

PSICOLOGÍA TZ1

(IBNA / IBLA)

Bandas de calificación de la asignatura

Nivel Superior

Calificación final:	1	2	3	4	5	6	7
Puntuaciones:	0 - 8	9 - 19	20 - 29	30 - 40	41 - 53	54 - 65	66 - 100

Nivel Medio

Calificación final:	1	2	3	4	5	6	7
Puntuaciones:	0 - 9	10 - 22	23 - 31	32 - 42	43 - 55	56 - 66	67 - 100

Variantes de los exámenes según la zona horaria

Para proteger la integridad de los exámenes, cada vez se están utilizando más variantes distintas de los exámenes según la zona horaria donde se realicen. Al recurrir a variantes del mismo examen, los alumnos ubicados en una parte del mundo no estarán respondiendo siempre al mismo cuestionario de examen que los alumnos ubicados en otras partes del mundo. Se aplica un proceso muy riguroso para garantizar que las variantes del examen sean comparables en términos de dificultad y cobertura del programa de estudios, y se toman las medidas pertinentes para garantizar que se aplican las mismas normas de calificación a las distintas variantes de los cuestionarios de examen de los exámenes escritos de los alumnos. Para la convocatoria de exámenes de mayo de 2014, el IB ha realizado variantes de los exámenes de la prueba 1 de Psicología según sus zonas horarias. Las bandas de calificación para cada uno de los exámenes de las distintas zonas horarias se preparan por separado, y se toman las decisiones necesarias en base a los criterios de nivel de rendimiento, para tener en cuenta las diferencias en los exámenes.

Evaluación interna del Nivel Superior

Bandas de calificación del componente

Nivel Superior

Calificación final:	1	2	3	4	5	6	7
Puntuaciones:	0 - 2	3 - 5	6 - 9	10 - 13	14 - 17	18 - 21	22 - 28

Ámbito y adecuación del trabajo entregado

En conjunto, el ámbito y adecuación del trabajo entregado fue de un buen nivel esta convocatoria. Al igual que en la convocatoria de mayo de este año, ha habido una notable reducción en los informes de evaluación interna que no cumplían los criterios para un estudio experimental. La mayoría de los alumnos estaban al tanto de los problemas éticos e incluyeron una copia del consentimiento informado y de las instrucciones para la reunión informativa y el informe posterior (*debriefing*) en los apéndices. Se han comprobado unos intentos manifiestamente buenos para explicar y describir los estudios de contexto y para hacer explícitos los vínculos con las hipótesis.

La mayoría de los trabajos se basaban en la psicología cognitiva y esto parece proporcionar buenos resultados en este nivel de estudios. Los experimentos más utilizados fueron, como de costumbre, los niveles de procesamiento, la memoria reconstructiva y los experimentos relativos a la teoría de los esquemas mentales, los estudios relativos a la duración de la memoria a corto plazo y la visualización frente a la repetición.

Por lo general, algunas de las evaluaciones internas más flojas tenían los siguientes problemas:

- Se manipularon varias variables, cuando en la guía se recomienda un estudio experimental sencillo con ***solo dos condiciones***.
- Por lo que se refiere a la estadística descriptiva, los resultados no se enunciaban con palabras (además de en forma de tabla) o no se explicaba el uso de la estadística descriptiva.
- Por lo que se refiere a la estadística inferencial, no se incluían tests o no estaban justificados. Además, muchos alumnos no incluyeron los cálculos del test inferencial elegido.
- Las discusiones eran superficiales y se incluía una discusión limitada de los resultados de la evaluación interna a la luz de la investigación de contexto o no se incluía referencia alguna a la estadística. La identificación de las limitaciones del procedimiento no estaba relacionada con sugerencias de modificación.
- Las referencias que se emplearon fueron pobres.

Debe tenerse en cuenta que no se exige hacer una réplica exacta de un experimento. Una réplica parcial es adecuada, pero el experimento del alumno debe estar estrechamente relacionado con un experimento real.

Desempeño de los alumnos en cada criterio

Criterio A: Introducción

En algunas evaluaciones internas no se explicaba de forma suficiente la investigación que se presentaba y no se establecía una vinculación explícita con las hipótesis. Los alumnos también deben describir siempre la investigación que presentan y deben indicar *de manera explícita* cómo se vinculan las teorías o estudios presentes en la introducción con las hipótesis.

Es importante que la introducción sea clara y que esté bien centrada en la investigación de contexto pertinente, de forma que conduzca de manera lógica hacia las hipótesis de investigación del alumno, y que la investigación de contexto se explique y analice con suficiente profundidad (por ejemplo, objetivos, procedimiento, resultados). Esto permite la formulación de una clara hipótesis de investigación en la introducción y estimular la discusión de los resultados del alumno a la luz de la investigación de contexto en la sección de discusión.

Parece que los alumnos ha tenido dificultades para redactar claramente las hipótesis. Las variables deben operativizarse y debe expresarse claramente el resultado que se espera alcanzar.

Criterio B: Diseño

La mayoría de los alumnos indicaron un diseño experimental adecuado (de medidas repetidas o independientes), pero la elección del diseño no siempre se justificó debidamente, es decir, por qué se eligió un diseño concreto frente a otro.

Varios alumnos tuvieron dificultades para la operacionalización de las variables dependiente e independiente, es decir, para hacerlas claramente mensurables.

Criterio C: Participantes

En conjunto, la mayoría de los alumnos incluyeron las características pertinentes de los participantes, aunque en ocasiones se incluyeran características irrelevantes como, por ejemplo, el estatus socioeconómico.

No siempre se identificó de manera adecuada la población objetivo, es decir, la población de la que se extrajo la muestra. Con frecuencia los alumnos confundieron la muestra con la población objetivo.

En gran medida, se eligió e identificó correctamente la técnica de muestreo, pero a menudo no se explicó el uso de la técnica.

Criterio D: Procedimiento

Es necesario que se haga referencia a todos los materiales en los apéndices. Sin unas referencias adecuadas, no será posible replicar correctamente el experimento.

Criterio E: Resultados: descriptiva

Con frecuencia los alumnos presentaron los resultados solo en forma de tabla, sin describir los resultados además de manera narrativa. La mayoría de los alumnos incluyeron un gráfico y una tabla, pero a menudo no se identificaron con el suficiente grado de detalle. Los datos sin procesar solo deben incluirse en los apéndices.

Solo se exige una medida de tendencia central y una medida de dispersión. Como en convocatorias anteriores, únicamente las mejores evaluaciones internas explicaron el uso de la estadística descriptiva, es decir, por qué se eligió una medida concreta de tendencia central o de dispersión.

Criterio F: Resultados: inferencial

La mayoría de los alumnos eligieron un test apropiado y justificaron el uso del test (en base al nivel de datos y al diseño). En ocasiones se eligieron pruebas t (lo que es aceptable), pero a menudo no se trataba del test más adecuado en base a los aspectos concretos del experimento. Parece que esta convocatoria hubo un aumento en el número de alumnos que no aplicaron de manera adecuada los tests inferenciales.

Varios de ellos no hicieron un enunciado de significación estadística o no se aceptó o se rechazó la hipótesis nula.

Es importante que se incluyan los datos sin procesar y todos los cálculos del test inferencial en los apéndices. Si los cálculos se llevan a cabo en Internet, puede incluirse una impresión de pantalla de los cálculos en los apéndices a modo de documentación.

Criterio G: Discusión

Como en convocatorias anteriores, parece que esta sección del informe presentó las mayores dificultades para los alumnos, ya que con frecuencia careció de desarrollo y análisis. Los alumnos deben hacer referencia siempre a *todas* las investigaciones que se presenten en la introducción y deben discutir las haciendo referencia a sus propios hallazgos. Los alumnos que incluyeron investigaciones en la introducción que no eran muy pertinentes a menudo tuvieron dificultades con este aspecto de la discusión.

Casi todos los alumnos presentaban limitaciones, pero a menudo de manera superficial, sin un análisis riguroso. Deben presentarse limitaciones que sean

pertinentes para la investigación, no limitaciones de los experimentos de carácter general.

También es necesario que se incluya una conclusión.

Criterio H: Cita de fuentes

A menudo los alumnos no incluyeron las referencias a las investigaciones que mencionaban en la introducción. Además, los alumnos no utilizaron un método estándar para las citas, como el de la APA, o las referencias no estaban completas.

Criterio I: Formato del informe

Por lo general, el formato de los informes estaba bien hecho. Los apéndices estaban bien organizados y rotulados.

El resumen debe incluir un sumario del estudio, así como los resultados del estudio.

Recomendaciones y orientación para la enseñanza de futuros alumnos

- Se recomienda que los profesores ayuden a los alumnos a encontrar la investigación de contexto adecuada, es decir, el marco teórico y los estudios adecuados. Se recomienda buscar estudios experimentales relativamente sencillos de replicar. De nuevo, se recomienda que los alumnos hagan una réplica parcial de los estudios, en lugar de tratar de "crear" su propio estudio.
- La investigación de contexto de la introducción se debe analizar con la suficiente profundidad como para que queden justificados claramente los objetivos de la investigación del alumno, y la hipótesis del experimento debe estar estrechamente relacionada con la investigación de contexto.
- Para la muestra, no es necesario que el número de participantes en el experimento sea mayor de 20 (diseño independiente) o 10 (diseño de medidas repetidas), y se recomienda que se respeten ambos límites.
- Resultaría útil que se proporcionara a los alumnos experimentos anteriores para que los leyeran y para que se familiaricen con los aspectos de la investigación experimental. A algunos alumnos les beneficiaría llevar a cabo una "evaluación interna piloto" para familiarizarse con el formato y el procedimiento de un diseño experimental.
- Debe enseñarse a los alumnos a hacer bien las referencias a la investigación, ya que con frecuencia la cita de las fuente era incompleta o no se presentaba con la debida coherencia.

- Se recomienda en general que los alumnos se familiaricen con los estándares científicos, y debe fomentarse la lectura de estudios de contexto adecuados. Se recomienda que se prepare a los alumnos para un uso crítico de los recursos presentes en Internet. Muchos alumnos solo utilizaron fuentes de Internet de carácter no especialista como bibliografía de apoyo.

Evaluación interna del Nivel Medio

Bandas de calificación del componente

Nivel Medio

Calificación final:	1	2	3	4	5	6	7
Puntuaciones:	0 - 2	3 - 5	6 - 8	9 - 10	11 - 12	13 - 14	15 - 20

Ámbito y adecuación del trabajo entregado

La calidad de los informes de evaluación interna entregados tiende a sugerir con frecuencia que el nivel de orientación que han brindado los profesores fue por lo general muy bueno, además de que un gran número de centros ha entregado informes sobre temas apropiados. La mayor parte del trabajo era adecuado, ya que eran réplicas de estudios experimentales clásicos sencillos. La mayoría de los estudios de caso precisaban de la manipulación de una variable independiente identificada de forma clara para determinar su efecto sobre la variable dependiente. Los temas más populares procedieron de la psicología cognitiva, como las réplicas de Stroop y de Loftus y Palmer. Se presentaron algunos trabajos interesantes sobre el efecto halo, la heurística, la focalización en el arma y la toma de decisiones. La mayor parte de los informes reflejaban que los alumnos habían seguido las pautas éticas que se habían proporcionado.

En la mayoría de los informes se había adoptado el formato requerido, se proporcionaba la información de manera clara y se habían dividido en secciones de acuerdo a las directrices del IB.

Desgraciadamente, también se han dado trabajos inapropiados, como estudios de una condición que no reunían los criterios para un estudio experimental sencillo según los requisitos del IB.

Desempeño de los alumnos en cada criterio

Criterio A: Introducción

La mayor parte de las introducciones ofrecían información pertinente. Muchos alumnos presentaron de forma clara el estudio principal a ser replicado y lo relacionaron con el objetivo del estudio.

Sin embargo, algunos problemas aparecieron con cierta frecuencia:

- Muchos alumnos escribieron tres o cuatro estudios. Unos pocos alumnos proporcionaron una visión general del tema en psicología cognitiva, pero sin identificar de manera clara el estudio que estaban replicando.
- El objetivo del alumno no puede ser solo "replicar el estudio de X": su objetivo debe expresarse en términos de su intención de investigar el efecto de su variable independiente sobre su variable dependiente.

- Muchos alumnos incluyeron una hipótesis de investigación y una hipótesis nula, algo que no es necesario para un informe de evaluación interna del Nivel Medio.

Criterio B: Diseño

La mayor parte de los alumnos identificaron y justificaron claramente su diseño de la investigación, aunque algunos alumnos dieron una definición del diseño, en lugar de una justificación. La justificación del diseño a menudo se presentó de una manera muy vaga, describiendo el modo cómo se llevó a cabo el experimento o afirmando que el alumno decidió elegir el mismo diseño que el que se utilizó en el estudio original. Los alumnos identificaron con exactitud la variable independiente y la variable dependiente en su estudio. Sin embargo, pocos alumnos identificaron adecuadamente los niveles de la variable independiente. En la mayoría de los casos, se abordaron de forma clara las consideraciones éticas, aunque a veces no se incluyeron las cartas de *debriefing* en los apéndices, a pesar de que los alumnos indicaron que a los participantes se les había ofrecido un informe completo sobre su intervención (*debriefing*) a la finalización del experimento.

Criterio C: Participantes

La mayor parte de los alumnos fueron capaces de presentar alguna característica pertinente de la muestra y fueron capaces también de identificar y explicar o justificar el método de muestreo con precisión. Sin embargo, sigue habiendo alumnos que afirman haber utilizado una muestra aleatoria, cuando en realidad han utilizado una muestra de conveniencia o una muestra de voluntarios: el hecho de que los participantes sean asignados aleatoriamente no quiere decir que constituyan una muestra aleatoria. Además, algunos alumnos que estaban investigando el efecto Stroop no abordaron la posible importancia del daltonismo.

En los informes más flojos, algunos alumnos no incluyeron la característica más pertinentes de la muestra, el tamaño de la muestra.

Criterio D: Procedimiento

La mayoría de las secciones de procedimiento tenían una buena redacción. Sin embargo, unos pocos alumnos no incluyeron sus instrucciones estandarizadas y notas del *debriefing* en los apéndices. En algunos casos, faltaba la lista de materiales o no se hacía referencia a ellos en los apéndices.

Desgraciadamente, a juzgar por las descripciones del procedimiento, es evidente que muchas de las pruebas tienen lugar en los pasillos durante los descansos o en una esquina del comedor. Esto debe evitar siempre que sea posible, y deben garantizarse las condiciones adecuadas dentro del colegio.

Criterio E: Resultados

Esta fue la peor parte del informe para muchos alumnos. A menudo los alumnos aplicaron todas las estadísticas descriptivas, incluso cuando resultaban inapropiadas

para el nivel de datos. Fueron pocos los alumnos que explicaron su elección de estadística descriptiva.

Algunos alumnos incluyeron en esta sección datos sin procesar o gráficos que mostraban los resultados de cada participante. Los gráficos y tablas rara vez se presentaban de manera clara, mostrando a menudo unos rótulos inexactos o incompletos.

Algunos alumnos intentaron utilizar la estadística inferencial, lo que solo sirvió para confundir más los resultados de esos alumnos.

Criterio F: Discusión

Por lo general, la mayoría de los alumnos proporcionaron cierta discusión de sus resultados en relación con la investigación original en la sección de introducción. Sin embargo, a menudo se hizo de una forma vaga y general. Normalmente se identificaron los principales puntos débiles del estudio y se incluyeron varias sugerencias para su mejora. Sin embargo, algunos alumnos pasaron por alto algunas variables extrañas que podrían haber afectado a su estudio.

Los siguientes problemas fueron bastante comunes:

- Los alumnos algo o más flojos a menudo tuvieron dificultades con el análisis y citaron limitaciones o modificaciones simplistas.
- Muchos no compararon sus resultados con los del estudio original o lo hicieron de una manera superficial.
- Unos cuantos no incluyeron una conclusión.
- Algunos alumnos escribieron sobre los puntos fuertes del estudio, con lo que utilizaron parte de las palabras para algo que no era necesario de acuerdo con el criterio F.

Criterio G: Presentación

Los alumnos siguen teniendo dificultades para citar correctamente fuentes de Internet y de fuentes secundarias. Algunos alumnos no incluyeron una referencia al estudio que se había replicado. Los resúmenes variaron en calidad, oscilando desde aquellos que eran claros y concisos hasta otros que incluían muy poca información concreta y relacionada con su réplica de un estudio original. Muchos alumnos olvidaron incluir cálculo alguno en sus apéndices. Algunos alumnos no rotularon bien los apéndices y no hicieron referencia a ellos o no incluyeron los documentos necesarios en los apéndices. Los informes se mantuvieron por lo general dentro del límite de palabras.

Recomendaciones para la enseñanza a futuros alumnos

- La naturaleza exacta de lo que es necesario en un estudio para que sea considerado un experimento a ser examinado por los profesores y su significado correcto claramente explicado a todos los alumnos. Se recomienda que los alumnos repliquen experimentos en los que se manipule **una** variable independiente y cuyo efecto se mida en **una** variable dependiente. Cuando se utilizan varias variables (manipuladas o mensuradas), esto se presta inevitablemente a confusión y al uso de explicaciones más largas o menos claras.
- Solo se debe incluir una medida de tendencia central y una medida de dispersión para el criterio E. Los alumnos tienen que practicar la identificación de las medidas óptimas, dependiendo del tipo de datos obtenidos. Los profesores deben insistir a los alumnos para que comprueben todos los cálculos, para que los escriban de forma clara y para que los incluyan en los apéndices. Deben incluirse los cálculos en los apéndices para obtener todos los puntos en el criterio G.
- Los alumnos deben desarrollar habilidades para interpretar los resultados y analizar los datos que se obtienen. Esto incluye no solamente cómo efectuar cálculos de estadística descriptiva, sino también cómo analizarlos. Por ejemplo, los alumnos deben ser capaces de discutir lo que significa que las medias calculadas de las dos condiciones sean diferentes, aunque la desviación típica de cada condición sea diferente.
- Los alumnos deben tener la preparación necesaria para redactar una sección de discusión rigurosa y clara (tal vez mediante la lectura de un par de artículos de investigación para familiarizarse con la idea y el estilo) y deben consultar la lista de verificación para asegurarse de que se cumplen todos los requisitos del IB; por ejemplo, en términos de discutir las estadísticas de la sección de resultados.
- La comprensión de los límites pertinentes de su estudio y las sugerencias de modificaciones deben estar unidas y no es suficiente decir que un estudio concreto debe utilizar un muestreo aleatorio y más participantes para que sea válido. Las limitaciones deben indicarse de forma clara y deben vincularse al experimento del alumno.
- Los profesores deben apoyar a los peores alumnos, especialmente en la organización y formato de los informes, así como enseñarlos a elaborar y rotular una tabla o un gráfico.
- Los alumnos también obtendrían mejores resultados si leyeran los descriptores relativos a la evaluación interna. Deben tener una lista de verificación con los requisitos para cada criterio, que les ayude a organizar su informe y garantice que abordan e incluyen todos los elementos necesarios.

Prueba 1 del Nivel Superior y Nivel Medio

Bandas de calificación del componente

Nivel Superior

Calificación final:	1	2	3	4	5	6	7
Puntuaciones:	0 - 4	5 - 9	10 - 12	13 - 17	18 - 23	24 - 28	29 - 46

Nivel Medio

Calificación final:	1	2	3	4	5	6	7
Puntuaciones:	0 - 4	5 - 9	10 - 12	13 - 17	18 - 23	24 - 28	29 - 46

Comentarios generales

Sección A

Las respuestas describían con frecuencia los estudios de una forma relativamente arcaica y carecían de desarrollo y vínculos a los requisitos concretos de las preguntas. Aprenderse la investigación parece ser un punto fuerte de los alumnos; el problema radica en cómo utilizar la investigación para contestar la pregunta de manera efectiva. Elegir los indicios adecuados para las preguntas de respuesta corta también fue un problema, con la selección de cierto material irrelevante, especialmente en la pregunta 1 y la pregunta 2. Muchos alumnos emplearon la investigación equivocada para las preguntas equivocadas. Además, muchos alumnos incluyeron la evaluación de los estudios de investigación en sus respuestas de la sección A, lo que no es necesario y puede producir que no centren su atención en los requisitos de la pregunta. Se siguen utilizando todavía estudios inapropiados como el del Pequeño Albert o el de Pavlov para contestar las preguntas.

Sección B

Muchos alumnos fueron directos a los ejemplos de estudios, en lugar de situar la pregunta en un contexto (explicación evolucionista, teoría de los esquemas mentales, teoría de la atribución). Además, el pensamiento crítico en raras ocasiones fue muy pertinente para las preguntas. Hubo muy pocos alumnos que fueran capaces de integrar de forma explícita su pensamiento crítico en su respuesta a la pregunta. Por ejemplo, los alumnos en raras ocasiones ofrecieron una evaluación centrada, desarrollada y equilibrada de la teoría de los esquemas mentales que fuera más allá de simples puntos fuertes y limitaciones de los estudios aportados. Con frecuencia, el pensamiento crítico fue una lista de las ventajas y desventajas como una entidad separada después de un relato descriptivo o el argumento era repetitivo y superficial.

Áreas del programa y del examen que resultaron difíciles a los alumnos

La mayoría de los alumnos parecieron tener dificultades para responder al término de instrucción de cada pregunta. Por ejemplo, los alumnos no resumieron adecuadamente un principio en la pregunta 3, sino que solo lo enunciaron; no explicaron cómo puede influir un factor biológico en un proceso cognitivo en la pregunta 2, sino que describieron un estudio. Además, parece que a los alumnos les resultó difícil identificar y explicar un proceso biológico de manera clara en la pregunta 1, en la que varios alumnos utilizaron a Phineas Gage para señalar que los cambios en la personalidad o el comportamiento son un proceso fisiológico o el estudio sobre los gemelos de Bouchard para abordar la genética como un proceso fisiológico. Del mismo modo, también se utilizó a Phineas Gage para abordar un proceso cognitivo en la pregunta 2; esto se justificó de una manera muy vaga como un daño cerebral producto de una incapacidad para tomar decisiones sobre cómo comportarse. Al igual que en la pregunta 1, el estudio sobre los gemelos de Bouchard se utilizó de manera inadecuada cuando se abordó el CI como un proceso cognitivo. Además, pocos alumnos mostraron una buena comprensión de la teoría evolutiva.

Áreas del programa y del examen en las que los alumnos demostraron estar bien preparados

En la pregunta 3, la mayoría de los alumnos fueron capaces de identificar claramente un principio pertinente del nivel de análisis sociocultural y de apoyarlo con una investigación adecuada y bien resumida. Los alumnos estaban bastante bien preparados para respaldar la teoría de los esquemas mentales con ejemplos pertinentes y bien descritos de pruebas empíricas en el ensayo del nivel de análisis cognitivo y ese fue el caso también para la atribución de errores en el ensayo del nivel de análisis sociocultural.

Puntos fuertes y débiles de los alumnos al abordar las distintas preguntas

Sección A

Nivel de análisis biológico

La mayoría de los alumnos fueron capaces de identificar un estudio adecuado, pero pocos alumnos describieron el estudio con un grado de detalle suficiente (objetivo del estudio, método empleado y hallazgos logrados) para alcanzar la banda superior de calificación. Muchos alumnos tuvieron dificultades para considerar de manera explícita el proceso fisiológico pertinente. Por ejemplo, utilizaron a Rosenzweig y otros y describieron el estudio, pero no lograron articular que un entorno estimulante (frente a uno con carencias) produjo un aumento en la ramificación dendrítica. Además, muchos alumnos parecieron confundir un proceso fisiológico con un proceso cognitivo, pasando a describir cómo "aprendían más" las ratas, en lugar de centrarse en el aumento de la plasticidad neuronal. Cuando se describió el estudio de Avery y otros, dejaron de centrarse en la melatonina para pasar a centrarse en el trastorno afectivo estacional o el sueño. Los alumnos que obtuvieron pobres

resultados en esta pregunta discutieron los efectos del entorno sobre el *comportamiento* y utilizaron estudios como los de Bandura, Milgram o Zimbardo.

Nivel de análisis cognitivo

La gran mayoría de las respuestas abordaron el hipocampo como el factor biológico y utilizaron a HM o a Clive Wearing como estudios de caso de amnesia. También se seleccionaron a menudo el estudio de la acetilcolina de Martinez y Kesner o el estudio del papel del cortisol sobre la memoria de Newcomer. Sin embargo, muy pocos alumnos presentaron una explicación clara de cómo influye un factor biológico en un proceso cognitivo y se centraron en la descripción del estudio. Muchos alumnos no identificaron un factor biológico concreto, sino que utilizaron el daño o la enfermedad cerebral en su respuesta. Varios alumnos utilizaron la emoción como un factor biológico o un factor cognitivo o emplearon estudios inapropiados como los de Bartlett o Loftus, y por ello no mostraron ninguna evidencia de conocimiento y comprensión de la pregunta. Algunos alumnos utilizaron el estudio de Kasamatsu e Hirai y a causa de ello les resultó difícil justificar la elección del estudio en lo que se refiere al proceso cognitivo, haciendo una referencia vaga a la percepción del entorno.

Nivel de análisis sociocultural

Aunque la mayoría de los alumnos lograron identificar un principio y proporcionaron un estudio para ilustrarlo, la gran mayoría de las respuestas no resumieron el principio y muy pocos alumnos establecieron conexiones significativas entre el principio y el estudio elegidos que fueran más allá de volver a plantear el principio. Una vez más, la respuesta se centraba en la descripción del estudio. Algunos alumnos no fueron capaces de identificar correctamente un principio y plantearon temas generales como la conformidad o la teoría de la identidad social como principios. Se advirtió una tendencia a emplear una teoría y un estudio para ilustrar el principio, como la teoría de la identidad social y el estudio de Tajfel, ignorando la instrucción de elegir una teoría o un estudio, por lo que los alumnos no obtuvieron ningún punto por el segundo elemento que emplearon. Algunos alumnos utilizaron el estudio de Bartlett, *La guerra de los fantasmas*, para ilustrar la influencia de la cultura sobre el comportamiento.

Sección B

Nivel de análisis biológico

Esta fue una la opción menos popular. La mayoría de los alumnos que abordaron esta pregunta consideraron la conducta de apareamiento o de disgusto y fueron capaces de presentar unos pocos estudios que respaldaran la explicación evolucionista. Sin embargo, fueron muy pocos lo que pudieron presentar la explicación evolucionista que habían elegido con algún grado de detalle. Además, para muchos alumnos constituyó un desafío examinar la explicación: se dio una falta de pensamiento crítico en lo que se refiere al enfoque evolucionista en conjunto. Por otro lado, algunas respuestas fueron muy buenas y discutieron las suposiciones

subyacentes de la explicación, evaluaron las pruebas empíricas o presentaron los puntos fuertes y las limitaciones de la explicación.

Nivel de análisis cognitivo

Esta pregunta fue el ensayo más popular y la mayoría de los alumnos prefirieron abordar la teoría de los esquemas mentales relacionada con la memoria e incluir estudios clásicos como los de Bartlett (aunque a menudo descritos de manera inexacta), Loftus y Palmer, y Brewer y Treyens. Aunque los alumnos en su mayoría fueran capaces de describir bien los estudios, no muchos fueron capaces de resumir la teoría de los esquemas mentales desde el principio, además de que algunos alumnos no fueron capaces de abordar bien lo que es un esquema. Muy pocos alumnos fueron capaces de centrarse realmente bien en la evaluación de la teoría, en contraposición a solo evaluar los estudios. Además, muchos alumnos evaluaron la utilidad de los propios esquemas, señalando que nos ayudan a organizar las cosas, pero también puede ser engañoso en términos de memoria y estereotipos: son buenos puntos, pero no son puntos fuertes y limitaciones de la teoría. Las respuestas fueron de carácter meramente descriptivo, con unos pocos puntos de evaluación que se abordaron como si fueran una lista, en lugar de dar una explicación de cada uno. Muy pocos alumnos fueron capaces de evaluar la teoría de los esquemas mentales en profundidad.

Nivel de análisis sociocultural

Esta pregunta se respondió a menudo. Los alumnos pudieron definir dos errores de atribución, como el error fundamental de atribución, el sesgo de autoservicio y el sesgo del actor–observador. Se ofrecieron estudios apropiados, como los de Ross y otros y Jones y Harris sobre el error fundamental de atribución o los de Miller y Ross sobre el sesgo de autoservicio, en apoyo a la respuesta. Sin embargo, pocos alumnos fueron capaces de dar una buena explicación sobre los sesgos en relación con la teoría de la atribución. Aquí la mayor parte de los alumnos tampoco discutieron los errores de la atribución, proporcionando una evaluación de los estudios que señalaron, pero con poca relevancia o conexión con la pregunta en cuestión. Sin embargo, algunos alumnos presentaron una minuciosa discusión que abordó cuestiones como las razones de la ocurrencia de los errores o las diferencias culturales en la expresión de esos errores, haciendo referencia a estudios como los de Kashima y Triandis o los de Cousins.

Recomendaciones y orientación para la enseñanza de futuros alumnos

Los alumnos deben ser conscientes de la necesidad de gestionar el tiempo en el examen y la asignación de puntos en las preguntas, ya que algunos alumnos dedicaron varias páginas a las preguntas de respuestas cortas y muy poco al ensayo, perdiendo así puntos en las respuestas de la sección B ya que no se extendieron en ninguno de los puntos para mostrar una comprensión en profundidad.

Los profesores deben seleccionar estudios apropiados para cada resultado del aprendizaje y deben dedicar tiempo en clase a desglosar cada resultado del aprendizaje para que los alumnos puedan identificar y explicar con claridad los principales conceptos.

Los alumnos deben ser muy conscientes de lo que se requiere de ellos en los términos de instrucción, para que puedan centrarse en la organización y desarrollo de sus respuestas.

Debe recomendarse a los alumnos que consideren a los estudios únicamente como pruebas de apoyo. La respuesta a la pregunta está por encima. Debe recordarse a los alumnos que respondan primero a la pregunta, y que luego la respalden con pruebas.

Preguntas de la sección A:

- Los alumnos deben aprender a utilizar sus conocimientos con efectividad. Deben practicar las preguntas de respuesta corta y centrarse en los vínculos del estudio con las exigencias de la pregunta.
- Debe insistirse a los alumnos para que vayan directamente al grano. Con demasiada frecuencia, los alumnos ofrecen puntos triviales o irrelevantes como introducción a las preguntas de respuesta corta.
- Debe recordarse a los alumnos que no es necesaria la evaluación en las respuestas de la sección A y que puede producir que no centren su atención en los requisitos de la pregunta.

Preguntas de la sección B:

- Los profesores deben asegurarse de que se den a los alumnos muchas oportunidades para escribir ensayos, ya que pocos alumnos habían perfilado bien las introducciones para explicar los conceptos clave y para proporcionar cierto contexto teórico al tema objeto de discusión. Igualmente, muchos ensayos suelen finalizar con frecuencia bastante abruptamente, sin establecer una conexión completa con la pregunta y realmente contestar la pregunta.
- Debe recomendarse a los alumnos que se centren más en el desarrollo del argumento. Es evidente que los alumnos necesitan más ayuda sobre cómo dar forma a lo que saben, cómo utilizar solo lo que necesitan, cómo desarrollar mejor un argumento.
- Se necesita hacer más hincapié en cómo evaluar bien. El pensamiento crítico debe ser algo más que una lista de puntos de evaluación. Por ejemplo, no es suficiente decir que un estudio carece de validez ecológica; los alumnos deben explicar por qué es así. No es suficiente identificar los puntos fuertes y débiles de los estudios, los alumnos deben discutir también las implicaciones más amplias. Debe insistirse a los alumnos en que el análisis crítico tiene que estar relacionado con los requisitos de la pregunta.

Prueba 2 del Nivel Superior y Nivel Medio

Bandas de calificación del componente

Nivel Superior

Calificación final:	1	2	3	4	5	6	7
Puntuaciones:	0 - 5	6 - 11	12 - 16	17 - 21	22 - 26	27 - 31	32 - 44

Nivel Medio

Calificación final:	1	2	3	4	5	6	7
Puntuaciones:	0 - 2	3 - 5	6 - 7	8 - 10	11 - 13	14 - 16	17 - 22

Áreas del programa y del examen que resultaron difíciles a los alumnos

No parece que hubiera una opción más problemática que las demás. En todas las opciones se han comprobado dificultades y puntos de excelencia.

Muy pocos alumnos contestaron las preguntas de psicología del deporte y, por tanto, la evaluación de esta opción fue muy limitada.

Algunos alumnos siguen teniendo algunas dificultades para abordar ciertos términos de instrucción.

Áreas del programa y del examen en las que los alumnos demostraron estar bien preparados

Sin variación, los alumnos demostraron mejor sus conocimientos básicos que el pensamiento crítico. Sin embargo, la mayor parte de las respuestas estuvieron bien organizadas y se centraban en la pregunta.

Puntos fuertes y débiles de los alumnos al abordar las distintas preguntas

Psicología del comportamiento anormal

Pregunta 1

Esta pregunta fue una elección popular entre los alumnos. Por lo general, parece que los alumnos seleccionaron una serie de trastornos psicológicos y métodos de tratamiento apropiados. Desgraciadamente, unos pocos alumnos seleccionaron para la discusión un método de tratamiento biomédico o de grupo, lo que ocasionó la pérdida de puntos. Otro problema para algunos alumnos fue que el término de

instrucción "evaluar", que una minoría de alumnos no logró acometer con éxito ya que eligieron describir la etiología y la modalidad de tratamiento, en lugar de centrarse en la efectividad del tratamiento.

Pregunta 2

Esta fue la pregunta más popular, tanto en la opción como en todo el examen. Aunque muchos expresaron cierto conocimiento de la diferencia entre el comportamiento normal y anormal, se hizo de una forma general y sin apoyarse en una investigación. Los investigadores que se citaron con mayor frecuencia fueron Jahoda, Seligman y Rosenhan, y Rosenhan. También se encontraron frecuentemente normas culturales y estadísticas en la respuesta, pero muchas veces se discutían de una manera general. El pensamiento crítico estaba presente, pero a menudo no era adecuado para satisfacer las demandas del término de instrucción "discutir".

Pregunta 3

Esta pregunta también fue popular. La mayoría de las respuestas se centraron en la depresión y en los trastornos alimenticios, así como unos pocos se centraron en el trastorno de estrés postraumático. Muchos alumnos tenían un buen conocimiento de las distintas tasas de prevalencia, pero no conocían bien los motivos de esas diferencias. Las mejores respuestas se centraron en la producción de tasas de prevalencia distintas por parte de los factores socioculturales. Las respuestas que se centraron en los factores biológicos fueron con frecuencia superficiales e incluso reflejaron estereotipos culturales.

Psicología del desarrollo

Pregunta 4

Esta no fue una pregunta popular, y la falta de precisión en la respuesta puede ser un indicador de por qué no fue más popular. Algunos alumnos analizaron el desarrollo de la identidad personal, pero no lo relacionaron bien con el cambio físico, o analizaron los cambios físicos sin establecer una conexión clara con el desarrollo de la identidad personal. Unos pocos alumnos astutos fueron capaces de relacionar estudios como los de Simmons y Blyth (1987) o Blyth, Bulcroft y Simmons (1981) con una argumentación razonada que vinculaba la identidad personal con el cambio físico.

Pregunta 5

Esta pregunta mostró en cierto modo una buena gama de estudios de investigación y teorías acerca de los roles de género y la cultura. Muchos hicieron referencia a los estudios clásicos de Mead, así como a investigaciones más modernas. Por lo general, los alumnos utilizaron la estrategia de presentar unos pocos estudios en mayor profundidad, en lugar de analizar un gran número de ellos con un grado de detalle menor.

Pregunta 6

Entre los alumnos que respondieron a esta pregunta, Ainsworth y Bowlby fueron los más utilizados. Por lo general, la discusión fue bastante precisa, pero en muchos casos la evaluación no lo fue tanto. Algunos de los alumnos que analizaron a Harlow y Harlow (1962) tuvieron un problema y no utilizaron las habilidades de pensamiento crítico para establecer conexiones entre los estudios de animales y el comportamiento humano.

Psicología de la salud**Pregunta 7**

Esta pregunta sobre el estrés fue la más popular de la opción de psicología de la salud. Aunque los alumnos tenían un conocimiento y comprensión bastante bueno de lo que son los aspectos fisiológicos y sociales del estrés, las discusiones tendieron a ser meras descripciones o buenas evaluaciones de ambos aspectos. Por esa razón, las puntuaciones mostraron una gran variación entre muy buenas y pobres.

Pregunta 8

Una pregunta no muy popular que obtuvo algunas buenas respuestas. Los alumnos astutos fueron capaces de discutir varios factores biológicos presentes en los comportamientos relacionados con la salud, y los más capaces compararon bien los factores biológicos, socioculturales y culturales en términos de su importancia relativa. Sin embargo, no se observaron una gama amplia de discusiones, ya que la mayoría de las respuestas incidieron en la evolución o la genética.

Pregunta 9

Esta pregunta planteó algunas dificultades a ciertos alumnos. La idea de prevención, según el esquema de calificación, podría interpretarse bien como la prevención ante el inicio del abuso de sustancias o el comportamiento adictivo o como la prevención ante la continuación en el abuso de sustancias o la adicción. Sin embargo, en lugar de ello muchos alumnos discutieron las estrategias de tratamiento y su efectividad para aquellos que padecen un abuso de sustancias o una adicción. Un pequeño número de alumnos dieron una muy buena respuesta y discutieron las estrategias de prevención, dejando claro que la prevención ante la continuación en el abuso de sustancias es también una estrategia viable.

Psicología de las relaciones humanas**Pregunta 10**

Esta pregunta fue muy popular, y desde luego la más popular de esta opción. La mayor parte de los alumnos fueron capaces de discutir competentemente dos teorías diferentes, y por lo general seleccionaron una teoría evolucionista y una teoría psicológica. El problema para algunos alumnos llegó con el término de instrucción

"contrastar". Las descripciones de las teorías estaban razonablemente bien hechas, aunque carecían de contraste o contenían un contraste de nivel limitado entre las dos teorías.

Pregunta 11

Esta pregunta también resultó popular en esta opción. Los alumnos parecían conocer las estrategias diseñadas para mitigar los comportamientos violentos. La mayor parte de las discusiones se centraron en los comportamientos de acoso, aunque algunos fueron más generales. Algunas respuestas se centraron casi por entero en la función de los medios sin entrar en demasiada profundidad en las propias estrategias. Al igual que otras preguntas que requerían que el alumno discutiera la efectividad, esto mostró una falta de pensamiento crítico entre algunos alumnos.

Pregunta 12

Los alumnos discutieron una amplia gama de teorías y estudios sobre las relaciones humanas con diferentes grados de éxito. La mayoría hicieron una descripción muy buena, aunque algunas eran por supuesto más detalladas que otras. El problema para algunos alumnos fue la medición de los puntos fuertes y las limitaciones de la teoría o estudio que eligieron. Cuando discutían los estudios, por ejemplo, algunos alumnos se centraron en la evaluación de la metodología y no se entraron en cuestiones más profundas.

Psicología del deporte

Pregunta 13

Esta fue la pregunta más popular de la opción de psicología del deporte. Las respuestas variaron desde aquellas que ya se vieron en épocas pasadas trufadas de anécdotas a otras en las que había una investigación sustancial y teoría que hacía referencia a ella. Por lo general, los centros que imparten esta opción parecen haber encontrado más estudios de investigación para utilizarlos cuando entregaron este material.

Pregunta 14

En esta pregunta también se vio una mejora respecto del desempeño en el pasado en psicología del deporte. De lejos, las técnicas más habituales que se discutieron fueron las técnicas de visualización, las autosugerencias y la organización de la práctica. Las discusiones, por lo general, hicieron más referencia a la investigación y se apoyaron menos en anécdotas que en convocatorias anteriores.

Pregunta 15

Esta fue la pregunta menos contestada del examen, y por lo tanto no se puede hacer una valoración significativa.

Recomendaciones para la enseñanza a futuros alumnos

- Dejar claro los diferentes requisitos de los distintos términos de instrucción.
- Hacer hincapié en la necesidad de utilizar estudios de investigación psicológica pertinentes en las respuestas.

Prueba 3 del Nivel Superior

Bandas de calificación del componente

Calificación final:	1	2	3	4	5	6	7
Puntuaciones:	0 - 1	2 - 3	4 - 6	7 - 9	10 - 13	14 - 16	17 - 30

Comentarios generales

Este año fueron varios los alumnos que demostraron un conocimiento muy limitado de la investigación cualitativa o de los requisitos de la prueba 3. El propósito de la prueba 3 es demostrar el conocimiento de los métodos de la investigación cualitativa, así como aplicarlo al material de estímulo tal y como se resume en la guía y, en conjunto, muchos alumnos demostraron un buen conocimiento. Parece que la mayor parte de los alumnos tenían una comprensión bastante buena del estudio en el material de estímulo, aunque el tema del amor romántico en algunos casos animó a los alumnos a utilizar pruebas anecdóticas o motivos basados en sus propias creencias. Desgraciadamente, esto produjo unas cuantas respuestas flojas que no lograron emplear los conocimientos de los métodos de la investigación cualitativa para abordar las preguntas formuladas.

Parece que varios alumnos no estaban nada familiarizados con los requisitos de la prueba 3 y fiaron sus argumentos a sus propias creencias o a la interpretación del contenido del material de estímulo, en lugar de al conocimiento de los métodos de la investigación cualitativa. La característica general de los alumnos más flojos fue que abordaron el amor y el romance como el problema a tratar, en lugar de centrarse en el objetivo general del estudio de investigación y el método utilizado para investigar las diferencias en la representación del amor y el romance en la cultura occidental y las experiencias reales de las mujeres.

Algo que se observó en las respuestas más flojas fue que los alumnos no emplearon la información sobre el "muestreo intencionado" del material de estímulo para contestar la pregunta 1. En lugar de ello, sugirieron una serie de técnicas de muestreo distintas.

También se observó que algunos alumnos parecían creer que los investigadores solo querían confirmar sus propias ideas en un estudio. Esto llevó a un análisis muy limitado, en el que la idea principal de la evaluación de los alumnos era identificar toda la maquinación intencionada de la investigadora para confirmar en este estudio sus propias creencias sobre las experiencias de amor romántico y romance de las mujeres heterosexuales en comparación con la representación de los mismos en los medios de comunicación.

Los alumnos continúan utilizando vocabulario de la investigación cuantitativa, como "experimento para el estudio", "experimentador para la investigación", la "hipótesis para el objetivo general" y otros; algunos alumnos hablaron de variables, control de variables e, incluso, de las relaciones causa-efecto y correlaciones en algunos casos. Todo esto mostró una falta de conocimientos sobre los métodos de investigación cualitativa y es importante resaltar que la prueba 3 sirve para evaluar el conocimiento y comprensión de los métodos de la investigación cualitativa –no cuantitativa– de los alumnos.

Hubo cierta dispersión en las calificaciones. Los alumnos obtuvieron puntuaciones de todo tipo, muchos en las puntuaciones más bajas, la mayoría en las puntuaciones medias y unos pocos en las puntuaciones altas. Esto indica que aunque muchos alumnos están bien preparados para contestar a las preguntas de la prueba 3, también hay un número importante de alumnos que parecen estar menos familiarizados con los requisitos de la prueba 3.

Áreas del programa y del examen que resultaron difíciles a los alumnos

Muchos alumnos parecen tener problemas con el pensamiento crítico y la evaluación de la investigación cualitativa. En las respuestas más flojas, esto se demostró en la evaluación muy desequilibrada del uso del muestreo intencionado en la prueba 1 y en la evaluación del uso de las entrevistas semi-estructuradas en la prueba 3. De la lectura de las respuestas, podría parecer que los alumnos creían que todos los investigadores tienen un sesgo y que solo querían confirmar sus propias ideas en un estudio. Esto es algo preocupante, ya que demuestra una comprensión limitada de la investigación en psicología, en general, y en la investigación cualitativa, en particular.

En la pregunta 1, parece que a los alumnos les resultó difícil ver que las principales características de los participantes en el estudio eran que debían ser heterosexuales y mujeres que hubieran tenido experiencias románticas. El hecho de que estuvieran todos relacionados con la psicología no es realmente parte del objetivo principal, sino que ha sido así solo porque la investigadora los reclutó a través de su red social. Este es, por supuesto, una fuente adicional de sesgo, algo que también observaron los mejores alumnos.

En la pregunta 3, algunos alumnos tuvieron problemas para entender que debían evaluar el uso de la entrevista semi-estructurada en el estudio, y no sugerir alternativas.

Áreas del programa y del examen en las que los alumnos demostraron estar bien preparados

Muchos alumnos parecían estar bien preparados para la pregunta 2 sobre la reflexividad y fueron capaces de explicar por qué la reflexividad era pertinente para el estudio, con conocimientos y ejemplos pertinentes del material de estímulo.

Puntos fuertes y débiles de los alumnos al abordar las distintas preguntas

Pregunta 1

Varios alumnos no hicieron referencia alguna al muestreo intencionado; parece que no vieron la referencia que se hacía a él en el material de estímulo. Esas respuestas hicieron referencia a métodos de muestreo como el de conveniencia o el de bola de nieve. Aunque el muestreo de bola de nieve sea un subtipo del muestreo intencionado, se indicaba claramente que la muestra era intencionada, con lo que ya se decía que el muestreo de bola de nieve no era correcto. Algunos alumnos

escribieron que intencionado y bola de nieve eran lo mismo. Algunos alumnos argumentaron que el muestreo era un muestreo de conveniencia y respaldaron esa afirmación diciendo que los participantes provenían de la red social de la investigadora. Aunque ello sea cierto, el método de muestreo sigue siendo intencionado ya que se seleccionó a los participantes en base a sus características específicas pertinentes para el objetivo del estudio.

Las mejores respuestas demostraron una buena comprensión del muestreo intencionado, así como de los puntos fuertes y las limitaciones de este método de muestreo en relación con el estudio del material de estímulo, haciendo referencia, por ejemplo, a una muestra que se correspondiera con los requisitos del objetivo del estudio (mujeres heterosexuales que tuvieran experiencia en relaciones románticas). Cuando evaluaron el uso del muestreo intencionado en el estudio, los mejores alumnos utilizaron sus conocimientos sobre el muestreo intencionado y lo combinaron con información del material de estímulo, como, por ejemplo, que siempre surgen problemas de generalización en el muestreo intencionado y, en particular, si la muestra es pequeña, como es en este caso. Las mejores respuestas también observaron que la generalización no es el propósito principal de la investigación cualitativa, aunque este punto no fue abordado en las respuestas más flojas.

Las respuestas más flojas no mencionaron en ningún momento al muestreo intencionado en su respuesta, o mencionaron el muestreo intencionado, pero sin abordar los puntos fuertes y las limitaciones del muestreo intencionado y se limitaron a hablar sobre los participantes. Algunas respuestas más flojas afirmaron que el muestreo era de conveniencia o de bola de nieve. a pesar del hecho de que se mencionaba explícitamente el muestreo intencionado en el material de estímulo. Varias de las respuestas más flojas argumentaron que el muestreo intencionado era una mala elección y sugirieron que la investigadora debería haber escogido en su lugar una muestra aleatoria, ya que así la muestra podría haber sido más grande y más representativa. Esto denota una comprensión limitada de los métodos de muestreo para la investigación cualitativa, como el estudio del material de estímulo.

Las respuestas más flojas no emplearon conocimientos del muestreo intencionado, sino que solo hicieron referencia a la información del material de estímulo, como, por ejemplo, que solo participaron ocho mujeres, que eran de la red social de la investigadora, todas de Nueva Zelanda y todas de alguna manera relacionadas con la psicología. Aunque todo ello provenga del material de estímulo, debe combinarse con conocimientos del muestreo intencionado para acceder a las bandas de calificación más altas.

Las respuestas más flojas también tuvieron problemas con la generalización de la muestra intencionada. Por ejemplo, podían argumentar que los resultados no podían generalizarse a los homosexuales o varones porque solo se utilizaban mujeres heterosexuales, pero ese no era el propósito de este estudio. Esto demostró una

comprensión muy limitada del objetivo del estudio del material de estímulo y de la investigación cualitativa en general.

Pregunta 2

Esta pregunta fue con mucho la mejor contestada, ya que muchos alumnos parecían estar bien preparados para la pregunta, aunque unos cuantos también tuvieron dificultades con la pregunta debido a la falta de conocimientos específicos sobre la reflexividad en la investigación cualitativa. Esos alumnos interpretaron la reflexividad en términos más generales y argumentaron que era importante que los investigadores y los participantes reflexionaran sobre el amor y sobre lo que significa para las personas.

Las mejores respuestas definieron lo que significa la reflexividad en la investigación cualitativa y pudieron hacer referencia a la reflexividad personal y epistemológica. Esas respuestas dieron buenos ejemplos de por qué era importante en este estudio, haciendo referencia, por ejemplo, al interés personal de la investigadora sobre el tema, a su trabajo como terapeuta de parejas y al hecho de que ella fuera una mujer heterosexual investigando las experiencias de las mujeres con el amor en comparación con la imagen del amor romántico en los medios de comunicación. Las mejores respuestas también hicieron referencia al muestreo intencionado como algo que pudiera justificar la reflexividad.

Las respuestas más flojas tuvieron dificultades para centrarse en POR QUÉ la reflexividad era importante en el estudio y dedicaron la mayor parte de la respuesta a hacer sugerencias de estrategias para reducir el sesgo e incrementar la credibilidad. Si bien eso podría ser una parte valiosa de un ensayo sobre la reflexividad, no se sostiene como respuesta ya que la pregunta pedía los motivos de qué la reflexividad era pertinente en este estudio

Algunos alumnos demostraron no poseer conocimiento alguno sobre la reflexividad en la investigación cualitativa. Por ejemplo, dijeron que la reflexividad significa causa y efecto, o intentaron inventar motivos, como decir que la reflexividad trata de cómo las mujeres hablaban sobre su lucha por la igualdad. También se ha visto que los alumnos sí tenían conocimientos sobre la reflexividad en la investigación cualitativa, aunque tuvieron problemas para aplicar esto al material de estímulo.

Pregunta 3

Esta pregunta le resultó difícil a varios alumnos que parecían carecer de unos conocimientos básicos sobre las entrevistas semi-estructuradas como método de investigación cualitativa. La pregunta pedía una evaluación del uso de las entrevistas semi-estructuradas en este estudio, lo que significaba que debían abordarse los puntos fuertes y las limitaciones del uso de las entrevistas semi-estructuradas en este estudio en concreto para acceder a las bandas de calificación más altas. Sin embargo, a menudo se pudo comprobar que los alumnos evaluaban el estudio, en lugar del uso de las entrevistas semi-estructuradas en el estudio, una estrategia que

produjo que los alumnos demostraran con frecuencia un conocimiento muy limitado de las entrevistas semi-estructuradas.

Las mejores respuestas resumieron las características de las entrevistas semi-estructuradas e hicieron referencia a los puntos fuertes y a las limitaciones del uso de las entrevistas semi-estructuradas en el estudio. Por ejemplo, los alumnos argumentaron que un buen motivo del uso de las entrevistas semi-estructuradas en el estudio era que el tema de la percepción del amor romántico es bastante delicado y que, por tanto, podía explorarse más en profundidad mediante este método porque la combinación de preguntas de respuesta abierta y respuesta cerrada daba a los participantes la oportunidad de hablar con mayor libertad sobre sus experiencias y sobre si eran coherentes o no con la representación del amor romántico en los medios de comunicación. También mencionaron que la investigadora pudo pedir a los participantes que se extendieran sobre ciertos puntos y que, en general, ese enfoque hubiera enriquecido el estudio. Por lo que se refiere a las limitaciones de este enfoque, las mejores respuestas normalmente mencionaron los problemas para explorar los temas que no se habían preparado y que el análisis de los datos podían ocupar mucho tiempo.

Las respuestas más flojas afirmaron que las entrevistas semi-estructuradas fueron el mejor método de entrevista, sin argumentar por qué como parte de la evaluación, y continuaron escribiendo sobre otro método de entrevista sin establecer una conexión con la evaluación de las entrevistas semi-estructuradas. Muchas respuestas hicieron referencia al hecho de que la entrevista se grabara como parte de la evaluación, pero no lo vincularon con el uso de las entrevistas semi-estructuradas y prefirieron escribir sobre la capacidad de establecer una relación si la investigadora grabó la entrevista o escribir sobre el proceso de entrevista en general, en lugar de sobre el uso de las entrevistas semi-estructuradas (por ejemplo, mucha grabación).

Otra característica de las respuestas más flojas fue que mencionaron o bien solo limitaciones o solo puntos fuertes de las entrevistas semi-estructuradas, o que la respuesta únicamente se centró en sugerir métodos alternativos para la entrevista, como las narrativas o los grupos focales, como mejor enfoque, ya que los participantes podían hablar sin ser interrumpidos. Esto mostró una comprensión limitada de los requisitos de la prueba 3.

Recomendaciones para la enseñanza a futuros alumnos

- Cada cuestionario de examen se basa en una breve descripción de un estudio de investigación cualitativa (el material de estímulo) combinado con tres preguntas. Se deben contestar todas las preguntas. El material de estímulo está destinado a servir como punto de inicio para el análisis de cómo pueden aplicarse los métodos de la investigación cualitativa a un estudio concreto.
- La prueba 3 se basa en preguntas de respuestas cortas, lo que significa que los alumnos no deberían escribir largas introducciones de naturaleza más bien genérica. No se recomienda que los alumnos escriban una introducción general al muestreo o

a los métodos de entrevista, enumerando todo lo que saben sobre el muestreo en investigación cualitativa, cuando la pregunta es sobre un método de muestreo concreto o un método de entrevista concreto, ya que no se otorgan puntos por ello. Debe prepararse a los alumnos para que aborden cada pregunta que se formule de una forma clara y evitando llenar la respuesta de conocimientos generales que son directamente pertinentes para la pregunta formulada y que, por tanto, no recibirán ningún punto.

- Dado que un gran número de alumnos continúa utilizando términos de la investigación cuantitativa, se recomienda encarecidamente que se prepare a los alumnos en investigación cualitativa para que se familiaricen con los métodos y el vocabulario asociados con la investigación cualitativa. Del mismo modo, es importante que se enseñe a los alumnos la diferencia entre un enfoque cualitativo y cuantitativo de la investigación.
- Se recomienda a los profesores que integren la enseñanza de los métodos cualitativos a medida que avanza el curso, para que los alumnos tengan una idea de las diferencias entre los métodos cuantitativos y cualitativos. Es evidente que la mayor parte de los conocimientos utilizados para evaluar la investigación en las respuestas a la prueba 3 provienen de la evaluación interna. Podría ser una buena idea que los alumnos practicasen “qué significa ser un investigador cualitativo”, en contraste con hacer investigación cuantitativa, haciendo, por ejemplo, que los alumnos hagan actividades que les permitan reflexionar sobre los distintos aspectos de los métodos de la investigación cualitativa. Esto puede hacerse antes de comenzar la enseñanza propiamente dicha de la prueba 3. La enseñanza de la prueba 3 debe siempre incluir la exposición a varios estudios cualitativos que ofrezcan a los alumnos más oportunidades de comprender la filosofía de la investigación cualitativa. La mejor estrategia es que los alumnos lleven a cabo pequeños proyectos de investigación sobre cada uno de los métodos con el fin de apreciar los razonamientos de un investigador cualitativo. Es igualmente importante que los alumnos hayan practicado con cuestionarios de examen anteriores, para que se familiaricen con los requisitos de esta prueba.
- Parece que muchos alumnos tuvieron dificultades para utilizar adecuadamente el material de estímulo. Unos cuantos discutieron el contenido del material de estímulo sin hacer mucha referencia a los conocimientos pertinentes sobre los métodos de la investigación cualitativa, o escribieron sobre los métodos de la investigación cualitativa de una forma genérica, sin hacer mucha referencia al material de estímulo. El uso de cuestionarios de examen anteriores proporcionará a los alumnos una oportunidad para comprender mejor cómo aplicar el conocimiento y comprensión pertinentes de los métodos de la investigación cualitativa al estudio mencionado en el material de estímulo. En el material de estímulo se han numerado las líneas de cinco en cinco, de forma que los alumnos puedan hacer referencia a las líneas sin tener que utilizar extensas citas. Esto puede resultar útil en las respuestas y la enseñanza de esta prueba debe incluir mostrar a los alumnos cómo encontrar las partes pertinentes del material de estímulo que puedan respaldar la explicación o discusión de la metodología de la investigación cualitativa.

- En conjunto, los alumnos deben estar preparados de tal forma que posean un conocimiento general de los métodos de la investigación cualitativa, tal y como se resume en la guía; que estén capacitados para aplicar estos conocimientos en lo que se refiere al material de estímulo, y que estén capacitados para emplear los términos y conceptos adecuados de los métodos de la investigación cualitativa.

Se recomienda también que se practique con los alumnos la elaboración de evaluaciones y discusiones equilibradas, en lugar de afirmaciones y especulaciones que guarden una pertinencia limitada con las preguntas.

- Por último, se aconseja a los profesores que enseñen a los alumnos lo que significa responder a los términos de instrucción relativos a la prueba 3; por ejemplo, lo que significa “explicar” o “evaluar”. Son demasiados los alumnos que siguen teniendo problemas aquí, por lo que comprender lo que requiere un término de instrucción concreto debe formar parte de una enseñanza de calidad.