

Informe general de la asignatura, noviembre 2012

PSICOLOGÍA

Bandas de calificación de la asignatura

Nivel Superior

Calificación final:	1	2	3	4	5	6	7
Puntuaciones:	0 - 9	10 - 20	21 - 31	32 - 44	45 - 57	58 - 70	71 - 100

Nivel Medio

Calificación final:	1	2	3	4	5	6	7
Puntuaciones:	0 - 10	11 - 23	24 - 33	34 - 46	47 - 59	60 - 72	73 - 100

Evaluación interna del Nivel Superior

Bandas de calificación del componente

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. Se vio algún ejemplo de trabajos que no respetaban las pautas éticas y que se basaban en la ingestión, a pesar de que la guía dice expresamente que los alumnos no deben abordar dichos estudios (página 48). La mayoría de los alumnos estaban muy al tanto de los problemas éticos y todos ellos incluyeron con el informe completo una copia del consentimiento informado en los apéndices.

La mayoría de los trabajos se basaban en la psicología cognitiva y esto parece proporcionar buenos resultados en este nivel de educación. Los experimentos más utilizados fueron, como de costumbre, los niveles de procesamiento; Stroop; Loftus y Palmer (1974), y los experimentos relativos a la teoría de los esquemas mentales y la memoria reconstructiva.

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. La hipótesis no estaba justificada y operativizada de forma clara.
- Los resultados no estuvieron siempre claramente relacionados con el objetivo del estudio y carecían de los tests inferenciales o no estaban justificados. En la estadística descriptiva, los resultados no se enunciaban con palabras, no se explicaba el uso de la estadística descriptiva o no se incluía ninguna tabla.
- Las discusiones eran superficiales y no se discutían los propios resultados del alumno a la luz de la investigación de contexto o no se incluía referencia alguna a la estadística. La identificación de las limitaciones del procedimiento no estaba relacionada con sugerencias de modificación.
- Se incluían pocas o ninguna referencia.

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.

Desempeño de los alumnos con relación a cada criterio

La mayor parte de los alumnos parecían estar familiarizados con los requisitos de cada criterio de evaluación, aunque se dieron diferencias en los niveles de logro. En los mejores informes, la introducción estaba muy bien escrita, con un enfoque claro y una investigación de contexto bien explicada que conducía de manera clara a la hipótesis de investigación del alumno. A los alumnos con los peores resultados les ha costado explicar la investigación de contexto con el grado de detalle necesario para establecer una relación clara entre un trabajo de investigación concreto y su propia hipótesis de investigación. 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, se acepta hacer una réplica parcial de un trabajo 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, en parte porque los peores alumnos utilizaron un material de contexto insuficiente, como las guías de revisión, lo que influyó en la discusión, ya que las comparaciones de los resultados del alumno y los resultados de los estudios de contexto no

podieron 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

Por lo general, es necesario prestar más atención a la investigación de contexto en los informes. Las teorías y estudios a menudo no se explican con el detalle suficiente para justificar las hipótesis. El objetivo del estudio del alumno no se formuló claramente en todos los informes. El análisis de la investigación de contexto se hizo muy bien en algunos casos, aunque resultara superficial en ocasiones y se basara, por ejemplo, en el resumen de un estudio encontrado en un sitio web o en una guía de revisión. Esto ocasionó algunos problemas a la hora de justificar y formular hipótesis operativizadas de forma clara. Es obvio que a algunos alumnos les resultó muy difícil formular una hipótesis del experimento clara y justificada.

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.

Criterio B: Diseño

La mayoría de los alumnos fueron capaces de nombrar un diseño experimental adecuado (de medidas repetidas e independientes), 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. Varios alumnos tuvieron dificultades para la operacionalización de las variables dependiente e independiente. Las normas éticas se abordaron en su mayor parte en la sección de diseño, aunque a veces se hiciera en los procedimientos (lo cual es aceptable). Lo que es fundamental es que los procedimientos éticos se aborden de una forma adecuada en algún lugar del informe. La mayor parte de los alumnos incluyeron un consentimiento informado de los participantes. También se incluyó el consentimiento de los padres para los participantes que eran menores de 16 años. En los pocos casos en los que no se incluyó el consentimiento informado, se debió al mal nivel general del informe y también faltaron todos los apéndices.

Criterio C: Participantes

Muchos de los informes no incluyeron un número suficiente de características pertinentes de los participantes. Los alumnos se pudieron centrar en características como la edad, el sexo, el número de participantes y la nacionalidad (o en estudios como el de Stroop en el que los participantes no eran daltónicos). 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 válidas). Algunos alumnos dijeron haber utilizado una muestra aleatoria, lo que no fue el caso. Parece haber habido cierta confusión sobre el significado de la palabra "aleatorio". Algunos alumnos no especificaron cómo habían asignado los participantes a las condiciones experimentales, pero no se les puede penalizar por ello porque no se menciona en los criterios de evaluación.

Criterio D: Procedimiento

En ocasiones ha habido problemas con el grado de detalle de la descripción del procedimiento, 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.

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 lo permitieran. Algunos utilizaron el rango. Únicamente los mejores alumnos explicaron el uso de la estadística descriptiva. Sigue habiendo cierta tendencia a incluir toda una serie de medidas de tendencia central en la sección de resultados, lo que no es recomendable. 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. 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. Unos pocos 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 cada vez mayor de alumnos utilizó la prueba t, que también es apropiada dado que esos tests son bastante sólidos. En esta convocatoria algunos alumnos utilizaron la prueba de chi cuadrado, a pesar de que sus datos no eran nominales. La mayor parte de los alumnos justificaron su elección de la prueba estadística, aunque algunos no lo hicieron así. Varios 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 modificaciones pertinentes a su propio estudio. Los alumnos que redactaron unas introducciones pobres no fueron capaces de analizar sus resultados a la luz de los estudios precedentes. 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 del alumno, limitaciones que no siempre resultaban pertinentes para su propio estudio sino más bien una lista de carácter más general. Unos pocos 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

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. A menudo los alumnos no utilizaron un método estándar para las citas, como el de la APA, o las referencias no estaban completas. Por lo general, las referencias secundarias eran pobres.

Criterio I: Formato del informe

Solo unos pocos informes no incluyeron un resumen o los apéndices. Unos pocos informes sobrepasaron el límite máximo de palabras. Por lo general, los apéndices estaban bien organizados y rotulados. La mayor parte de las veces los resúmenes eran claros e incluían un resumen del objetivo, el procedimiento y los hallazgos del estudio del alumno.

Recomendaciones y orientación para la enseñanza a futuros alumnos

- Es de importancia primordial ayudar 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. Esto ayudaría a los alumnos a llevar a cabo ellos 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 en 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.

- La sección de diseño debe incluir una descripción clara de las dos condiciones experimentales. Se anima a los profesores a recomendar a sus alumnos experimentos sencillos con solo dos condiciones, ya que eso haría más fácil comparar los resultados de la manipulación de la variable independiente en la variable dependiente en las dos condiciones.
- El muestreo debe hacerse de acuerdo con las normas del IB, es decir, la identificación 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 o justificar su uso. 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.
- Los gráficos y tablas deben tener títulos adecuados en la sección de estadística descriptiva. Debe resaltarse que la representación gráfica de los resultados es obligatoria y que debe incluirse siempre una tabla para poder lograr la mayor puntuación en el criterio E. Es importante que se indique a los alumnos que 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 la que sea expresamente pertinente para sus datos. Del mismo modo, debe calcularse una medida apropiada de dispersión y deben incluirse los resultados en esta sección. Los cálculos de estadística descriptiva deben documentarse en los apéndices.
- 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 relacionarse con el nivel de medición de datos y el diseño del experimento. Los cálculos estadísticos deben documentarse 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.

- 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 redactar una sección de discusión (tal vez mediante la lectura de un par de artículos de investigación para familiarizarse con la idea y el estilo). La identificación de las limitaciones del procedimiento del alumno y las sugerencias para su modificación deben estar unidas. No es suficiente decir que un estudio concreto debe utilizar un muestreo aleatorio e incluir a más participantes para que sea mejor. Las limitaciones deben ser claramente pertinentes para el experimento del alumno.
- Se recomienda en general que los alumnos se familiaricen con los estándares científicos, que incluyen 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 H si aprenden a utilizar un método estándar de citas.

Evaluación interna del Nivel Medio

Bandas de calificación del componente

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

La calidad de los informes entregados ha sugerido con frecuencia que el nivel de orientación que han brindado los profesores fue por lo general muy bueno, además de que un gran número de centros ha entregado informes sobre temas apropiados. Sin embargo, se ha dado el caso de unos pocos informes en los no había una manipulación clara de la variable independiente. Los temas de investigación que se han elegido eran normalmente de la psicología cognitiva y este enfoque es muy probable que proporcione buenos resultados en este nivel de educación. Se han visto, como es habitual, varias réplicas del efecto Stroop, del efecto Mozart y de los experimentos que replicaban una versión simplificada del estudio de Loftus sobre testimonios de testigos presenciales. En ocasiones, la investigación para replicar el estudio de Bartlett sobre la memoria reconstructiva podía presentar dificultades debido a que no se hacía una manipulación clara de la variable independiente. En esos informes, los alumnos definieron la variable independiente como demora y eligieron el diseño de medidas repetidas. Sin embargo, en este estudio no fue posible asignar al azar a los alumnos a las diferentes condiciones o utilizar la compensación, ya que todos los participantes estaban básicamente expuestos a la misma experiencia.

Normalmente, las normas éticas se han seguido bien y se han proporcionado pruebas claras de ello dentro del informe. La mayoría de los alumnos adjuntaron una copia en blanco del formulario de consentimiento y la carta de *debriefing* en los apéndices. Algunos no indicaron las consideraciones éticas en la sección de diseño. Sin embargo, si hacían referencia a las consideraciones éticas en la sección de participantes o en la sección del procedimiento, los moderadores concedieron la puntuación máxima en este criterio si se cumplían todos los demás requisitos.

Generalmente la parte de los detalles del procedimiento de los experimentos se hizo bien. Los alumnos tuvieron más problemas en la elección, justificación y explicación del diseño, método de muestreo y presentación y justificación de los análisis de datos. Las discusiones estaban escritas a menudo de forma superficial y los alumnos con frecuencia no discutían sus resultados a la luz del estudio replicado o no se hacía referencia alguna a la estadística. Además, en los informes de peor calidad las referencias eran pobres e incompletas.

Desempeño de los alumnos con relación a cada criterio

Muchos alumnos siguen teniendo problemas para ofrecer una vinculación clara entre las secciones de introducción y discusión. Aunque las introducciones estaban bien escritas en algunos casos, se ha observado la falta de un enfoque claro en el trabajo de investigación replicado y en los objetivos del alumno. Es importante una buena introducción y debe explicarse y analizarse con suficiente profundidad (por ejemplo, objetivos, procedimiento, elección del diseño y método de muestreo, resultados) el estudio original que se está replicando para permitir una comparación exhaustiva y bien desarrollada de los resultados del alumno a la luz del estudio original en la sección de discusión.

Criterio A: Introducción

A menudo no se ha expresado claramente el objetivo del estudio abordando la relación entre la VI y la VD. En lugar de ello, algunos alumnos indicaron que su objetivo era replicar el estudio original. En ocasiones se ha indicado una hipótesis, en lugar del objetivo. La mayoría de los candidatos identificó bien un estudio pertinente y describió bien los hallazgos del estudio replicado, pero no todos los informes explicaron claramente todos los aspectos pertinentes del estudio original (objetivo, tipo de diseño utilizado, población objetivo y método de muestreo, procedimiento, resultados obtenidos y conclusiones alcanzadas).

En unos pocos casos, los alumnos intentaron escribir una revisión de la literatura, aunque no lograron identificar y explicar en detalle el estudio que se estaba replicando. Los profesores no deben animar a los alumnos a proporcionar varios estudios en la introducción, ya que no es necesario de acuerdo con el criterio A. En lugar de ello, los alumnos deben centrarse únicamente en un estudio relevante.

Criterio B: Diseño

En algunos casos, los alumnos tuvieron problemas para aplicar sus conocimientos sobre metodología experimental al objetivo concreto que habían elegido. Además, algunos informes reflejaban la falta de conocimientos de los alumnos sobre la terminología de la investigación psicológica. En esta sección, los alumnos deben identificar el diseño de su trabajo de investigación y no el método de investigación que han elegido. Como los alumnos deben seleccionar y llevar a cabo el experimento que elijan, no tienen que justificar por qué el trabajo es un experimento. En algunos informes los alumnos seleccionaron con frecuencia un diseño adecuado, pero siguen teniendo dificultades para justificar su uso. Cuando se intentó justificar, se hizo referencia a justificaciones vagas y generales que no estaban relacionadas con las cuestiones metodológicas pertinentes. La justificación del diseño exige de los alumnos que expliquen por qué han elegido un tipo concreto de diseño. Los alumnos deben seleccionar el diseño más adecuado para un objetivo concreto, además de las condiciones en las que se llevará a cabo el estudio.

En conjunto, la mayor parte de los alumnos indicaron de manera correcta la variable independiente y la variable dependiente de sus experimentos, aunque esas definiciones carecieron a menudo de claridad y definición operativa.

Criterio C: Participantes

Los alumnos identificaron y describieron bien las características pertinentes de los participantes e identificaron bien la técnica de muestreo, aunque unos pocos de ellos dijeron que habían elegido una muestra aleatoria cuando habían utilizado el muestreo de conveniencia para seleccionar a los participantes. Aunque el uso de las muestras de conveniencia sea apropiado, la justificación de su uso debe ser más exhaustiva y coherente.

Criterio D: Procedimiento

Por lo general, esta sección se redactó muy bien. La mayoría de los alumnos proporcionaron descripción clara de los procedimientos que había utilizado, aunque algunos informes solo incluyeron un listado vago e incompleto de los pasos, lo que redujo su capacidad para replicar el estudio. En algunas ocasiones se mencionaban instrucciones estandarizadas, cuestionarios o cartas de *debriefing* en el procedimiento que no estaban disponibles en los apéndices. En los informes de peor calidad, los alumnos omitieron con frecuencia aspectos importantes del estudio que eran necesarios para la réplica (por ejemplo, la lista de palabras utilizadas para una prueba de memoria o el tipo de tarea utilizado antes de dar una prueba de memoria).

Criterio E: Resultados

La calidad de la sección de resultados varió considerablemente. En los informes de mejor calidad, la sección de resultados era clara e informativa, pero hubo algunos casos en los que los resultados no estaban relacionados con el objetivo o que los alumnos proporcionaron dosis mínimas de información que adolecían de claridad. La presentación de las tablas y gráficos de ser más clara para que el examinador pueda comprender fácilmente los datos. Todos los gráficos deben tener un título, una leyenda y un rótulo para cada eje.

En algunos casos los alumnos presentaron y explicaron hallazgos que no formaban parte del objetivo original. En esos casos, las medidas de tendencia central no se correspondían con la elección de la VI y la VD que se recogía en la sección de método. Normalmente las estadísticas descriptivas que se eligieron fueron la media, la mediana, la moda, la desviación típica y el rango). Los profesores deben animar a los alumnos a elegir solo una medida de tendencia central (la que sea adecuada para el nivel de medición utilizado cuando se obtienen los resultados). Además, debería incluirse una medida de dispersión adecuada para la medida de tendencia central. La justificación de la estadística descriptiva fue con frecuencia inapropiada o brillaba por su ausencia. A menudo los cálculos relativos a la desviación típica no aparecían en los apéndices.

Criterio F: Discusión

La calidad de la sección de discusión varió enormemente. Por lo general, la mayoría de los alumnos proporcionaron cierta discusión de sus resultados en relación con la investigación original en la sección de introducción, aunque a menudo se hizo de una forma vaga y general. Normalmente se identificaron los principales puntos débiles del estudio y se incluyeron varias sugerencias para su mejora. Sin embargo, algunos

alumnos pasaron por alto algunas variables extrañas que podrían haber afectado a su estudio. Algunos alumnos emplearon mucho tiempo y muchas palabras para escribir sobre los puntos fuertes del estudio, aunque no era necesario de acuerdo con el criterio F. Algunos alumnos se olvidaron de incluir una breve conclusión.

Criterio G: Presentación

La presentación de muchos informes era excelente y se ajustaba plenamente a los requisitos del criterio G. Desgraciadamente, sigue habiendo informes en los que se sobrepasa el número máximo de palabras permitidas o que carecen de una sección de referencia. En algunos casos, los alumnos utilizaron un método estándar para las citas, pero las citas intratextuales brillaron por su ausencia.

Un error común en los peores informes fue no identificar los apéndices y no hacer referencia a ellos en el cuerpo del informe. Además, las tablas de datos sin procesar se incluyeron en ocasiones por error en la sección de resultados.

Recomendaciones y orientación para la enseñanza a futuros alumnos

- Los profesores deben animar a los alumnos a leer el artículo original del estudio que quieren replicar.
- Cuando se hace la investigación inspirada por Bartlett, tal vez resulte valioso considerar cómo pueden modificarse los resultados originales para lograr un verdadero experimento en lugar de replicar a Bartlett, ya que dicho estudio tampoco fue un verdadero experimento.
- Los profesores deben intentar proporcionar ejercicios que puedan ayudar a los alumnos a entender cómo deben operativizar de forma clara y adecuada las variables independientes y dependientes.
- Debe identificarse y justificarse el método de muestreo. El tamaño de la muestra de participantes debe ser de alrededor de veinte; no debe alentarse el uso de demasiados participantes en la muestra. Si los alumnos incluyen a participantes menores de 16 años, deben obtener un consentimiento informado (si la investigación se lleva a cabo en un internado, es necesario un consentimiento del director).
- Los alumnos deben tener presente la información facilitada relacionada con el criterio E (resultados). Solo debe hablarse de las tendencias centrales más pertinentes. Los alumnos deben proporcionar una justificación o explicación del uso de la estadística descriptiva haciendo referencia al objetivo del estudio.
- Antes de redactar la sección de discusión, los alumnos deben examinar cuidadosamente el procedimiento llevado a cabo en su estudio, y analizar las consideraciones éticas o los sesgos del muestreo que podrían haber influido en los resultados obtenidos.

- Debe insistirse a los alumnos para que coloquen todo su trabajo estadístico en los apéndices.
- Por último, los profesores pueden animar a los alumnos para que califiquen su propio borrador de informe utilizando los criterios para que mejoren así sus calificaciones en la evaluación interna.

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 - 11	12 - 14	15 - 20	21 - 27	28 - 33	34 - 46

Nivel Medio

Calificación final:	1	2	3	4	5	6	7
Puntuaciones:	0 - 5	6 - 11	12 - 14	15 - 20	21 - 27	28 - 33	34 - 46

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

Algunos alumnos dieron respuestas muy extensas a la sección A y dejaron menos tiempo para contestar de manera adecuada a las preguntas de la sección B, que deberían tener un mayor desarrollo. Algunos alumnos utilizaron el mismo estudio para contestar dos o más preguntas, lo que muestra una carencia de amplitud de conocimientos. Además, los errores que se cometieron en la descripción de un estudio que se utiliza reiteradamente terminaron ejerciendo un impacto significativo en el desempeño global del alumno. Es más, los elementos de pensamiento crítico de las preguntas de respuesta extensa fueron con frecuencia limitados y rara vez se integraron bien en la respuesta.

Muchos alumnos tuvieron problemas para satisfacer las exigencias de los términos de instrucción. Parece que a muchos de ellos se les ha enseñado utilizando un enfoque sistemático para contestar a las preguntas, que incluye nombrar todos los principios y dar una historia del nivel de análisis antes de llegar a la pregunta. Este es un enfoque muy poco efectivo de las preguntas y no se debe fomentar su uso. Es importante que los alumnos recuerden que cuando la pregunta solo pida *un* estudio o principio, solo se evaluará el primer ejemplo si el alumno escribe varios.

Fueron muchos los alumnos que emplearon un número importante de investigaciones del siglo XIX para contestar a las preguntas de este examen. Deben evitarse los estudios históricos. No es esa la intención del currículo actual, que pretende introducir a los alumnos en la psicología moderna.

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

Por lo general, los candidatos demostraron estar familiarizados con los requisitos del programa de estudios, en particular con su contenido. Hubo ejemplos de un nivel destacado de organización y estructura.

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

Pregunta 1

La mayor parte de los alumnos indicaron un principio pertinente y utilizaron un estudio adecuado como ilustración de los principios seleccionados. Sin embargo, fueron pocos los que explicaron claramente cómo se demostraba ese principio en el estudio. Con demasiada frecuencia, la respuesta se centraba en la descripción del estudio, sin abordar de manera explícita la pregunta. Algunos alumnos confundieron los principios con las teorías.

Pregunta 2

Algunas excelentes respuestas analizaron el papel del cortisol, la acetilcolina o la proteína Beta-amiloide sobre la memoria. Sin embargo, muchos alumnos señalaron al “daño cerebral”, a la “localización de funciones” y al “Alzheimer” como factores biológicos, a menudo sin abordar el factor biológico real y cómo afecta al proceso cognitivo. A menudo la respuesta se centraba en un estudio concreto, en lugar de en la influencia de un factor biológico sobre el proceso cognitivo, y la explicación rara vez se desarrolló por completo. Muchos alumnos intentaron escribir sobre la interacción de la biología y la cognición en la emoción, lo que no satisfacía las exigencias de la pregunta. Lamentablemente, muchos alumnos indicaron que Schachter y Singer era un estudio sobre los efectos de la adrenalina, lo que indica que comprendieron muy mal el objetivo del estudio.

Pregunta 3

Parece que los alumnos poseen unos conocimientos y comprensión superficiales de estos conceptos. Muchos alumnos creyeron que etic se centra en los comportamientos “universales” del estudio y que emic se centra en los “comportamientos específicamente culturales” del estudio. Muchos de ellos no comprendieron que emic y etic son enfoques de cómo debe hacerse una investigación cultural; no una evaluación del resultado de un estudio.

A menudo los alumnos utilizaron ejemplos que eran irrelevantes, como el estudio de Festinger o el estudio de *La guerra de los fantasmas* de Bartlett. Cuando se utilizaron los estudios adecuados, en raras ocasiones los vincularon de manera clara con los conceptos. Muchos alumnos utilizaron ejemplos de la antropología que describían rituales de comunidades tribales, en lugar de centrarse en la investigación psicológica.

Pregunta 4

La mayoría de los alumnos abordaron en debate naturaleza/estímulo mediante el uso de la inteligencia, la esquizofrenia, la depresión y la conducta criminal como ejemplos de comportamientos. Algunas respuestas estaban bien desarrolladas con el apoyo de estudios y la inferencia de la herencia genética de dichos comportamientos. Sin embargo, muchos otros mostraron su conocimiento del tema, aunque también un escaso pensamiento crítico, ya que solo evaluaron los estudios sin integrar unos argumentos concretos a favor y en contra de la herencia genética. Varios alumnos examinaron las cuestiones éticas de la investigación sobre la genética, algo que no era pertinente para lo que exigía la pregunta. Muchos alumnos no comprendieron la metodología utilizada para estudiar la argumentación genética del comportamiento y se limitaron a citar “experimentos” en lugar de la “investigación correlacional”. Por último, se ha dado el caso de varios alumnos que recurrieron a investigaciones de la década de los años cuarenta, por ejemplo los estudios de Tryon, unos estudios eugenésicos que deben evitarse. Los alumnos deben poseer un conocimiento más actual del papel de la genética y no deben apoyarse en estudios anteriores a la Segunda Guerra Mundial.

Pregunta 5

Muchos alumnos eligieron esta pregunta, pero con demasiada frecuencia los alumnos evaluaron los métodos seleccionados en lugar de discutir cómo y por qué se utilizaban los métodos en el nivel de análisis cognitivo. Además, a menudo los alumnos examinaron estudios biológicos, en lugar de estudios cognitivos. Los alumnos que utilizaron estudios que ejemplificaban el método con frecuencia han conseguido las mayores puntuaciones. Por último, se han visto algunas malas decisiones: el trabajo de Bartlett es difícil de clasificar como un verdadero experimento y el “autoexperimento” de Ebbinghaus no responde a la definición moderna del término.

Pregunta 6

La mayor parte de los alumnos señalaron las cuestiones éticas relacionadas con los estudios clásicos, como los estudios de Milgram, Festinger o Zimbardo. En rara ocasión analizaron, por ejemplo, por qué se incumplían esas pautas éticas o como podían contrarrestar los investigadores el incumplimiento de dichas normas. Tampoco se ocuparon de las consideraciones éticas relativas al nivel de análisis sociocultural, como por ejemplo centrarse en las observaciones naturalistas o estudiar los grupos en lugar de los individuos. Los alumnos se centraron demasiado en las violaciones éticas, en lugar de hacerlo en lo que exigía la pregunta.

Recomendaciones y orientación para la enseñanza a futuros alumnos

- Los profesores deben centrarse en el desarrollo de las habilidades de redacción de ensayos. Es importante que los alumnos se den cuenta de que no hay una estrategia única que les permita responder a todas las preguntas. Los profesores deben comentar los trabajos con los alumnos, lo que incluye ayudarlos a entender lo que es

innecesario o irrelevante en sus respuestas. Los profesores deben revisar claramente los términos de instrucción para que los alumnos se centren correctamente en los requisitos de las preguntas.

- Debe aconsejarse a los alumnos que utilicen diferentes estudios para fundamentar sus respuestas; el uso del mismo estudio muestra una falta de amplitud de conocimientos sobre las áreas de contenidos.
- Los alumnos deben conocer los vínculos de los estudios con los principios. A menudo los alumnos confunden los estudios biológicos con los estudios cognitivos. Aunque el curso se detiene en el modo cómo interactúan esos niveles de análisis, también es importante que los alumnos se den cuenta de que también existen áreas distintas de investigación.
- Es importante que se elija cuidadosamente la investigación que se enseña. El objetivo del programa es que los alumnos alcancen una buena comprensión de la psicología moderna, no de la historia de la psicología. Por tanto, se recomienda encarecidamente que no se utilicen las investigaciones del siglo XIX para abordar los objetivos de aprendizaje.
- Para las respuestas de la sección B, debe insistirse a los alumnos en que el pensamiento crítico es necesario para obtener las mayores puntuaciones y en que tiene que estar bien integrado con los requisitos de la pregunta.

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 - 15	16 - 21	22 - 26	27 - 32	33 - 44

Nivel Medio

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

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

No parece que ninguna de las opciones haya sido más difícil que las demás. Al igual que en exámenes anteriores, los alumnos han demostrado una mejor comprensión y conocimiento de los temas que capacidad para aplicar el pensamiento crítico al material que recogían las opciones. Sin embargo, muchos alumnos fueron capaces de proporcionar una evaluación básica de los estudios centrándose en temas como la falta de generalización, el tamaño insuficiente de la muestra, la falta de validez ecológica y varios problemas éticos, con lo que lograron los puntos necesarios para alcanzar una puntuación media en el criterio B.

La segunda y la cuarta pregunta resultaron difíciles para algunos alumnos, quienes no estaban seguros del significado del término de instrucción “en qué medida”. La comprensión de dicho término de instrucción era pertinente para proporcionar una prueba bien enfocada de pensamiento crítico. Aunque ambas preguntas fueron bastante populares, muchas respuestas no alcanzaron las mayores puntuaciones ya que solo se centraron en cómo afectan ciertos factores al desarrollo (trastorno), pero no “en qué medida” influyen en el desarrollo (trastorno).

La gran mayoría de los profesores consideraron que la prueba tuvo el nivel adecuado de dificultad y que fue de un estándar similar o ligeramente más difícil que el examen del año anterior.

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

La mayor parte de los alumnos fueron capaces de demostrar un conocimiento básico de los conceptos fundamentales contenidos en las opciones y de utilizar los estudios adecuados para apoyar sus respuestas. Las respuestas de un número importante de alumnos revelaron que habían comprendido que la explicación integral de la psicología humana requiere que se preste atención a los tres niveles de análisis: biológico, cognitivo y sociocultural.

Como en exámenes anteriores, ha quedado claro que a algunos alumnos se les había preparado bien para escribir las respuestas. Las buenas respuestas normalmente definían el término de instrucción en el primer párrafo. Por ejemplo, en una pregunta en la que se utilizaba el término de instrucción “evaluar”, si el primer párrafo contenía una frase con un texto similar a “En esta respuesta analizaré los puntos fuertes y las limitaciones de...”, la respuesta era con frecuencia buena.

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

Psicología del comportamiento anormal

Pregunta 1

En conjunto, se ofrecieron respuestas que eran descriptivas en su mayor parte y que proporcionaban descripciones de los hallazgos de los estudios empíricos, aunque no entraban a discutir como afectaban las variaciones culturales a la prevalencia de los trastornos. Muchos alumnos no pudieron proporcionar una conclusión clara y pertinente.

Las respuestas de mayor calidad proporcionaron una discusión en profundidad de dos o tres variaciones culturales. Las mejores respuestas ofrecieron un buen conocimiento sobre las variaciones culturales en la prevalencia de la depresión o la anorexia y apoyaron sus conocimientos con pruebas empíricas pertinentes. Las respuestas que reflejaron mejor que los alumnos habían entendido bien la pregunta únicamente proporcionaron el material que guardaba relación con la pregunta.

Pregunta 2

La mayor parte de los alumnos no tuvieron dificultades para responder a la primera parte de la pregunta. Las respuestas de peor calidad proporcionaron descripciones vagas y generales de algunos síntomas, mientras que las respuestas de mayor calidad ofrecieron unos resúmenes claros y pertinentes (en ocasiones demasiado extensos) en los que proporcionaban ejemplos de síntomas cognitivos, emocionales, fisiológicos y de comportamiento.

Las respuestas a la segunda parte de la pregunta reflejaron un conocimiento bastante bueno de los factores cognitivos que influyen en la etiología de un trastorno, siendo los trastornos citados con mayor frecuencia la depresión y la anorexia. Las mejores respuestas sí abordaron directamente el término de instrucción cuando tuvieron en cuenta cómo pueden desempeñar un papel los factores biológicos y socioculturales en la etiología del trastorno que se estaba resumiendo.

Las peores respuestas ofrecieron una descripción básica de la triada cognitiva negativa, en la que se hizo un intento nulo o mínimo de confirmar los estudios psicológicos. Además, la aportación de pruebas de pensamiento crítico en estas respuestas fue mínima. Hubo algunos intentos de proporcionar pruebas de pensamiento crítico, que no estaban relacionadas con los requisitos de la pregunta y se limitaban a ser evaluaciones bastante simplistas de los estudios. Estas respuestas normalmente terminaban con una frase concluyente, que indicaba que debían incluirse todos los factores para explicar la etiología de un trastorno concreto. En ocasiones, cuando las respuestas eran de escasa pertinencia para la pregunta, incluían una visión general de todos los factores que podrían causar un trastorno concreto sin centrarse en los factores cognitivos.

Pregunta 3

La mayoría de los alumnos prefirieron escribir sobre el uso de ISRS para tratar la depresión. Normalmente las respuestas que se ofrecieron oscilaron de buenas a excelentes. La mayor parte de los alumnos proporcionaron un buen conocimiento y comprensión de los enfoques biomédicos del tratamiento y utilizaron estudios psicológicos adecuados y pertinentes para fundamentar la respuesta, aunque con frecuencia se produjeron algunas lagunas e inexactitudes. Los alumnos tuvieron más problemas para evaluar los enfoques biomédicos del tratamiento: se resumieron los puntos fuertes y limitaciones, pero no se abordaron a fondo. Además, algunos alumnos evaluaron los estudios en lugar del tratamiento.

Las respuestas de mayor calidad estaban normalmente bien estructuradas y organizadas, aunque en ocasiones no proporcionaran una buena conclusión. Las mejores respuestas evaluaron más de un tratamiento biomédico.

Psicología del desarrollo

Pregunta 4

La mayor parte de las respuestas proporcionaron un relato vago y general de algunos factores biológicos, como por ejemplo el desarrollo cerebral, o hicieron referencia a factores biológicos que determinan las fases del desarrollo en la teoría de Piaget sobre el desarrollo cognitivo. Algunos alumnos se limitaron a describir la teoría de Piaget sin hacer referencia alguna a los factores biológicos. En algunos casos se hizo un tenue intento de proporcionar un punto de vista alternativo, como por ejemplo el enfoque sociocultural de Vygotsky al desarrollo cognitivo. Normalmente, las respuestas proporcionaron un conocimiento básico con muchas inexactitudes y lagunas.

Pregunta 5

La mayoría de las respuestas fueron con frecuencia demasiado descriptivas y no proporcionaron un vínculo entre el cambio físico y el desarrollo de la identidad. Estos dos elementos se abordaron normalmente de una manera general y superficial. En

unas pocas respuestas de pobre calidad se dio un énfasis excesivo al cambio físico. Se hizo un mal uso de Erikson en varias respuestas.

Pregunta 6

Los alumnos normalmente eligieron la teoría del aprendizaje social, la teoría de los esquemas de género y la teoría biosocial del desarrollo de los roles de género. Hubo muchas respuestas buenas a esta pregunta en las que los alumnos proporcionaron descripciones detalladas de teorías y estudios y brindaron una revisión compensada de esas teorías, analizando normalmente las consideraciones metodológicas y culturales. Se citaron con frecuencia los estudios de Mead y el caso de David Reimer.

Algunos alumnos no abordaron la cuestión pregunta tal y como estaba formulada y escribieron una respuesta sobre los diferentes factores que influyen en la formación y el desarrollo de los roles de género, respuestas que con frecuencia ofrecieron unos buenos conocimientos, pero que no aportaron pruebas de un pensamiento crítico que guardara relación con la pregunta y tampoco obtuvieron muchos puntos de acuerdo con el criterio C.

Psicología de la salud

Pregunta 7

Esta fue una pregunta muy popular dentro de la opción, que normalmente fue abordada con un conocimiento y comprensión sólidos de los aspectos fisiológico y psicológico del estrés. Los alumnos a menudo prefirieron escribir sobre la teoría de lucha o huida o el SGA como aspectos fisiológicos del estrés. Por lo general se describió la valoración cognitiva como un aspecto psicológico del estrés. Se prestó mayor énfasis normalmente a los aspectos fisiológicos del estrés. La mayor parte de alumnos proporcionaron pruebas de pensamiento crítico, pero con bastantes limitaciones.

Pregunta 8

Las mejores respuestas eligieron una campaña formal de salud llevada a cabo en un país y proporcionaron una descripción clara y detallada de la estrategia de promoción de la salud en la que se incluían el objetivo y los métodos de la promoción de la salud. La eficacia de la estrategia de promoción de la salud se evaluaba mediante la aportación de un contexto teórico pertinente o de pruebas de estudios empíricos y mediante la discusión de las cuestiones metodológicas de los estudios o temas culturales que estaban implicados.

En ocasiones, los alumnos proporcionaron respuestas de carácter general sin hacer referencia a una estrategia concreta de promoción de la salud, que no obtuvieron muchos puntos.

Pregunta 9

La mayoría de las respuestas fueron de poca calidad y con frecuencia se centraron más en los factores que causan la obesidad o en las formas de prevenir la obesidad que en su tratamiento. Se proporcionaron respuestas demasiado descriptivas y genéricas. En ocasiones, los alumnos proporcionaron únicamente bien los puntos fuertes o las limitaciones del tratamiento para la obesidad.

Psicología de las relaciones humanas

Pregunta 10

Las respuestas proporcionaron con mayor frecuencia una descripción y evaluación de los estudios de investigación más que de las teorías. Muchos alumnos eligieron el estudio de Whiting y Whiting (1975), para el que se aportaron en la mayoría de los casos buenas descripciones, pero con una evaluación limitada. Muchos alumnos utilizaron también los estudios de Levine.

En algunos casos los alumnos no abordaron la pregunta tal y como estaba formulada y prefirieron en su lugar escribir un ensayo en el que se discutían las diferencias interculturales en la conducta prosocial.

Pregunta 11

Muchas respuestas reflejaron un buen conocimiento y comprensión del tema. La opción más popular fue la estrategia de Olweus para reducir la violencia.

Pregunta 12

Las respuestas de buena calidad con frecuencia se centraron en los factores cognitivos que influyen en la atracción o en el comportamiento de ayuda. Algunos alumnos utilizaron la teoría de la atribución con buenos resultados. Estas respuestas ofrecieron unas discusiones rigurosas que se apoyaban en pruebas empíricas pertinentes. Otras respuestas proporcionaron unos relatos superficiales y demasiado descriptivos de los dos factores cognitivos.

Psicología del deporte

Preguntas 13, 14 y 15

Fueron muy pocas las respuestas a las preguntas de esta opción, que proporcionaron un conocimiento superficial y genérico sobre el tema. Las respuestas carecieron de la información que sería de esperar si los alumnos hubieran estudiado realmente la opción.

Recomendaciones y orientación para la enseñanza a futuros alumnos

- Al igual que en todos los exámenes anteriores, un prerrequisito para una buena respuesta es una clara comprensión de los términos de instrucción. Deben

enseñarse las diferentes exigencias de los términos de instrucción. En concreto, los términos de instrucción “discutir” y “evaluar” deben recibir una atención especial, y los alumnos deben comprender también que una buena respuesta a una pregunta que emplee el término de instrucción “en qué medida” exige prestar atención a factores no especificados en la pregunta. Por ejemplo, una pregunta como “¿En qué medida influyen los factores biológicos en las relaciones humanas?” exige cierta discusión de los factores cognitivos y socioculturales para que la respuesta sea merecedora de una puntuación alta. El tiempo que se emplea para enseñar a los alumnos cómo estructurar y escribir una buena respuesta al tipo de preguntas del examen es un tiempo bien empleado.

- Deben desarrollarse de manera sistemática las habilidades de redacción. Con frecuencia las respuestas adoptan la forma de largos párrafos que proporcionan un conocimiento general que no está vinculado de manera concreta con los requisitos de la pregunta. Con el fin de estructurar sus respuestas, se puede entrenar a los alumnos para que proporcionen definiciones de los términos clave que aparezcan en la pregunta y para que fundamenten sus argumentaciones en teorías o estudios que guarden gran relación con sus afirmaciones.
- Si la primera parte de una pregunta utiliza un término de instrucción del objetivo de evaluación 1, ese término de instrucción indica que esa parte de la pregunta tiene una exigencia cognitiva baja y que, por tanto, los alumnos no deben dedicar mucho tiempo a contestar esa parte de la pregunta.
- Debe darse a los alumnos las preguntas de los exámenes anteriores para que las hagan y, una vez que las hayan completado, el profesor deberá explicar los criterios de evaluación y los esquemas de calificación a los alumnos. Una vez que se haya hecho esta revisión, debe pedirse a los alumnos que evalúen su propio trabajo. De esa forma, los alumnos pueden concienciarse de cuáles son los mejores métodos para contestar una pregunta y pueden responsabilizarse de su propio aprendizaje.
- Fundamentalmente, los profesores deben asegurarse de que los alumnos establezcan una conexión entre la teoría, el concepto o el término y los estudios empíricos, y que se aseguren cuando lo hagan de que están evaluando el concepto, no únicamente los estudios empíricos, de acuerdo con los requisitos de la pregunta.
- Debe recordarse a los alumnos que añadir varios estudios cuando se pide un estudio rebaja la calidad de la respuesta, ya que solo se tendrá en cuenta el primero. Si una pregunta pide una discusión o evaluación de un estudio o teoría, se pueden introducir estudios o teorías adicionales como parte de la discusión, que pueden hacer ganar puntos solo si la investigación se utiliza clara y explícitamente para evaluar la primera investigación que se discute.

- Los profesores no deben animar a los alumnos a proporcionar un alto número de estudios, ya que con frecuencia los recuerdan mal y no conservan la pertinencia necesaria con la pregunta. En su lugar, deben centrarse en un estudio clásico y en uno o dos ejemplos actualizados, y luego en aplicar esa investigación para contestar adecuadamente la pregunta.
- En los centros que son nuevos en el programa del IB, es fundamental que los profesores sean conscientes de las exigencias del programa de Psicología. Las discusiones genéricas y anecdóticas no son respuestas aceptables a las preguntas de los exámenes. Deben enseñarse estudios, terminología y conceptos psicológicos concretos.

Prueba 3 del Nivel Superior

Bandas de calificación del componente

Calificación final:	1	2	3	4	5	6	7
Puntuaciones:	0 - 2	3 - 4	5 - 8	9 - 11	12 - 15	16 - 18	19 - 30

Comentarios generales

Son muchos los alumnos que parecen haber comprendido bien el material de estímulo en esta convocatoria de exámenes. Sin embargo, el hecho de que el material de estímulo cubriera un estudio sobre los perfiles de las redes sociales hizo que algunos alumnos se desviaran del tema y hablaran de sus propias experiencias en las redes sociales y, por tanto, olvidaran que tenían que contestar a una pregunta relativa a un estudio de investigación concreto sobre el tema. Por ejemplo, los alumnos mencionaron que podría haber material muy personal en sus perfiles que no les gustaría que viera un investigador adulto, con que mostraron que no habían leído bien el material de estímulo. Al igual que en años anteriores, las peores respuestas fueron bastante especulativas y sus argumentaciones estaban basadas en creencias y anécdotas, en lugar de basarse en el conocimiento de la metodología cualitativa de investigación. También se ha visto con frecuencia que los alumnos con peores resultados basaron sus argumentos en el conocimiento de estudios cuantitativos, aunque esto resultó menos obvio que en convocatorias anteriores. Esto puede indicar que es necesaria una mayor formación en la aplicación de la metodología cualitativa de investigación al material de estímulo.

Como de costumbre, algunos alumnos tuvieron problemas para integrar el material estímulo con el conocimiento y comprensión de la metodología cualitativa de investigación, aunque en conjunto se dieron pocos ejemplos de alumnos que no lo llevaran a cabo. Al igual que en convocatorias anteriores, unos cuantos alumnos utilizaron el término “experimento” como término genérico de “estudio de investigación”, aunque no siempre afectó a su razonamiento en lo que se refiere a los métodos cualitativos de investigación.

Por lo general, parece que a algunos alumnos les resulta difícil utilizar adecuadamente la información del material de estímulo. Por ejemplo, algunos alumnos no comprendieron que debían escribir sobre cómo investigó el investigador los sitios de las redes sociales, y no sobre lo que son los sitios de las redes sociales. Los peores alumnos fueron a menudo bastante genéricos en su enfoque para explicar la metodología y tuvieron dificultades para integrar el material de estímulo con las preguntas que se formulan.

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 algunos en las puntuaciones altas. Esto indica que muchos alumnos estaban bastante bien preparados para contestar a las preguntas de la prueba 3.

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

Parece que la pregunta más difícil para los alumnos fue la pregunta 2, que incluía el conocimiento y comprensión de cómo se podía utilizar la reflexividad en el contexto del estudio. Muchos alumnos parecían tener ciertos conocimientos de la reflexividad tal y como se utiliza en la investigación cualitativa como modo de garantizar la credibilidad, pero algunos demostraron poseer unos conocimientos limitados o nulos. Con frecuencia no se abordó bien el término de instrucción “explicar” y no siempre se utilizó el material de estímulo de manera efectiva para demostrar los puntos de vista del alumno.

En algunos exámenes con frecuencia se basó el análisis en la especulación, en lugar de en el conocimiento de la investigación cualitativa aplicada al material de estímulo.

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

Muchos alumnos mostraron una buena comprensión de las consideraciones anteriores y posteriores a la entrevista y unos cuantos alumnos fueron capaces de contestar bien a la pregunta 3 de la entrevista narrativa.

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

Pregunta 1

Hubo muchas buenas respuestas a la pregunta 1, que preguntaba las consideraciones que se podrían haber adoptado antes y después de la entrevista. En conjunto, las buenas respuestas demostraron que los alumnos podían aplicar sus conocimientos sobre la metodología de investigación cualitativa al material de estímulo. Algunos alumnos solo hicieron referencia a las consideraciones éticas y, con frecuencia, de una forma genérica. Algunos alumnos tuvieron dificultades para integrar el material de estímulo. Las peores respuestas fueron bastante genéricas y no se centraron bien en lo que pedía la pregunta. Las consideraciones “anteriores” hacían referencia al muestreo, a la elección del método de entrevista y a las técnicas de recolección de datos y cuestiones éticas relativas. Las consideraciones “posteriores” a menudo se centraban únicamente en las cuestiones éticas.

El gran problema para los peores alumnos parece haber sido cómo aplicar al estudio contenido en el material de estímulo sus conocimientos sobre las consideraciones a tener en cuenta antes y después de llevar a cabo las entrevistas.

Pregunta 2

Parece que esta pregunta fue especialmente difícil para varios alumnos y algunos lograron ninguno o muy pocos puntos en esta pregunta. Las respuestas que lograron las puntuaciones más bajas de la banda de calificación normalmente mencionaron a la reflexividad como parte de las “consideraciones” en general, con lo que demostraron un conocimiento muy limitado de lo que significa este término en lo que se refiere a la metodología cualitativa de investigación. Las mejores respuestas hicieron referencia a la reflexividad personal y epistemológica e hicieron sugerencias de cómo podía aplicarse la reflexividad dentro del estudio contenido en el material de estímulo. Aunque el conocimiento de esos términos no era necesario para llegar a las bandas de calificación más altas, resulta obvio que aquellos los utilizaron poseían un mejor conocimiento sobre la aplicación de la reflexividad. Los alumnos a menudo hicieron referencia al posible sesgo del investigador en lo que se refiere al uso de las redes sociales; por ejemplo, si el investigador era de mayor edad que los participantes. Por lo que se refiere a la reflexividad epistemológica, la mayor parte de los alumnos hicieron referencia a las consideraciones sobre el muestreo y si la entrevista narrativa era el método más apropiado.

Las peores respuestas describieron en su mayoría lo que eran las redes sociales y argumentaron que un investigador de mayor edad no entendería lo importante que son para los jóvenes y que, por tanto, no podría estudiarlas.

Pregunta 3

Parece que unos cuantos alumnos no estaban muy familiarizados con el uso de la entrevista narrativa. Sin embargo, la mayor parte de los alumnos fueron capaces de lograr algún punto aquí. Para llegar a las bandas de calificación más altas, debían abordarse los puntos fuertes y las limitaciones del uso de las entrevistas narrativas.

Los mejores alumnos fueron capaces de explicar que las narrativas son interpretaciones individuales del mundo tal y como se ven desde la perspectiva de cada individuo, y que parecía razonable un enfoque como ese para investigar los perfiles personales del sitio de una red social. Los alumnos argumentaron que los puntos fuertes de este enfoque eran que los participantes podían presentar su propia realidad sin mucha interrupción y que se podían comunicar con mayor libertad utilizando el lenguaje al que están acostumbrados. Por lo que se refiere a las limitaciones, las mejores respuestas hicieron referencia al gran volumen de datos que generaban las entrevistas narrativas o a que el investigador podía tener problemas al interferir en el proceso de la entrevista sin influir en las narrativas de los participantes. Los peores alumnos con frecuencia mencionaron que los participantes se arriesgaban a desviarse del tema o al riesgo de datos inútiles debido a la falta de intervención del investigador, lo que muestra un conocimiento un tanto limitado de la entrevista narrativa. Algunos alumnos compararon la entrevista narrativa con la semi-estructurada o la de grupos focales y utilizaron dicha comparación para justificar la elección de la entrevista narrativa por parte del investigador. Otros dijeron que el investigador debería haber elegido la entrevista semi-estructurada o, incluso, un cuestionario, porque dichos métodos proporcionan datos más fiables. Esas

respuestas obtuvieron una baja puntuación ya que no se centraron en lo que pedía la pregunta.

Recomendaciones y orientación para la enseñanza a futuros alumnos

- Parece que el principal reto de la prueba 3 es que los alumnos deben aprender a aplicar sus conocimientos de los métodos de investigación cualitativa al material de estímulo. Un segundo reto es que los alumnos deben aprender a distinguir entre los métodos de investigación cuantitativa y cualitativa.
- Las preguntas del examen se basan en una introducción con un resumen de un estudio o situación (el material de estímulo). Esto se supone que proporciona a los alumnos una oportunidad para demostrar cómo aplicar el conocimiento y comprensión pertinentes de los métodos de investigación cualitativa en el contexto de ese estudio o situación. 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 utilizarse con mayor eficacia 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 de la metodología de investigación.
- La prueba 3 del programa de estudios actual requiere que los alumnos integren el conocimiento de los métodos cualitativos de investigación en el material de estímulo. No es suficiente con describir lo que hay en el material de estímulo, ya que está destinado a servir como punto de inicio para el análisis de cómo pueden aplicarse los métodos de investigación cualitativa a un estudio concreto. Esta es una tarea exigente, ya que los alumnos deben ser creativos para combinar los conocimientos de la metodología cualitativa de investigación en la situación del material de estímulo. Por tanto, los alumnos deben tener la oportunidad de practicar “lo que es ser como un investigador cualitativo” durante el curso para que sean capaces de aplicar las consideraciones metodológicas pertinentes al material de estímulo. Esto significa que la enseñanza debe incluir la exposición a varios estudios cualitativos y preferentemente también dar la oportunidad de llevar a cabo algún tipo de proyecto de investigación menor, con el fin de comprender mejor el razonamiento de un investigador cualitativo. También es importante que los alumnos lleguen a entender la diferencia entre los métodos cuantitativos y cualitativos para que eviten utilizar demasiada terminología de los métodos cuantitativos. Por ejemplo, muchos alumnos no parecen ser conscientes de que términos como “investigador”, “experimento” y “efecto Hawthorne” no son realmente apropiados para su uso en el contexto de un estudio cualitativo.

- Los alumnos deben estar preparados de tal forma que posean un conocimiento general de los métodos de investigación cualitativa mencionados en la guía y una destreza en la aplicación de estos conocimientos en relación con un material de estímulo. La utilización de preguntas de exámenes anteriores podría lograrlo o los profesores podrían preparar el material y las preguntas a medida que enseñan la investigación cualitativa. Se recomienda también que practiquen con los alumnos la elaboración de evaluaciones y discusiones equilibradas, en lugar de afirmaciones y especulaciones sin soporte alguno.
- Se aconseja que se enseñe a los alumnos lo que significa responder a los términos de instrucción relativos a la prueba 3, por ejemplo lo que significa “explicar”. Son demasiados los alumnos que se limitan a especular sobre lo que piensan que es pertinente, pero que no explican por qué podría ser pertinente en relación con el material de estímulo.