

Informe general de la asignatura, mayo de 2015

Psicología TZ2

(IB África, Europa y Oriente Medio e IB Asia-Pacífico)

Para proteger la integridad de los exámenes, cada vez se están utilizando más variantes 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 2015, el IB ha realizado variantes de los exámenes de la Prueba 1 de Psicología según sus zonas horarias.

Límites de calificación de la asignatura

Nivel Superior

Calificación final:	1	2	3	4	5	6	7
Rango de puntuaciones:	0 - 8	9 - 18	19 - 30	31 - 42	43 - 54	55 - 66	67 - 100

Nivel Medio

Calificación final:	1	2	3	4	5	6	7
Rango de puntuaciones:	0 - 8	9 - 20	21 - 31	32 - 43	44 - 54	55 - 66	67 - 100

Evaluación interna del Nivel Superior

Límites de calificación del componente

Calificación final:	1	2	3	4	5	6	7
Rango de 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 la adecuación del trabajo entregado fue de un buen nivel esta convocatoria, con una comprensión clara de los requisitos de la evaluación interna. Al igual que en la convocatoria de mayo del año pasado, ha habido una notable reducción en el trabajo de evaluación interna que no cumplía 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.

La mayoría de los trabajos se basaban en estudios de la psicología cognitiva, lo que parece proporcionar buenos resultados en este nivel de estudios. Los experimentos más utilizados fueron, como de costumbre, 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, el efecto Stroop y la visualización frente a la repetición.

Sin embargo, hay algunos aspectos relacionados con las evaluaciones internas que aún persisten:

- Se manipularon tres o cuatro variables, cuando en la guía de Psicología se recomienda un estudio experimental sencillo con solo dos condiciones.
- Por lo que se refiere a la estadística descriptiva, no se explicaba su uso.
- Por lo que se refiere a la estadística inferencial, se identificaban tests, pero no estaban justificados. Además, muchos alumnos no incluyeron los datos sin procesar ni 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 se unía a sugerencias de modificación.

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 con relación a cada criterio

Criterio A: Introducción

En algunas evaluaciones internas, la investigación que se presentaba no estaba vinculada **explícitamente** con las hipótesis. Los alumnos deben describir siempre con claridad la investigación (teorías o estudios) y deben indicar cómo se vincula con las hipótesis. No se debe presentar una investigación que presente contradicciones.

Es importante que la investigación de contexto presentada conduzca de manera lógica hacia las hipótesis de investigación, y que la investigación de contexto se explique y analice con suficiente profundidad. Esto permite la formulación de una clara hipótesis de investigación en la introducción que, a su vez, estimulará la discusión de los resultados a la luz de la investigación de contexto en la sección de discusión.

Parece que los alumnos tuvieron dificultades para escribir las hipótesis de manera clara. 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 (diseño de medidas repetidas o diseño independiente), 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 operativización de las variables dependiente e independiente, es decir, para hacerlas claramente mensurables.

Criterio C: Participantes

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 conjunto, la mayoría de los alumnos incluyeron las características pertinentes de los participantes, tales como la edad, el sexo, si eran daltónicos (para el efecto Stroop) y su nivel de dominio del inglés.

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

Criterio D: Procedimiento

Los alumnos deben hacer referencia a todas las pautas éticas que siguieron. Además, es necesario que se haga referencia a todos los materiales en los apéndices. Sin unas referencias adecuadas, no es posible replicar correctamente el experimento.

Criterio E: Resultados: estadística descriptiva

La mayoría de los alumnos incluyeron un gráfico y una tabla, con suficiente identificación, y también una descripción de los resultados. 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 eligieron esa medida de tendencia central y esa medida de dispersión en particular.

Criterio F: Resultados: estadística inferencial

La mayoría de los alumnos eligieron un test apropiado y justificaron el uso del test (basándose en el nivel de datos y el diseño). En ocasiones se eligieron pruebas t (lo cual es aceptable), pero a menudo este no era el test más adecuado según los aspectos concretos del experimento. Parece que en esta convocatoria hubo un aumento en el número de alumnos que incluyeron los datos sin procesar o los cálculos de los tests inferenciales. Es importante que se incluyan en los apéndices los datos sin procesar y todos los cálculos del test inferencial. Si los cálculos se llevan a cabo en línea, puede incluirse en los apéndices una impresión de pantalla de los cálculos para documentarlos.

Varios alumnos no hicieron un enunciado de significación estadística o no se aceptó o se rechazó la hipótesis nula, lo cual se necesita para obtener la máxima puntuación.

Criterio G: Discusión

Como en convocatorias anteriores, parece que esta sección del informe presentó las mayores dificultades para los alumnos, ya que a menudo carecía de desarrollo y análisis. Con frecuencia, solo se hacía referencia a los resultados de la evaluación interna, pero es necesario también discutir dichos resultados. 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.

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. No es necesario incluir los puntos fuertes del diseño y del procedimiento.

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 una visión de conjunto 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.
- 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 claramente vinculada 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).
- Resultaría útil que se proporcionara a los alumnos experimentos anteriores para que los leyeran y se familiarizaran 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 fuentes 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 investigación 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 especializado como bibliografía de apoyo.

Evaluación interna del Nivel Medio

Límites de calificación del componente

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

Ámbito y adecuación del trabajo entregado

Se ha presentado una gran variedad de trabajos. En casi todos los trabajos se trataron temas adecuados y se utilizaron diseños apropiados. La psicología cognitiva continúa siendo el área más popular de investigación para los informes de evaluación interna; también hubo algunos trabajos sobre psicología social.

La mayoría de colegios eligieron un tema de investigación factible para el que hacía falta manipular adecuadamente una variable independiente y una dependiente. Algunos colegios permitieron que los alumnos realizaran experimentos sobre conformidad, algo que no está permitido.

Hubo una cantidad sorprendentemente elevada de informes de estudios en los que los alumnos no manipularon una variable independiente. Por ejemplo, en algunos estudios se usó como variable independiente el hecho de ser diestro o zurdo, o el sexo de la persona. No se debe usar una condición preexistente como base para diferenciar a los dos grupos. Para que se pueda evaluar un experimento de evaluación interna de Psicología del IB, todos los diseños de muestras independientes deben poder usar una distribución aleatoria de los grupos o aportar pruebas de la existencia de dos procedimientos experimentales claramente distintos.

Hubo bastantes informes que demostraron unos procedimientos experimentales malos. Se trataba normalmente de procesamiento de posición serial o de esquemas en los que a los participantes solo se les realizó una vez la prueba, el diseño supuestamente era de medidas repetidas, y dos variables distintas se incluyeron en la prueba. Sin embargo, este enfoque no permite la distribución aleatoria de las condiciones o no se presentan dos condiciones distintas a lo mismos o distintos participantes. De hecho, una gran cantidad de estudios sobre el efecto de posición serial eran realmente encuestas, ya que la variable independiente no fue manipulada.

Algunos estudios utilizaron diseños más complejos de lo que se exigía.

Los distintos trabajos difirieron sobre todo en las secciones de introducción y discusión. En la sección de introducción, a algunos trabajos les faltó un análisis en profundidad de las investigaciones anteriores, y se limitaron a presentar un resumen de distintos estudios. Por el contrario, otros trabajos sí explicaron de manera clara el estudio original en gran profundidad. En la sección de discusión, algunos trabajos no relacionaron ni analizaron los hallazgos de manera pertinente, sino que más bien se redactaron a nivel superficial.

Desempeño de los alumnos con relación a cada criterio

Criterio A: Introducción

Por lo general, el estudio de contexto identificado por los alumnos estaba bien relacionado con sus trabajos. No siempre se logró definir claramente el objetivo del estudio en términos de la variable dependiente y la variable independiente. En lugar de ello, algunos alumnos indicaron

que su objetivo era replicar un estudio anterior. En algunas ocasiones, se estableció una hipótesis en vez del objetivo.

La mayoría de los alumnos conocía bien los hallazgos de los estudios replicados, pero muchos alumnos olvidaron explicar todos los aspectos pertinentes del estudio original (objetivo, tipo de diseño utilizado, población objetivo y método de muestreo, procedimiento, resultados obtenidos y conclusiones alcanzadas).

Algunas veces, los moderadores percibieron que los alumnos intentaban escribir una revisión de la bibliografía, pero no identificaban y explicaban en detalle el estudio que se había replicado.

Criterio B: Diseño

Por lo general, los alumnos fueron capaces de presentar un buen diseño; sin embargo, hubo algunos alumnos que no lo justificaron con claridad, sino que presentaron lo que se considera el diseño de muestras independientes. La justificación del diseño debe incluir una explicación racional de la ventaja estratégica de uno de los puntos fuertes o de las características del diseño elegido.

En los informes de mejor calidad, los diseños se eligieron de manera adecuada y se justificaron debidamente, además de definir con precisión las variables. Se siguieron los principios éticos de forma disciplinada. Los alumnos deben entender y aplicar claramente la importancia y las características del consentimiento informado para participar en contraposición a un consentimiento simple para participar.

Criterio C: Participantes

Varios alumnos no identificaron o justificaron su procedimiento de muestreo. Además, varios informes no especificaron la población objetivo o sus características pertinentes.

Criterio D: Procedimiento

Se explicaron los procedimientos con suficiente claridad como para permitir su reproducción. Todos los materiales se deben presentar en los apéndices para permitir una reproducción completa. Si se seleccionaron o desarrollaron materiales o estímulos concretos, se deben explicar y justificar.

Criterio E: Resultados

Las respuestas en esta sección variaron considerablemente según los criterios de evaluación.

Parece que la mayoría de los alumnos entendió bien los resultados descriptivos requeridos en esta sección. A pesar de todo, muchos alumnos no aprovechan para discutir plenamente el significado de los resultados de las pruebas estadísticas descriptivas, tanto en lo referido a la tendencia central y la dispersión. Por ejemplo, si se describe la diferencia entre los valores de dos desviaciones estándar del grupo experimental y el grupo de control, habrá temas muy buenos para tratar en la sección de discusión. Una gran cantidad de informes no incluyó

ninguna medida de dispersión o bien incluyó una medida de dispersión que no encajaba con la medida de valor central.

Algunos informes utilizaron tests inferenciales que no eran necesarios para los informes de evaluación interna de nivel medio. A este problema se sumaron los diseños complejos utilizados, ya que los alumnos no supieron cómo gestionar la enorme cantidad de datos generada por este diseño.

Criterio F: Discusión

El nivel de esta sección varió mucho en función de los alumnos. Unos cuantos tenían plena conciencia de la gran cantidad de puntos asignados a esta sección y supieron tratar de manera adecuada sus hallazgos teniendo en cuenta el estudio original. Además, supieron identificar las limitaciones de su investigación y proponer sugerencias lógicas para estudios futuros. Lamentablemente, algunos alumnos tuvieron dificultades con esta sección, y con frecuencia no lograron relacionar adecuadamente su trabajo con investigaciones previas, o se limitaron a mencionar brevemente los hallazgos del estudio original. Parece que todos los alumnos identificaron limitaciones en sus investigaciones, pero tuvieron dificultades para identificar limitaciones pertinentes para el diseño o aspectos de procedimiento del experimento.

La sección de discusión debe reflejar la competencia de los alumnos tanto en la interpretación de los resultados como en el tratamiento de cuestiones metodológicas. En unos pocos informes, no había conclusión o bien esta no era pertinente para el objetivo del estudio.

Criterio G: Presentación

Las referencias se deben presentar de manera coherente y estándar, lo cual incluye en orden alfabético. Es importante indicar el cómputo de palabras en la portada y ceñirse al límite establecido, ya que la capacidad de escribir de forma clara y precisa es importante. Algunos de los informes más flojos incluían resúmenes incompletos y con una expresión deficiente.

Recomendaciones para la enseñanza a futuros alumnos

Por lo general, los alumnos presentaron experimentos bien pensados y para los que se había realizado una buena investigación.

Se recomienda que los alumnos elijan un tema sencillo con una manipulación clara de la variable independiente, y que elijan una variable dependiente clara que puedan medir fácilmente. Parece que la operativización de las variables fue uno de los mayores problemas de los alumnos, que aparentemente no fueron conscientes de esta importante decisión.

Existen diferencias considerables respecto a las secciones en las que se centraban los distintos colegios. Por lo general, la sección que los alumnos deben mejorar y a la que deben dedicar más tiempo y conocimientos es la discusión. A la hora de realizar la evaluación de investigación, a los alumnos les resultaría útil comprender mejor los términos psicológicos, tales como las distintas formas de validez y fiabilidad.

Es necesario un enfoque más exhaustivo para que el diseño de los experimentos satisfaga los requisitos de la evaluación interna y genere datos que los alumnos puedan analizar de manera adecuada. Además, hace falta más orientación para la elección y la descripción de la estadística descriptiva y la explicación verbal de tablas y gráficos. Se debe alentar a los alumnos a reflexionar sobre los puntos débiles de sus estudios, y a proporcionar una conexión con sentido entre sus hallazgos y los hallazgos del estudio original en el que basan su trabajo.

Los profesores deben incluir algunos ejercicios sencillos durante el primer año, a fin de ayudar a los alumnos en la redacción de las secciones de introducción y discusión.

Tal vez sea necesario introducir con más antelación el componente metodológico del curso, para que los alumnos entiendan el significado de los términos que aparecen en los criterios de evaluación: población objetivo, técnicas de muestreo, justificación para utilizar una técnica de muestreo específica, estadística descriptiva.

Se podría mejorar la calidad del informe mediante la práctica en el uso de estadística descriptiva y en elegir la medida más apropiada para el diseño y el tipo de datos. Sería útil centrarse en los puntos fuertes y los puntos débiles de distintos métodos de muestreo y diseños, así como alentar a los alumnos a justificar su decisión de utilizar un diseño o un método de muestreo en particular.

Prueba 1 del Nivel Superior y Nivel Medio

Límites de calificación del componente del Nivel Superior

Calificación final: 1 2 3 4 5 6 7

Rango de puntuaciones: 0 - 3 4 - 7 8 - 12 13 - 18 19 - 23 24 - 29 30 - 46

Límites de calificación del componente del Nivel Medio

Calificación final: 1 2 3 4 5 6 7

Rango de puntuaciones: 0 - 3 4 - 7 8 - 12 13 - 18 19 - 23 24 - 29 30 - 46

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

Para muchos alumnos, entender lo que exige la pregunta continúa siendo un problema. Muchos alumnos utilizaron una única estrategia para todas las preguntas, independientemente del término de instrucción. Dicha estrategia incluía escribir los objetivos del nivel de análisis, ofrecer un relato histórico del nivel de análisis y, en las preguntas de la sección A, evaluar innecesariamente la investigación. Los alumnos deben ser conscientes de que estas estrategias dan pie a respuestas dispersas. Además, se ha observado una tendencia a

proporcionar varios ejemplos cuando solo se pedía uno; es importante que el alumno sepa que, en esos casos, solo se evalúa el primer ejemplo.

Con frecuencia, los alumnos se centraron demasiado en describir los estudios de investigación. En lo referido a la pregunta de desarrollo de nivel de análisis biológico, los alumnos a menudo describieron cuatro o cinco técnicas de obtención de imágenes cerebrales. Es importante que los alumnos adopten un planteamiento de "menos es más" en el que haya un claro equilibrio entre el pensamiento crítico y el contenido. Muchas de las respuestas eran meramente descriptivas; si se hubieran usado menos ejemplos, pero más eficaces, para responder a lo que pedía la pregunta, se hubieran obtenido respuestas más sólidas.

También hubo muchas introducciones de los ensayos con un redactado muy pobre que se limitaron a presentar información sin centrarse en lo que pedía la pregunta. Los alumnos son penalizados si dejan de centrarse en la "organización". Cuando se les pregunta por un método de investigación, no deben enumerarlos ni describirlos todos. Este fue un problema en muchas de las preguntas en las que los alumnos redactaban unas introducciones largas, dispersas y a menudo irrelevantes, desmereciendo así la calidad general de la respuesta.

El pensamiento crítico a menudo no resultó pertinente para lo que planteaba la pregunta. Al pedir que se analicen los métodos de investigación, alegar que HM no podía ofrecer su consentimiento no resulta demasiado pertinente para lo que pedía la pregunta. Si se quiere obtener una puntuación alta en pensamiento crítico, este debe ser pertinente en relación a lo que exige la pregunta.

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

El conocimiento general de los tres niveles de análisis resultó satisfactorio, y la mayoría de alumnos fue capaz de identificar conceptos adecuados y explicaciones teóricas, así como de aportar ejemplos de investigación pertinentes.

Puntos fuertes y débiles de los alumnos al abordar cada una de las preguntas concretas

Sección A

Nivel de análisis biológico

Hubo muchas respuestas buenas a esta pregunta que claramente esbozaban la explicación evolucionista y a continuación la vinculaban a un comportamiento; por ejemplo, la repulsión, la atracción, la homosexualidad o el altruismo. Sin embargo, muchos alumnos se limitaron a describir y evaluar un estudio sin abordar la explicación evolucionista.

Además, muchos alumnos creían que la adaptación al medio ambiente era algo que se podía elegir, y no fueron capaces de ver el papel que la mutación genética desempeña en el proceso. Por otro lado, hubo varios alumnos que escribieron sobre la argumentación genética, como la naturaleza de la inteligencia, en vez de abordar las explicaciones evolucionistas.

Nivel de análisis cognitivo

Esta pregunta pedía a los alumnos que se plantearan “por qué” se utiliza un método de investigación concreto en el nivel de análisis cognitivo, pero muchos alumnos simplemente describieron un estudio con gran detalle o plantearon cómo se pone en práctica el método de investigación. Las respuestas buenas trataron, por ejemplo, temas como la fiabilidad, la validez interna, la capacidad de establecer causalidad, la validez ecológica y la riqueza de los datos obtenidos.

Un gran número de alumnos también tuvo problemas para establecer la relación entre el método de investigación y el nivel de análisis cognitivo. Muchos escribieron sobre la localización de la función, el papel de las hormonas y otros aspectos de investigación biológica que resultan más apropiados al nivel de análisis biológico. A pesar de aceptar las técnicas de obtención de imágenes cerebrales como método de investigación, muy pocos alumnos lograron relacionarlas con éxito con el estudio de un proceso cognitivo. Se recomienda que los alumnos no utilicen técnicas de obtención de imágenes cerebrales como método de investigación, ya que se trata más bien de una técnica de obtención de datos.

Nivel de análisis sociocultural

Muchos alumnos lograron resolver bien esta pregunta. Se presentó con claridad la teoría y se estableció explícitamente la relación con un estudio bien descrito. Los alumnos más flojos tendieron a centrarse en la descripción del estudio a la vez que hacían una lista de los componentes de la teoría, si bien no parecían entender su significado.

Sección B

Nivel de análisis biológico

Hubo muchas respuestas muy buenas para esta pregunta. Las mejores se centraron en una o dos tecnologías para obtención de imágenes cerebrales y explicaron su uso al detalle.

Las respuestas más flojas describieron en gran detalle los estudios, pero no abordaron con claridad las tecnologías para la obtención de imágenes cerebrales. Con frecuencia se presentaron evaluaciones superficiales que se centraban en los aspectos prácticos, sin explicar cómo esos aspectos pueden afectar la investigación psicológica. Un ejemplo fue el tema de la claustrofobia, que puede provocar que el complejo amigdalino se active y, de ese modo, influya en la actividad cerebral observada en una imagen por resonancia magnética funcional. Muchas limitaciones no estaban relacionadas con la investigación. Por ejemplo, muchos alumnos escribieron que los participantes no pueden llevar nada de metal durante la obtención de imágenes por resonancia magnética, algo que además de no ser cierto, no estaba bien relacionado con la pregunta sobre el uso de la tecnología en la investigación de la relación entre factores biológicos y comportamiento.

Nivel de análisis cognitivo

Hubo muchas respuestas flojas a esta pregunta. A menudo los alumnos exageraron afirmando que la investigación resultaba “falta de ética”, mostrando poca comprensión de la investigación

o cómo se aplican las consideraciones éticas. Por ejemplo, que el consentimiento se puede obtener de los tutores legales, o que el consentimiento informado explicaba el procedimiento para que a los participantes no les sorprendiera, por ejemplo, que Sharot les preguntara sobre el 11 de septiembre de 2001.

Muchos alumnos no se centraron en solo dos consideraciones éticas. Definir y describir todas las consideraciones éticas en la introducción es una estrategia muy pobre, y se debe desaconsejar.

Nivel de análisis sociocultural

Hubo muchas respuestas muy buenas a esta pregunta. Muchos alumnos describieron con claridad la investigación y posteriormente la relacionaron con la estrategia de acatamiento. Las respuestas sólidas respondieron a lo que pedía el término de instrucción, y trataron las suposiciones subyacentes o las teorías en las que se basan las estrategias de acatamiento.

Sin embargo, muchas respuestas se limitaron a ser descriptivas, o bien mostraron un pensamiento crítico que no resultaba pertinente a lo que planteaba la pregunta. Hacer simplemente una evaluación de los estudios no siempre resulta la estrategia de pensamiento crítico adecuada para responder a lo que plantea la pregunta; por ejemplo, si se habla de teorías o principios subyacentes, discutir sobre las técnicas de muestreo o la ética de la investigación de Calдини no resulta muy pertinente.

Los alumnos a menudo hablaron de los factores que influyen en las estrategias de acatamiento (como la simpatía y la escasez) sin establecer ninguna conexión con las dos técnicas que se examinaban, lo que provoca que la respuesta sea más dispersas.

Recomendaciones y orientación para la enseñanza de futuros alumnos

Los profesores deben centrarse en el desarrollo de las habilidades de redacción de ensayos. Es importante que los alumnos se den cuenta de que no hay una estrategia única que les permita responder a todas las preguntas. Los profesores deben comentar los trabajos con los alumnos, lo que incluye ayudarlos a entender lo que es innecesario o irrelevante en sus respuestas. Los profesores deben revisar claramente los términos de instrucción para que los alumnos se centren correctamente en los requisitos de las preguntas.

Además, debe advertirse a los alumnos que cuando la pregunta solo pida un estudio o teoría, solo se evaluará el primero que se mencione. Los profesores deben utilizar este método de evaluación en su propia práctica para evitar que los alumnos se acostumbren a explicar todo lo que saben en vez de centrarse en la pregunta.

Debe dedicarse más tiempo a desarrollar las habilidades de pensamiento crítico. Muchos alumnos mostraron una variedad de estrategias muy limitada que pusieron en práctica sin fijarse en lo que pedía la pregunta.

Finalmente, es importante que durante el repaso para los exámenes se preste orientación a los alumnos para que entiendan cómo aplicar los estudios para afrontar los objetivos de

aprendizaje. Varios alumnos no utilizaron estudios pertinentes para el nivel de análisis que requería la pregunta, o bien utilizaron malos ejemplos de investigación, como Brewer y Treyns, o Bartlett a modo de ejemplo de experimentos. A pesar de que los alumnos pueden obtener una puntuación más alta si establecen claramente esas relaciones, la mayoría de alumnos que usan esos ejemplos no logran hacerlo.

Nivel Superior y Nivel Medio – Prueba 2

Límites de calificación del componente del Nivel Superior

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

Límites de calificación del componente del Nivel Medio

Calificación final:	1	2	3	4	5	6	7
Rango de puntuaciones:	0 - 2	3 - 5	6 - 7	8 - 10	11 - 12	13 - 15	16 - 22

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

En general la calidad de las respuestas fue satisfactoria, pero hubo una gran variación: desde respuestas que mostraban un conocimiento y una comprensión claros, detallados y pertinentes a la pregunta hasta aquellas que trataban de forma general ciertos resultados del aprendizaje sin referirse al término de instrucción específico. La mayoría de las respuestas mostraba un buen conocimiento descriptivo de la opción, pero no abordaban los requisitos específicos de la pregunta ni presentaban un argumento claro. Algunos alumnos mostraron tener un conocimiento general de las opciones, pero intentaron que las preguntas "encajaran" con lo que habían estudiado.

Debe recordarse continuamente a los alumnos que todas las preguntas de la prueba 2 exigen que demuestren pensamiento crítico: un análisis claro y detallado, una discusión pertinente de los temas elegidos o una evaluación de la investigación psicológica. Por ese motivo, si solo se demuestra un conocimiento descriptivo, por muy detallado que sea, solo se logrará una puntuación en la zona media o baja.

Las respuestas con una puntuación baja revelan que los alumnos tuvieron dificultades obvias para estructurar una respuesta: habilidades de organización pobres, tendencia a incluir comentarios anecdóticos o respuestas generalizadas que no se adentraban en los aspectos

específicos. Además, a muchos alumnos les resultó difícil respaldar sus ideas con investigaciones psicológicas pertinentes, por lo que esta área se podría mejorar. Algunos alumnos no se centraron en lo que se les preguntaba, y no se centraban en sus respuestas o no respondían a la pregunta.

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

Muchos colegios prepararon a los alumnos en el área de la psicología del comportamiento anormal. Por lo general, las preguntas en esta opción estaban más próximas al programa anterior, y muchos alumnos estaban bien preparados para responder estas preguntas en un estilo académico. Los mejores ensayos mostraron habilidades de evaluación. Se abordaron hábilmente consideraciones metodológicas y éticas. Con frecuencia se proporcionaron referencias a estudios de investigación psicológica, si bien no siempre se demostró un conocimiento preciso y centrado de la investigación. En ocasiones, la investigación psicológica aportada no se utilizaba de manera eficaz.

Puntos fuertes y débiles de los alumnos al abordar cada una de las preguntas concretas

Psicología del comportamiento anormal

Pregunta 1

Esta fue una pregunta muy popular de esta opción y, seguramente junto con la pregunta 2 y la pregunta 11, una de las más populares de todo el examen.

Las mejores respuestas identificaron un trastorno y trataron sobre un modelo o teoría del trastorno. Normalmente se intentó desarrollar la discusión del modelo o la teoría presentando sus puntos fuertes y limitaciones, y respaldando el argumento con estudios empíricos pertinentes. Lamentablemente, muchas respuestas prestaron demasiada atención a la descripción y las explicaciones de modelos o teorías, y dedicaron un mínimo esfuerzo a abordar la discusión que se pedía.

Las respuestas con puntuaciones más bajas fueron las que explicaron un trastorno de manera extensa y descriptiva, pero sin hacer apenas referencia a los modelos o teorías pertinentes. Muchos alumnos tuvieron dificultades con el término “teoría o estudio” y se dedicaron a escribir todo lo que sabían sobre un comportamiento anormal específico. Además, muchas de las respuestas más flojas respondieron de manera general sobre las definiciones de normalidad y anormalidad; esas respuestas solo podían recibir puntos en la parte más baja de la banda de puntuación ya que la mayor parte de la respuesta no abordaba la pregunta.

Muchos alumnos decidieron abordar la discusión de un estudio, en lugar de la de una teoría. Las respuestas más frecuentes se refirieron al estudio de Rosenhan, y la descripción y la evaluación del estudio se abordó a menudo de manera superficial y general, con muchos errores y sin información pertinente (de qué tipo de estudio se trataba, cómo se obtuvieron los datos, cuáles fueron los resultados y cómo se interpretaron). Algunos alumnos no entendieron

bien la pregunta y trataron comportamientos anormales específicos (etiología, tasas de morbilidad, etc.).

Pregunta 2

Esta pregunta también fue muy popular, y la calidad de las respuestas fue muy variada. En la mayoría de casos, las consideraciones culturales se abordaron de manera general e imprecisa. Los alumnos trataron los siguientes temas: sesgos culturales, ejemplos de síndromes culturales (muchas veces explicados de manera poco precisa), diferencias entre sociedades individualistas y colectivistas, diferencias entre países desarrollados y países en desarrollo.

En vez de responder la pregunta, algunos alumnos optaron por explicar cómo influyen los factores sociales en los conceptos de normalidad y anormalidad, o por describir distintos sistemas clasificatorios que se utilizan en distintas partes del mundo. En los casos en los que la respuesta no estaba centrada, los alumnos tendieron a referirse al estudio de Rosenhan y a otros estudios que indican problemas con el diagnóstico pero sin relación con las consideraciones culturales.

Las respuestas de mayor calidad tendieron a discutir los siguientes temas:

- Cómo definen el concepto de anormalidad las distintas culturas
- La diferencia entre las tasas de prevalencia entre culturas
- Los cambios en la cultura a lo largo del tiempo
- Las diferencias culturales en la presentación de los síntomas
- Enfoques emic frente a enfoques etic para el diagnóstico

Pregunta 3

Esta fue la pregunta menos popular. Las respuestas más sólidas fueron las que eligieron un trastorno específico y compararon y contrastaron un enfoque biomédico y uno individual al tratamiento. Generalmente se contrastó el tratamiento farmacológico con el enfoque cognitivo. Se prestó mayor énfasis al tratamiento biomédico.

Las respuestas más flojas fueron aquellas en las que los alumnos ofrecieron una descripción general y poco precisa del tratamiento farmacológico y de la psicoterapia cognitiva sin abordar el término de instrucción “contrastar”. En estas respuestas, los alumnos describieron el tratamiento biomédico al detalle y lo evaluaron; después explicaron la psicoterapia cognitiva y describieron los estudios de investigación que afirman que la psicoterapia cognitiva tiene el mismo éxito que el tratamiento farmacológico. Muchas veces solo hubo contrastes implícitos, con afirmaciones como “la psicoterapia cognitiva no tiene efectos secundarios”.

Algunos alumnos utilizaron la terapia de grupo en vez de un enfoque individual al tratamiento.

Psicología del desarrollo

Pregunta 4

No fue una pregunta muy popular, y las respuestas tendieron a ser entre flojas y mediocres. Parece que la frase “variables sociales y/o ambientales” provocó problemas. De hecho, las

respuestas que se refirieron a Piaget no mencionaron en ningún momento las variables sociales o ambientales. Por lo general, las preguntas que optaron por Vygotsky describieron el desarrollo próximo y el andamiaje, pero no consiguieron destacar el aspecto social de estos conceptos. Las mejores respuestas utilizaron variables sociales, tales como nivel socioeconómico bajo, niveles bajos de educación de los padres y malnutrición (provocada por la pobreza) para apoyar el argumento. Algunos alumnos citaron estudios sobre niños salvajes y casos de negligencia infantil extrema (por ejemplo, “Genie”, el estudio de caso de gemelos de Koluchova) a fin de respaldar sus respuestas.

Pregunta 5

Esta pregunta fue la pregunta más popular de la opción. La mayoría de respuestas empezaron dando una definición clara del apego. Muchos alumnos dedicaron una gran parte de su respuesta a definir y describir los distintos tipos de apego. Lamentablemente, las descripciones tan largas rara vez se centraron o se refirieron adecuadamente a lo que se pedía específicamente en la pregunta.

En varias ocasiones se ignoró la palabra “posteriores”, y los alumnos trataron las reacciones inmediatas de los niños a la separación.

Los alumnos tampoco proporcionaron pruebas claras y precisas de tener pensamiento crítico. En algunos casos se intentaron utilizar teorías y estudios psicológicos pertinentes para poder discutir la relación entre el apego en la infancia y los efectos que puede tener en la formación de relaciones más adelante en la vida. A pesar de todo, por lo general, se evaluaron estas teorías y estudios de manera general y amplia (refiriéndose a las consideraciones metodológicas, éticas y culturales), en lugar de tratar la pregunta básica (¿Cómo explican estas teorías o estudios la relación entre el apego de la infancia y la formación de relaciones más adelante en la vida?).

Las mejores respuestas citaron a Hazan y Shaver (1987) para tratar el tema de las relaciones posteriores. Unos pocos alumnos utilizaron de manera útil la primera etapa de desarrollo de Erikson. Otros pocos mencionaron el tema de la “resiliencia”, pero no consiguieron relacionarlo satisfactoriamente con la pregunta.

Pregunta 6

Esta fue la pregunta menos popular de esta opción. En la mayoría de casos, los alumnos no respondieron acertadamente a esta pregunta.

El principal problema es que algunos alumnos no entendieron bien la pregunta. Lo que entendieron es que la pregunta pedía que se citaran dos teorías o estudios “que llevaran hasta la adolescencia” en vez de “sobre la adolescencia”. Algunos alumnos describieron las etapas del desarrollo anterior a la adolescencia (dieron un resumen de la teoría de Piaget, Vygotsky o Erikson) con un alto grado de precisión, pero resultó poco pertinente para responder la pregunta que se había planteado.

Psicología de la salud

Pregunta 7

Esta pregunta también resultó bastante popular en esta opción. Por lo general, las respuestas proporcionaron información detallada e incluyeron bastantes conocimientos y referencias a estudios empíricos pertinentes; normalmente se abordaban factores sociales (teoría del aprendizaje social, la presión de los compañeros, influencia de los medios de comunicación y las diferencias culturales) y factores biológicos (genética, niveles de dopamina).

Por lo general, se dieron respuestas mediocres en las que faltaban pruebas explícitas de pensamiento crítico que resultara pertinente para la pregunta. Con frecuencia se proporcionaron pruebas empíricas que, sin embargo, no se usaron de manera eficaz para la pregunta específica.

Pregunta 8

Esta fue una pregunta bastante popular de esta opción. Desafortunadamente, muchas respuestas aportaron datos que denotaban un conocimiento basado en el sentido común sobre los beneficios del ejercicio, el yoga o la cirugía gástrica.

Hubo algunas respuestas de mayor calidad en las que se introdujeron varios estudios que comparaban la eficacia de distintos tratamientos.

Los alumnos menos preparados tenían tendencia a escribir sobre muchos factores relacionados con la sobrealimentación y el desarrollo de la obesidad, pero lo hicieron de manera superficial y aportando referencias mínimas al tratamiento.

Pregunta 9

Esta pregunta no fue muy popular. Generalmente, al responder esta pregunta se mostraba un conocimiento y una comprensión adecuados del tema, aunque el pensamiento crítico tendía a ser bastante básico. La mayoría de alumnos decidió escribir sobre dos o más estrategias de promoción de la salud, lo que probablemente mostraba que no entendían con profundidad una única estrategia de promoción de la salud. Algunas opciones populares fueron:

la campaña “Go for your life”, llevada a cabo en Victoria (Australia), que promovía una alimentación sana y el ejercicio en los colegios (2004), y la campaña “TRUTH” contra el tabaco realizada en Florida (EE. UU.), preparada por y para adolescentes (1998-1999).

Algunos alumnos no entendieron la pregunta, y sus respuestas trataron sobre cómo las personas pueden promover unos hábitos de vida sanos en sus propias vidas. Estas respuestas no estaban bien presentadas y mostraban una falta de pensamiento crítico.

Psicología de las relaciones humanas

Pregunta 10

Esta pregunta no resultó popular en esta opción. Se abordaron varios factores cognitivos distintos: la autoestima (estudio de Kiesler y Baral (1970) sobre el papel de la autoestima en la atracción); la teoría del aprendizaje social en relación con la violencia; la atribución; y el lenguaje o la comunicación.

Los alumnos también mencionaron varias relaciones humanas, entre ellas las relaciones de carácter romántico, la amistad, la responsabilidad social o la violencia.

La mayoría de respuestas reflejaron un buen conocimiento y comprensión de cómo varios factores cognitivos influyen en las relaciones. Sin embargo, por lo general la discusión fue menos exhaustiva.

Los alumnos que eligieron un número reducido de factores cognitivos normalmente mostraron pruebas claras y detalladas de pensamiento crítico.

Pregunta 11

Esta fue la pregunta más popular en su opción y una de las más populares de este examen. La mayoría de alumnos tendió a explicar las diferencias entre culturas con relación al comportamiento prosocial refiriéndose a la importancia de: las normas culturales; los distintos procesos de socialización en la educación de la persona; o las dimensiones culturales (por ejemplo, individualismo frente a colectivismo).

Generalmente los alumnos hicieron referencia a los siguientes estudios: la investigación de Whiting (1979) sobre el papel de la familia ampliada; los estudios de Levine sobre las diferencias culturales en el comportamiento prosocial; o la investigación de Whiting y Whiting (1975) sobre el nivel de altruismo en los niños de países industrializados y no industrializados.

La mayoría de respuestas reflejaron un buen conocimiento y comprensión, así como habilidades al menos básicas de pensamiento crítico. Aunque generalmente se abordaban las diferencias entre culturas con relación al comportamiento prosocial, los alumnos no explicaron tales diferencias.

Pregunta 12

No fue una pregunta muy popular. En general, la mayoría de respuestas se refirieron a los siguientes orígenes sociales de la atracción: la proximidad; las normas culturales; el efecto de mera exposición; la teoría del intercambio social; o la teoría de la identidad social.

Los alumnos utilizaron una amplia variedad de estudios de investigación para respaldar la información presentada. Algunas opciones populares fueron:

- El estudio de Simmons et al. (1986) que investiga las diferencias interculturales en el modo de valorar el amor romántico
- Los cuestionarios de Buss (1994) sobre la selección de pareja
- Los estudios de Zajonc et al. (década de 1960) sobre el efecto de mera exposición

Por lo general, los alumnos demostraron tener pensamiento crítico, ya que abordaron factores alternativos (cognitivos y biológicos), aportaron pruebas como respaldo o se refirieron a las consideraciones metodológicas. Normalmente las respuestas fueron buenas, a pesar de que muchas veces se discutió más exhaustivamente un origen de la atracción que el otro.

Psicología del deporte

Pregunta 13

Por lo general, los alumnos que respondieron esta pregunta discutieron la motivación interna frente a la motivación externa sin referirse a los estudios que muestran la eficacia de relativa de cada uno de estos tipos de motivación.

Pregunta 14

Los alumnos que respondieron a esta pregunta normalmente escribieron sobre la utilización de técnicas de visualización y el diálogo interno para desarrollar habilidades, si bien un gran número de alumnos utilizó ejemplos propios o hizo referencias genéricas a la investigación.

Pregunta 15

Los alumnos dieron respuestas variadas. En algunos casos, la pregunta generó respuestas pertinentes y centradas; sin embargo, la mayoría de respuestas se refirieron a los motivos para el uso de sustancias en el deporte (y mencionaron también algunos nombres de sustancias), pero no aportaron pruebas empíricas para respaldar sus conocimientos. De nuevo, los alumnos utilizaron informes anecdóticos de deportistas concretos a los que se había denunciado por uso de sustancias, sobre todo en lo referido a las sustancias destinadas a mejorar el rendimiento.

En las respuestas no se tuvo en cuenta adecuadamente el término de instrucción “discutir”, y la mayoría abordaron solo una de las perspectivas.

Recomendaciones y orientación para la enseñanza de futuros alumnos

- Una prioridad importante es la de enseñar a los alumnos cómo elaborar una respuesta organizada, los profesores tienen que asegurarse de que todos los alumnos entienden cómo abordar una pregunta, cómo desglosarla eficazmente y cómo estructurar la respuesta.
- Los profesores deben insistir para que los alumnos utilicen la terminología pertinente referente a la Psicología. Muchos examinadores comentaron que las respuestas fueron demasiado generales y poco claras. Una buena sugerencia es decirle a los alumnos que deben dar definiciones simples de los términos clave pertinentes para una pregunta concreta, para recordarles así que lo que no plasmen sobre el papel no queda reflejado y no se puede puntuar.
- Aportar estudios o teorías de investigación en las respuestas es uno de los requisitos generales para la prueba 2, tal como se indica en las instrucciones generales del examen; sin embargo, algunos alumnos no aportaron estos estudios o teorías en sus

respuestas. Debe recordarse continuamente a los alumnos que tienen que respaldar sus argumentos con teorías o estudios psicológicos pertinentes.

- Parece que los alumnos tuvieron problemas a la hora de estructurar sus respuestas en las preguntas de “contraste”. Los profesores deben centrarse más en los términos de instrucción para ayudar a los alumnos a aplicar su conocimiento de la mejor manera. Aparentemente, el principal problema es que los alumnos no fueron capaces de interpretar los términos de instrucción. Por lo tanto, desde el principio del curso, los alumnos deben familiarizarse con los términos de instrucción, y es necesario que trabajen con preguntas parecidas a las que se utilizan en los cuestionarios de examen, para que puedan ir bien preparados a los exámenes finales.
- Además, debe darse a los alumnos las preguntas de los exámenes anteriores para que las hagan y, una vez que las hayan completado, el profesor deberá explicar los criterios y los esquemas de calificación a los alumnos. Una vez que se haya hecho esto, debe pedirse a los alumnos que se evalúen a sí mismos. De esa forma, los alumnos pueden responsabilizarse de su propio aprendizaje.
- Lo más importante es que los profesores deben asegurarse de que los alumnos establezcan una conexión entre la teoría, el concepto o el término y los estudios empíricos, y que se aseguren cuando lo hagan de que están evaluando el concepto, no únicamente los estudios empíricos, de acuerdo con los requisitos de la pregunta y refiriéndose al término de instrucción específico.

Por último, los profesores no deben animar a los alumnos a proporcionar un alto número de estudios que no recuerdan bien y que no se hacen pertinentes. En su lugar, deben centrarse en uno o varios estudios explicados al detalle, y en dar uno o dos ejemplos actualizados, y luego en aplicarlos para contestar adecuadamente la pregunta.

Prueba 3 del Nivel Superior

Límites de calificación del componente

Calificación final:	1	2	3	4	5	6	7
Rango de puntuaciones:	0 - 2	3 - 5	6 - 8	9 - 11	12 - 14	15 - 17	18 - 30

Comentarios generales

El material de estímulo pareció adecuado, y la mayoría de alumnos pudo usarlo de algún modo en sus respuestas. El tema de esta prueba era la educación paterna en Suecia. Muchos alumnos entendieron que se trataba de un estudio preliminar de un problema que puede que no esté muy extendido por el resto del mundo. Las mejores respuestas demostraron una buena comprensión de cómo relacionar el conocimiento de los métodos de investigación cualitativa con el material de estímulo, pero como siempre en los exámenes más flojos hubo tendencia a

basarse en opiniones personales o especulaciones en relación con el tema en vez de en el conocimiento de la metodología de la investigación cualitativa aplicada al estudio. En las respuestas más flojas, los alumnos tendieron a analizar el estudio y sugerir en qué modo el investigador podría mejorar el diseño en vez de utilizar el material de estímulo para abordar los aspectos metodológicos del estudio, tal como se requiere en las tres preguntas. Como en convocatorias anteriores, resultó sorprendente que los alumnos usaran el término “experimento” para el estudio y “experimentador” para el investigador. La prueba 3 trata sobre los métodos de investigación cualitativa; por ese motivo, se alienta a los profesores a asegurarse de que los alumnos entienden que “experimento” es un método específico de entre varios métodos de investigación y que la palabra “experimento” no es un término genérico que se puede usar en vez de “estudio”. De hecho, resulta extraño que un alumno escriba algo como “este experimento consistió en una entrevista narrativa”.

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

Por lo general, los alumnos más flojos hablaron en sus respuestas sobre el estudio en el material de estímulo en vez de tratar explícitamente las preguntas que se plantearon. Además, estos alumnos generalmente mostraron un conocimiento limitado o eminentemente genérico, y apenas integraron de manera significativa el material de estímulo en sus respuestas. Normalmente, este tipo de respuestas se basaron en citas del material de estímulo para responder las preguntas, o trataron el material de estímulo como si fuera un texto que tenían que analizar y comentar, en vez de usarlo como documentación para sus comentarios relacionados con las preguntas planteadas. Además, parece que los alumnos más flojos tuvieron problemas para entender qué se pedía con el término de instrucción “evaluar” (en la pregunta 3, por ejemplo), en parte porque lo interpretaban como si leyeran “evaluar el estudio”. Parece que muchos alumnos en las bandas de puntuación más bajas no sabían que tenían que evaluar la entrevista narrativa utilizada por los investigadores del estudio (es decir, hacer una valoración teniendo en cuenta los puntos fuertes y las limitaciones). En vez de ello, bien expresaron su opinión sobre el estudio o señalaron únicamente los puntos fuertes de utilizar el método particular.

En la pregunta 1, muchos alumnos se centraron únicamente en algunas consideraciones éticas, lo que significa que solo podían obtener un máximo de cinco puntos, ya que la pregunta pedía que se explicaran las “cuestiones a considerar”, y no concretamente las “cuestiones éticas a considerar”. Además, parece que las respuestas más flojas no prestaron la atención adecuada al término de instrucción “explicar”.

La pregunta 2 resultó difícil para algunos alumnos, pero otros dieron respuestas muy buenas. Parece que algunos alumnos tuvieron dificultades para abordar eficazmente el término de instrucción “en qué medida”. Las respuestas más flojas se limitaron a explicar qué es la generalización en referencia a las poblaciones, y demostraron un conocimiento muy limitado, o inexistente, de la generalización en la investigación cualitativa. Muchos alumnos llegaron a la conclusión de que los resultados del estudio no se podían generalizar en absoluto por razones tales como la pequeña muestra intencionada, el hecho que solo participaran hombres suecos, que solo participaran hombres o que todos los participantes procedieran de una ciudad industrial. Estos puntos podrían resultar pertinentes si se explicaran adecuadamente en el

marco de conocimiento de la generalización en la investigación cualitativa, pero casi ninguna de las respuestas más flojas lo hizo.

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

En la pregunta 1, muchos alumnos utilizaron adecuadamente el material de estímulo y supieron integrar su conocimiento de la metodología de la investigación cualitativa con las partes pertinentes del material de estímulo; los mejores alumnos tuvieron resultados excelentes en este punto. La mayoría de alumnos demostró que conocía bien dos o más consideraciones (por ejemplo, muestreo y consideraciones éticas) que podían resultar pertinentes antes de realizar las entrevistas del estudio y supieron relacionarlas con el estudio y explicar por qué resultaban pertinentes.

En la pregunta 2, algunos alumnos estaban muy bien preparados y entendieron muy bien los desafíos que conlleva la generalización de resultados a partir de un estudio como el del material de estímulo. Los mejores alumnos supieron hacer referencia a la terminología específica y a los supuestos en que se basa la generalización en la investigación cualitativa y usaron bien el material de estímulo.

En relación a la pregunta 3 y las entrevistas narrativas, quedó patente que algunos alumnos estaban muy bien preparados. Para esta pregunta hubo algunas respuestas muy buenas, aunque también hubo algunas bastante flojas en las que quedó claro que tenían un conocimiento muy limitado de la entrevista narrativa.

Puntos fuertes y débiles de los alumnos al abordar cada una de las preguntas concretas

Pregunta 1

En general, esta pregunta obtuvo buenas respuestas que demostraron un conocimiento sólido de las consideraciones pertinentes, tanto metodológicas como éticas, que se explicaron en el contexto del estudio. Hubo tendencia a responder a esta pregunta de manera amplia en vez de en profundidad, pero algunos alumnos explicaron dos consideraciones en profundidad y en ambos enfoques lograron una puntuación alta. Los alumnos eligieron entre varias de las consideraciones mencionadas tales como: el muestreo; elección del método de entrevista; elección de entrevistador; la capacitación del entrevistador; elección de un modo de transcribir la entrevista; y la decisión de grabar la entrevista. Los mejores alumnos dieron buenas razones sobre por qué algunas consideraciones resultaban pertinentes en el contexto del estudio; por ejemplo, explicaron por qué era pertinente elegir el muestreo intencionado para este tema en particular en el cual no se habían realizado muchas investigaciones previamente. La mayoría de alumnos también explicaron las cuestiones éticas con referencia al material de estímulo. Las consideraciones éticas mencionadas más frecuentemente eran el muestreo, la elección del método de entrevista así como el consentimiento informado y la aceptación de un comité ético.

Las respuestas más flojas tendían a describir brevemente lo que se hacía en el estudio, basándose mucho en citas procedentes del material de estímulo, pero sin dar ninguna explicación. Otro aspecto frecuente en las respuestas más flojas fue que los alumnos ofrecían sugerencias sobre que podía haber hecho mejor el investigador en la preparación para las entrevistas. Algunos alumnos se refirieron únicamente a algunas consideraciones éticas genéricas, pero sin referirse específicamente al estudio.

Pregunta 2

Las mejores respuestas mostraron una buena comprensión de las condiciones específicas para la generalización en la investigación cualitativa, y también demostraron entender cómo difieren de la generalización en la investigación cuantitativa. Muchas de las respuestas reflejaron un conocimiento sólido, incluida la terminología específica para la generalización en la investigación cualitativa, por ejemplo, refiriéndose a la transferibilidad a otros contextos con problemas similares (generalización inferencial), la generalización representativa o la generalización teórica. Las respuestas de este tipo supieron aplicar este conocimiento al material de estímulo. Las mejores respuestas argumentaron que el contexto y la muestra en el estudio ofrecían oportunidades limitadas para hacer generalizaciones fuera de un contexto similar, a no ser que otros estudios pudieran confirmar los hallazgos. Las respuestas más sólidas también apuntaban que se trataba de un estudio de caso exploratorio con una investigación previa limitada, que tal vez podría crear una plataforma para la generalización teórica si se realizaban más investigaciones.

En las respuestas más flojas quedó patente una falta de conocimiento claro sobre la generalización en la investigación cualitativa, aunque todos los alumnos demostraron saber algo sobre la generalización estadística. Si bien resulta perfectamente aceptable referirse a la generalización de poblaciones en una pregunta como esta, cabe destacar que la prueba 3 se centra principalmente en la investigación cualitativa. Las respuestas más flojas se centraron en factores del estudio, como el sexo de la investigadora y el sesgo del investigador por haber entrevistado a hombres, y afirmaban que debido a estos factores no se podían generalizar los resultados; también abordaban los problemas en la generalización debido a no usar la transcripción posmoderna.

Pregunta 3

Las mejores respuestas mostraron un conocimiento sólido de la entrevista narrativa y su uso en este estudio en concreto, y señalaron los puntos fuertes y las limitaciones del método con relación al estudio. Estas respuestas a veces compararon las entrevistas narrativas con las entrevistas semiestructuradas o las entrevistas con grupos de discusión, y pudieron presentar un argumento para explicar por qué el entrevistador eligió la entrevista narrativa debido a sus puntos fuertes.

En las respuestas más flojas quedó patente que los alumnos tenían un conocimiento correcto muy limitado, o inexistente, de la entrevista narrativa. Quedó claro que algunos alumnos no sabían la diferencia entre las entrevistas semiestructuradas y las narrativas. Además, las respuestas más flojas evaluaron el proceso de la entrevista en sí más que el uso de la entrevista narrativa en el estudio; así, por ejemplo, se hacía referencia al comportamiento del entrevistador y al proceso del análisis inductivo del contenido. En otras respuestas flojas

simplemente se describía el estudio del material de estímulo y solo se hacían referencias a la entrevista narrativa esporádicamente. También fue frecuente que las respuestas flojas evaluaran el estudio y no el uso de la entrevista narrativa en el estudio, lo que a menudo tuvo como resultado que nos se trataran algunos de los puntos fuertes.

Recomendaciones y orientación para la enseñanza de futuros alumnos

La prueba 3 se basa en una breve descripción de un estudio de investigación cualitativa (el material de estímulo) acompañado por tres preguntas relacionadas con la metodología utilizada en ese estudio de investigación en particular. Prestando atención a los términos de instrucción, los alumnos deben responder las tres preguntas usando sus conocimientos sobre investigación cualitativa así como la información del material de estímulo para respaldar su análisis. Debe prepararse a los alumnos para que aborden de forma clara cada pregunta y eviten llenar la respuesta de conocimientos generales que no son directamente pertinentes para la pregunta formulada y que, por tanto, no recibirán ningún punto. Además, se recomienda enseñar a los alumnos que no escriban introducciones en sus respuestas: en primer lugar, porque no es necesario para las preguntas de respuesta corta y, en segundo lugar, porque eso suele provocar que el alumno se repita, y que dedique tiempo y espacio valiosos a escribir lo mismo dos veces.

Se recomienda a los profesores centrarse en la capacitación de los alumnos para utilizar correctamente el material de estímulo, para que puedan relacionar su contenido con el conocimiento pertinente de los métodos de investigación cualitativa. La capacitación también puede ayudar a que los alumnos no se refieran de manera genérica a los métodos de investigación, es decir, sin casi referencias al material de estímulo. Aunque es necesario cierto conocimiento genérico para responder las preguntas, si los alumnos se limitan a describir lo que saben de un área concreta y olvidan integrar este conocimiento en el estudio del material de estímulo, obtendrán las puntuaciones más bajas de la banda de puntuación.

Se recomienda a los profesores que utilicen pruebas de convocatorias anteriores y esquemas de calificación cuando preparen a los alumnos para el examen. De ese modo, les ayudarán a comprender mejor cómo aplicar el conocimiento y comprensión pertinentes de los métodos de la investigación cualitativa al estudio mencionado en el material de estímulo, y también a comunicarlo de manera correcta. En el material de estímulo cada quinta línea aparece numerada para que los alumnos puedan hacer referencia a las líneas sin tener que utilizar extensas citas. Esto puede usarse de manera más eficaz 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 directamente relacionada con las preguntas planteadas. Asimismo, es recomendable que los alumnos trabajen con estudios cualitativos durante el curso para que tengan la oportunidad de comprender completamente la filosofía de la investigación cualitativa. También se recomienda a los profesores que ofrezcan oportunidades para practicar los términos de instrucción en relación con la prueba 3. Son demasiados los alumnos que siguen teniendo problemas en ese aspecto, por lo que comprender lo que requiere un término de instrucción concreto en la prueba 3 debe formar parte de una enseñanza eficaz.

Por último, se recomienda preparar a los alumnos de tal forma que posean (1) un conocimiento general de los métodos de investigación cualitativa, tal y como se resume en la guía y (2) competencia para aplicar estos conocimientos en lo que se refiere al material de estímulo, así como (3) competencia para emplear en sus respuestas los términos y conceptos adecuados de los métodos de investigación cualitativa. Se recomienda también que se capacite a los alumnos a realizar evaluaciones y discusiones equilibradas, en lugar de presentar opiniones personales y especulaciones que guardan una pertinencia limitada con las preguntas planteadas.