fragmentos del relato y construcción de un mapa de objeto. En este paso se procede a seleccionar los fragmentos del discurso del paciente que puedan ser considerados para la construcción de FRAMES. Con estos fragmentos se realiza el mapa de objeto que es una tabla compuesta por columnas, en las cuales se especifica el objeto del

que habla el paciente, y filas, donde se detallan los números de los párrafos y las frases del paciente.

- 4- Identificación de la estructura narrativa. Aquí se indica analizar y ordenar la secuencia de los argumentos proporcionados por el sujeto.
- 5- Construcción del prototipo de FRAMES y búsqueda de repeticiones. Una vez construidos los prototipos de las estructuras de FRAMES se buscan las repeticiones de las mismas. Estas estructuras se repiten con distintos objetos o con el mismo objeto en distintas circunstancias.

Elaborar prototipos de FRAMES supone construir hipótesis clínicas que pueden confirmarse o no a partir del análisis del material de las sesiones posteriores. Si no se encuentran repeticiones de los prototipos, estos se descartan (Fonagy et al., 2002). Por su parte, aquellas estructuras que puedan confirmarse por sus repeticiones permitirán observar si a lo largo del tratamiento permanecen o por el contrario presentan variaciones. El método FRAMES ha ido evolucionando con el tiempo. Se han desarrollado diversas investigaciones tendientes a mejorarlo y a aportar la confiabilidad de la que carecía en sus orígenes (Siegel et al., 2002). Asimismo, se llevaron adelante estudios en los cuales se intentó demostrar que los cambios en las patologías de los sujetos pueden ser rastreados a partir de la identificación de los cambios en las FRAMES (Siegel & Sammons, 1997, mencionado por Rampulla y Ávila Espada 2011). En los últimos años se han desarrollado indagaciones cuyos propósitos han sido ampliar el ámbito de aplicación (Rampulla, 2005), fundamentalmente por la crítica referida a que los estudios más detallados fueron realizados en una sola paciente, la Sra. C (Fonagy et al., 2002). Uno de los objetivos planteados por Dahl y Teller (1994) al elaborar el método ha sido el de permitir a los investigadores identificar la naturaleza de las intervenciones del terapeuta que contribuyen a cambiar las estructuras desadaptativas. La posibilidad del terapeuta de focalizar en las FRAMES y la consecuente modificación de las mismas es otra línea de investigación que ha comenzado a explorarse (Rampulla y Ávila Espada, 2007).

Ordenamiento Q del Proceso de la psicoterapia (PQS)

El PQS –Psychotherapy Process Q-Sort o en su versión castellana *Ordenamiento Q del Proceso de la psicoterapia*- se originó en el grupo de investigación en psicoterapia de la Universidad de California, Berkeley, dirigido por Enrico Jones, en el año 1985. Este instrumento, basado en la metodología Q-sort ya descrita, fue diseñado con el objetivo de proporcionar un lenguaje básico que permita la descripción y cuantificación del proceso psicoterapéutico. Parte del supuesto de que toda psicoterapia constituye un proceso interpersonal (Jones, 1985/1999).

El método se sustenta en una visión naturalista y evita manipular externamente el material fragmentándolo (Roussos, 2001). Por el contrario, la evaluación se realiza en una sesión completa de psicoterapia -a partir de las grabaciones o transcripciones de la misma-. Una vez estudiado el material, distintos jueces proceden a ordenar los 100 ítems que constituyen

el PQS y que se hallan representados en 100 tarjetas. Estas se clasifican en nueve hileras constituidas por categorías que van desde lo más característico hasta lo menos característico. La cantidad de tarjetas por categoría debe seguir una distribución normal, de manera de evitar cualquier sesgo.

Las cien tarjetas del PQS contienen tres tipos de descripciones o ítems:

1-40 ítems que describen la actitud del paciente y su conducta. Por ej. Tarjeta 15: *“El paciente no inicia temas; es pasivo”*

2-41 ítems que refieren a las acciones del terapeuta. Por ej. Tarjeta 37: *“el terapeuta se comporta como si fuera un maestro (de manera didáctica)”*

3-19 ítems que intentan capturar la naturaleza de la relación paciente-terapeuta. Por ej. Tarjeta 4: *“Se examinan las metas de tratamiento del paciente”*.

Como puede observarse, los ítems detallan comportamientos e intentan ser lo más descriptivos y neutros posible para evitar altos niveles de inferencia por parte de los jueces que realizan los ordenamientos. Asimismo, esto permite que pueda aplicarse a distintos tipos de psicoterapias -de diferentes orientaciones teóricas- y realizar comparación entre ellas (Smith-Hansen et al., 2012).

El PQS ha sido ampliamente utilizado en investigación. Se han llevado adelante ensayos clínicos aleatorizados con diversos objetivos (Smith-Hansen et al., 2012). Los más reseñados han sido aquellos estudios en los cuales se comparó el proceso en terapias con orientación psicodinámica con aquellas de orientación cognitiva-conductual. También se realizaron comparaciones entre diversas perspectivas psicoanalíticas. Asimismo, se indagó cuáles son los factores que contribuyen al cambio y cuáles de ellos son predictivos del éxito terapéutico. Motivados por preguntas y objetivos similares, y a pesar de los interesantes resultados arrojados por estos estudios, diversos autores han utilizado el PQS en diseños de caso único, puesto que estos permiten un mayor grado de especificación y aportan una descripción ideográfica que los estudios de grupo no pueden proveer (Smith-Hansen et al., 2012). En algunos estudios de caso se ha llevado a cabo el análisis de series temporales que permite medir distintas variables a lo largo del tiempo e inferir relaciones causales entre el proceso psicoterapéutico y los cambios en el paciente (Fonagy et al., 2002).

Inventario de la Organización de la Personalidad (IPO)

El Instituto de Trastornos de la Personalidad del Weill Medical College of Cornell University de Nueva York, diseñó el Inventario de la Organización de la Personalidad (IPO, por sus siglas en inglés: Inventory of Personality Organization) a partir del modelo teórico de la personalidad de Otto Kernberg, en un intento por sistematizar el método diagnóstico de la Entrevista Estructural (Kernberg, 1984) y a los fines de operacionalizar las variables centrales de la *Organización Límite*

de la *Personalidad*²⁴ así como su evolución en un proceso psicoterapéutico psicoanalítico (Kernberg & Clarkin 1995; Lenzenweger et al., 2001).

Al ser el IPO un cuestionario autoadministrado, es ventajosa su administración integrada a una entrevista clínica y resulta sumamente útil para la investigación clínica, en tanto que facilita la recogida de muchos datos en grandes muestras. El IPO permite la evaluación cuanti-cualitativa de la organización psicodinámica de la personalidad del paciente, a partir de la puntuación en una escala de tipo Likert con cinco opciones de respuestas y con puntaje (“nunca” [1], “raramente” [2], “algunas veces” [3], “frecuentemente” [4] y “siempre” [5]), que se combina con ítems de ‘verdadero/falso’. Desde el 2002, tras diversas versiones previas, el IPO contiene 83 ítems distribuidos en cinco escalas: tres escalas primarias y dos escalas secundarias. Las escalas primarias evalúan: a) *grado de integración de la identidad*, b) *nivel de mecanismos de defensa* y c) *tipo de prueba de realidad*. Y las escalas secundarias permiten conocer cualitativamente dos variables complementarias: d) *agresión* (pulsión de muerte) y e) *valores morales* (grado de integración del superyó).

La IPO ha sido ampliamente validada y adaptada en diferentes países (Leuzinger-Bohleber & Kächele, 2015). La traducción y adaptación argentina brinda una versión compuesta de 49 ítems que miden las tres escalas primarias y las dos escalas adicionales (Quiroga *et. al.*, 2003).

La utilidad del IPO para el campo de la investigación se apoya, a nuestro juicio, en la posibilidad de realizar un diagnóstico de la personalidad de tipo psicoanalítico y en la medición empírica de cambios en la organización estructural (no solo observacional/sintomática) que se producen por efecto de los tratamientos psicoanalíticos, constituyendo una herramienta pertinente para la indagación de los factores involucrados en la efectividad de tales tratamientos con pacientes con trastornos *borderline*²⁵.

El Modelo de los tres niveles para la observación de las transformaciones del paciente (3-LM)

El 3-LM constituye una guía o una herramienta heurística para observar los cambios y las transformaciones del paciente a través de tres niveles que avanzan gradualmente desde la experiencia clínica hacia las inferencias teóricas. Fue ideado por el psicoanalista uruguayo Ricardo Bernardi, y ha sido establecido por el Comité de Observación Clínica de la IPA en 2012 como método de investigación psicoterapéutica en distintas partes del mundo (Altmann de Litvan,

²⁴ A diferencia del Trastorno Límite de la Personalidad (DSM 4 y 5), basado en las manifestaciones observables, el cuadro teorizado por Otto Kernberg constituye un modelo explicativo de esas manifestaciones observables a partir de elementos estructurales y subyacentes de la organización de la personalidad y desde un marco teórico psicoanalítico.

²⁵ En la actualidad, el modelo de trastorno límite de la personalidad de Otto Kernberg y su tratamiento, constituyen el fundamento de la Psicoterapia Focalizada en la Transferencia (Clarkin *et al.*, 2006; Yeomans *et al.*, 2015), derivada de la teoría psicoanalítica contemporánea de las relaciones objetales y que cuenta con significativa evidencia empírica a su favor (Clarkin *et al.*, 2001; Levy *et al.*, 2006; Clarkin *et al.*, 2018).

2015; Rodríguez Quiroga de Pereira et al., 2018; Hanly et al., 2021). Originalmente pensado como un modelo para grupos de discusión, destinado a favorecer el enriquecimiento y control intersubjetivo de las observaciones individuales, progresivamente se ha venido consolidando como herramienta para la investigación en psicoterapias de orientación psicoanalítica.

El 3-LM consiste en la presentación de material clínico de un proceso psicoterapéutico en un entorno grupal de entre ocho a quince participantes, para luego avanzar en el análisis crítico de dicho material con base en tres pasos o niveles consecutivos: el *primer nivel* adopta una perspectiva fenomenológica y busca describir los cambios tal como aparecen frente al observador, cuya observación se basa en su experiencia previa y en su 'segunda mirada' sobre el proceso analítico. El *segundo nivel* de discusión del material busca una sistematización más precisa de varias dimensiones o categorías que proveen un perfil más sistemático de los cambios, apoyándose en las convergencias que presentan los tres principales sistemas diagnósticos actuales (el OPD-2, el PDM2 y el DSM-5). En el *tercer nivel* se examinan posibles interpretaciones o hipótesis explicativas de estos cambios y su naturaleza, comenzando por los focos en los que el trabajo analítico estuvo centrado, de acuerdo a las conjeturas explícitas o implícitas del analista. Finalmente, tales conjeturas se confrontan en razón de las hipótesis alternativas que pueden provenir desde distintos enfoques clínicos o teóricos. Aunque los tres niveles constituyen partes integrales del juicio clínico, el modelo busca separarlos momentáneamente para analizarlos en detalle (Bernardi, 2015; 2017).

Este procedimiento tiene, entre sus potencialidades, la de permitir la emergencia de fenómenos inherentes al intercambio subjetivo que difícilmente puedan aparecer tan nítidamente con otro tipo de procedimientos. En ese sentido, comparte aspectos técnicos tanto de los 'grupos focales' como de los 'grupos de discusión' (Gutiérrez, 2011), en la medida en que posibilita el despliegue de la subjetividad de sus integrantes de un modo relacional. Como la tarea del grupo implica la discusión sobre un caso, hay aspectos del *pensamiento clínico* (Green, 2010) que pueden apreciarse en acción.

Además del análisis y discusión grupal sobre el material clínico, el 3-LM supone la realización de un cuestionario por parte de los participantes, autoadministrado en dos momentos distintos: primero tras el contacto con el material clínico y antes de todo intercambio grupal y, segundo, tras el debate grupal. Este cuestionario contiene tres partes, cada una de las cuales apunta a recabar información de las inferencias de cada participante y de la incidencia del proceso grupal, en base a escalas de tipo Likert y a preguntas abiertas. Por ejemplo, uno de los ítems indaga tres dimensiones: 'cambios globales', 'cambios del paciente en el uso de sus propios recursos mentales y corporales para el tratamiento' y 'cambios del paciente en el "uso" del analista y sus interpretaciones' a partir de la escala: 'sin cambio o peoría', 'leves cambios positivos', 'cambios positivos moderados' y 'cambios positivos marcados'. Otro ejemplo lo constituye un ítem que solicita al entrevistado que 'compare las entrevistas iniciales con algún momento (m) posterior del tratamiento' y que puntúe del uno al diez una serie de dimensiones, tales como: 'patrones relacionales', 'vivencia y comprensión del sufrimiento', 'regulación de impulsos', etc. Un tercer

cuestionario es completado por el moderador durante el trabajo grupal y pretende obtener información sobre el proceso de conversación grupal; específicamente sobre las características de los acuerdos y desacuerdos argumentativos (Altmann de Litvan, 2015).

Tales cuestionarios permiten capturar datos sobre las variables analizadas con el 3-LM, ya que informan sobre las modificaciones de supuestos implícitos en el juicio clínico a partir de la experiencia de discusión grupal. Por ejemplo, sobre los elementos del material o las variables determinantes que cada psicoterapeuta identificó inicialmente para explicar el cambio terapéutico y que posteriormente se modificaron a partir de los intercambios argumentativos con sus colegas.

Aunque el 3-LM es un procedimiento relativamente reciente, ha comenzado a utilizarse en distintas latitudes y por parte de analistas-investigadores con distintos enfoques teóricos y objetivos de investigación. Creemos que esto se debe a la riqueza de la información que permite relevar y a la versatilidad que ofrece para sus usos clínicos e investigativos.

La teoría de los códigos múltiples y la actividad referencial

El concepto de actividad referencial se enmarca en la teoría de códigos múltiples desarrollada por Bucci en el año 1997. Dicha teoría constituye un modelo “de la organización psicológica que da cuenta de los conceptos psicoanalíticos sobre la base de la investigación actual en psicología cognitiva” (Bucci, 1997, p. 157), fundamentalmente la teoría de procesamiento de la información, incorporando la información emocional (de Celis Sierra, 2004). Según el modelo, la información puede representarse y procesarse según las modalidades subsimbólicas y simbólicas, esta última en sus niveles no verbal y verbal. Todos los procesamientos pueden ser tanto conscientes como operar fuera de la conciencia (Bucci, 2011). Brevemente diremos que el sistema subsimbólico es aquel en el cual ocurren procesos orgánicos, viscerales y motores. Dichos procesos son analógicos, en tanto los sucesos se procesan de forma continua y no discreta, y se refieren a distintos tipos de sensaciones, como olores, sonidos, sabores, etc. Por su parte, el sistema simbólico sí se caracteriza por presentar sus componentes de manera discreta, con lo cual éstos pueden ser aislados y combinados. Estos componentes son aquí símbolos. El sistema presenta dos niveles. El nivel simbólico no verbal, cuyos componentes son las imágenes, auditivas o visuales, y el nivel verbal, que se centra en el lenguaje y sus unidades, también discretas, son las palabras.

Con esta breve introducción podemos comprender el concepto central de actividad referencial. Tal concepto constituye la medida del *proceso referencial*, proceso que conecta los elementos²⁶ subsimbólicos con los simbólicos, cumpliendo el sistema simbólico no verbal una función

²⁶ Aquellos componentes de los sistemas de procesamientos son emociones que, en el marco de esta teoría, se conciben como esquemas registrados en la memoria y que son constituidos a lo largo de la vida a partir de la interacción con los otros significantes (Bucci, 1997). Estos esquemas de emoción, determinan la manera en que vemos el mundo. Si bien todo esquema se halla constituido por elementos de los tres sistemas de procesamiento, poseen un núcleo afectivo a

mediadora primordial, ya que las imágenes comparten características con los dos sistemas. A partir de este proceso seremos capaces de representar en palabras nuestras emociones. Ahora bien, la capacidad de la actividad referencial es limitada, puesto que no todo podrá ser traducido a palabras. Como señala De Celis (2004), cuando queremos transmitir en palabras la experiencia con algún olor sentimos que algo se pierde en esa traducción. Vale destacar que la actividad referencial funciona en dos sentidos. Así como nos permite poner en palabras y transmitir nuestras experiencias, también permite que aquella persona que recibe esa información pueda comprenderlo de manera vívida.

El proceso referencial atraviesa tres etapas, que bien pueden sucederse a lo largo de un tratamiento psicoanalítico. La primera de ellas es la fase de activación subsimbólica que, como su nombre lo indica, predomina un procesamiento subsimbólico no verbal al activarse un esquema de emoción disociado. La segunda fase de este ciclo referencial es la simbólica. Aquí el sujeto intenta narrar una imagen, suceso, sueño que representa un conflicto, especialmente con un otro y que puede que el paciente no reconozca una conexión aparente con el esquema de emoción (Bucci, 2013). Por último, en la fase reflexiva se analiza esa narrativa y se le otorga una interpretación a aquel esquema activado. Una vez terminado este proceso, el ciclo volverá a repetirse con nuevos esquemas emocionales.

La medida de la actividad referencial se lleva a cabo a partir de las características expresivas del lenguaje en distintas situaciones. De este modo puede utilizarse para analizar el proceso terapéutico. Dicho análisis puede realizarse ya sea en una sesión completa o a lo largo de todo un tratamiento (Roussos y Leibovich de Duarte, 2002). En sus inicios la medida para evaluar la AR fue llevada a cabo por jueces, utilizando 4 escalas que se derivan de las características psicológicas del proceso referencial.

1. Concreción: se refiere al grado en que se alude a experiencias sensibles y motoras.
2. Especificidad: se refiere a la cantidad de detalles e información respecto a objetos, personas, tiempos, lugares, etc.
3. Claridad: apunta a la manera de focalizar acerca de lo relatado y a la organización de las secuencias de aquello que se relata. Si quien escucha debe realizar un esfuerzo activo por comprender las conexiones lógicas del relato, la claridad presentará una baja puntuación.
4. Presentación en imágenes: esta escala hace referencia al grado en que el discurso o texto evoca imágenes de manera vivida.

La escala de concretización y presentación de imagen dimensiona los caracteres sensoriales del lenguaje; por su parte, las escalas de claridad y especificidad miden la focalización y organización del texto (Mesa y Rojas, 2006).

partir del cual se desarrollan. Este núcleo que se encuentra compuesto por representación subsimbólicas sensoriales y somáticas.

En la fase subsimbólica del proceso las escalas de claridad y especificidad puntúan bajo, mientras que las de concretización y presentación de imagen tienen puntajes altos. La baja actividad referencial se traduce en un lenguaje abstracto e inespecífico pero emotivo (Bucci, 1997; Mesa & Rojas, 2006). En la segunda fase las cuatro escalas puntúan alto. En cuanto a la fase de reflexión, tanto la escala de concreción como la de presentación de imágenes se expresan con puntajes bajos. El punto más alto de la actividad referencial se halla en la fase simbólica, siendo baja en la subsimbólica y relativamente baja en la reflexiva (Bucci, 2013).

Si bien, como dijimos líneas más arriba, la medida fue creada para ser evaluada por jueces, en el transcurso de los años, Bucci y colaboradores (Mergenthaler & Bucci, 1999) han propuesto modelos informáticos para medir la actividad referencial. El primero de ellos es el de la actividad referencial computarizada (CRA), para la cual se desarrollaron diccionarios técnicos en diversos idiomas (Roussos & O'Connell, 2005). Estos diccionarios se definen como listas de palabras que relacionan el vocabulario de un sujeto o texto con los intereses teóricos de quien realiza el análisis. Con ellos se mide el lenguaje que da forma al proceso referencial, y nos proporciona una representación gráfica del mismo detectando la activación de esquemas emocionales referenciales en el proceso terapéutico (Roussos y Leibovich de Duarte, 2002). Se trata de una medida de estilo lingüístico más que de contenido. En la actividad referencial computarizada (CRA) se utilizan dos listados de palabras: una lista constituida por palabras que las personas suelen utilizar para describir imágenes y sucesos concretos y que denotan una alta actividad referencial; y el otro listado de palabras de baja actividad referencial con palabras abstractas e inespecíficas (Bucci, 1997). La posibilidad que ofrecen las medidas asistidas por computadora es que con ellas se pueden evaluar grandes cantidades de información. No obstante, el CRA ha presentado una serie de limitaciones. Por un lado, se debía aplicar a segmentos fijos del discurso, generalmente 150 palabras, que, entre otras cosas, insumía un gran esfuerzo. Por otro lado, utilizaba programas informáticos que no permitían el uso de diccionarios ponderados, es decir, se trabajaba con una distribución binómica (alta y baja actividad referencial), asignándosele a las palabras solo dos valores (1 y -1) que indican la presencia o ausencia del constructo que se evalúa, sin poder medir el proceso continuo y sus distintos grados de intensidad (Roussos & O'Connell, 2005). Para superar estas limitaciones se desarrolló un nuevo software, el Programa de análisis de atributos del discurso (DAAP), y un diccionario ponderado (WRAD), que como tal es más apropiado para medir rasgos estilísticos del discurso, puesto que no puntúan solamente la presencia o ausencia de palabras- más acorde con los análisis de contenido- sino que permite asignarles a las palabras valores distintos. Se han construido diccionarios ponderados en varios idiomas, incluido el castellano.

Como sostiene Roussos et al. (2001) el análisis de textos de las sesiones mediante herramientas informáticas se ha ido desarrollando con el objeto de profundizar en los estudios empíricos. La utilización de las medidas de actividad referencial permite evaluar el grado en que se desarrolla el ciclo referencial en una sesión terapéutica, así como registrar los factores que posibilitan u obstruyen cada fase. En el marco de investigaciones sobre las inferencias clínicas de psicoterapeutas –de orientación cognitiva y psicoanalítica- se ha utilizado la medida para evaluar

la actividad referencial en el discurso del paciente y su incidencia en los momentos en que los terapeutas formulan sus inferencias (Roussos y Leibovich de Duarte, 2002). Otras investigaciones han comparado el instrumento con otras medidas, como aquellas que evalúan la memoria episódica (Bucci et al., 2009), con el CCRT (Sammons & Siegel, 1997), entre otras. Por último, nos gustaría mencionar que se han llevado a cabo otros estudios utilizando como material las notas de los terapeutas de tratamientos ya finalizados con y sin éxito con el objetivo de detectar aquello que podría estar obstaculizando el proceso terapéutico (Hoffman *et al.*, 2013).

Conclusiones

En la primera parte del capítulo hemos presentado distintas formas de agrupar y conceptualizar las investigaciones psicoanalíticas, así como algunas controversias metodológicas y epistemológicas que están en el origen de tales clasificaciones. Nos parece prudente insistir en que la investigación psicoanalítica contemporánea se desarrolla en un campo de tensión. Por un lado, la tracción por conservar a la investigación clínica a partir de los estudios de caso tradicionales, bajo la suposición de que cualquier novedad metodológica resulta una potencial amenaza a la identidad epistémica del psicoanálisis y, en definitiva, -entienden sus partidarios- algo que, más tarde o más temprano, pone en peligro su existencia misma. Por el otro lado, la tracción por avanzar hacia investigaciones extra-clínicas, acompañando el desarrollo del psicoanálisis con el de las nuevas capacidades para relevar y procesar datos sistemáticamente; bajo la suposición de que sólo de esa forma se podrá dar respuestas convincentes a las críticas epistemológicas que corroen el estatuto científico de la disciplina. Desde esta óptica, el peligro de no avanzar en investigaciones que amplíen el margen procedimental de los típicos estudios de casos supone un conservadurismo incompatible con cualquier acontecer racional de nuestro campo disciplinar; que derivará -entienden sus partidarios-, más tarde o más temprano en la desaparición del psicoanálisis, ya sea por la fagocitación desde otros campos epistémicos y/o por la desestimación de sus obsolescencias.

Como puede notarse, ambas perspectivas tienen en común la intención de hacer pervivir al psicoanálisis en el siglo XXI y sólo difieren en sus estrategias sobre cómo eso debería realizarse. Afortunadamente, a nivel mundial el psicoanálisis parece haber alcanzado un grado suficiente de madurez institucional que hace posible la coexistencia -aunque aún no sea pacífica precisamente- de ambas perspectivas, por lo que todo pareciera indicar que será el tiempo futuro quien dictamine el grado de acierto logrado con cada vía.

Un último comentario para finalizar. Casi nadie duda hoy en día de que el futuro del psicoanálisis pasa por la investigación y por el diálogo con otras teorías y disciplinas. Pese a ello, gran parte de los psicoanalistas que ejercen la clínica desconocen los abundantes resultados positivos que la investigación ha venido arrojando sobre temas sumamente sensibles para la legitimidad del trabajo clínico, tales como los resultados de eficacia terapéutica comparada o de corroboración empírica de hipótesis psicoanalíticas, entre otros. Es decir, existe una significativa cantidad

de evidencia –producto de la investigación- que apoya nuestras teorizaciones y prácticas, pero que no es suficientemente conocida ni adecuadamente comunicada.

A nuestro modesto entender, si pretendemos lograr una participación reconocida y legítima del psicoanálisis en las sociedades contemporáneas, aportando al campo de la salud mental en particular y a las conceptualizaciones sobre lo humano en general, parece ineludible la tarea de generar investigaciones que profundicen y tamicen nuestros conocimientos heredados. En ese sentido, será la actividad investigativa la que provea los insumos necesarios para repensar nuestras prácticas y teorías, dándonos mejores herramientas para evaluar cuándo éstas se vuelven inadecuadas y aportando información para modificarlas. Esta es una necesidad en aumento de las comunidades psicoanalíticas y no pareciera razonable esperar a que otros las satisfagan por nosotros.

Referencias

- Altmann de Litvan, M. (Ed.) (2015). *Tiempo de cambio. Indagando las transformaciones en psicoanálisis: el Modelo de los Tres Niveles*. Karnac.
- Albani, C., Pokorny, D., Blaser, G., Grüninger, S., König, S., Marschke F., Geissler I., Marschke, F., Koerner, A., Geyer, M., & Kächele, H. (2002). Reformulation of the Core Conflictual Relationship Theme (CCRT) categories: The CCRT-LU Category System. *Psychotherapy Research*, 12(3), 319-338.
- Aguillaume, R. (2016). Epistemology and psychoanalysis: One psychoanalysis or two? *International Forum of Psychoanalysis*, 25(3), 149.
- Ávila Espada, A. y García de la Hoz, A. (2014). Historia, núcleo conceptual y controversias epistemológicas del modelo psicodinámico. En A. Ávila Espada, B. Rojí Menchaca y L. Á. Saúl Gutiérrez (Coord.), *Introducción a los tratamientos psicodinámicos* (pp. 63-98). UNED.
- Ávila Espada, A.; Mitjavila García, M. y Gutiérrez Sánchez, G. (2014). La investigación en psicoterapia psicoanalítica. En: A. Ávila Espada, B. Rojí Menchaca, y L. A. Saúl Gutierrez, *Introducción a los tratamientos psicodinámicos* (pp. 545-590). UNED
- Azcona M. (2020). Sobre el lugar de la sugestión en la clínica psicoanalítica: una relectura freudiana de la crítica de Adolf Grünbaum. *Natureza Humana -Revista Internacional de Filosofía e Psicanálise*, 22(1), 162-185.
- Azcona M. (2019). Hacia una redefinición del problema de la sugestión en psicoanálisis: minimizando el efecto Pigmalión. *Perspectivas de Psicología. Revista de Psicología y Ciencias*, 16(2), 98-107.
- Azcona, M. (2018). Discusiones sobre la naturaleza de la investigación en psicoanálisis. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 8(2), e042-e042. ISSN: 1853-7863 (Argentina).

- Azcona, M. (2017). Las críticas de Popper y Grünbaum al psicoanálisis: un abordaje epistemológico de la racionalidad freudiana. Tesis de Doctorado. Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/59340>
- Azcona, M., y Zurita, J. (2017). Vicisitudes de la preciosa conjunción para la investigación clínica en psicoanálisis. *Memorias del IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XXIV Jornadas de Investigación, XIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Tomo III*, pp.6-8. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires. <http://jimemorias.psi.uba.ar/index.aspx?anio=2017>
- Bernardi, R. (2012). Evidencia en psicoanálisis. *Rev. Soc. Argent. Psicoanál.*, 15-16, 269-292.
- Bernardi, R. (2015). El modelo de los tres niveles para observar las transformaciones del paciente (3-LM). En: *Tiempo de Cambio. Indagando las transformaciones en psicoanálisis: el modelo de los tres niveles* (pp. 3-34). Karnac.
- Bernardi, R. (2017). A common ground in clinical discussion groups: Intersubjective resonance and implicit operational theories. *The International Journal of Psychoanalysis*, 98(5), 1291-1309.
- Bleichmar, N. y Leiberman, C. (1997). Problemas epistemológicos en la teoría psicoanalítica. En *El psicoanálisis después de Freud: teoría y clínica* (pp. 477-496). Paidós.
- Boeker H. & Northoff G. (2018). "Psychotherapy Research in the Context of Neuroscience". En: H. Boeker, P. Hartwich & G. Northoff (eds), *Neuropsychodynamic Psychiatry*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-75112-2_27
- Bohleber, W., Fonagy, P., Jiménez, J. P., Scarfone, D., Varvin, S., & Zysman, S. (2013). Towards a better use of psychoanalytic concepts: A model illustrated using the concept of enactment. *The International Journal of Psychoanalysis*, 94(3), 501-530.
- Bornstein, R. (2001). The impending death of psychoanalysis. *Psychoanalytic Psychology*, 18, 3-20.
- Bucci, W. (1997). Patterns of Discourse in "Good" and Troubled Hours: A Multiple Code Interpretation. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 45(1), 155-187. <https://doi.org/10.1177/00030651970450010301>
- Bucci, W. (2011). El interjuego de procesos subsimbólicos y simbólicos en el tratamiento psicoanalítico: hacen falta dos para bailar el tango, pero ¿quién conoce los pasos, ¿quién dirige? La coreografía del intercambio psicoanalítico. *Revista de la Sociedad Argentina de Psicoanálisis*, 15(16), 237-252.
- Bucci, W. (2013). The Referential Process as a Common Factor Across Treatment Modalities. *Research in Psychotherapy: Psychopathology, Process and Outcome*, 16(1), 16-23. <https://doi.org/10.4081/ripppo.2013.86>
- Bucci, W., Maskit, B. & Murphy, S. (2009, mayo). Measures of Referential Activity As Indicators of Episodic Memory. [Póster] Meeting of *the Association for Psychological Science Annual Convention in San Francisco, CA*.
- Buzzoni, M. (2001). The Operationalistic and Hermeneutic Status of Psychoanalysis. *Journal for General Philosophy of Science*, 32, 131-165.
- Castillo, J. A. y Mercadal, J. (2020). *Psicoterapia psicoanalítica: investigación, evaluación y práctica clínica*. Herder Editorial.

- Cierpka, M.; Stasch, M. y Reiner, W. (2006). El sistema Diagnóstico Psicodinámico Operacionalizado (OPD): concepto, confiabilidad y validez. *Revista chilena de neuro-psiquiatría*, 44(2), 105-125.
- Clarkin, J. F., Cain, N. M. & Lenzenweger, M. F. (2018). Advances in transference-focused psychotherapy derived from the study of borderline personality disorder: Clinical insights with a focus on mechanism. *Current opinion in psychology*, 21, 80-85.
- Clarkin, J. F., Levy, K. N., Lenzenweger, M. F. & Kernberg, O. F. (2007). Evaluating three treatments for borderline personality disorder: A multiwave study. *American journal of psychiatry*, 164(6), 922-928.
- Clarkin J.F, Yeomans F. E. & Kernberg O. F. (2006). *Psychotherapy for Borderline Personality: Focusing on Object Relations*. American Psychiatric Press.
- Crits-Christoph, P., Demorest, A. & Connolly, M. B. (1990). Quantitative assessment of interpersonal themes over the course of psychotherapy. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 27(4), 513-521.
- Dahl, H., Kächele, H. & Thomä, H. (Eds.). (2012). *Psychoanalytic process research strategies*. Springer Science & Business Media.
- Dahl, H. & Teller, V. (1994). The Characteristics, Identification, and Applications of Frames. *Psychotherapy Research*, 4(3-4), 253-276. <https://doi.org/10.1080/10503309412331334082>
- Dreher, A. (2000). *Foundations for Conceptual Research*. Karnac.
- Dreher, A. (2005). Conceptual research. En E.S. Person, A.M. Cooper & G.O. Gabbard (eds), *Textbook of Psychoanalysis* (pp. 361-375). American Psychiatric Publishing, Inc.
- De Celis, M. (2004). Las variedades de las experiencias disociativas desde la perspectiva de la teoría de Wilma Bucci sobre los códigos subsimbólico y simbólico. *Aperturas Psicoanalíticas*, 17. <http://www.aperturas.org/articulo.php?articulo=301>
- Eagle, M. & Wolitzky, D. (2011). Systematic empirical research versus clinical case studies: a valid antagonism? *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 59(4), 791-818.
- Erwin, E. (2015). Psychoanalysis and philosophy of science: basic evidence. En S. Boag, L. Brakel & V. Talvitie (Eds.), *Philosophy, Science, and Psychoanalysis. A critical meeting*, (pp. 37-58). Karnac.
- Espinosa, D.H. y Valdés, N. (2012). *Codificación de Episodios Relacionales a partir de la versión en castellano del Método del Tema Central de Conflicto Relacional CCRT-LU-S: Manual de Procedimiento*. Proyecto Fondecyt N° 3130367. Manuscrito sin publicar. https://cv4.ucm.es/moodle/pluginfile.php/1826974/mod_resource/content/0/Espinosa-Valdes_2012_Manual_Codificacion_CCRT-LU-S.pdf
- Fischmann, T., Russ, M. O. & Leuzinger-Bohleber, M. (2013). Trauma, dream, and psychic change in psychoanalyses: a dialog between psychoanalysis and the neurosciences. *Frontiers in human neuroscience*, 7, 877.
- Fonagy, P. (1999). Reflections on psychoanalytic research problems – an anglosaxon view. En *An Open door review of outcome studies in psychoanalysis* (1° ed., pp. 10-27). International Psychoanalytical Association.

- Fonagy, P. (2000). Grasping the nettle: Or why psychoanalytic research is such an irritant. *The British Psycho-Analytical Society*, 36, 28-36.
- Fonagy, P. (2003). Genetics, developmental psychopathology, and psychoanalytic theory: The case for ending our (not so) splendid isolation. *Psychoanalytic inquiry*, 23(2), 218-247.
- Fonagy, P. (2015). La eficacia de las psicoterapias psicodinámicas: una actualización. *World Psychiatry (en español)*, 14, 137-150.
- Fonagy, P., Jones, E. E., Kächele, H., Krause, R., Clarkin, J., Perron, R., Gerber, A. & Allison, E. (Eds.) (2002). Process studies. FRAMES. En *An open door review of outcome studies in psychoanalysis*. (2ª ed., pp. 179-181). International Psychoanalytical Association
- Fusella, P. (2014). Hermeneutics versus science in psychoanalysis: a resolution to the controversy over the scientific status of psychoanalysis. *Psychoanalytic review*, 101(6), 871-894.
- Freud, S. (2004). Análisis de la fobia de un niño de cinco años. En *Obras Completas*, vol. X (pp. 1-118). Amorrortu Editores. (Trabajo original publicado en 1909)
- Freud, S. (2004). Consejos al médico sobre el tratamiento psicoanalítico. En *Obras Completas*, vol. XII. (pp.107-119). Amorrortu Editores. (Trabajo original publicado en 1912)
- Freud, S. (2004). Dos artículos de enciclopedia: "Psicoanálisis" y "Teoría de la libido". En *Obras Completas*, vol. XVIII (pp.127-254). Amorrortu Editores. (Trabajo original publicado en 1923)
- Grande, T., Dilg, R., Jakobsen, T., Keller, W., Krawietz, B., Langer, M., Oberbracht, C., Stehle, S., Stennes, M. & Rudolf, G. (2009). Structural change as a predictor of long-term follow-up outcome. *Psychotherapy Research*, 19(3), 344-357. <https://doi.org/10.1080/10503300902914147>
- Green, A. (1996). What kind of research for psychoanalysis? *International Psychoanalysis: Newsletter of the International Psychoanalytical Association* 5, 10-14.
- Green, A. (2000). Science and science fiction in infant research. En J. Sandler, A. M. Sandler, & R. Davies (eds.). *Clinical and observational psychoanalytic research: Roots of a controversy*. André Green & Daniel Stern (pp. 41-72). Karnac.
- Green, A. (2010). *El pensamiento clínico*. Amorrortu.
- Grupo de trabajo OPD (2006/2008). *Diagnóstico psicodinámico operacionalizado (OPD-2). Manual para el diagnóstico, indicación y planificación de la psicoterapia*. Herder.
- Grünbaum, A. (1993). *Validation in the clinical theory of psychoanalysis: A study in the philosophy of psychoanalysis*. International Universities Press.
- Gunderson, J. G. & Gabbard, G. O. (1998). Making the case for psychoanalytic therapies in the current psychiatric environment. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 47, 679-704.
- Gutiérrez, J. (2011). Grupo de discusión: ¿prolongación, variación o ruptura con el focus group? *Cinta de moebio*, (41), 105-122.
- Hanly, M., Altmann de Litvan, M. & Bernardi, R. (Eds.). (2021). *Change Through Time in Psychoanalysis: Transformations and Interventions, The Three Level Model*. Routledge.
- Hoffman, I. Z. (2009). Doublethinking our way to "scientific" legitimacy: the desiccation of human experience. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 57(5), 1043-1069.

- Hoffman, L., Albus, J., Braun, W., Bucci, W. & Maskit, B. (2013). Treatment Notes: Objective Measures of Language Style Point to Clinical Insights. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 61(3), 535-568. <https://doi.org/10.1177/0003065113489026>
- Hölzer, M. & Dahl, H. (1996). How to Find Frames. *Psychotherapy Research*, 6(3), 177-197. <https://doi.org/10.1080/10503309612331331698>
- Jiménez, J. P. (2004). Validez y validación del método psicoanalítico (alegato sobre la necesidad del pluralismo metodológico y pragmático en psicoanálisis). *Aperturas Psicoanalíticas*, 18. <https://aperturas.org/articulo.php?articulo=309>
- Jones, E. (1999). *Ordenamiento Q del proceso de la Psicoterapia. Manual para codificación*. (Adaptación castellana de A. Ávila-Espada, J. Vidal Didier, R. Epstein, A. Duarte, A. Roussos y R. Winkell). Universidad de Salamanca (Trabajo original publicado en 1985).
- Juan, S., Etchebarne, I., Penedo, J. M. G. y Roussos, A. (2010). Una perspectiva psicoanalítica sobre el trastorno de ansiedad generalizada. *Raíces históricas y tendencias actuales*. 23.
- Juan, S.; Pescio, N. y Roussos, A. (2014). Diagnóstico Psicodinámico Operacionalizado 2 (OPD-2): una revisión bibliográfica sobre su uso en investigación empírica psicoanalítica. *Memorias del VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, Facultad de Psicología. Tomo Psicología Clínica y Psicopatología*, pp.187-188. ISSN 1667-6750. Ediciones de la Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- Juan, S. y Pozzi, A. (2016). La importancia de la noción de "proceso" para la práctica clínica y la investigación en psicoterapia psicoanalítica. *Aperturas psicoanalíticas*, 53. <http://www.aperturas.org/articulo.php?articulo=0000945>
- Kächele, H. (1992). Investigación psicoanalítica: 1930-1990. *Revista Chilena de Psicoanálisis*, 9(1), 55-68.
- Kaplan-Solms, K. y Solms, M. (2000/2005). *Estudios clínicos en neuropsicoanálisis: introducción a la neuropsicología profunda*. Fondo de Cultura Económica.
- Kernberg, O. (1984). *Trastornos graves de personalidad*. Manual Moderno.
- Kernberg, O. (1995). "Discussions: Empirical Research in Psychoanalysis". En: T. Shapiro & R. Emde (eds.), *Research in Psychoanalysis. Process, Development, Outcome*. International Universities Press.
- Kernberg, O. F. & Clarkin, J. F. (1995). *The inventory of personality organization. The New York Hospital-Cornell Medical Center*.
- Krause, R (1998) Allgemeine psychoanalytische Krankheitslehre. Bd. 1: Grundlagen. Stuttgart: Kohlhammer
- Laplanche, J. (1989). *Nuevos fundamentos para el psicoanálisis*. Amorrortu.
- Lemlij, M. (2013). La investigación en la API: Reflexiones de un ex tesorero. *Calibán: Revista Latinoamericana de Psicoanálisis*, 11(2), 150-152.
- Lenzenweger, M. F., Clarkin, J. F., Kernberg, O. F., & Foelsch, P. A. (2001). The Inventory of Personality Organization: Psychometric properties, factorial composition, and criterion rela-

- tions with affect, aggressive dyscontrol, psychosis proneness, and self-domains in a nonclinical sample. *Psychological Assessment*, 13(4), 577–591. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.13.4.577>
- Leuzinger-Bohleber, M. (2015). Psychoanalysis as a “science of the unconscious” and its dialogue with the neurosciences and embodied cognitive science: some historical and epistemological remarks. En *Finding the Body in the Mind: Psychoanalysis, Neurosciences, Embodied Cognitive Science in Dialogue* (pp. 1-18). Karnac
- Leuzinger-Bohleber, M. & Bürgin, D. (2003). Pluralism and unity in psycho-analytic research: Some introductory remarks. En M. Leuzinger-Bohleber, A.U. Dreher, & J. Canestri (eds), *Pluralism and Unity? Methods of Research in Psychoanalysis* (pp. 1-25). International Psychoanalytical Association.
- Leuzinger-Bohleber, M., Dreher, U. & Canestri, J. (2003). *Pluralism and Unity? Methods of Research in Psychoanalysis*. International Psychoanalytical Association.
- Leuzinger-Bohleber, M. & Fischmann, T. (2006). What is conceptual research in psychoanalysis? *The International Journal of Psychoanalysis*, 87(5), 1355-1386.
- Leuzinger-Bohleber, M. & Kächele, H. (eds.) (2015). *An open door review of outcome and process studies in psychoanalysis (3° ed.)*. International Psychoanalytical Association.
- Leuzinger-Bohleber, M. & Pfeifer, R. (2002). Remembering a depressive primary object. *The International Journal of Psychoanalysis*, 83(1), 3-33.
- Leuzinger-Bohleber, M., Solms, M. & Arnold, S. E. (Eds.). (2020). *Outcome Research and the Future of Psychoanalysis: Clinicians and Researchers in Dialogue*. Routledge.
- Levy, R.; Ablon, S. & Kächele, H. (2012). *Psychodynamic Psychotherapy Research. Evidence-Based Practice and Practice-Based Evidence*. Humana Press.
- Levy, K.N., Clarkin, J.F., Yeomans, F.E., Scott, L.N., Wasserman, R.H. & Kernberg, O.F. (2006), The mechanisms of change in the treatment of borderline personality disorder with transference focused psychotherapy. *Journal of Clinical Psychology*, 62(4) 481-501. <https://doi.org/10.1002/jclp.20239>
- Lieberman, D. (1970). *Lingüística, interacción comunicativa y proceso psicoanalítico*. Nueva Visión.
- López del Hoyo, Y. (2010). *Evolución del proceso terapéutico en un caso de psicoterapia focal planificada mediante el método del tema central de conflicto relacional (CCRT)* [Tesis doctoral, Universidad de Salamanca]. Repositorio institucional <https://doi.org/10.14201/gredos.83277>
- López del Hoyo, Y., Ávila Espada, A., Pokorny, D. y Albani, C. (2004). Adaptación del sistema de categorías CCRT-LU a la lengua castellana: El sistema de categorías CCRT- LU-S. *Intersubjetivo: Revista de psicoterapia psicoanalítica y salud*, 6(2), 296-308. ISSN: 1575-6483.
- Lothane, Z. (1998). El eterno Freud: el método frente al mito y la malicia de los detractores de Freud. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 18(66), 269-292.
- Luborsky, L. (1976). Helping alliances in psychotherapy: The groundwork for a study of their relationship to its outcome. En J.L. Claghorn (Ed.), *Successful psychotherapy*. (pp. 92-116). Brunner / Mazel.

- Luborsky, L. (1977). Measuring a pervasive psychic structure in psychotherapy: The Core Conflictual Relationship Theme. En N. Freedman & S. Grand (Eds.), *Communicative structures and psychic structures* (pp. 367-395). Plenum.
- Luborsky, L. & Crits Christoph, P. (1998). *Understanding transference: The Core Conflictual Relationship Theme method* (2nd ed.). American Psychological Association.
- Luyten, P., Blatt, S. J. y Corveleyn, J. (2006). Salvando la distancia entre el positivismo y la hermenéutica en la investigación psicoanalítica. *Aperturas psicoanalíticas*, 24. <https://aperturas.org/articulo.php?articulo=415>
- Masling, J. M. & Bornstein, R. F. (eds.) (1996). *Psychoanalytic Perspectives on Developmental Psychology*. American Psychological Association.
- Mergenthaler, E. & Bucci, W. (1999). Linking verbal and non-verbal representations: Computer analysis of referential activity. *British Journal of Medical Psychology*, 72(3), 339-354. <https://doi.org/10.1348/000711299160040>
- Mesa, A. y Rojas, A. (2016.). Actividad referencial de estudiantes de psicología del campo clínico con enfoque psicoanalítico. *Pensamiento Psicológico*, 2 (6), pp. 61-76.
- Mitchell, S. A. (1998). The analyst's knowledge and authority. *The Psychoanalytic Quarterly*, 67(1), 1–31.
- Minhot, L. (2003). *La mirada psicoanalítica. Un análisis kuhniiano del psicoanálisis de Freud*. Brujas.
- Moser, U. (1989/1992). On-Line and Off-Line, Practice and Research: A Balance. En M. Leuzinger-Bohleber, H. Schneider & R. Pfeifer (eds.), *Two Butterflies on My Head. Psychoanalysis in the Interdisciplinary Scientific Dialogue* (pp. 181-196). Springer. Originalmente publicado en *Psyche - Zeitschrift für Psychoanalyse*, 45, 315–34.
- Nasio, J. D. (2001). *Los más famosos casos de psicosis*. Paidós
- Perron, R. (1999). An Open door review of outcome studies in psychoanalysis (pp. 3-9). International Psychoanalytical Association.
- Quiroga, S. E., Castro Solana, A. y Fontao, I. F. (2003). La evaluación de la estructura de la personalidad: adaptación argentina del Inventario de Organización de la Personalidad (IPO). *Subjetividad y Procesos Cognitivos*, 3, 188-219.
- Rampulla, M.P. (2005). Aportaciones del método FRAMES a la Evaluación de un caso de Psicoterapia Psicoanalítica de larga duración. Tesis Doctoral no publicada. Universidad de Salamanca.
- Rampulla, M. P. y Ávila Espada, A. (2007). Aplicación del Método FRAMES a la formulación de hipótesis de tratamiento. *Clínica e Investigación Relacional*, 1(1): 228-239. <http://www.psicoterapiarelacional.es/CeIRREVISTAOnline/Volumen1Nº1Junio2007/tabid/248/Default.aspx>
- Rampulla, M. P. y Ávila Espada, A. (2011). Estudio multidimensional y conceptual del proceso de cambio terapéutico en maría. Cambios observados en los prototipos de frames. *Subjetividad y Procesos Cognitivos*, 15 (1), 230-247
- Richardson, P.; Kächele, H. & Renlund, C. (2004). *Researchon Psychoanalytic Psychotherapy with Adults*. Karnac.

- Rodríguez Quiroga de Pereira, A.; Borensztein, L.; Corbella, V. & Marengo, J. C. (2018). The Lara case: A group analysis of initial psychoanalytic interviews using systematic clinical observation and empirical tools. *The International Journal of Psychoanalysis*, 99(6), 1327-1352.
- Rojas Bernal, L. A. (2009). *Patrones de relación y asociación con factores demográficos y clínicos en pacientes con cáncer de seno y sus parejas* (Tesis doctoral, Universidad del Rosario). <http://repository.urosario.edu.co/handle/10336/1202>
- Roussos, A. J. (2001). La inferencia clínica y la elaboración de hipótesis de trabajo de los psicoterapeutas: estudio empírico mediante el uso de técnicas de análisis de procesos terapéuticos. [Tesis de doctorado. Universidad de Belgrano]. <http://repositorio.ub.edu.ar/handle/123456789/765>
- Roussos, A., Acosta, S., Juárez, C., y Mergenthaler, E. (2001). Introducción a las técnicas de investigación sobre procesos terapéuticos asistidos por computadoras: modelos de ciclos terapéuticos. *Revista Interamericana de Psicología*, 35 (1), 53-77.
- Roussos, A. J. y Leibovich de Duarte, A. (2002) *La incidencia de la Actividad Referencial en el proceso de formulación de inferencias clínicas en psicoterapeutas de distintos marcos teóricos. Intersubjetivo, Revista de Psicoterapia Psicoanalítica y Salud*, 4(1), 78-89.
- Roussos, A. y O'Connell, M. (2005). Construcción de un diccionario ponderado en español para medir la Actividad Referencial. *Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología / UBA*, 10 (2), 99-121
- Safran, J. D. (2001). When worlds collide: Psychoanalysis and the empirically supported treatment movement. *Psychoanalytic dialogues*, 11(4), 659-681
- Safran, J. D. (2010). Discussion by Jeremy D. Safran. Panel discussion on “Clinical and Empirical Issues: Disagreements and Agreements”. Paper presented at the Annual Meeting of the Rapaport-Klein Study Group, Austen Riggs Center.
- Sammons, M. y Siegel, P. (1997). Una comparación de Frames con el CCRT y la CRA. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 7, 131-145
- Sandell, R. (2001). Can psychoanalysis become empirically supported? *International Forum of Psychoanalysis* (10), 3-4, 184-190.
- Sandler, J., Sandler, A.-M., & Davies, R. (Eds.). (2000). *Clinical and observational psychoanalytic research: Roots of a controversy*. International Universities Press, Inc.
- Scarfone D. (2015). Conceptual research in psychoanalysis. En Leuzinger-Bohleber M, Kächele H (eds.). *An open door review of outcome and process studies in psychoanalysis*, (3° ed., pp. 33–36). International Psychoanalytical Association.
- Shedler, J. (2004). Un nuevo lenguaje para el diagnóstico psicoanalítico. *Aperturas Psicoanalíticas*, 16. <https://aperturas.org/articulo.php?articulo=277>
- Shedler, J. (2010). The efficacy of psychodynamic psychotherapy. *American psychologist*, 65(2), 98.
- Shedler, J., & Westen, D. (1998). Refining the measurement of Axis II: A Q-sort procedure for assessing personality pathology. *Assessment*, 5(4), 333-353.
- Shedler, J., & Westen, D. (2007). The Shedler–Westen assessment procedure (SWAP): making personality diagnosis clinically meaningful. *Journal of personality assessment*, 89(1), 41-55.

- Shevrin, H. (2000). The experimental investigation of unconscious conflict, unconscious affect, and unconscious signal anxiety. In M. Velmans (Ed.), *Investigating phenomenal consciousness: New methodologies and maps* (pp. 33–65). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/aicr.13.06she>
- Shevrin, H. (2002). A psychoanalytic view of memory in the light of recent cognitive and neuroscience research. *Neuropsychoanalysis*, 4(2), 133-140.
- Siegel, P. F., Sammons, M. & Dahl, H. (2002.). FRAMES: The Method in Action and the Assessment of Its Reliability, *Psychotherapy Research*, 12 (1), 59-77, 10.1080/713869617
- Smith-Hansen, L., Levy, R. A., Seybert, C., Erhardt, I. & Ablon, J. S. (2012). The Contributions of the Psychotherapy Process Q-Set to Psychotherapy Research. En R. A. Levy, J. S. Ablon & H. Kächele (Eds.), *Psychodynamic Psychotherapy Research* (pp. 381-400). Humana Press. https://doi.org/10.1007/978-1-60761-792-1_23
- Snow, C. P. (1959/ 2000). *Las dos culturas*. UNAM.
- Solms, M. (2001). The interpretation of dreams and the neurosciences. *Psychoanalysis and History*, 3, 79-91
- Steele, R. S. (1979). Psychoanalysis and hermeneutics. *International Review of Psychoanalysis*, 6(4), 389–411.
- Strenger, C. (1991). *Between hermeneutics and science: An essay on the epistemology of psychoanalysis*. International Universities Press.
- Taubner, S., Buchheim, A., Rudyk, R., Kächele, H. & Bruns, G. (2012). How does neurobiological research influence psychoanalytic treatments? — Clinical observations and reflections from a study on the interface of clinical psychoanalysis and neuroscience. *The American journal of psychoanalysis*, 72(3), 269-286.
- Tuckett, D. (1998). Evaluating Psychoanalytic Papers. Towards the Development of Common Editorial Standards. *International Journal of Psycho-Analysis*, 79, 431-448.
- Varvin, S., Fischmann, T., Jovic, V., Rosenbaum, B. & Hau, S. (2012). Traumatic dreams: symbolisation gone astray. *Significance of Dreams*, 182-211.
- Velasco Gómez, A. (2000). *Tradiciones naturalistas y hermenéuticas en la filosofía de las ciencias sociales*. UNAM.
- Wallerstein, R. S. (1993). Investigación psicoanalítica. *Informativo de la API, Psicoanálisis Internacional*, verano de 1993.
- Wallerstein, R. S. (2001). The generations of psychotherapy research: An overview. *Psychoanalytic Psychology*, 18(2), 243.
- Wallerstein, R. S. (2006). The relevance of Freud's psychoanalysis in the 21st century: Its science and its research. *Psychoanalytic Psychology*, 23(2), 302–326. <https://doi.org/10.1037/0736-9735.23.2.302>
- Westen, D. & Shedler, J. (2007). Personality diagnosis with the Shedler-Westen Assessment Procedure (SWAP): Integrating clinical and statistical measurement and prediction. *Journal of abnormal psychology*, 116(4), 810.

- Westen, D., Shedler, J. & Bradley, R. (2006). A prototype approach to personality disorder diagnosis. *American Journal of psychiatry*, 163(5), 846-856.
- Westen, D., Shedler, J., Durrett, C., Glass, S. & Martens, A. (2003). Personality diagnoses in adolescence: DSM-IV axis II diagnoses and an empirically derived alternative. *American Journal of Psychiatry*, 160(5), 952-966.
- Wiswede, D.; Taubner, S.; Buchheim, A.; Münte, T.; Stasch, M.; Cierpka, M.; Kächele, H.; Roth, G.; Erhard, P. & Kessler, H. (2014). Tracking Functional Brain Changes in Patients with Depression under Psychodynamic Psychotherapy Using Individualized Stimuli. *PLOS ONE* 9(10): e109037. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0109037>
- Wolff, P. H. (1996). The irrelevance of infant observations for psychoanalysis. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 44, 369-392.
- Yeomans, F. E., Clarkin, J. F. & Kernberg, O. F. (2015). *Transference-focused psychotherapy for borderline personality disorder: A clinical guide*. American Psychiatric Publishing, Inc.
- Zukerfeld, R. (2009). La noción de muestra en investigación en psicoanálisis. *Subjetividad y procesos cognitivos*, 13 (2), 247-262. <http://dspace.uces.edu.ar:8180/xmlui/handle/123456789/942>

CAPÍTULO 9

Experimentos de caso único: su diseño y aplicación²⁷

Fernando Manzini

Hay preguntas científicas para las cuales la observación no alcanza, dice Chalmers (2010) en ¿Qué es esa cosa llamada ciencia?, e introduce, después, un ejemplo de su vida privada para probarlo:

Tomé dos tazas de café esta mañana y tengo dolor de cabeza esta tarde. ¿Se confirma así la afirmación: ‘el café de la mañana me produjo dolor de cabeza’? No. Antes de que se pueda decir que la afirmación ha sido probada rigurosamente, y, por lo tanto, confirmada, debemos eliminar todos los modos diversos en que la afirmación puede estar equivocada. Quizá mi dolor de cabeza se deba a la cerveza vietmanita particularmente fuerte que bebí anoche, o al hecho de que me levanté temprano, o que me estoy encontrando con que esta sección es particularmente difícil de escribir, etc. Si ha de ser verificada una conexión causal entre beber café y dolores de cabeza, será necesario llevar a cabo experimentos controlados que sirvan para eliminar posibles causas. (p.187)

Para verificar la relación causal que podría llegar a existir entre el hecho de beber café y los dolores de cabeza que éste podría ocasionar, no alcanza con observar los hechos: hay que intervenir en ellos manipulándolos, midiéndolos y controlándolos. Para extraer determinados secretos de la naturaleza, hay que intervenir en ella: “Torcerle la cola al león”, decía Bacon, quizá uno de los más experimentadores más fanáticos de la historia de la humanidad (Hacking, 1997). Nos podemos preguntar con Chalmers qué operaciones deberían llevarse a cabo para comprobar la hipótesis de que fueron las tazas de café (y no cualquier otra variable) lo que le provocó el malestar. ¿De qué manera debería Chalmers “torcerle la cola al león” para comprobar sus presunciones?

Las operaciones deberían ser, más o menos, las que siguen:

²⁷ Versión ampliada y revisada de la ficha de cátedra: Manzini, F. (2018). Experimentos de caso único: Diseño y aplicación. Material didáctico para la asignatura Seminario de Psicología Experimental, Facultad de Psicología (UNLP).

1. Dejar de beber la cerveza vietnamita.
2. Dejar de levantarse tan temprano.
3. Dejar de escribir esa sección “particularmente difícil”.
4. Seguir con la ingesta de esas dos tazas de café.

Si después de estas operaciones fácticas le sigue doliendo la cabeza a nuestro eminente epistemólogo, entonces se fortalecerá la hipótesis de que son las tazas de café la causa de su malestar.

En este sencillo ejemplo podemos reconocer las marcas características de todo buen diseño experimental:

1. Manipulación de la variable independiente (ingesta de tazas de café)
2. Medición de la variable dependiente (comprobación del dolor de cabeza)
3. Control de las variables intervinientes (ingesta de cerveza, regulación del sueño y de los ritmos de trabajo).

Pero, además, y sin darse cuenta, Chalmers ofrece con este ejemplo algo interesante que merece nuestra reflexión: un experimento mental de caso único. Por un lado, mental, porque imagina el control de las variables sin llevarlo necesariamente a cabo; y, por otro, caso único, porque la muestra de toda la investigación que imagina tiene un $N=1$: el mismo Chalmers.

Dejemos por ahora de lado la característica mental del experimento (los experimentos mentales son famosos incluso en las ciencias más duras: se dice que el propio Galileo nunca, en realidad, dejó caer objetos desde la torre de Pisa para comprobar sus hipótesis físicas y que sencillamente lo imaginó) y centrémonos en los casos únicos. ¿Son en realidad posibles estos experimentos? ¿Es posible llevar a cabo un experimento con un solo sujeto?

León y Montero (1997) consideran que sí. “la lógica de esta aproximación es que si un fenómeno es lo suficientemente básico, se tendrá que producir de forma similar en el resto de los individuos” (p. 227). Es decir que, si la manipulación de una variable independiente produce en un sujeto una modificación en los valores de una variable dependiente llamada “básica”, entonces estaríamos autorizados a transferir esa relación causal al resto de la población de referencia. ¿Pero a qué se referirán León y Montero con el término “fenómeno básico”? Se refieren con ello a un fenómeno común a todos los sujetos que conforman la población, una variable estructural o esencial a la condición humana.

Para explicar esto, demos ahora un ejemplo conocido por todos y estudiado ya en algunos otros espacios curriculares: el Caso HM (Carlson, 2006).

El Caso H.M. como ejemplo paradigmático

Henry Gustav Molaison nació el 26 de febrero de 1926 en Connecticut y falleció el 2 de diciembre de 2008 en el mismo Estado. Para proteger su identidad se utilizó, durante gran parte de su vida, las iniciales “H.M.” en los círculos científicos y prensa de difusión.

H.M. fue un sujeto que padeció epilepsia, se cree, a raíz de un accidente en bicicleta en su infancia (9 años). Luego de ello, parece haber sufrido crisis parciales durante muchos años, y convulsiones tónico-clónicas desde los 16 años. Debido a su gravedad, en 1953 lo toma en tratamiento el equipo del neurocirujano William Beecher Scoville, del hospital donde residía el paciente, en Hartford (Dávila, 2009). El paciente perdía a menudo el conocimiento y era preso de grandes convulsiones, lo cual le impedía seguir trabajando (era mecánico de motores).

Los neurólogos que lo atendieron encontraron que sus focos epileptogénicos estaban localizados en los lóbulos temporales medios (región cerebral que involucra al hipocampo y a la amígdala) y recomendaron su extirpación mediante neurocirugía con la intención de corregir su trastorno convulsivo. H.M. tenía 27 años.

Luego de la operación, H.M. perdió su capacidad para aprender experiencias nuevas, es decir, se afectó de manera considerable la consolidación de sus nuevas memorias a los sistemas de largo plazo (amnesia anterógrada). “Durante los restantes 55 años, cada vez que se reunía con un amigo, cada vez que comía, o cada vez que caminaba por el bosque, era como si fuera la primera vez” (Dávila, 2009, p. 47). Tras semejante resultado, el Dr. Scoville consultó con el cirujano Dr. Wilder Penfield y la psicóloga Dra. Brenda Milner (Universidad McGill, Montreal), especialistas en memoria humana.

En esa época, los investigadores tenían creencias científicas muy diferentes a las actuales: pensaban que la memoria estaba algo así como “distribuida” por todo el cerebro. Y no que esta dependía -en términos neurológicos- de una región neural específica. Pero lo que sucedía con H.M. parecía contradecir estas teorías cincuentonas. La Dra. Milner pudo establecer, mediante diversas baterías de test que, en efecto, H.M. había perdido —tras la incisión quirúrgica— su memoria profunda, pero no su memoria declarativa. A partir de entrenamientos básicos, H.M. podía incluso realizar tareas bastantes difíciles o complicadas, como por ejemplo “trazar una línea entre dos contornos concéntricos con forma de estrella de cinco puntas, mirando a través de un espejo” (Dávila, 2009, *ibid.*); pero lo particular era que, al realizarlas, el paciente lo vivenciaba como una tarea totalmente nueva. Siempre dispuesto a participar de las diferentes investigaciones a las que fue sometido por su particularidad, de carácter afable y hasta chistoso. Su última profesional, la Dra. Corkin, vigiló su estado de salud último y lo asistió en su muerte. Podemos decir que la última investigación en la que participó el Sr. H.M. fue en diciembre de 2008, cuando horas después de su fallecimiento el equipo médico pudo escanear su cerebro para diseños investigativos futuros. Asimismo, se dispuso que su cerebro fuera preservado para este tipo de investigaciones, tal como sucedió con el cerebro de Einstein (Himes, 2014; Men et al., 2013; entre otros); ambos casos considerados insustituibles para la historia de la ciencia.

Este hallazgo obligó a los teóricos de la Neurociencia Cognitiva a establecer una relación causal entre el lóbulo temporal medio y la consolidación de la memoria declarativa, diferente a la memoria motora. No hizo falta replicar este hecho en ningún otro sujeto, eso fue absolutamente innecesario, ya que todos los humanos tenemos lóbulos temporales medios y en todos nosotros cumplen la misma función. Si la remoción de esa estructura le provocó a H.M. esa afección cognitiva, en nosotros también pasará lo mismo.

H.M., entonces, puede ser considerado como un experimento de caso único con valor nomotético. Se trató de una intervención clínica y a la vez de un experimento científico que cambió la historia de la Neurociencia. Su resultado fue inmediatamente extrapolado a toda la humanidad.

Implementación del diseño de un experimento de caso

Pero hablemos ahora de la manera en que puede ser diseñado un experimento de caso único. En realidad, no es un diseño complicado de realizar.

Según León y Montero (1997), el diseño de un experimento de caso único contempla tres fases: (A) Establecimiento de la línea de base.; (B) Aplicación de la intervención, y (C) Interpretación de los resultados. Expliquemos sucintamente cada una de ellas.

- A. **Establecimiento de línea de base**, refiere a la medición de los valores de la variable dependiente antes de ser intervenida por la variable independiente.
- B. **Aplicación de la intervención**, se refiere a la manipulación de la variable independiente sobre la dependiente. La intervención, en este caso, puede ser de tres tipos:
 1. Puntual: cuando se aplica una sola vez a lo largo del proceso.
 2. Uniforme: cuando las aplicaciones son sucesivas, pero sus valores permanecen constantes.
 3. Gradual: cuando las aplicaciones son sucesivas, pero sus valores aumentan gradualmente en cada intervención.
- C. **Interpretación de los resultados**, es el proceso a través del cual se analizan los datos obtenidos para comprobar o refutar la relación causal entre las variables de interés. Para ello, el investigador acudirá no sólo a su base teórica de referencia, sino también a los reportes descriptivos de su paciente y al análisis estadístico de los valores obtenidos.

Para representar cada una de estas fases, tomemos otro ejemplo:

Imaginemos que trabajamos con un sujeto que padece alcoholismo crónico. Una vez analizado el caso y decidido el tratamiento, podemos, con fines científicos, producir con este sujeto un experimento de caso único. Lo primero que deberíamos hacer en ese caso sería solicitarle al paciente que lleve un registro del monto de las bebidas que consume durante la primera semana, sin la aplicación del tratamiento, lo cual nos permitiría establecer la línea de base. Una vez establecida la línea de base (monto de bebidas consumidas antes de la intervención) aplicamos, ahora así, nuestro tratamiento (imaginemos una terapia cognitiva, psicoanalítica o gestáltica; no importa, este ejemplo tiene para nosotros un valor pedagógico metodológico y no teórico). En esta segunda fase, la de aplicación de la intervención, le solicitamos al sujeto que vuelva a registrar el monto de las bebidas que consume la semana siguiente, ya con el tratamiento en marcha. Luego de esto, comparamos ambas fases e interpretamos los resultados. A la primera fase (establecimiento de la línea de base) la llamaremos “A” y a la segunda (aplicación de la intervención), la llamaremos “B”. El diseño que implementamos para este caso es entonces un diseño de tipo A-B.

El diseño de experimental de caso único A-B tiene la desventaja de que no puede controlar variables intervinientes. ¿Qué sucedería si durante la terapia, paciente y terapeuta se muestran especialmente motivados por las posibilidades terapéuticas del nuevo tratamiento? ¿Qué sucedería si el entorno familiar del paciente se muestra especialmente interesado y comienza a controlar el proceso de ingesta del sujeto investigado? Lo que sucedería en esos casos es que el paciente podría reducir sus montos de ingesta por causas distintas a la variable tratamiento. Es decir, volviendo al ejemplo anterior, no tendríamos garantías de que fue el tratamiento psicoterapéutico (y no otras variables, como la reacción positiva a la terapia o la acción motivadora del terapeuta) lo que causó la modificación de los montos de ingesta de alcohol. Para controlar estas y otras variables, será necesario incluir un término más al diseño anterior, es decir, construir un diseño A-B-a-b.

Donde:

A: Se establece la línea de base.

B: Se aplica la variable intervención.

a: Se retira la intervención y se vuelve a medir la variable dependiente sin manipularla.

b: Se vuelve a aplicar la intervención.

Si en la fase “a” los valores se comportan como en B, querría significar que otra variable distinta al tratamiento está controlando los resultados. Si, en cambio, los valores en “a” se comportan como en “A” y los de “b” como en “B”, querría significar que es el efecto del tratamiento el que modifica los valores del monto de ingesta.

Por los motivos enunciados, el diseño experimental de caso único A-B-a-b es preferible al A-B, metodológicamente más débil.

A modo de cierre

Recordamos las bondades metodológicas de los ECU, tal como las sintetiza Roussos (2007): (1) capacidad de generar hipótesis, (2) capacidad de establecer la naturaleza y condiciones de una posible relación causa-efecto, y (3) capacidad de trabajo con situaciones atípicas, constituyendo entonces un abordaje metodológico que permite el estudio de fenómenos extraños o trastornos poco comunes.

Son estudios que tienen un gran potencial inferencial. Sea por su valor descriptivo-exploratorio o por su pretensión nomotética, los diseños experimentales de caso único han tenido una gran vigencia en investigaciones con humanos. En esta particular estrategia investigativa, en la que toda la muestra está conformada por un solo sujeto (N=1), el individuo investigado es, en diferentes intervalos temporales, sujeto experimental y sujeto control (es decir, control de sí mismo).

La aplicación de este diseño es relativamente sencilla y consta fundamentalmente de tres fases: establecimiento de la línea de base; aplicación de la intervención e interpretación de los

resultados. Para controlar las variables intervinientes que pudieran estar afectando los resultados, este diseño requiere de la repetición del proceso, es decir, una vez llevada a cabo la medición de la línea de base y la aplicación de la intervención, es necesario retirar la intervención para volver a medir la variable sin la influencia del tratamiento. Una vez hecho esto, se volverá a aplicar el tratamiento para analizar los resultados.

Este diseño cumplirá una función nomotética cuando la variable dependiente es básica, o sea, una característica compartida con todos los seres humanos, común a nuestra condición humana. En todos los demás casos, tendrá una función ideográfica, utilizándose con fines comprensivos. Dentro de su función ideográfica los resultados tendrán un valor descriptivo, solamente aplicable al sujeto investigado.

Referencias

- Carlson, Neil (2006). Aprendizaje y memoria. En *Fisiología de la conducta* (pp. 464-512). Pearson.
- Chalmers, A. (2010). El experimento. En *¿Qué es esa cosa llamada ciencia?* (pp.25-37). Siglo XXI.
- Dávila, J.C. (2009). El caso de H.M. Una vida sin recuerdos. *Encuentros en la Biología*, vol. 2 (125), pp.47-28. <http://www.encuentros.uma.es/encuentros125/Recuerdos.pdf>
- Hacking, I. (1996) El experimento. En *Representar e intervenir* (p. 177). Paidós.
- Hines, T. (2014). "Neuromythology of Einstein's brain". *Brain and Cognition*. 88: 21-25.
- León, O. G. y Montero, I. (1997). Experimentos con N=. En *Diseño de investigaciones*. (pp.226-253). Mc Graw-Hill.
- Men, W.; Falk, D.; Sun, T.; Chen, W.; Li, J.; Yin, D.; Zang, L. & Fan, M. (2013). "The corpus callosum of Albert Einstein's brain: another clue to his high intelligence?", *Brain*. 1-8. <https://academic.oup.com/brain/article/137/4/e268/365419>
- 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, pp. 261-270. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281921790006>

Epílogo

María José Sánchez Vazquez

Hace ya un tiempo, en la última década del siglo XX, durante uno de mis recorridos habituales como recién egresada por las librerías cercanas a mi facultad, me topé con el libro de Bruno Latour (1992) titulado *“Ciencia en acción”*. No era que lo estuviera buscando -al menos no era mi objetivo consciente en ese momento-; incluso pensé que, en el espacio donde desarrollaba mi actividad como docente universitaria, poco iba a poder utilizar este texto; quizá por los límites onto-epistemológicos que se imponían en el grupo de trabajo en el que estaba inserta respecto a ideas “poco científicas” o no pertenecientes al canon académico...

Como sea, lo adquirí y lo guardé en un espacio de mi biblioteca. De vez en cuando algo hojeaba, casi sólo a título informativo sobre este filósofo, sociólogo y antropólogo francés, un tanto controvertido.

Su título me atrajo y lo conservé al modo de una tesis declarativa sobre cómo iba conformando mi propia idea de lo científico. Años más tarde, ya en otros espacios universitarios construidos, logré debatir y tensionar en conjunto ideas sobre la ciencia y la investigación en Psicología. Pudimos establecer que “ciencia es hacer ciencia” y que “el investigador integra lo investigado” (Sánchez Vazquez, 2013); en definitiva, de que el proceso es lo que importa, reactualizando casi la sentencia laturiana. Acordamos que, más allá de la sinfonía metodológica existente en nuestra disciplina, es posible establecer un piso de pautas cognitivas comunes a la hora de investigar, siempre atravesadas por convicciones ontológicas -sobre la realidad-, epistemológicas -sobre el sujeto del conocimiento-, y ético-políticas -sobre el cuidado y el respeto entre humanos-.

Latour invitaba en su obra a “abrir la caja negra de Pandora” (p. 1), centrando la atención en el proceso de construcción del producto final, y no en este último (sea una máquina o un texto académico). En el medio: decisiones, competencias, controversias, incertidumbres, acción...

Nuestra obra actual, como otras de nuestra producción, retoma diferentes procesos metodológicos (los diseños, la triangulación, la construcción de muestras, la unidad de análisis y de observación, entre otros aspectos), desde una visión dinámica y reflexiva a la vez, la que interpele en cada oportunidad nuestra propia acción investigativa. Es por eso que nominar el presente texto-producto como *“Metodología en acción”* ha querido evidenciar -en el sentido de Latour- el

movimiento que nuestras palabras conservan; porque no son productos acabados, sino ideas transformadoras “en manos de otros”²⁸.

Referencias

Latour, B. (1992). *Ciencia en acción. Cómo seguir a los científicos e ingenieros a través de la sociedad*. Editorial Labor S.A.

Sánchez Vazquez, M.J. (Coord.) (2013). *Investigar en Ciencias Humanas. Reflexiones epistemológicas, metodológicas y éticas aplicadas a la investigación en Psicología*. Edulp. <http://hdl.handle.net/10915/27889>

²⁸ En su texto, Latour (1992) afirma una serie de reglas del método basadas en principios dinámicos. Aludimos aquí al primer principio: “El destino de los hechos y las máquinas está en manos de los usuarios posteriores: sus cualidades son una consecuencia y no una causa, de la acción colectiva” (p. 264); y a la segunda regla: “Para determinar la subjetividad u objetividad de una afirmación, o la eficiencia o perfección de un mecanismo, no buscamos sus cualidades internas, sino las transformaciones que sufren posteriormente en manos de otros” (p. 263).

Los y las autores/as

Coordinadora y autora

Sánchez Vazquez, María José

Doctora en Psicología por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Magíster en Ética Aplicada por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Especialista en Docencia Universitaria (UNLP). Licenciada y Profesora en Psicología (UNLP). Profesora-titular ordinaria en asignaturas y cursos de Metodología de la Investigación Psicológica y de la Ética aplicada a la Psicología (Facultad de Psicología, UNLP), en grado y posgrado. Directora de becarios y tesistas y de proyectos de investigación (Secretaría de Ciencia y Técnica, UNLP). Evaluadora CONEAU y consultora en publicaciones de la especialidad. Autora de libros, capítulos de libros y artículos de carácter nacional e internacional, en temas que relacionan la psicología, la ética profesional y la investigación. Ha publicado, entre otros: *“Infancia, Discapacidad y Educación Inclusiva”* (2019, en coautoría), *“Ética, responsabilidad científica e investigación psicológica”* (2018), *“Contribuciones éticas al ámbito científico y profesional de la Psicología”* (2016).

Autores/as

Abal, María Belén

Profesora de Psicología por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Estudiante de la Licenciatura de Psicología (UNLP). Ex Becaria de investigación como alumna en beca de entrenamiento del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN-UNLP). Participa como colaboradora en proyecto de investigación acreditado por la Secretaría de Ciencia y Técnica (UNLP). Es coautora en trabajos científicos relacionados al área de la formación universitaria, ética y psicología. Actualmente trabaja como profesora de Psicología en nivel medio (DGCyE, Provincia de Buenos Aires).

Azcona, Maximiliano

Doctor en Psicología por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Magíster en Epistemología e Historia de la Ciencia por la Universidad de Tres de Febrero (UNTREF). Licenciado y Profesor de Psicología (UNLP). Profesor adjunto a cargo de Epistemología de las Ciencias Sociales (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP) y ayudante diplomado ordinario de

Epistemología y Metodología de la Investigación Psicológica y del Seminario de Psicología Experimental (Facultad de Psicología, UNLP). Becario Postdoctoral del CONICET, seleccionado para ingresar a la Carrera del Investigador Científico y Tecnológico de la Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires (CIC). Es autor de capítulos de libros y numerosos artículos publicados en revistas nacionales e internacionales, en temas que relacionan el psicoanálisis, la filosofía de las ciencias y la metodología de la investigación.

Cardós, Paula Daniela

Especialista en Docencia Universitaria por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Licenciada y Profesora en Psicología (UNLP). Profesora adjunta ordinaria a cargo de la asignatura Planificación Didáctica y Práctica de la Enseñanza en Psicología (Facultad de Psicología, UNLP). Orientadora Educacional en Equipos de Orientación Escolar y Equipo Interdisciplinario Distrital, Modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social (DGCyE, Provincia de Buenos Aires). Directora y codirectora de becarios y estudiantes del grado y en proyectos de investigación (Secretaría de Ciencia y Técnica, UNLP). Autora de capítulos, artículos y diversos trabajos científicos de carácter nacional e internacional en temas vinculados a la formación y práctica profesional de profesoras/es y licenciadas/os en psicología.

Correa, Ana Karina

Especialista en Educación Superior de Jóvenes y Adultos por la Universidad de Fraternidad de Agrupaciones Santo Tomas de Aquino (UFASTA). Diplomada en Evaluación Educativa (UFASTA). Diplomada en Problemáticas Actuales de la Gestión Institucional Educativa (UFASTA). Diplomada en Comunicación Institucional y competencias comunicativas en la Escuela (UFASTA). Licenciada y Profesora en Psicología por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Ha sido adscripta graduada en la cátedra de Planificación Didáctica y Prácticas de la Enseñanza en Psicología (Facultad de Psicología, UNLP). Colaboradora en proyecto de investigación (Secretaría de Ciencia y Técnica, UNLP). Docente en nivel secundario y de formación docente superior (DGCyE, Provincia de Buenos Aires). Se desempeña como Orientadora Educacional en nivel primario (DGCyE, Provincia de Buenos Aires)

Cufre, Andrea

Profesora y Licenciada en Psicología por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Especializanda en Educación en Género y Sexualidades (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP). Ayudante diplomada de Planificación Didáctica y Prácticas de la Enseñanza (Facultad de Psicología, UNLP). Colaboradora en proyecto de investigación (Secretaría de Ciencia y Técnica, UNLP). Directora en nivel medio de la Escuela N° 2 (Berisso, Provincia de Buenos Aires). Docente de nivel secundario y de formación docente superior (DGCyE, Provincia de Buenos Aires). Coautora de capítulo de libro y de trabajos científicos en temáticas relacionadas a la Educación Sexual Integral y aspectos curriculares de su enseñanza.

Fila, Julia

Licenciada y Profesora en Psicología por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Integrante de la Unidad de Cuidados Paliativos del Hospital “San Roque” (Gonnet, La Plata). Participante como colaboradora en proyecto de investigación acreditado por la Secretaría de Ciencia y Técnica (UNLP) y en investigación interdisciplinaria sobre planificación de decisiones anticipadas en cuidados paliativos del Instituto “Pallium Latinoamérica” (Buenos Aires). Ha participado en docencia universitaria como adscripta graduada y en proyectos de extensión dependientes de la UNLP. Autora y coautora de capítulo de libro y trabajos científicos de la especialidad. Actualmente, trabaja con pacientes con diversas patologías orgánicas; en especial, con personas en tratamientos oncológicos.

Gómez, María Florencia

Especialista en Docencia Universitaria, Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Diplomada Superior en Ciencias Sociales con mención en Educación y Nuevas Tecnologías, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Licenciada y Profesora en Psicología (UNLP). Maestranda en Tecnología Informática aplicada a la Educación (UNLP). Ayudante Diplomada en Seminario de Psicología Experimental, Psicología Genética, Psicopatología infantil y Trayecto Introductorio e integrante del Área de Educación a Distancia (Facultad de Psicología, UNLP). Participante de proyectos de investigación (UNLP) y de extensión en la Comunidad virtual de Práctica Docente en Línea (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP). Autora y coautora de capítulos de libros y trabajos científicos de carácter nacional e internacional en temas de psicología del desarrollo, psicopatología infantil y la investigación con humanos.

Guerrero, Lautaro Elías

Especialista en Educación, Políticas Públicas y Derechos de Niños/as y Adolescentes por la Universidad Pedagógica Nacional. Especialista en Educación y TIC con orientación en Educación Especial y Especialista en Políticas Socioeducativas por el Ministerio de Educación de la Nación. Licenciado y Profesor en Psicología por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Doctorando en Psicología y Especializando en Docencia Universitaria (UNLP). Ayudante diplomado en Planificación Didáctica y Prácticas de la Enseñanza en Psicología (Facultad de Psicología, UNLP). Colaborador en proyectos de investigación (Secretaría de Ciencia y Técnica, UNLP). Asesor en la Dirección Provincial de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social (DGCyE, Provincia de Buenos Aires). Coautor de trabajos científicos de carácter nacional e internacional.

Manzini, Fernando

Licenciado y Profesor en Psicología por la Universidad Nacional de Córdoba. Jefe de trabajos prácticos ordinario de Neuroanatomía y Neurofisiología, ayudante diplomado ordinario del Seminario de Psicología Experimental y de Estadística Aplicada a la Psicología, de la Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Ex becario de CONICET. Realizó investigaciones en el área de la Neurotoxicología Experimental, trabajando con modelos animales de

ingesta abusiva de alcohol. Autor y coautor en diversos artículos y trabajos científicos de carácter nacional e internacional en el área de la psicología experimental y la investigación de enfoque cuantitativo. Obtuvo premios en divulgación científica. Colabora como revisor de artículos científicos en varias revistas de Sudamérica. Participa en proyectos de investigación dependientes de la UNLP y dirige trabajos integradores finales de grado.

Torres, María Ayelén

Profesora y Licenciada en Psicología por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Ha sido adscripta graduada en la cátedra de Planificación Didáctica y Prácticas de la Enseñanza en Psicología (Facultad de Psicología, UNLP). Colaboradora en proyecto de investigación (Secretaría de Ciencia y Técnica, UNLP). Actualmente es docente en nivel secundario (DGCyE, Provincia de Buenos Aires).

Zurita, Julia

Especialista en Métodos y Técnicas de Investigación Social por el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). Licenciada en Psicología por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Actual becaria de investigación (Secretaría de Ciencia y Técnica, UNLP). Doctoranda en Psicología (UNLP). Ha participado en asignaturas de grado en carácter de adscripta alumna y graduada en la Facultad de Psicología (UNLP). Colaboradora en proyecto de investigación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP). Autora y coautora de capítulos de libros y trabajos científicos de carácter nacional e internacional, en temáticas relacionadas a la epistemología y la metodología, con aplicaciones al ámbito de las investigaciones psicoanalíticas.

Metodología en acción : aportes a la investigación psicológica con humanos /
María José Sánchez Vazquez ... [et al.] ; coordinación general de María José
Sánchez Vazquez. - 1a ed. - La Plata : Universidad Nacional de La Plata ;
EDULP, 2023.
Libro digital, PDF - (Libros de cátedra)

Archivo Digital: descarga
ISBN 978-950-34-2267-0

1. Psicología. 2. Metodología de la Investigación. 3. Investigación Social. I. Sánchez
Vazquez, María José, coord.
CDD 150.72

Diseño de tapa: Dirección de Comunicación Visual de la UNLP

Universidad Nacional de La Plata – Editorial de la Universidad de La Plata
48 N.º 551-599 / La Plata B1900AMX / Buenos Aires, Argentina
+54 221 644 7150
edulp.editorial@gmail.com
www.editorial.unlp.edu.ar

EduLP integra la Red de Editoriales Universitarias Nacionales (REUN)

Primera edición, 2023
ISBN 978-950-34-2267-0
© 2023 - EduLP

S
sociales


EDITORIAL DE LA UNLP



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA