

## PSICOLOGÍA

### Bandas de calificación de la asignatura

#### Nivel Superior

<b>Nota final:</b>	1	2	3	4	5	6	7
<b>Puntuaciones:</b>	0 - 8	9 - 19	20 - 27	28 - 39	40 - 52	53 - 64	65 - 100

#### Nivel Medio

<b>Nota final:</b>	1	2	3	4	5	6	7
<b>Puntuaciones:</b>	0 - 10	11 - 20	21 - 31	32 - 43	44 - 55	56 - 67	68 - 100

### Evaluación interna - el oral individual Nivel Superior

#### Bandas de calificación del componente

<b>Nota final:</b>	1	2	3	4	5	6	7
<b>Puntuaciones:</b>	0 - 2	3 - 5	6 - 8	9 - 11	12 - 15	16 - 18	19 - 25

### Ámbito que cubre el trabajo entregado y medida en que fue apropiado

La mayoría de los temas escogidos para la investigación estaban relacionados con la psicología cognitiva, seguida de la psicología social como segunda opción más elegida. Algunos alumnos proporcionaron material de investigación muy actual, hecho que juega en su favor. No obstante, era obvio que algunos trabajos no incluían suficiente análisis de información de contexto que justificara las investigaciones propias. Otro problema que a menudo se repetía es que la información de contexto no se explicaba suficientemente y, debido a ello, después no se podía utilizar para discutir los resultados en la sección dedicada a la discusión.

Si bien es verdad que en esta convocatoria el número de experimentos no éticos ha disminuido considerablemente, se ha advertido un aumento en el número de estudios no experimentales o cuasi-experimentales entregados. Debe tenerse en cuenta que cualquier estudio donde el alumno no tenga un control total sobre la variable independiente, así como control total sobre la asignación de los participantes a los grupos y/o condiciones, no es un

verdadero experimento y no cumple los requisitos del IB para la evaluación interna. La utilización de condiciones que ya existían con anterioridad tales como la edad, el género, la cultura, la lengua nativa u otras diferencias que ocurren de modo natural, no constituyen variables independientes válidas. Los estudios que no sean experimentales corren el riesgo de no obtener ninguna puntuación, lo cual condiciona negativamente la calificación final de Psicología del IB.

La mayoría de los alumnos cumplieron las normas éticas e incluyeron las copias del consentimiento informado y el informe posterior sobre la intervención (*debriefing*) en su informe. Sin embargo, se ofrecía una descripción demasiado breve de las consideraciones éticas en la sección del diseño y algunos alumnos no incluyeron una copia del consentimiento informado en los apéndices. Debe tenerse en cuenta que los estudios sobre la obediencia, la conformidad u otros temas que supongan un estrés innecesario para los participantes o pongan el experimento en peligro, no son aceptables. Los profesores deben remitirse a las normas éticas de la Guía de Psicología (sección 3.6 del *Vademécum*) y cerciorarse de que estén al alcance de todos los alumnos de Psicología.

Casi todos los alumnos presentaron el informe en un formato y estilo adecuados, aunque no todos. Algunos citaron las referencias bibliográficas con precisión, mientras que otros no parecían comprender cómo citar las fuentes. En cuanto al límite de palabras, éste se cumplió en la mayoría de los casos y sólo hubo algún que otro informe fuera de este límite.

Para atraer una puntuación alta el alumno debe presentar el informe con gran precisión y, por esto, lo más aconsejable es optar por un diseño sencillo. En varios colegios los alumnos llevan a cabo experimentos que son más complejos de lo necesario. Sólo hacen falta dos condiciones de la variable independiente para cumplir con los requisitos del IB. Todo lo que se añade a esto supone agregar un estrés al alumno y además no aumenta la posibilidad de atraer mejores puntuaciones. De hecho, se ha advertido que las evaluaciones internas que han presentado diseños complejos y/o variables múltiples tendieron a no puntuar muy alto ya que la oportunidad para realizar un análisis, una discusión y una elaboración buenas se vio considerablemente disminuida.

## Rendimiento alcanzado por los alumnos en cada uno de los criterios

### **Criterio A - Introducción**

Las preguntas de investigación se formularon con claridad en la mayoría de los casos (a veces como parte del objetivo general), no obstante, no se planteaban necesariamente al principio de la introducción, de modo que el lector no tenía más opción que suponerlo hasta llegar a las hipótesis. Si bien éste es un aspecto que los criterios de evaluación no evalúan directamente, aquellos trabajos que definieron la pregunta de investigación y el objetivo general con claridad tendieron a puntuar mejor en todos los criterios.

Aunque muchos alumnos presentaron un trabajo de investigación claramente pertinente al objetivo y pregunta de investigación, en la mayoría de los casos se observó una falta de análisis obvia. Los estudios y teorías de contexto que los alumnos identificaron estaban bien

relacionados con sus trabajos, pero muchos tuvieron dificultad para relacionar de forma clara estas investigaciones previas con una hipótesis operacionalizada. En otros casos, la investigación presentada no siempre conducía a desarrollar la hipótesis adecuada, es decir, se formulaba una hipótesis que no guardaba relación con los hallazgos de estudios previos (aunque pertenecieran a la misma área general). En la introducción a menudo faltaban referencias a un marco teórico y los estudios ofrecidos como contexto a menudo se explicaban demasiado superficialmente.

Además de esto, los alumnos hallaron dificultades cuando se encontraron ante hallazgos de investigaciones que resultaban contradictorios. Muchas veces una forma simple de conciliar estas contradicciones es intentar identificar una hipótesis no direccional, pero muchos alumnos no se percataron de esto.

Generalmente se incluyeron hipótesis experimentales y nulas, aunque muchas no se operacionalizaron correctamente. A veces se volvía a plantear el objetivo sin incluir información sobre la variable independiente (cómo se iba a manipular) o sin explicar cómo se iba a medir la variable dependiente. La hipótesis nula a menudo se planteaba como si fuera lo contrario a la hipótesis de investigación, en vez de hacer referencia a una diferencia no significativa o a la posibilidad de que la casualidad jugara un papel en los resultados. Otro problema relacionado con las hipótesis fue la formulación de los fenómenos que se estaban investigando, los cuales no deberían plantearse de un modo general (la memoria y conceptos similares son demasiado generales para especificar qué se va a medir).

### **Criterio B - Método: diseño**

Muchos alumnos tuvieron dificultades para diferenciar el método y el diseño de su estudio. La utilización de un experimento (el método) no es lo mismo que el diseño (o “diseño participativo”) que aquel emplea. Muchos alumnos parecían necesitar que se les guiara más claramente en este sentido. En esta sección, el diseño (p.ej.: medidas repetidas) debe justificarse, pero no así el método (experimento) ya que el método experimental viene definido en los requisitos exigidos. En general, los alumnos supieron seleccionar un diseño apropiado, pero muchos no supieron justificarlo. Cuando lo intentaron, hicieron referencia a explicaciones basadas en el sentido común que no guardaban relación con cuestiones metodológicas pertinentes. El hecho de resaltar que las medidas repetidas explican las diferencias individuales, sin ofrecer mayor explicación, no es suficiente.

La mayoría de alumnos formularon adecuadamente la variable independiente y dependiente de sus experimentos, pero a menudo les faltaba precisión y claridad. Muchos tuvieron dificultades para operacionalizar estas variables.

Este año se han atendido más las normas éticas que en años anteriores. La mayoría de alumnos demostraron haber obtenido un consentimiento informado de los participantes (o de los padres de los niños que participaron), no obstante, algunos no hicieron ninguna otra referencia a las normas éticas aparte de la mencionada.

**Criterio C - Método: Participantes**

En algunos trabajos de la evaluación interna se utilizaron muestras muy grandes. Muchos se llevaron a cabo con 60 participantes y una muestra tan grande hace que el trabajo se convierta en una tarea que consume mucho tiempo, cosa que no constituye un requisito del IB. Por ejemplo, los cálculos y el análisis estadístico se vuelven innecesariamente difíciles. Es por ello que se recomienda utilizar 15 o 20 participantes, un número suficiente para la evaluación interna de psicología del IB.

La población objetivo sólo se definía vagamente en la mayoría de los casos (y no siempre en relación con el estudio) y las técnicas de muestreo a veces no se explicaban con claridad. Por otro lado, los alumnos sí ofrecieron suficiente información en cuanto a las características de los participantes.

Muchos alumnos utilizaron el término “aleatorio” para aseverar que habían seleccionado su muestra de forma aleatoria, cuando en la mayoría de los casos se trataba de una muestra seleccionada por oportunidad o conveniencia. Aunque la utilización de una muestra de conveniencia puede estar justificada para seleccionar participantes, la asignación a grupos o condiciones debe estar controlada por los alumnos. Muchas veces en un diseño de grupo independiente no se mencionaba cómo se habían asignado los participantes a cada grupo o condición. Los alumnos no utilizaron una asignación aleatoria a grupos o condiciones y es importante que los profesores subrayen la importancia de este aspecto en el diseño experimental.

**Criterio D - Método: procedimiento**

A menudo se percibieron problemas derivados de la falta de detalle a la hora de describir el procedimiento empleado, lo que impide lograr puntuaciones altas en este criterio. La mayoría de alumnos fueron capaces de presentar una sección coherente dedicada al procedimiento pero, generalmente estaba demasiado simplificada. Los alumnos tendían a omitir datos importantes necesarios para poder llevar a cabo una réplica; así, por ejemplo, no mencionaban el tiempo empleado para completar la tarea de investigación.

**Criterio E - Resultados**

Los resultados deben presentarse por escrito, así como en tablas y gráficos. Algunos alumnos no parecieron advertir que cuando presentan estadística descriptiva en la sección de los resultados también tienen que describir verbalmente los resultados. En general, proporcionaron gráficos y tablas claras, concisas y precisas, pero hubo demasiados gráficos preparados. Normalmente, un simple gráfico de barras que muestre los resultados de cada una de las dos condiciones o grupos es suficiente. Muchos alumnos prepararon gráficos mostrando los resultados de cada uno de los participantes. Por otro lado, muchas veces las tablas no estaban bien identificadas y los gráficos presentaban escalas que daban lugar a error y que no identificaban. Pocos alumnos identificaron los números “N” o “n” para ofrecer al lector información sobre el tamaño de la muestra.

Frecuentemente los alumnos calcularon medidas de tendencia central al margen de que éstas fueran o no pertinentes para su estudio. También hubo alumnos que incluyeron

medidas de dispersión además de las medidas de tendencia central, pero no explicaron por qué o para qué las habían utilizado. Debe recordarse a los alumnos que deben escoger únicamente aquellas medidas que sean más pertinentes y ofrecer una explicación al respecto.

Aunque la mayoría de alumnos supieron seleccionar estadística descriptiva e inferencial adecuada, algunos no utilizaron ningún análisis inferencial, mientras que otros, escogieron tests de variables múltiples bastante complejos. La selección de los tests estadísticos fue correcta en general, pero no siempre justificada. Hubo muchos alumnos que optaron por el test-t y a menudo no lo justificaron. Otros, utilizaron el test de chi cuadrado aunque éste no era apropiado para sus datos y diseño. También hubo algunos que redujeron sus datos a un nivel de medida inferior al necesario. Los alumnos deben escoger la estadística inferencial más sólida y robusta que resulte apropiada y esté justificada con respecto a su investigación. No pareció comprenderse que el comparar valores observados a valores críticos requiere saber si las hipótesis son de una cola o dos colas y qué significa el valor  $p$ . Muchos alumnos no incluyeron los resultados de sus tests inferenciales (es decir, valores observados y críticos) y se limitaron a decir si estos valores eran o no significativos. La otra gran dificultad que encontraron los alumnos fue la de aplicar apropiadamente el test para rechazar o aceptar la hipótesis nula atendiendo a criterios adecuados para su hipótesis.

Muchos alumnos no utilizaron tests inferenciales y prefirieron limitarse únicamente a la estadística descriptiva.

A menudo no se mostraban los cálculos estadísticos en el apéndice y, por tanto, no se podía comprobar si eran precisos. También se incluían equivocadamente los datos brutos en la sección de resultados en vez de incluirlos en los apéndices.

### **Criterio F - Discusión**

Muchos alumnos no discutieron sus resultados en esta sección. Si bien es verdad que los resultados se ofrecen en la sección dedicada a los resultados, éstos también deben discutirse y analizarse en la sección de la discusión.

La mayoría de alumnos trató de analizar el marco teórico en función de sus propios hallazgos, aunque raramente se llevó a cabo un análisis en profundidad. Algunos se limitaron a repetir lo que ya habían dicho en la introducción y no discutieron los resultados obtenidos en sus propios estudios con relación a hallazgos previos. La calidad del análisis sobre la investigación de contexto que se realiza en la introducción influye directamente en el éxito del alumno a la hora de discutir sus resultados en esta sección. Normalmente los alumnos que solamente describen la investigación de contexto en la introducción son incapaces de discutir de forma adecuada sus propios hallazgos en el apartado dedicado a la discusión.

Las observaciones sobre las limitaciones de los experimentos se documentaron adecuadamente pero se tendió a omitir cuáles eran sus ventajas o se les dedicó muy poco espacio. La mayoría de alumnos trató de tomar en consideración algunas modificaciones o ideas como propuesta para mejorar el experimento en el futuro, sin embargo, éstas eran extremadamente básicas y normalmente se referían a tomar una muestra más representativa. Hubo muchos casos en los que había habido fallos considerables en el

diseño que habían propiciado resultados insignificantes; sin embargo, éstos no se consideraron o ni siquiera se mencionaron en la discusión.

Las conclusiones, cuando se incluían, eran muy pobres en general y consistían en una simple reiteración de los resultados.

La discusión sigue constituyendo un indicador crucial de la competencia de los alumnos en lo concerniente a la teoría y la metodología. Los alumnos que puntuaron alto discutieron sus hallazgos de un modo exhaustivo basándose en estudios de contexto pertinentes, y propusieron modificaciones y sugerencias para la mejora que se asentaban en un razonamiento crítico sobre los aspectos teóricos de cuestiones de la investigación. Los alumnos que utilizaron un razonamiento especulativo basado en el sentido común en lugar de realizar una evaluación competente lograron puntuaciones más bajas.

### **Criterio G - Presentación**

El formato y estilo de los informes fue muy bueno en general. El problema más común fue la citación de fuentes. En el apartado de la bibliografía los informes no siempre incluían todas las citas a las que hacían referencia en la introducción. Asimismo, todavía resulta problemática la citación de fuentes de Internet. Además de esto, los alumnos parecieron tener problemas con las citas secundarias, que no parecieron comprender. La bibliografía a menudo se presentó en un formato no estándar (reconocido por la APA o BPS). No todos los alumnos proporcionaron el cómputo de palabras en la portada.

## **Sugerencias y recomendaciones para la enseñanza de alumnos futuros**

- Los alumnos deben seleccionar un área de investigación central que cuente con un contenido de material empírico reconocido.
- Los alumnos deben manipular una variable independiente (dos condiciones son suficientes) y medir una variable dependiente.
- Se debe describir el estudio clave que se va a replicar parcialmente con suficiente detalle y, más importante aún, debe analizarse en profundidad para permitir una discusión completa.
- Las hipótesis deben estar claramente formuladas, operacionalizadas y justificadas.
- Se deben operacionalizar las variables independiente y dependiente.
- Los gráficos deben escogerse adecuadamente y deben estar completamente etiquetados en el apartado dedicado a los resultados.
- Las tablas deben contener títulos apropiados y se deben incluir los valores N para mayor claridad.

- Se deben incluir los cálculos estadísticos en los apéndices para poder determinar si éstos son precisos.
- La selección de los tests estadísticos debe estar completamente justificada y se debe entender el significado de los valores de significación o valores  $p$ .
- Las discusiones deben apoyarse sistemáticamente en los criterios de evaluación y se deben comparar los resultados con las investigaciones ofrecidas en el apartado de introducción, además de incluir ventajas y limitaciones (acompañadas de posibles modificaciones) y una conclusión.
- Los profesores deben resaltar la importancia de incluir estudios de investigación pertinentes en la introducción, es decir, de establecer una relación entre el contexto y el desarrollo de las hipótesis.
- Los alumnos deben demostrar que comprenden el significado de la terminología psicológica que utilizan en la evaluación interna, por ejemplo, términos como aleatorio, valores críticos y observados, y significación.
- Los alumnos deben considerar cuáles son las ventajas y las limitaciones de su experimento con cierta profundidad y deben ser capaces de proponer modificaciones pertinentes.
- Se debe alentar a los alumnos a que desarrollen sus propias habilidades de análisis para que puedan analizar sus estudios en mayor profundidad, especialmente en lo que atañe a los apartados de la introducción y la discusión.

Tal y como ya se subrayó en años anteriores, lo más importante es que *todos* los profesores tengan acceso al *Material de ayuda al profesor* de la evaluación interna de Psicología y que informen adecuadamente a sus alumnos. Es muy importante que todos los alumnos estudien detenidamente las páginas 7 a 11 del *Material de ayuda al profesor*, ya que todo lo referente al informe se explica en estas páginas. Resulta de gran ayuda dedicar tiempo y atención a estas páginas durante la clase, ya que así se contribuye a que los alumnos puedan cumplir las expectativas del IB y a los profesores les resulta más fácil aplicar los criterios de evaluación de una manera apropiada.

Los profesores deben cerciorarse de que los alumnos de este nivel lleven a cabo experimentos verdaderos con una variable que sea fácil de operacionalizar y manipular. Se les debe animar a realizar experimentos que se basen en experimentos científicos reales y evitar que lleven a cabo sus estudios partiendo de literatura o estudios de dudosa naturaleza que se encuentran en Internet.

El nivel de la evaluación interna del Nivel Superior está mejorando, aunque la mayoría de los trabajos moderados pertenecían a un nivel que representaba una puntuación media. Se debe fomentar una elaboración teórica del tema tratado para garantizar una comprensión de los aspectos principales de los estudios empíricos, es decir, se deben considerar los estudios y teorías que contribuyen a esclarecer el fenómeno de un modo explícito y preciso antes de comenzar con el trabajo empírico. Así pues, antes de empezar los alumnos deben ser

conscientes de las interconexiones existentes entre los aspectos teóricos y metodológicos de la cuestión. No cabe duda de que las introducciones sólidas contribuyen a que los alumnos diseñen e interpreten los datos que obtienen.

Se debe poner énfasis en la importancia de un razonamiento disciplinado sobre las relaciones entre teoría y metodología, especialmente en lo que respecta a la discusión, lo cual refleja un conocimiento y comprensión del alumno exhaustivos.

Los alumnos precisan una preparación más clara en lo referente a la selección y aplicación de tests de estadística inferencial apropiados. Deben ser capaces de articular la lógica inherente a la selección de un test y aplicarlo correctamente. Con un entrenamiento adecuado en esta área todos los alumnos completarán el apartado de resultados de una manera más gratificante y les resultará más sencillo interpretar sus resultados en la sección dedicada a la discusión.

## Evaluación interna - el oral individual Nivel Medio

### **Bandas de calificación del componente**

<b>Nota final:</b>	1	2	3	4	5	6	7
<b>Puntuaciones:</b>	0 - 2	3 - 5	6 - 8	9 - 10	11 - 12	13 - 14	15 - 20

### **Ámbito que cubre el trabajo entregado y medida en que fue apropiado**

Se presentaron una amplia gama de réplicas o réplicas parciales y en general los experimentos llevados a cabo por los alumnos fueron adecuados para la evaluación interna. Sin embargo, algunos colegios y alumnos entregaron réplicas o réplicas parciales de estudios que eran demasiado complicados para alumnos de este nivel y ocasionaron dificultades para recopilar datos y, analizar y discutir los resultados. Asimismo, hubo algunos trabajos que no cumplieron los requisitos de la evaluación interna porque utilizaron variables independientes como el género, la edad, la predominancia de la mano diestra o zurda, y la participación en clases particulares. Es de vital importancia que los alumnos se cercioren de que manipulan (modifican) la variable independiente deliberadamente en vez de simplemente utilizar fenómenos que ocurren naturalmente.

Los temas que más se eligieron giraban en torno a la memoria o la percepción dentro del campo de la psicología cognitiva. Hubo un elevado número de trabajos sobre el efecto Stroop, a lo que le siguieron experimentos de Loftus sobre la memoria y el recuerdo y la reconstrucción mediante la utilización de videos (accidentes de coches) y frases (artículos definidos e indefinidos).

En esta convocatoria los alumnos tuvieron más en cuenta y aplicaron correctamente las normas éticas antes de realizar su estudio. No obstante, todavía hubo bastantes estudios que no se deberían haber llevado a cabo: se podía causar daño psicológico o físico a los



participantes o el estudio podía comprometer el comportamiento o las respuestas de los participantes por vergüenza. El profesor tiene la responsabilidad de cerciorarse de que todos los estudios que los alumnos lleven a cabo se adhieran estrictamente a las normas éticas.

## Rendimiento alcanzado por los alumnos en cada uno de los criterios

En general los trabajos de la evaluación interna han mejorado con respecto a años anteriores. Los alumnos que han optado por replicar estudios conocidos y más convencionales han tendido a puntuar más alto en todos los criterios.

### **Criterio A - Introducción**

Los objetivos a menudo se han planteado de un modo pobre, habiendo alumnos que simplemente han escrito "voy a replicar el estudio de Loftus". Las buenas introducciones han incluido objetivos que se han planteado indicando claramente las variables dependiente e independiente.

Parece que en muchos colegios no se proporcionan instrucciones claras sobre cómo redactar una introducción o no se explica cuál es su objeto. Aunque algunos alumnos introdujeron el estudio que se iba a replicar con claridad y lo relacionaron con el objetivo de su estudio, muchos no lo hicieron. A menudo ofrecían un breve resumen del estudio de investigación original y no ofrecían explicación alguna sobre éste que les permitiera justificar el objetivo de su propio estudio. Algunos alumnos ofrecieron una introducción de varios estudios sin identificar claramente cuál era la investigación que se iba a replicar. Hubo otros que introdujeron innecesariamente una investigación y algunas hipótesis nulas al final de su introducción.

### **Criterio B - Método: diseño**

Parece que este año se han tratado mejor las cuestiones éticas, ya que la mayoría de alumnos ha llevado a cabo estudios éticos apropiados y han facilitado formularios de consentimiento informado claros. Dicho esto, muchos alumnos no mencionan las cuestiones éticas en el cuerpo del informe.

Algunos alumnos tuvieron dificultades con la sección del diseño, ya que no supieron identificar correctamente el diseño experimental. Muchos todavía defienden que el diseño es un experimento. Hubo otros casos en los que identificaron el diseño experimental pero no supieron justificar su elección. A menudo no se formularon y operacionalizaron claramente las variables dependiente e independiente. Por un lado, la variable independiente raramente incluía tanto la variable en sí misma como las dos condiciones o niveles y, por otro, la variable dependiente no se expresaba en términos cuantificables.

### **Criterio C - Método: participantes**

Muchos alumnos no explicaron cómo habían seleccionado su muestra y sólo algunos justificaron esta selección. Todavía parece haber dudas sobre la diferencia entre una población objetivo y una muestra.

Hubo casos en los que la falta de conocimiento sobre técnicas de muestreo fue muy obvia: se afirmaba que se había utilizado el muestreo aleatorio cuando claramente no era el caso.

#### **Criterio D – Método: procedimiento**

La mayoría de las secciones dedicadas al procedimiento se trataron adecuadamente. Los procedimientos estaban bien redactados e incluían instrucciones estandarizadas y notas sobre el *debriefing* claras. Sin embargo, algunos alumnos ofrecieron una simple lista de pasos seguidos o información incompleta. Por ejemplo, algunos no incluyeron la lista de palabras utilizada en su réplica del estudio del efecto Stroop en los apéndices.

#### **Criterio E - Resultados**

El análisis de datos continúa siendo un área que se tiende a redactar y presentar de un modo pobre. Los moderadores han advertido bastantes problemas distintos en esta convocatoria:

- Un problema común de varios trabajos es la utilización irrelevante de la estadística descriptiva. Muchos alumnos no la utilizan para relacionar los resultados con el objetivo inicial.
- En esta sección a veces los alumnos incluyeron gráficos o tablas que mostraban la puntuación de cada uno de los participantes. En algunos casos, ofrecían resultados que se referían a otras variables que no eran la variable independiente (por ejemplo, el género o la edad).
- Las medidas de tendencia central se calcularon y discutieron apropiadamente más a menudo que las medidas de dispersión. Hubo un número significativo de alumnos que no ofrecieron medidas de dispersión.
- Fueron muchos los alumnos que no presentaron sus gráficos de un modo correcto olvidando cuestiones básicas como ofrecer títulos o identificar claramente los ejes.
- Muchos de los alumnos que incluyeron gráficos no los describieron con palabras.

En general el fallo más frecuente en la sección de resultados se debió a una falta de claridad y precisión al presentar los resultados. Éstos no siempre se describían de modo que reflejaran el objetivo del estudio. En muchos estudios sólo se mencionaban los resultados brevemente sin ofrecer una descripción narrativa. Además, no siempre se presentaban los dibujos y las tablas con claridad ya que se identificaban de un modo inexacto o incompleto.

#### **Criterio F – Discusión**

Un fallo general fue la ausencia de una discusión en profundidad de los resultados. Los alumnos parecen tener dificultades para justificar por qué sus propios resultados ocurren en el modo que ocurren. En muchos casos los alumnos no relacionaron sus hallazgos con el experimento original presentado en la introducción. Fueron pocos los que compararon sus resultados con los del estudio original de forma clara. Algunos lanzaron afirmaciones como “los resultados son similares a aquellos hallados en el estudio original” o “la hipótesis se ha resultado ser verdadera”. En cuanto a las ventajas y limitaciones del estudio, generalmente

se trataron las limitaciones pero fueron menos los alumnos que identificaron los puntos fuertes de sus estudios con éxito. Se propusieron sugerencias para la realización de una investigación futura pero éstas eran a menudo superficiales.

### **Criterio G - Presentación**

El mayor problema relacionado con este criterio lo constituye la utilización adecuada de citas o referencias.

Las referencias a citas provenientes de Internet, así como las citas secundarias normalmente se presentaban en un formato inadecuado. Algunos alumnos hicieron uso de material citado en el cuerpo del informe pero no lo incluyeron en la sección dedicada a la bibliografía. Otros, incluyeron trabajos en la bibliografía que no habían citado en el cuerpo del informe. Aparte de esto, muchos alumnos no utilizaron un formato de citación de fuentes estándar. Por lo demás, en general se atendió a otros aspectos del criterio G de un modo adecuado. En general se respetó el límite de palabras y hubo algunos trabajos cuya información se presentó de un modo especialmente bien organizado en los apéndices.

### **Sugerencias y recomendaciones para la enseñanza de alumnos futuros**

- Los profesores no deben tener miedo de decirles a sus alumnos que una idea concreta puede resultar demasiado complicada para realizar una réplica de Nivel Medio, ya que la elección del tema de estudio influye en la probabilidad de que el alumno tenga éxito en muchas de las secciones.
- Antes de comenzar un estudio experimental los alumnos deben cerciorarse de que han elegido e identificado correctamente tanto la variable independiente como la dependiente. Esto les conducirá a lograr secciones de resultados y de discusión más claras. Asimismo, el hecho de identificar y operacionalizar la variable independiente durante la fase de preparación del estudio contribuirá a que los alumnos comprueben si su estudio es experimental o cuasi-experimental.
- El criterio B puntuó más bajo debido a la ausencia de una justificación por la utilización de un diseño en particular. Por otro lado, algunos informes no incluían el consentimiento de los padres de participantes menores de 16 años.
- Los criterios E y F constituyen áreas clave que se deben vigilar.

Los alumnos deben desarrollar habilidades para analizar los datos recopilados y para interpretar los resultados. Esto no sólo implica saber cómo calcular la estadística descriptiva sino también cómo interpretarla. Se debe alentar a los alumnos a que seleccionen la medida de tendencia central y de dispersión más adecuadas y a que justifiquen sus elecciones. Se les debe pedir que expliquen verbalmente (o por escrito) qué significan los resultados obtenidos.

- En la sección dedicada a la discusión los alumnos deben:

- a) tratar de relacionar sus hallazgos con el estudio original que están replicando
- b) hacer una lista de las ventajas y limitaciones de un modo estructurado proponiendo una sugerencia por cada una de las limitaciones identificadas.

## Prueba 1 Nivel Superior y Nivel Medio

### Bandas de calificación del componente

#### Nivel Superior

<b>Nota final:</b>	1	2	3	4	5	6	7
<b>Puntuaciones:</b>	0 - 4	5 - 8	9 - 11	12 - 17	18 - 24	25 - 30	31 - 52

#### Nivel Medio

<b>Nota final:</b>	1	2	3	4	5	6	7
<b>Puntuaciones:</b>	0 - 4	5 - 8	9 - 12	13 - 17	18 - 23	24 - 28	29 - 44

### Generalidades

Los alumnos en general no tuvieron problemas para describir una teoría, un estudio o un método de investigación pero no ofrecieron muestras de una capacidad de evaluarlos y analizarlos con cierto grado de sofisticación. Daba la sensación de que habían aprendido una serie de ventajas y desventajas de cada una de las perspectivas y que se dedicaban a escribirlas cada vez que aparecían los términos de examen “juzgue”, “evalúe” o “discuta”. Este modo mecánico de abordar las preguntas conducía inevitablemente a respuestas superficiales, a las que se ha asignado puntuaciones bajas. En este nivel de evaluación se espera que los alumnos sean capaces de reflexionar sobre las preguntas y que utilicen la comprensión que han adquirido para responder preguntas específicas.

### Áreas del programa y del examen que parecen haber resultado difíciles para los estudiantes

En general los alumnos supieron demostrar un conocimiento adecuado sobre el contenido pero no lo hicieron tan bien en lo concerniente al análisis, la aplicación o la evaluación. Muchos no supieron explicar qué significaba la validez ecológica, ni cómo pueden influir las consideraciones culturales o de género en la interpretación del comportamiento, sobre todo en lo que respecta a la perspectiva del aprendizaje. Por otro lado, a veces confundían la perspectiva del aprendizaje y la cognitiva.

Ha resultado sorprendente observar que muchos alumnos que han cursado un curso del IB no han sido capaces de dar cuenta de influencias culturales o parecen no conocer otras culturas.

## Puntos fuertes y débiles de los estudiantes al abordar las distintas preguntas

### Sección A

#### Perspectiva biológica

**Pregunta 1** *Valiéndose de un ejemplo de un estudio psicológico, explique **una** consideración ética de la investigación relacionada con la perspectiva biológica.*

*[8 puntos]*

El tema principal exigido en esta pregunta se centraba en la ética, no obstante, este aspecto se abordó muy pocas veces. Muchas respuestas se limitaron a describir un estudio para después añadir una frase que indicara que éste "... no es ético", todo ello sin ofrecer discusión alguna que justificara esta afirmación. Se denigró mucho a Sperry, lo cual indica una falta de comprensión de su investigación; a menudo se criticaron los tratamientos médicos en lugar de tratar de relacionar este trabajo con consideraciones éticas. Hubo mejores respuestas que identificaron y discutieron aspectos éticos como la utilización de métodos de investigación alternativos, el análisis de coste y beneficio o los intentos por minimizar los problemas éticos. En esta pregunta se utilizó el término "probar" inadecuadamente en numerosas ocasiones cuando se deberían haber utilizado términos como "defender" o "demostrar".

#### Perspectiva cognitiva

**Pregunta 2** *(a) Resuma **un** estudio empírico realizado desde la perspectiva cognitiva.*

*[4 puntos]*

*(b) Describa **una** aplicación de los resultados obtenidos en el estudio empírico que ha resumido en el apartado (a).*

*[4 puntos]*

Hubo dos tipos de respuestas típicas. Por un lado hubo alumnos que ofrecieron estudios que no eran cognitivos y después discutieron los hallazgos sin lograr encontrar aplicaciones. Por otro lado, hubo quienes supieron presentar un estudio empírico apropiado de la perspectiva cognitiva pero no describieron una aplicación en la parte (b) de la pregunta. Cuando los alumnos se encuentran ante una pregunta que contiene dos partes deberían tener en cuenta ambos apartados antes de lanzarse a responder la parte (a) para después lamentar su acción precipitada al ver la parte (b) más tarde. Se podía haber hecho referencia a muchas aplicaciones incluyendo el mundo laboral, la educación, los tratamientos terapéuticos o clínicos.

### Perspectiva del aprendizaje

**Pregunta 3** *Explique la relación que guarda **una** teoría de la perspectiva del aprendizaje **bien** con el determinismo **o bien** con el libre albedrío.*

[8 puntos]

Normalmente los alumnos optan por explicar la relación entre el determinismo y el condicionamiento clásico u operante. Hubo respuestas mejores que trataron sobre el determinismo ambiental o suave. Desgraciadamente hubo alumnos que no escogieron una teoría, tal y como se exigía en la pregunta, sino que simplemente describieron un estudio y discutieron vagamente cómo puede relacionarse la asunción de que el comportamiento se aprende, con el determinismo. Muchos alumnos parecieron no comprender el concepto de determinismo y se centraron con entusiasmo en la idea de determinación. Sólo a veces alguna respuesta trató el libre albedrío en la perspectiva del aprendizaje en la línea de que los individuos “escogen para sí mismos lo que van a aprender”.

### Perspectiva humanista

**Pregunta 4** *Explique cómo ha contribuido **una** condición histórica o cultural al surgimiento de la perspectiva humanista.*

[8 puntos]

Se identificaron varias condiciones apropiadas como el impacto de la Segunda Guerra Mundial, la influencia del *zeitgeist* en la década de 1960 en EEUU y la prevalencia de las perspectivas psicodinámica y conductual. La mayoría de alumnos fue capaz de identificar estas condiciones pero tuvieron dificultades para ilustrar cómo habían contribuido al surgimiento de la perspectiva humanista. La pregunta exigía que se relacionara de una manera explícita una de estas condiciones con el desarrollo de esta perspectiva. No obstante, muchos describieron varias condiciones en términos generales sin explicar cuál fue el proceso de esta influencia en cuanto al modo en que la perspectiva humanista cambió el punto de vista de las personas.

### Sección B

**Pregunta 5** *Discuta la eficacia (es decir, los puntos fuertes y limitaciones) de la perspectiva biológica para explicar **una** cuestión psicológica o social.*

[20 puntos]

La mayoría de los alumnos respondió esta pregunta y se abordaron una amplia gama de cuestiones psicológicas o sociales. Las mejores respuestas fueron aquellas que discutieron una cuestión específica como la agresión, la esquizofrenia o la depresión. Pero cuando se escogía una cuestión vaga, por ejemplo, “lo que causa el comportamiento”, las respuestas solían ser superficiales. Hubo respuestas peores en las que se llevó a cabo una evaluación general de la perspectiva biológica en vez de realizar una evaluación de su eficacia para ofrecer una explicación.

**Pregunta 6** *Haciendo referencia a experimentos y métodos de investigación alternativos (p.ej., protocolos verbales, entrevistas) juzgue la afirmación de que algunas investigaciones realizadas desde la perspectiva cognitiva carecen de validez ecológica.*

[20 puntos]

No hubo muchas respuestas a esta pregunta. A menudo se confundió el concepto de validez en sí misma con el concepto de validez ecológica. Fueron pocos los alumnos que definieron la validez ecológica de forma explícita y las referencias que muchos hicieron a métodos alternativos a experimentos eran pobres. Hubo respuestas más flojas donde se concebía la validez ecológica como un atributo que se aplica a un estudio con valor de todo o nada. A Frecuentemente describían estudios con gran detalle para después al final lanzar una afirmación sobre su validez ecológica sin mayor elaboración en cuanto al por qué de esto.

**Pregunta 7** *Explique cómo pueden afectar las consideraciones culturales o de género en la interpretación del comportamiento realizada desde la perspectiva del aprendizaje.*

[20 puntos]

Si bien esta pregunta fue muy popular, a menudo no se respondió bien. Muchas respuestas eran como un artículo sobre la relatividad cultural que no incluía la teoría del aprendizaje. En las mejores respuestas se mencionaban teorías como la indefensión aprendida, la teoría del aprendizaje social o los conceptos de refuerzo y extinción.

A veces, partiendo de la cuestión naturaleza frente a educación se logró construir una redacción eficaz relacionada con un estudio de caso sobre la identidad de género.

**Pregunta 8** (a) *Resuma **una** teoría de la perspectiva humanista.*

[6 puntos]

(b) *Discuta cómo se ha aplicado la teoría que ha resumido en el apartado (a).*

[14 puntos]

La calidad de muchas de las preguntas delató que muchos alumnos no habían leído los dos apartados de la pregunta antes de empezar a escribir. Muchos resumieron las teorías de Maslow bastante bien pero luego no supieron encontrar una aplicación adecuada para responder a la segunda parte de la pregunta. Aquellos que escogieron a Roger en la parte (a) respondieron mejor a la pregunta (b). La mayoría se percató de que una terapia apropiada es una aplicación de la perspectiva humanista. Por otro lado, las aplicaciones que se discutieron tendían a ser descriptivas e incluían una evaluación inadecuada que, además, no hacía referencia a la metodología. Rara vez se mencionaron problemas relacionados con la cultura, el género o las cuestiones éticas.

## Recomendaciones y orientaciones para la enseñanza de futuros estudiantes

Una destreza clave que los alumnos deben adquirir es la de contestar a la pregunta que se plantea. Los examinadores no se impresionan o se dejan llevar por una exhibición de conocimiento, por muy extraordinaria que ésta sea, si no se responde a la pregunta. Asimismo, si una pregunta contiene dos apartados es importante considerar ambos cuidadosamente antes de lanzarse a responder una de las partes. Cuando la pregunta exige que se mencione un estudio o un ejemplo hay que evitar dejarse llevar y no abordar toda una gama de estudios y ejemplos cuando éstos no se van a utilizar de forma explícita como puntos a evaluar.

Otra destreza importante que los alumnos deben adquirir es la habilidad de utilizar su conocimiento y comprensión para desarrollar un pensamiento creativo y crítico en lugar de aprender mecánicamente o mediante la memorización. Alentar a los alumnos a trabajar en grupo y a debatir sobre diversas cuestiones psicológicas puede contribuir a desarrollar estas habilidades.

Los alumnos deben ser capaces de responder preguntas directamente y con precisión ofreciendo una fundamentación teórica y empírica.

## Prueba 2 Nivel Superior y Nivel Medio

### Bandas de calificación del componente

#### Nivel Superior

<b>Nota final:</b>	1	2	3	4	5	6	7
<b>Puntuaciones:</b>	0 - 4	5 - 9	10 - 12	13 - 17	18 - 23	24 - 28	29 - 40

#### Nivel Medio

<b>Nota final:</b>	1	2	3	4	5	6	7
<b>Puntuaciones:</b>	0 - 2	3 - 4	5 - 6	7 - 9	10 - 11	12 - 14	15 - 20

## Generalidades

El rendimiento en la Prueba de esta convocatoria fue bastante similar a las anteriores, con algunas pocas excepciones notables. Los examinadores han advertido que se han respondido un número más limitado de preguntas en esta convocatoria. Las opciones más respondidas con diferencia han sido la psicología del comportamiento disfuncional y la psicología social. El reciente aumento de la popularidad de la opción de la psicología de la salud parece haber disminuido, mientras que la psicología psicodinámica sigue siendo una opción muy elegida en ciertas áreas. En ocasiones también se optó por la psicología del ciclo



vital, la cultural y la comparada (en orden descendente en cuanto a popularidad). Se debe destacar que las respuestas a las opciones de la psicología cultural y la comparada fueron en general superficiales y anecdóticas.

El rendimiento frente al esquema de calificación ha generado una distribución bastante Normal de las puntuaciones, positivamente sesgada. Hubo respuestas de algunos alumnos que fueron excelentes. En estos casos los trabajos estaban bien centrados, bien argumentados, apropiadamente fundamentados en investigación psicológica, eran críticos y estaban bien estructurados. La mayoría de alumnos, situados en las bandas de calificación intermedias, demostraron unos niveles de conocimiento y comprensión más limitados. Muchas redacciones eran demasiado descriptivas, no estaban bien centradas, no ofrecían el nivel de profundidad de análisis exigido y se caracterizaban por interpretaciones superficiales, generales e ingenuas de las cuestiones de la pregunta. Resultó bastante decepcionante comprobar que un número considerable de alumnos ofreció pocas pruebas de haber comprendido las expectativas del curso y no demostraron tener la profundidad de conocimiento y análisis exigido en el programa; no abordaron la psicología de un modo científico.

En general no hubo evidencias de un conocimiento de la base teórica y empírica. Hubo problemas obvios para desarrollar argumentos evaluativos y presentar pruebas empíricas que los respaldaran. La mayoría de los comentarios evaluativos eran de índole general o se basaban en opiniones personales. No hubo indicios de que se hubiera comprendido que los puntos se asignan sobre la base de tres componentes: la presentación clara de las teorías, la descripción y evaluación de las pruebas empíricas y la inclusión de argumentos evaluativos apropiados. Además de esto, apenas se tomaron en consideración las cuestiones culturales, metodológicas, de género y éticas, áreas que continúan resultando problemáticas para los alumnos.

En general, el trabajo realizado por los alumnos no demostró un conocimiento de la base teórica y empírica.

## Áreas del programa y del examen que parecen haber resultado difíciles para los estudiantes

Para sorpresa de los examinadores la opción de la psicología social resultó ser la más difícil para los alumnos. Si bien es verdad que esta opción se escoge cada vez más, se advirtió una comprensión bastante limitada en cuanto a los matices de los diversos temas, teorías y áreas de la psicología social. Los alumnos tuvieron dificultades para distinguir el comportamiento colectivo (o de multitudes) con el de los individuos cuando actúan dentro de un grupo. Muchos alumnos confundieron los términos “conformidad” y “obediencia” y a menudo citaron la investigación de Milgram sobre la obediencia como un ejemplo de la investigación sobre la conformidad. Además, se citaron los estudios de Asch sobre la conformidad en todas las preguntas de la opción de psicología social de la Prueba cuando éstos raramente eran pertinentes. Aunque los alumnos en esta opción parecían tener un conocimiento sobre estudios empíricos bastante detallado, no demostraron comprender los fundamentos teóricos y la estructura de la opción.

La naturaleza y la estructura de algunas preguntas también ocasionaron algunos problemas. Los alumnos tuvieron dificultades con las preguntas encabezadas con el término “compare y contraste”. Se metían tan de lleno en ofrecer una descripción de las teorías o estudios escogidos que olvidaron discutir explícitamente las similitudes y las diferencias. Las preguntas que exigían “aplicación” de teorías o estudios también resultaron difíciles para muchos. En este tipo de preguntas se quiere ver cómo se han aplicado o utilizado los hallazgos de los estudios en contextos reales en vez de centrarse en la teoría. El hecho de que los alumnos hallen dificultades con este tipo de preguntas refuerza la idea de que el conocimiento descriptivo se desarrolla adecuadamente, aunque no así las discusiones sobre los hallazgos, las implicaciones y la evaluación.

Muchos alumnos tuvieron dificultades para mantener la concentración o el hilo de la pregunta y, por tanto, ofrecieron ejemplos o discusiones que no eran del todo pertinentes al tema.

## Áreas del programa o del examen en que los estudiantes demostraron estar bien preparados

El nivel de conocimiento ha variado considerablemente de un colegio a otro. Hubo alumnos que demostraron tener un elevado nivel de comprensión y gran habilidad analítica para utilizar ejemplos, estudios y terminología apropiados. No obstante, también hubo alumnos cuyo conocimiento carecía de los conceptos psicológicos básicos.

La mayoría de los alumnos demostraron un gran nivel de conocimiento al responder a preguntas encabezadas con el término “describa”, pero fueron menos los que contestaron bien a las preguntas que contenían el término “evalúe”.

## Puntos fuertes y débiles de los estudiantes al abordar las distintas preguntas

### Psicología comparada

**Pregunta 1** *Analice la exactitud de las predicciones basadas en estudios de animales no humanos cuando se aplican al comportamiento individual de los seres humanos.*

[20 puntos]

Esta pregunta se trató de un modo muy superficial. La mayoría de las respuestas simplemente describieron estudios psicológicos realizados con animales como sujetos (p.ej.: Harlow, Skinner, Pavlov, etc.) demostrando un pobre conocimiento de los matices de la psicología comparada. Se hicieron algunos débiles intentos de abordar la cuestión de la validez predictiva.

**Pregunta 2** *Describa y evalúe **dos** metodologías de investigación (p.ej., observación, experimentos) que se hayan utilizado en la psicología comparada.*

[20 puntos]

Se advirtieron grandes dificultades para relacionar las metodologías con la psicología

comparada. Generalmente se ofreció un conocimiento general sobre los métodos de investigación, a menudo ilustrado con ejemplos que no eran apropiados en la psicología comparada. Muchos alumnos ignoraron el hecho de que los métodos debían ser utilizados dentro de la psicología comparada y ofrecieron ejemplos que provenían de otras opciones.

**Pregunta 3** (a) *Describa **dos** estudios empíricos relacionados con el altruismo en animales no humanos.*

[10 puntos]

(b) *Evalúe estudios empíricos relacionados con el altruismo en animales no humanos.*

[10 puntos]

Hubo respuestas muy buenas que, lógicamente, venían de colegios donde se enseña psicología comparada.

### **Psicología cultural**

**Pregunta 4** (a) *Identifique y describa **dos** comportamientos culturalmente universales.*

[8 puntos]

(b) *Discuta cómo afectan **dos** comportamientos culturalmente universales a la interpretación del comportamiento realizada desde la psicología cultural.*

[12 puntos]

Esta pregunta atrajo respuestas muy pobres. La mayoría de las redacciones se centraron en comportamientos muy generales que normalmente no entran dentro de la psicología cultural. Algunos de los comportamientos culturalmente universales que se citaron fueron comer, dormir, enloquecer, etc. En general, no hubo muestras de que los alumnos que habían optado por esta pregunta estuvieran preparados en esta opción.

**Pregunta 5** *Describa y evalúe las aplicaciones de los hallazgos de la psicología cultural.*

[20 puntos]

Esta pregunta apenas se respondió y cuando se hizo, se mostró una débil comprensión de cómo se aplican los hallazgos de las investigaciones relevantes.

**Pregunta 6** *Examine los hallazgos de **dos** estudios empíricos sobre la comunicación realizados desde la psicología cultural.*

[20 puntos]

Rara vez se contestó con conocimiento relativo a la psicología cultural.

### La psicología del comportamiento disfuncional

**Pregunta 7** *Compare y contraste **dos** enfoques para abordar el tratamiento de **un** tipo específico de comportamiento disfuncional.*

[20 puntos]

Ésta fue con diferencia la pregunta que más se respondió de toda la Prueba. Los alumnos describieron con facilidad dos enfoques para tratar un comportamiento disfuncional pero tuvieron dificultades a la hora de compararlos y contrastarlos. La mayoría se limitaba a describir los enfoques para llevar a cabo el tratamiento sin compararlos; las pruebas empíricas y la evaluación eran muy pobres. Normalmente la comparación quedaba implícita. Por otro lado, el tipo de trastorno que más se mencionó fue la esquizofrenia. Las respuestas más pobres se centraron más en los síntomas, en los tipos de comportamientos asociados a trastornos específicos y tendieron a ser descriptivas no atendiendo a las exigencias de la pregunta.

**Pregunta 8** *(a) Describa **un** estudio empírico relacionado con la psicología del comportamiento disfuncional.*

[8 puntos]

*(b) Explique cómo pueden afectar las consideraciones culturales en los hallazgos de los estudios relacionados con la psicología del comportamiento disfuncional.*

[12 puntos]

La mayoría describió el estudio de Rosenhan, Seligman, “el pequeño Alberto” o “el pequeño Hans” en la parte (a) de la pregunta. Esta descripción a menudo ofrecía una información básica relativa al estudio donde se hacía hincapié en el procedimiento y se mencionaba poco sobre los hallazgos.

Las respuestas a la parte (b) normalmente eran bastante limitadas en cuanto ofrecían una descripción de las consideraciones culturales sin explicar el impacto que éstas tenían sobre los hallazgos de los estudios. A menudo se incluyó información anecdótica. La mayoría discutió la influencia cultural sobre el diagnóstico.

La mayoría de las respuestas tendían a ser ingenuas y superficiales, y giraban en torno a interpretaciones personales de cómo los factores culturales influyen en la comprensión y la explicación del comportamiento disfuncional.

**Pregunta 9** *Examine controversias relacionadas con los conceptos de normalidad y anormalidad.*

[20 puntos]

En esta pregunta hubo todo tipo de respuestas, desde divagaciones de una naturaleza propia de la “psicología popular” hasta exploraciones más académicas sobre el significado de diferentes criterios que incluían consideraciones culturales. Muchas respuestas carecían de profundidad y de evidencia o base científica y giraban en torno a muestras anecdóticas. A

menudo se ofrecían largas descripciones que tendían a ser generales y básicas sobre las diferencias culturales existentes al entender los conceptos “normal” y “anormal” sin desarrollar un argumento explícito sobre por qué o en qué modo éstos resultan controvertidos. Desgraciadamente, en demasiadas ocasiones se utilizaron generalidades basadas en una comprensión y experiencias personales para responder a esta pregunta en demasiadas ocasiones

### **Psicología de la salud**

**Pregunta 10** *Explique cómo pueden afectar las consideraciones culturales en la interpretación del comportamiento desde la psicología de la salud.*

[20 puntos]

Se advirtió muy poco conocimiento del material pertinente. Las respuestas mostraban muy poco contenido psicológico y la información a menudo parecía provenir de artículos de revistas o eran producto del sentido común.

**Pregunta 11** *Describa y evalúe estudios empíricos relacionados con el uso y abuso de sustancias.*

[20 puntos]

En bastantes ocasiones las respuestas no incluían estudios empíricos sino comentarios anecdóticos sobre la drogadicción.

**Pregunta 12** *Examine de qué maneras pueden estar interrelacionadas la salud física y mental cuando se afronta el estrés.*

[20 puntos]

Las respuestas tendían a lo anecdótico. En varias de ellas se incluían comentarios generales como “toda la gente está estresada” o “cuando estás estresado enfermas”. Las respuestas normalmente se centraban en aspectos del estrés y en diversas teorías generales sobre el estrés en lugar de tratar sobre cómo se afronta.

### **Psicología del ciclo vital**

**Pregunta 13** *Discuta teorías o estudios empíricos relacionados con la socialización a lo largo del ciclo vital.*

[20 puntos]

Hubo relativamente pocas respuestas a esta pregunta. La mayoría adoptó un enfoque teórico y describió teorías generales sobre el desarrollo sin centrarse demasiado en la socialización, término que generalmente no se abordó en las respuestas.

**Pregunta 14** *“La adolescencia es probablemente el más controvertido de todos los periodos del desarrollo humano.”*

*Compare y contraste **dos** teorías sobre la adolescencia que traten esta controversia.*

*[20 puntos]*

La mayoría de alumnos supieron describir la teoría de Erikson sobre la adolescencia con gran detalle, sin embargo, la descripción de la segunda teoría (normalmente Marcia, aunque también Hall, Benedict o Anna Freud) fue más limitada. Pocas respuestas trataron explícitamente tanto las diferencias como las similitudes entre ambas teorías escogidas. La mayoría optó por no hacer caso al término de examen de la pregunta y, así, la comparación quedó implícita.

**Pregunta 15** *Haciendo referencia a **dos** teorías, discuta el modo en que el desarrollo humano continúa a lo largo del ciclo vital.*

*[20 puntos]*

Los alumnos describieron dos teorías con precisión (normalmente la de Erikson y otra más, a menudo de Kohlberg). La descripción predominó en las respuestas y hubo poca discusión sobre la continuidad / cambio de la edad adulta; es decir, la mayoría de respuestas ignoraron la parte de la pregunta donde dice “a lo largo del ciclo vital”.

### **Psicología psicodinámica**

**Pregunta 16** *Describa y evalúe **una** teoría psicodinámica sobre la influencia de la experiencia de la infancia en el comportamiento.*

*[20 puntos]*

Casi todos los alumnos escribieron sobre Freud haciendo generalizaciones referentes a cómo influyen en el comportamiento las fijaciones en las fases de desarrollo. Hubo unos pocos alumnos que optaron por Erikson o Jung. Sin embargo, las respuestas eran muy generales y no mencionaban el impacto que tienen las experiencias de la infancia en el comportamiento humano. Muy pocas respuestas ofrecieron comentarios evaluativos, aunque hubo algunos pocos casos en los que sí se ofrecieron muestras empíricas y argumentación. Cuando se incluía una evaluación solía ser una evaluación general sobre Freud (por ejemplo, las mujeres histéricas, el método de estudio de caso, la falta de falsabilidad, etc.) en lugar de evaluar si, por ejemplo, las experiencias de la infancia influyen en el comportamiento (o hasta qué punto influyen).

**Pregunta 17** *Describa y evalúe **dos** métodos de investigación (p.ej., estudios de caso, experimentos) que se utilizan en la psicología psicodinámica.*

*[20 puntos]*

Para sorpresa de los examinadores ésta fue la pregunta que menos se respondió en esta opción. Aunque fueron pocos los alumnos que la eligieron, hubo algunas respuestas muy buenas. En numerosas ocasiones los alumnos presentaron una redacción detallada y un

comentario evaluativo informado sobre dos métodos de investigación ofreciendo claros ejemplos de estudios de la psicología psicodinámica. La mayoría de respuestas incluían una descripción y una evaluación del método de investigación de estudio de caso. El segundo método escogido varió. A menudo se incluyeron la utilización de la interpretación de sueños y de la asociación libre, aunque desgraciadamente, muchos alumnos discutieron estas dos técnicas desde el marco terapéutico. No obstante, resultó gratificante comprobar que algunos alumnos sí discutieron apropiadamente técnicas en el contexto de los métodos de investigación (por ejemplo, la recopilación de datos para generar una teoría).

**Pregunta 18** (a) *Describa **una** teoría relacionada con la psicología psicodinámica que incluya el papel que tienen la mente inconsciente y la mente consciente en el comportamiento humano.*

[10 puntos]

(b) *Compare y contraste la teoría presentada en el apartado (a) con otra teoría psicodinámica en lo relativo a la influencia de la mente inconsciente y la mente consciente en el comportamiento humano.*

[10 puntos]

Aunque no fueron muchos los alumnos que eligieron esta sencilla pregunta, los que la escogieron respondieron bien. En general se dio más importancia a la parte (a) que a la (b). La primera parte de la pregunta se centró en la descripción de la teoría de Freud en términos generales con algunas explicaciones sobre el consciente y el inconsciente, poniendo más énfasis sobre éste último.

En la parte (b) muchos compararon a Freud y Jung, y algunos compararon dos partes de la teoría freudiana (p. ej.: consciente / inconsciente frente al complejo de Edipo). Este último enfoque era apropiado siempre que los alumnos discutieran el papel tanto del consciente como del inconsciente en la teoría de Edipo, lo cual resultó difícil para la mayoría. En general las respuestas al apartado (b) fueron bastante pobres, ya que en vez de ofrecer similitudes y diferencias entre dos teorías psicodinámicas en cuanto al modo en que explican el rol de la mente consciente e inconsciente en el comportamiento humano, los alumnos explicaron las críticas de los neo-freudianos a Freud y los cambios que éstos habían introducido. En general, se ofrecieron respuestas generales que no respondían a las exigencias de la pregunta.

### Psicología social

**Pregunta 19** (a) *Resuma **una** teoría sobre el comportamiento colectivo (p.ej., las multitudes).*

[6 puntos]

(b) *Describa y evalúe **una** aplicación de una teoría del comportamiento colectivo.*

[14 puntos]

La pregunta 19 ocasionó grandes problemas a casi todos los alumnos que la respondieron,

ya que al no conocer ninguna teoría ni aplicación relevante del comportamiento colectivo, se dedicaron a describir teorías y aplicaciones extraídas de áreas como la conformidad, el acatamiento y la obediencia a la autoridad. En estas respuestas a menudo se confundía el comportamiento colectivo con el comportamiento de un individuo dentro de un grupo y, por ello, se intentaba aplicar el conocimiento de otras áreas de la psicología social, sin demasiado éxito en la mayoría de los casos.

En la parte (b) resultó obvio que muchos alumnos no comprendieron que significa el término “aplicación”, de modo que muchos decidieron describir y evaluar una teoría del comportamiento colectivo. No obstante, hubo algunas respuestas excelentes que se centraron en la aplicación de la investigación en eventos deportivos o en diseños de interiores de aviones.

**Pregunta 20** *En el contexto de las investigaciones sobre la conformidad social, compare y contraste explicaciones sobre el comportamiento individual en un contexto grupal con el de un individuo que actúa solo.*

[20 puntos]

Esta resultó sin duda la pregunta más difícil de la Prueba 2 por tres razones: no se comprendió la distinción entre conformidad y obediencia, no se discutieron las similitudes y diferencias, y se demostró un conocimiento limitado de la investigación sobre la conformidad que no iba más allá de Asch. Hubo algunas respuestas excelentes que incluyeron una discusión sobre la influencia informativa y normativa así como investigaciones de Crutchfield, Latané y Darley, etc. Sin embargo, muy a menudo se advertía confusión referente a los términos de obediencia y conformidad, habiendo casos en los que se citaba la obediencia de Milgram como si fuera una investigación sobre la conformidad. A menudo se describió la línea de estudio de Asch con gran detalle, pero casi ningún alumno mencionó las réplicas al estudio o la entrevista posterior al estudio, que constituye la prueba de las razones por las cuales los participantes se conformaron o no.

La mayoría de las respuestas se centraron solamente en un individuo cuando actúa en grupo. Parece ser que se malinterpretó la pregunta ya que muchos alumnos discutieron el comportamiento de un individuo cuando actúa solo y *no* la conformidad cuando el individuo actúa solo (es decir, cuando el grupo no está presente) ni tampoco respondieron haciendo referencia a la investigación sobre la conformidad, tal y como la pregunta exigía.

**Pregunta 21** *(a) Defina el término prejuicio.*

[2 puntos]

*(b) Describa **dos** teorías sobre el origen de los prejuicios.*

[8 puntos]

*(c) Evalúe **una** teoría sobre el origen de los prejuicios.*

[10 puntos]

Esta pregunta fue bastante respondida y hubo muchas respuestas buenas. La mayoría definieron prejuicio de forma precisa en la parte (a). La parte (b) normalmente reflejaba una



descripción buena y precisa de una teoría, acompañada de conocimiento básico sobre otra teoría adicional. Los temas más escogidos fueron la teoría de la identidad social y la teoría del conflicto intergrupal, y a veces se trataron estudios en vez de teorías. En la parte (c) normalmente se ofreció una evaluación limitada aunque generalmente apropiada de una teoría.

## Recomendaciones y orientaciones para la enseñanza de futuros estudiantes

Se debe enseñar a los alumnos a **extraer el significado de la pregunta** y a poner cuidado en responder a la pregunta sin perder la dirección de la respuesta en el proceso. Se debe reiterar a los alumnos que es muy importante **leer la pregunta con detenimiento** y que deben estructurar su respuesta de modo que responda directamente a la pregunta. Muchos tienden a incluir material no pertinente antes de llegar al quid de la cuestión.

Los profesores deben incidir en el significado de los **términos de examen**, especialmente cuando se le pide “compare y contraste”. Los alumnos tendían a describir estudios o teorías con gran detalle sin mencionar explícitamente ni las similitudes ni las diferencias entre ellas. El término “evalúe” exige que el alumno resalte, por ejemplo, las ventajas o puntos fuertes y las desventajas o limitaciones de la teoría, estudio o cuestión psicológica que se trate. No obstante, muchos no prestaron la misma atención a las ventajas y a las limitaciones y, por tanto, no respondieron de forma equilibrada a la pregunta.

Cuando la pregunta les pide a los alumnos **“describa y evalúe”** éstos deben advertir que le deben prestar igual atención a la descripción que a la evaluación. La mayoría tiende a emplear casi toda su respuesta para describir el concepto o fenómeno psicológico y prestan menos atención a la parte evaluativa de la pregunta, lo cual origina una respuesta desnivelada.

Los profesores deben cerciorarse de que los alumnos conocen el significado de los **términos que es probable se utilicen en las preguntas de examen**, concretamente “aplicación”, “teoría” e “interpretación”. Se debe tratar la **aplicación** de hallazgos de estudios y teorías empíricas en el comportamiento humano, en los acontecimientos actuales, en el medioambiente físico, etc. Las discusiones más astutas aplicaban la teoría o la investigación en cuestión a acontecimientos actuales, al gobierno, etc. Debe recordarse que la aplicación amplía la comprensión y el aprendizaje.

Se recomienda encarecidamente a los alumnos que desde el comienzo del curso se familiaricen con las **expectativas y criterios de evaluación específicos, y con el nivel de profundidad de conocimiento** que se exige. Deben invertir tiempo en desarrollar habilidades de **redacción** de modo que sus respuestas sean más equilibradas, organizadas y estructuradas.

Los profesores deben considerar la inclusión de **investigación psicológica actual en sus cursos**. Se deben ofrecer instrucciones en cuanto **al alcance y al nivel de profundidad exigido** de las áreas optativas. El conocimiento de la descripción detallada de cada opción del programa de estudios es crucial.

Se deben definir y explicar con claridad los términos utilizados en la psicología social para evitar malentendidos y la incapacidad para diferenciar los términos. Se espera que los alumnos sean capaces de diferenciar los diversos tipos de influencia social, como por ejemplo, el hecho de que la obediencia y la conformidad son dos tipos de influencia social. Tampoco se debe confundir el comportamiento colectivo con “cualquier comportamiento cuando se está en grupo”.

## Comentarios adicionales

En general, vistas las respuestas escritas, resulta evidente que muchos alumnos no comprenden qué constituye el enfoque científico de cuestiones psicológicas. Las respuestas revelaron que los alumnos no estaban bien preparados para analizar y evaluar material psicológico de un modo apropiado y completo. Las consideraciones culturales, de género, éticas y metodológicas sólo se incluyeron algunas veces, lo cual indica que se pone poco énfasis en el análisis de estas cuestiones. Los profesores deben comunicar los objetivos y las expectativas del curso en profundidad y de un modo crítico. Asimismo, los alumnos deben tener acceso a textos donde se traten las cuestiones psicológicas de un modo adecuado, deben entrenarse en adoptar un enfoque científico y deben hacer un uso correcto de su tiempo para responder a las preguntas.

## Prueba 3 Nivel Superior

### Bandas de calificación del componente

<b>Nota final:</b>	1	2	3	4	5	6	7
<b>Puntuaciones:</b>	0 - 2	3 - 5	6 - 8	9 - 11	12 - 14	15 - 17	18 - 30

## Generalidades

Muchos alumnos aún deben comprender que los métodos cuantitativo y cualitativo son complementarios y que cada uno de ellos tiene sus ventajas y sus desventajas. No es necesario defender la superioridad de uno sobre otro, ya que cada uno de ellos se emplea por diferentes razones. Los investigadores precisan de ambas estrategias de investigación para comprender la naturaleza del comportamiento humano.

Si bien es verdad que la mejora que ya se había advertido en el rendimiento de los alumnos en cuanto a los métodos cualitativos continúa, aún quedan algunas áreas problemáticas. Desgraciadamente todavía se encontraron respuestas en las que se advirtió una urgencia precipitada en convertir los datos cualitativos en datos cuantitativos, defendiendo que este enfoque haría “... los datos más científicos y por ello serían más válidos y verdaderos”. Inevitablemente cuando se encontraron ejemplos de este tipo de pensamiento erróneo plasmados en las respuestas de la Prueba 3 se asignaron puntuaciones bajas.

Muchos alumnos respondieron bien a la pregunta 2(a) y describieron ambos tipos de entrevista de un modo apropiado.

## Áreas del programa y del examen que parecen haber resultado difíciles para los estudiantes

En la pregunta 1 la descripción y evaluación de los procesos de análisis de contenido cualitativo fueron a menudo pobres. Muchos no advirtieron el aspecto inductivo requerido en este análisis y a veces se ignoró la noción de un enfoque temático. La mayoría de respuestas a la parte (b) de la pregunta 3 demostraron muy poca comprensión del concepto de generalización cuando se aplica a la investigación cualitativa.

## Puntos fuertes y débiles de los estudiantes al abordar las distintas preguntas

**Pregunta 1** *Describa y evalúe la utilización del análisis de contenido cualitativo en el análisis de la publicidad televisiva.*

[10 puntos]

Una proporción considerable de alumnos no sabía el significado de análisis de contenido y, por tanto, no conocía el proceso implicado en el contenido de análisis. Muchos hicieron referencia a estudios de mercado que utilizan grupos de enfoque. Otros se equivocaron al sugerir que se cuenta el número de veces que una imagen o palabra ocurre. También hubo alumnos confusos que reflejaron un aprendizaje memorizado sobre las técnicas de entrevista postmodernas haciendo referencia al lenguaje corporal, las pausas o la risa. Por otro lado, a menudo se ignoró la parte de la pregunta que exigía que se evaluara.

**Pregunta 2** *(a) Ofreciendo un ejemplo en cada caso, describa qué se entiende por:*

- (i) una entrevista conversacional*
- (ii) una entrevista de grupos reducidos.*

[4 puntos]

*(b) Evalúe la utilización de:*

- (i) las entrevistas conversacionales*
- (ii) las entrevistas de grupos reducidos.*

[6 puntos]

(a)- La mayoría de alumnos ofreció una descripción de ambos tipos de entrevista y aunque algunas eran limitadas, la mayoría eran apropiadas. Sin embargo, muchas de las respuestas olvidaron incluir un ejemplo de cada tipo de entrevista u ofreció un ejemplo inadecuado como por ejemplo, el show de la televisión estadounidense Oprah o las entrevistas de las noticias de la televisión. Hubo otras respuestas que incluyeron ejemplos de varias intervenciones psicológicas pero no supieron relacionarlas con la investigación psicológica.

(b)- La evaluación exigida en la segunda parte de la pregunta a veces era superficial y desnivelada. Algunos alumnos evaluaron la terapia correspondiente en vez de considerar las ventajas y limitaciones de la realización de entrevistas. También hubo bastantes respuestas que emplearon el mismo argumento en ambos tipos de entrevista. Defendían que los datos serían más próximos porque los participantes se sentirían más cómodos en una situación de uno a uno y, a su vez, que se lograrían datos más detallados porque los participantes estarían más cómodos en un grupo que a solas con el entrevistador.

**Pregunta 3** *Se obtienen datos cualitativos de autoinformes de diez pacientes que muestran un comportamiento disfuncional similar.*

*(a) Explique cómo se pueden obtener y analizar estos datos del autoinforme.*

*[6 puntos]*

*(b) ¿En qué medida se pueden generalizar los resultados obtenidos a partir del análisis de estos datos?*

*[4 puntos]*

(a)- Muchos alumnos describieron técnicas de recogida de datos mediante métodos como los diarios, las entrevistas o los cuestionarios, pero rara vez explicaron cómo se debía analizar la información recopilada en estos contextos específicos. En general, el componente analítico se abordó sólo brevemente, simplemente sugiriendo que el análisis de contenido se podía llevar a cabo, pero sin ofrecer explicación alguna.

(b)- Muchos alumnos afirmaron equivocados que no se podía generalizar nada habiendo tan pocos participantes, mientras otros comprendieron que las generalizaciones realizadas con cuidado se pueden llevar a cabo, por ejemplo, como una posible contribución al desarrollo de una teoría apropiada. Fueron pocos los alumnos que eran conscientes de que muchas teorías psicológicas se construyen a partir de contribuciones basadas en investigaciones llevadas a cabo con pocos participantes por motivos de necesidad económica.

## Tipo de recomendaciones que los profesores deben ofrecer a alumnos futuros

En la Prueba 3 los profesores deben cerciorarse de que se cubren todos los aspectos del programa de estudios. Los alumnos comprenderán mejor el enfoque cualitativo si participan en algún trabajo práctico que conlleve una investigación cualitativa. Los alumnos tienen una necesidad acuciante de experimentar la aplicación. Un ejercicio breve que sea pertinente puede contribuir a que los alumnos comprendan las decisiones que se deben tomar cuando se realizan investigaciones cualitativas.

Los alumnos deben ir más allá de meras descripciones de métodos de investigación. Es importante que los profesores asignen algún periodo en el transcurso de sus clases para discutir los métodos cualitativos en profundidad. Cada uno de los métodos tiene sus ventajas y sus desventajas y los alumnos deben conocer cuáles son durante su proceso de aprendizaje. Esta es una de las maneras en que los alumnos aprenden a evaluar.

Para discutir los métodos de investigación cualitativa, los alumnos deben tratar de diferenciar la terminología y el enfoque utilizados en la investigación psicológica experimental con aquellos utilizados en la investigación psicológica cualitativa. Esta experiencia no sólo contribuirá a mejorar las respuestas de la Prueba 3 sino también muchas respuestas de las Pruebas 1 y 2. Como muestra de esta recomendación cabe mencionar muchas de respuestas de gran nivel que los examinadores han observado en estas otras pruebas.