

PSICOLOGÍA

(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 - 19	20 - 30	31 - 42	43 - 53	54 - 65	66 - 100

Nivel Medio

Calificación final:	1	2	3	4	5	6	7
Puntuaciones:	0 - 9	10 - 22	23 - 32	33 - 43	44 - 56	57 - 67	68 - 100

Variaciones en los exámenes según zonas horarias

Para proteger la integridad de los exámenes, cada vez se está haciendo más uso de versiones distintas de los exámenes según sus zonas horarias. Mediante el uso de variantes de la misma prueba de examen, los alumnos de una parte del mundo no siempre harán el mismo examen que los alumnos de otras partes del mundo. Se aplica un proceso riguroso para garantizar que los exámenes son comparables en términos de dificultad y cobertura del programa de estudios, y se toman medidas para garantizar que se aplican los mismos estándares de calificación a las diferentes versiones de las pruebas de examen de los alumnos. Para la convocatoria de exámenes de mayo de 2013, el IB ha realizado versiones distintas de los exámenes de la prueba 1 de Psicología según sus zonas horarias. Las bandas de calificación para cada uno de los exámenes de distintas zonas horarias se preparan por separado, y se toman las decisiones necesarias en base a los criterios de nivel de rendimiento, para tener en cuenta las diferencias en los exámenes.

Evaluación interna del Nivel Superior

Bandas de calificación del componente

Nivel Superior

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

Ámbito y adecuación del trabajo entregado

En conjunto, el ámbito y adecuación del trabajo entregado fue de un buen nivel esta convocatoria, al igual que en convocatorias anteriores. Ha habido una notable reducción en los informes de evaluación interna que no cumplían los criterios para un estudio experimental. La mayoría de los alumnos estaban al tanto de los problemas éticos y la mayoría de ellos incluyeron una copia del consentimiento informado y de las instrucciones para la reunión informativa y el informe posterior (*debriefing*) en los apéndices del informe. También se observa un intento global mejor para hacer que los estudios o teorías que sirven de contexto guarden relación con las hipótesis.

La mayoría de los trabajos se basaban en la psicología cognitiva y esto parece proporcionar buenos resultados en este nivel de estudios. Los experimentos más utilizados fueron, como de costumbre, los niveles de procesamiento, el efecto Stroop, la memoria reconstructiva y los experimentos relativos a la teoría de los esquemas mentales y la visualización frente a la repetición (Pavio). Otras buenas evaluaciones internas se basaron en la heurística y la holgazanería social disponibles. Unos pocos alumnos llevaron a cabo experimentos con varias condiciones, cuando en la guía se recomienda un único experimento con **solo dos condiciones**.

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

- Una explicación pobre e imprecisa de la investigación de contexto en la introducción. Las hipótesis no estaban justificadas y operativizadas de forma clara, es decir, que fueran mensurables.
- Por lo que se refiere a la estadística descriptiva, los resultados no se enunciaban con palabras, no se explicaba el uso de la estadística descriptiva o no se incluía ningún gráfico o tabla pertinentes. Por lo que se refiere a la estadística inferencial, no se incluían tests o no estaban justificados.
- Las discusiones eran superficiales y no se discutían los resultados de la evaluación interna a la luz de la investigación de contexto o no se incluía referencia alguna a la estadística. Con frecuencia esto se debió a la escasez de investigaciones o teorías

pertinentes que se incluían en la introducción. La identificación de las limitaciones del procedimiento no estaba relacionada con sugerencias de modificación.

- Las referencias que se emplearon fueron pobres.

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

Desempeño de los alumnos con relación a cada criterio

Criterio A: Introducción

En muchas evaluaciones internas no se explicaba de forma suficiente la investigación que se presentaba. Parece haber una falta de conocimiento de los estudios o teorías que se presentaban, lo que dificultó que los alumnos establecieran unos vínculos satisfactorios con las hipótesis o que formularan una hipótesis clara.

Los alumnos deben indicar *de manera explícita* cómo se vinculan las teorías o estudios presentes en la introducción con las hipótesis.

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

Criterio B: Diseño

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

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

En conjunto, los alumnos comprendieron bien las pautas éticas. Algunos alumnos utilizaron participantes menores de 16 años sin el consentimiento de sus padres, aunque con menos frecuencia que en convocatorias anteriores

Criterio C: Participantes

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

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

La mayoría de los alumnos sí indicaron una técnica de muestreo, pero con frecuencia tuvieron dificultades para explicar cómo utilizar dicho método.

Criterio D: Procedimiento

En ocasiones ha habido problemas con el grado de detalle de la descripción del procedimiento, es decir, con el inicio y secuencia temporal, con la asignación de las condiciones, etc., por lo que se hizo difícil replicar el experimento.

Es necesario que se haga referencia a todos los materiales en los apéndices, por ejemplo, el apéndice III para el informe final (*debriefing*). Sin unas referencias adecuadas, no será posible replicar correctamente el experimento.

Criterio E: Resultados: descriptiva

La mayoría de los alumnos incluyeron un gráfico y una tabla, pero a menudo no se identificaron de un modo apropiado o no se identificaron de modo alguno.

Con frecuencia los alumnos presentaron los resultados en forma de tabla, sin describir los resultados además de manera narrativa.

Únicamente los mejores alumnos explicaron el uso de la estadística descriptiva, es decir, por qué se eligió la desviación típica o la desviación media.

Solo se exige una medida de tendencia central y una medida de dispersión.

Criterio F: Resultados: inferencial

La mayoría de los alumnos eligieron un test apropiado y justificaron el uso del test (en base al nivel de datos y al diseño). En ocasiones se eligieron pruebas t (lo que es aceptable), pero a menudo no se trataba del test más adecuado en base a los aspectos concretos del experimento.

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

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

Criterio G: Discusión

Los alumnos deben hacer referencia siempre a *todas* las investigaciones o teorías que se presenten en la introducción y deben discutir las haciendo referencia a sus propios hallazgos. Muchos alumnos que incluyeron investigaciones o teorías en la

introducción que no eran muy pertinentes a menudo tuvieron dificultades con este aspecto de la discusión.

Casi todos los alumnos presentaban limitaciones, pero a menudo de manera superficial, sin un análisis riguroso. Deben presentarse limitaciones que sean pertinentes para la investigación, no limitaciones de los experimentos de carácter general.

También es necesario que se incluya una conclusión para todas las evaluaciones internas.

Criterio H: Cita de fuentes

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

Criterio I: Formato del informe

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

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

Recomendaciones y orientación para la enseñanza a futuros alumnos

- Se recomienda que los profesores ayuden a los alumnos a encontrar la investigación de contexto adecuada, es decir, el marco teórico y los experimentos adecuados. Se recomienda buscar experimentos relativamente sencillos de replicar. De nuevo, se recomienda que los alumnos hagan una réplica parcial de los estudios, en lugar de tratar de “crear” su propio estudio. Se recomienda la manipulación de únicamente dos condiciones.
- La investigación de contexto de la introducción se debe analizar con la suficiente profundidad como para que queden justificados claramente los objetivos de la investigación del alumno, y la hipótesis del experimento debe estar estrechamente relacionada con la investigación de contexto.
- Para la muestra, no es necesario que el número de participantes en el experimento sea mayor de 20 (diseño independiente) o 10 (diseño de medidas repetidas), y se recomienda que se respeten ambos límites.

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

Evaluación interna del Nivel Medio

Bandas de calificación del componente

Nivel Medio

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

Ámbito y adecuación del trabajo entregado

En conjunto, el ámbito y adecuación del trabajo entregado fue de un nivel entre regular y bueno en esta convocatoria. La mayoría de los estudios llevados a cabo fueron experimentos clásicos sencillos que eran adecuados para el propósito de la evaluación interna y precisaban de la manipulación de una variable independiente identificada de forma clara para determinar su efecto sobre la variable dependiente. La inmensa mayoría de los informes permitieron a los alumnos la oportunidad de acceder a todos los puntos que estaban disponibles. Los temas más populares procedieron de la psicología cognitiva, como el efecto Stroop y las réplicas de Loftus y Palmer sobre la memoria reconstructiva. Se presentaron algunos trabajos interesantes sobre la memoria a corto plazo, el efecto del primado (*priming*) sobre la percepción de figuras ambiguas y ciertas variaciones sobre el efecto halo. En los centros se han elegido estudios distintos, lo que muestra seguridad por parte de los profesores en la selección y orientación. Desgraciadamente, también se ha dado el caso de algunos trabajos no experimentales (por ejemplo, la comparación del desempeño de los hombres y mujeres participantes en un estudio del efecto Stroop) y algunos estudios que no se llevaron a cabo de acuerdo con las pautas éticas, como las réplicas de los estudios de Asch sobre la conformidad o los estudios con participantes muy jóvenes. La mayoría de los alumnos estaban muy al tanto de los problemas éticos y la mayoría de ellos incluyeron una copia del consentimiento informado en los apéndices del informe. Unos pocos alumnos llevaron a cabo experimentos con varias condiciones, cuando en la guía de Psicología se recomienda un único experimento con solo dos condiciones. La mayoría de los informes habían adoptado el formato requerido, habían dividido el informe en secciones y habían

intentado satisfacer los requisitos de cada sección. Algunos centros parecen haber animado a los alumnos a presentar hipótesis, aunque esto no sea necesario para el Nivel Medio, y los alumnos de unos pocos centros han aplicado tests estadísticos inferenciales, que tampoco eran necesarios para el Nivel Medio.

Desempeño de los alumnos con relación a cada criterio

Criterio A: Introducción

La mayoría de las introducciones estaban bien escritas. La mayoría de los alumnos restringieron su información de contexto al estudio que se había replicado. Sin embargo, siguen ocurriendo algunos errores.

Algunos alumnos incluyeron introducciones con una mayor profundidad que hacían referencia a varios estudios en aquellos centros que permitieron que sus alumnos se extendieran más. En muchos casos esto “empañó” la introducción de los alumnos y a menudo no lograron indicar con claridad el estudio que estaban replicando.

Otro problema más común fue que los alumnos a menudo no indicaron de forma clara sus objetivos. El objetivo del alumno no puede ser sencillamente “replicar el estudio de X”. El objetivo debe expresarse en términos de su intención de investigar el efecto de la variable independiente que elijan sobre una variable dependiente medida y definida operacionalmente.

Muchos alumnos incluyeron una hipótesis de investigación y una hipótesis nula, y luego intentaron rechazarlas o aceptarlas sin efectuar un análisis estadístico inferencial.

Criterio B: Diseño

La mayoría de los alumnos comprenden los diferentes diseños de investigación, aunque su elección no esté completamente justificada con frecuencia, por ejemplo, haciendo referencia a los puntos fuertes y limitaciones de los respectivos diseños. Varios alumnos tuvieron dificultades para la operacionalización de las variables dependiente e independiente. Muchos alumnos no lograron identificar los niveles de la variable independiente. Normalmente se discutieron bien las pautas éticas y la mayoría de los alumnos incluyeron entre la documentación de los apéndices un formulario de consentimiento y el informe posterior para el participante (*debriefing*). Un pequeño número de centros había 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. Algunos alumnos no buscaron la autorización paterna para los jóvenes menores y, en su lugar, obtuvieron el consentimiento del profesor de los participantes. Tan solo hubo unos pocos casos en los que no se incluyó el consentimiento informado, y esto siempre se dio en informes no muy buenos en los que también faltaron otras cosas.

Criterio C: Participantes

Buena parte de los alumnos fueron capaces de dar alguna característica de la muestra y fueron capaces también de identificar y explicar o justificar el método de muestreo con precisión. Una pequeña parte de los alumnos brindaron relatos confusos sobre el método de muestreo, cambiando entre cierta combinación de “aleatorio”, “de conveniencia” y “de voluntarios” de tal forma que impedía la réplica. En algunos casos, aunque los alumnos describieron varias características de los participantes, no identificaron las características pertinentes de los participantes; por ejemplo, para el estudio de Loftus: ¿los participantes sabían conducir?, ¿el estudio se llevó a cabo en su lengua nativa o cuál era su competencia en su segunda lengua?, ¿cuántos participantes se incluyeron en el estudio?

Criterio D: Procedimiento

La mayoría de las secciones de procedimiento se manejaron bien. Sin embargo, en ocasiones no se explicó la descripción del procedimiento con el grado de detalle suficiente, por lo que se hizo difícil replicar el experimento. No siempre se ha hecho referencia a los materiales en los apéndices (bien sea en el procedimiento o en los materiales), lo que hacía difícil o imposible la réplica. Se recomienda incluir todos los materiales y dar detalles de cómo se utilizaron en el procedimiento.

Algunos alumnos se apoyan con frecuencia en las hojas de instrucciones para los participantes que se incluyen en el apéndice, en lugar de proporcionar una lista de puntos en la que se explique paso a paso las cosas que hay que hacer. A juzgar por las descripciones del procedimiento, es evidente que muchas de las pruebas tienen lugar en los pasillos durante los descansos o en una esquina del comedor. Resultaría útil que los centros permitieran unas mejores condiciones a los alumnos para que lleven a cabo sus experimentos de evaluación interna.

Criterio E: Resultados

En la mayoría de los casos esta fue la peor parte del informe. Debe disuadirse a los alumnos, si es posible, de los experimentos que solo producen datos nominales, o deben recibir una orientación mejor sobre cómo convertirlos en porcentajes y utilizarlos de manera más eficaz. A menudo los alumnos aplicaron varias estadísticas descriptivas diferentes, incluso cuando resultaban inapropiadas para el nivel de datos. Algunos alumnos incluyeron en esta sección datos sin procesar o gráficos que mostraban los resultados de cada participante. Además, los gráficos y tablas rara vez se presentaban de manera clara debido a unos rótulos inexactos o incompletos. Fue bastante común no etiquetar el eje “y”, y muchos alumnos pudieron mejorar la precisión de sus gráficos rotulando cuidadosamente el eje “x” con la condición concreta del test, en lugar de limitarse a escribir “condición experimental” y “condición de control”. Muchos alumnos presentaron dos o tres medidas de tendencia central, cuando en realidad solo debían utilizar una. Fueron pocos los alumnos que explicaron su elección de estadística descriptiva y, en muchos casos, aunque se incluían los resultados, no se explicaron haciendo referencia al objetivo del estudio.

Criterio F: Discusión

La calidad de las discusiones varió enormemente. Todos los alumnos intentaron cumplir los requisitos de este criterio y los mejores alumnos incluyeron unas discusiones muy eficaces y bien planteadas. Las discusiones con frecuencia incluían párrafos sobre los puntos fuertes del estudio, a pesar de que eso no sea objeto de evaluación. Las comparaciones con el estudio que se había replicado carecieron normalmente de rigor analítico. La identificación de las limitaciones por parte de los alumnos fue a menudo pobre, con problemas como el bajo número de participantes, la baja validez poblacional o la baja validez ecológica, aunque había limitaciones más importantes que podrían haberse identificado y discutido. Esto parece sugerir que los alumnos poseen una comprensión limitada de los métodos de investigación. La evaluación se centra con frecuencia en la muestra, en lugar de centrarse en el diseño y el procedimiento.

Algunos moderadores informaron de que un problema muy común en la discusión fue que parece que los alumnos se olvidaron de incluir una conclusión. En ocasiones a los moderadores les sorprendió que solo unos pocos alumnos proporcionaran ideas para otros estudios.

Criterio G: Presentación

En la mayoría de los casos, todo el informe, incluidos los apéndices, estaba bien organizado y rotulado. Solo unos pocos informes no incluyeron un índice, un resumen o apéndices. La inmensa mayoría de los alumnos presentaron informes que respetaban el límite de palabras. Los resúmenes variaron en calidad, oscilando desde aquellos que eran claros y concisos hasta otros que incluían muy poca información concreta y relacionada con su réplica de un estudio original. Algunos alumnos emplearon la mitad del resumen para describir el estudio que se había replicado, en lugar de limitarse a dar los detalles principales de su objetivo, método y resultados. A menudo la presentación de las referencias fue bastante pobre, especialmente cuando los alumnos habían tenido acceso a estudios extraídos de Internet o de fuentes secundarias. Con frecuencia proporcionaron las direcciones de los sitios web sin citar el estudio que habían encontrado allí, y sin aportar la fecha de consulta. Muchos alumnos no incluyeron cálculo alguno en sus apéndices. En la mayoría de los casos en los que se incluyeron apéndices, por lo general se identificaron de un modo apropiado y se hizo referencia a ellos en el cuerpo del informe.

Recomendaciones para la enseñanza a futuros alumnos

- Los profesores deben ayudar a los alumnos a encontrar los estudios adecuados que se deben replicar. Es de importancia primordial encontrar buenas descripciones de estudios relativamente sencillos de replicar. Eso ayudará a los alumnos a llevar a cabo sus propios experimentos sin demasiada confusión.

- En la introducción, debe decirse a los alumnos que escriban únicamente acerca del estudio que se ha replicado y que luego indiquen de forma clara sus objetivos al final. Debe haber una clara relación entre los objetivos del estudio del alumno y el estudio replicado, de forma que ambos se puedan integrar en la introducción y la discusión de los resultados. El estudio replicado se debe analizar con la suficiente profundidad en la introducción como para que queden justificados claramente los objetivos de la investigación del alumno y para que el alumno pueda redactar una discusión rigurosa. De esta forma se pueden discutir fácilmente los hallazgos del estudio experimental del alumno haciendo referencia al estudio que se ha replicado.
- Debe orientarse a los alumnos para que indiquen el diseño e, inmediatamente, justifiquen su uso. Del mismo modo, en la sección de participantes, debe animarse a los alumnos a nombrar el método de muestreo y luego explicarlo.
- Los alumnos deben desarrollar habilidades para analizar los datos que se obtienen y para interpretar los resultados. Esto incluye no solamente cómo efectuar cálculos de estadística descriptiva, sino también cómo analizarlos. Por ejemplo, los alumnos deben ser capaces de discutir lo que significa que las medias calculadas en las dos condiciones sean diferentes, aunque la desviación típica sea similar, o que las medias sean similares pero la desviación típica de cada condición sea diferente.
- En la sección de resultados, debe decirse a los alumnos que apliquen solamente la medida de tendencia central y la medida de dispersión más adecuadas, y que justifiquen o expliquen su elección de estadística descriptiva.
- En la discusión, los alumnos deben evitar escribir sobre los puntos fuertes de su estudio, ya que no es algo que se exija y añade palabras innecesarias, reduciendo el margen de los alumnos para escribir una discusión bien desarrollada de sus resultados.
- Debe insistirse a los alumnos para que incluyan su objetivo, método y resultados en el resumen. Se les debe recordar que cuando resuman el método, deben indicar algo más que su diseño y el número de participantes. Del mismo modo, en el resumen de los resultados, podrían detallarlos o concretarlos un poco más.
- Los profesores deben apoyar a los peores alumnos, especialmente en la organización y formato de los informes, así como enseñarlos a elaborar y rotular una tabla o un gráfico.
- Los alumnos también obtendrían mejores resultados si leyeran los criterios de la evaluación interna y los descriptores de nivel correspondientes de la guía de asignaturas.

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 - 4	5 - 9	10 - 13	14 - 18	19 - 23	24 - 28	29 - 46

Nivel Medio

Calificación final:	1	2	3	4	5	6	7
Puntuaciones:	0 - 4	5 - 9	10 - 13	14 - 18	19 - 23	24 - 28	29 - 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

Muchos alumnos tuvieron dificultades para diferenciar los distintos niveles de análisis. Por ejemplo, los alumnos utilizaron estudios biológicos para el nivel de análisis cognitivo, o viceversa. Los estudios utilizados en cada nivel de análisis deben reflejar los principios que lo definen.

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

Las estrategias de redacción deficientes han demostrado ser los mayores obstáculos para alcanzar las mejores calificaciones. Los alumnos con frecuencia utilizaron fórmulas demasiado preestablecidas para redactar; por ejemplo, enumeran automáticamente todos los principios, abordan la ética u ofrecen un relato histórico del nivel de análisis. A menudo esa información es irrelevante. Eso no es lo que se pide y reduce la calidad general del ensayo. Además, muchos alumnos incluyeron unas introducciones largas y nada relevantes en las respuestas de la sección B. Cuando se presenta material que no es pertinente para la respuesta, disminuye la puntuación para el criterio C (organización).

En el criterio B (pensamiento crítico), no se establecieron vínculos y las ideas estaban muy mal desarrolladas. Con frecuencia, se incluyeron comentarios sobre la validez ecológica o las características de la demanda, pero no se incluía explicación alguna. Fueron demasiados los alumnos que argumentaron que se habían demostrado las teorías psicológicas. Esto no demuestra una comprensión del contraste de teorías.

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

Nivel de análisis biológico

Aunque hubo algunas respuestas buenas, muchos alumnos no respondieron bien la pregunta. Algunos alumnos escribieron sobre hormonas en lugar de sobre neurotransmisores.

Muchos alumnos no se centraron en los **efectos** de la neurotransmisión. Con frecuencia se enumeraron varios efectos, pero solo se concedieron puntos por los dos primeros. A menudo se describió un estudio con todo detalle que no se correspondía con el efecto que se resumía: por ejemplo, muchos alumnos escribieron que la serotonina es la responsable del estado de ánimo y luego utilizaron un estudio sobre las alucinaciones; o que la dopamina es responsable de las adicciones y luego utilizaron un estudio sobre la esquizofrenia.

Con frecuencia los alumnos describieron un estudio pertinente, pero no se centraron específicamente en los efectos reales. También se ha incluido frecuentemente la evaluación de la metodología de un estudio, lo que no proporcionó ningún punto.

Nivel de análisis cognitivo

Hubo muchas buenas respuestas a esta pregunta. Sin embargo, muchos alumnos no explicaron el principio, sino que se limitaron a enunciarlo. Además, varios alumnos utilizaron más de un principio. En esos casos, solo se ha evaluado el primer principio que se incluyó.

Es importante que los alumnos vinculen la investigación con el principio enunciado, ya que los alumnos con frecuencia enuncian principios y luego pasan a describir un estudio sin mostrar la relación entre ambos, es decir, como se puede demostrar el principio mediante la investigación.

Muchos alumnos utilizaron los estudios sobre el cerebro en lugar de los estudios sobre los procesos cognitivos. Los estudios sobre la localización de funciones en el cerebro o sobre la exploración del cerebro no son apropiados para el principio “los procesos cognitivos pueden estudiarse científicamente”.

Nivel de análisis sociocultural

La mayoría de los alumnos escribieron sobre el individualismo/colectivismo. Sin embargo, un número sorprendente de alumnos no estaba familiarizado con el concepto de “dimensiones”. Muchos alumnos no describieron la dimensión y en su lugar incluyeron un resumen de un estudio pertinente, lo que les hizo merecedores de pocos puntos.

Otros alumnos incluyeron el término a definir en la propia definición; por ejemplo, las culturas individualistas se centran en el individuo o la “orientación a largo plazo” mira a “largo plazo”.

En algunos casos, los alumnos también confundieron las dimensiones. Por ejemplo, las dimensiones de distancia del poder, el individualismo/colectivismo y la orientación temporal fueron descritas sin una comprensión clara de las diferencias entre ellas.

Sección B

Nivel de análisis biológico

Esta pregunta fue muy popular. Los métodos que se mencionaron con mayor frecuencia fueron los experimentos, los estudios de caso y los estudios de correlación. Las buenas respuestas se centraron en *cómo* y *por qué* se utilizaba el método y dieron un ejemplo de un estudio pertinente para ilustrar el uso del método.

Sin embargo, muchos alumnos no describieron el método de investigación y la explicación de la investigación no incluía cómo se había aplicado el método. Además, con frecuencia se evaluaban los estudios, en lugar del uso del método.

Algunos alumnos escribieron sobre la “investigación animal” o sobre los “estudios sobre gemelos” y se centraron en la muestra, en lugar de en el método de investigación, lo que no les hizo merecedores de ningún punto. Además, a menudo los alumnos se enfrascaron en largas discusiones sobre cuestiones éticas, cuando eso era algo solo de pertinencia marginal para las exigencias de la pregunta.

Se ha visto la percepción falsa de que los estudios de caso son únicos y raros. Además, con frecuencia se ha afirmado que es imposible generalizar a partir de un estudio de caso, lo que es incorrecto.

Nivel de análisis cognitivo

Hubo muchas buenas respuestas a esta pregunta que demostraron una gran amplitud y profundidad en su comprensión. La mayoría de las respuestas se centraron en la teoría de la memoria “flashbulb” de Brown y Kulik.

Con mucha frecuencia no se incluyó ningún punto fuerte de la teoría que se analizaba. Las mejores respuestas se centraron en el apoyo biológico de la teoría.

Nivel de análisis sociocultural

Muchos alumnos mostraron una comprensión muy detallada de la teoría y la investigación empírica para apoyarla. Sin embargo, la evaluación con frecuencia se centró en los estudios y no en la teoría. A menudo se incluyó en el párrafo de conclusión una larga lista de puntos de evaluación que no se explicaron. No se recomienda la enumeración de los puntos de evaluación en la conclusión como estrategia de redacción.

Recomendaciones y orientación para la enseñanza a futuros alumnos

- Deben revisarse las habilidades de redacción. Fueron demasiados los alumnos que escribieron párrafos muy largos que iban saltando de una idea a otra, sin un punto de enfoque claro. Deben evitarse las introducciones 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. El estilo de redacción de muchos alumnos fue muy informal (por ejemplo, escriben en primera persona) o de carácter muy anecdótico.
- 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.
- Limitarse a 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.

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 - 6	7 - 12	13 - 15	16 - 21	22 - 26	27 - 32	33 - 44

Nivel Medio

Calificación final:	1	2	3	4	5	6	7
Puntuaciones:	0 - 2	3 - 5	6 - 7	8 - 10	11 - 14	15 - 17	18 - 22

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

No fueron muchos los alumnos que contestaron muy mal a esta pregunta. Algunas opciones y preguntas fueron mucho más populares que otras.

A menudo no se utilizó una terminología psicológica adecuada o precisa o se utilizó incorrectamente. Los conocimientos básicos fueron mejores que el pensamiento crítico. Muchas respuestas se basaban en unas buenas habilidades de memorización, pero carecían de un análisis en profundidad y de reflexión crítica.

Los alumnos tuvieron dificultades a menudo con dos de los términos de instrucción:

- **Evaluar:** los alumnos se limitaron con frecuencia a evaluar los estudios de investigación de una forma genérica en las peores respuestas, sin evaluar lo que exigía la pregunta (por ejemplo, enfoques eclécticos en el tratamiento, tratamientos para el abuso de sustancias, un modelo o teoría, técnicas para el desarrollo de habilidades).
- **En qué medida:** algunos alumnos con frecuencia no presentaron los dos lados del debate.

Por lo general, las respuestas reflejaron con frecuencia que los alumnos eran capaces de escribir con muchos detalles descriptivos, pero no siempre podían adecuar la respuesta a las exigencias de la pregunta. Muchos alumnos no incluyeron estudios de investigación para respaldar sus respuestas y eso redujo su puntuación; otros alumnos utilizaron los estudios de investigación con un resultado limitado.

Fueron tan pocas las respuestas que se dieron a las preguntas sobre psicología del deporte que es difícil hacer afirmaciones de carácter general sobre el desempeño en esas preguntas. Parece que esta fue la opción de algunos alumnos que puede que no la hubieran tomado en clase porque sabían algo sobre deportes, y esa puede ser la razón de que las respuestas tiendan a ser anecdóticas y que no se basen en la investigación.

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

Los alumnos estaban con frecuencia bien preparados para responder preguntas sobre psicología del comportamiento anormal, especialmente la pregunta 2 sobre cuestiones culturales y éticas. En general, los alumnos tenían conocimientos sobre los estudios más importantes, pero no siempre sabían cómo utilizar esos conocimientos para apoyar sus argumentos o analizar el tema de forma sucinta.

Por lo que se refiere a la psicología del desarrollo, en la pregunta 4 los alumnos parecían conocer con gran grado de detalle las fases del desarrollo de Piaget, pero mostraron un conocimiento limitado de otros conceptos importantes de la teoría. En la pregunta 5 sobre el apego, mostraron un conocimiento bastante bueno sobre el apego durante la infancia, pero algunos no abordaron bien cómo se relacionan esos patrones de apego temprano con las relaciones durante la edad adulta. La psicología de la salud fue otra área en la que los alumnos parecieron estar bien preparados.

En la psicología de la salud, la pregunta que más se respondió fue la que trataba de las estrategias para afrontar el estrés. Esta pregunta fue respondida normalmente con un conocimiento detallado de las teorías y los estudios de investigación.

En la opción de las relaciones humanas, la pregunta que se respondió con mayor frecuencia fue la relativa al altruismo, y las respuestas estuvieron bastante bien enfocadas.

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

Psicología del comportamiento anormal

Pregunta 1

Esta pregunta fue muy popular. Las mejores respuestas definieron claramente los “enfoques eclécticos” en la introducción y proporcionaron un ejemplo. La mayoría de las buenas respuestas se centraron en los enfoques eclécticos del tratamiento de la depresión, y algunas de las buenas respuestas también abordaron los trastornos alimenticios. Muchas de las buenas respuestas abordaron el uso de las drogas y la terapia verbal para tratar la depresión, y cubrieron los puntos fuertes de ese enfoque. Las respuestas situadas en las bandas intermedias evaluaron los distintos enfoques que pueden utilizarse en un enfoque ecléctico, aunque no abordaron el propio enfoque ecléctico. Las respuestas peores mostraron que no se había entendido el significado de la palabra “ecléctico”. Unos pocos alumnos parecen haber interpretado “ecléctico” como “controvertido” y procedieron a discutir tratamientos como la terapia electroconvulsiva (TEC).

Pregunta 2

Esta fue la pregunta más popular en su opción y probablemente fue la pregunta más popular de todo el examen.

La pregunta fue bien respondida por muchos alumnos. Las buenas respuestas reflejaron una clara comprensión de las dificultades éticas y culturales que implica el proceso diagnóstico. Muchos alumnos fueron capaces de discutir estas consideraciones de una forma sofisticada, haciendo referencia a definiciones de la anormalidad y a los sistemas de clasificación existentes. Se vio una clara comprensión de los aspectos más importantes de las consideraciones culturales, como el síndrome de vinculación cultural, la ceguera cultural, el exceso de patologización, los sesgos culturales, las diferencias en el diagnóstico de una cultura a otra, etc. Las consideraciones éticas que se abordaron con mayor frecuencia fueron los problemas de identificación, la estigmatización, la profecía autocumplida, la falta de consentimiento, los problemas de fiabilidad y validez de los sistemas de diagnóstico y la despersonalización de los pacientes.

Los principales puntos débiles de las respuestas a esta pregunta estuvieron en las respuestas estrictamente descriptivas y no analíticas y en la incapacidad de identificar y utilizar la evidencia empírica de manera apropiada. Algunos alumnos discutieron los problemas metodológicos del diagnóstico relativos a la fiabilidad y validez, sin vincularlos de forma clara con las cuestiones éticas.

Pregunta 3

Esta pregunta fue respondida bien por los mejores alumnos, pero con frecuencia también animó a los peores alumnos a recurrir a descripciones anecdóticas sobre los efectos de los medios de comunicación en la prevalencia de los trastornos alimenticios o sobre los efectos de la vida moderna en la prevalencia de la depresión, sin incluir referencias a la investigación psicológica. Algunos alumnos conocían bastante bien las tasas de prevalencia, pero no parece que conocieran bien las razones de las diferencias. Algunos alumnos poseían información sobre las diferencias de género, pero no incluyeron referencias a los datos de prevalencia. Las respuestas de mayor calidad normalmente hicieron referencia al papel de las hormonas en las diferencias de género, a la pertenencia de los estresores y al sesgo de género en el diagnóstico. Algunas respuestas muy buenas se centraron en cómo los factores socioculturales producen tasas de prevalencia distintas.

Psicología del desarrollo

Pregunta 4

Los mejores alumnos describieron y analizaron una teoría del desarrollo cognitivo de una forma meditada minuciosa. La teoría de Piaget fue con diferencia la más popular y con frecuencia se describió bien. Solo unas pocas respuestas discutieron la teoría sociocultural de Vygotsky o las explicaciones biológicas del desarrollo cognitivo.

Los peores alumnos se enfrascaron en redactar páginas y páginas de descripción, sin evaluar de ningún modo la teoría. Aunque se identificaron bien las etapas, varios aspectos importantes de la teoría (como la asimilación, la acomodación, el egocentrismo, etc.) no siempre se abordaron. Además, las respuestas se apoyaron

en estudios pertinentes (por ejemplo, el estudio de las tres montañas), pero no siempre se dejó clara la pertinencia del estudio.

Pregunta 5

En las respuestas de la mayoría de los alumnos se hizo patente su claro conocimiento de la teoría del apego, pero no parece que entendieran su posible impacto en las relaciones posteriores. La mayoría de los alumnos tuvieron dificultades para explicar en qué medida el apego en la infancia influye en la formación de las relaciones adultas, pero más bien centrado en la descripción y el análisis del apego en la infancia. Con frecuencia no se vincularon las investigaciones de Bowlby y Ainsworth a la posterior formación de relaciones. Varios alumnos hicieron referencia al estudio de Genie de una manera vaga sin asociarlo con las relaciones sociales futuras. La mayoría de las respuestas a esta pregunta no se centraron en los estudios que muestran los vínculos entre los estilos prematuros y posteriores de apego.

Las mejores respuestas hicieron referencia a las investigaciones de Hazan y Shaver, que abordaron directamente los efectos a largo plazo de la calidad del apego que se alcanza en la infancia.

Pregunta 6

Esta pregunta fue una tentación y muchos alumnos se quedaron con los aspectos anecdóticos en sus respuestas, en lugar de con los aspectos psicológicos. Muchos alumnos no incluyeron ningún estudio psicológico en sus respuestas.

Los mejores alumnos respondieron muy bien haciendo referencia a la teoría del aprendizaje social de Bandura, a la teoría de los esquemas de género y al estudio de Mead sobre las diferencias de los roles de género en tres tribus de Nueva Guinea. Las mejores respuestas ofrecieron una discusión en profundidad de un pequeño número de factores socioculturales que proporcionaron una evidencia clara de conocimiento y comprensión de los factores que influyen en la formación y el desarrollo de los roles de género. Algunos alumnos utilizaron el estudio de David Reimer a cargo de Money y Ehrhardt con buenos resultados para evaluar el papel de los factores socioculturales frente a los factores biológicos en el desarrollo de los roles de género.

Psicología de la salud

Pregunta 7

Esta pregunta fue la pregunta más popular de la opción de psicología de la salud. Por lo general, la mayoría de las respuestas proporcionaron una buena comprensión de los conceptos del afrontamiento centrado en el problema, el afrontamiento centrado en las emociones, el apoyo social como estrategia de afrontamiento, la reducción del estrés basada en la atención plena y otros varios más. El estudio de Shapiro y otros autores y la teoría de Taylor de cuidar y hacer amistades

normalmente se utilizaron para apoyar la discusión de la reducción del estrés basada en la atención plena (REBAP) y el apoyo social. La mayoría de los alumnos discutieron dos métodos con un gran grado de detalles.

Varios alumnos describieron en profundidad el síndrome general de adaptación o los tipos de estresores, pero sin hacer que esta parte de la respuesta tuviera relación con la pregunta, lo que produjo una respuesta muy pobre. La descripción de técnicas como la meditación y el yoga fue con frecuencia bastante anecdótica. Aunque dichas técnicas sean válidas, algunos alumnos no utilizaron ningún estudio psicológico para analizarlas, lo que dio como resultado una respuesta sin mucho mérito académico.

Pregunta 8

Esta pregunta no fue muy popular. La mayoría de los alumnos no proporcionaron una evaluación en profundidad de dos tratamientos para el abuso de sustancias o un comportamiento adictivo. La mayoría de las respuestas hicieron referencia a la sustitución de la nicotina, al uso de Antabuse o a los tratamientos en grupo como Alcohólicos Anónimos para tratar la adicción al alcohol. Normalmente se proporcionaron relatos superficiales de los puntos fuertes y limitaciones y en ocasiones se incluyeron más de dos tratamientos como parte de la respuesta.

Pregunta 9

No fueron muchos los alumnos que eligieron esta pregunta. Las respuestas a esta pregunta sobre la promoción de la salud fueron, por lo general, nada satisfactorias ya que carecieron de una comprensión de los modelos o teorías concretos de promoción de la salud. La mayoría de los alumnos eligieron el modelo de creencias en la salud o el modelo de etapas de cambio, aunque no parece que tuvieran los conocimientos necesarios para desarrollar bien un ensayo completo. Unos pocos alumnos abordaron las *estrategias* de promoción de la salud, como el uso de campañas en los medios de comunicación para cambiar los comportamientos alimenticios o de los fumadores, lo que impidió que fueran merecedores de ningún punto por su respuesta.

Psicología de las relaciones humanas

Pregunta 10

Esta pregunta normalmente fue respondida bien aunque no fuera muy popular. Los alumnos dominaban bien el papel de la comunicación en el mantenimiento de las relaciones e incluyeron referencias a evidencias de varios estudios de investigación pertinentes. Con frecuencia se abordaron los siguientes aspectos de la comunicación: contenido y volumen de la comunicación, autorrevelación, diferentes tipos de parejas (interdependientes, independientes por separado) y diferencias culturales en la comunicación entre parejas. Las buenas respuestas a menudo abordaron los estudios de Altman y Taylor sobre la importancia de la autorrevelación y los estudios de Tannen sobre las diferencias de género en la comunicación.

Algunos alumnos discutieron extensamente la atribución, pero descuidaron explicar cómo afecta la atribución a la comunicación. Parece que varios alumnos que contestaron a la pregunta sobre la comunicación se centraron en el sentido común y la experiencia personal, no en los conocimientos psicológicos.

Pregunta 11

Esta pregunta fue la más popular de esta opción. Los alumnos fueron capaces de describir y evaluar muy bien las teorías que explican el altruismo de los seres humanos. Con frecuencia se citaron evidencias de investigación y con un buen nivel de detalle.

Como respuesta a la pregunta, la mayoría de los alumnos identificaron, describieron y analizaron en parte de manera adecuada dos teorías que explicaban el altruismo de los seres humanos. Las opciones más populares fueron la teoría de la selección de parentesco y el modelo empatía-altruismo de Batson. La discusión de estas dos teorías proporcionó a los alumnos la oportunidad de contrastar las explicaciones del altruismo basadas en los factores biológicos frente a los factores socioculturales/cognitivos, lo que produjo muchas respuestas de buena calidad. Si se utilizó la investigación con animales como evidencia, no siempre se logró establecer una clara asociación con el comportamiento altruista de los seres humanos. También se eligieron en ocasiones el modelo del alivio del estado negativo de Cialdini y la teoría del altruismo recíproco de Triver, aunque se presentaron con menos detalle.

Pregunta 12

Esta pregunta fue la menos popular de la opción. La mayoría de los alumnos discutieron la teoría del aprendizaje social y la teoría de la subcultura de la violencia con el fin de proporcionar una explicación sociocultural de los orígenes de la violencia. Muchas de las discusiones sobre la teoría del aprendizaje social fueron descripciones pobres del estudio del muñeco Bobo a cargo de Bandura. Por lo general, esta pregunta fue respondida peor y los alumnos con frecuencia se encontraron con la tentación de recurrir a explicaciones anecdóticas de los orígenes de la violencia que no se basaban en teorías o evidencias psicológicas.

Psicología del deporte

Pregunta 13

Esta pregunta no fue elegida por muchos alumnos y aquellos que la respondieron no incluyeron evidencias de que estuvieran bien preparados para este tema. Las respuestas no se vieron apoyadas por la investigación psicológica

Pregunta 14

Las respuestas fueron con frecuencia anecdóticas, con mínimas referencias a estudios pertinentes para la psicología del deporte.

Pregunta 15

Las discusiones sobre los efectos de la utilización de sustancias en el deporte fueron con frecuencia anecdóticas en lugar de proporcionar un conocimiento y comprensión claros de la investigación psicológica. La mayoría de las respuestas incluyeron los siguientes temas en sus respuestas: feminización de los atletas, masculinización de las atletas, cambios en los estados anímicos y problemas de salud. Algunos alumnos ofrecieron una larga introducción en la que proporcionaron las razones de por qué los atletas comienzan a tomar drogas, en lugar de centrarse en los efectos de la utilización de sustancias.

Recomendaciones para la enseñanza a futuros alumnos

- Los profesores deben resaltar los distintos requisitos de los términos de instrucción para que los alumnos tengan una idea clara de cómo deben enfocar sus respuestas.
- Los profesores también deben resaltar la importancia de respaldar las respuestas con estudios de investigación pertinentes; varias respuestas mostraron conocimientos y cierto pensamiento crítico, pero no incluyeron estudios de investigación o su uso fue limitado. Se debe insistir para que los alumnos aprendan los nombres de los investigadores que publicaron los estudios de investigación, por ejemplo, es mejor escribir “Cooper y otros autores” que “un estudio”.
- Deben desarrollarse más las habilidades de desarrollo y redacción de ensayos. Muchos alumnos no parecen preparados para estructurar una respuesta de desarrollo científica. La consecuencia es una simple enumeración de los hechos. Debe prestarse un mayor énfasis a la redacción de ensayos científicos dentro de la fase de preparación del examen.
- Los alumnos parecen tener más dificultades con el criterio B (pensamiento crítico). Los profesores deben preparar a sus alumnos para que proporcionen evidencias de pensamiento crítico que satisfagan los requisitos de la pregunta y de los términos de instrucción.

Prueba 3 del Nivel Superior

Bandas de calificación del componente

Calificación final:	1	2	3	4	5	6	7
Puntuaciones:	0 - 1	2 - 3	4 - 7	8 - 10	11 - 13	14 - 16	17 - 30

Comentarios generales

Este año los alumnos parece que han entendido bien el material de estímulo, aunque como de costumbre algunos alumnos han tenido problemas para integrar el material de estímulo con conocimiento y comprensión de la metodología cualitativa de investigación. En algunos exámenes con frecuencia se basó el análisis en la especulación, en lugar de en el conocimiento de los métodos de la investigación cualitativa aplicados al material de estímulo.

El propósito de la prueba 3 es demostrar el conocimiento de los métodos de la investigación cualitativa, así como aplicarlo al material de estímulo tal y como se resume en la guía de la asignatura. Unos cuantos alumnos mostraron un conocimiento y comprensión muy limitados de los métodos de la investigación cualitativa. En ocasiones se ha visto que los razonamientos se basaban en los conocimientos generales del alumno, por ejemplo sus conocimientos sobre los juegos en línea o sobre los comportamientos adictivos.

Al igual que en años anteriores, la mayoría de los alumnos utilizaron el término “experimento” como sinónimo de “estudio de investigación”, lo que no es recomendable ya que la prueba 3 se basa exclusivamente en la metodología de la investigación cualitativa. Como nota positiva, solo unos pocos alumnos utilizaron el conocimiento de los métodos de la investigación cualitativa como parte de su respuesta, lo que constituye una mejora en comparación con los años anteriores.

Otro problema que se ha observado este año fue la tendencia a centrarse demasiado en la adicción y menos en cómo llevar a cabo un estudio de investigación cualitativa sobre el tema de las posibles adicciones. Las peores respuestas en general se centraron en el tema de la adicción o hicieron comentarios valorativos sobre el estudio, diciendo por ejemplo que era discriminatorio investigar a los jugadores ya que tenían el derecho de jugar sin la interferencia de los adultos, o que los investigadores eran probablemente muy mayores y que no entendían los juegos en línea. Estas pobres respuestas emplearon diversas estrategias para responder a las preguntas, aunque todas tuvieran en común que demostraban unos conocimientos muy limitados de los métodos de la investigación cualitativa, y las respuestas con frecuencia dijeron lo mismo en las tres preguntas.

Un tercer problema fue que los alumnos hicieron referencia a los estudios de investigación del programa de Psicología en sus respuestas, aunque se supone que solo deben utilizar el material de estímulo como referencia en la prueba 3. Desgraciadamente, los alumnos no merecieron ningún punto por sus conocimientos de los diversos estudios de investigación, por lo que los alumnos deben aprender a evitar utilizar dicha estrategia.

Hubo cierta dispersión en las calificaciones que se otorgaron y los alumnos obtuvieron puntuaciones de todo tipo, algunos en las puntuaciones más bajas, la mayoría en las puntuaciones medias y unos pocos en las puntuaciones altas. Esto indica que muchos alumnos no están bien preparados para contestar a las preguntas de la prueba 3.

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

En conjunto, parece que algunos alumnos tuvieron problemas para utilizar adecuadamente la información del material de estímulo. Este fue el caso especialmente de algunos alumnos que parecían estar familiarizados con los juegos en línea o los juegos de computador. Los alumnos con frecuencia hicieron una referencia limitada o no hicieron referencia alguna al material de estímulo o, en el extremo opuesto, incluyeron una gran profusión de citas de dicho material. También pareció problemático para muchos alumnos satisfacer las exigencias de los términos de instrucción en las tres preguntas.

Parece que la pregunta más difícil para los alumnos fue la que pedía explicar dos consideraciones éticas que fueran pertinentes para el estudio. Esto fue una sorpresa y resultó obvio que no fue siempre porque los alumnos no conocían adecuadamente los procedimientos éticos, sino porque asumieron que si un procedimiento ético no se mencionaba en el material de estímulo, no se habría observado en el estudio. Esto produjo que se asumieran muchas cosas que luego no pudieron respaldarse. En las tres respuestas no siempre respetaron el término de instrucción “explicar”.

La tercera pregunta también presentó problemas a los peores alumnos, que demostraron unos conocimientos muy limitados o nulos sobre el procedimiento de análisis del contenido inductivo. En algunos casos lo único que se mencionaba era la referencia a temas del material de estímulo, pero ni siquiera eso estaba presente en las peores respuestas.

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

Muchos alumnos demostraron unos conocimientos y comprensión sólidos de los procedimientos éticos del estudio y la mayoría de los alumnos poseían ciertos conocimientos de la entrevista semi-estructurada.

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

Pregunta 1

Parece que la pregunta fue especialmente difícil para varios alumnos que consiguieron pocos puntos en esta pregunta.

Las mejores respuestas fueron capaces de explicar dos procedimientos éticos pertinentes (por ejemplo, el consentimiento informado y el anonimato/confidencialidad) con ejemplos procedentes del material de estímulo.

Muchos alumnos habían observado que no se mencionaba la autorización paterna en el material de estímulo e hicieron un buen uso de ello en su explicación.

Unos cuantos alumnos tuvieron problemas para identificar dos consideraciones éticas distintas o no explicaban en profundidad la pertinencia de dos consideraciones éticas relacionadas con el estudio del material de estímulo. En ocasiones, se enumeraban varias consideraciones éticas de una forma bastante genérica, aunque solo las dos primeras podían ser merecedoras de algún punto.

Algunos alumnos malinterpretaron la tarea y ofrecieron una evaluación crítica de los procedimientos éticos del estudio (por ejemplo, haciendo referencia a lo que no se hizo porque no se mencionaba en el material de estímulo). Es perfectamente correcto sugerir medidas éticas que podrían ser pertinentes para un estudio aunque no se mencionen en el material de estímulo, pero es necesario explicar su pertinencia dentro del estudio.

Varios de los alumnos sugirieron que el estudio no era ético porque había producido estrés a los participantes, una consideración que podría haber sido pertinente si hubiera sido seguida por una explicación clara de cómo evitarlo, o incluso considerar si es pertinente sacarlo a colación. Algunos incluso dijeron que la investigación no debería haberse llevado a cabo porque provocó un trauma a los participantes o porque estaban estigmatizados. Este es un ejemplo típico de no entender la tarea de la pregunta 1.

Por lo general, las peores respuestas no abordaron las consideraciones éticas pertinentes en la metodología de la investigación cualitativa, sino que hablaron de la adicción e identificación de los participantes. Por ejemplo, algunos alumnos dijeron que los participantes habían sufrido daños, o que el estudio no debería haberse llevado a cabo; o que un tema tan sensible como la adicción no es adecuado para su desarrollo con participantes jóvenes. Esto refleja una comprensión limitada de las exigencias de la prueba 3 y de la metodología de la investigación cualitativa.

Pregunta 2

Los alumnos por lo general demostraron unos conocimientos básicos de la entrevista semi-estructurada, pero la mayoría tuvieron problemas con el término de instrucción “discutir”. En realidad, la mayoría de las respuestas evaluaron el método resaltando sus puntos fuertes y limitaciones y las mejores respuestas los integraron, además, en una discusión sobre si las entrevistas semi-estructuradas eran pertinentes para este estudio en concreto. Las mejores respuestas hicieron referencia también a métodos alternativos como parte de la discusión y proporcionaron buenos ejemplos del material de estímulo como apoyo.

Las peores respuestas demostraron un conocimiento muy limitado de las entrevistas semi-estructuradas y se dio una tendencia a ofrecer opiniones personales sobre el método que habían elegido los investigadores, en lugar de utilizar conocimientos relevantes para discutir la pertinencia del método.

Pregunta 3

Se vieron algunas respuestas realmente buenas que obtuvieron puntos en las bandas de calificación más altas, aunque también se encontraron respuestas muy pobres. La descripción del proceso de análisis del contenido inductivo fue más o menos detallada haciendo referencia a los temas mencionados en el material de estímulo. La mayoría de los alumnos fueron capaces de identificar los temas comunes del material de estímulo y pudieron utilizarlos, aunque en ocasiones ese fuera el único punto pertinente que se establecía en la respuesta.

Las peores respuestas demostraron unos conocimientos muy limitados o nulos sobre el análisis del contenido inductivo. Por lo general, las descripciones del procedimiento de análisis del contenido inductivo con frecuencia no fueron nada profundas y muchas respuestas se desviaron del tema y realmente evaluaron en su lugar la utilización del análisis del contenido inductivo. Algunos de los peores alumnos malinterpretaron la tarea y ofrecieron un análisis de las motivaciones resumidas en el material de estímulo, haciendo un comentario sobre ello o sobre la incapacidad para hacer una generalización debido al pequeño tamaño de la muestra. Muchos alumnos ofrecieron descripciones detalladas de los diversos modos de transcribir las entrevistas, pero esas respuestas no fueron merecedoras de muchos puntos ya que en la pregunta se pedía una descripción de los distintos pasos del análisis del contenido inductivo haciendo referencia a los puntos pertinentes del material de estímulo.

Las mejores respuestas brindaron una descripción detallada de los distintos pasos del proceso de análisis del contenido inductivo (por ejemplo, transcripción de la entrevista, lectura y relectura de las transcripciones para identificar las categorías, codificación, identificación de los temas de nivel inferior y nivel superior, etc.) con ejemplos pertinentes del material de estímulo. Dichas respuestas a menudo incluyeron una descripción de las diferentes estrategias para controlar la interpretación de los datos.

Recomendaciones para la enseñanza a futuros alumnos

- El principal reto de la prueba 3 es que los alumnos aprendan el uso del material de estímulo como documentación para el análisis. La prueba 3 requiere que los alumnos integren el conocimiento de los métodos cualitativos de investigación en el material de estímulo. No es suficiente describir lo que hay en el material de estímulo o utilizarlo para distintas especulaciones sin hacer referencia a la metodología de la investigación cualitativa. El material de estímulo está destinado a servir como punto de inicio para el análisis de cómo pueden aplicarse los métodos de la investigación cualitativa a un estudio concreto.
- Se recomienda basar la enseñanza de esta parte del programa en la práctica de “qué significa ser un investigador cualitativo”, por ejemplo, haciendo que los alumnos lleven a cabo actividades que les permitan reflexionar sobre los distintos aspectos de los métodos de la investigación cualitativa. La enseñanza de la prueba 3 debe incluir

la exposición a varios estudios cualitativos que ofrezcan a los alumnos la oportunidad de comprender la filosofía de la investigación cualitativa. La mejor estrategia es que los alumnos lleven a cabo pequeños proyectos de investigación sobre cada uno de los métodos con el fin de apreciar los razonamientos de un investigador cualitativo. Es igualmente importante que los alumnos hayan practicado con cuestionarios de examen anteriores, para que se familiaricen con los requisitos de esta prueba.

- Cada pregunta de examen se basa en una breve descripción de un estudio de investigación cualitativa (el material de estímulo) combinado con tres preguntas. Se deben contestar todas las preguntas. El uso de preguntas de examen anteriores debe proporcionar a los alumnos una oportunidad para comprender cómo aplicar el conocimiento y comprensión pertinentes de los métodos de la investigación cualitativa en el contexto del material de estímulo. En el material de estímulo se han numerado las líneas de cinco en cinco, de forma que los alumnos puedan hacer referencia a las líneas sin tener que utilizar extensas citas. Esto puede resultar útil en las respuestas y la enseñanza de esta prueba debe incluir mostrar a los alumnos cómo encontrar las partes pertinentes del material de estímulo que puedan respaldar la explicación o discusión de la metodología de la investigación cualitativa.
- En conjunto, los alumnos deben estar preparados de tal forma que posean un conocimiento general de los métodos de la investigación cualitativa, tal y como se resume en la guía, y que estén capacitados para aplicar estos conocimientos en lo que se refiere al material de estímulo. Se recomienda también que se practique con los alumnos la elaboración de evaluaciones y discusiones equilibradas, en lugar de afirmaciones y especulaciones que guarden una pertinencia limitada con las preguntas.
- Por último, se aconseja a los profesores que enseñen a los alumnos lo que significa responder a los términos de instrucción relativos a la prueba 3, por ejemplo lo que significa “explicar” o “discutir”. Son demasiados los alumnos que siguen teniendo problemas aquí y comprender lo que requiere un término de instrucción concreto debe formar parte de una enseñanza de calidad.