



A guide for naming research studies in Psychology¹

Ignacio Montero² y Orfelio G. León (*Universidad Autónoma de Madrid, España*)

(Recibido 29 de junio 2007 / Received June 29, 2007)

(Aceptado 20 de julio 2007 / Accepted July 20, 2007)

RESUMEN. En este trabajo se revisa y amplía el sistema de clasificación de las metodologías de investigación en Psicología previamente publicado por los autores. Se establecen pautas para guiar su utilización y se presentan algunas reflexiones sobre su utilidad. El sistema está basado en la lógica del plan de investigación. En un primer nivel, se compone de tres grandes grupos: a) estudios teóricos, b) estudios empíricos cuantitativos y c) estudios empíricos cualitativos. El primer grupo se descompone en estudios clásicos de revisión y estudios meta-analíticos. El segundo grupo se desglosa en siete clases: estudios descriptivos mediante observación, estudios descriptivos de poblaciones mediante encuestas, experimentos, cuasi experimentos, estudios *ex post facto*, experimentos de caso único y estudios instrumentales. El tercer grupo queda desglosado en etnografía, estudio de casos e investigación-acción. Se presentan las características más importantes de cada clase de estudio y, dentro de ellas, las claves que permiten identificar cada una de sus posibles variantes. Siempre se ilustran con investigaciones publicadas. El sistema de clasificación aquí propuesto se utilizará como modelo para los informes de investigación que se envíen a esta revista.

PALABRAS CLAVE. Clasificación de metodologías. Métodos de investigación en Psicología. Estudio teórico.

ABSTRACT. In this work, the classification system for research methods in Psychology previously published by the authors is amplified and reviewed. We establish some cues for guiding its use and make some considerations on its utility. Based on classification of the research plan, in a first level the system is composed by three main groups: a) theoretical studies, b) empirical quantitative studies, and c) empirical qualitative studies. Within the first group two types are included, classical reviews and meta-analysis. Within the second, there are seven different types: observational descriptive studies, survey descriptive studies, experiments, quasi-experiments, *ex post facto* studies, single case experimental studies, and instrumental studies. The third group includes ethnography, case studies and action research. We present the main characteristics for each type and describe some keys which permit to

¹ Agradecemos a los editores de la revista, nuevamente, su invitación para revisar nuestro anterior trabajo.

² Correspondencia: Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de Madrid. Cantoblanco. 28049 Madrid (España). E-mail: nacho.montero@uam.es

identify their subtypes. All of them are illustrated with actual publications. The classification system we propose here will be used as model for research reports in order to be published in this journal.

KEYWORDS. Methodologies classification. Research methods in Psychology. Theoretical study.

RESUMO. Neste trabalho revê-se e amplia-se o sistema de classificação das metodologias de investigação em Psicologia previamente publicado pelos autores. Estabelecem-se pistas para orientar a sua utilização e apresentam-se algumas reflexões sobre a sua utilidade. O sistema está baseado na lógica do plano de investigação. Num primeiro nível, compõe-se em três grandes grupos: a) estudos teóricos, b) estudos empíricos quantitativos e c) estudos empíricos qualitativos. No primeiro grupo incluem-se dois tipos, estudos clássicos de revisão e estudos meta-analíticos. No segundo grupo incluem-se sete tipos diferentes: estudos descritivos mediante observação, estudos descritivos de populações mediante inquéritos, experimentais, quase experimentais, estudos “ex post facto”, experiências de caso único e estudos instrumentais. O terceiro grupo inclui a etnografia, estudo de casos e investigação-acção. Apresentam-se as características mais importantes de cada classe de estudo e, dentro delas, as chaves que permitem identificar cada uma de suas possíveis variantes. Todas são ilustradas com investigações publicadas. O sistema de classificação aqui proposto será utilizado como modelo para os relatórios de investigação que venham a ser enviados a esta revista.

PALAVRAS CHAVE. Classificação de metodologias. Métodos de investigação em Psicologia. Estudo teórico.

Introducción

Tras varios años de uso de nuestra propuesta de clasificación de las metodologías de investigación en Psicología (Montero y León, 2002, 2005), los editores de esta revista nuevamente nos requieren para que la revisemos mediante un nuevo trabajo. En este nuevo artículo presentamos alguna modificación en el sistema de clasificación siguiendo las que hemos introducido en la última edición de nuestro manual sobre metodología de investigación (León y Montero, 2008). En esta nueva versión traemos al principio la división entre estudios cualitativos y estudios clásicos o cuantitativos. También aumentamos el nivel de detalle con respecto a la versión anterior incluyendo, además, las aclaraciones oportunas entre las categorías con fronteras más difíciles. Eso nos ha llevado a incluir veintinueve nuevas referencias de investigaciones publicadas en inglés y en castellano.

Consideramos que es importante recordar algunas de las reflexiones que incluíamos en la última versión de este sistema de clasificación (Montero y León, 2005). La primera hacía referencia a que, a pesar de que autores clásicos del campo de la epistemología han estudiado la importancia de las clasificaciones en la formación del conocimiento científico (Hempel, 1965), nuestra idea sobre las potencialidades de elaborar un conjunto de categorías como éste está más ligado a la utilidad de los códigos arbitrarios a la hora de favorecer la replicabilidad en el trabajo de clasificación (de conductas, de producciones verbales, de artefactos culturales, de documentos, etc.). Y por lo tanto, este conjunto, como cualquier otro, está permanentemente abierto a aclaraciones, desgloses,

nuevos agrupamientos, etc. Son bienvenidos los comentarios al respecto (y se agradecen los hasta ahora recibidos de parte de colegas, investigadores noveles y estudiantes aventajados).

La segunda reflexión hacía referencia a que la mayor parte de las consideraciones que hacemos para establecer criterios de inclusión son relativas al nivel de análisis metodológico que tiene que ver con el plan de investigación. Ese sigue siendo el caso, aunque cabe añadir dos matices: a) el plano del análisis epistemológico pasa a ser clave en el primer nivel de desglose de los tres grupos de estudios en los que ahora se organiza el sistema y b) dada la flexibilidad de los diseños de tipo cualitativo, en el informe de este tipo de estudios es mayor la importancia que toma todo lo relativo a la justificación de las técnicas de recogida y análisis de los datos (véase AERA, 2006).

Finalmente, queremos volver a insistir en la relevancia de ser cuidadosos en el informe acerca de cómo se describen las condiciones en las que se hacen los procesos tanto de selección de muestras como de formación de grupos. El adjetivo “aleatorio” es insuficiente y, no pocas veces, puede inducir a confusión.

A este recordatorio sobre nuestras tres reflexiones generales incluidas en la versión anterior cabría añadir un nuevo comentario. Es relativo a nuestro silencio sobre la categoría emergente de clasificación de las metodologías conocida como métodos mixtos (*mixed methods*; véase, por ejemplo, Tashakkori y Teddlie, 2003). Los que defienden este tipo de denominación lo hacen como un modo de romper la dicotomía entre metodología cuantitativa y cualitativa. Sin entrar a discutir el fondo del asunto, lo que queremos precisar es que si no hemos recogido esta categoría en el primer nivel de nuestro sistema ha sido porque, en general, cuando se habla de mezclar metodologías se está aludiendo a la mezcla de planes con técnicas de recogida y análisis de los datos. Pero es francamente difícil encontrar un estudio que –aun bajo la etiqueta de método mixto- incluya un diseño que mezcle planes de investigación provenientes de las dos tradiciones. Por tanto, en el caso de que algún autor se adscribiera a este paraguas conceptual de la mezcla podría nombrar sus planes de investigación –que serían varios, muy probablemente- usando nuestro sistema.

Veamos ahora las definiciones de los diferentes tipos de estudio, agrupadas en tres grandes grupos, algunos de los cuales se desglosan hasta en tres niveles de subclases.

Estudio teórico

Se incluirá en esta categoría todo trabajo en el que no se aporten datos empíricos originales de los autores, ni se presenten nuevos análisis de datos ya recogidos o publicados (en este caso, los estudios se clasificarán en función de los criterios de inclusión del resto de categorías de esta guía). Es decir, se considera estudio teórico todo aquél que presenta avances teóricos, estudios de revisión, actualización, comparación y análisis crítico de teorías o modelos en un determinado campo.

Clásico

En esta categoría se incluyen los estudios que gestionan la revisión de ideas sin utilizar estadísticos para llevar a cabo la fundamentación de sus tesis. Vg.: Corraliza (2001), Pérez (2001), Roth y Lee (2007) o Virués y Haynes (2005).

Meta-análisis

Los estudios de revisión que utilizan diferentes estimadores del tamaño del efecto para estudiar la evidencia acumulada sobre un determinado problema de investigación reciben el nombre de meta-análisis. Vg.: Springer, Stanne y Donovan (1999) o Vargas,

Gambara y Botella (2006).

Estudio empírico con metodología cuantitativa

En este conjunto de categorías se incluyen todos aquellos estudios que presentan datos empíricos originales producidos por los autores y enmarcados dentro de la lógica epistemológica de tradición objetivista.

Estudio descriptivo mediante un código arbitrario de observación

Componen esta categoría los estudios que utilizan observación sistemática, mediante un código arbitrario construido previamente y tienen un objetivo que, *a priori*, es descriptivo, sin que en su planteamiento se incluyan hipótesis propiamente dichas. En el caso contrario, sería clasificable como estudio *ex post facto*.

- Natural. La investigación se lleva a cabo en el contexto habitual en el que se produce el fenómeno y el investigador no interviene en lo que se observa. Vg.: Berk, (1986) o Piñar, Caro y Coscollá (2001).
- Estructurada. La investigación se lleva a cabo en el contexto habitual en el que se produce el fenómeno, pero el investigador introduce modificaciones para maximizar la probabilidad de aparición de dicho fenómeno. Vg.: González y Palacios (1990) o Winsler, Díaz, McCarthy, Atencio y Chabay (1999).

Estudio descriptivo de poblaciones mediante encuestas con muestras probabilísticas

Se incluirán todos los trabajos que han utilizado encuestas con el objetivo de describir poblaciones sin que –como en el caso anterior– en su planteamiento se incluyan hipótesis propiamente dichas. También, en caso contrario, sería clasificable como estudio *ex post facto* y se haría mención a la encuesta como herramienta para la obtención de evidencia empírica.

- Transversal. La descripción se hace en un único momento temporal. Vg.: Nuevo, Montorio, Márquez, Izal y Losada (2004) o Pereira y Smith (2003).
- Longitudinal. La descripción de la población se hace mediante comparaciones en diferentes momentos temporales, bien con distintas muestras representativas de participantes (muestras independientes sucesivas), bien con el mismo grupo de participantes (panel). Vg.: Curry y Thomas (1999) u Oficina del Defensor del Pueblo (2007).

Experimentos

Para catalogar una investigación como experimental es necesario que al menos una de las variables independientes estudiadas haya sido manipulada explícitamente por el investigador.

- Experimentos con grupos distintos (inter sujeto). Para probar el efecto de cada nivel de la variable independiente se asigna al azar, y uno a uno, a los participantes a cada uno de los niveles; de esta forma las variables extrañas quedan equilibradas en los distintos grupos. La eficacia máxima de este procedimiento de control se alcanza cuando los grupos formados son grandes. Se recomienda que se especifique cómo se ha materializado la adscripción. La mera utilización de la palabra “aleatorio” no garantiza el proceso.
 - o Diseño con una variable independiente, grupos aleatorios. Plan de investigación en el que se ha manipulado una única variable independiente formando tantos grupos al azar (inter sujeto) como niveles tenga la variable.

- Vg.: Díaz y Vallejo (1987) o Tifner, Zanin, y De Bórtoli (2003).
- Diseño con una variable independiente, grupos aleatorios y una variable bloqueada. Experimentos inter sujeto en los que, además, se ha controlado una variable extraña mediante la formación de bloques (grupos de participantes con valores semejantes en una variable extraña). Conviene analizar estadísticamente e informar del efecto de la variable bloqueada. Vg.: Flórez, Alarcón y Rodríguez (2001).
 - Diseño con una variable independiente, grupos ya formados. Experimentos con varios grupos en los cuales, los participantes no han sido asignados de forma individual a las condiciones, sino que, al no poderse desligar de su grupo, se adscribieron –al azar- completos a las condiciones experimentales. Vg.: Sáenz de Castro y León (1998).
 - Experimentos con el mismo grupo (intrasujeto). Cada uno de los participantes ha recibido todos los niveles de la variable independiente en todos los órdenes (completo) o solo en un orden (incompleto). La eficacia de este diseño depende de haber controlado el efecto de la práctica acumulado por la repetición de tareas, por lo que se debe indicar la forma utilizada, junto a la denominación del diseño.
 - Diseño con una variable independiente, intrasujeto, con ordenación aleatoria simple (completo). En este plan experimental, la naturaleza de la variable independiente ha permitido muchas repeticiones de cada nivel, por lo que la presentación final de los niveles y sus repeticiones se ha hecho de forma aleatoria simple. Vg.: Craik y Tulving (1975).
 - Diseño con una variable independiente, intrasujeto, con orden aleatorio por bloques (completo). El tiempo de ejecución de cada presentación de los niveles de la variable independiente ha permitido hacer un número moderado de repeticiones. Para asegurarse la compensación del efecto de la práctica, la ordenación al azar de los niveles se ha hecho por bloques en los que en cada uno de ellos aparecen todos los niveles. Cada participante ha pasado por el total de repeticiones (completo). Vg.: Sackeim, Gur y Saucy (1978).
 - Diseño con una variable independiente, intrasujeto, con orden reequilibrado AB, BA (completo o incompleto). Las tareas correspondientes a cada uno de los dos niveles (A, B) de la variable independiente necesitan un tiempo de ejecución que no permite hacer repeticiones. La mitad de los participantes (al azar) ha realizado el experimento en la secuencia AB y la otra mitad en la forma BA (*incompleto*). Si el investigador ha usado el diseño completo, ABBA, deberá justificar que los efectos de la práctica sobre la variable dependiente son lineales. Vg.: Rasinski (1990).
 - Diseño con una variable independiente, intrasujeto, con orden en cuadrado latino (incompleto). La variable independiente, con tres o más niveles, tiene un tiempo de presentación que no permite repeticiones. Los participantes se han dividido en grupos al azar; cada grupo se ha asignado a cada una de las permutaciones de órdenes de los niveles elegidos para configurar el cuadrado latino. Vg.: Erber (1991).
 - Experimentos factoriales. Experimentos con más de una variable independiente, en los que los niveles de las variables se presentan combinados entre sí. Pudiendo ser, por ejemplo, factoriales completos, anidados, con reducción de grupos, etc., lo cual se habrá de anotar en el nombre del diseño. Además del número de variables

independientes y sus niveles, se indicará la forma de estudiar cada variable: inter o intra sujeto. Se señalarán, asimismo, las variables que no hayan sido manipuladas, en el caso de que el diseño incluya alguna. Vg.: Diges, Rubio y Rodríguez (1992), Montero y De Dios (2006) u Olivares, Rosa y Olivares (2006).

Cuasi experimentos

Dentro de esta categoría y la de estudios *ex post facto* se han incluido todos aquellos estudios que, aún teniendo el objetivo de contrastar una hipótesis de relación causal, tienen limitaciones –más o menos serias- para conseguirlo con éxito. Dentro de este primer grupo se incluyen los diseños con intervención en los que se hacen aplicaciones en situaciones naturales, en las cuáles es imposible asignar al azar a los participantes o controlar el orden de aplicación de los niveles de la variable independiente. Dentro de los diseños con intervención se pueden dar las variantes que se detallan a continuación.

- Pre-post. Se toma una medida antes de la intervención y otra después. Dentro de esta categoría se han podido utilizar varios diseños.
 - o Pre-post, un grupo. El tratamiento se ha aplicado a un único grupo. Se aconseja que el investigador argumente contra las amenazas de este diseño tan débil. Vg.: García, Rosa, Montero y ETIEDEM (1990) o Riveros, Cortázar, Alcázar y Sánchez (2005).
 - o Pre-post, dos grupos, uno de cuasi-control. Además del grupo al que se ha aplicado el tratamiento, se ha medido en la variable dependiente, en los dos mismos momentos, a otro grupo de participantes similar, no tratado y no formado al azar. Por no tener las garantías de los grupos control formados al azar es por lo que se denomina “cuasi control”. Vg.: DeCharms (1976) o Labrador, Fernández y Rincón (2006).
 - o Pre-post, dos grupos, uno de una cohorte anterior. En este diseño se ha mejorado el control de variables al utilizar como cuasi control un grupo de una cohorte anterior. El investigador deberá señalar cuáles son las variables institucionales que permiten argumentar la equivalencia de los grupos. Vg.: Minton (1975).
 - o Pre-post, un grupo, con cuasi control en una segunda variable dependiente. Al no ser posible utilizar un grupo de cuasi control, el investigador ha utilizado otra medida dependiente para mostrar que la intervención ha sido eficaz. Para que la segunda variable sirva de comparación es necesario justificar que no está conectada con la dependiente principal. Vg.: Broadbent y Little (1960).
- Solo post. Estos planes corresponden a situaciones en las que únicamente se pueden tomar medidas tras la intervención, la cual ha podido hacer el propio investigador o no. Dentro de esta categoría figuran los siguientes diseños.
 - o Solo post, dos grupos, uno de cuasi control. El investigador ha utilizado el más simple de los esquemas: un grupo que fue tratado y después medido se compara con otro cuasi control que no fue tratado. Dada la gran cantidad de amenazas de esta estrategia, se deberá argumentar, fundamentalmente, sobre la equivalencia de los grupos. Vg.: Feldman y McKinlay (1994).
 - o Solo post, dos grupos, uno de una cohorte anterior. Investigación cuasi experimental solo post, con dos grupos, donde el de cuasi control se mejora al provenir de una cohorte anterior. Vg.: Minton (1975).
 - o Solo post, grupos duplicados, con cuasi control simultáneo. El plan solo

- post simple se ha mejorado al duplicar tanto el grupo experimental como el cuasi control. El investigador deberá mostrar la semejanza de resultados entre los grupos experimentales frente a la diferencia respecto al conjunto de los cuasi control. Vg.: Ball y Bogatz (1970).
- Solo post, grupos duplicados, con cuasi control en cohortes sucesivas. Diseño solo post en el cual se ha buscado incrementar la validez, además de con la duplicación de grupos, con el control de variables institucionales; por eso, el grupo cuasi control (dividido) se ha tomado en una cohorte del mismo centro. Vg.: Ball y Bogatz (1970).
 - Solo post, con dos o más tratamientos. En este plan, el investigador ha trabajado con una variable independiente con dos o más modalidades; en consecuencia se tiene información sobre la variable dependiente en grupos que han sido sometidos a diferentes modalidades de tratamiento. Vg.: Seaver (1973).
- Serie temporal interrumpida. La naturaleza de la variable dependiente ha permitido tomar repetidas puntuaciones antes y después de la intervención. Dentro de esta categoría se han podido usar diferentes diseños.
- Serie temporal interrumpida, un grupo. A un único conjunto de participantes se le aplica un tratamiento, pero se toman varias medidas de la variable dependiente a lo largo de un periodo previo y a lo largo de un periodo posterior. Vg.: Ross y White (1987).
 - Serie temporal interrumpida, con dos grupos, uno de cuasi control. Igual que en el caso anterior, pero con el añadido de que al mismo tiempo se toman las mismas medidas en otro grupo de comparación que no ha sido formado al azar. Vg.: McSweeney (1978).
 - Serie temporal interrumpida, un grupo, con cuasi control en una segunda variable dependiente. En este caso, el grupo de comparación no está constituido por otras personas sino por las medidas en otra variable dependiente no sometida a tratamiento. Vg.: Ross, Campbell y Glass, (1970).
 - Discontinuidad en la regresión. La intervención se ha producido a partir de un valor pre en la muestra y se han estudiado los valores post en el entorno de ese punto. Vg.: Seaver y Quarton (1976).

Estudios ex post facto

En este segundo grupo se incluyen aquellos estudios en los que las limitaciones para el contraste de las relaciones causales vienen dadas por la imposibilidad de manipular la variable independiente. En otros sistemas de clasificación se usa la etiqueta de correlacionales para hacer referencia a algunos de los que se presentan. Aquí se prefiere no utilizarla por que hace mención a un índice estadístico y porque es imprecisa con respecto a algunos elementos del plan de investigación (por ejemplo, la distinción entre estudio prospectivo y retrospectivo de grupo único). Dentro de esta categoría se han podido seguir los siguientes planes de investigación.

- Retrospectivos. Se comienza estudiando la variable dependiente y después se prueban posibles variables independientes. Dentro de esta categoría se han podido usar algunas variantes.
 - Retrospectivo, un grupo, simple. Esta categoría implica que el investigador ha elegido un grupo (clave) de participantes por poseer todos una

- “característica” (síndrome clínico, historia personal, etc.) cuyas posibles causas se quieren estudiar. Vg.: Fernández (1994).
- Retrospectivo, dos grupos, uno de cuasi control. En este caso se ha añadido un grupo de participantes que poseen los mismos valores que el grupo clave en un conjunto de variables que se quieren controlar, pero que no poseen esa “característica” cuya causa se estudia. Vg.: Shafii, Carrigan, Whillinghil y Derrick, (1985).
 - Retrospectivo, un grupo, múltiples medidas. Esta última categoría implica que el investigador ha tenido la posibilidad de incluir en su muestra participantes que –además de determinados valores en la variable dependiente- poseen la mayor heterogeneidad posible en todas las variables potencialmente independientes. Vg.: García, Fernández-Ballesteros, Montero y Heiby (1995) o Gómez, Luengo, Romero, Villar y Sobral (2006).
 - Estudios historiográficos bibliométricos. Estudios que ponen a prueba relaciones entre variables en una situación ya pasada (*ex post facto*), pero en los que las unidades de análisis no son personas sino objetos (habitualmente documentos). Vg.: Callejón (2003), Guerra (2003) o Montero y León (2001).
- Prospectivos. Se comienza estudiando una variable independiente y después se mide la dependiente. Hay que tener en cuenta que la simple ordenación temporal del registro de las variables independiente y dependiente no permite considerar un diseño como prospectivo. El lapso temporal entre variables independiente y dependiente debe permitir que las primeras actúen sobre la segunda. Dentro de esta categoría se han podido usar distintos diseños.
- Prospectivo, una variable independiente, simple. Se ha estudiado el efecto de una única variable independiente que no se manipula sino que ha actuado de forma natural. El investigador se ha limitado a seleccionar participantes por poseer un determinado valor en la misma. Vg.: Fernández-Montalvo *et al.* (2004) o López y Gil (2001).
 - Prospectivo, con más de una variable independiente, factorial. Se ha estudiado el efecto de una variable independiente, que se presenta combinada con los niveles de otra/s variable/s independiente/s, sobre una dependiente. Ninguna de las variables independientes ha sido manipulada, sino que se han elegido grupos de participantes que poseían combinaciones de valores en ellas. Vg.: Baile, Guillén y Garrido (2002) o Matud, García y Matud (2002).
 - Prospectivo, un grupo, múltiples medidas. Se ha estudiado el efecto de un conjunto de variables independientes que fueron medidas en una única muestra, lo más grande y representativa posible, antes de que aparecieran sus valores en la variable dependiente. Vg.: Besteiro *et al.* (2004) o Borrayo, Guarnaccia y Mahoney (2001).
 - Prospectivo, con más de un eslabón causal. Se ha estudiado el efecto de un conjunto de variables independientes en, al menos, dos eslabones causales, de tal modo que existen variables que son a la vez independientes con respecto a la dependiente y dependientes con respecto a las que aparecen en un eslabón causal anterior. Vg.: Covington y Omelich (1979) o Montero y Alonso (1992a).
- Evolutivos. Diseños en los que la variable independiente es el paso del tiempo,

variable que no se puede manipular. Dentro de esta categoría se han podido utilizar diferentes diseños.

- Evolutivo, transversal. Se han comparado grupos que tienen diferentes valores en la variable edad en un único momento temporal. Vg.: Flavel, Beach y Chinsky (1966).
- Evolutivo, longitudinal. Se ha comparado al mismo grupo de participantes en una determinada variable dependiente según pasa el tiempo. Vg.: Baghdadli *et al.* (2007) o Shum, Conde y Díaz (1992).
- Evolutivo, secuencial. Se estudia el efecto de la variable edad combinando un diseño longitudinal con la comparación entre, al menos, dos cohortes distintas. Vg.: Schaie y Herzog (1983).

Experimentos de caso único

En esta categoría se incluirán todos los estudios experimentales en los que un solo individuo es su propio control. Se han recogido ocho variantes.

- Diseño sin retirada, AB. Diseño en el que no se puede retirar el tratamiento. Vg.: Arco, López, Heilborn y Fernández (2005), Contreras y Juárez (2003) o Montorio, Fernández de Trocóniz y López, (1998).
- Diseño de retirada, ABAB. Diseño básico de caso único con retirada del tratamiento y finalización con intervención. Vg.: Martin, Goodrich, Beutler y Firestone (2001) o Heard y Watson (1999).
- Diseño con dos tratamientos, ABACA. Con este plan se ha comparado la eficacia de dos tratamientos distintos sobre el mismo paciente. En el esquema general B y C representan a los tratamientos. Vg.: Wincze, Leitenberg y Agras (1972).
- Diseño con tres niveles de tratamiento, ABAB'AB''. Con esta estrategia se han comparado las diferencias en eficacia entre varios niveles de intensidad creciente de una intervención. Vg.: Phillips (1968).
- Diseño para contrastar la interacción, A-B-A-C-A-B-BC-C. Con este diseño se ha estudiado la interacción de dos tratamientos (B y C en este caso). Cualquier otra variante de este plan debe incluir intervenciones y retiradas de cada terapia, más la presentación conjunta de ambas. Vg.: Bernard, Kratochwill y Keefauver (1983).
- Línea base múltiple, varias conductas, el mismo paciente. Con esta estrategia, varias conductas comenzaron a ser registradas de forma simultánea; a continuación, de forma escalonada en el tiempo, se intervinieron cada una de ellas. Las comparaciones se realizaron entre las fases tratadas con las que permanecían en línea base. Vg.: Hall, Cristler, Cranston y Tucker (1970).
- Línea base múltiple, varios pacientes, la misma intervención. En este diseño el escalonamiento temporal se ha aplicado a los pacientes, los cuales recibieron la intervención de forma secuencial, mientras los otros fueron registrados en línea base. Vg.: Fernández *et al.* (1997).
- Línea base múltiple, varias situaciones, la misma intervención. En este diseño el escalonamiento temporal se ha aplicado a diferentes contextos. El propósito ha sido observar el cambio en diferentes ambientes, cuando la conducta recibe el refuerzo adecuado. Se puede estudiar tanto a un paciente como a un grupo. Vg.: Hall *et al.* (1970).

Estudios instrumentales

Se han considerado como pertenecientes a esta categoría todos los estudios

encaminados al desarrollo de pruebas y aparatos, incluyendo tanto el diseño (o adaptación) como el estudio de las propiedades psicométricas de los mismos. Vg.: Gibbons, Flores y Mónico (2004), Montero y Alonso (1992b) o Servera y Cardo (2006).

Estudios empíricos cualitativos

En este conjunto de categorías se incluyen todos aquellos estudios que presentan datos empíricos originales producidos por los autores y enmarcados dentro de la lógica epistemológica de tradición subjetivista, ya sea fenomenológica, interpretativa o crítica. En general, todos aquellos estudios empíricos que parten de la perspectiva de los participantes.

Etnografía

Estudio de un grupo en el que se integra el investigador y recoge la evidencia mediante un conjunto de técnicas no estructuradas en las que predomina la observación participante. Vg.: Burgois (2003).

Estudio de casos

Estudios descriptivos no estructurados que se refieren a una única unidad muestral, bien sea una persona, un grupo, una organización, etc.

- Estudio de caso, intrínseco. El investigador se encuentra con él, no lo elige. Vg.: Sacks (1987, pp. 138-140).
- Estudio de caso, instrumental. El investigador lo elige por ser prototípico. Vg.: Shaw (1931) o Stake (1998, cap. 10).
- Estudio de caso, múltiple. El investigador elige varios casos prototípicos que ilustran variantes del fenómeno bajo estudio. Vg.: Anyon (1981).

Investigación-acción

Estudio de un contexto social donde mediante un proceso de pasos sucesivos en espiral se investiga al mismo tiempo que se interviene. Vg.: Withmore y Mckee (2001).

Comentarios finales a modo de guía

Como ya se ha señalado, el objetivo de esta guía es que los investigadores dispongan de un sistema conceptual que les sirva para organizar su trabajo en dos sentidos. En primer lugar a la hora de diseñarlo, ¿cómo se llama lo que quiero/puedo hacer para responder a mi pregunta de investigación? En segundo lugar a la hora de publicarlo ¿para qué me sirve saberlo?

Para responder a la primera pregunta conviene seguir un proceso de reflexión encadenado. Una vez que está claro que se va a plantear 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.

¿Para qué le servirá al investigador saber cómo se llama su estudio? Podríamos contestar con cierto sentido del humor que para publicar en esta revista. Pero la respuesta sería es que le ayuda a conocer las fuentes de potenciales variables extrañas más comúnmente asociadas a su tipo de estudio y, por tanto, a tratar de controlarlas durante o después de realizar el estudio. Todo ello le permitirá persuadir al lector de su informe de que, en su caso, o bien no aparecieron, o bien no lo hicieron con la suficiente fuerza, quedando pues garantizada la calidad de la conclusión acerca de los objetivos de la investigación. En cualquier caso hay que añadir que, como bien señalan Shadish, Cook y Campbell (2002), esto no quiere decir que un tipo de amenaza a la validez sea exclusiva de un tipo de estudio o, dicho al revés, que la posibilidad de llevar a cabo un tipo concreto de estudio elimina totalmente la aparición de determinado tipo de amenaza. En resumen y como ya hemos dicho en diferentes ocasiones, haga el investigador lo que pueda pero sepa el investigador lo que hace.

Referencias

- AERA (2006). Standards for reporting on empirical social science research in AERA publications. *Educational Researcher*, 35, 33-40.
- Anyon, J. (1981). Social class and school knowledge. *Curriculum Inquiry*, XI, 3-42.
- Arco, J.L., López, S., Heilborn, V. y Fernández, F.D. (2005). Terapia breve en estudiantes universitarios con problemas de rendimiento académico y ansiedad: Eficacia del modelo "La Cartuja". *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5, 589-608.
- Baghdadli, A., Picot, M-C., Michelon, C., Bodet, J., Pernon, E., Burstezjn, C., Hochmann, J., Lazartigues, A., Pry, R. y Aussilloux, C. (2007). What happens to children with PDD when they grow up? Prospective follow-up of 219 children from preschool age to mid-childhood. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 115, 403-412.
- Baile, J.I., Guillén, F. y Garrido, E. (2002). Insatisfacción corporal en adolescentes medida con el Body Shape Questionnaire (BSQ): efecto del anonimato, el sexo y la edad. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud / International Journal of Clinical and Health Psychology*, 2, 439-450.
- Ball, S. y Bogatz, G.A. (1970). *The first year of Sesame Street: An evaluation*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Berk, L.E. (1986). Relationship of elementary school children's private speech to behavioral accompaniment to task, attention, and task performance. *Developmental Psychology*, 22, 671-680.

- Bernard, M.E., Kratochwill, T R. y Keefauver, L W. (1983). The effects of rational-emotive psychotherapy and self-instructional training on chronic hair pulling. *Cognitive Therapy and Research*, 7, 273-280.
- Besteiro, J.L., Lemos, S., Muñiz, J., García-Cueto, E. Inda, M., Paíno, M. y Rocés, M. (2004). Validez de constructo de los trastornos de la personalidad del DSM-IV. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud / International Journal of Clinical and Health Psychology*, 4, 255-269.
- Borrayo, E.A., Guarnaccia, C.A. y Mahoney, M.J. (2001). Prediction of breast cancer screening behavior among older women of Mexican descent: Applicability of theoretical models. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud / International Journal of Clinical and Health Psychology*, 1, 73-90.
- Broadbent, D.E. y Little, E.A.J. (1960). Effects of noise reduction in a work situation. *Occupational Psychology*, 324, 133-140.
- Burgois, P. (2003). *In search of respect. Selling crack in El Barrio* (2nd ed.). New York: Cambridge University Press.
- Callejón, A.B. (2003). Análisis bibliométrico del trastorno bipolar (1995-2001). *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud / International Journal of Clinical and Health Psychology*, 3, 163-176.
- Contreras, F. y Juárez, F. (2003). Efecto del incremento en el número de señales de biofeedback-EMG sobre el control muscular en la hemiplejía. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud / International Journal of Clinical and Health Psychology*, 3, 301-312.
- Corraliza, J.A. (2001). El comportamiento humano y los problemas ambientales. *Estudios de Psicología*, 22, 3-9.
- Covington, M.V. y Omelich, C.L. (1979). Are causal attribution causal? A path analysis of the cognitive model of achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1487-1504.
- Craik, F.I.M. y Tulving, E. (1975). Depth of processing and the retention of words in episodic memory. *Journal of Experimental Psychology (General)*, 104, 268-294.
- Currie, J. y Thomas, D. (1999). Does Head Start help Hispanic children? *Journal of Public Economics*, 74, 235-262.
- DeCharms, R. (1976). *Enhancing motivation: Change in the classroom*. New York: Irvington.
- Díaz, A. y Vallejo, M.A. (1987). Influencia del placebo en el tratamiento de la cefalea. *Estudios de Psicología*, 31-32, 53-68.
- Diges, M., Rubio, M.E. y Rodríguez, M.C. (1992). Eyewitness memory and time of day. En F. Lösel y T. Bliesener (Eds.), *Psychology and law* (pp. 317-320). Berlín: de Gruyter.
- Dunham, P.J. (1988). *Research methods in psychology*. Nueva York: Harper and Row.
- Feldman, H.A. y McKinlay, S.M. (1994). Cohort versus cross-sectional design in large field trials: Precision, sample size, and a unifying model. *Statistics in Medicine*, 13, 61-78.
- Fernández, C. (1994). *El suicidio consumado en Madrid capital*. Unpublished Doctoral Dissertation. Universidad Complutense de Madrid, Spain
- Fernández, F., Ayats, N., Jiménez, S., Saldaña, C., Turón, J.V. y Vallejo, J. (1997). Entrenamiento en habilidades conversacionales en un grupo ambulatorio de pacientes anoréxicas. Un diseño de línea base múltiple. *Análisis y Modificación de Conducta*, 23, 5-22.
- Fernández-Montalvo, J., López, J. J., Landa, N., Illescas, C., Lorea, I. y Zarzuela, A. (2004). Trastornos de personalidad y abandonos terapéuticos en pacientes adictos:

- resultados en una comunidad terapéutica. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud / International Journal of Clinical and Health Psychology*, 4, 271-283.
- Flavell, J.H., Beach, D.R. y Chinsky, J.M. (1966). Spontaneous verbal rehearsal in memory task as function of age. *Child Development*, 37, 283-299.
- Florez-Alarcón, L. y Rodríguez, G. (2001). Evaluación del impacto de un programa de atención psicológica a mujeres embarazadas con preclamsia. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud / International Journal of Clinical and Health Psychology*, 1, 259-292.
- García, J., Fernández-Ballesteros, R., Montero, I. y Heiby, E.M. (1995). Multiple correlates of unipolar depression: Contributions from the paradigmatic behavioral theory. *Psicothema*, 7, 41-50.
- García, M.C., Rosa, A., Montero, I. y ETIEDEM (1990). Instrucción, aprendizaje e interacción profesor alumno. Un estudio de observación en el aula. *Infancia y Aprendizaje*, 51-52, 79-98.
- Gibbons, P., Flores, H. y Mónico, M. (2004). Assessment of the factor structure and reliability of the 28 item version of the General Health Questionnaire (GHQ-28) in El Salvador. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud / International Journal of Clinical and Health Psychology*, 4, 389-398.
- Gómez, J.A., Luengo, A., Romero, E., Villar, P. y Sobral, J. (2006). Estrategias de afrontamiento en el inicio de la adolescencia y su relación con el consumo de drogas y la conducta problemática. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 6, 581-597.
- González, M.M. y Palacios, J. (1990). La zona de desarrollo próximo como tarea de construcción. *Infancia y Aprendizaje*, 51-52, 99-122.
- Guerra, M.L. (2003). La psicología oncológica en España: un análisis bibliométrico de las publicaciones en español. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud / International Journal of Clinical and Health Psychology*, 3, 371-380.
- Hall, R.V., Cristler, C., Cranston, S.S. y Tucker, B. (1970). Teachers and parents as researchers using multiple-baseline designs. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 3, 247-255.
- Heard, K. y Watson, T. S. (1999). Reducing wandering by persons with dementia using differential reinforcement. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 32, 381-384.
- Heiman, G.A. (1995). *Research methods in Psychology*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Hempel, C.G. (1965). Fundamentals of taxonomy. En C.G. Hempel (Ed.), *Aspects of scientific explanation and other essays in the philosophy of science* (pp. 137-154). Nueva York: Free Press.
- Labrador, F.J., Fernández, M.R. y Rincón, P.P. (2006). Eficacia de un programa de intervención individual y breve para el trastorno por estrés postraumático en mujeres víctimas de violencia doméstica. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 6, 527-547.
- León, O.G. y Montero, I. (2008). *Métodos de investigación en Psicología y Educación* (4ª ed.). Madrid: McGraw-Hill.
- López, F. y Gil, J. (2001). Características del fumador y su relación con el abandono del tabaco en programas de intervención no aversivos. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud / International Journal of Clinical and Health Psychology*, 1, 333-351.
- Martin, B.R., Goodrich, G., Beutler, L.E. y Firestone, L. (2001). Effectiveness of affect- arousal in treatment of depression using “voice technique”: Therapist training and

- client outcome. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud / International Journal of Clinical and Health Psychology*, 1, 91-107.
- Matud, M.P., García, M. A. y Matud, M.J. (2002). Estrés laboral y salud en el profesorado: un análisis diferencial en función del género y del tipo de enseñanza. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud / International Journal of Clinical and Health Psychology*, 2, 451-465.
- McSweeney, A.J. (1978). Effects of response cost on the behavior of a million persons: Charging for directory assistance in Cincinnati. *Journal of Educational Psychology*, 67, 198-203.
- Minton, J.H. (1975). The impact of Sesame Street on reading readiness of kindergarten children. *Sociology of Education*, 48, 141-151.
- Montero, I. y Alonso, J. (1992a). Achievement motivation in high school. Contrasting theoretical models in the classroom. *Learning and Instruction*, 2, 43-57.
- Montero, I. y Alonso, J. (1992b). El cuestionario MAPE-II. En J. Alonso (Ed.), *Motivar en la adolescencia: Teoría, evaluación e intervención* (pp. 205-232). Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma.
- Montero, I. y De Dios, M.J. (2006). Vygotsky was right. An experimental approach to the study of the relationship between private speech and task performance. *Estudios de Psicología*, 27, 175-189.
- Montero, I. y León, O.G. (2001). Usos y costumbres metodológicos en la Psicología española: un análisis a través de la vida de Psicothema (1990-1999). *Psicothema*, 13, 671-677.
- Montero, I. y León, O.G. (2002). Clasificación y descripción de las metodologías de investigación en Psicología. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud / International Journal of Clinical and Health Psychology*, 2, 503-508.
- Montero, I. y León, O.G. (2005). Sistema de clasificación del método en los informes de investigación en Psicología. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5, 115-127.
- Montorio, I., Fernández de Trocóniz, M.I. y López, A. (1998). Miedo a las caídas en personas mayores: Un estudio de caso. *Psicología Conductual*, 6, 597-615.
- Nuevo, R., Montorio, I., Márquez, M., Izal, M. y Losada, A. (2004). Análisis del fenómeno de la preocupación en personas mayores. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud / International Journal of Clinical and Health Psychology*, 4, 337-355.
- Oficina del Defensor del Pueblo (2007). *Actualización de la investigación sobre violencia escolar*. (Trabajo realizado por Del Barrio, C., Espinosa, M. A, Martín, E., Ochaíta, E., Montero, I., Barrios, A., de Dios, M. J., Gutiérrez, H.). Madrid: Publicaciones del Defensor del Pueblo.
- Olivares, J., Rosa, A. I. y Olivares, P. (2006). Atención individualizada y tratamiento en grupo de adolescentes con fobia social generalizada. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 6, 565-580.
- Pereira, M.G. y Smith, T.E. (2003). Collaborative family health care: GAT practitioners think? *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud / International Journal of Clinical and Health Psychology*, 3, 283-299.
- Pérez, M. (2001). Afinidades entre las nuevas terapias de conducta y las terapias tradicionales con otras orientaciones. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud / International Journal of Clinical and Health Psychology*, 1, 15-33.

- Phillips, E.L. (1968). Achievement place: Token reinforcement procedures in a home-style rehabilitation sting for pre-delinquent boys. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1, 213-223.
- Piñar, M.J., Caro, I. y Coscollá, A. (2001). Modos de respuesta verbal: describiendo el habla de pacientes y terapeutas. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud / International Journal of Clinical and Health Psychology*, 1, 237-257.
- Rasinski, T.V. (1990). Effects of repeated reading and listening-while-reading on reading fluency. *Journal of Educational Research*, 83, 147-150.
- Riveros, A., Cortázar, J., Alcázar, F. y Sánchez, J. (2005). Efectos de una intervención cognitivo-conductual en la calidad de vida, ansiedad, depresión y condición médica de pacientes diabéticos e hipertensos esenciales. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5, 445-462.
- Ross, A.S. y White, S. (1987). Shoplifting, impaired driving, and refusing the Breathalyzer: On seeing one's name in a public place. *Evaluation Review*, 11, 254-260.
- Ross, H.L. Campbell, D.T. y Glass, G.V. (1970). Determining the social effects of a legal reform: The British "breathalyzer" crackdown of 1967. *American Behavioral Scientist*, 13, 493-509.
- Roth, W.M. y Lee, Y.L. (2007). "Vygotsky's Neglected Legacy": Cultural-Historical Activity Theory. *Review of Educational Research*, 77, 186-232.
- Sackeim, H.A., Gur, R.C. y Saucy, M.C. (1978). Emotions are expressed more intensely on the left part of the face. *Science*, 202, 434-436.
- Sacks, O. (1987). *El hombre que confundió a su mujer con un sombrero*. Barcelona: Muchnik.
- Sáenz de Castro, C. y León, O.G. (1998). El sistema de ideas probabilísticas de los adolescentes. *Estudios de Psicología*, 59, 25-44.
- Schaie, K.W. y Hertzog, C. (1983). Fourteen-year cohort-sequential analysis of adult intellectual development. *Developmental Psychology*, 19, 531-543.
- Seaver, W.B. (1973). Effects of naturally induced teacher expectancies. *Journal of Personality and Social Psychology*, 28, 333-342.
- Seaver, W.B. y Quarton, R.J. (1976). Regression-discontinuity analysis of Dean's List effects. *Journal of Educational Psychology*, 68, 459-465.
- Servera, M. y Cardo, E. (2006). Children Sustained Attention Task (CSAT): Normative, reliability, and validity data. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 6, 697-707.
- Shadish, W.R., Cook, T.D. y Campbell, D.T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalizad causal inference*. Boston: Houghton Mifflin.
- Shafii, M., Carrigan, S., Whillinghil, L. y Derrick, A. (1985). Psychological autopsy of completed suicide in children an adolescents. *American Journal of Psychiatry*, 142, 1061-1064.
- Shaw, C.R. (1931). *The natural history of a delinquent career*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Shum, G., Conde, A. y Díaz, C. (1992). Pautas de adquisición y uso del pronombre personal en lengua española. Un estudio longitudinal. *Estudios de Psicología*, 48, 67-86.
- Springer, L., Stanne, M.E. y Donovan, S.S. (1999). Effects of small-group learning on undergraduates in science, mathematics, engineering, and technology: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 69, 21-51.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

- Tashakkori, A. y Teddlie, Ch. (Eds.) (2003). *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Tifner, S., Zanin, L. y De Bórtoli, M. (2003). Efecto de la feromona androstenona sobre el estado de ánimo en una muestra de mujeres. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud / International Journal of Clinical and Health Psychology*, 3, 77-87.
- Vargas, E., Gambara, H. y Botella, J. (2006). Autoestima e inicio de la actividad sexual en la adolescencia: un estudio meta-analítico. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 6, 665-695.
- Virués, J. y Haynes, S.N. (2005). Functional análisis in behavior therapy: Behavioral foundations and clinical application. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5, 567-587.
- Wincze, J.P., Leitenberg, H. y Agras, W.S. (1972). The effect of token reinforcement and feedback on the delusional verbal behavior of chronic paranoid schizophrenics. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 5, 247-262.
- Winsler, A., Díaz, R.M., McCarthy, E.M., Atencio, D.J. y Chabay, L.A. (1999). Mother-child interaction, private speech, and task performance in preschool children with behavior problems. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40, 891-904.
- Withmore, E. y Mckee, C. (2001). Six street youth who could... En P. Reason y H. Bradbury (Eds.), *Handbook of action research* (pp. 396-402). Thousand Oaks, CA: Sage.