

## PSICOLOGÍA TZ2

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

### Bandas de calificación de la asignatura

#### Nivel Superior

Calificación final:	1	2	3	4	5	6	7
Puntuaciones:	0 - 8	9 - 19	20 - 28	29 - 41	42 - 53	54 - 65	66 - 100

#### Nivel Medio

Calificación final:	1	2	3	4	5	6	7
Puntuaciones:	0 - 10	11 - 21	22 - 31	32 - 44	45 - 55	56 - 68	69 - 100

### Evaluación interna del Nivel Superior

#### Bandas de calificación del componente

#### Nivel Superior

Calificación final:	1	2	3	4	5	6	7
Puntuaciones:	0 - 2	3 - 5	6 - 8	9 - 11	12 - 15	16 - 18	19 - 25

### Ámbito y adecuación del trabajo entregado

Los temas investigados estaban todos relacionados con la psicología cognitiva. En algunos casos la investigación de contexto fue muy complicada y resulta obvio que los candidatos no entendieron en qué consistía, lo que afectó a su experimento de manera negativa. En la introducción fueron muchos los ejemplos de un tratamiento superficial de la literatura que se presenta como contexto. Las introducciones con un solo estudio relevante no fueron la excepción, al igual que otros trabajos donde se citaban varios estudios, pero sin un vínculo evidente con el tema. Esto no permitió un grado de análisis suficiente para que pudiera justificarse de forma adecuada la hipótesis de investigación, lo que afectó a la discusión de los resultados. La tendencia a indicar una hipótesis nula como formulación negativa de la hipótesis experimental es un defecto de muchos de los trabajos.

Los alumnos estaban al tanto de los problemas éticos y todos ellos incluyeron una copia del consentimiento informado en los apéndices. Por lo general, no se incluyó mucha descripción de las cuestiones éticas en la sección de diseño, aunque algunos la incluyeron en la sección de procedimiento, y con una copia del consentimiento informado en los apéndices se aportó

evidencia de los procedimientos éticos. Unos pocos alumnos utilizaron un ligero engaño, sin ocuparse de ello en la sección de diseño.

## Desempeño de los alumnos con relación a cada criterio

### **Criterio A Introducción**

La pregunta de investigación no se formuló siempre de forma clara en la introducción, aunque la mayoría de los informes tenían el objetivo del estudio y el examinador lo aceptó. No siempre queda claro a partir de las lecturas de apoyo de la introducción por qué se escogía una pregunta de investigación concreta. Ese año había pocas referencias al marco teórico y los estudios que se presentaron como contexto eran analizados a menudo de forma muy superficial. Parece que en algunas pruebas los alumnos no entendieron realmente bien la investigación de contexto y también se produjeron interpretaciones erróneas de algunos estudios muy conocidos. En algunas pruebas las hipótesis no se formularon de forma realmente clara y no se justificaron de manera apropiada.

### **Criterio B Método: diseño**

La mayor parte de los alumnos conocían los distintos diseños, pero no pudieron justificar siempre bien el diseño que habían elegido. Las pautas éticas se abordaron en su mayor parte en la sección de diseño y todos los alumnos incluyeron un consentimiento informado de los participantes. La operacionalización exacta de las variables (sobre todo de una variable independiente) fue una de las partes más débiles de los diseños, aparentemente debido a que los alumnos confiaban en las descripciones de sus procedimientos, en donde se presentaban los detalles sobre los pasos de las manipulaciones. Los problemas éticos se han tenido en cuenta de forma muy disciplinada y en la mayoría de los trabajos se adjuntaban los formularios de autorización paterna.

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

La población objetivo fue identificada en su mayor parte, pero no presentaban muchas características pertinentes. Todas las muestras se han extraído del alumnado del colegio del propio alumno. En algunos casos se identificó la técnica de muestreo como muestra de voluntarios, aunque la mayoría de los alumnos utilizaron los términos muestra de conveniencia o muestra autoseleccionada. Muchos alumnos han justificado su método de muestreo de manera apropiada, pero en algunos casos se ignoró dicha justificación o se hizo de forma muy vaga. Unos pocos alumnos dicen haber utilizado un muestreo aleatorio, pero parece que quieren decir una asignación aleatoria de las condiciones del experimento.

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

Con bastante frecuencia ha habido problemas con la descripción del procedimiento, que carece de los detalles suficientes como para replicarlo (especialmente en lo que se refiere al material de los apéndices). El problema persiste con los criterios para la selección del material, especialmente cuando se utilizan estímulos verbales. Por lo tanto, fue bastante difícil descifrar los detalles relativos a la manipulación experimental únicamente con la información contenida en el anexo. Los controles sobre el material verbal, especialmente, fueron ignorados en gran medida.

**Criterio E Resultados**

Unos pocos alumnos no incluyeron una descripción de los resultados en la sección de resultados y los alumnos de algunos colegios colocaron todos los gráficos en los apéndices. Por lo general, los gráficos no estaban muy bien rotulados. Algunos informes no incluyeron tablas. Unos pocos alumnos tenían resultados individuales en la sección de resultados e hicieron un gráfico sobre ello. Algunos alumnos no incluyeron sus datos sin procesar en los apéndices, por lo que fue difícil comprobar la exactitud de los resultados. Muchos alumnos utilizaron pruebas distintas a las mencionadas en la guía y no siempre justificaron bien el uso de las pruebas paramétricas.

**Criterio F Discusión**

En esta parte tan exigente del estudio, algunos alumnos mostraron un gran potencial de interpretaciones esclarecedoras y consideraciones críticas de los dos componentes de la discusión que se requieren para obtener una buena calificación en la evaluación interna del Nivel Superior. Sin embargo, muchas discusiones se basaban en el sentido común, en lugar de en cuidadosas comparaciones de los resultados de los estudios de los alumnos presentados en la introducción. Muchas pruebas presentaban una discusión muy corta y superficial de sus resultados a la luz de la investigación previa y se limitaban a una larga descripción de las cualidades y limitaciones del propio diseño. Muchos alumnos han tenido problemas para identificar los puntos fuertes y débiles pertinentes y esto afectó a las sugerencias de modificaciones. Bastantes de los alumnos han tenido problemas para elaborar una conclusión clara que estuviera relacionada con la pregunta de investigación.

**Criterio G Presentación**

La mayoría de los colegios enviaron unos informes presentados con esmero y con todas las secciones necesarias. El problema más común gira en torno a las referencias. Los alumnos no incluyeron siempre todas las referencias que mencionaban en la introducción de la sección de referencias, probablemente porque procedían de un libro o de un sitio web. Sigue habiendo problemas con las referencias procedentes de Internet, ya que los alumnos suelen pensar que basta con el nombre del sitio y en ocasiones no se puede encontrar el estudio que se presenta como contexto en la sección de referencias. Con frecuencia las calificaciones se ven reducidas en G debido a esos factores. Por lo general, los informes han estado a la altura del formato, aunque algunas pruebas no incluyeran índice.

## Evaluación interna del Nivel Medio

**Bandas de calificación del componente****Nivel Medio**

<b>Calificación 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 y adecuación del trabajo entregado

Se ha observado una interesante y variada gama de trabajos presentados. La opción más popular han sido los experimentos de Psicología Cognoscitiva. La mayoría de los trabajos

enviados hacen una réplica de los estudios que abarcan los temas de la percepción, la cognición y la memoria en la psicología. Ha sido interesante ver que se están replicando investigaciones más recientes. En la mayoría de los casos el trabajo enviado se adecua al nivel de los alumnos del Diploma que están estudiando Psicología en el Nivel Medio y se ha llevado a cabo respetando las pautas éticas.

La mayor parte de los alumnos seleccionaron estudios apropiados, los describieron bien y fueron capaces de relacionar sus resultados con el estudio original de la sección de discusión.

Los alumnos alcanzaron con frecuencia todos los puntos de la Introducción. Las secciones de diseño y participantes a menudo no incluyeron ninguna justificación y, por tanto, no se les pudieron otorgar todos los puntos. Las secciones de procedimiento y resultados a menudo han perdido puntos por carecer de detalles y en la sección de discusión es donde se han perdido muchos puntos debido a la falta de profundidad de la discusión.

Hubo algunos ejemplos de informes que no cumplían el criterio para el trabajo experimental, pero eran pocos.

## Desempeño de los alumnos con relación a cada criterio

Algunas de las muestras eran muy buenas, con un alto nivel de competencia. Por lo que respecta a las peores calificaciones, es evidente que algunos alumnos recibieron las instrucciones correctas, pero no fueron capaces de presentar una evaluación interna adecuada.

A algunas muestras les resultaron difíciles las referencias bibliográficas. Se debe enseñar a los alumnos que debe haber referencias siempre que se describa un estudio o teoría en la Introducción.

### **Criterio A Introducción**

En la mayoría de los casos las introducciones estaban bien escritas y la mayor parte de los alumnos identificaban y explicaban de forma clara el estudio de réplica parcial, además de presentar unos objetivos claramente definidos. Sin embargo, algunos alumnos intentaron describir más de lo necesario. Aunque todo lo que se necesitaba era una simple descripción del estudio que se replicaba, con demasiada frecuencia los alumnos han incluido material y estudios innecesarios, dejando de identificar de manera clara el estudio que estaban replicando.

Otro problema que se presenta en ocasiones es que las introducciones se basan con demasiada frecuencia en el requisito para el Nivel Superior de una revisión de la literatura, con lo que se reduce el número disponible de palabras para describir en profundidad el experimento original.

### **Criterio B Método: diseño**

Aunque se identificaron de forma correcta las variables dependiente e independiente, incluida la operacionalización de ambas, sigue siendo problemático para los alumnos de muchos centros la identificación correcta del propio diseño. Son muchos los alumnos que identifican de forma vaga el diseño como sencillamente "experimental". Parece que algunos alumnos no pueden distinguir el diseño del método. Además fueron varios los alumnos que no justificaron o proporcionaron una justificación incorrecta del diseño experimental que habían elegido. En algunos casos es necesario que se indique de forma más clara la descripción de las

variables dependiente e independiente, ya que son demasiado vagas e imprecisas. En otros casos solo se indicaba una condición (la condición experimental).

A muchos examinadores les ha alegrado observar que se ha producido una notable mejora en la identificación y discusión de las cuestiones éticas (consentimiento informado, informe final o *debriefing*, etc.).

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

En muchos casos los alumnos presentaron una buena descripción que incluía las características correctas de la población objetivo e identificaron su técnica de muestreo. Sin embargo, muchos alumnos no justificaron el uso de dicha técnica de muestreo y, por tanto, no pudieron alcanzar todos los puntos. El término “aleatorio” parece que sigue siendo una fuente de confusión, a juzgar por la descripción de la selección de participantes y la asignación de condiciones.

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

En la mayoría de los casos los procedimientos se han descrito de manera clara y pertinente, aunque en algunos casos los materiales a los que se hacía referencia no se incluían en los apéndices (p. ej., instrucciones estandarizadas, pruebas, cuestionarios), lo que influyó en la replicabilidad del procedimiento. Aunque esta sección del informe se haya hecho bien normalmente, sigue habiendo cierto margen de mejora. Además, en rara ocasión se presentó un informe final (*debriefing*) completo y detallado.

### **Criterio E Resultados**

Desgraciadamente, la sección de resultados parece ser un punto débil en muchos informes. En muchos casos los gráficos no se habían rotulado de forma suficientemente clara para poder reconocer las condiciones. Los peores alumnos escogieron el tipo equivocado de gráfico (histogramas o gráficos sectoriales para mostrar las diferencias entre grupos independientes). Además, varios de los alumnos presentaron sus resultados de forma nada clara: no incluyeron porcentajes, medidas de la tendencia central o de dispersión. Algunos alumnos proporcionaron varios gráficos en la sección de resultados y presentaron los datos de varias formas, pero a menudo sin reflejar el objetivo del estudio. Además, en ocasiones, se dio un uso incorrecto de la estadística. Por ejemplo, cuando se utilizaron valores ordinarios de medición, hubo varios alumnos que encontraron la media, a pesar de que no fuera una forma apropiada de medir la tendencia central para datos ordinales.

En la sección de resultados, los alumnos deberían asegurarse de que proporcionan los títulos de las tablas y figuras y de que proporcionan una descripción suficiente de lo que reflejan. Es importante que los alumnos especifiquen sus medidas de tendencia central: ¿reflejan la media, mediana y moda? Además, los alumnos deben describir qué reflejan los distintos resultados de los grupos experimental y de control, y, lo que es más importante, lo que implican la desviación estándar y el rango.

Muchos alumnos cometieron el error de hacer un gráfico con datos sin procesar. Otro problema frecuente fue que los alumnos no interpretaron totalmente sus estadísticas descriptivas. Los cálculos (p. ej., de una media) no fueron en ocasiones exactos.

### **Criterio F Discusión**

Como siempre, la calidad de la sección de discusión fue con frecuencia muy irregular. En esta convocatoria los examinadores informaron con frecuencia de que parece haber indicios

de que las discusiones tendían a seguir los criterios por lo que se refiere a esta sección. Cada vez más alumnos vinculan la discusión de los puntos débiles y fuertes al tipo de diseño elegido. Las conclusiones se han metido con frecuencia en la sección de discusión, en lugar de sencillamente añadirlas al final. Desgraciadamente, los alumnos que no describieron de forma clara el estudio que se replicaba en la Introducción han tenido dificultades también con frecuencia con la sección de discusión.

Algunos informes no lograron una puntuación mejor porque no se trataban los puntos fuertes o porque se omitían las sugerencias para investigaciones futuras.

### **Criterio G Presentación**

Por lo general, los informes respetaron el límite máximo de palabras (aunque en ocasiones los alumnos no registraron el número total de palabras). En la mayoría de los casos, los informes utilizaron el formato exigido y se proporcionaron referencias. A menudo no se incluyeron los datos completos de publicación del estudio replicado. Debe insistirse a los alumnos para que sigan uno de los sistemas estándar de referencias bibliográficas. A veces parece que algunos alumnos finalizaron sus informes deprisa y corriendo y, por ello, omitieron algunos datos de los apéndices (p. ej., materiales utilizados, instrucciones estandarizadas, formulario de autorización paterna).

## **Recomendaciones para la enseñanza a futuros alumnos**

- Los profesores deben dejar claro cuáles son los requisitos básicos de la evaluación interna en lo que se refiere a qué temas o experimentos no son adecuados para su réplica por razones éticas, de forma que puedan orientar a los alumnos para que elijan la opción más apropiada.
- Es de vital importancia elegir un experimento dentro de su nivel de conocimiento y restringir el objetivo a lo que es manejable dentro del criterio de evaluación.
- Un nivel mayor de instrucciones sobre las ventajas y desventajas del uso de varios diseños experimentales y técnicas de muestreo ayudará a los alumnos a justificar el uso de ellos en sus informes.
- Las variables deben limitarse a una variable independiente y una dependiente. Un estudio experimental para el Nivel Medio no debería tener más de una variable en cada uno.
- La sección de resultados debería proporcionar unas claras estadísticas descriptivas relacionadas con el objetivo del estudio.
- Debe insistirse a los alumnos para que comprueben todos los cálculos y para que incluyan unos rótulos de los gráficos y tablas claros y precisos.
- Algunos alumnos llevaron a cabo estudios interesantes y apropiados, pero tuvieron problemas con el uso de la terminología o con un análisis claro de los resultados obtenidos, lo que originó una pérdida de puntos.
- Debe prestarse más énfasis a la importancia de una discusión bien equilibrada que haga explícitas las conexiones entre la metodología y los resultados de su estudio. Los alumnos deben presentar una explicación equilibrada de lo que creen que son puntos débiles y fuertes.

- Se necesita mayor orientación sobre el formato previsto para la evaluación interna (p. ej., saber dónde deben tratarse las cuestiones éticas, dónde deben presentarse los datos sin procesar, dónde tienen que ir las instrucciones estandarizadas).
- Debe prestarse más atención y orientación a los alumnos sobre los métodos estándares de referencias y la diferencia entre las referencias y la bibliografía general.
- Debe insistirse a los alumnos para que revisen sus informes antes de entregarlos.
- Los alumnos a menudo incluyen elementos de la evaluación interna del Nivel Superior, como una hipótesis en la introducción o una discusión sobre el significado en sus secciones de resultados o de discusión. Los profesores deben informar de manera clara a los alumnos de que esos añadidos no son necesarios y de que con frecuencia causan un aumento potencialmente peligroso del número de palabras.

## Prueba 1 del Nivel Superior y del Nivel Medio

### Bandas de calificación del componente

#### Nivel Superior

<b>Calificación final:</b>	1	2	3	4	5	6	7
<b>Puntuaciones:</b>	0 - 4	5 - 9	10 - 13	14 - 19	20 - 24	25 - 30	31 - 52

#### Nivel Medio

<b>Calificación final:</b>	1	2	3	4	5	6	7
<b>Puntuaciones:</b>	0 - 4	5 - 9	10 - 12	13 - 18	19 - 23	24 - 29	30 - 44

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

La mayoría de los alumnos mostraron un nivel razonable de conocimientos y comprensión de las perspectivas. Los mejores alumnos fueron capaces de responder directamente a los requisitos de las preguntas, especialmente en lo que se refiere a los términos de examen utilizados en las preguntas. Esos mismos alumnos proporcionaron también evaluación y evidencia empírica para respaldar los puntos de discusión que habían establecido en las respuestas de la sección B. Los examinadores indicaron que muchos alumnos que habían dado evaluaciones excelentes no solo estaban familiarizados con las teorías y estudios tradicionales, sino que también tenían buenos conocimientos y comprensión de otros resultados de las investigaciones más actuales.

La mayoría de los alumnos utilizaron el tiempo de manera eficaz y lograron completar el examen con una extensión razonable en cada una de las respuestas. Fueron varias las respuestas excelentes a preguntas de ambas partes de la prueba, lo que indica que hubo varios alumnos que estaban muy bien preparados para las preguntas que se habían sacado de los requisitos del programa de estudios.

## Áreas del programa y del examen que resultaron difíciles para los alumnos

En ocasiones los alumnos han tenido dificultades con ciertas preguntas, normalmente por no respetar o no comprender los requisitos de la pregunta. No siempre se implementaron con precisión los términos de examen. La sección A contenía instrucciones como resumir, describir o explicar, y esos términos requerían niveles distintos de profundidad en las respuestas. Por ejemplo, la pregunta 2 requería una explicación de la teoría cognitiva, y esto no fue siempre evidente en las respuestas principalmente descriptivas que se ofrecieron. Por otro lado, la pregunta 4 solo pedía una descripción del estudio desde una perspectiva humanista, pero varias respuestas proporcionaron una evaluación del estudio, o una explicación de la teoría asociada. La pregunta no exigía esa información adicional y, por lo tanto, no mereció ningún punto.

Como siempre es el caso, las preguntas de la parte B precisaban una considerable evaluación, pero varias respuestas a las cuatro preguntas se quedaron en un nivel descriptivo o explicativo. No se esperaba que se consideraran en profundidad los problemas culturales, de género, metodológicos o éticos, y se hace poca mención de ellos como puntos de evaluación, aunque uno o más de esos problemas podrían haber sido muy pertinentes para cualquiera de las preguntas de la parte B.

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

### Sección A

#### Perspectiva biológica

##### Pregunta 1

Las respuestas debían identificar una cuestión psicológica o social concreta, dar una breve explicación de ella desde una perspectiva biológica y proporcionar un resumen razonablemente equilibrado tanto de las cualidades como de las limitaciones de dicha explicación. Por lo general los alumnos identificaron una cuestión apropiada: la más popular fue la agresión, situándose a corta distancia las diferencias de género y los distintos comportamientos disfuncionales. Unas pocas de las respuestas que obtuvieron buenos resultados explicaron el problema relacionado con la cuestión. En lo que se refiere a la cuestión, algunas respuestas hicieron mención de forma inadecuada únicamente a los conceptos de la teoría biológica; por ejemplo, el ciclo sueño-vigilia, la lateralización del cerebro o los neurotransmisores. La mayor parte de las respuestas hicieron referencia a una explicación adecuada, como la contribución de los genes o de los neurotransmisores en la explicación de la depresión. Sin embargo, varias de las respuestas resumieron en general una cualidad y una limitación de la perspectiva, o de una teoría biológica concreta, pero se equivocaron al no hacer referencia a una explicación de una cuestión psicológica o social.

#### Perspectiva cognitiva

##### Pregunta 2

La mayoría de los alumnos proporcionaron una explicación satisfactoria del comportamiento desde la perspectiva cognitiva. Las teorías más populares hicieron referencia a la memoria,



la disonancia cognitiva o los esquemas mentales. Las mejores respuestas mostraron cómo se relacionaban los distintos conceptos de una teoría con los de las demás; por ejemplo, cómo se relacionan los sistemas de la memoria a corto plazo y la memoria a largo plazo en el modelo multicomponente de Atkinson y Shiffrin. Varias de las respuestas que obtuvieron los peores resultados se limitaron a identificar los principales elementos del modelo (con frecuencia en un diagrama), pero no llegaron a explicar el funcionamiento del modelo. Las respuestas que obtuvieron los mejores resultados, por ejemplo, explicaron los procesos por los que decodifica y se transfiere la información de un componente a otro. Con frecuencia se utilizaron los estudios, pero no siempre para ilustrar una explicación y este fue el caso sobre todo con la disonancia cognitiva.

### **Perspectiva del aprendizaje**

#### **Pregunta 3**

Las mejores respuestas transmitieron claramente lo que se entiende por estudio científico del comportamiento, y lograron explicar alguna de las contribuciones de la perspectiva del aprendizaje. Esas respuestas con los mejores resultados a menudo explicaron la contribución en comparación con visiones anteriores, como el énfasis de los primeros psicólogos conductistas en el comportamiento observable y fielmente registrable, en contraste con el énfasis de los psicodinámicos en los comportamientos "ocultos". Desgraciadamente, y como ha venido ocurriendo durante el programa de estudios, fueron demasiados los alumnos que tuvieron dificultades para identificar una contribución apropiada al estudio científico del comportamiento. Varias de las respuestas contenían un mero relato de una teoría del aprendizaje, como el condicionamiento clásico, o interpretaron que la pregunta pedía una contribución a la teoría psicológica en general.

### **Perspectiva humanista (NS)**

#### **Pregunta 4**

La calidad de las respuestas a esta pregunta fue con frecuencia muy dispar, oscilando entre respuestas muy buenas y muy pobres. Los alumnos que estaban familiarizados con un estudio humanista pertinente, como los llevados a cabo por Coopersmith y Aronoff, presentaron por lo general unos relatos exhaustivos y precisos de los estudios, incluidos el objetivo, método, resultados y conclusiones. Sin embargo, un gran número de alumnos no lograron describir un estudio de investigación adecuado y en lugar de ellos describieron con frecuencia la teoría o terapia. A menudo se calificó erróneamente de estudio de investigación el uso terapéutico general de la técnica "Q". Varias de las respuestas incluyeron una evaluación innecesaria del estudio, reflejando una ausencia de correcta interpretación para comprender el término de examen, que en este caso requería solo una descripción.

### **Sección B**

#### **Pregunta 5**

La mayoría de los alumnos que eligieron esta pregunta fueron capaces de identificar dos métodos de investigación y de discutirlos desde un punto de vista metodológico. Los métodos que se mencionaron con mayor frecuencia fueron el experimento y el estudio de caso. Las mejores respuestas proporcionaron un análisis en profundidad de una investigación adecuada relacionada con estos métodos y la perspectiva. Una pequeña minoría de los alumnos pensó que la pregunta se refería a técnicas como los escáneres PET

o CT, o a enfoques que no eran métodos propiamente dichos. Por ejemplo, en varias ocasiones se discutieron estudios sobre gemelos, pero con frecuencia sin referencia alguna al método correlacional utilizado. Un número bastante alto de alumnos describieron los métodos implícitamente, detallando varios estudios biológicos, pero luego evaluaron el estudio en lugar del método de investigación pertinente.

### **Pregunta 6**

Esta fue una pregunta bastante difícil que rara vez se contestó. Las respuestas fueron a veces realmente buenas, y los alumnos explicaron de forma clara el libre albedrío y el determinismo y compararon inteligentemente la perspectiva de cada lado del debate. Sin embargo, varios alumnos no evaluaron de manera adecuada hasta qué punto se aplica la perspectiva cognitiva a los supuestos del libre albedrío y el determinismo, y por tanto erraron en el punto de evaluación de la pregunta.

### **Pregunta 7**

Esta pregunta fue muy popular. La mayoría de los alumnos comprendieron lo que se entendía por aplicaciones: los alumnos discutieron bien la idea de utilizar la teoría y la investigación para iluminar varias prácticas, especialmente la terapia para comportamientos disfuncionales específicos como las fobias y el análisis aplicado del comportamiento en la enseñanza y el aprendizaje, o bien el empleo de la teoría del aprendizaje para explicar una cuestión psicológica como la agresión o la depresión. Las mejores respuestas venían acompañadas de una sólida evidencia de apoyo, mientras que las respuestas menos acertadas confiaban en anécdotas o situaciones hipotéticas, o eran demasiado descriptivas. En algunos casos, los alumnos evaluaron la perspectiva o describieron una teoría, pero no hicieron ninguna referencia a las aplicaciones. En ocasiones se dio cierta confusión entre el condicionamiento clásico y el condicionamiento operante, o una falta de reconocimiento de la teoría del proceso dual cuando estaban presentes los elementos de ambas teorías.

### **Pregunta 8**

En general, el reconocimiento de las condiciones históricas o culturales que afectan al establecimiento o desarrollo de la perspectiva humana fue adecuado, pero en muchos casos el tratamiento de su influencia fue superficial. Con frecuencia se describieron muchos eventos, movimientos sociales, publicaciones y visiones filosóficas coherentes, pero no siempre se deja claro el papel que desempeñan en el crecimiento y popularidad de la psicología humanista. Las mejores respuestas no solo explicaron cuál fue la influencia de las condiciones, sino que evaluaron también la fortaleza de su impacto.

## **Recomendaciones y orientación para la enseñanza a futuros alumnos**

Se ha hecho mención anteriormente a la importancia de la comprensión y a responder directamente a los términos de examen que proporcionan orientación sobre las preguntas de examen. Las respuestas a las preguntas de la sección A de esta convocatoria de exámenes hicieron caso omiso demasiado a menudo del requisito específico de la pregunta: solo se da una descripción cuando la pregunta pide una explicación o se proporciona una innecesaria evaluación en una pregunta que solo pide un resumen. Con el nuevo programa de estudios, es imprescindible que los profesores orienten con mucho cuidado a los alumnos en su

comprensión de los distintos niveles de complejidad cognitiva que comportan los términos de examen.

## Prueba 2 del Nivel Superior y del Nivel Medio

### Bandas de calificación del componente

#### Nivel Superior

<b>Calificación final:</b>	1	2	3	4	5	6	7
<b>Puntuaciones:</b>	0 - 4	5 - 8	9 - 12	13 - 18	19 - 23	24 - 29	30 - 40

#### Nivel Medio

<b>Calificación 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

### Áreas del programa que resultaron difíciles para los alumnos

La mayoría de los alumnos estaban preparados para el examen. Muchos alumnos siguen siendo más descriptivos que evaluativos o analíticos. Además de eso, se describe la investigación que se cita, en lugar de utilizarla como evidencia para respaldar una postura concreta. Muchas veces los alumnos no atendieron a la pregunta que tenían delante y, por tanto, solo respondían de manera parcial a la pregunta. Las preguntas más difíciles parecen ser aquellas que piden la aplicación de consideraciones culturales o de género.

La mayoría de los alumnos optaron por responder las preguntas de psicología del comportamiento disfuncional, psicología social o psicología psicodinámica. Las respuestas de los alumnos que eligieron las preguntas de psicología cultural o psicología del ciclo vital eran muy superficiales. Esto sugiere que muchos de los alumnos que eligieron esas preguntas sabían poco de la opción.

La psicología psicodinámica resultó ser bastante difícil para los alumnos esta convocatoria. En la mayoría de las respuestas, los alumnos redactaron un ensayo general sobre la teoría psicoanalítica, en lugar de abordar los dictados de la pregunta, es decir, las consideraciones de género, las aplicaciones o el papel que tienen la mente consciente y la mente inconsciente en el comportamiento humano. Esto parece deberse a que no saben ser selectivos con los conocimientos que poseen.

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

Los alumnos dieron buenas respuestas descriptivas que requerían un conocimiento centrado en ciertos temas. La comprensión más allá de la descripción fue más difícil para los alumnos, e incluso en el caso de que proporcionaran algunos comentarios, esos comentarios no eran siempre pertinentes para la pregunta que se contestaba. La mayor parte de los examinadores informaron de que los alumnos presentaron unos ensayos con una buena estructura o que, al menos, intentaron una estructura.

Fue agradable ver que muchos alumnos mostraron un conocimiento detallado de los estudios de investigación en todas las áreas. Fue especialmente agradable ver el número de estudios recientes, y menos conocidos, que se utilizaron en las respuestas, especialmente en el área de psicología disfuncional y psicología de la salud. Algunos alumnos destacaron por su tratamiento del tema y dieron respuestas realmente buenas. No han perdido de vista la pertinencia de la investigación y han abordado los problemas con claridad y precisión.

Los alumnos hicieron gala de un buen conocimiento de la metodología de investigación, la terminología (características de la demanda, control, etc.) y las cuestiones éticas en conjunto, mostrando una buena capacidad de identificación de los puntos fuertes y débiles de los diversos métodos. Sin embargo, los alumnos no mostraron una comprensión clara de los conceptos de fiabilidad y validez, ya que a veces los utilizan incorrectamente y otros los intercambian.

Sin embargo, el nivel de conocimientos varió de forma considerable entre los centros. También ha resultado claro que el conocimiento y comprensión eran muy diferentes, ya que en varios casos estaba claro que el alumno sabía mucho sobre el tema, pero no lo entendió lo suficientemente bien para ser capaz de aplicarlo a las preguntas planteadas. Este fue el caso con muchas preguntas en las que los alumnos escribieron mucho sobre el tema, pero sin que fuera pertinente para la pregunta la mayor parte de ello.

Se observó una fuerte tendencia a escoger una pregunta de las siguientes áreas opcionales: psicología social, psicología del comportamiento disfuncional y psicología psicodinámica, que fueron las áreas con mejores resultados.

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

### Pregunta 2

Rara vez intentaron los alumnos contestar esta pregunta. La mayoría de las respuestas han sido con frecuencia muy superficiales, lo que mostró que los alumnos no conocían realmente bien la opción, sino que pensaban que podían aplicar sus conocimientos generales en psicología a las preguntas.

### Psicología cultural

#### Pregunta 4

Unos pocos alumnos intentaron esta pregunta. Aunque intentaron definir el término “cultura”, la mayoría de los alumnos se saltaron los rasgos esenciales del término. Además, aunque los alumnos fueron capaces de identificar los estudios en psicología cultural, no dieron detalles del estudio. En raras ocasiones se centraron en el elemento de aplicación.

#### Pregunta 5

La mayor parte de los alumnos proporcionaron una buena descripción de dos estudios empíricos de la psicología cultural, pero muchos de ellos no proporcionaron una evaluación buena y válida. En su lugar, los alumnos a menudo ofrecieron otros detalles descriptivos y puntos superficiales de evaluación sin el respaldo específico de unos conocimientos sobre la opción.

**Pregunta 6**

La mayoría de los alumnos que eligieron esta pregunta no poseían un conocimiento específico de la opción.

**Psicología del comportamiento disfuncional****Pregunta 7**

Las preguntas 7 y 9 fueron las más populares de la opción. Los comportamientos disfuncionales que se eligieron con mayor frecuencia fueron la esquizofrenia, la depresión y las fobias. Las mejores respuestas identificaron un trastorno disfuncional y resumieron los rasgos de dos explicaciones diferentes y explicaron la etiología y tratamiento del trastorno. Normalmente se intentó la discusión del modelo proporcionando las cualidades y limitaciones de los modelos y se respaldó su argumento con estudios empíricos relevantes. Desgraciadamente muchas respuestas se centraron demasiado en la descripción y explicaciones de los modelos o teorías e hicieron un mínimo esfuerzo por abordar la discusión que se requería.

Las respuestas que han obtenido con mayor frecuencia las peores calificaciones fueron aquellas que proporcionaron unas largas descripciones de un comportamiento disfuncional con una referencia mínima a los modelos o teorías pertinentes. Muchos alumnos tuvieron dificultades con el término “modelo o teoría” y escribieron todo lo que sabían sobre un comportamiento disfuncional concreto. Algunos alumnos eligieron dos modelos o teorías desde la misma perspectiva, p. ej., los neurotransmisores y la genética desde la perspectiva biológica. Estas respuestas fueron con frecuencia pobres.

**Pregunta 8**

Aunque las otras dos preguntas de esta opción fueron las más populares, los alumnos que respondieron bien esta pregunta desarrollaron por lo general un argumento sólido y presentaron sus puntos de vista de forma clara y los respaldaron con evidencia empírica.

En general, la pregunta no fue bien analizada y presentada. Desgraciadamente, muchos alumnos que intentaron la pregunta solo tenían una idea vaga de lo que exigía la pregunta. La mayoría de las respuestas no hacían referencia alguna a los diferentes sistemas en funcionamiento (fiabilidad; validez; evidencia de investigación, aparte de Rosenhan; trastornos universales frente a culturalmente específicos) ni tampoco las cuestiones éticas. Muchos alumnos que intentaron una evaluación con frecuencia enumeraron una lista de limitaciones sin respaldo alguno y sin hacer referencia a las cualidades del sistema de clasificación. Algunos alumnos proporcionaron unas largas descripciones de Rosenhan, sin relacionar de forma clara los resultados con los problemas de clasificación.

Algunas respuestas proporcionaron muchos argumentos contra el sistema y no ofrecieron ninguna de sus cualidades: esas respuestas no demostraron una visión equilibrada o una apreciación de lo que se había logrado con el uso de este sistema. Solo unos pocos alumnos presentaron algún conocimiento de los diferentes sistemas de clasificación disponibles en todas las culturas.

**Pregunta 9**

La pregunta fue una de las opciones más populares en conjunto. Los alumnos mostraron un buen conocimiento y comprensión de dos etiologías, pero la evaluación de la terapia

apropiada a menudo careció de una evidencia concreta suficiente. Fueron muy pocos los estudios citados.

Las peores respuestas con frecuencia reflejan los siguientes problemas:

- En algunos casos el comportamiento disfuncional que se identificó era un síntoma, en lugar de un comportamiento disfuncional.
- Los alumnos no parecieron entender que lo que significa la etiología y muchos enumeraron síntomas y tratamiento o, de hecho, cualquier cosa que se les ocurriera o que pudiera estar vagamente relacionada.
- En algunos casos el resumen de la primera etiología se había desarrollado más que la segunda.
- Algunos alumnos dieron respuestas demasiado extensas a la parte a) y luego es probable que no tuvieran tiempo suficiente para contestar íntegramente la parte b).
- Algunos alumnos respondieron la parte b) de forma superficial y no demostraron un conocimiento y comprensión claros del tratamiento que eligieron evaluar.

### **Psicología de la salud**

#### **Pregunta 10**

No muchos alumnos intentaron contestar esta pregunta. La pregunta 10 fue especialmente difícil para la mayoría de los alumnos, ya que interpretaron mal el término "interpretación" o evitaron completamente ese aspecto de la pregunta.

#### **Pregunta 11**

Esta pregunta se contestó de forma muy pobre. Los alumnos dieron con frecuencia dos ejemplos de estudios de investigación sin mirar a la propia metodología; y demostraron poca comprensión del término de examen "evaluar".

#### **Pregunta 12**

La pregunta presentó muchos resultados de investigación buenos. Se hizo una buena descripción y se proporcionó mucha información, pero se hizo un pobre intento de aplicación o no se abordó.

### **Psicología del ciclo vital**

#### **Pregunta 13**

Esta pregunta no fue contestada muy bien por lo general. Muchas respuestas proporcionaron una descripción de dos teorías: su primera opción fue con frecuencia la teoría de Erikson, que se relacionó con los cambios de identidad, mientras que la segunda opción normalmente no se relacionó con ese problema.

Por ejemplo, algunos alumnos eligieron a Freud como teoría apropiada, con lo que se les hizo difícil ocuparse de la etapa de la adolescencia.

**Pregunta 14**

Las respuestas a la pregunta 14 fueron con frecuencia de peor calidad. La mayor parte de las respuestas presentaron visiones generales del apego o hablaron de estudios concretos sobre el apego sin hacer referencia al “desarrollo a lo largo del ciclo vital”.

**Pregunta 15**

Esta pregunta fue la menos popular de la opción. La mayoría de los alumnos proporcionaron con frecuencia una buena descripción y una evaluación limitada de dos estudios empíricos relacionados con la socialización en la psicología del ciclo vital.

**Psicología psicodinámica****Pregunta 16**

En la pregunta 16, como en la pregunta 10, a los alumnos les resultó difícil la palabra “interpretación”, ya que interpretaron mal el término o evitaron completamente ese aspecto de la pregunta. No parece que los alumnos tuvieran un conocimiento en profundidad del tema.

Tipos de problemas que se encontraron en las respuestas de peor calidad:

- Muchos alumnos sencillamente explicaron dos teorías sin ocuparse especialmente de las consideraciones de género.
- Las consideraciones de género se discutieron bien en contexto con una teoría (Freud), pero ya no tan bien en contexto con una segunda teoría. Los alumnos desarrollaron algunos argumentos centrados en el complejo de Edipo o de Electra, pero sus referencias a otros teóricos carecieron de sustancia.

**Pregunta 17**

En esta pregunta muchos no discutieron las aplicaciones. Muchas respuestas solo discutieron en general la teoría de Freud. Las respuestas de mayor calidad con frecuencia eligieron la terapia como una aplicación apropiada. Esas respuestas reflejaron un buen conocimiento y comprensión de la opción.

**Pregunta 18**

La pregunta 18 fue muy popular en esta opción. Muchos alumnos que respondieron esta pregunta proporcionaron una descripción y explicación detalladas de buena parte de la teoría de Freud, sin centrarse claramente en el papel de la mente consciente y la mente inconsciente. Además algunos alumnos aportaron con frecuencia unos comentarios evaluativos de carácter general sobre la psicología psicodinámica, en lugar de hacer referencia al papel de la mente consciente y la mente inconsciente en el comportamiento humano. Se desarrolló mucho mejor la discusión sobre los aspectos inconscientes de la mente que de los aspectos conscientes. Las raras respuestas de gran calidad reflejaron claramente su conocimiento y comprensión de la opción y normalmente se centraron en el modelo topográfico de Freud.

## Psicología social

### Pregunta 19

Hubo muchas respuestas excelentes de descripción y evaluación de los diferentes métodos de investigación, siendo el método más popular los experimentos.

Sin embargo, con bastante frecuencia se concentró mucho esfuerzo en describir y evaluar ciertos estudios sin centrarse tanto en el método. Cuando se presentó una evaluación del método de investigación, con frecuencia careció de profundidad.

### Pregunta 20

Aunque no se escogió con mucha frecuencia, la pregunta 20 fue resuelta mucho mejor que en convocatorias anteriores. Muchos alumnos fueron capaces de describir y evaluar estudios de investigación pertinentes acerca de la reducción de los prejuicios o la discriminación. Sin embargo, algunos alumnos siguen describiendo los estudios sobre los prejuicios, en lugar de los que se centran en la reducción de los prejuicios.

### Pregunta 21

Las respuestas fueron satisfactorias, pero describieron demasiado las consideraciones culturales pertinentes, con una discusión limitada.

## Recomendaciones y orientación para la enseñanza a futuros alumnos

Los alumnos que disponían de los conocimientos adecuados no siempre rindieron bien porque no fueron siempre capaces de aplicar sus conocimientos como lo requería la pregunta. Los siguientes puntos pueden servir de ayuda:

- Estructura del ensayo: muchos alumnos escribieron introducciones de hasta dos páginas. La práctica de la estructura de una introducción limitada (tres frases) garantizaría que los alumnos fueran directos al grano y que aprovecharan mejor el tiempo que se les da. Además, se necesita cierta orientación para escribir las conclusiones, en lugar de limitarse a repetir todos los puntos contenidos en la respuesta. Los alumnos deben resumir las ideas principales para mejorar sus ensayos.
- Los profesores necesitan llevar a los alumnos más allá del mero conocimiento al examen de las teorías y la investigación en términos de puntos fuertes, puntos débiles y aplicaciones.
- Es necesario que los alumnos se centren en el significado de las palabras claves y los términos de examen, como “discutir”, “aplicación”, “metodología” y “evaluar”.
- También se aconseja el estudio de dos opciones en profundidad, en lugar de ver más opciones de manera superficial.
- Los profesores podrían proporcionar un ejercicio de revisión en el que los alumnos revisarían pruebas anteriores e intentarían identificar la pregunta vista en clase, para evitar que los alumnos entraran en áreas que no han estudiado. Los alumnos deben evitar las introducciones largas y complicadas que no están relacionadas con la pregunta. Cuando los alumnos practiquen las preguntas de examen, se les debe



aconsejar que se aseguren de que todos los materiales son pertinentes y se ajustan a las preguntas.

- Los profesores deben decir de forma explícita a los alumnos que las preguntas P2 no deben ser tareas meramente descriptivas, sino que tienen que ser evaluativas y analíticas. Los comentarios de evaluación son necesarios y los alumnos parecen necesitar ayuda para suplementar sus descripciones con comentarios analíticos y evaluativos. Los alumnos pueden acceder a dicha discusión teniendo en cuenta los supuestos que subyacen bajo los conceptos y teorías, así como abordando la metodología, ética, cultura y consideraciones de género. Puede insistirse en las actividades de clase que promuevan el desarrollo de habilidades para aumentar la claridad de las argumentaciones (puede incluirse la cita de ciertas investigaciones como apoyo, en lugar de generalidades en las referencias).
- La evaluación ha sido a menudo farragosa o repetitiva. Debe prestarse énfasis a presentar un argumento, respaldarlo y continuar con el siguiente. Esto conduciría a una mejora en las habilidades de evaluación. Además, la orientación para mejorar la identificación de las cualidades de los estudios y teorías mejoraría las habilidades de evaluación, haciendo que fueran más equilibradas.

## Prueba 3 del Nivel Superior

### Bandas de calificación del componente

<b>Calificación 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 - 30

### Áreas del programa que resultaron difíciles para los alumnos

La variación en la calidad de las respuestas de los distintos colegios fue considerable. Varios alumnos no parecen suficientemente preparados para el examen y demostraron carecer de los conocimientos que requería claramente el programa de estudios de la prueba 3. Esos alumnos demostraron dificultades para proporcionar una discusión informada o una evaluación cuando lo requería la pregunta. Se creó un área de confusión por aquellos alumnos que no lograron diferenciar los métodos cuantitativos de los cualitativos.

El uso indiscriminado de “investigador” y “experimento” mostró que los alumnos no apreciaban las diferencias teóricas y filosóficas básicas entre un enfoque experimental de la investigación psicológica y el enfoque muy distinto adoptado por los investigadores cualitativos.

Varios de los examinadores señalaron el respeto que profesaban los alumnos por los estudios que podían atribuirse a fuentes “científicas” o “médicas”, cuando de hecho esos estudios habían sido llevados a cabo a menudo por psicólogos.

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

Los alumnos que se habían familiarizado de forma clara con los amplios conceptos empleados por el enfoque cualitativo presentaron con frecuencia unos buenos

conocimientos, comprensión y habilidades. Es evidente que algunos colegios han enseñado a sus alumnos cómo escribir ensayos con los condicionantes de un examen. Este enfoque proporcionó beneficios ya que los examinadores observaron que existe una mayor frecuencia de buenas calificaciones en los colegios donde se había implementado ese tipo de preparación. La mayoría de los alumnos pudieron escribir sus respuestas de manera sistemática.

Los examinadores mostraron cierta preocupación por los alumnos que aparentemente no tuvieron ninguna oportunidad de participar de forma activa en el desarrollo de sus simples estudios de investigación. Esto significa que tuvieron que confiar en los ejemplos procedentes de textos, pero dichos ejemplos no siempre estaban bien escogidos ni tampoco eran bien entendidos. Cuando se escogieron estudios que eran difíciles de entender en clase, su uso en el contexto del examen a menudo produjo respuestas que no eran pertinentes o que no eran fáciles de recordar. Algunos alumnos pudieron memorizar datos de los resultados de la investigación, pero esa habilidad no siempre fue suficiente cuando las preguntas exigían algo más que una simple descripción o un estudio en concreto.

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

### Pregunta 1

En la pregunta 1 todos los alumnos mostraron ciertos conocimientos éticos y fueron capaces de aplicarlos en el contexto de una entrevista, pero hubo ocasiones en las que se perdió de vista el momento en que se suministra la información a los entrevistados. La redacción de las preguntas presenta problemas éticos y dicha redacción debe prepararse y considerarse cuidadosamente bastante tiempo antes de la entrevista. Del mismo modo, el lugar donde tiene lugar la entrevista puede ser causa de preocupación si el entrevistador asume que la propia habitación del alumno es una opción ética para la entrevista. Aunque casi todos los alumnos mencionaron que se necesitaba un formulario de autorización paterna, no siempre tuvieron en cuenta los otros muchos aspectos de la preparación de una entrevista que se necesitan abordar.

Es evidente que los alumnos desconocían los problemas éticos que pueden surgir y surgen durante una entrevista. Pocos mencionaron que el bienestar y comodidad del entrevistado es primordial durante toda la entrevista y que es tarea del entrevistador controlar que eso sea así. El entrevistador debe recordar también a los entrevistados su derecho a negarse a contestar ciertas preguntas y que pueden abandonar la entrevista sin sentirse obligados a dar razones de su marcha. Los alumnos parecen reacios a conceder ese poder al entrevistado y con frecuencia consideran esas cuestiones éticas como una desafortunada necesidad.

Los alumnos fueron mejores a la hora de cómo resolver los problemas éticos posteriores a la entrevista.

Se ha visto una clara indicación de que debe reiterarse el agradecimiento en ese momento y de que el derecho del entrevistado a leer la transcripción o a escuchar la grabación de la entrevista debe darse por sentado. Muchos alumnos no parecían saber que el entrevistado puede insistir en pedir que se hagan cambios incluso en esta última fase. También es necesario un informe final (*debriefing*) para que el entrevistado pueda comprender de manera clara la relevancia de la investigación y la contribución que puede hacer a la suma de conocimientos humanos.

### **Pregunta 2**

Los alumnos de la pregunta 2 explicaron las expectativas del investigador y del participante, pero ignoraron la parte de discusión de la pregunta. También eran reacios a discutir cómo pueden afectar las expectativas a la validez de la investigación y cómo los investigadores deben intentar evitar los sesgos que puedan contaminar los resultados de la investigación. El término validez no fue bien entendido, salvo en el contexto de la validez ecológica. Hay otros tipos de validez, que son los que deben ser entendidos más claramente por los alumnos. En muchos casos la discusión que ofrecieron los alumnos era superficial. Con frecuencia solo se sugiere que las expectativas pueden afectar a los resultados y que la consecuencia será que los resultados no serán válidos.

### **Pregunta 3**

Un número considerable de alumnos no entendieron la observación participante en la pregunta 3, y hay pocos indicios de que conocieran los métodos encubierto y no encubierto de observación participante. Dicha falta de conocimientos tuvo su impacto en las diferencias entre los problemas de registro que plantean cada uno de esos dos tipos de observación participante. Hay que destacar que algunos alumnos se centraron exclusivamente en los modos de registrar el comportamiento o en los métodos diferentes de técnicas de muestreo. La evaluación ofreció unos resultados relativamente escasos y varios examinadores indicaron que no les quedó claro a los alumnos el tema de la observación participante. Sin embargo, esa técnica es empleada a menudo por investigadores en psicología cuando se muestra que es la forma más efectiva de adquirir nuevos conocimientos y comprensión sobre aspectos concretos del comportamiento humano.

## **Recomendaciones y orientación para la enseñanza a futuros alumnos**

Los profesores deben asegurarse de que los alumnos puedan hacer algo más que ofrecer descripciones básicas de los métodos de investigación. Una práctica pertinente en clase permite que los alumnos comprendan las ventajas y desventajas de cada método de investigación y las decisiones que deben tomarse cuando se adopta una investigación cualitativa práctica. Ayudaría a los alumnos a disponer de una amplia gama de aplicaciones prácticas que se someterían luego a una rigurosa evaluación. Unos pequeños grupos de cinco o seis alumnos, por ejemplo, constituirían un entorno de extrema confianza en el que poner en duda e intercambiar puntos de vista.

Los alumnos deben saber cómo pueden impregnar sus ensayos psicológicos, incluidas sus monografías, los nuevos conocimientos y comprensión adquiridos de los métodos cualitativos. Esto es especialmente evidente cuando los requisitos más difíciles de evaluación se incorporan a los esquemas de calificación del IB, como es el caso de estos dos ejemplos. No hay ningún método de investigación que sea perfecto; siempre hay justificación para someterlos a una evaluación. Estos resultados se aplican a los métodos cuantitativos y cualitativos, y se extienden más allá de los límites de la psicología.