

PSICOLOGÍA TZ2

(IB África, Europa y 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 - 9	10 - 20	21 - 28	29 - 41	42 - 54	55 - 67	68 - 100

Nivel Medio

Calificación final:	1	2	3	4	5	6	7
Puntuaciones:	0 - 10	11 - 23	24 - 32	33 - 43	44 - 56	57 - 67	68 - 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 - 9	10 - 13	14 - 17	18 - 21	22 - 28

Ámbito y adecuación del trabajo entregado

En conjunto, el ámbito y adecuación del trabajo entregado tuvo generalmente un buen nivel, a pesar de que este año también se entregaran estudios no experimentales. Los temas investigados estaban todos relacionados con la psicología cognitiva y este enfoque es más probable que proporcione buenos resultados en este nivel de educación. La mayoría de los alumnos estaban al tanto de los problemas éticos y la mayor parte de ellos incluyeron una copia del consentimiento informado en los apéndices, aunque unos pocos alumnos no obtuvieron el consentimiento de los padres para los participantes menores de 16 años.

Por lo general, los peores informes compartieron las siguientes características:

- Explicación pobre e imprecisa de la investigación de contexto en la introducción, lo que también afectó a la sección de la discusión.
- Los resultados no estuvieron siempre claramente relacionados con el objetivo del estudio y carecían de los tests inferenciales o no estaban justificados.
- Las discusiones eran superficiales y no discutían los resultados a la luz de la investigación de contexto.

- Las referencias eran pobres.

Desempeño de los alumnos con relación a cada criterio

La mayor parte de los alumnos parecieron estar familiarizados con los criterios de evaluación, aunque se dieron diferencias en los niveles de logro. Las secciones de introducción estaban, en algunos casos, muy bien escritas, con un claro enfoque, aunque parece que a algunos alumnos les resultaba difícil prestar un enfoque exclusivo a la relación entre un estudio de investigación concreto y la propia hipótesis de investigación del alumno. La introducción es importante ya que presenta los fundamentos del experimento del alumno y utiliza la investigación de contexto para justificar la hipótesis de investigación del alumno. Por tanto, la investigación de contexto debe explicarse y analizarse con suficiente profundidad (por ejemplo, objetivos, procedimiento, resultados) para permitir la formulación de una clara hipótesis de investigación en la introducción y para estimular la discusión de los resultados del alumno a la luz de la investigación de contexto en la sección de discusión. El experimento debe ser simple y, por tanto, es correcto hacer una réplica parcial de un estudio de investigación, reduciendo, por ejemplo, el número de variables. Las secciones de introducción y discusión son con frecuencia las más difíciles de escribir, ya que requieren una buena comprensión de la vinculación de los estudios de investigación con la formulación de nuevas hipótesis. En ocasiones, el nivel de profundidad del análisis de la investigación de contexto fue superficial, lo que influyó en la discusión ya que las comparaciones de los resultados del alumno y los resultados de los estudios de contexto no pudieron llevarse a cabo con la suficiente profundidad. Las referencias no tuvieron siempre un formato estándar y sigue habiendo problemas con los recursos encontrados en Internet.

Criterio A – Introducción

El objetivo del estudio no se formuló claramente en todos los informes. El análisis de la investigación de contexto se hizo bien en conjunto, aunque resultara superficial en ocasiones y a menudo se basara en el resumen de un estudio encontrado en un sitio web o en una guía de asignatura. Esto ocasionó algunos problemas a la hora de justificar y formular hipótesis operativizadas de forma clara. Las explicaciones del marco teórico y de los estudios presentes en la introducción carecieron de profundidad en algunos informes, lo que puede explicar por qué no resultaba siempre claro a partir de las lecturas de apoyo de la introducción por qué se escogía una hipótesis del experimento concreta; a pesar de ello, un número considerable de alumnos lograron hacer un buen trabajo.

A algunos alumnos les resultó difícil formular una hipótesis del experimento clara y justificada. Unas cuantas introducciones incluyeron explicaciones redundantes sobre la investigación que no eran especialmente pertinentes para el estudio del alumno.

Es importante que la introducción sea clara y que esté bien centrada en la investigación de contexto pertinente de forma que conduzca de manera lógica hacia la hipótesis de investigación del alumno y que la investigación de contexto se explique y analice con suficiente profundidad (por ejemplo, objetivos, procedimiento, resultados) para permitir la formulación de una clara hipótesis de investigación en la introducción y para estimular la discusión de los resultados propios a la luz de la investigación de contexto en la sección de discusión. Debe tenerse en cuenta que no se exige hacer una réplica exacta de un experimento.

Una réplica parcial servirá, pero el experimento del alumno debe estar estrechamente relacionado con un experimento real y no solo inspirado por cierto tipo de investigación.

Resultó evidente que algunos alumnos habían elegido este enfoque y que escribieron, por tanto, introducciones muy pobres.

Criterio B – Método: Diseño

La mayoría de los alumnos parecían conocer lo que se entiende por el diseño experimental, pero la elección del diseño no siempre se justificó debidamente, como, por ejemplo, haciendo referencia a los puntos fuertes y débiles de los diseños respectivos (de medidas repetidas e independientes).

Las normas éticas se abordaron en su mayor parte en la sección de diseño, aunque a veces se hiciera en los procedimientos, lo cual también es aceptable. Lo que es fundamental es que los procedimientos éticos se aborden de la forma adecuada en algún lugar del informe. La mayor parte de los alumnos incluyeron una copia en blanco de los formularios de consentimiento informado de los participantes. Cierta número de colegios habían permitido la participación de menores de 16 años sin el consentimiento de sus padres, lo que constituye una violación de las normas éticas del IB. Tan solo hubo unos pocos casos en los que no se incluyó el formulario de consentimiento informado, y esto siempre se dio en informes no muy buenos en los que también faltaron otras cosas. Al igual que en años anteriores, hubo alumnos que utilizaron muchas condiciones del experimento, cuando se recomienda que solo se utilicen dos.

Criterio C – Método: Participantes

A menudo hubo problemas en la identificación de las características pertinentes de los participantes. Es posible que sea difícil definir las características pertinentes respecto de un estudio concreto, pero los alumnos deben centrarse en características como la edad, el sexo, el número de participantes y la nacionalidad. No siempre se identificó la población objetivo. Todas las muestras se extrajeron del alumnado del colegio del propio alumno. La técnica de muestreo se identificó claramente en la mayoría de los casos como muestra de conveniencia o muestra autoseleccionada y se explicó o justificó a menudo. Ambas formas son correctas. Algunos alumnos dijeron haber utilizado una muestra aleatoria, lo que claramente no fue el caso. Parece haber cierta confusión sobre el significado de la palabra "aleatorio". Algunos alumnos no especificaron cómo habían asignado los participantes a las condiciones del experimento, pero no se les puede penalizar por ello porque no se menciona en los criterios de evaluación.

Criterio D – Método: Procedimiento

Con bastante frecuencia ha habido problemas con el grado de detalles de la descripción del procedimiento, lo que hace difícil replicar un procedimiento. No siempre se hacía referencia a los materiales en los apéndices (bien sea aquí en el procedimiento o en los materiales), y en esos casos la replicación sencillamente no era posible. Se recomienda incluir todos los materiales y dar detalles de cómo se utilizaron.

Criterio E – Resultados: Descriptiva

La mayoría de los alumnos describieron los resultados de manera narrativa en la sección de resultados. No todos incluyeron la desviación típica como estadística descriptiva, ni aunque sus datos se lo permitieran. Hay cierta tendencia a incluir toda una serie de medidas de tendencia central en la sección de resultados, pero esto es redundante. No afecta a las puntuaciones, pero es un indicio claro de que los alumnos no han tenido en cuenta qué medida sería la más apropiada para sus datos.

En algunos informes no había gráfico alguno, sino tan solo una tabla de resultados. A menudo los gráficos no estaban muy bien rotulados. No todos los informes incluyeron tablas. Unos pocos alumnos incluyeron resultados individuales en la sección de resultados, si bien la mayor parte de los alumnos colocaron correctamente los datos sin procesar en los apéndices. Bastantes de los alumnos representaron gráficamente su desviación típica junto a la media, lo que no tiene realmente sentido y debe evitarse.

Criterio F – Resultados: Inferencial

La mayor parte de los alumnos eligieron y justificaron el test de estadística inferencial correctamente, aunque unos pocos no lo hicieron así. La mayoría de los alumnos utilizaron los tests no paramétricos, aunque un número creciente de alumnos utilizaron la prueba t, que también es apropiada dado que esos tests son bastante sólidos. No todos los alumnos pudieron justificar la prueba estadística que habían elegido y algunos de ellos no hicieron un enunciado de significación estadística.

Criterio G – Discusión

Varios de los alumnos que lograron las mejores calificaciones demostraron su competencia en la discusión de sus propios resultados a la luz de la investigación de contexto. Esos alumnos, además, identificaron las limitaciones metodológicas y sugirieron las modificaciones pertinentes. Sin embargo, muchos no fueron capaces de integrar la investigación de contexto adecuadamente en la discusión de sus propios resultados. Muchos informes presentaron una discusión muy corta y superficial de sus resultados a la luz de la investigación previa y se limitaron a una larga descripción de las limitaciones del propio diseño, limitaciones que no siempre resultaban pertinentes para el estudio sino más bien una lista de carácter más general. Algunos alumnos incluyeron los puntos fuertes de su diseño, a pesar de que ya no es necesario. Las sugerencias para las modificaciones estaban a menudo relacionadas con los factores generales, en lugar de con el estudio del alumno. Por ejemplo, hubo muchos alumnos que mencionaron la muestra puntual como un problema y sugirieron una muestra aleatoria y más participantes para futuras investigaciones.

Criterio H – Cita de fuentes

El problema más común gira en torno a las referencias. A menudo los alumnos no incluyeron todas las referencias que mencionaban en la introducción. Sigue habiendo problemas con las referencias procedentes de Internet, ya que los alumnos suelen pensar que basta con la URL y en ocasiones no se puede encontrar el estudio que se presenta como contexto en la sección de referencias. Las referencias no seguían un método estándar de referencias, como el de la APA.

Criterio I – Formato del informe

Algunos alumnos perdieron puntos aquí porque les faltaban partes del resumen o de los apéndices

Recomendaciones para la enseñanza a futuros alumnos

- Es muy importante ayudar a los alumnos a encontrar la investigación de contexto y marco teórico adecuados ya que dichos recursos les permitirán analizar la investigación de contexto con cierta profundidad. Se recomienda encontrar experimentos relativamente sencillos de replicar.

- Esto ayudaría a los alumnos a hacer por sí mismos experimentos relativamente sencillos basándose en experimentos científicos reales. Para los alumnos es mucho más fácil replicar un experimento si tienen acceso a lecturas sobre los experimentos o resúmenes de ellos, de forma que puedan leer sobre las hipótesis y otros detalles importantes.
- Se debe centrar más la atención sobre la relación entre los objetivos del estudio del alumno y la investigación de contexto, de forma que ambas se puedan integrar en la introducción y la discusión de los resultados. La investigación de contexto se debe analizar con la suficiente profundidad en la introducción como para que queden justificados claramente los objetivos de la investigación del alumno y la hipótesis del experimento debe estar estrechamente relacionada con la investigación de contexto.
- El diseño de la pregunta debe contar con una descripción clara de las condiciones del experimento y los profesores deben asegurarse de que solo haya dos condiciones (bien dos condiciones de tratamiento o una condición de tratamiento y una de control), de forma que haya una posibilidad de comparar los resultados de la manipulación de la variable independiente en la variable dependiente en las dos condiciones. Esto está en línea con las recomendaciones del IB para realizar estudios experimentales sencillos con los alumnos de Psicología.
- El muestreo debe hacerse de acuerdo con las normas del IB, es decir, la notificación de la población objetivo, incluidas las características pertinentes y la descripción del método de muestreo, así como la explicación (o justificación) del uso del método que se ha elegido. La mayoría de los alumnos utilizaron una muestra de conveniencia, pero aún así deben explicar el método de muestreo. No es necesario que el número de participantes en el experimento sea mayor de 20 (diseño independiente) o 10 (diseño de medidas repetidas)
- Los gráficos y tablas deben tener un título adecuado en la sección de estadística descriptiva. Debe resaltarse que la representación gráfica de los resultados es obligatoria y que debe incluirse una tabla. Esta sección incluye datos *resumidos*, no datos sin procesar o resultados individuales. Se recomienda a los alumnos que no incluyan varias medidas de tendencia central sino solamente una, que sea pertinente para sus datos, y que se incluya una medida de dispersión.
- En la sección de estadística inferencial, los alumnos deben tener cuidado a la hora de elegir un test estadístico adecuado y deben justificar por qué eligen ese test. Esto puede estar relacionado con el nivel de medición de datos.
- En la sección de discusión debe hacerse referencia a la explicación de los estudios empíricos y al marco teórico de la introducción. No deben incluirse aquí los nuevos estudios o teorías. Los alumnos deben tener la preparación necesaria para elaborar una sección de discusión (tal vez mediante la lectura de un par de artículos de investigación para familiarizarse con la idea y el estilo) y deben consultar la lista de verificación para asegurarse de que se cumplen todos los requisitos del IB. La comprensión de los límites de su estudio y las sugerencias de modificaciones deben estar unidas y no es suficiente decir que un estudio concreto debe utilizar un muestreo aleatorio e incluir a más participantes para mejorar. Las limitaciones deben ser claramente pertinentes para el experimento del alumno.
- Se recomienda en general que los alumnos se familiaricen con el método de investigación científico, que incluye referencias a estudios anteriores y la integración de estos en la propia investigación. Del mismo modo, debe fomentarse el uso de

lecturas de apoyo adecuadas. Se recomienda que se prepare a los alumnos para un uso crítico de los recursos presentes en Internet. Muchos alumnos solo utilizaron fuentes de Internet de carácter no especialista como bibliografía de apoyo. Además, los alumnos pueden obtener más puntos en el criterio G si aprenden a utilizar un método estándar de referencias.

Evaluación interna del Nivel Medio

Bandas de calificación del componente

Nivel Medio

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

Ámbito y adecuación del trabajo entregado

Se investigaron una serie de temas para el componente de evaluación interna del Nivel Medio de Psicología. Los temas más populares procedieron de los temas de psicología cognitiva, ya que esos estudios generalmente pueden llevarse a cabo con éxito dentro del contexto de un colegio. Se presentaron unos pocos estudios correlacionales, además de algunos cuasi-experimentos que investigaron las variables no manipuladas (como el sexo, la edad y la lateralidad); ninguno de estos tipos de estudios son aceptables para la evaluación interna de la asignatura de Psicología del IB.

Muchos examinadores informaron de una mejora en el estándar general de los informes. Además, los informes procedentes de la mayoría de los colegios fueron bien calificados por los profesores. Los aspectos relacionados con los procedimientos estuvieron por lo general bien hechos; sin embargo, la justificación y la explicación fueron peores. Además, la elección y explicación de la estadística descriptiva planteó un problema para muchos alumnos.

Algunos alumnos presentaron informes sobre estudios que no siguen los estándares éticos que se han elaborado para la asignatura de Psicología del IB. Debe recordarse a los profesores que los alumnos de este curso no han tenido la preparación suficiente para abordar de manera adecuada temas que pueden ser socialmente delicados, demasiado engañosos, que provoquen la ansiedad del participante o que puedan reforzar comportamientos estereotipados negativos (especialmente en lo que se refiere al sexo, la raza por la cultura). Por tanto, dichos estudios no deben llevarse a cabo como parte de este curso. Los profesores son los responsables de garantizar que todos los alumnos sigan las normas éticas. La guía de Psicología (cuyos primeros exámenes serán en 2011) contiene algunas notas éticas para la evaluación interna que pueden ayudar a los profesores a manejar la elección de temas y el proceso de aprobación. Si los profesores tienen alguna duda o algún problema adicional, deben consultar con el Centro pedagógico en línea.

Desempeño de los alumnos con relación a cada criterio

Criterio A – Introducción

Las mejores introducciones presentaban unos objetivos claros y una investigación pertinente explicados de forma clara. Sin embargo, muchos alumnos no explicaron claramente todos los aspectos correspondientes del estudio original. Con frecuencia, los alumnos tendieron a poner demasiado énfasis en los aspectos del estudio relativos al procedimiento, a la vez que omitían claramente información pertinente sobre los resultados. Además, aunque la mayor parte de los alumnos presentaron un objetivo, muchos no lograron enunciar de forma clara el objetivo indicando las variables dependiente e independiente.

Algunos examinadores han comunicado que alguna de las introducciones que han leído se presentaban como una revisión de investigaciones psicológicas, que proporcionaba la descripción de más de un estudio y, con frecuencia, iba acompañada de una base teórica. A menudo estas introducciones tendían a ser largas, lo que claramente reducía el número de palabras disponibles para las demás partes del informe.

Criterio B – Método: Diseño

Aunque algunos de los peores alumnos siguieron teniendo problemas para comprender la diferencia entre método (experimento) y diseño (diseño de medidas repetidas, de muestras independientes o de muestras pareadas), la mayoría de los alumnos lograron identificar de manera clara el diseño de su investigación y las variables dependiente e independiente. La operacionalización de estas dos variables no fue siempre clara. Además, no muchos alumnos justificaron su diseño de forma apropiada y clara.

Normalmente, las normas éticas se han seguido de forma clara y se han proporcionado pruebas de ello dentro del informe. Solo unos pocos alumnos no adjuntaron una copia en blanco del formulario de consentimiento y la carta de *debriefing* en los apéndices. Los alumnos de algunos colegios siguen sin ser conscientes de que también es necesario el consentimiento de los padres si los participantes son menores de 16 años.

Criterio C – Método: Participantes

La mayoría de los alumnos eligieron a alumnos de su clase para la muestra. La mayor parte de ellos identificaron correctamente la técnica de muestreo, pero solo en raras ocasiones justificaron el método de muestreo elegido. El término "aleatorio" sigue sin ser entendido por muchos alumnos, lo que lleva a confusos relatos sobre la selección de participantes; algunos alumnos suelen describir las muestras puntuales o de conveniencia como muestras aleatorias.

Algunos alumnos incluyeron muestras bastante grandes en sus estudios; el tamaño adecuado que se recomienda es de 15 a 20 participantes. Aunque en estudios académicos se utilizan muestras de gran tamaño, las muestras de menor tamaño son las adecuadas para la evaluación interna de la asignatura de Psicología del IB. El propósito de este trabajo es que los alumnos obtengan experiencia en el diseño de los experimentos, no en generar nuevas teorías o en que pongan en duda las teorías existentes.

Criterio D – Método: Procedimiento

En la mayoría de los casos las secciones de procedimiento tuvieron una buena presentación. Sin embargo, algunos alumnos no incluyeron todos los materiales correspondientes que utilizaron cuando llevaron a cabo sus estudios (en los apéndices no siempre se incluían las instrucciones estandarizadas, formularios de consentimiento informado, listas de palabras o notas del *debriefing*). Además, algunos alumnos incluyeron materiales en sus apéndices pero solo para una de las condiciones (en lugar de las dos condiciones) o proporcionaron materiales fotocopiados en blanco y negro a pesar de que el color era un factor importante, lo que provocó que fuera difícil su replicación.

Criterio E – Resultados

En muchos casos esta fue la peor parte del informe. Los examinadores encontraron muchos problemas:

- Muchos alumnos presentaron únicamente medidas de tendencia central.

- Algunos alumnos presentaron todas las medidas de tendencia central y todas las medidas de dispersión.
- Muchos alumnos presentaron sus datos sin explicación alguna.
- Los gráficos y tablas rara vez se presentaban de manera clara debido a unos rótulos inexactos o incompletos.
- Los peores alumnos escogieron el tipo equivocado de gráfico (histogramas o gráficos sectoriales no son apropiados para presentar las diferencias entre resultados de grupos independientes).
- Algunos alumnos incluyeron en esta sección datos sin procesar o gráficos que mostraban los resultados de cada participante.
- A menudo no se incluyeron los datos sin procesar y los cálculos en los apéndices.
- Los cálculos (p. ej., de una desviación típica) fueron en ocasiones incorrectos.
- Algunos alumnos no presentaron resultados que fueran pertinentes para el objetivo del estudio.

Criterio F – Discusión

La calidad de las discusiones varió mucho, pero hubo un consenso general entre los examinadores de que esta sección estuvo con frecuencia mucho mejor escrita que en convocatorias anteriores. Muchos alumnos discutieron sus resultados con todo detalle y de una manera más sofisticada.

Sin embargo, es fácil de comprender que los alumnos que no habían descrito de forma clara el estudio que se replicaba en la introducción tuvieron dificultades con frecuencia en la discusión.

Otro problema habitual fue que a menudo se proporcionó parte de la información pertinente en la sección de discusión, pero sin ser desarrollada con todo detalle proporcionando una relación clara entre la metodología utilizada en el estudio y los resultados obtenidos.

Además, algunos alumnos sugirieron modificaciones que no son realmente pertinentes (p. ej., hacer el estudio de nuevo o incluir a más participantes en el estudio no son modificaciones válidas).

Criterio G – Presentación

Los informes se mantuvieron por lo general dentro del límite de palabras y se presentaron en el formato exigido. Los apéndices se identificaron de un modo apropiado y se hacía referencia a ellos en el informe. Muchos alumnos están teniendo problemas con las referencias a fuentes de Internet y la redacción de resúmenes claros y concisos.

Algunos examinadores informaron de haber leído informes de muy poca calidad que se presentaban de forma descuidada y que parecía que se habían completado de prisa y corriendo. Esos informes tuvieron varios problemas, entre los que se incluían la omisión de secciones completas del informe, no incluir todos los materiales utilizados en los apéndices, problemas de ortografía y errores gramaticales sencillos y una presentación e impresión de poca calidad.

Recomendaciones para la enseñanza a futuros alumnos

En la introducción debe centrarse mejor la atención en el estudio que se replica. Debería incluirse la siguiente información: objetivo, algunos detalles de la muestra, procedimientos y resultados del estudio de contexto.

Las consideraciones éticas deben abordarse de manera clara en el informe de evaluación interna. Esto se refleja claramente en los siguientes criterios de evaluación:

- Los criterios de evaluación para la sección de diseño piden una “clara indicación y documentación que demuestre el cumplimiento de las normas éticas”.
- La sección de procedimiento pide que “se incluyan datos relativos al modo en que se aplicaron las pautas éticas”.

Los alumnos deben documentar cómo se tuvieron en cuenta las pautas éticas y como se aplicaron al experimento mediante la inclusión de:

- Una copia del consentimiento informado en los apéndices
- Una copia de la nota de *debriefing* en los apéndices

Los alumnos deben proporcionar también una explicación breve y clara de cómo se aplicaron las pautas éticas en el experimento; esta información se puede presentar bien en la sección de método o en la de procedimiento.

Los profesores deben recordar a los alumnos que los participantes menores de 16 años deben tener permiso de los padres y que ello debe hacerse constar en el informe y debe documentarse en los apéndices.

Cuando diseñen el estudio, los alumnos deben seleccionar una variable independiente y una dependiente. No es necesario tener más de una variable independiente y una dependiente; los diseños demasiado complejos traen complicaciones a la hora de analizar y presentar los resultados y conducen a discusiones muy limitadas y superficiales.

Los alumnos deben informar de las características pertinentes de los participantes, que pueden ser la edad, el sexo, la nacionalidad, la proporción entre estudiantes de psicología y no estudiantes de psicología o las características que sean importantes en el experimento científico (como no ser daltónico en el experimento de Stroop).

Los alumnos deben desarrollar habilidades para interpretar los resultados y analizar los datos que se obtienen. En la sección de resultados, los alumnos deben asegurarse de que proporcionan los títulos de las tablas y gráficos y de que proporcionan una descripción suficiente de lo que reflejan. Es importante que los alumnos especifiquen sus resultados promedio: ¿reflejan la media, mediana y moda? Además, los alumnos deben describir qué reflejan estas diferencias entre los resultados de los grupos experimental y de control, y, lo que es más importante, lo que implican la desviación estándar y el rango. Debe insistirse a los alumnos para que comprueben todos los cálculos, para que los escriban de forma clara y para que los incluyan en los apéndices.

Es necesario un mayor esfuerzo para asegurarse de que los alumnos comprenden las expectativas de la evaluación interna y los aspectos concretos de los descriptores de los criterios de evaluación. Actualmente muchos alumnos están perdiendo puntos simplemente porque ignoran algunos de los elementos exigidos.

Algunos alumnos del Nivel Medio redactaron sus informes incluyendo elementos exigidos en la evaluación interna del Nivel Superior (p. ej., escribir una hipótesis o aplicar estadística inferencial a los resultados). Debe avisarse de manera clara a los alumnos de que no deben

hacer esto porque únicamente los criterios de evaluación del Nivel Medio son de aplicación a todos los informes del Nivel Medio. Por tanto, toda información innecesaria será ignorada, aunque se incluirá en el recuento de palabras.

Los resúmenes deben escribirse con cuidado. El formato del resumen debe incluir el objetivo, los aspectos del procedimiento, los principales resultados y una breve conclusión).

Prueba 1 del Nivel Superior y del Nivel Medio

Bandas de calificación del componente

Nivel Superior

Calificación final:	1	2	3	4	5	6	7
Puntuaciones:	0 - 5	6 - 10	11 - 13	14 - 18	19 - 24	25 - 29	30 - 46

Nivel Medio

Calificación final:	1	2	3	4	5	6	7
Puntuaciones:	0 - 5	6 - 10	11 - 13	14 - 18	19 - 24	25 - 29	30 - 46

Comentarios generales

Los alumnos mostraron una amplia gama de conocimientos en toda la prueba 1. Fue impresionante ver que muchos alumnos demostraban comprender una buena mezcla de estudios clásicos e investigaciones más modernas que se llevan a cabo en psicología. Sin embargo, muchas de las respuestas fueron muy descriptivas y no abordaron las exigencias de los términos de instrucción.

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

Parece que varios de los alumnos tuvieron dificultades para ir más allá de una simple descripción de los estudios. A menudo los estudios que se presentaron no estaban claramente relacionados con la pregunta. En las respuestas de desarrollo, los alumnos estaban a menudo muy limitados en sus estrategias para el pensamiento crítico, utilizando con frecuencia la validez ecológica como una técnica de evaluación estereotipada. Con frecuencia se evaluaban los estudios y teorías, aunque pudiera no ser pertinente para las exigencias de la pregunta. Las respuestas socioculturales fueron con frecuencia pobres, a pesar de que la respuesta de desarrollo fue una opción popular.

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

En conjunto, los alumnos mostraron un buen grado de comprensión con una amplia gama de investigaciones para fundamentar sus afirmaciones. Hubo varios ejemplos de un nivel destacado de organización y estructura.

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

Sección A

Pregunta 1 – Nivel de análisis biológico

Muchos alumnos fueron capaces de identificar correctamente una hormona y luego proporcionaron una explicación de su efecto en el comportamiento. Algunos alumnos incluyeron un neurotransmisor, lo que no les aportó ningún punto.

Varios alumnos no incluyeron el comportamiento que estaba relacionado con la hormona, y en su lugar describieron a menudo cambios fisiológicos. Muchos alumnos utilizaron el estudio de Schachter y Singer sobre la valoración objetiva o el estudio de Sapolski sobre cómo influyen los niveles de estrés en la jerarquía social de los babuinos, pero no relacionaron bien estos estudios con los requisitos de la pregunta.

Para obtener todos los puntos de la pregunta era fundamental que se explicara el efecto. Las buenas respuestas, por ejemplo, abordaron el efecto permisivo de la testosterona sobre la agresión, el efecto potencial a largo plazo del cortisol sobre la memoria o el efecto de la melatonina sobre los patrones de sueño, y ofrecieron estudios pertinentes para fundamentar su explicación.

Pregunta 2 – Nivel de análisis cognitivo

La gran mayoría de los alumnos prefirieron escribir sobre la teoría de la memoria “flashbulb”. Otras respuestas se centraron en la memoria dependiente del estado de ánimo, en la atención a las armas o en la represión de la memoria. Muy pocos alumnos escribieron sobre procesos cognitivos distintos a la memoria.

Las buenas respuestas basadas en la memoria “flashbulb” discutieron la teoría, incluidos el papel de la sorpresa, el recuerdo de información no importante (quién estaba en la habitación, dónde estaban, qué ropa llevaban puesta) o la teoría biológica que la sustenta. Las buenas respuestas también utilizaron la investigación en lugar de la información anecdótica para fundamentar la teoría. No era necesaria la evaluación de la teoría para obtener todos los puntos; sin embargo, muchos alumnos escribieron evaluaciones bien desarrolladas de la teoría. Si la teoría se evaluaba en lugar de resumirse con una comprensión de la investigación o teoría subyacentes, la respuesta fue merecedora de pocos puntos.

Pregunta 3 – Nivel de análisis sociocultural

Se utilizaron una gran gama de estudios y teorías para esta respuesta, incluidos la teoría de la identidad social, Rogers y Frantz (1962), la correlación ilusoria, la teoría del aprendizaje social / el “gatekeeper” y la teoría de los esquemas mentales. Varios de los alumnos enumeraron varias teorías distintas en lugar de centrarse en una. En este caso, solo se ha evaluado la primera teoría que se incluyó. Las definiciones de estereotipación fueron con frecuencia pobres o incorrectas. Algunos alumnos escribieron sobre los efectos de la estereotipación sobre el comportamiento, en lugar de abordar las exigencias de la pregunta.

Sección B

Pregunta 4 – Nivel de análisis biológico

Pocos alumnos eligieron esta pregunta, pero aquellos que la escogieron con frecuencia lo hicieron bastante bien. Los alumnos demostraron un buen conocimiento de las diferentes tecnologías de proyección de imágenes del cerebro (CAT, MRI, fMRI, PET) y dieron buenos ejemplos de cómo se utilizan en la investigación psicológica.

Aunque el contenido fue bien desarrollado, a menudo los alumnos no demostraron un pensamiento crítico que fuera en gran medida pertinente para la pregunta. Con frecuencia se evaluaban los propios estudios, en lugar del uso de la tecnología. Las buenas respuestas fueron capaces de abordar las ventajas e inconvenientes de la utilización de las tecnologías de proyección de imágenes del cerebro.

Pregunta 5 – Nivel de análisis cognitivo

Esta fue la pregunta más popular de la sección y el proceso cognitivo más tratado fue la memoria. Muchos alumnos demostraron un conocimiento claro de las investigaciones que examinan la fiabilidad de un proceso cognitivo; sin embargo, la pregunta de “hasta qué punto” no se abordó con frecuencia y muchos alumnos enfocaron la pregunta demasiado inclinados hacia un solo punto de vista. Los peores alumnos con frecuencia no abordaron la pregunta de la fiabilidad y en su lugar resumieron modelos de memoria e intentaron explicar cómo funciona la memoria.

Pregunta 6 – Nivel de análisis sociocultural

Muchos alumnos desarrollaron una buena discusión de los factores que influyen en la conformidad; sin embargo, hubo varios alumnos que se limitaron a resumir la naturaleza de la conformidad e identificar los factores que aumentarían o disminuirían la probabilidad de conformidad con el grupo, aportando una discusión muy limitada. Entre los factores se incluyen el tamaño del grupo, las dimensiones culturales, el sexo, el anonimato, la autoestima, la opinión de la minoría y los fenómenos de pensamiento grupal y decisiones arriesgadas. Las buenas respuestas fueron capaces de discutir varios factores en profundidad, aportando estudios pertinentes para fundamentar su respuesta.

Los peores alumnos discutieron las técnicas de obediencia o acatamiento, en lugar de la conformidad. Muchos alumnos que describieron el estudio de la prisión de Stanford fueron incapaces de identificar los factores que eran responsables del nivel de conformidad que se observó.

Recomendaciones y orientación para la enseñanza a futuros alumnos

Deben revisarse las habilidades de redacción. Hubo demasiados alumnos que escribieron párrafos muy largos que iban saltando de una idea a otra, sin un punto de enfoque claro. Deben evitarse los largos párrafos de introducción y de naturaleza general que no aportan nada al carácter específico de las preguntas. A menudo la construcción de las introducciones era pobre, lo que provocó que ganaran pocos puntos en lo que se refiere al enfoque de la respuesta.

Los alumnos también deben ser conscientes de que si escriben más de una respuesta a la pregunta, solo se calificará la primera respuesta. Con frecuencia los alumnos escribieron un

poco sobre una hormona y luego iniciaron una respuesta más larga sobre una segunda hormona. Esto jugó su contra, ya que solo se calificó la primera respuesta.

Los alumnos deben definir también los términos y deben estar seguros de que se explican claramente los estudios y teorías, no asumiendo demasiados conocimientos por parte del lector.

Solo la evaluación de los estudios no es suficiente como “pensamiento crítico”. Presentar teorías o estudios que entran en conflicto, discutir las consideraciones éticas o culturales o cuestionar los supuestos sobre los que se basa una teoría son modelos mejores de pensamiento crítico. Es importante que la evaluación no sea estereotipada, y que haya una clara explicación de cualquier evaluación que se haga. Limitarse a escribir “el estudio no es ecológicamente válido” no es un buen ejemplo de pensamiento crítico.

Los profesores deben dedicar tiempo a descomponer los términos de instrucción con sus alumnos. Debe prestarse atención especial a los términos de instrucción del Nivel Superior para asegurarse de que su significado está claro.

Debe informarse a los alumnos de que en las preguntas de la sección B es necesario emplear el análisis y evaluación críticos para obtener las mejores calificaciones. Los alumnos no deben limitarse a hacer descripciones de los estudios y deben centrarse más en cómo responden a la pregunta mediante el análisis, aplicación y evaluación de los resultados de la investigación.

Prueba 2 del Nivel Superior y del Nivel Medio

Bandas de calificación del componente

Nivel Superior

Calificación final:	1	2	3	4	5	6	7
Puntuaciones:	0 - 4	5 - 9	10 - 13	14 - 19	20 - 25	26 - 31	32 - 44

Nivel Medio

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

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

La calidad global de las respuestas fue con frecuencia satisfactoria, con una gran variación entre las respuestas que proporcionaron un conocimiento y comprensión claros y detallados que resultaban pertinentes para la pregunta hasta aquellas otras que proporcionaron respuestas generales a ciertos resultados de aprendizaje sin hacer referencia a un término de instrucción concreto. La mayoría de las respuestas contenían con frecuencia un buen conocimiento descriptivo de la opción requerida, pero no abordaban los requisitos concretos de la pregunta ni presentaban una argumentación clara.

Debe recordarse continuamente a los alumnos que todas las preguntas incluidas en la prueba 2 requieren pruebas de pensamiento crítico: un análisis claro y detallado, una discusión pertinente de los temas elegidos o una evaluación de la investigación psicológica. Por tanto, todos los intentos de presentar un conocimiento totalmente descriptivo, aún cuando sea detallado, conducirán a un rango de puntuaciones entre las notas bajas y medias.

Las respuestas que obtuvieron las notas más bajas tuvieron obvias dificultades para estructurar una respuesta, incluyendo habilidades de organización pobres, tendencia hacia los comentarios anecdóticos o respuestas genéricas que no entraban en detalles concretos. Además, a muchos alumnos les resultó difícil respaldar las ideas con un estudio psicológico pertinente, por lo que esta es un área a mejorar.

Los alumnos tuvieron dificultades con las preguntas que incluían el término de instrucción "comparar y contrastar". Muchas respuestas contenían dos descripciones separadas de teorías, modelos, estrategias, etc., acompañadas de un pobre párrafo final en el que se mencionaban unas pocas diferencias. A los alumnos les resulta más fácil identificar las diferencias que identificar las similitudes.

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

En conjunto, este año los alumnos fueron capaces de entender mucho mejor las exigencias de las preguntas. Muchos examinadores informaron de que habían notado una marcada mejora respecto del año anterior. Muchos colegios prepararon a los alumnos en el área de la psicología del comportamiento anormal. Las preguntas de esta opción estuvieron por lo general más cercanas al programa anterior y parece que muchos alumnos estaban bien preparados para responder a esas preguntas en un estilo académico.

Los mejores ensayos demostraron habilidades de evaluación. Las consideraciones culturales y éticas se abordaron de formas muy acertadas. A menudo se hizo referencia a la investigación psicológica, aunque no siempre se hace evidente un conocimiento preciso y bien centrado de los estudios.

Aunque hubo cierta variedad en el grado de desempeño, algunos alumnos estaban muy bien preparados en la opción de relaciones humanas, demostrando una buena comprensión de los conceptos básicos y los estudios pertinentes.

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

La psicología del comportamiento anormal fue la opción más popular. Otras opciones muy populares fueron la psicología de la salud y la psicología de las relaciones humanas.

Psicología del comportamiento anormal

Pregunta 1

Probablemente la pregunta más popular. Algunas de las opciones de trastornos más populares fueron la depresión, las fobias, la anorexia y la bulimia. Unos pocos alumnos eligieron la esquizofrenia y, desafortunadamente, perdieron todos los puntos ya que la esquizofrenia no pertenece a estos grupos de trastornos.

El enfoque de los factores biológicos (descripciones detalladas de las hormonas, neurotransmisores, drogas que ayudan, partes del cerebro responsables de los trastornos; estudios de investigación y teorías ofrecidas) fue mejor que el de los factores socioculturales (con frecuencia se proporcionaron respuestas informales y de sentido común, aunque las mejores respuestas proporcionaron información sobre las diferencias culturales o en ocasiones discutieron los efectos de los roles de género; algunas respuestas proporcionaron estudios de investigación sobre cómo los hechos provocan un trastorno concreto). Las respuestas acerca de los trastornos alimenticios utilizaron casi siempre los medios de comunicación como un factor sociocultural. Las respuestas en las que se discutió el modelo de diátesis-estrés con frecuencia fueron respuestas muy sólidas. En conjunto, respuestas mediocres a buenas. Aunque varias de las respuestas fueron sencillamente descriptivas, otras incluyeron un análisis y evaluación directos con un gran grado de corrección.

Pregunta 2

Generalmente las consideraciones éticas se trataron más a fondo que los factores culturales. Las cuestiones que se discutieron fueron la estigmatización, el etiquetado, la profecía autocumplida y el diagnóstico que conduce a un tratamiento que puede tener efectos secundarios negativos.

Un punto débil que se ha observado en muchas respuestas fue que aunque algunos alumnos se esforzaron en la descripción del trabajo de Rosenhan, los vínculos que se proporcionaban con la ética del etiquetado en el diagnóstico eran bastante pobres. Además, el estudio de Rosenhan se describió con frecuencia de manera inexacta. Otro estudio con el que tuvieron problemas los alumnos fue el que llevaron a cabo Langer y Abelson (1974), en el que se mostraba a los espectadores una cinta de una persona hablando de su experiencia laboral. Se proporcionaron descripciones vagas e inexactas.

Las consideraciones culturales se abordaron normalmente de manera general y vaga. Los alumnos hicieron referencia a las siguientes cuestiones: el sesgo cultural, los síndromes de vinculación cultural, el sesgo cultural y la ignorancia cultural por parte de la persona que realiza el diagnóstico y el sesgo cultural de los sistemas de clasificación.

El mayor problema fue que, en lugar de abordar la pregunta, algunos alumnos prefirieron discutir los conceptos de normalidad y anormalidad, o describieron los sistemas de clasificación de manera detallada sin centrarse en el diagnóstico. En conjunto, hubo un buen nivel general de conocimientos, pero no se dieron muchas respuestas excelentes.

Pregunta 3

Esta pregunta fue la menos popular de esta opción. Las mejores respuestas eligieron un trastorno concreto y luego compararon y contrastaron un enfoque biomédico y un enfoque individual en la aplicación de tratamientos. Normalmente se comparó la terapia farmacológica con el enfoque cognitivo. Se prestó mayor énfasis al tratamiento biomédico. No se presentaron bien las similitudes y resultó más fácil para los alumnos concentrarse en las diferencias.

El mayor problema fue que los alumnos dieron una descripción vaga y general del tratamiento farmacológico y la terapia cognitiva sin compararlos. En esas respuestas, los alumnos describieron el tratamiento biomédico detalladamente y proporcionaron una evaluación; luego resumieron la terapia cognitiva y describieron los estudios de investigación que afirman que la terapia cognitiva tiene el mismo éxito que la terapia farmacológica. Con mucha frecuencia solo se proporcionó un contraste implícito mediante frases como “la terapia

cognitiva no tiene efectos secundarios”. Unos pocos alumnos utilizaron la terapia de grupo como un enfoque individual del tratamiento. Con algunas excepciones, muchos alumnos tuvieron problemas para comparar y contrastar, y en su lugar proporcionaron una descripción y evaluación detalladas de las dos teorías

Psicología del desarrollo

Pregunta 4

Las respuestas a esta pregunta fueron en su mayoría de pobres a mediocres. Parece que el término “variables sociales” resultó problemático. Las respuestas que utilizaron a Piaget no hicieron ninguna referencia a las “variables sociales”. Las respuestas que utilizaron a Vygotsky normalmente describieron la ZPD y el andamiaje, pero tampoco destacaron los aspectos sociales de estos conceptos.

Las mejores respuestas utilizaron variables sociales como el estatus socio-económico bajo, los bajos niveles de educación de los padres y la malnutrición (como resultado de la pobreza) para apoyar su argumentación. Algunos alumnos citaron los estudios sobre niños salvajes y niños completamente desatendidos (p. ej., “Genie”) para respaldar sus respuestas.

Pregunta 5

Normalmente se definió razonablemente bien el apego. Aunque el término de instrucción “definir” es muy básico (está asociado con el objetivo de evaluación 1, que indica que esta parte de la pregunta tiene una exigencia cognitiva baja), los alumnos dedicaron una gran parte de su respuesta a definir y describir los diferentes tipos de apego. Desafortunadamente, estas largas descripciones a menudo no recibieron puntos ya que la información proporcionada no se centraba en la pregunta que se formulaba.

En la segunda parte de la pregunta, el término “posteriores” se ignoró con frecuencia y los alumnos discutieron las reacciones inmediatas de los niños a la separación, p. ej., los estudios de Ainsworth.

Los alumnos tampoco proporcionaron pruebas claras y bien enfocadas de pensamiento crítico. Se hicieron algunos intentos de utilizar teorías y estudios psicológicos pertinentes con el fin de discutir la relación entre la formación de lazos de apego en la infancia y los efectos que esto puede tener en el tipo de relaciones posteriores. Sin embargo, la evaluación de las teorías o estudios se hizo normalmente de una manera amplia y general (haciendo referencia a consideraciones metodológicas, críticas y culturales), en lugar de abordar la cuestión básica: ¿cómo explican estas teorías o estudios la relación entre el apego de la infancia y la formación de las relaciones posteriores?

Las mejores respuestas utilizaron a Hazan y Shaver (1987) como medio de discutir las relaciones posteriores. Unos pocos alumnos utilizaron la primera fase de desarrollo de Erikson de una manera muy provechosa. Varios alumnos mencionaron el tema de la “resiliencia”, pero no consiguieron relacionarla con la pregunta.

Pregunta 6

Muy a menudo esta pregunta se contestó de una manera amplia y general proporcionando unos pocos estudios o teorías sobre el desarrollo de los roles de género y proporcionando alguna evaluación de estas teorías. En muchos casos, las respuestas a esta pregunta reflejaban que los alumnos poseían un conocimiento general de las teorías sobre el desarrollo de los roles de género. Sin embargo, proporcionar una serie de argumentos y

factores sobre cómo y por qué los roles de género se desarrollan fue un desafío mucho mayor.

Las mejores respuestas discutieron factores biológicos como las diferencias en los comportamientos de género producidos por la evolución y el papel de las hormonas en el desarrollo de los roles de género, y luego pasaron a discutir los factores socioculturales como las normas culturales, la teoría del aprendizaje social y la teoría del rol social en el desarrollo de roles de género. Algunos alumnos hicieron un buen uso del estudio de caso del fiasco de circuncisión de David Reimer para mostrar la influencia de los factores biológicos en el desarrollo de los roles de género y el trabajo de Margaret Mead para mostrar la influencia de los factores socioculturales en el desarrollo de los roles de género. Las buenas respuestas argumentaron que los factores biológicos y socioculturales eran importantes en el desarrollo de los roles de género.

Psicología de la salud

Pregunta 7

Esta pregunta fue popular en esta opción. Algunas respuestas reflejaron un buen conocimiento y comprensión de las estrategias para afrontar el estrés, haciendo referencia a modelos como el de Lazarus y Folkman, el modelo de reconocimiento de la salud y las redes de apoyo social. Un número sustancial de respuestas ofreció respuestas anecdóticas y vagas en las que se discutían el ejercicio, la meditación, un estilo de vida saludable, etc. sin utilizar los estudios para la evaluación. Las respuestas que abordaron estrategias de afrontamiento ineficaces y no saludables con mucha frecuencia proporcionaron información superficial que carecía de una comprensión del tema en profundidad.

Pregunta 8

Esta pregunta también fue popular en esta opción. La mayoría de las respuestas proporcionaron una detallada descripción de los factores pertinentes utilizando una terminología clara y precisa. Sin embargo, el siguiente paso que debería haber incluido una discusión de dichos factores normalmente fue menos minucioso. Las respuestas de mayor calidad lograron abordar el término de instrucción “discutir” proporcionando una argumentación clara fundamentada en pruebas empíricas, teorías o posibles aplicaciones. Generalmente, los mejores alumnos decidieron escoger solo dos factores y proporcionaron una discusión en profundidad de la relación que tenían esos factores con la sobrealimentación y el desarrollo de la obesidad. La mayor parte de los alumnos discutieron los factores biológicos y socioculturales (normalmente se hizo más hincapié en los factores biológicos).

Los alumnos menos preparados escribieron con frecuencia de una manera general y superficial sobre muchos factores relacionados con la sobrealimentación y el desarrollo de la obesidad, con una referencia mínima a la investigación psicológica.

Pregunta 9

Esta pregunta no fue una opción muy popular. Desgraciadamente, algunos de los peores alumnos ignoraron la última parte de la pregunta y proporcionaron una evaluación general de un modelo o teoría relacionado con la psicología de la salud en general. Estas respuestas no lograron muchos puntos ya que son de escasa pertinencia para la pregunta formulada.

Las respuestas de mayor calidad hicieron una valoración en profundidad de un modelo, que se obtuvo de formas muy diferentes aunque la mayor parte de los alumnos decidieron

comparar un modelo con modelos alternativos de promoción de la salud o proporcionaron pruebas empíricas que respaldaban o contradecían el modelo elegido.

Psicología de las relaciones humanas

Pregunta 10

Las respuestas a esta pregunta fueron generalmente pobres. Varias de las respuestas no brindaban ninguna información sobre la investigación psicológica. Algunos de los alumnos convirtieron la “violencia” en “prejuicio” y pasaron el resto del tiempo abordando este tema. Algunas de las mejores respuestas a esta pregunta se centraron en el “bullying” como la variedad de violencia a tratar y discutieron los programas de control de la ira y en la totalidad del colegio (“whole school”). En raras ocasiones la respuesta abordó el problema de hasta qué punto es eficaz de algún modo aceptable una estrategia de reducción de la violencia.

Pregunta 11

Esta pregunta fue muy popular en esta opción. Se abordaron varios factores biológicos diferentes: los neurotransmisores, las hormonas, los centros de placer del cerebro, los centros de agresión del cerebro, las teorías evolucionistas aplicadas a los rasgos de supervivencia de selección natural y la selección sexual aplicada a la selección de compañeros.

Algunos alumnos interpretaron el término “relaciones humanas” como “relaciones interpersonales” y, por tanto, se centraron únicamente en la atracción y la selección de compañeros, aunque aún así elaboraron buenas respuestas. Otros alumnos se centraron en las tres partes de la opción: responsabilidad social, relaciones interpersonales y violencia. Este enfoque también produjo algunas respuestas muy buenas.

El uso del término de instrucción “discutir”, que muchos alumnos suelen manejar razonablemente bien, y el enfoque único en ciertos factores biológicos se combinaron para producir un porcentaje significativamente superior de respuestas buenas y muy buenas respecto del que se suele dar en las respuestas a las preguntas.

Pregunta 12

Muchos lograron identificar y explicar muy bien dos teorías sobre el altruismo. Las dificultades surgieron con el término de instrucción “comparar y contrastar”. Muchos alumnos escribieron descripciones separadas y evaluaciones internas de dos teorías, pero aportando poca o ninguna discusión sobre sus similitudes y diferencias. Algunos alumnos mezclaron las partes de una teoría con otra teoría, lo que produjo respuestas bastante pobres. Las mejores respuestas se produjeron cuando el alumno eligió dos teorías claramente distintas entre sí, p. ej., la selección de parentesco o el gen egoísta frente a la preocupación empática, que facilitaron relativamente el contraste entre las dos teorías y permitieron que el alumno puntualizara las similitudes de las teorías, p. ej., ambas pretenden explicar el comportamiento altruista, ambas se basan en teorías o estudios, etc.

Psicología del deporte

Pregunta 13

Esta pregunta fue la elección menos popular de la opción. Por lo general, las respuestas proporcionaron un conocimiento descriptivo bastante bueno que con frecuencia careció de referencias a las teorías o estudios. En ocasiones esta pregunta atrajo la atención de alumnos menos preparados que proporcionaron información general de un modo superficial.

Pregunta 14

Esta pregunta fue la más popular de la opción. Muchas respuestas reflejaron un conocimiento y comprensión detallados de las teorías. Las opciones más populares fueron las siguientes teorías: la teoría de la U invertida de Yerkes y Dodson (1908), la teoría de la activación de Hanin (1997) y la teoría de la autoeficacia de Bandura (1991).

Las respuestas de mayor calidad abordaron de forma clara el término de instrucción "discutir". Esto se hizo de diversas maneras: discutiendo los puntos fuertes y débiles de las teorías o centrándose en las pruebas empíricas que respaldan o contradicen la teoría. En la mayoría de las respuestas se centró más la atención en una descripción detallada que en proporcionar pruebas de pensamiento crítico.

Pregunta 15

Esta pregunta fue también una opción popular de la opción. En ocasiones las respuestas carecieron de referencias a las investigaciones psicológicas y proporcionaron relatos detallados, aunque superficiales, del papel del entrenador en el comportamiento y desempeño del equipo. En las respuestas a esta pregunta se reconocieron dos tipos de problemas:

- El término de instrucción "en qué medida" se malinterpretó o se ignoró por completo. Estas respuestas ofrecieron unas buenas descripciones de las maneras de las que dispone el entrenador para influir en el comportamiento del equipo, pero no proporcionaron pruebas de pensamiento crítico.
- Aunque algunos alumnos proporcionaron estudios psicológicos en sus respuestas, o bien el estudio no estaba específicamente relacionado con la influencia que ejerce el entrenador sobre el comportamiento del equipo o la evaluación del estudio se proporcionaba de un modo general y, por tanto, no realmente relacionado con las exigencias de la pregunta.

Recomendaciones para la enseñanza a futuros alumnos

- Enseñar a los alumnos que construir una respuesta organizada es una tarea muy difícil y que, por tanto, debe dedicarse el tiempo y esfuerzo suficientes para asegurarse de que todos los alumnos comprenden como enfocar las preguntas y cómo estructurar las respuestas.
- Los profesores deben insistir en el uso de la terminología pertinente para la psicología. Muchos examinadores se quejan de que las respuestas son demasiado generales y que no tienen la claridad adecuada. Proporcionar definiciones sencillas de los términos clave que sean pertinentes para la pregunta formulada puede ser una buena sugerencia a los alumnos para recordarles que debe escribirse toda la información pertinente, ya que, de otro modo, no recibirán ningún punto.
- Algunos alumnos no proporcionaron estudios de investigación o teorías en sus respuestas, a pesar de que sea un requisito general para las respuestas a la prueba 2 y que esté indicado así en las instrucciones generales del examen. Debe recordarse continuamente a los alumnos que respalden sus argumentaciones con teorías o estudios psicológicos pertinentes.
- Si un término de instrucción está asociado con el objetivo de evaluación 1, esto indica que esa parte de la pregunta tiene una exigencia cognitiva baja y que, por

tanto, los alumnos no deben dedicar mucho tiempo o espacio a contestar esa parte de la pregunta.

- Varios examinadores informaron de que parece que los alumnos tuvieron problemas para reestructurar una respuesta a las preguntas de “comparar y contrastar”. Los profesores deben resaltar la necesidad de cumplir lo que se pide en el término de instrucción que se utilice en la pregunta. Por ejemplo, cuando se utilice “comparar y contrastar”, los alumnos deben discutir las similitudes y diferencias. Los examinadores también comunicaron dificultades con el término de instrucción “evaluar”, que requiere de los alumnos que discutan los puntos fuertes y débiles. El tiempo que se emplee para garantizar que los alumnos comprenden las exigencias concretas de los términos de instrucción será tiempo bien empleado para mejorar el desempeño del alumno en el examen.

Prueba 3 del Nivel Superior

Bandas de calificación del componente

Calificación final:	1	2	3	4	5	6	7
Puntuaciones:	0 - 2	3 - 5	6 - 7	8 - 11	12 - 14	15 - 18	19 - 30

Comentario general

Hubo una variedad muy amplia de calificaciones para esta prueba, desde los alumnos que se habían preparado de manera concienzuda para el examen hasta aquellos otros que parecía que se habían esforzado muy poco para obtener los conocimientos o comprensión pertinentes de los requisitos del programa de estudios.

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

La pregunta más difícil para algunos alumnos incluyó el conocimiento y comprensión del análisis inductivo del contenido. Aunque algunos alumnos obtuvieron puntuaciones altas en esta pregunta, se dio el caso de otros que parecía que sencillamente no estaban familiarizados con el término “análisis inductivo del contenido”, a pesar del hecho de que esta incluido claramente en el programa de estudios.

Generalmente se acepta que el trabajo en este nivel del Diploma no debe limitarse a la memorización y posterior reproducción de los términos. La comprensión y aplicación de los términos de la asignatura es un requisito que los alumnos deben practicar y ser capaces de utilizar con los condicionantes de un examen. Aunque se otorgaron unos pocos puntos a las respuestas que eran sobre todo descriptivas, disponían del potencial para alcanzar mejores calificaciones si se hubieran aplicado explícitamente al material de estímulo.

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

En sus respuestas muchos alumnos mostraron unos conocimientos adecuados o buenos de los términos de instrucción incluidos en las preguntas, incluidos aquellos como expectativas del participante, entrevistas semi-estructuradas y análisis inductivo del contenido.

Lamentablemente, varios de ellos no lograron sacar provecho de sus conocimientos cuando contestaron a las preguntas de una forma demasiado general sin hacer referencia alguna al material de estímulo.

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

Pregunta 1

El término “expectativas del participante” se ha interpretado de formas diversas por distintos investigadores y autores. La investigación cualitativa, por su propia naturaleza, tiende a ser más fluida que su equivalente cuantitativo. Se otorgó algún punto a todas las respuestas que incluyeron una comprensión razonable de las expectativas del participante. Los alumnos obtuvieron calificaciones más altas si, además, incorporaron ejemplos pertinentes procedentes del material de estímulo para ilustrar sus explicaciones.

Por ejemplo, los voluntarios pueden haber anticipado la aprobación de las personas seleccionadas para participar en el programa por lo que ellos consideraban su comportamiento altruista. La interpretación bien podría ser errónea y conducir a resultados incorrectos por parte de los investigadores. Podrían haberse utilizado otros varios ejemplos del estudio.

Pregunta 2

Las técnicas de entrevista semi-estructurada eran bien conocidas hasta el punto de que varios alumnos se inclinaron por proporcionar descripciones del método largas y de carácter general, que resultaron de escasa pertinencia salvo que las descripciones estuvieran explícitamente relacionadas con el estudio. Esto ocurrió a pesar de la brevedad de la pregunta que pedía a los alumnos que “Discuta la utilización de entrevistas semi-estructuradas en este estudio”. La mayoría de los alumnos sabía que la flexibilidad que fomenta este tipo de entrevistas permitiría la obtención de un mayor número de datos; permite que los alumnos vayan más allá de la lista de preguntas reglamentada y constreñida que utilizan las entrevistas estructuradas. Sin embargo, estos conocimientos debían ponerse en contexto de forma que, por ejemplo, los voluntarios fueran capaces de expresar su reconocimiento por ser capaces de aprender sobre culturas diferentes o identificarse con aquellos que sufren dificultades sociales como resultado de su pertenencia a un grupo étnico minoritario.

Pregunta 3

El análisis inductivo del contenido fue un aspecto menos abrumador de la investigación cualitativa de lo que algunos alumnos podrían haber anticipado. Había distintos modos de utilizar dicho método. Siempre que la interpretación de la inducción fuera clara y pertinente, y que la transcripción se analizara de una manera sistemática, se otorgó algún punto por dicha información. También recibieron algún punto las respuestas que hacían referencia a los posibles peligros o ventajas del uso del análisis inductivo del contenido, siempre que incluyeran una referencia al material de estímulo. Por ejemplo, se podría haber mencionado el peligro de que algunos investigadores pudieran haber estado predispuestos a favor o en contra de los beneficios de un programa de amistad, y que los resultados del estudio podrían contener errores graves si no se toman medidas para compensar ese sesgo.

Tipo de ayuda y orientación que deben proporcionar los profesores a los futuros alumnos

Una gran diferencia entre el programa de estudios actual para la prueba 3 y su predecesor está en el uso del material de estímulo sobre el que se basan las preguntas. El objetivo es basar las preguntas en los problemas que pueden surgir, y surgen, durante la investigación. Se recomienda que los profesores de la prueba 3 proporcionen a sus alumnos materiales de estímulo que se hayan tomado de estudios publicados sobre psicología o creados por el profesor. Las preguntas se pueden crear mediante la inclusión de términos que aparezcan en el programa de estudios. El cuestionario de examen debe dejar claro que las preguntas deben responderse dentro del contexto del material de estímulo. El examen de mayo de 2011 contiene un material de estímulo en el que se han numerado las líneas de cinco en cinco, de forma que los alumnos puedan hacer referencia a las líneas sin tener que utilizar extensas citas.