

Informe general de la asignatura
Mayo 2011

HISTORIA

Bandas de calificación de la asignatura

Nivel Superior – Itinerario 2 – América (Pacificación) – Zona horaria 1

Calificación final:	1	2	3	4	5	6	7
Puntuaciones:	0 - 9	10 - 22	23 - 32	33 - 42	43 - 54	55 - 65	66 - 100

Nivel Superior – Itinerario 2 – Europa/Oriente Medio (Pacificación) – Zona horaria 2

Calificación final:	1	2	3	4	5	6	7
Puntuaciones:	0 - 9	10 - 22	23 - 32	33 - 43	44 - 54	55 - 65	66 - 100

Nivel Medio - Itinerario 2

Calificación final:	1	2	3	4	5	6	7
Puntuaciones:	0 - 10	11 - 23	24 - 32	33 - 43	44 - 55	56 - 67	68 - 100

Evaluación interna del Nivel Superior y del Nivel Medio

Bandas de calificación del componente

Calificación final:	1	2	3	4	5	6	7
Puntuaciones:	0 - 3	4 - 7	8 - 9	10 - 12	13 - 15	16 - 18	19 - 25

Recomendaciones relativas a procedimientos, instrucciones y formularios del IB

Este año, como en el pasado, la mayoría de colegios cumplieron con diligencia los plazos de la evaluación interna y rellenaron correctamente la documentación adecuada. Todos los años hay varios colegios que no envían o no rellenan completamente los formularios 3/IA y 3/CS. Ambos formularios tienen dos caras y deben rellenarse ambas. **Las áreas que comúnmente se dejan en blanco son el nombre y firma del profesor en el reverso del formulario 3/IA y la firma del profesor en el anverso del formulario 3/CS.**

De nuevo, en esta convocatoria, pareció existir cierta confusión sobre si eran o no apropiadas las anotaciones del profesor en las pruebas de los alumnos. Se recomienda que los profesores hagan sus comentarios en la prueba misma, o en otra hoja de papel que se incluya por separado con el trabajo del alumno. Dichos comentarios deben indicar en qué se basa el profesor para conceder puntos en cada criterio. Los comentarios que abordan

cuestiones específicas relacionadas con los criterios de evaluación pueden ser de gran ayuda en el proceso de moderación. Se aconseja a los colegios que cuando los profesores escriban los comentarios en las pruebas de los alumnos no utilicen tinta roja o verde, ya que estos son los colores que utilizan los moderadores.

Ámbito y adecuación del trabajo entregado

Los alumnos de este año en su conjunto entendieron claramente el estilo del formato general correspondiente a la evaluación interna de la investigación. La mayoría de alumnos dividió correctamente el trabajo en las seis secciones requeridas y abordaron las cuestiones de la manera indicada en los criterios de evaluación. La gran mayoría escribió sobre un tema general apropiado para la investigación histórica, muchos de ellos de acuerdo con el programa de estudios de Historia o basados en algunos aspectos de la historia regional. Los temas trataron muy a menudo de cuestiones de los siglos XIX y XX. Los moderadores encontraron varios temas centrados en cuestiones de los últimos diez años, lo que no es adecuado para esta evaluación. Aunque los temas en sí mismos eran adecuados, las preguntas de investigación específicas que formularon los alumnos fueron a menudo demasiado amplias para que pudieran abordarlas con éxito dentro del límite de palabras de la tarea. En general, la aplicación de los criterios fue adecuada con algunas excepciones, que se tratarán al comentar dichos criterios.

Desempeño de los alumnos con relación a cada criterio

Criterio A: Plan de investigación

Los alumnos tuvieron cierto éxito en esta sección. Los que más éxito lograron formularon claramente su pregunta de investigación definiendo a la vez las principales cuestiones que la pregunta investigaba, y examinaron el tipo o naturaleza de las fuentes y la base para su utilización en la investigación de esa pregunta concreta. Los problemas surgieron para los alumnos cuando no formularon claramente la pregunta, cuando no desarrollaron completamente las cuestiones que debía abordar la pregunta y, en muchos casos, cuando abordaron la metodología de una manera muy superficial. Respecto a la naturaleza y tipo de fuentes no basta con mencionar simplemente las dos fuentes que van a evaluarse en la Sección C sino que debe desarrollarse más. Tampoco es necesario exponer aquí lo que no se discutirá en la investigación.

Criterio B: Resumen de la información encontrada

La mayoría de alumnos presentaron información pertinente organizada de alguna forma y citando las fuentes. Esta sección es donde se deben presentar los hechos que constituyen dicha información, sin embargo, los alumnos todavía mezclan análisis con hechos y limitan así la puntuación que pueden obtener. El análisis debe hacerse en la Sección D, que es donde corresponde y donde recibirá puntos por el material que se aporte. Hubo muchas investigaciones bien hechas y que encajaron en la descripción del nivel de puntuación más alto para el criterio, sin embargo, un gran número de alumnos proporcionó solo una lista de fuentes muy limitada. El estilo de citar las fuentes fue también un problema en algunos casos, ya que debería haberse utilizado un estilo estándar. De nuevo este año, algunos alumnos presentaron trabajo sin citar las fuentes en esta sección, lo que limita la puntuación que pueden obtener a un máximo de 2 puntos.

Criterio C: Evaluación de las fuentes

Los alumnos siguen mejorando en el desarrollo de esta sección. La mayoría abordan ahora explícitamente origen, propósito, valor y limitaciones en la evaluación de las dos fuentes. Las evaluaciones específicas también están siendo más adecuadas y los alumnos están utilizando fuentes que son importantes para el estudio. Utilizaron fuentes diversas, incluidos discursos, memorias, documentos gubernamentales, imágenes y fuentes secundarias. Todavía se puede mejorar en esta área. Las fuentes elegidas deben reflejar que se han elegido por su importancia para la investigación y no simplemente por utilizar varias, aunque su valor sea escaso. Resulta importante que se aborden el valor y limitaciones de las fuentes con relación a su origen y propósito y no simplemente por la utilidad que tengan para el alumno.

Cuando se abordan el valor y limitaciones, las descripciones superficiales o genéricas no resultan creíbles, y deben ser más indicativas de la fuente concreta a la que se refieren. Afirmar que un autor no es objetivo debido a su nacionalidad sin relacionar esto con lo que se expone en la fuente no es el enfoque correcto.

Criterio D: Análisis

Esta sección sigue planteando algunos problemas a los alumnos. En la mayoría de las investigaciones se realizó cierto análisis de la información en la sección B, pero varios alumnos simplemente repitieron la sección B con escasos comentarios. Cuando el análisis se mezcló con la información en la sección B, los alumnos a menudo introdujeron información nueva en esta sección D y la comentaron. Hubo dos áreas particularmente problemáticas en esta sección: el desconocimiento de la importancia de las fuentes evaluadas en la sección C y la cita de las fuentes. Si no se citan las fuentes en esta sección, la máxima puntuación que puede concederse es de 2 puntos. No abordar las fuentes evaluadas en la sección C limita la puntuación máxima que puede concederse a 4 puntos. Estas dos cuestiones afectaron a un número importante de investigaciones este año. En esta sección se pide a los alumnos que analicen la información aplicada a la pregunta de investigación y muchos alumnos, de hecho, analizaron los componentes de la pregunta pero no analizaron la pregunta completa, lo que resulta necesario para poder llegar correctamente a una conclusión.

Criterio E: Conclusión

Fue una sección en la que un gran número de alumnos tuvieron éxito. Las conclusiones inconsistentes o las que introdujeron información nueva fueron las que, característicamente, no lograron las puntuaciones máximas.

Criterio F: Fuentes y recuento de palabras

Unos pocos alumnos vieron limitadas sus puntuaciones en esta sección por no poner el número de palabras en la portada de la investigación. Las listas de fuentes siguen presentando el problema de que son incompletas y carecen de un método estándar de citar las fuentes. A menudo el principal problema fue la necesidad de ordenar alfabéticamente los autores por su apellido.

Recomendaciones para la enseñanza a futuros alumnos

- Los colegios deben trabajar en el desarrollo de preguntas adecuadamente centradas. Esto resulta necesario para que los alumnos puedan realizar un trabajo desarrollado y a la vez cumplir el límite máximo de 2.000 palabras.

- Al explicar el Plan de Investigación, ayudaría a desarrollar esta sección que los alumnos expusieran claramente el alcance y método, y mostraran su significado y su relación.
- Debe recordarse a los alumnos la diferencia entre hecho y análisis, y debe orientárseles sobre dónde deben utilizarlos en la investigación.
- Deben citarse claramente las fuentes de las investigación, especialmente en las secciones B y D, para obtener puntuaciones entre medias y altas. Debe insistirse a los alumnos sobre esto a lo largo de todo el proceso de evaluación interna.

Prueba 1 del Nivel Superior y 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 - 11	12 - 14	15 - 17	18 - 25

Comentarios generales

Los formularios G2 enviados a IBCA por los colegios indicaron que la prueba 1 de mayo de 2011 fue bien recibida por unos y no por otros. De nuevo, aproximadamente el 50% de los alumnos eligieron el tema prescrito 1, y el otro 50% se dividió por igual entre el tema prescrito 2 y el tema prescrito 3. De aquellos centros que habían respondido cuando se realizó la reunión de evaluación, el 96% encontraron apropiado el nivel de dificultad de la prueba, la claridad del lenguaje empleado y la presentación de la prueba respecto a los temas prescritos 2 y 3. Varios colegios comentaron la falta de opciones disponibles ahora en la prueba 1 y, lo que es más alarmante, hubo varios que no eran conscientes de ello. Hubo otros comentarios relativos a la separación de preguntas y fuentes para hacer más fácil el acceso de los alumnos. En cuanto al tema prescrito 2, se expresó preocupación sobre la predominancia de fuentes de origen occidental y su falta de variedad. También se criticó la inconsistencia en la cantidad de material complementario identificativo que se dio en la atribución de las fuentes en los tres temas prescritos. Algunos formularios G2 expresaron también preocupación sobre el alcance del tema, dado que el tema prescrito 3 señala 1989 como la fecha límite y la pregunta 4 pedía un análisis de las contribuciones de las políticas *glasnost* y *perestroika* al colapso de la Unión Soviética. Aunque podría interpretarse como una invitación para llegar hasta 1991, el esquema de calificación incluía instrucciones para que los examinadores no pidieran conocimientos posteriores a 1989 de modo que ningún alumno estuviera en desventaja.

En cuanto al tema prescrito 1, el 96% de los colegios encontraron la prueba satisfactoria o buena con respecto a la claridad del lenguaje empleado, y el 94% encontraron la presentación de la prueba satisfactoria o buena. El 70% encontraron el tema de una dificultad apropiada y el 30% lo encontraron demasiado difícil. Hubo dos críticas generales al tema prescrito 1, primero, que el tema de la Conferencia Naval de Londres fue demasiado delimitado, y segundo, que el lenguaje empleado en la pregunta 4 hizo difícil que los alumnos pudieran utilizar sus conocimientos propios. En respuesta a la delimitación, ningún alumno debería sorprenderse de que salga cualquiera de los temas de la prueba 1. Están claramente

establecidos en el programa de estudios y durante los dos años del curso los profesores deben asegurarse de que todos los alumnos tengan al menos conocimientos superficiales de todo el contenido del programa de estudios. El título del tema prescrito 1 incluye el término “mantenimiento de la paz”, una referencia directa al desarme, y el artículo 8 del Pacto de la Liga/Sociedad de Naciones, que identifica uno de los principales objetivos de dicha organización, establece expresamente: “Los miembros de la Sociedad reconocen que el mantenimiento de la paz exige la reducción de los armamentos nacionales al mínimo compatible con la seguridad nacional y con la ejecución de las obligaciones internacionales impuestas por una acción común”. Con ese objetivo, la Conferencia Naval de Londres de 1930 es un tema apropiado y, por la naturaleza global de las naciones presentes en la misma, también responde a la crítica que se hace con frecuencia respecto a que el tema prescrito 1 es demasiado eurocéntrico. Quienes preparan las preguntas tienen la misma información que los profesores, y hacen su selección a partir de los temas enumerados. No obstante, esto no significa que todos los puntos de la Guía de Historia deban enseñarse en profundidad, ya que la prueba 1 es una prueba de destrezas.

Naturalmente, hay temas que son más populares o que se perciben como más “corrientes” que otros pero, siempre que a los alumnos se les hayan enseñado las destrezas necesarias para resolver esta prueba, la mayor delimitación del tema no debe ser un problema. Los profesores que comentaron “no fue esto para lo que yo había preparado a mis alumnos” deberían quizás replantearse la forma en la que enseñan el material para la prueba 1. De hecho, puede argumentarse que los temas muy delimitados pueden resultar más accesibles para los alumnos que los temas amplios. Piénsese, por ejemplo, en lo difícil que sería para los alumnos responder a una pregunta basada en fuentes sobre “los tratados de la Paz de París” o sobre “desarme global 1918-1936” en el tiempo disponible. Algunos profesores probablemente estarían muy satisfechos con una prueba de fuentes sobre el Tratado de Versalles, ¿pero lo estarían tanto si tuviesen que cubrir el tratado de Sèvres-Lausana? Para algunas zonas del mundo puede argumentarse que el segundo tratado es muchísimo más importante que el primero. También debe recordarse que una de las opciones regionales del NS es ahora la Historia de Europa y Oriente Medio. Lo que se intenta decir es que lo que puede parecer un tema adecuado para algunos colegios puede no ser considerado así por otros.

El esquema de calificación, disponible en el sitio web del IB y distribuido en talleres, también señala que del máximo de 25 puntos disponibles en la prueba 1 los alumnos pueden obtener entre 22 y 25 simplemente utilizando las fuentes en sí mismas. En mayo de 2010 y mayo de 2011 el principio de la banda de calificación 7 se situaba en los 18 a 25 puntos, lo que permitía a los alumnos con las destrezas adecuadas obtener puntuaciones muy altas sin ningunos conocimientos propios detallados.

Para abordar el segundo punto, sobre la falta de posibilidad de que los alumnos expresasen sus propios conocimientos en la pregunta 4, lo que preocupó aquí fue que nombrar la Conferencia Naval de Londres fue demasiado específico y que una pregunta sobre el desarme 1930-1936 habría sido más accesible para los alumnos. Lo que la pregunta pedía era que se analizaran hasta 1936 los desacuerdos en Londres entre las distintas potencias, claramente identificados en las fuentes. Todos los alumnos que se presentaron a este tema prescrito deberían estar familiarizados con el material necesario para responder a esta pregunta. **De hecho, muchos alumnos fueron capaces de responderla adecuadamente.** La pregunta 4 pedía que se señalara que, dado que la Conferencia Naval de Londres de 1930 fracasó a largo plazo, lo mismo ocurrió con el desarme. La información pertinente incluía la postura de Japón y que recurriera en consecuencia al militarismo, lo que llevó a la invasión de Manchuria en 1931; la incertidumbre de la posición de Gran Bretaña con

respecto a su armada, lo que llevó al acuerdo naval anglo-alemán de 1935; y la suspicacia y desconfianza entre Francia e Italia sobre el Mediterráneo y África del Norte, que produjeron la crisis de Abisinia. Este informe puede corroborar que muchos alumnos se dieron cuenta de esto e incluyeron dichos conocimientos propios en sus respuestas.

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

Se pueden mejorar las respuestas a las preguntas 2 y 3. En el caso de la pregunta 2, debe recordarse a los alumnos que deben establecer buenas conexiones haciendo referencia específica al material de las fuentes. Asimismo, la pregunta pide específicamente comparación y contraste de las opiniones expresadas en dos fuentes. Esto significa que las comparaciones sobre el origen de las fuentes o su naturaleza como documentos históricos (por ejemplo, "ambas fuentes son secundarias") no son pertinentes a la pregunta. En cuanto a la respuesta a la pregunta 3, requiere que los alumnos evalúen el valor y limitaciones de las fuentes. La conclusión de que las fuentes primarias son fiables y las fuentes secundarias no lo son es una generalización que tiene poca validez histórica y que no supone una evaluación real de las fuentes.

Los alumnos pueden perfectamente reflexionar sobre la fiabilidad de las fuentes cuando aborden sus orígenes y propósito, pero dicha reflexión debe estar explícitamente relacionada con cómo afecta al valor y limitaciones de las fuentes. Igualmente, la evaluación de las fuentes debe integrar orígenes y propósito por un lado con valor y limitaciones de cada fuente por el otro. Las respuestas a la pregunta 4 no siempre se desarrollaron centradas en la pregunta concreta que se había hecho, sino que presentaron párrafos separados que trataban sobre cada fuente de la prueba y después algunos conocimientos propios también por separado.

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

Los alumnos mostraron generalmente buenos conocimientos complementarios de los tres temas prescritos. Esto les permitió centrarse en demostrar sus destrezas al responder las distintas preguntas. Como ocurrió en convocatorias anteriores, la mayoría de alumnos no parecieron experimentar dificultades para responder a las cuatro preguntas en el tiempo disponible. Responderlas en el orden en el que estaban formuladas les dio la oportunidad de entender con más profundidad las fuentes y responder a la pregunta 4 de una manera más centrada.

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

Tema prescrito 1 Pacificación y mantenimiento de la paz; relaciones internacionales, 1918-1936

Pregunta 1

- a) La mayoría de alumnos tuvieron pocas dificultades para encontrar dos o tres de los cinco posibles determinantes de importancia en el esquema de calificación. Algunas

respuestas fueron sencillamente demasiado breves (una frase o eso) para obtener puntuaciones altas.

- b) La viñeta funcionó extremadamente bien, y la mayoría de alumnos fueron capaces de identificar dos mensajes en la Fuente C, obteniendo así todos los puntos.

Pregunta 2

Un número importante de alumnos respondieron con narraciones de las fuentes, sin conexión entre ellas. La pregunta pedía explícitamente comparación y contraste “de las opiniones expresadas” en las dos fuentes. Las respuestas que discuten los orígenes de las fuentes y la naturaleza del documento histórico (primario o secundario; un discurso frente a un libro, etc.) no reciben puntos. Dicho esto, también hubo muchas respuestas excelentes que cubrieron tanto comparaciones como contrastes, con un estilo de redacción que estableció paralelismos y conexiones.

Pregunta 3

Los alumnos estaban familiarizados con las instrucciones de esta pregunta, y abordaron todos los elementos correspondientes a ambas fuentes; no obstante, hubo respuestas que siguieron centrándose en el contenido de las fuentes en lugar de en su evaluación. Asimismo, en algunos casos, no explicitaron las conexiones entre origen y propósito por un lado, y valor y limitaciones por otro. Resulta fundamental que se prepare a los alumnos para ver la pertinencia de comprender el propósito de una fuente para poder juzgar su valor y limitaciones. El análisis de la Fuente A (declaración de Hoover) se hizo a menudo mejor que el de la fuente B (un libro de Payson O'Brien), lo que resultó algo sorprendente, ya que la fuente B es un tipo de fuente que aparece regularmente en esta prueba. Del mismo modo, los alumnos siguen señalando que si una fuente es secundaria tiene un valor limitado para los historiadores, y que si es primaria, no tiene limitaciones.

Algunos alumnos siguen abordando las fuentes juntas, por ejemplo, “El origen de la Fuente A... mientras que el origen de la Fuente B...”. Debe desaconsejarse esta práctica, ya que lleva a la fragmentación de la respuesta.

Pregunta 4

A pesar de las preocupaciones expresadas en los formularios G2, la pregunta 4 fue en general bien respondida, y muchos alumnos incluyeron elementos de sus propios conocimientos. La respuesta más común planteó que la Conferencia Naval de Londres de 1930 fue un éxito limitado y a corto plazo, pero un fracaso a largo plazo, que es lo que sugerían las fuentes. Debe señalarse que la inclusión de todas las fuentes a modo de letanía algo mecánica no garantiza automáticamente que el alumno obtenga cinco puntos, a no ser que las respuestas se centren específicamente en la pregunta formulada. Las respuestas de algunos alumnos fueron excelentes y centradas e integraron elementos concretos de las fuentes con conocimientos propios, pertinentes y detallados.

Tema prescrito 2 El conflicto árabe-israelí, 1945-1979

Pregunta 1

- a) Muchos alumnos incluyeron las reacciones de Gran Bretaña, Francia e Israel, mientras que otros también incluyeron las de EE.UU. y la URSS.
- b) La mayoría de alumnos entendió los principales mensajes de la viñeta (rivalidad y competencia por el poder entre EE.UU. y la URSS; a Eden lo dejan atrás), pero la profundidad de análisis varió considerablemente.

Pregunta 2

Muchos alumnos todavía analizan las fuentes por separado una tras otra sin ninguna conexión explícita entre ellas o con una breve conexión al final. Otros tienen una idea muy clara de lo que se requiere y establecen conexiones claras entre las fuentes. Muchos alumnos incluyeron el origen de la fuente como parte de la comparación, lo que no les reportó ningún punto.

Pregunta 3

Ambas fuentes eran muy similares en cuanto a su valor y limitaciones aunque, como esta pregunta no requiere ninguna comparación o contraste de las fuentes, ello no influyó en la capacidad de los alumnos para responder a la pregunta. Algunos alumnos tienen una idea muy clara de lo que significa origen, propósito, valor y limitaciones, mientras que otros han aprendido ciertas "recetas" o tienen un enfoque mecánico y no están pensando realmente en las fuentes. Todavía hay demasiada descripción del contenido de las fuentes. Muchas respuestas incluyen las palabras origen, propósito, valor y limitaciones pero en realidad analizan el contenido de las fuentes.

Pregunta 4

Muchos alumnos se olvidan de responder a la pregunta orientativa, y simplemente resumen la información de las fuentes sin intentar centrarse en lo que pide la pregunta. Los alumnos más aventajados evitaron esta tentación y sus respuestas se caracterizaron por una disposición a "dar forma" al material para crear una evaluación bien fundamentada del papel de EE.UU. en la crisis de Suez. Desgraciadamente, solo muy pocas veces se complementó en dichas buenas respuestas la aplicación de las fuentes con la inclusión de conocimientos propios pertinentes.

Tema prescrito 3 El comunismo en crisis, 1976-1989

Pregunta 1

- a) La mayoría de alumnos no tuvieron dificultades para identificar tres problemas a los que se enfrentó Gorbachov como consecuencia de introducir las políticas de *glasnost* y *perestroika*, por ejemplo, el debilitamiento del Partido Comunista, la tensión creada entre la apertura y el control centralizado, y el efecto de que los diputados utilizaran la televisión para sus propios fines. Pero algunos aportaron información complementaria innecesaria y emplearon demasiado tiempo en una pregunta que valía 3 puntos.
- b) La viñeta funcionó bien, y la mayoría de alumnos fueron capaces de identificar dos mensajes en la Fuente E, obteniendo así todos los puntos. En las distintas respuestas que se evaluaron, los alumnos identificaron todos los mensajes sugeridos en el esquema de calificación.

Pregunta 2

Un número importante de alumnos respondieron con narraciones de las fuentes, sin conexión explícita entre ellas. Algunos no se centraron en las opiniones expresadas y, en lugar de ello, compararon y contrastaron las fuentes con referencia a sus orígenes y al tipo de documento histórico que eran. Dicho esto, hubo también respuestas muy sofisticadas que cubrieron tanto las comparaciones como los contrastes con el grado de detalle necesario para obtener todos los puntos.

Pregunta 3

Los alumnos estaban familiarizados con las instrucciones de esta pregunta, y abordaron todos los elementos correspondientes a ambas fuentes; no obstante, hubo respuestas que siguieron centrándose en el contenido de las fuentes en lugar de en su evaluación. Asimismo, en algunos casos, no explicitaron las conexiones entre origen y propósito por un lado, y valor y limitaciones por otro. Resulta fundamental que se prepare a los alumnos para ver la pertinencia de comprender el propósito de una fuente para poder juzgar su valor y limitaciones. El análisis de la Fuente C (las memorias de Gorbachov) se hizo a menudo mejor que el de la fuente D y la mayoría de alumnos abordaron la fuente C muy bien. En el caso de la fuente D, muchos alumnos no tuvieron en cuenta la fecha y no reflexionaron sobre las implicaciones de que la fuente reflejaba una situación en marcha constantemente cambiante. Algunos alumnos sacaron también la conclusión precipitada de que como la fuente D era una publicación de un académico estadounidense, eso significaba que no había experimentado los acontecimientos en primera persona y, en consecuencia, la fuente tenía un valor limitado para los historiadores. A menudo no se consideró como un valor la experiencia académica de Magstadt. De modo similar, los alumnos siguen señalando que si una fuente es secundaria, tiene un valor limitado para los historiadores, y que si es primaria, no tiene limitaciones. Se recomienda que cada fuente se aborde por separado.

Pregunta 4

La pregunta fue un desafío para los alumnos con dificultades para hacer una síntesis y que no la contestaron como una pregunta de redacción corta. No obtendrán buenas puntuaciones los enfoques mecánicos de la pregunta que citen cada fuente por separado y presenten algunos conocimientos propios también en un párrafo separado. De manera similar, la utilización de todas las fuentes no garantiza automáticamente cinco puntos a no ser que la respuesta se centre explícitamente en lo que pide la pregunta. Los conocimientos propios que se incluyeron fueron en conjunto limitados y generales. Cuando lograron integrarlos en la respuesta, los alumnos utilizaron los conocimientos propios para explayarse sobre cuestiones identificadas en las fuentes (por ejemplo, información adicional sobre los problemas económicos mencionados en la Fuente C) o para contribuir a apoyar nuevos argumentos (como el crecimiento de los movimientos independentistas y su impacto en la URSS). Algunos alumnos redactaron respuestas bien centradas, que integraron elementos específicos de las fuentes y conocimientos propios pertinentes.

Recomendaciones y orientación para la enseñanza a futuros alumnos

Realmente no hubo “sorpresas” en la prueba 1. Todo el contenido estaba claramente identificado en la Guía de la Asignatura. Los profesores deben dar a sus alumnos copias del contenido que se especifica y asegurarse de que todos los alumnos tengan algunos conocimientos básicos del mismo para cuando se presenten al examen. Al parecer, también se cree que los alumnos que estudian Historia saben implícitamente cómo evaluar fuentes. La información obtenida de la prueba 1 demuestra **que la evaluación de las fuentes debe enseñarse como parte del curso**. La forma evidente de hacerlo es relacionar el contenido del tema prescrito elegido por el colegio con su Opción Regional o con temas que cubra la prueba 2. Cuando se discuta la Liga/Sociedad de Naciones, por ejemplo, los profesores deben asegurarse de que los alumnos trabajen con diferentes fuentes (y tipos de fuentes) y deben enseñarles cómo su origen y propósito afectan a su valor y limitaciones. Los profesores deben ayudar a los alumnos a desarrollar las destrezas necesarias para responder a la pregunta de redacción corta haciendo referencia a las fuentes y a

conocimientos propios adecuados. La clave para el éxito en la última pregunta es que los alumnos respondan a lo que, de hecho, pide la pregunta que se ha formulado, en lugar de utilizar las fuentes mecánicamente sin centrarse específicamente en nada.

Prueba 2 del Nivel Superior y del Nivel Medio – zona horaria 1

Bandas de calificación del componente

Calificación final:	1	2	3	4	5	6	7
Puntuaciones:	0 - 4	5 - 9	10 - 12	13 - 16	17 - 21	22 - 25	26 - 40

Comentarios generales

El número de respuestas de los formularios G2 (comentarios de los profesores sobre los exámenes) recibidos para la reunión de evaluación fue de 326. El examen de estos comentarios reveló que el 0.4% de los que respondieron encontraron la prueba “mucho más fácil” que la del año anterior, el 4.9% la encontraron “un poco más fácil”, el 57.4% la encontraron “de un nivel similar”, el 24% la encontraron “un poco más difícil” y el 6.1% la encontraron “mucho más difícil”.

En cuanto a la adecuación de las preguntas de la prueba en términos “claridad del lenguaje empleado”, el 10.2% consideró la prueba “floja”, el 44.9% “satisfactoria”, y el 44.9% “buena”. El 3.4 % de las respuestas de los formularios G2 consideraron que la presentación de la prueba fue “floja”, el 42% “satisfactoria”, y el 54.5% “buena”.

Las unidades temáticas 1, 3 y 5 siguieron siendo las favoritas de la mayoría de los centros, como se reflejó en las respuestas de los alumnos. Debe reconocerse que a veces las preguntas o tareas fueron menos corrientes que en el pasado, y a veces el material, aunque señalado con bastante claridad en la Guía de Historia para su estudio específico, se presentó de tal forma que dificultó bastante la respuesta/tarea (se dará más información sobre esto más adelante al referirnos a preguntas concretas).

El reconocimiento del hecho de que la manera en que fueron formuladas una *pequeña minoría* de preguntas pudiera haber inquietado o situado en desventaja a los alumnos se vio reflejado en el establecimiento de las bandas de calificación.

Como se mencionó antes, predominaron los temas más corrientes de las unidades temáticas 1, 3 y 5. De las 30 preguntas disponibles, la mayoría de alumnos respondieron relativamente pocas. Como se señaló en un informe anterior con respecto a una convocatoria de exámenes de noviembre, “*los temas relacionados con Hitler, la primera guerra mundial y la guerra fría (en particular cualquier cosa relacionada con los orígenes de este conflicto o de su finalización) siguen siendo populares*”. La concentración de centros y alumnos en estos eternos favoritos es perfectamente comprensible, y estudiarlos es importante para comprender algunos de los acontecimientos históricos de mayor importancia del siglo XX. No obstante, es necesario ir más allá del tratamiento general o estandarizado de los temas, que a menudo carece del enfoque suficiente en lo que se pregunta. Se volverá a tratar esta cuestión en los comentarios sobre el desempeño de los alumnos en las distintas preguntas en la sección correspondiente más adelante.

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

Los profesores/instructores señalaron en los formularios G2 áreas en las que creyeron que los alumnos habían encontrado problemas debido a la naturaleza/formulación de las preguntas. Se comentaron "citas extrañas" como las de las preguntas 4 y 15, y uno de los profesores se mostró muy ofendido de que se utilizase el término "riesgo inminente o al borde del abismo" en la pregunta 27 sobre los acontecimientos en Cuba en 1962. La mayoría de alumnos eludieron preguntas como la 4 y pocos parecieron tener algún problema con la formulación de la 15; y no es ilógico esperar que los alumnos que han estudiado el tema de la guerra fría conozcan la terminología asociada con acontecimientos clave, especialmente cuando **el término se establece con bastante claridad** como área a tener en cuenta en la Guía de Historia.

La mayoría de alumnos respondieron dos preguntas dentro del límite de tiempo, fueron poco frecuentes los casos en los que no se siguieran las instrucciones (por ejemplo, que se eligieran ambas preguntas de la misma unidad temática o que se hiciera caso omiso de los requisitos regionales). Muchas respuestas a las preguntas más populares se caracterizaron a menudo por haber estado preparadas o aprendidas de antemano, y haberse aplicado sin bastante atención a lo que específicamente pedía la pregunta, siendo este en particular el caso en preguntas relativas al origen de la primera guerra mundial o a los orígenes o desarrollo de la guerra fría, cuando los alumnos redactaron respuestas que eran visiones generales de las causas pero insuficientemente centradas en el tema o temas centrales de la pregunta.

A los alumnos todavía les falta mostrar comprensión de la cronología. En muchas respuestas no se indicó ni una fecha. Evidentemente, la Historia es algo más que la crónica de acontecimientos y la enumeración de fechas, pero el conocimiento de la cronología proporciona una comprensión más sólida de la secuencia de acontecimientos y una base para comentar causa y efecto y continuidad y contraste, a menudo ausentes en respuestas que simplemente omiten la cronología.

Estos informes de la asignatura constantemente mencionan la necesidad de preparar a los alumnos en las técnicas de redacción de respuestas: analizar la pregunta e identificar lo que pide, y desplegar a continuación los conocimientos históricos necesarios para responderla. No debe fomentarse la aportación de gran cantidad de detalles aplicados indiscriminadamente, en lugar de elegir los detalles pertinentes y estructurar la respuesta (secuencial o temáticamente), que es lo que se requiere. Debe fomentarse la preparación de los alumnos en las técnicas de redactar respuestas dentro de un límite de tiempo, al igual que familiarizarlos con el vocabulario histórico básico, por ejemplo, con lo que significa "militarismo", "seguridad colectiva", "representación proporcional", "militarismo", "coexistencia pacífica" y "riesgo inminente o al borde del abismo", por nombrar algunos de los términos que aparecieron en preguntas de esta convocatoria y que, al parecer, algunos alumnos entendieron mal.

Niveles de conocimientos, comprensión y habilidades demostrados

En el informe de mayo de 2010 de la prueba 2 (zona horaria 1) se hicieron los comentarios que figuran a continuación sobre los niveles de conocimientos, comprensión y habilidades demostrados. Estos puntos siguen siendo en general aplicables a la redacción de respuestas en relación con la prueba 2 (zona horaria 1) de la convocatoria de mayo de 2011.

Las mejores respuestas estuvieron bien estructuradas y demostraron que los alumnos dominaban la cronología, que habían identificado lo que pedían las preguntas y, sobre todo, que aportaron datos históricos pertinentes. Debemos insistir una vez más en que las respuestas deben estar apoyadas por referencias a conocimientos históricos. Esto es un examen de Historia, y no una invitación a desencadenar un torrente de generalidades con el que no se logra responder de modo convincente a la pregunta.

*El conocimiento de la historiografía fue a menudo evidente y se integró en la respuesta con el fin de complementar la información histórica detallada, **no de sustituirla**. También resultaron evidentes en estos niveles de logro más altos las respuestas temáticas y la atención a los términos de examen "evalúe", "analice", "compare y contraste", etc. La planificación de las respuestas se hizo asimismo evidente ya que los argumentos se mantuvieron centrados a lo largo de las mismas, y se hicieron frecuentes referencias a lo que pedía la pregunta.*

En esta convocatoria de mayo de 2011 se vio trabajo que mostró que algunos centros han estado preparado a los alumnos para redactar bien las respuestas, identificando de entrada lo que pide la pregunta, definiendo los términos clave, planificando la respuesta, y estructurándola según el tema o de forma secuencial, dependiendo de la pregunta. Se agradeció el cambio que suponen dichos enfoques con respecto al de respuestas que describieron opiniones historiográficas (en contraposición a que los alumnos proporcionaran sus propios argumentos basados en datos históricos), respuestas estándar o aprendidas de antemano, y comentarios generales con escasos datos históricos precisos.

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

Unidad temática 1

De las seis preguntas disponibles, las más populares con diferencia fueron la 2 y la 3, los temas más comunes para la mayoría de centros que cubren esta unidad temática.

Pregunta 1

Hubo realmente muy pocas respuestas a esta pregunta. La tarea de comparar/contrastar fue difícil, como señalaron los comentarios de los formularios G2. Ambas guerras indicadas para comparar/contrastar son ejemplos específicos, nombrados en la Guía de Historia, pero al parecer pocos alumnos se estudiaron una de ellas, y mucho menos las dos.

Pregunta 2

Fue la opción más popular de esta sección. Muchos alumnos abordaron la tarea con una respuesta de dos partes: la primera parte, una visión general narrativa de las causas de la primera guerra mundial, y la segunda centrándose (otra vez con una visión general narrativa) en los orígenes de la segunda guerra mundial. La cuestión o factor del "militarismo" fue, para la mayoría de alumnos, sinónimo de la carrera armamentista naval anterior a 1914 o del Plan Schlieffen, y el militarismo previo a 1939 se interpretó como la política exterior de Hitler desde 1936 en adelante. Los alumnos más aventajados definieron el militarismo, no solo en términos de acciones, sino que señalaron el estado de ánimo/actitudes/ideales que se asociaron a los años anteriores a ambos conflictos, o que los impregnaron. En dichos casos, las respuestas fueron mucho más convincentes.

Hubo demasiadas respuestas que simplemente descartaron el militarismo sin mostrar ninguna comprensión de lo que era, y los alumnos pasaron a redactar las respuestas aprendidas de antemano a las que nos hemos referido antes. A menudo, dichas respuestas

giraron en torno a la afirmación: “Hubo cuatro causas de la primera guerra mundial...” y de modo similar, con la segunda guerra mundial. Hubo respuestas que sospechamos se basaron en hojas informativas o apuntes de clase que eran visiones generales, no lo suficientemente centradas para abordar bien lo que pedía la pregunta.

Pregunta 3

La mayor parte de los alumnos que eligieron responder esta pregunta abordaron las guerras en Indochina antes o después de 1954. La pregunta pedía analizar el impacto en el curso y resultado de la guerra. Muchos alumnos tendieron a emplear la mayor parte de la respuesta describiendo tácticas de las guerrillas, y de las fuerzas *US/ARVIN*. A menudo se hizo caso omiso de su impacto en el resultado de la guerra, o no se abordó suficientemente. No fueron poco comunes las afirmaciones de que la guerra de guerrillas fue el principal y hasta el único motivo de la victoria, revelando falta de conocimientos profundos de los factores que produjeron el éxito del Vietminh/Vietcong/Ejército de Vietnam del Norte

Algunos alumnos eligieron China como ejemplo para investigar. De nuevo, aunque en algunas respuestas fueron capaces de proporcionar detalles sobre el curso de la guerra (que tendieron a ser una descripción de las tácticas), les hizo falta considerar “otros factores” con relación al análisis del impacto de dicho tipo de guerra en el resultado del conflicto.

Se vieron algunas buenas respuestas que sí proporcionaron el necesario equilibrio y consideración de diversos factores con relación al “resultado”, pero a menudo hubo en las respuestas demasiada descripción, en lugar de comentario crítico.

Pregunta 4

No fue una pregunta popular. La pregunta misma era difícil ya que su redacción no era totalmente clara y accesible. En este caso, los alumnos actuaron con sensatez al evitar peligros potenciales eludiendo la pregunta. Los formularios G2 se mostraron críticos con esta pregunta y debe reconocerse que no estaba articulada con bastante claridad para ser accesible a los alumnos.

Pregunta 5

No fue una pregunta popular aunque algunas respuestas sobre el principio de seguridad colectiva y los logros de la ONU posteriores a 1945 (y los obstáculos a los que se enfrentó) fueron buenas.

Pregunta 6

Hubo muy pocas respuestas a esta pregunta. En algunas respuestas, basadas en la guerra civil española, los alumnos tendieron a hacer caso omiso de lo que pedía la pregunta, y redactaron respuestas aprendidas de antemano sobre los orígenes, o el curso o los efectos generales de la guerra (a veces de las tres). En este caso, puede presumirse que dichos alumnos habían estudiado la guerra civil española y estaban decididos a escribir sobre ella a pesar de que la pregunta especificaba con bastante claridad que debían centrarse en “los efectos económicos”.

Unidad temática 2

De las seis preguntas disponibles en esta unidad temática, la pregunta 8 sobre la República de Weimar fue la que más atención recibió. Algunos alumnos abordaron la pregunta 12 con muy escaso éxito.

Comment [A&E 1]: No hemos encontrado en ningún sitio a qué se refiere

Pregunta 8

La pregunta ponía el énfasis en la República de Weimar y su progreso y/o problemas hasta que llegó formalmente a su fin en 1933. Unos pocos alumnos tendieron a responderla como si se tratase de una pregunta sobre el ascenso al poder de Hitler en lugar de un examen de en qué medida una afirmación tan determinista sobre la democracia en Alemania hasta 1933 era adecuada o válida.

Hubo algunas respuestas muy sólidas que cuestionaron la visión sesgada de "inevitabilidad" de la cita y señalaron no solo los problemas sino también los logros de la República. Para apoyar una buena respuesta era necesario considerar las circunstancias de la fundación de la República, las presiones económicas y políticas a las que se enfrentó y por qué.

Pregunta 12

Hubo unas pocas respuestas a esta pregunta, que revelaron que no se entendió en absoluto el término "representación proporcional". En estos casos dichas respuestas giraron en torno a la constitución de los EE.UU. y a una confusa explicación de la representación en la Cámara de Representantes y el Senado, un enfoque inadecuado que indica que los alumnos no entendían el sistema de representación proporcional a pesar de que la Guía de Historia lo menciona específicamente.

Unidad temática 3

De las seis preguntas de esta unidad temática, la pregunta 18 fue la que menos alumnos eligieron.

Pregunta 13

Los dos líderes de derecha elegidos por la mayoría de alumnos que respondieron a esta pregunta fueron Mussolini y Hitler. Las mejores respuestas fueron temáticas en lugar de secuenciales. Se preguntaba sobre las condiciones, no sobre los métodos, y en algunos casos las narraciones sobre el ascenso al poder del líder de partido único no distinguieron entre unas y otros. Unos pocos alumnos confundieron izquierda y derecha y utilizaron ejemplos que no fueron válidos.

Aunque algunos profesores cuestionan el uso de la terminología izquierda y derecha, la Guía de Historia señala específicamente estos términos. Si las clasificaciones tienen o no tienen ya "significado" es algo que los profesores pueden discutir con los alumnos; no obstante, dado que los términos aparecen en la Guía en esta unidad temática, se espera que los centros y los alumnos sean conscientes de la naturaleza y limitaciones de la aplicación de los mismos, ya sea en términos de componentes ideológicos o metodológicos.

Pregunta 14

Fue una pregunta popular y los alumnos cubrieron tanto a Mao como a Stalin. Las buenas respuestas identificaron al principio los problemas acuciantes (tanto para el país como para el régimen o líder) a los que se enfrentó cada líder, y después presentaron las políticas que adoptaron (sociales, económicas, o en temas políticos) para abordar dichos problemas. Las mejores respuestas fueron después capaces de juzgar fundamentadamente en qué medida dichas políticas tuvieron éxito (y para quién o quiénes exactamente).

Pregunta 15

Se vieron relativamente pocas respuestas a esta pregunta que versaran sobre Nasser, no obstante, Perón resultó ser bastante popular. A pesar de algunas críticas de profesores en

los formularios G2 sobre que el término *political policies* (políticas en temas políticos) llevaba a confusión, los alumnos que respondieron esta pregunta no parecieron haber estado en desventaja. Las respuestas tendieron a cubrir diversas áreas de políticas para explicar la conservación del poder por parte de Perón.

Pregunta 16

Las mejores respuestas definieron al principio lo que los alumnos entendían por “totalitario”, y después examinaron las áreas de control (económico, social, religioso, educativo, mediático, político, etc.) con relación al impacto que tuvieron en la población del estado elegido. Las respuestas se basaron principalmente en cubrir los regímenes o estados de Stalin, Mao y Castro. A veces dichas respuestas tendieron a ser narrativas o descriptivas sobre la planificación económica, y en estos casos el “impacto”, aunque pertinente, no fue suficientemente desarrollado en términos de examinar los objetivos más amplios del régimen “totalitario” y el efecto en las “vidas de la gente común”.

Pregunta 17

Hubo un importante número de alumnos que eligieron esta pregunta sobre propaganda. La mayoría de las respuestas fueron bastante buenas, pero un problema que se señaló fue que muchos alumnos hicieron caso omiso del requisito regional. Alemania y la URSS pertenecen a la misma región.

Pregunta 18

Hubo tan pocas respuestas a esta pregunta que es difícil hacer algún comentario significativo sobre el desempeño de los alumnos.

Unidad temática 4

Hubo relativamente pocas respuestas en esta unidad temática. Solo las preguntas 20 y 21 parecieron atraer algo de atención de algunos centros.

Pregunta 20

Como en el pasado, las respuestas que abordan el papel o contribución de Gandhi al movimiento independentista (o lo que es más, casi cualquier pregunta que requiere cubrir el surgimiento del nacionalismo indio del siglo XX) tendieron a dividirse en dos grandes categorías: tendieron a ser narraciones hagiográficas de la trayectoria de Gandhi, que hicieron caso omiso de otros factores que influyeron en el declive del imperialismo en Asia meridional; o estuvieron bien construidas e intentaron situar a Gandhi en un contexto más amplio de descolonización del subcontinente, del declive político y económico del poder de la metrópoli, y del papel de otras personalidades en el movimiento independentista. El primer tipo de respuestas muestra indefectiblemente poco conocimiento crítico del proceso de descolonización y del surgimiento de nacionalismo(s) rivales en el subcontinente.

Pregunta 21

Los alumnos que habían estudiado la unidad temática 5 (y posiblemente el tema prescrito 3 para la prueba 1) se sintieron indudablemente atraídos por esta pregunta. Polonia fue con diferencia la opción más popular de los dos estados a elegir. En su mayor parte, las respuestas fueron sólidas en cuanto a contenido y cronología, mostrando comprensión de la actitud cambiante de la Unión Soviética hacia los estados satélite a partir de 1968, así como de la organización y resultados de los movimientos que desafiaron con éxito el control soviético a finales de la década de 1980.

Unidad temática 5**Pregunta 25**

Las preguntas sobre los orígenes de la guerra fría suelen ser populares. Los alumnos parecen con frecuencia decididos a redactar una respuesta aprendida de antemano sobre los orígenes de la guerra fría con independencia de lo que pida específicamente la pregunta. A menudo no entendieron bastante el contexto de la Conferencia de Yalta ni las cuestiones que se discutieron allí. Resulta sorprendente que tantos alumnos supieran tan poco sobre la Conferencia.

De hecho, un importante porcentaje de respuestas decidieron hacer caso omiso de la Conferencia, o la confundieron con Potsdam, o simplemente descartaron de antemano su importancia. En la mayoría de casos pareció que se hizo así porque la Conferencia no encajaba con las respuestas que los alumnos tenían preparadas de antemano, que consistieron normalmente en un repaso a los acontecimientos desde 1917 a 1950/53, con escaso reconocimiento de la necesidad de proporcionar pruebas sobre la importancia de Yalta (o sobre su insignificancia relativa, dependiendo del argumento bien fundamentado que debía hacerse).

Las respuestas de tipo "historiográfico", que a menudo solían abundar cuando se respondía a los orígenes de la guerra fría, fueron afortunadamente menos patentes en esta convocatoria. Describir lo que son opiniones "ortodoxas", "revisionistas", "postrevisionistas" y *realpolitik* no es lo que constituye una buena respuesta. El despliegue de conocimientos históricos complementados con historiografía es mucho más acertado. Los alumnos deben tener en cuenta que la historiografía, cuando consiste en regurgitar una serie de opiniones de historiadores y nada más, no es una receta para el éxito.

Pregunta 26

A menudo los alumnos mostraron poca comprensión real de lo que fue exactamente la "coexistencia pacífica". Algunos la confundieron con el último periodo de la distensión y escribieron sus respuestas con arreglo a ello. Relativamente pocos conocían los orígenes de la política tal y como la enunció Khrushchev y cómo fue recibida en dos países. Hubo unas pocas respuestas buenas que se centraron en la URSS, EE.UU., el PRC y en la respuesta de gobiernos y líderes a la práctica de la coexistencia pacífica que fue considerada por unos como una estrategia soviética y por otros como un signo de desviacionismo de la promoción del socialismo revolucionario.

Pregunta 27

Una pregunta muy popular (como tienden a serlo las preguntas que mencionan los acontecimientos de 1962 en Cuba). Las mejores respuestas evitaron la narración de las causas de fondo que se remontan al levantamiento de Castro, el derrocamiento de Batista, etc., y se centraron en la cuestión del riesgo inminente o "al borde del abismo" tal y como la articuló Dulles. Hubo algunas respuestas muy perspicaces, que examinaron las acciones y actitudes de los estadistas involucrados en este episodio. Algunos alumnos sostuvieron que también podían considerarse como ejemplos de riesgo inminente o "al borde del abismo" otros episodios (Berlín en 1961 por ejemplo) pero que estos se vieron empequeñecidos por la crisis de los misiles, que supuso la manifestación "más evidente" de dicha política.

Pregunta 28

En conjunto, esta pregunta no fue bien respondida. La mención de Vietnam 1964-1975 provocó una avalancha de información sobre la evolución de la guerra de Vietnam, en lugar

de centrarse los alumnos en el desarrollo de la guerra fría. En aquellos casos (poco frecuentes) en que los alumnos sí se centraron en lo que pedía la pregunta, hubo algunas respuestas muy buenas que relacionaron el proceso de distensión con el atoladero al que se enfrentó Washington en Asia del sudeste.

Pregunta 29

Fue una pregunta bastante popular ya que los alumnos a menudo mostraron que habían estudiado “los motivos del final de la guerra fría” o “los motivos de la caída de la Unión Soviética” (en ocasiones la base de conocimientos sobre “los acontecimientos en los países de Europa del este” no fue demasiado sólida). Dado que era una pregunta del tipo “en qué medida”, era preciso para obtener las puntuaciones más altas abordar la importancia o insignificancia de dichos acontecimientos, en lugar de hacer caso omiso de los mismos o descartarlos porque no encajaban en una respuesta preparada o aprendida de antemano sobre el final de la guerra fría.

Pregunta 30

Hubo pocas respuestas buenas a esta pregunta. La mayoría de alumnos que eligieron esta pregunta escribieron sobre EE.UU. y en términos generales sobre el macartismo o cómo se enseñó a los escolares a “agacharse y cubrirse” (*duck and cover*) en caso de un ataque nuclear. Desafortunadamente, las referencias constantes a la construcción de refugios nucleares y al miedo que dominaba a la población estadounidense durante el periodo 1953-1964 no se sustentaron con referencias a datos históricos sólidos. Abundaron las generalizaciones en la mayoría de las respuestas a esta pregunta, que tendieron a caracterizarse por una escasez de datos históricos.

Recomendaciones para la enseñanza a futuros alumnos

A continuación figuran recomendaciones para mejorar el desempeño de los alumnos basadas en convocatorias anteriores.

Estas recomendaciones continúan siendo una guía para que los alumnos aborden con acierto lo que pide esta prueba en concreto. Los profesores que imparten el curso deben compartirlos con sus alumnos.

Todos los años las recomendaciones y orientación para la enseñanza a futuros alumnos son muy similares y esperamos que los centros y profesores las lean e intenten adaptar sus métodos de enseñanza y los enfoques de sus alumnos para que puedan hacer frente a lo que pide el examen. Aunque las siguientes sugerencias parezcan repetitivas, vale la pena insistir, y poner esta información a disposición de los alumnos para informarles de lo que los examinadores buscan en las respuestas a las preguntas que se formulan.

- Todas las preguntas plantean la realización de una tarea determinada por parte de los alumnos. Deben **identificar los términos clave** de la pregunta y **planificar** una respuesta eficaz y pertinente. Analizar la pregunta significa **leerla toda, dividir la tarea** en las partes o temas que la componen, y resistir la tentación de presentar una avalancha de información de escasa pertinencia a lo que pide específicamente la pregunta.
- **5-10 minutos redactando un plan** de respuesta es tiempo bien empleado y puede contribuir a que esta sea coherente y esté centrada. Anime a los alumnos a incluir el

plan en el cuadernillo de respuestas, asegurándose de tacharlo con una línea para indicar que no es parte de la respuesta.

- Los alumnos deben ir con mucho cuidado en las preguntas de la unidad temática 3 para determinar si las preguntas piden que se centren en el **ascenso al poder o en el gobierno de los líderes de partido único, o en ambas cosas**. Los alumnos que no saben identificar qué abarca la pregunta pierden puntos.
- **Enfocar temáticamente** las respuestas, cuando puede hacerse, produce normalmente mejores resultados. La narración cronológica tiende hacia la descripción y dificulta el tratamiento analítico de las cuestiones.
- Los alumnos deben apoyar sus opiniones con conocimientos históricos pertinentes y exactos si quieren alcanzar los niveles más altos de las bandas de calificación. **Para cumplir los requisitos de las preguntas, no hay otra alternativa que dominar el material y exponerlo de modo centrado.**
- **Los alumnos deben definir los términos que aparecen en las preguntas** (por ejemplo, “coexistencia pacífica”, “ideología”, “totalitario”, “seguridad colectiva”, “riesgo inminente o al borde del abismo”) no sólo para el examinador, sino para aclararse de entrada respecto a lo que pide la pregunta.
- **La historiografía no es lo único que importa al responder a las preguntas de Historia.** No debe sustituir a los conocimientos fácticos sólidos, a la cronología exacta y al establecimiento de la correcta secuencia de acontecimientos, que deben constituir la base de toda buena respuesta.
- Los alumnos deben aprender a centrarse en lo que plantea la pregunta específicamente, deben aprender a leer la pregunta y a contestar esa pregunta y no otra. Muchos alumnos tienen, por supuesto, un gran dominio de la información histórica, y es una pena que se desaproveche por no pensar en la pregunta y planificarla de entrada como corresponde.

La reiteración de estos puntos a través de los años ha producido, en algunos casos, una importante mejora en el modo en que los alumnos enfocan los distintos tipos de pregunta. Hay que destacar en especial la mejora en la estructuración de las preguntas de “compare y contraste”.

Prueba 2 del Nivel Superior y del Nivel Medio – zona horaria 2

Bandas de calificación del componente

Calificación final:	1	2	3	4	5	6	7
Puntuación:	0 - 4	5 - 9	10 - 12	13 - 16	17 - 21	22 - 25	26 - 40

Comentarios generales

Esta fue la segunda convocatoria de exámenes de mayo utilizando el nuevo currículo, y el buen desempeño de los alumnos indica que los centros se están familiarizando con el contenido del nuevo programa de estudios. La unidades temáticas 1, 3 y 5 siguen siendo las más populares y, como en anteriores exámenes, de las 30 preguntas de la prueba, la

mayoría de alumnos se centraron en responder unas pocas. En conjunto, fueron bastante bien respondidas, aunque se dará un resumen más detallado en la sección que trata de las respuestas a preguntas concretas.

Hubo más de 413 respuestas de los profesores sobre el nivel de dificultad, y de estas, el 76.8% (317) consideraron que la prueba había tenido un nivel de dificultad “adecuado”, aunque el 22.8% (94) lo consideraron “demasiado difícil”. Igualmente, el 49.4% (203) de las respuestas consideraron que la prueba fue de un estándar similar a la del año pasado, mientras que el 23.4% (96) pensó que era un poco más difícil. De los 416 que respondieron a la pregunta sobre la claridad del lenguaje empleado, 76.6% la consideraron “buena” o “satisfactoria”. Aunque estas estadísticas indican una satisfacción general con la prueba de examen, hubo varios profesores preocupados, algunos de los cuales intervinieron en los foros del CEPPEL, y varios de los cuales hicieron comentarios en la sección correspondiente del formulario G2. Se tomó nota de todos estos comentarios y los examinadores supervisores que asistieron a la reunión de evaluación de Historia los discutieron bastante extensamente. De hecho, dadas las cuestiones planteadas por estos profesores, existía cierto temor ante la perspectiva de que los resultados de la prueba 2, zona horaria 2, fuesen decepcionantes. Sin embargo, resultó no ser así y, de hecho, en el nivel más alto el desempeño de los alumnos fue mejor que en el examen del año pasado.

En el formulario G2, muchos profesores señalaron que no hubo preguntas específicas sobre la guerra civil española o la guerra civil china en la unidad temática 1 este año. Aunque se tarda algún tiempo en habituarse al nuevo currículo, la Guía de Historia del IB (pág. 74) dice que siempre se formularán 6 preguntas sobre cada unidad temática y, de estas, tres utilizarán ejemplos que figuren en el material para estudio detallado, dos serán preguntas de respuesta abierta que pueden referirse a “diferentes regiones” y al menos una abordará las cuestiones sociales, económicas o de género. En todos los casos, las preguntas se basarán en los “temas” descritos en la Guía. Dada su popularidad como tema elegido en anteriores exámenes, parece que la guerra civil española se enseña ampliamente en centros que se inscriben para la región Europa/Oriente Medio, pero no hay garantía de que habrá una pregunta sobre esta guerra (o de hecho, sobre ninguna otra guerra específica) en todas las convocatorias de examen. Lo mismo es aplicable a la guerra civil china, aunque muchos alumnos sí la utilizaron como ejemplo en la pregunta 3 de la unidad temática 1. Igualmente, hubo cierta crítica a la pregunta 13 de la unidad temática 3, que pedía a los alumnos que utilizaran dos líderes de derecha como ejemplos. Las preguntas abiertas sobre la unidad temática 3, no obstante, pueden pedir a los alumnos una combinación de líderes de izquierda y derecha y/o de diferentes regiones y, en su mayoría, los alumnos que eligieron la pregunta 13 fueron capaces de responderla utilizando dos ejemplos adecuados.

Comprensiblemente, se expresó preocupación en los formularios G2 sobre la redacción de algunas de las preguntas, y se efectuó un ligero ajuste de las bandas de calificación 3–4, ya que se estuvo de acuerdo en que podría haber resultado difícil para algunos alumnos. Se hace todo lo posible para garantizar la formulación y revisión rigurosas de las preguntas, de modo que los alumnos puedan identificar claramente lo que piden todas las preguntas y en qué deben centrarse. En el aspecto positivo, hubo muchos comentarios que mencionaron la satisfacción de los alumnos con la prueba y esto se reflejó en el satisfactorio número de altas calificaciones que se concedieron.

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

En algunos casos, los alumnos eligieron algo apresuradamente a qué pregunta responder y

podrían haber utilizado sus conocimientos mejor respondiendo a otra. Los examinadores comentaron la falta de profundidad de algunas respuestas y la tendencia a desviarse del enfoque de la pregunta, ya que los alumnos preferían permanecer en la “zona cómoda” de una respuesta narrativa. Elegir material pertinente es importante y, aunque muchos alumnos demuestran un buen nivel en esta destreza, otros tienden a escribir todo lo que saben sobre un tema. En algunos casos concretos, que citaron los examinadores, los alumnos escribieron una narración sobre las políticas interiores de Hitler para responder a la pregunta 15, Unidad Temática 3, por ejemplo, y no siempre escribieron más de una o dos líneas sobre políticas económicas. Igualmente, para la pregunta 25 de la Unidad Temática 5, los alumnos menos aventajados recurrieron a un resumen de los orígenes de la guerra fría, en lugar de realizar un análisis centrado de los motivos y extensión del impacto de Potsdam en la guerra fría. Familiarizarse con las pruebas anteriores y practicar el responder a cierto tipo de preguntas ayudaría a resolver estas dificultades.

Niveles de conocimientos, comprensión y habilidades demostrados

La mayoría de alumnos pudieron elegir dos preguntas, responder a ambas con algunos conocimientos pertinentes y demostrar su capacidad de estructurar una respuesta extensa dentro del límite de tiempo requerido. Cada vez más, la mayoría de alumnos se centran en la pregunta y establecen conexiones con esta al desarrollar sus respuestas, y las mejores incluyeron conocimientos buenos y precisos. Algunas respuestas fueron muy impresionantes y demostraron un alto nivel en las destrezas y conocimientos adecuados. En dichos casos, los alumnos comprendieron y abordaron lo que pedía la pregunta con un alto grado de competencia y utilizaron la historiografía con prudencia.

Resultó claro que habían leído más material, aparte de los libros de texto estándar, y no estaban simplemente regurgitando respuestas memorizadas. Un número alentador de alumnos habían planificado sus respuestas antes de empezar a escribir, lo que les ayudó a permanecer centrados en la tarea.

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

Unidad temática 1

Pregunta 1

Esta pregunta no fue una opción popular y, debe decirse que la comparación y contraste entre la guerra de las Malvinas y la de Irán-Irak no era tarea fácil. No obstante, los alumnos que eligieron esta pregunta tenían algunos conocimientos pertinentes e hicieron cierto esfuerzo para abordar las causas y consecuencias de ambas guerras.

Pregunta 2

Fue una opción muy popular esta pregunta que requería que los alumnos abordaran el papel del nacionalismo como causa de ambas guerras mundiales. Hacerlo dentro del límite de tiempo requería centrarse muy bien en realizar un análisis pertinente y evitar una narración de las causas generales a largo y a corto plazo. En general, los examinadores lamentaron la poca comprensión del término “nacionalismo” que tenían los alumnos y su tendencia a “rodear” el término en lugar de definirlo claramente antes de evaluar su contribución al estallido de ambas guerras. Un desalentador número de alumnos estuvieron bastante

inseguros sobre el papel desempeñado por Serbia y creyeron que había sido parte del imperio austro-húngaro. No obstante, las mejores respuestas lograron relacionar los disturbios en los Balcanes con el nacionalismo, y explicar claramente la inquietud con la que se vio esto en Viena y Berlín. También se prestó atención al nacionalismo como causa, y también consecuencia, de la expansión colonial y el militarismo. Igualmente, las mejores respuestas relacionaron el nacionalismo con las ideologías de Hitler y Mussolini y con el militarismo de Japón como causa de la segunda guerra mundial.

Pregunta 3

No fue una pregunta particularmente popular, pero los alumnos que la respondieron parecieron estar bastante familiarizados con el concepto de guerra de guerrillas. Los ejemplos más populares incluyeron la guerra de Vietnam y la guerra civil china. Dichos ejemplos fueron bastante adecuados y los alumnos mostraron cierto conocimiento de los acontecimientos, aunque solo un número decepcionantemente bajo de alumnos fueron capaces de abordar tanto los “motivos” como la “efectividad” haciendo buen uso de información de apoyo. En conjunto, los examinadores llegaron a la conclusión de que esto no sucedió porque los alumnos tuvieran pocos conocimientos del tema sino más bien porque no leyeron la pregunta detenidamente y no se centraron en lo que pedía.

Pregunta 4

Posiblemente fue la pregunta más popular de la prueba con algunos ejemplos de sólidas conexiones entre “seguridad colectiva” y la Liga/Sociedad de Naciones y su posterior fracaso a la hora de evitar otra guerra de la magnitud de la primera guerra mundial. Hubo algunos alumnos que se desviaron cayendo en la tentación de narrar los términos del Tratado de Versalles de modo que no gestionaron el tiempo lo bastante bien como para poder llegar en sus respuestas hasta el estallido de la guerra en 1939. En general, muchos alumnos presentaron análisis bien fundamentados de los puntos débiles de la Liga/Sociedad de Naciones: no solo mencionaron la ausencia de EE.UU., sino que explicaron por qué fue eso un problema; discutieron Manchuria y Abisinia con autoridad en la materia pero se detuvieron abruptamente en 1936. Los alumnos deben leer muy detenidamente la pregunta y asegurarse de que cumplen todo lo que pide para obtener una puntuación muy buena o excelente.

Pregunta 5

Fue una pregunta bastante difícil de responder, que no resultó muy popular. Hubo algunas respuestas interesantes, no obstante y en conjunto, los alumnos fueron capaces de discutir por qué no se firman siempre tratados de paz al final de las guerras. Las opciones más populares fueron ambas guerras mundiales, la guerra de Corea y la guerra de Vietnam.

Pregunta 6

No hubo muchas respuestas a esta pregunta. Los alumnos tendieron a discutir los problemas económicos en términos generales en lugar de utilizar datos fácticos para apoyar argumentaciones específicas.

Unidad temática 2 Estados democráticos; desafíos y respuestas

Hubo muy pocas respuestas a las preguntas de esta unidad temática, y la mayoría de alumnos buscaron una oportunidad para utilizar sus conocimientos sobre la República de Weimar y, por tanto, intentaron responder las preguntas 9 o 12.

Pregunta 9

Aunque Weimar ciertamente habría sido un ejemplo apropiado, los alumnos que escribieron al respecto tendieron a hacer caso omiso de lo que pedía la pregunta. La mayoría utilizaron solo un ejemplo aunque la pregunta se refería específicamente a “estados democráticos”, en plural. Asimismo, hubo muy pocos alumnos que discutieron si los problemas económicos fueron o no realmente “el mayor de los desafíos”, en vez de ello muchos eligieron describir los problemas económicos que acosaron a Weimar.

Pregunta 12

Como ocurrió con la pregunta 9, esta la eligieron unos pocos alumnos en busca de una pregunta sobre Weimar y, como señaló un examinador: “... parecieron no tener conocimiento o comprensión de la cuestión de las constituciones escritas y no escritas y, por tanto, obtuvieron muy malas puntuaciones”.

Unidad temática 3

Pregunta 13

Fue una pregunta popular y, en su mayor parte, bastante bien resuelta por los alumnos utilizando a Hitler y Mussolini como ejemplos de líderes de derecha. Algunos también utilizaron a Franco o a Perón. Los alumnos comprendieron claramente lo que pedía la pregunta y muchos tenían buenos conocimientos sobre el ascenso al poder de los dos líderes que eligieron.

Pregunta 14

Mao fue, con mucha diferencia, la opción más popular para esta pregunta y, aunque se temió que pudiera haber cierta confusión entre los alumnos respecto a si debían o no discutir los acontecimientos anteriores a 1949, la mayoría entendieron la pregunta bastante bien y discutieron problemas a los que se enfrentó Mao cuando llegó al poder, e intentaron comentar algo políticas como la reforma agraria, “tres Antis” y “cinco Antis”, la campaña de “las cien flores” y “el gran salto adelante”. Fue alentador ver tantas respuestas que utilizaron terminología de la pregunta y se refirieron a “problemas”, “políticas” y “éxito” (o fracaso). Las mejores respuestas mostraron buenos conocimientos y un sólido contexto cronológico.

Pregunta 15

Fue una pregunta muy popular y la mayoría de alumnos comentaron a Hitler aunque hubo bastantes que eligieron a Castro. Fue muy grato ver que los alumnos demostraron esta vez conocer mejor las políticas de Castro y que muy pocos acabaron abruptamente sus respuestas tras la crisis de los misiles cubanos, como había ocurrido tantas veces en el pasado. La mayoría de alumnos fueron capaces de discutir sus políticas económicas utilizando algunos datos de apoyo, e intentaron evaluar “en qué medida” haciendo referencia a la propaganda, al culto a la personalidad, y al terror y otros mecanismos para mantenerse en el poder. Fue bastante sorprendente que la mayor parte de alumnos que eligieron contestar sobre Hitler no sabían mucho sobre sus políticas económicas. Con demasiada frecuencia hubo vagas referencias al desempleo y al rearme y solo rara vez se demostró que se comprendía bien el Nuevo Plan y el Plan Cuatrienal y su éxito o fracaso.

Hubo algunas respuestas excelentes que discutieron las políticas económicas con cierta autoridad en la materia antes de pasar a abordar otros factores, pero hubo demasiadas que descartaron rápidamente las políticas económicas y procedieron a discutir el terror y la propaganda.

Pregunta 16

Hitler fue, con mucha diferencia, la opción más popular de líder de derecha para esta pregunta, y la mayoría de alumnos intentaron definir totalitarismo antes de discutir el impacto que tuvo en las vidas de la gente común. Las respuestas discutieron desde el papel de las mujeres hasta la persecución de los judíos alemanes y la mayoría de alumnos demostraron cierta comprensión de lo que pedía la pregunta, aunque las respuestas más flojas se descentraron y recurrieron a describir la vida en la Alemania nazi.

Preguntas 17 y 18

Ninguna de estas preguntas fue respondida particularmente bien al hacer los alumnos generalizaciones bastante tajantes y en su mayoría sin fundamento. Las excepciones fueron algunas respuestas a la pregunta 18, en las que los alumnos mostraron buenos conocimientos de las políticas de líderes como Hitler y Mao y cómo estas afectaron a las mujeres.

Unidad temática 4

No hubo muchas respuestas en esta unidad temática, con excepción de las preguntas 21 y 22.

Pregunta 21

Hubo unas pocas excelentes evaluaciones del papel desempeñado por Ho Chi Minh en la lucha por la independencia en Vietnam y las mejores respuestas demostraron una comprensión muy buena de lo que pedía la pregunta.

Pregunta 22

De nuevo, cuando los alumnos eligieron esta pregunta demostraron conocer bien los países en cuestión y escribieron respuestas comparativas bien estructuradas.

Unidad temática 5

Pregunta 25

No sorprendió que esta pregunta estuviese entre las más populares de la prueba de examen ya que los alumnos que eligen esta unidad temática suelen ser buenos conocedores de los orígenes de la guerra fría. Fue bastante decepcionante, sin embargo, que los conocimientos sobre la Conferencia de Potsdam fueran escasos y que pocos alumnos abordaran la pregunta con confianza.

Muchos discutieron Yalta y Potsdam como si fueran lo mismo y solo unos pocos fueron capaces de relacionar los acontecimientos posteriores con los términos acordados en julio de 1945. Las mejores respuestas hicieron referencia al choque de personalidades y a que Truman retuvo información sobre la bomba atómica, recién probada. Algunos alumnos también consideraron la creciente tensión respecto a Polonia y la ocupación de Europa central y del este por parte del ejército rojo. Fue una pena que no hubiese más alumnos que hiciesen alguna referencia al establecimiento del Consejo de Control Aliado, ya que podría haberse relacionado muy bien con las posteriores disputas sobre la administración de Alemania y, más específicamente, de Berlín. Aunque era aceptable y, de hecho, los alumnos debían referirse a otros factores que llevaron al desarrollo de la guerra fría, era necesario que se centraran algo en discutir Potsdam para alcanzar las puntuaciones más altas.

Los alumnos parecieron estar preparados para una pregunta sobre los orígenes de la guerra

fría pero debe desaconsejarseles que escriban respuestas genéricas explicando los acontecimientos desde 1917 hasta 1949 y enumerando las tres principales escuelas de historiografía sin conexiones explícitas con la pregunta que están respondiendo.

Pregunta 28

Aunque no fue muy popular, hubo algunas respuestas a esta pregunta. En su mayoría, los alumnos tendieron a describir la guerra de Vietnam y solo unos pocos relacionaron sus argumentaciones con el desarrollo de la guerra fría.

Pregunta 29

Esta pregunta fue bastante popular entre los alumnos, que escribieron principalmente sobre las políticas de la URSS bajo Gorbachov. Hicieron algunas referencias al movimiento sindical Solidaridad y a la revolución de terciopelo, pero hubo escaso análisis.

Recomendaciones y orientación para la enseñanza a futuros alumnos

Como se ha dicho antes, el nivel de conocimientos demostrado por los alumnos en esta convocatoria de mayo fue, en conjunto, bastante bueno. La mayoría apoyaron sus argumentaciones con conocimientos fácticos e incluyeron cierto análisis. Igualmente, la mayoría de las respuestas de redacción estuvieron estructuradas temática o cronológicamente, aunque en la mayoría de casos funcionó mejor un enfoque temático. Cuando la pregunta indicaba que se requería una respuesta comparativa, los alumnos casi siempre eludieron un enfoque secuencial.

No obstante, se puede todavía mejorar y, sin duda, a medida que los profesores se vayan familiarizando más con lo que pide el nuevo (ahora menos nuevo) currículo, los alumnos abordarán el examen con mayor confianza. Resultó alentador en esta convocatoria ver unas cuantas respuestas que utilizaron guerras o nombres menos familiares de la lista de material para estudio detallado, lo que indica una ampliación del programa de estudios en muchos centros. No obstante, todavía hubo oportunidades para responder preguntas utilizando material más estándar.

La historiografía siguió utilizándose de modo bastante indiscriminado. Aunque es importante que los alumnos conozcan distintas interpretaciones y tengan cierto conocimiento de los historiadores que trabajan en el campo de la historia del siglo XX, esto no puede sustituir a una buena respuesta de redacción, bien argumentada, basada en buenos conocimientos, en una sólida comprensión de lo que la pregunta requiere, y en una cronología exacta. Sin todo esto, repetir historiografía no es más que un ejercicio de aprender de memoria. Los profesores también pueden asegurar a los alumnos que no están obligados a citar el nombre de un historiador con referencia a cada hecho en sus respuestas. Igualmente, que utilicen unas pocas citas adecuadas para apoyar sus argumentaciones puede funcionar realmente muy bien, pero no es un requisito previo para una buena respuesta, y no deben sentirse obligados a utilizar todas las citas que han aprendido.

Los alumnos necesitan mucha práctica con pruebas pasadas para familiarizarse con la forma en que se presentan las preguntas y con el tipo de lenguaje que se utiliza para formularlas. Incluso pueden utilizar pruebas anteriores a 2010, siempre que se señalen las diferencias (tales como que ahora hay 5 unidades temáticas en lugar de 6). Esto capacitará a los alumnos para enfocar el examen con confianza y tomarse el tiempo necesario para encontrar preguntas que les resulten adecuadas, en lugar de buscar ciertas guerras o líderes y sentirse presionados cuando no se nombran específicamente.

También es importante la planificación, y debe fomentarse que los alumnos utilicen sus considerables conocimientos con mayor eficacia tomándose un poco de tiempo para pensar sobre lo que la pregunta realmente pide. Este fue ciertamente el caso de la pregunta 25 de la unidad temática 5 de esta prueba de examen, ya que muchos alumnos podrían haber utilizado sus conocimientos del período 1945–49 (o variaciones sobre esto) para establecer conexiones explícitas con la Conferencia de Potsdam. En lugar de ello, hubo demasiados que siguieron adelante, recordando quizás una pregunta más familiar y perdiendo así el enfoque en lo que esta pregunta concretamente pedía.

Comment [A&E 2]: Errata en inglés: "but" debería ser "by"

El término de examen "en qué medida" se utiliza a menudo en esta prueba, pero algunos alumnos tienden a interpretarlo como una oportunidad para discutir áreas de la unidad temática que hubieran preferido que aparecieran en la pregunta. Debe desaconsejarse a los alumnos que asuman que, mientras mencionen brevemente "políticas económicas" o "nacionalismo", pueden después pasar a discutir los otros factores sobre los que saben más. Concretamente, en la pregunta 2 de la unidad temática 1 de esta prueba de examen, los alumnos no podían esperar una puntuación alta por haber mencionado el "nacionalismo" y haber discutido después otros factores. Por supuesto, podían afirmar que el nacionalismo no fue un factor importante que contribuyera al estallido de la primera y segunda guerras mundiales, pero tenían que desarrollar esta argumentación en lugar de simplemente descartar la cuestión en una o dos frases. Por ejemplo, los alumnos podían haber definido "nacionalismo", y analizado como podía haber contribuido, y solo después haber discutido otros factores que pudieran haber sido o no más importantes.

Los resultados de la prueba 2, zona horaria 2, correspondientes a la convocatoria de mayo de 2011, reflejan una mejora en el desempeño de los alumnos, como se vio en el mayor número de respuestas muy buenas o excelentes.

Prueba 3 del Nivel Superior - África

Bandas de calificación del componente

Calificación final:	1	2	3	4	5	6	7
Puntuación:	0 - 6	7 - 13	14 - 19	20 - 25	26 - 32	33 - 38	39 - 60

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

Las respuestas variaron en calidad, y muy pocos alumnos respondieron preguntas sobre el período colonial. Las respuestas a las preguntas sobre África desde la independencia tendieron a ser generalizaciones.

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

Las preguntas sobre países y gobernantes concretos, por ejemplo la pregunta 1, se respondieron mejor que las preguntas temáticas más abiertas.

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

Pregunta 1

Las preguntas sobre la historia de Etiopía son generalmente populares y se responden bien. Las respuestas estuvieron en general bien centradas en la reunificación y eludieron extensas discusiones sobre la modernización que no son pertinentes. Hubo cierta discusión pertinente de la política exterior. En general se estuvo de acuerdo en que Juan aprendió del fracaso de Teodoro y tuvo más éxito porque sus objetivos fueron más limitados y realistas y evitó crearse enemigos. Los alumnos podían haber adoptado una visión más favorable de Teodoro de la que mostraron, señalando cómo su visión de una Etiopía unida inspiró a sus sucesores.

Comment [A&E 3]: Debe corregirse la ortografía del nombre en inglés, según la Guía

Pregunta 4

Las respuestas a esta pregunta tendieron a carecer de profundidad y detalles, aunque muchas mostraron conocimiento de la existencia de una gran controversia sobre las causas del *mfecane* ("aplastamiento"). El papel de Shaka en ello se ha minimizado en estos últimos años. Él fue solo uno de muchos grandes líderes nguni y sotho que transformaron ciertos grupos de edad en poderosas fuerzas militares que fueron utilizadas para conquistar comunidades vecinas y crear estados más grandes. Pero sus guerras, acciones y la organización de su estado sí contribuyeron a hacer que el *mfecane*, un periodo prolongado de guerra y migraciones forzadas, fuese más intenso.

Pregunta 5

Las preguntas sobre la partición de África llevada a cabo por las potencias europeas son siempre populares y esta no fue una excepción. Algunos alumnos aventajados cuestionaron la pregunta y argumentaron que el reparto ya había empezado. El principal énfasis debía ponerse en Egipto pero era una pregunta del tipo "en qué medida" y requería tomar en consideración otros factores. El argumento de Robinson y Gallagher en *Africa and the Victorians* (África y los victorianos) de que la ocupación británica de Egipto inició el reparto se considera ahora una exageración, pero sí llevó a más anexiones en África.

El resultado inmediato fue la ratificación del tratado Brazza-Makoko y el establecimiento de una colonia francesa en el Congo. Las disputas sobre el Congo llevaron a la Conferencia de Berlín sobre África occidental (1884–1885), que dio un gran impulso a la anexión europea de África. Algunos alumnos escribieron demasiado poco sobre Egipto y en términos muy generales sobre los factores que contribuyeron a la partición.

Pregunta 6

Fue, con mucha diferencia, la pregunta más popular, pero un preocupante número de respuestas no entendieron qué podían ser factores humanitarios o los definieron incorrectamente. No se esperaban respuestas equilibradas ya que los factores económicos fueron ciertamente los más importantes. Se trataba de una pregunta del tipo "en qué medida" y un solo conjunto de factores no puede explicar un fenómeno tan complejo. Hubo diferentes combinaciones de factores en marcha en diferentes partes de África, incluidas las rivalidades nacionales europeas y las consideraciones estratégicas. Hubo afirmaciones cuestionables en la discusión de los factores económicos. A corto plazo, por ejemplo, las oportunidades de comercializar productos industriales en África eran insignificantes. Unos pocos alumnos mencionaron la teoría del excedente de capital, actualmente desprestigiada. Faltaron conexiones entre, por ejemplo, la demanda de materias primas o la labor de las sociedades misioneras y que los gobiernos sintieran la necesidad de tener colonias en África, en lugar

del anterior imperio, principalmente informal.

Pregunta 15

Las respuestas fueron todas sobre África occidental. Varias de ellas se remontaron a muchos siglos antes del siglo XIX. Se dieron argumentos generales válidos pero muchas respuestas carecieron de conocimientos específicos sobre Samori Touré y los *yihads* de Umar y Dan Fodio. Las respuestas fueron mejores sobre los motivos de la expansión del islam que sobre su extensión, que a menudo fue pasada por alto.

Pregunta 19

La mayoría de respuestas mostraron algunos conocimientos pertinentes sobre la rivalidad regional, aunque bastante básicos, pero pocas mostraron conocer el proceso mediante el que se logró la independencia de Nigeria. Se trata de otra pregunta del tipo “en qué medida” y puede argumentarse que la rivalidad regional no retrasó considerablemente el logro de la independencia en Nigeria en 1960 solo tres años después de Ghana y antes que ninguna colonia o protectorado británico en el África oriental, central o meridional. No obstante, fue muy difícil encontrar una estructura postcolonial que satisficiera las ambiciones de los políticos rivales en Nigeria. Finalmente se llegó a un compromiso que dio un poder considerable al primer ministro de las tres regiones y poder limitado al gobierno federal.

Pregunta 20

Fue una pregunta difícil pero sorprendentemente popular. La calidad de las respuestas varió considerablemente. Hubo algunas definiciones incorrectas y ejemplos inadecuados. Hubo también algunos ejemplos apropiados, especialmente del papel que el gobierno francés siguió desempeñando en la política de sus antiguas colonias en África occidental y central.

Pregunta 23

Una pregunta bastante popular, que tuvo algunas respuestas bastante buenas. La fuerza de la Liga/Sociedad dependía exclusivamente de la determinación de sus miembros principales de hacer frente a la agresión, y Abisinia demostró que dicha determinación desgraciadamente no existía. Algunas respuestas no estuvieron bien centradas y discutieron en general algunos de los puntos débiles de la Liga. Puede argumentarse con fundamento que la crisis de Abisinia asestó de hecho un golpe mortal a la Liga/Sociedad. A diferencia de la anterior crisis de Manchuria, este fue un acto descarado de agresión.

No pilló a Gran Bretaña ni a Francia por sorpresa y podían haberla detenido con sanciones totales y cerrando el canal de Suez al paso de buques con tropas italianas. En lugar de ello, optaron por apaciguar a Mussolini con la vana esperanza de que seguiría siendo su aliado contra Hitler.

Pregunta 24

La calidad de las respuestas dependió en gran medida de los países elegidos. Egipto, el Congo y Angola fueron opciones populares y adecuadas, pero algunos alumnos eligieron otros países en los que el impacto de la guerra fría fue menos evidente. Un aspecto muy dañino de la guerra fría, al que a menudo se presta poca atención, fue la indiferencia de los gobiernos occidentales a la corrupción oficial y a las infracciones de derechos humanos en África mientras los gobiernos africanos estuviesen en el bando correcto. Algunos alumnos discutieron esto en conexión con el gobierno de Mobutu en el Congo/Zaire.

Comment [A&E 4]: Debe corregirse errata en inglés

Recomendaciones y orientación para la enseñanza a futuros alumnos

Es mucho mejor enseñar en profundidad que con amplitud. Se plantean dos preguntas sobre cada una de las doce secciones, de modo que sería posible enseñar solo dos secciones. Tres debería ser el máximo, pero es esencial estudiar con igual profundidad cada subsección o punto de cada tema. Para asegurarse de que los alumnos hayan adquirido conocimientos en profundidad, deben hacerseles regularmente pruebas sobre hechos, y deben practicar con regularidad la redacción cronometrada de respuestas (50 minutos cada una) bajo condiciones de examen. Los alumnos deben responder preguntas sobre los temas que se les hayan enseñado. Si responden preguntas sobre temas a partir de la independencia, deben tener conocimientos pertinentes específicos de acontecimientos en dos o tres países.

El tema más popular sigue siendo la anexión europea de África, que se cubre muy bien en libros como Tidy y Leeming, 1840-1914, vol. 2, pero deben cubrirse todos los aspectos.

Debe recordarse a los alumnos que no tienen por qué estar de acuerdo con las citas, y que pueden obtener puntuaciones altas si cuestionan lo que asumen las citas con argumentaciones bien fundamentadas.

Siempre hay muchas preguntas en la prueba 3 que piden a los alumnos que se centren en más de un factor (por ejemplo, preguntas del tipo “en qué medida...” o “compare y contraste...”). Los alumnos deben centrarse principalmente en las palabras clave de la pregunta, pero deben discutir suficientemente otros factores para mostrar que los complejos fenómenos históricos rara vez tienen como explicación una única causa.

Debe mostrarse a los alumnos algunas respuestas modelo, de modo que sean completamente conscientes de la diferencia entre respuestas explícitamente analíticas y las que son principalmente narrativas o descriptivas con el análisis en gran medida implícito.

Los profesores deben conservar todos los esquemas de calificación pasados que puedan. No son prescriptivos, pero son bastante extensos e indican claramente las áreas clave en las que centrarse.

Prueba 3 del Nivel Superior - América

Bandas de calificación del componente

Calificación final:	1	2	3	4	5	6	7
Puntuación:	0 - 5	6 - 11	12 - 18	19 - 24	25 - 30	31 - 36	37 - 60

Comentarios generales

Fue el segundo curso en el que se implementa el nuevo programa de estudios de Historia establecido en la Guía de Historia. El 82 % de las respuestas de los formularios G2 consideraron el examen adecuado en cuanto a dificultad. El 17% lo consideraron demasiado difícil, y el 24% confirmaron que fue un poco más difícil que el examen de mayo de 2010. La queja general más común fue que algunas preguntas eran demasiado específicas o delimitadas. Las más criticadas fueron las preguntas 1, 3, 21, 22, 23 y 24. Se consideró a algunas ambiguas, otras demasiado contemporáneas, y otras que carecían de un marco temporal específico. Las preguntas 1, 9, 10, 11, 13, 19, 21 y 24 parecieron ser las más

populares, pero muchos examinadores consideraron que el espectro de opciones de los alumnos fue más amplio que en años anteriores.

Varias respuestas a los formularios G2 consideraron que el examen careció de suficientes preguntas sobre América Latina; sin embargo, 9 preguntas versaban sobre América Latina. En resumen, la gran mayoría pensó que el examen fue una prueba justa de los conocimientos de los alumnos, pero que podía mejorarse si las preguntas tuvieran un enfoque menos delimitado, con marcos temporales especificados más claramente y con una redacción que transmitiese mejor lo que se le pide al alumno.

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

Se evidenciaron pocos puntos débiles en cuanto a conocimientos de una parte específica geográfica o cronológica de la Historia de América. Así lo reflejó el hecho de que en casi todas las preguntas se viese un amplio espectro de respuestas en cuanto a la calidad de las mismas. Los puntos débiles más evidentes tuvieron que ver a menudo con cómo los alumnos de programas concretos entendieron mal lo que se pedía en una o varias preguntas. La tendencia a escribir respuestas descriptivas o narrativas en lugar de cumplir lo que pide la pregunta sigue siendo el mayor problema. Los siguientes enfoques reflejaron otras limitaciones: respuestas preparadas de antemano para una pregunta distinta de la que se formuló; no comprender que las respuestas se restringen a la región de América; no aplicar técnicas analíticas cuando la pregunta requería “analizar” o “examinar”; no abordar “en qué medida”; confundir parámetros específicos (por ejemplo, exterior/interior, etc.); y la frecuencia de generalizaciones no fundamentadas. La evaluación de las distintas preguntas permitirá comprender mejor los puntos fuertes y débiles que mostraron los alumnos. La última sección de este informe ofrecerá sugerencias sobre cómo abordar estas limitaciones. Asimismo, las opciones que ofrece el programa de estudios, la calidad de la enseñanza y el nivel de destrezas de examen, tienen un enorme potencial para influir positivamente en el desempeño de los alumnos.

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

Un importante número de examinadores informaron de que los alumnos demostraron la capacidad de estructurar adecuadamente las respuestas, incluyendo un párrafo introductorio que proporcionaba el contexto histórico y demostraba comprensión de la pregunta. También señalaron muchos que las conclusiones ofrecían una síntesis de la argumentación de la parte principal de la respuesta. También se consideró que esta vez prevaleció más el conocimiento de los procesos históricos (causa y efecto; comparación y contraste). Se alabaron los conocimientos históricos de la revolución mexicana, así como de las administraciones de Perón, Vargas y Castro. Asimismo, parecen haber aumentado considerablemente los conocimientos de la historia de la guerra fría.

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

Pregunta 1

La pregunta sobre ayuda extranjera y movimientos independentistas fue popular, y la mayoría de alumnos eligió aplicar la ayuda de los franceses a las colonias británicas de

América del Norte. El movimiento independentista cubano y la intervención de EE.UU. fue también un ejemplo frecuente. Los alumnos tenían generalmente conocimientos incompletos sobre la ayuda francesa. Los alumnos rara vez proporcionaron muchos detalles o analizaron la "importancia" de la ayuda extranjera en ninguna de las opciones. Eligieron muchos ejemplos que tenían un potencial limitado (debido a la poca ayuda extranjera), o que eran inapropiados por diversos motivos.

Estos incluyeron, entre otros: la revolución mexicana (no fue un movimiento independentista), la confederación sureña (una guerra civil, y no se logró la independencia), Vietnam (fuera de la región). En algunos comentarios críticos se dijo que la pregunta debería haber ofrecido un marco temporal, pero otros apreciaron la amplitud de opciones que ofrecía.

Pregunta 2

Muchos alumnos eligieron esta pregunta sobre los motivos de la doctrina Monroe y sus consecuencias, y los resultados fueron bastante sólidos. El elemento más sólido fue normalmente el conocimiento de los motivos. Sorprendentemente, muchos alumnos saltaron de la década de 1820 a finales del siglo XX en cuanto a ejemplos de las consecuencias. El desarrollo de la década de 1880 hasta 1920 no fue tan minucioso como debería haberlo sido.

Pregunta 3

No muchos alumnos eligieron esta pregunta sobre las cuestiones que llevaron a que se produjeran cambios en el sistema político de EE.UU. Desgraciadamente, se respondió casi siempre con relación al cambio de los Artículos de la Confederación a la Constitución Federal. Aunque las cuestiones que llevaron al cambio constitucional tenían cierta pertinencia para las discusiones entre federalistas y republicanos jeffersonianos, la posibilidad de obtener puntos era bastante baja. Muchos pensaron que la redacción de la pregunta fue demasiado crítica. Quizá haber añadido "durante la administración Washington" habría sido una pista adecuada. En retrospectiva, la pregunta no fue demasiado delimitada, pero su redacción fue inadecuada. También fue un problema el que muchos alumnos quizá estaban preparados para comparar los dos períodos constitucionales, pero pudieron confundirse en cuanto al marco temporal exacto de la transición constitucional.

Pregunta 4

Casi ningún alumno respondió esta pregunta sobre la importancia de las rebeliones de 1837 en Canadá.

Pregunta 5

Muchos alumnos eligieron comparar y contrastar Lincoln y Davis, pero con escaso éxito. El enfoque común fue comparar/contrastar los puntos fuertes y débiles de la Unión y la Confederación. En particular, el énfasis no debía ponerse en el liderazgo durante la guerra. La pregunta ofrece un ejemplo excelente de la tendencia de los alumnos a responder una pregunta distinta de la que se ha hecho y por tanto a no responder a lo que se pide.

Pregunta 6

Una de las preguntas que más alumnos eligieron fue esta sobre el "punto de inflexión" de Gettysburg. Muchos de los alumnos más aventajados cuestionaron la premisa, un enfoque que ofrecía excelente potencial. No obstante, este enfoque seguía requiriendo la evaluación del impacto de la batalla de Gettysburg. Los alumnos menos aventajados simplemente narraron la guerra de secesión.

Pregunta 7

Pocos alumnos respondieron esta pregunta sobre juzgar las políticas exteriores e interiores de Wilfrid Laurier.

Pregunta 8

Hubo un importante número de respuestas a esta pregunta sobre el renacimiento de Harlem, pero los resultados fueron mediocres. En general los alumnos fueron capaces de describir la época, no obstante, o hicieron caso omiso de examinar los orígenes o el impacto o el examen que hicieron resultó incompleto.

Comment [A&E 5]: Revisar y corregir el inglés: "the ability to describe the era was generally capable"

Pregunta 9

Una opción muy popular fue esta pregunta que requería explicar los motivos de la neutralidad de EE.UU. (1914–17) y buena parte de las respuestas fueron sólidas. Los alumnos más aventajados a menudo cuestionaron la premisa de la neutralidad estadounidense con cierto éxito, o enfocaron la pregunta desde una perspectiva amplia examinando cuestiones como la filosofía personal de Wilson, la opinión pública estadounidense, consideraciones étnicas, problemas de reformas internas, consideraciones económicas, etc.

Pregunta 10

Casi siempre los alumnos analizaron el impacto de la primera guerra mundial en términos del impacto en los EE.UU., y no abordaron directa ni minuciosamente el impacto en "la sociedad". Hubo una tendencia a centrarse en cuestiones de política exterior relativas al Tratado de Versalles y la Liga/Sociedad de Naciones. Bastantes respuestas describieron la historia social de la década de 1920, pero desarrollando poco la relación causa-efecto con la primera guerra mundial. Además, muchos alumnos, sin apoyarlo debidamente, relacionaron la guerra con la causa de la Gran Depresión. Hubo un número inusualmente alto de respuestas que se ubicaron fuera de la región de América. En retrospectiva, a muchos alumnos les faltó comprender más claramente y definir el significado de "impacto en la sociedad" para haber podido responder a lo que pedía la pregunta.

Pregunta 11

Muchos alumnos eligieron esta pregunta sobre comparar y contrastar Madero y Carranza. Las respuestas más flojas fueron narraciones de la revolución mexicana que, en el mejor de los casos, contenían implícitamente los objetivos de los dos líderes. No obstante, hubo muchas respuestas que demostraron conocimientos considerables.

De este grupo de respuestas resultó claro que muchos alumnos: 1) estaban preparados para escribir sobre la cronología de la revolución, pero no para evaluar sus objetivos; y 2) no fueron capaces de estructurar una respuesta que requería comparación y contraste.

Pregunta 12

Los alumnos que evaluaron el éxito o fracaso de la presidencia de Calles mostraron en general bastantes conocimientos.

Pregunta 13

Esta fue quizá la pregunta que más respuestas tuvo, la de si el mayor logro de F. Roosevelt fue hacer unos Estados Unidos financieramente más seguros. Planteó a los alumnos varios problemas. El primero fue la necesidad de abordar directamente la premisa de "el mayor logro". El segundo fue la necesidad de definir "seguridad financiera". El tercero fue la

necesidad de evaluar la “medida” del éxito. Había excelentes posibilidades de cuestionar la premisa, pero seguía requiriendo la evaluación del grado en que se avanzó en la seguridad financiera. Por ejemplo, afirmar que el mayor logro de FDR fue el liderazgo de EE.UU. durante la segunda guerra mundial no puede ser una buena respuesta a no ser que también se evalúe el impacto de sus políticas de la época de la depresión. Las respuestas más flojas describieron simplemente varios programas del *New Deal* (Nuevo trato) sin analizar en qué medida contribuyeron a la seguridad financiera (ya fuera a corto plazo o a largo plazo). No resultó sorprendente que algunos alumnos centrasen gran parte de su atención en la situación económica actual de EE.UU., como medio para evaluar el grado de éxito de Roosevelt.

Pregunta 14

El análisis de la respuesta a la Gran Depresión en América Latina se centró generalmente en los países de Argentina, Brasil y Chile. Con bastante frecuencia, las respuestas fueron sólidas y muy detalladas. Los que eligieron centrarse en Cuba mostraron unos conocimientos mucho más limitados.

Pregunta 15

Pocos alumnos eligieron la pregunta de comparar y contrastar el trato a los japoneses americanos en Estados Unidos y Canadá durante la segunda guerra mundial, y no hubo muchas respuestas que mostraran suficiente profundidad o que ofrecieran una comparación y un contraste adecuadamente estructurados.

Pregunta 16

El análisis del efecto económico de la segunda guerra mundial se dividió casi por igual entre Canadá y varias naciones latinoamericanas. En general, la profundidad de conocimientos que los alumnos demostraron fue entre suficiente y buena. Las opciones latinoamericanas más comunes fueron Argentina y Brasil.

Pregunta 17

El examen de las políticas interiores de un líder canadiense o latinoamericano (1945–79) se limitó casi exclusivamente a Castro, Perón y Vargas. Algunas de las respuestas que examinaron las de Castro y Perón fueron de muy buena calidad, mostrando tanto profundidad como amplitud de contenido. Las respuestas sobre las de Vargas fueron más problemáticas, quizás debido a cierta confusión en cuanto a las políticas de los dos periodos distintos de gobierno de Vargas.

Pregunta 18

Hubo bastantes alumnos que eligieron esta pregunta sobre en qué medida tuvo éxito la política interior de Truman. Desafortunadamente, un gran número de ellos evaluaron su política exterior o confundieron la época de Truman con la de FDR o la de Eisenhower. Algunos alumnos fueron capaces de incorporar bien el predominio de las cuestiones de la guerra fría en la explicación que hicieron del éxito bastante limitado de la política interior de Truman.

Pregunta 19

Esta pregunta sobre la evaluación del cambio de política exterior durante la administración Eisenhower fue bastante popular y tuvo algunas de las respuestas de más calidad del examen. En algunos aspectos, los alumnos tuvieron dificultades al abordar la amplia base

geográfica de la política exterior de Eisenhower (América Latina, Europa, Oriente Medio, Asia del sudeste, etc.). Una dificultad añadida fue la de proporcionar un contexto adecuado para la época de Truman sin permitir que dicho contexto dominase el relato. No siempre se cumplió el requisito de evaluar el “cambio” en lugar de simplemente relatar los acontecimientos de la época.

Pregunta 20

Esta pregunta sobre si la “alianza para el progreso” de Kennedy fue o no un “punto de inflexión” en las relaciones entre EE.UU. y América Latina tuvo más respuestas que cuestionaron la idea que respuestas que la apoyaran. Las más flojas se limitaron a considerar las relaciones entre Cuba y EE.UU. para evaluar si fue o no un “punto de inflexión” Esto reflejó quizás la tendencia de algunos programas y alumnos a interpretar América Latina solo desde la perspectiva de su conocimiento de Cuba. Las respuestas más sólidas definieron lo que era la alianza para el progreso” y evaluaron el propósito, además del efecto que tuvo en toda la región hasta la década de 1970 y después.

Pregunta 21

Algunos alumnos eligieron esta pregunta sobre los objetivos y el impacto de los Panteras Negras, pero hubo pocas respuestas sólidas. Su contenido fue a menudo simplista, con generalizaciones sobre la “violencia” de la organización. Hubo bastantes alumnos que intentaron introducir al Dr. King y a Malcom X en la respuesta, pero con errores tanto fácticos como analíticos. Resultó evidente que muchos alumnos estaban preparados para escribir sobre aspectos de los derechos civiles en la década de 1960 pero solo tenían conocimientos rudimentarios de los Panteras Negras.

Pregunta 22

Pocos alumnos eligieron esta pregunta sobre el análisis de los motivos del activismo nativo americano después de la década de 1960, pero hubo un número importante de respuestas en las que se sustituyeron los ejemplos históricos de los nativos americanos por los de los afroamericanos.

Pregunta 23

Esta pregunta sobre los éxitos y fracasos de la presidencia de Clinton no fue una de las opciones que más alumnos eligieron, pero las respuestas sí fueron de una calidad muy variada. Generalmente mostraron un buen equilibrio entre los ejemplos de éxito y de fracaso, elegidos tanto de aspectos de política exterior como de política interior. No pareció haber una concentración anómala en los escándalos de la época. Algunos comentarios en los formularios G2 expresaron la opinión de que la pregunta era demasiado contemporánea.

Pregunta 24

Esta pregunta sobre el examen de los efectos positivos y negativos de internet en la sociedad de un país fue bastante popular y causó una controversia considerable. Hubo muchas críticas a la pregunta alegando que no requería conocimientos históricos, sino que los alumnos podían responderla basándose solo en conocimientos de cultura popular. Hubo ciertamente algunos casos en que alumnos que se habían mostrado menos aventajados, basándose en sus respuestas a otras preguntas, respondieron aquí mucho más detalladamente y con más conocimientos. Una cuestión distinta fue el hecho de que no se expresó en el enunciado de esta pregunta la exclusión de contenido posterior a 2001, no obstante, su inclusión queda claramente prohibida en el programa de estudios de Historia, y

los alumnos deberían saberlo. Los examinadores expresaron también una gran frustración al intentar aplicar las directrices del esquema de calificación a esta pregunta.

Recomendaciones y orientación para la enseñanza a futuros alumnos

Los profesores deben proporcionar a los alumnos más preparación mediante la revisión de exámenes anteriores y la discusión de las diferentes clases de "términos y expresiones de examen" típicos. Esto puede muy bien incorporarse a la planificación diaria de las clases en forma de debates en clase, así como mediante la implementación de tests o procedimientos de evaluación que se utilicen a lo largo de todo el año. En particular, destrezas tales como "comparación y contraste", "juzgar en qué medida", "analizar las cuestiones", "determinar el grado de importancia", etc. son las que beneficiarán mucho a los alumnos. A este respecto, resulta útil para los alumnos que se les hagan exámenes cronometrados ajustados al currículo, en lugar de pruebas de investigación, de modo que la experiencia de elegir preguntas e interpretar lo que piden puede hacer que desarrollen e incrementen el grado de sofisticación de la destreza de hacer exámenes.

Resulta esencial que los profesores y los programas pongan más énfasis en comprender el nuevo programa de estudios de Historia y en la elección de tres secciones que han de cubrirse detalladamente. A este respecto, también es útil repasar los descriptores de bandas de calificación, de modo que los alumnos sean más conscientes de que deben incorporar los elementos requeridos en sus respuestas.

Los alumnos rara vez se benefician de practicar con preguntas que se cree que suelen salir, basándose en anteriores exámenes. Si este tipo de preparación se considera útil en un programa, debe también advertirse adecuadamente del peligro que conlleva el no responder a la pregunta formulada. Como consecuencia de este punto, debe también recordarse a los alumnos las áreas concretas de su currículo en las que se ha alcanzado profundidad y que serán, por tanto, las que les ofrecerán las mejores opciones en cuanto a las preguntas del examen.

Debe recordarse a los alumnos lo que constituye la "región de América", de modo que sean pocos, si es que hay alguno, que apliquen ejemplos (naciones de Europa, Asia, etc.) que no son pertinentes. Debe ponerse énfasis en la exclusión de acontecimientos históricos de los últimos 10 años, ya que carecen de pertinencia para el examen. Además, debe enseñarse a los alumnos la diferencia entre movimientos independentistas y guerras civiles.

Prueba 3 del Nivel Superior – Asia y Oceanía

Bandas de calificación del componente

Calificación final:	1	2	3	4	5	6	7
Puntuaciones:	0 - 6	7 - 13	14 - 19	20 - 25	26 - 32	33 - 38	39 - 60

Comentarios generales

El número de centros que estudiaron esta opción para esta convocatoria fue de 69 y de este grupo hubo 31 respuestas al formulario G2. La mayoría, 77%, de los que respondieron

pensaron que el nivel de dificultad de la prueba fue adecuado mientras que el 23% pensó que fue demasiado difícil. Más de la mitad de respuestas, 55%, pensó que la prueba fue de un estándar similar a la del año pasado, mientras que el 33% pensó que fue más difícil. La mayoría, 97%, calificó la claridad del lenguaje empleado en la prueba de satisfactoria o buena y el 94% pensó que la presentación fue satisfactoria o buena. Muchos de los comentarios mostraron satisfacción con el equilibrio de preguntas y la cobertura del programa de estudios

El examen se plantea cumpliendo la estructura del curso que se describe en la *Guía de Historia (Primeros exámenes: 2010)* y por tanto los formularios G2 no son el lugar para quejarse de esta estructura. Cualquier queja o sugerencia de esta naturaleza debe dirigirse a la revisión del currículo.

Algunos de los comentarios de los formularios G2, no obstante, señalaron que unos pocos profesores no han comprendido completamente el formato del examen, ya que se relaciona con el nuevo programa de estudios. Por cada opción regional hay ahora 12 secciones en el programa de estudios, y habrá dos preguntas por sección en el examen. Esto significa que habrá solamente un máximo de cuatro o cinco preguntas sobre Asia del sudeste. Del mismo modo, las críticas sobre el número limitado de preguntas sobre el siglo XIX indican que los profesores aún están utilizando el programa anterior. Habrá solamente cinco o seis preguntas sobre el siglo XIX. Las quejas sobre la falta de preguntas sobre el movimiento de autofortalecimiento en China o el gobierno de Jiang Jieshi o el periodo Taisho en Japón muestran que los profesores no han entendido que se plantean solo dos preguntas por sección, por lo que, inevitablemente, cada año algunos de los temas de la sección no tendrán una pregunta relacionada. Un formulario G2 se quejaba sobre la ausencia de preguntas dedicadas a Japón porque el centro había "elegido coherentemente enseñar 100 años de historia de Japón".

La regla de los 100 años no es ya un requisito del currículo. Si solo estudian una selección de diversas secciones, es posible que los alumnos acaben con unas opciones muy limitadas o, en el peor de los casos, sin ninguna pregunta que poder responder en el examen. También hubo varias quejas sobre la comparación entre China y Japón en la pregunta 3, pero la naturaleza temática de la sección 2 hace que la comparación se sitúe perfectamente dentro del programa de estudios. Igualmente, las secciones 3, 4, 5, 8 y 9 pueden todas incluir preguntas de comparación en el futuro.

Profesores y alumnos deben comprender que el patrón de las preguntas de la prueba se basa en las secciones del programa de estudios. Si los alumnos saben qué preguntas buscar, esto les ayudará a que eviten cometer el grave error de escribir sobre un período, región o persona incorrectos: por ejemplo, utilizar China en las preguntas 2, 10 y 18, que se centraban en Asia del Sudeste y se relacionaban con las secciones 1, 5, y 9 respectivamente. Esto podría también haber ayudado a los alumnos a resolver cualquier ambigüedad respecto a la pregunta 3. La pregunta 3 está claramente pensada para la sección 2, y a continuación, la pregunta 8 para la sección 4. La pregunta 8 fue sobre la restauración Meiji, y por tanto la pregunta 3 no cubriría el mismo tema. Las preguntas 21, 22, 23 y 24 no son generales ni genéricas, y los alumnos deben evitarlas, a menos que hayan estudiado las secciones 11 y 12 o hayan desarrollado un estudio de caso concreto con referencia a estas secciones. Algunos alumnos eligieron reutilizar en la pregunta 22 el material que habían usado en la pregunta 14. Esto no podía aceptarse porque la pregunta 22 requería una respuesta que fuese más allá del ámbito del periodo inmediatamente posterior a la guerra en Japón.

El problema más grave es que muchos alumnos no conocen la terminología correspondiente a los siglos, ni la geografía. Hubo muchos alumnos que perdieron innecesariamente puntos porque escribieron sobre los siglos equivocados en la pregunta 2. En cuanto a las preguntas 2, 5, 10, y 18, muchos alumnos no entendieron qué incluían las áreas geográficas de Asia meridional y del sudeste. Los alumnos deben tener grabadas en la mente las áreas geográficas:

Asia meridional – India, Pakistán, Sri Lanka, Bangladesh.

Asia oriental – China, Japón, Corea.

Asia del sudeste – Birmania, Tailandia, Malasia, Singapur, Vietnam, Camboya, Laos, Filipinas, Indonesia, Timor oriental.

Oceanía – Australia, Nueva Zelanda, las islas del Pacífico.

Se amplió la selección de preguntas que se respondieron con respecto a convocatorias anteriores. Al parecer, la mayoría de los centros se concentraron en India y/o China y/o Japón, pero resultó grato comprobar que hubo algunas respuestas sólidas sobre otros países, como Pakistán, Sri Lanka, Corea, Malasia e Indonesia. La calidad de las respuestas fue igual de equilibrada respecto a todos los países, y también con relación a los siglos XIX y XX. Hubo muchísimas respuestas en las que los alumnos escribieron fluida y correctamente, pero no incluyeron suficiente información fáctica detallada para apoyar sus análisis. Cuando esto puede aplicarse a todo un colegio, hace pensar que los profesores no están exigiendo que sus alumnos adquieran bastante información detallada.

Los alumnos deben evitar utilizar abreviaturas idiosincráticas como YSK (para Yuan Shikai); SYS (Sun Yatsen); L/SDN (Liga/Sociedad de Naciones); KKS (Chiang Kaishek); CIO (Compañía de las Indias Orientales); GCC (guerra civil china); PQ (plan quinquenal); MES (Movimiento de Educación Socialista) y CMR (Conferencias de la Mesa Redonda), etc. Solo deben permitirse abreviaturas estándar que se utilizan normalmente, como PCC (partido comunista chino) y GMD (KMT) (Guomindang/Kuomintang).

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

- Al parecer, algunos alumnos habían preparado respuestas a preguntas formuladas de antemano y tuvieron dificultades para adaptar su material para poder responder la pregunta concreta que, de hecho, se les hizo. Esto resultó particularmente evidente en las preguntas 4, 7, 8, 12, 14, 19 y 20.
- Por otra parte, cuando los alumnos sí que respondieron a la pregunta hecha, muchos no incluyeron suficiente información detallada y específica para ilustrar y apoyar sus respuestas.
- Los alumnos que no definieron claramente en la introducción lo que querían decir términos como “lucha por la independencia” (p. 5); “actividades revolucionarias” (p. 7); “potencias coloniales” (p. 10); “destino” (p. 12); “gobierno autoritario” (p. 17); “seguridad y unidad” (p. 19); “éxito del crecimiento económico” (p. 22) y “educación” y “desarrollo social y económico” (p. 23), tuvieron dificultades para comprender dichas preguntas..
- Muchos alumnos no tenían un sentido sólido de la cronología y el contexto.

- Algunos alumnos, al parecer, no entendieron la diferencia entre Asia meridional, Asia oriental y Asia del sudeste, y debido a ello perdieron un número importante de puntos. Esto sucedió con las preguntas 2, 5, 10 y 18.
- Algunos alumnos, al parecer, no comprendieron la denominación de los siglos, por ejemplo, finales del siglo XVIII significa finales de 1700 y mediados del siglo XIX significa mediados de 1800. En consecuencia algunos de ellos perdieron un número importante de puntos. Esto sucedió con las preguntas 1 y 2.
- Algunos alumnos no entendieron la diferencia entre colonialismo, imperialismo y concesiones comerciales.
- Otros alumnos no leyeron las preguntas con suficiente atención: algunos escribieron sobre la primera guerra mundial en lugar de sobre “la segunda guerra mundial” en las preguntas 10 y 18. Estos errores cuestan muy caros.
- Algunos alumnos perdieron demasiado tiempo escribiendo mucha información complementaria en sus respuestas, particularmente en las preguntas 4, 7, 8, 12, 19 y 20.
- Muchos alumnos se refirieron por nombre a los historiadores, pero de manera forzada y poco natural. En la mayoría de los casos, las opiniones de los historiadores no estaban integradas dentro de una argumentación fluida o de una discusión sobre la historiografía relacionada con el tema.
- A la mayoría de alumnos que respondieron la pregunta 3 les resultó difícil desarrollar un formato de comparar y contrastar.

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

- Muchos alumnos escribieron introducciones que estaban claramente centradas en la pregunta.
- Muchos alumnos fueron capaces de estructurar respuestas temáticas.
- Muchos alumnos demostraron tener unos conocimientos completos sobre el curso.
- Muchos alumnos escribieron respuestas detalladas, pertinentes y bien construidas, que fue un placer puntuar.
- No hubo tantos casos como en años anteriores, de alumnos que intentaran adaptar una respuesta preparada de antemano.
- Hubo algunas respuestas muy buenas a la pregunta 10, en las que los alumnos utilizaron Malasia e Indonesia para ilustrar las diferencias en el impacto de la expansión japonesa.
- Las mejores respuestas sobre la restauración Meiji (p. 8); Yuan Shikai (p. 11); la “larga marcha” (p. 12); la ocupación estadounidense de Japón (p. 14); la política exterior de Mao (p. 19); y la evolución económica bajo Deng Xiaoping (p. 20) mostraron destrezas analíticas considerables.

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

Solo se comentan las preguntas más populares

Pregunta 2

La mayoría de alumnos eligieron India, pero al menos la mitad escribieron sobre el marco temporal equivocado y discutieron el gobierno británico en los siglos XIX y XX. Evidentemente, esto fue desastroso para ellos, porque pudieron concedérseles muy pocos puntos. Muchos de estos alumnos provenían de centros donde sus compañeros escribieron sobre el marco temporal correcto, así que probablemente ellos habían estudiado material de la sección 1. Los alumnos deben conocer la terminología correspondiente a los siglos, y entender también que el patrón de las preguntas del examen se basa en las secciones del programa de estudios. Un pequeño grupo de alumnos utilizaron China, y por lo tanto perdieron automáticamente un número importante de puntos. China no era adecuada porque no está en Asia del sudeste, y también porque no fue colonizada por un estado europeo. Parece que estos alumnos no habían estudiado específicamente la sección 1 del programa de estudios.

Pregunta 3

Un número bastante grande de alumnos eligió esta pregunta, pero algunos tuvieron dificultades por lo amplia que era. Muchos escribieron narraciones sobre cada país por separado. Otros entendieron mal la pregunta e hicieron caso omiso del marco temporal que daba y la utilizaron como una oportunidad para comparar y contrastar el movimiento de autofortalecimiento y las reformas Meiji. Al parecer, estos alumnos no habían estudiado específicamente la sección 2 del programa de estudios. Las mejores respuestas fueron de alumnos que abordaron la pregunta en el marco temporal que daba, y que desarrollaron una estructura analítica de comparación y contraste, que cubrió cuestiones tales como: la actitud hacia los extranjeros, el poder del gobierno central, el comercio, los tratados, las acciones occidentales y las cuestiones internas.

Pregunta 4

Fue una pregunta popular que muchos alumnos respondieron muy bien, con un análisis claro de los motivos por los que la dinastía Qing consiguió reprimir la rebelión Taiping. Examinaron tanto los puntos fuertes de los Qing como los fracasos de los Taiping. Los alumnos menos aventajados tendieron a emplear el tiempo discutiendo las causas y se concentraron principalmente en los fracasos de los Taiping, y por tanto pareció que estaban adaptando una respuesta preparada de antemano.

Pregunta 5

Solo unos pocos alumnos respondieron esta pregunta, y casi todos confundieron el marco temporal o entendieron mal las áreas geográficas y utilizaron equivocadamente China y Japón. Al parecer, estos alumnos no habían estudiado específicamente la sección 3 del programa de estudios.

Pregunta 7

Fue una pregunta popular, y hubo más alumnos que demostraran más conocimientos sobre las actividades de Sun Yixian que en años anteriores. Los alumnos menos aventajados, no obstante, no sabían mucho sobre Sun Yixian aparte de su ideología de los Tres Principios del Pueblo. Demostraron comprender muy poco el movimiento revolucionario en China en el período 1902–1911, y los numerosos intentos de los Tongmenghui (Liga de la Alianza Revolucionaria) de derrocar al gobierno Qing. Simplemente discutieron las causas a largo plazo de la revolución de 1911, y después mencionaron que empezó por accidente. Las

respuestas que no integraron realmente en la discusión las ideas y actividades de Sun Yixian no lograron obtener puntuaciones altas.

Pregunta 8

Fue una pregunta muy popular y en general bien respondida. Los alumnos menos aventajados tuvieron dificultades con el concepto de “objetivo nacional”, y no comprendieron la importancia de la fecha de 1890.

Pregunta 9

Un pequeño número de alumnos eligieron esta pregunta, pero no la respondieron especialmente bien. Muchos solo sabían detalles superficiales sobre Nehru y se concentraron más en Gandhi, por lo que no obtuvieron puntuaciones altas.

Pregunta 10

En general, los alumnos que eligieron esta pregunta escribieron respuestas detalladas y analíticas. Para obtener puntuaciones altas debían comentar más de un país, y hubo muy buenas respuestas que comentaron tanto Malasia como Indonesia. Hubo algunos que no comprendieron el término geográfico y utilizaron China como ejemplo.

Pregunta 11

Fue una de las preguntas más populares de la prueba, pero también fue una de las que peor se respondió. Muy pocos alumnos mostraron conocimientos detallados sobre Yuan Shikai y su gobierno. La mayoría de las respuestas fueron descriptivas en lugar de analíticas; se concentraron en el “modo” y no discutieron las “consecuencias”. Las mejores respuestas incluyeron detalles pertinentes y completos, abordaron ambas partes de la pregunta, y se centraron en la medida en que Yuan Shikai traicionó a la República.

Pregunta 12

Fue la pregunta más popular de la prueba: algunos alumnos escribieron excelentes respuestas porque sabían muchísimos detalles sobre la “larga marcha” y pudieron analizar estas experiencias en el contexto de sus importantísimos efectos en el futuro de China. Fueron capaces de discutir acontecimientos, ideología, el liderazgo de Mao, la propaganda y el impacto en las experiencias posteriores del PCC. Algunos alumnos decidieron discutir los otros acontecimientos, como la revolución de 1911 y el movimiento del cuatro de mayo (1919), que consideraban que habían “cambiado el destino de China”, pero este enfoque no funcionó de manera convincente porque, a no ser que se analizara la “larga marcha” detalladamente, esta discusión sobre otros factores no era pertinente.

Pregunta 13

Hubo pocas respuestas, que fueron principalmente descriptivas de los acontecimientos en lugar de analíticas. Muchos alumnos se enredaron con el material complementario sobre las reformas militares Meiji, y muy pocos fueron capaces de discutir el impacto de las victorias japonesas en la guerra chino-japonesa (1894–95) y la guerra ruso-japonesa (1904–5) y el principio de la expansión japonesa. La idea de que Japón fuera una amenaza para las potencias occidentales fue a menudo descartada, y los alumnos demostraron comprender poco la importancia de la fecha de 1922.

Pregunta 14

Fue una pregunta bastante popular y generalmente bien respondida. Los mejores alumnos escribieron respuestas detalladas y analíticas sobre la ocupación estadounidense, e identificaron también el cambio de políticas durante la guerra de Corea.

Pregunta 17

Solo tuvo unas pocas respuestas, pero en general fueron pertinentes. Algunas tendieron a ser narrativas, y mostraron dificultades para analizar los motivos por los que prevaleció el gobierno autoritario.

Pregunta 18

Más de la mitad de las respuestas a esta pregunta utilizaron un país que no estaba en Asia del sudeste, como China, Corea, India o Pakistán. Fue un error que costó muy caro. La mayoría de alumnos que utilizaron un país adecuado escribieron respuestas detalladas y analíticas. Hubo algunas buenas respuestas sobre Malasia, Vietnam e Indonesia.

Pregunta 19

Fue una pregunta bastante popular: las respuestas se dividieron entre las que fueron capaces de discutir la política exterior de Mao y las que intentaron adaptar una respuesta preparada de antemano sobre la China de Mao. Los alumnos que escribieron sobre política exterior siguieron encontrando difícil abordar la cuestión de “la seguridad y la unidad de China”. La mayoría tendieron a ser bastante descriptivas de las relaciones chino-soviéticas y chino-estadounidenses. Solo los alumnos más aventajados fueron capaces de discutir el papel en la región en su conjunto. Los alumnos que fueron imprecisos sobre los asuntos exteriores e intentaron darle la vuelta a la pregunta para discutir cuestiones de política interior no obtuvieron puntuaciones altas.

Pregunta 20

Fue una pregunta muy popular. Muchos alumnos escribieron respuestas bien estructuradas que discutieron los acontecimientos económicos durante el gobierno de Deng, y fueron capaces de evaluar los grados de éxito de las políticas de Deng. Los alumnos menos aventajados tendieron a describir solo unos pocos aspectos de las reformas económicas de Deng, o fueron más allá de lo económico para discutir cuestiones sobre el movimiento de la democracia. Algunos alumnos parecieron estar adaptando una respuesta preparada de antemano que comparaba y contrastaba las políticas de Mao y de Deng y, por tanto, incluyeron material que no era pertinente a esta pregunta.

Pregunta 21

Solo la respondieron unos pocos alumnos, pero en general las respuestas fueron pertinentes y completas.

Pregunta 22

Hubo varias respuestas a esta pregunta, pero muchos alumnos parecieron haberla elegido como último recurso, porque la respondieron muy mal. La mayoría de respuestas contenían generalizaciones tajantes.

Algunos alumnos hicieron caso omiso de la redacción de la pregunta y comentaron China. La mayoría comentaron Japón y la ocupación estadounidense, mientras que unos pocos comentaron Corea del Sur hasta la década de 1960. Esto indica que dichos alumnos quizá

no habían estudiado específicamente la sección 11 del programa de estudios, sino que estaban simplemente utilizando material de otras secciones. La pregunta requería que se cubriese razonablemente un largo periodo de tiempo. Algunos alumnos simplemente reutilizaron el material que habían usado en la pregunta 14.

Pregunta 23

Los alumnos no definieron los términos de la pregunta y fueron demasiado superficiales. La mayoría de los que la respondieron la usaron como excusa para escribir una respuesta preparada de antemano sobre las políticas interiores de Mao Zedong. La pregunta requería una cobertura razonable del periodo de cincuenta años indicado.

Recomendaciones y orientación para la enseñanza a futuros alumnos

- Los profesores deben asegurarse de que sus alumnos conozcan la geografía de la región y, por tanto, la diferencia entre Asia meridional, Asia oriental y Asia del sudeste, a fin de que no se equivoquen al elegir la pregunta ni incluyan un país de fuera de la región.
- Los profesores deben asegurarse de que los alumnos conozcan las denominaciones de los siglos, para que no escriban sobre un marco temporal incorrecto.
- Los profesores deben recalcar la importancia de leer bien la pregunta y evitar así errores que cuestan muy caros.
- Los profesores deben animar a sus mejores alumnos a que incluyan mucha información precisa en sus respuestas. Se puede ayudar a los alumnos a alcanzar ese nivel de concreción haciendo que elaboren sus propias líneas de tiempo en lugar de fotocopiarlas de un libro de texto; haciendo que construyan gráficos que identifiquen todos los acontecimientos/factores incluyendo comparación y contraste; y haciendo que diseñen mapas de concepto detallados. Plantearles tareas de investigación como parte de la evaluación interna también les ayuda a profundizar sus conocimientos.
- Igualmente, deben también animar a los mejores alumnos a demostrar que han leído mucho sobre los temas y que comprenden la historiografía, concretamente en lo que se refiere a Sun Yixian; la restauración Meiji; la "larga marcha"; la guerra de Vietnam, la China de Mao.
- Para que puedan demostrar que han leído extensamente sobre los temas, debe animarse a los alumnos a utilizar distintos libros de historia, como por ejemplo, Hsu, Spence, Gray, y Fairbank para China; Beasley, Reichschauer y Lehmann para Japón, y a utilizar artículos pertinentes de revistas tales como *History Today*, *History Review* y *Twentieth Century History Review*.
- Profesores y alumnos deben tener cuidado de no equivocarse en cuanto al significado de historiografía. Citar unos cuantos nombres y referirse a los autores del libro de texto del colegio no constituye historiografía. Asimismo, el análisis de distintas interpretaciones no puede sustituir a la información fáctica detallada, aunque debe complementarla.
- Los profesores deben evitar preparar a los alumnos con respuestas fijas sobre un tema concreto utilizando exactamente los mismos ejemplos y la misma información.

Comment [A&E 6]: En inglés dice: "internal investigation", creemos que es una errata.

Los alumnos con este tipo de respuestas preparadas de antemano tienen dificultades para adaptarlas a las preguntas que, de hecho, se plantean en el examen.

- Los profesores deben insistir en que los alumnos deben responder la pregunta que realmente se les hace. Muchos alumnos no lo hicieron así e incluyeron material no pertinente.
- Deben enseñarse directrices claras sobre cómo redactar las respuestas.
- Los alumnos de algunos colegios escribieron introducciones demasiado largas, con demasiada información detallada. Algunos profesores, al parecer, esperan que sus alumnos escriban “En esta pregunta examinaré”... o “Esta pregunta tratará de”... Esta técnica resultó bastante engorrosa, e hizo que las introducciones fueran muy largas. Los alumnos repitieron después esta información en el la parte principal de la respuesta, haciéndola por tanto muy reiterativa. Esto les provocó a menudo problemas de gestión del tiempo.
- No obstante, debe enseñarse a los alumnos a definir los términos clave clara y sucintamente, a indicar la organización de los párrafos y a presentar su argumentación en la introducción. Un modo de ayudar a los alumnos es recordarles el uso de las cuatro “ces”: contexto, clarificación, controversias y contención.
- Para que una respuesta de Historia se considere buena, resulta esencial que esté correctamente dividida en párrafos.
- Los alumnos deben también evitar las conclusiones largas y repetitivas.
- Algunos alumnos tendieron a escribir demasiado, e incluyeron una gran cantidad de material narrativo o descriptivo no pertinente. En los casos en que esto fue así en todo el colegio, es de suponer que los profesores están aceptando este estilo porque lo equiparan a una respuesta detallada. Debe fomentarse que los alumnos escriban respuestas completas, bien estructuradas y temáticas. Deben intentar incluir algunos puntos/hechos/pruebas en una frase, en lugar de emplear varias frases para incluir uno de ellos.
- Asimismo los alumnos deben también utilizar las palabras clave de la pregunta, tales como “actividades revolucionarias”, “objetivo nacional”, “dominación”, “destino”, “gobierno autoritario”, “seguridad y unidad”, “evolución económica” a lo largo de toda la respuesta y como parte del análisis.
- Los profesores pueden utilizar respuestas modelo y exámenes de ejemplo para ayudar a los alumnos a mejorar la redacción de las respuestas. Deben fomentar la escritura de calidad, y pueden referirse a buenas muestras de ello, por ejemplo en *The Concord Review*.
- Los alumnos deben familiarizarse con el significado de los términos de examen que se enumeran en la página 95 de la guía de la asignatura.
- Debe prepararse a los alumnos para que contesten preguntas con dos partes, tales como: compare y contraste...; analice la naturaleza y alcance de...; de qué modo y por qué motivos...; por qué motivos... y cuáles fueron las consecuencias de ello; de qué modo y con qué consecuencias...; analice las causas y las consecuencias de...; identifique y explique...; evalúe... los cambios en... desarrollo social y económico; etc.
- Los profesores deben asegurarse de que los alumnos practiquen mucho la redacción de respuestas en 50 minutos, que es el tiempo que deberán dedicar a cada pregunta en el examen.

- Los profesores deben también asegurarse de que los alumnos estén familiarizados con las bandas de calificación de la guía de la asignatura en las páginas 81-85.

Otros comentarios

Debe haber consistencia en la ortografía de las palabras chinas. Algunos alumnos utilizaron una mezcla de Pinyin y de Wade-Giles. El alumno debe utilizar solo un sistema. Dado que el IB utiliza el sistema Pinyin con el sistema Wade-Giles entre paréntesis, debe fomentarse que los profesores cambien a Pinyin.

Prueba 3 del Nivel Superior – Europa

Bandas de calificación del componente

Calificación final:	1	2	3	4	5	6	7
Puntuaciones:	0 - 5	6 - 11	12 - 19	20 - 25	26 - 30	31 - 36	37 - 60

Comentarios generales

Hubo algunos comentarios en los formularios G2 que indicaron que los profesores pensaban que la prueba había sido más difícil que el año pasado debido a la redacción de algunas preguntas, concretamente la pregunta 10 y en menor medida la 12. Se abordaron estas cuestiones tanto en el esquema de calificación que se envió a los examinadores como en el establecimiento de las bandas de calificación para la convocatoria de este año.

Algunos de los formularios G2 también cuestionaron la ausencia de ciertos temas, como Alejandro II. La Guía establece muy claramente que por cada sección del programa de Historia estudiado se plantearán dos preguntas, por tanto, cuando se estudia la sección 5, el período de estudio va de 1853 a 1924, y los alumnos deben estar preparados para que se hagan preguntas sobre cualquiera de los puntos de la guía. Los alumnos no deben esperar siempre encontrar preguntas sobre su tema "favorito".

Algunos examinadores comentaron el uso bastante mecánico de la historiografía por parte de los alumnos, que a menudo se reduce a citar nombres sin ningún desarrollo real de las ideas de los historiadores que se mencionan.

Considerando la prueba en su conjunto, los examinadores quedaron impresionados por la profundidad de los conocimientos de los alumnos en algunas áreas de la prueba, específicamente las primeras preguntas que trataban de Francia y Prusia y de la unificación tanto de Alemania como de Italia, donde hubo respuestas que mostraron, además de conocimientos profundos, un buen análisis y estar centradas en la pregunta. Esto también sucedió con las respuestas a preguntas sobre Oriente Medio.

No obstante, en cuanto a temas más populares, como las políticas interiores de Hitler y las políticas exteriores de Stalin, lo frecuente fue la escasez de detalles específicos y el poco análisis relacionado con la pregunta planteada. Los profesores deben reforzar la necesidad de conocimientos pertinentes, detallados y precisos para apoyar las respuestas.

Se vieron muy pocos casos de alumnos que no pudieran responder 3 preguntas, lo que indica que no tuvieron problemas con el tiempo, y a menudo hubo examinadores que

quedaron impresionados por la capacidad de resistencia de alumnos que escribieron 3 respuestas extensas en el tiempo disponible.

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

- La gran mayoría de alumnos estructuraron claramente sus respuestas, centrándose en las preguntas.
- Muchos alumnos mostraron unos conocimientos del curso impresionantes y detallados.
- En los niveles más altos, se cuestionaron de manera bien argumentada y bien estructurada las afirmaciones que se hacían en las preguntas.

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

- Pregunta 10 – algunos alumnos no comprendieron que la expresión “gobierno provisional” significaba que debían centrarse en 1917, y escribieron respuestas que se remontaron a Alejandro II o a las revoluciones de 1905.
- Pregunta 12 – se interpretó a menudo que el impacto de la primera guerra mundial se refería al período inmediatamente posterior a la guerra, y se recompensó esto en cierta medida. No obstante, muchos alumnos lo transformaron en una respuesta sobre Versalles o sobre el ascenso al poder de Hitler, porque era para eso para lo que se habían preparado.
- Como comentario general, se ha de decir que los alumnos necesitan preparación para saber identificar el enfoque de las preguntas y sintetizar material fáctico y análisis. Todavía hay demasiados que siguen escribiendo respuestas narrativas con conocimientos bastantes superficiales.
- Algunos alumnos tenían escasos conocimientos de la cronología.

Niveles de conocimientos, comprensión y habilidades demostrados

Se vieron diversos niveles de conocimientos. Algunos alumnos tenían conocimientos amplios de acontecimientos clave, pero carecían de detalles más específicos que les habrían permitido desarrollar sus análisis. En los casos en que los alumnos tenían conocimientos más detallados, desarrollaron un análisis crítico en sus respuestas.

Las preguntas comparativas se respondieron en general bien, e incluso los alumnos con menos conocimientos se ciñeron a la estructura correspondiente.

La planificación que pudo observarse fue breve y centrada, lo que ayudó a los alumnos a escribir respuestas bien centradas y estructuradas.

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

Pregunta 1

La mayoría de alumnos que respondieron a esta pregunta tenían unos conocimientos razonables de las causas de la revolución francesa, pero muy pocos se centraron en el periodo posterior a 1789 o en la creciente violencia.

Pregunta 2

Hubo cierta confusión sobre a qué Napoleón se refería la pregunta (el esquema de calificación lo tuvo en cuenta). Se hizo demasiado énfasis quizá en la campaña de Rusia y no bastante en otros factores, como la guerra de la independencia española o guerra peninsular, la resistencia en Prusia o las presiones internas que produjo una guerra prolongada.

Para las respuestas sobre Napoleón III, los alumnos comentaron con cierto detalle la política exterior y dijeron algo sobre México, pero no sorprendió que se centrasen poco en la pregunta.

Pregunta 3

La mayoría de respuestas a esta pregunta fueron buenas e incluyeron comparaciones entre Prusia y Austria, y los puntos débiles de Austria se ilustraron bien. Los alumnos menos aventajados insistieron en escribir sobre Bismarck y la unificación, que es exactamente lo que la fecha de 1862 tenía como objetivo evitar.

Pregunta 4

Una pregunta popular que, en general, fue respondida con comparaciones claras y algunos contrastes. Los alumnos también demostraron buen equilibrio y conocimientos bastante detallados en sus respuestas. Algunos se entretuvieron en un debate histórico sobre los objetivos de Bismarck y de Cavour con conocimientos superficiales.

Preguntas 5 a 8

No muchos alumnos las respondieron. Muy pocos respondieron la pregunta 7 y a los que lo hicieron les faltó claridad en lo referente a los rápidos acontecimientos de 1848–1852.

Pregunta 9

Fue una pregunta razonablemente popular y las respuestas de los alumnos que estaban bien preparados fueron muy buenas, evaluando los objetivos de Stolypin y su grado de éxito. Los alumnos menos aventajados se dejaron llevar hacia respuestas comparativas con Alejandro II y Alejandro III o se centraron en los acontecimientos de 1905, con mínimas referencias a las políticas de Stolypin. La pregunta remitía a 1905, pero debería haber sido 1906.

Pregunta 10

Esta pregunta fue la que más inquietud causó a los profesores y estuvo claro que algunos alumnos no encontraron la redacción accesible (véanse los puntos generales). Sin embargo, fue muy popular y la gran mayoría de respuestas se concentraron tanto en los puntos débiles del gobierno provisional como en los puntos fuertes de los bolcheviques, utilizando conocimientos detallados y un análisis desarrollado para responder bien a la pregunta. Los que se remontaron a 1905 está claro que no entendieron lo que significaba gobierno provisional y lo confundieron con la Duma.

Pregunta 11

Hubo algunas buenas respuestas a esta pregunta y la mayoría razonablemente equilibradas ya que abordaron las políticas exteriores tanto de Bismarck como de Guillermo II, manteniéndose centradas siempre en la palabra "impacto". Resultó grato ver que muchos alumnos evitaron convertir las respuestas en una exposición de las causas de la primera guerra mundial, aunque de nuevo hubo algunos que respondieron a la pregunta que querían que se les hubiera hecho.

Pregunta 12

Fue una pregunta popular con muy diversas respuestas, algunas de una calidad excepcionalmente alta sobre el impacto en los asuntos interiores de Gran Bretaña y algunas sobre las condiciones sociales, económicas y políticas en Alemania. Desgraciadamente, la mayoría de alumnos convirtieron sus respuestas en una exposición sobre Versalles o el ascenso al poder de Hitler. Las respuestas que relacionaron Versalles con las dificultades internas en Alemania en el periodo inmediatamente posterior a la guerra recibieron puntos, no así las respuestas sobre el ascenso al poder de Hitler.

Pregunta 13

Una de las preguntas sobre el Medio Oriente que los alumnos bien preparados fueron capaces de responder razonablemente bien, aunque fueron pocos los que se aventuraron más allá de Palestina para abordar cuestiones en los otros mandatos.

Pregunta 14

Tuvo un escaso número de respuestas, que fueron bastante buenas, aunque a veces faltaron detalles en los conocimientos, y muchos alumnos no vieron que la voluntad exterior de aceptar el gobierno de Ibn Saud fue lo que le ayudó a permanecer en el poder.

Pregunta 15

Alemania fue el ejemplo favorito, con un gran número de respuestas, pero la mayoría parecieron no tener clara la cronología y confundieron la hiperinflación de 1923 con la recesión de 1929-1932. Los alumnos demostraron cierta comprensión de los problemas causados por el desempleo, que contribuyeron al ascenso de los nazis. La mayoría afirmaron con firmeza que Hitler ganó más apoyo, sin sustanciar sus afirmaciones, lo que podrían haber hecho fácilmente con referencia al enorme aumento del número de diputados nazis en el Reichstag. Tampoco tuvieron muy en cuenta las dificultades a las que se enfrentaron los gobiernos de Weimar por la polarización de la política y la naturaleza de los partidos políticos alemanes basada en las clases sociales, además del excesivo uso que se hizo del artículo 48. Para un área tan popular, en la que puede utilizarse material de las respuestas de la prueba 2, el nivel de conocimientos detallados fue decepcionante. Hubo algunas excepciones excelentes a este comentario.

Pregunta 16

Fue extraordinariamente popular. Los alumnos tenían amplios conocimientos de diversas políticas de Hitler, si bien faltaron detalles en algunas ocasiones. En las mejores respuestas utilizaron sus conocimientos para evaluar el "éxito" relacionado con los objetivos, pero la mayoría escribió respuestas descriptivas o que abordaron el éxito de manera limitada.

Pregunta 17

Esta pregunta no fue bien respondida. Hubo muy pocos alumnos que tuvieran algún conocimiento en profundidad de la política exterior de Stalin, y se centraron en el pacto nazi-soviético y poco más. Algunos conocían la diplomacia de la década de 1930 y la búsqueda por parte de Stalin de la seguridad colectiva y solo muy pocos conocían los acontecimientos ocurridos en el Lejano Oriente.

Pregunta 18

Esta pregunta fue bastante popular. Los alumnos demostraron conocer bastante bien las causas por las que Gorbachov eligió sus políticas. En cuanto a las consecuencias, tendieron a centrarse en su impacto en los estados satélites y hubo una clara confusión entre el bloque del Este y la Unión Soviética. Se sabía poco del impacto económico de estas políticas y su efecto desestabilizador interno.

Pregunta 19

No tuvo muchas respuestas y unas cuantas se centraron únicamente en el periodo 1945–1949, haciendo referencias al plan Marshall. Sin embargo hubo algunas respuestas bien escritas que pasaron del plan Marshall a una integración más estrecha en la década de 1950, y también conectaron las relaciones de la guerra fría con el crecimiento y recuperación económicos de la República Federal.

Pregunta 21

Tuvo unas cuantas respuestas con buena base de conocimientos y que intentaron centrarse en la cuestión de la importancia de cada factor en provocar el conflicto.

Pregunta 22

Fue una pregunta popular, con buenas respuestas en general, que compararon y contrastaron los conflictos elegidos. Los alumnos menos aventajados tendieron a narrar acontecimientos en lugar de examinar las causas, y no desarrollaron bastante las consecuencias.

Comment [A&E 7]: Corregir errata en inglés: "buy" debería ser "by"

Preguntas 23 y 24

Hubo pocas respuestas a las preguntas 23 y 24 y las que hubo tendieron a ser generalizaciones imprecisas. Una respuesta se centró en Facebook, que es posterior al año 2000.

Las respuestas sobre el estado de bienestar tendieron a ser mejores, con bastantes conocimientos sobre la Gran Bretaña de la posguerra, por ejemplo. Si los colegios se centran en esta sección deben asegurarse de que los alumnos tengan conocimientos en profundidad del tema, anteriores al año 2000.

Recomendaciones y orientación para la enseñanza a futuros alumnos

- Asegúrese de que los alumnos estén preparados para todos los puntos de las secciones de la Guía en los que se base el programa de enseñanza.
- Recuérdeles que necesitan información detallada para apoyar sus análisis.

- Los alumnos deben identificar las palabras clave de las preguntas, en las que deben centrarse, practicando con preguntas de exámenes anteriores.
- Los alumnos deben tener en cuenta las fechas y mantener las respuestas dentro del marco temporal correspondiente. Deben limitar el contexto de los antecedentes y centrarse en el período de tiempo de la pregunta.

HISTORIA – ITINERARIO 1

Bandas de calificación de la asignatura

Nivel Superior

Calificación final:	1	2	3	4	5	6	7
Puntuaciones:	0 - 9	10 - 21	22 - 32	33 - 43	44 - 53	54 - 64	65 - 100

Nivel Medio

Calificación final:	1	2	3	4	5	6	7
Puntuaciones:	0 - 10	11 - 22	23 - 32	33 - 43	44 - 54	55 - 65	66 - 100

Prueba 1 del Nivel Superior y 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 - 11	12 - 14	15 - 17	18 - 25

Comentarios generales

Hubo casi el mismo número de respuestas al tema prescrito 1: Orígenes y desarrollo del islam, ca. 500-661 , y al tema prescrito 2: El reino de Sicilia, 1130-1302 . Se están examinando los actuales temas prescritos por segunda vez desde la revisión del curso de Historia. En general, el desempeño fue mejor que el año pasado y parece que algunas de las recomendaciones del año pasado se han tenido en cuenta.

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

La pregunta 3 en los Temas Prescritos 1 y 2 resultó difícil para algunos alumnos que no comprendían realmente cómo evaluar las fuentes. Aunque la mayoría de las respuestas hicieron referencia directamente a origen, propósito, valor y limitaciones, muchos alumnos no

evaluaron las fuentes correctamente. En lugar de hacerlo, tendieron a parafrasear las fuentes, especialmente al juzgar el valor de las mismas. Además, en el caso de la pregunta 4, que requiere que el alumno utilice el material de las fuentes y sus conocimientos propios, muchos alumnos no utilizaron bien el material de las fuentes o no se refirieron directamente a ellas. Asimismo, algunos alumnos no relacionaron el material de las fuentes con la pregunta.

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

Algunas respuestas, en particular en el tema prescrito 2, estuvieron estructuradas y centradas. Además, la mayoría de alumnos obtuvieron puntuaciones altas en la pregunta 1 (a) y demostraron en general buena comprensión de las fuentes. A diferencia del año pasado, la mayoría de alumnos se ciñeron a la hora que dura el examen, y solo una pequeña minoría no consiguió completar la tarea en el tiempo asignado.

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

Tema prescrito 1: Orígenes y desarrollo del islam, ca. 500-661

Pregunta 1

- a) La mayoría de alumnos obtuvieron la máxima puntuación, o una puntuación media, en esta parte a) de la pregunta 1, lo que les facilitó lograr un rendimiento general satisfactorio. La mayoría enumeraron los motivos de apostasía que contenía la fuente, sin embargo, pocos copiaron directamente de la fuentes sin utilizar su propio lenguaje y citar de la fuente. Además, los alumnos deben ser conscientes de que para obtener la máxima puntuación deben mencionar todos los puntos válidos.
- b) Muchos alumnos entendieron que el discurso de Abu Bakr transmitía humildad y justicia, citando las frases pertinentes del discurso. Una minoría se refirió al concepto tradicional de shura reflejado en el discurso.

Pregunta 2

Las respuestas que obtuvieron las máximas puntuaciones hicieron un cuidadoso análisis paralelo. No obstante, algunos alumnos simplemente hicieron una descripción detallada del contenido de cada fuente, consiguiendo así puntuaciones bajas. Además, los alumnos deben saber que debe existir un equilibrio entre las semejanzas y diferencias que mencionen.

Pregunta 3

Algunas respuestas reflejaron una evidente falta de comprensión de los términos valor y limitaciones. Muchos alumnos, cuando discuten el valor y limitaciones de las fuentes, tienden a parafrasear el contenido de cada fuente en lugar de juzgar su valor con relación a su origen, por ejemplo, qué es la fuente, quién la escribió y cuándo.

Pregunta 4

Hubo pocas respuestas excelentes que utilizaran el material de las fuentes y los conocimientos propios para analizar la afirmación de la pregunta. No obstante, muchos

alumnos consiguieron un máximo de cinco puntos solo por utilizar el material de las fuentes. Muy pocas respuestas incluyeron conocimientos propios y argumentación.

Tema Prescrito 2: El reino de Sicilia, 1130-1302

Pregunta 1

- a) La mayoría de alumnos lograron explicar bien los motivos por los que la familia Hohenstaufen perdió el control del Reino de Sicilia, incluido el hecho de que Manfredo era ilegítimo y que el papado se oponía totalmente a que los Hohenstaufen siguieran gobernando Sicilia y, por tanto, formó una alianza con Carlos de Anjou, quien derrotó a Manfredo en la batalla de Benevento.
- b) La mayoría de alumnos consiguió puntuaciones altas ofreciendo interpretaciones válidas, como la de identificar la muerte de Federico II en 1250 y sus herederos varones. La mayoría de respuestas también mencionaron la ilegitimidad de Manfredo junto con el hecho de que Manfredo y Conrado murieron violentamente en 1266 y 1268 respectivamente.

Pregunta 2

Muchos alumnos proporcionaron en sus respuestas una comparación/contraste paralelos y detallados. No obstante a unos pocos les resultó difícil encontrar las diferencias.

Pregunta 3

Hubo algunas respuestas excelentes que se refirieron al origen y propósito, y al valor y limitaciones.

Pregunta 4

Hubo algunas respuestas en las que se utilizó más material de las fuentes que conocimientos propios. No obstante, hubo respuestas que incluyeron argumentación, síntesis del material de las fuentes y conocimientos propios, así como referencias a las fuentes utilizadas y, por tanto, consiguieron la máxima puntuación.

Recomendaciones y orientación para la enseñanza a futuros alumnos

- En general, los profesores deben enfatizar la práctica de técnicas y estimular las destrezas que los alumnos necesitan para responder exámenes basados en fuentes.
- Para preparar adecuadamente a los alumnos para la prueba 1, los profesores deben asegurarse de que la práctica en clase sea cronometrada, de que se utilicen las instrucciones de examen y que las respuestas de los alumnos se examinen y analicen.
- En la pregunta 3, que implica la comparación de fuentes, debe enseñarse a los alumnos a identificar puntos que puedan comparar, y a escribir después una comparación paralela, en lugar de abordar cada fuente por separado.
- En cuanto a las preguntas de evaluación de fuentes, los profesores deben explicar a los alumnos que no deben centrarse en el contenido de las fuentes para evaluarlas tanto como en considerar su origen y propósito y la importancia que estos tienen.

para juzgar su valor y limitaciones. Se anima a los alumnos a que pongan énfasis en el propósito y en el valor potencial de los métodos y explicaciones del historiador.

- En la pregunta 4, los alumnos deben asegurarse de centrar bien su respuesta en lo que pide la pregunta. Además, deben asegurarse de que utilizan material pertinente de las fuentes y conocimientos propios.

Dado que esta pregunta tiene asignada la máxima puntuación, la respuesta debe incluir una argumentación desarrollada de acuerdo con lo que se pregunta.

Prueba 2 del Nivel Superior y del Nivel Medio

Bandas de calificación del componente

Calificación final:	1	2	3	4	5	6	7
Puntuaciones:	0 - 4	5 - 8	9 - 12	13 - 16	17 - 20	21 - 24	25 - 40

Comentarios generales

Aumentó el número de alumnos para esta prueba, casi 300 en total. Los formularios G2 presentados mostraron satisfacción general con la prueba en cuanto a dificultad y cobertura del programa de estudios. Se hicieron algunos comentarios sobre las preguntas 15 y 18 respecto a que resultaron difíciles para los alumnos.

Las unidades temáticas más populares fueron la 1 y la 3, y hubo muy pocas respuestas en las otras unidades temáticas. Todos los alumnos siguieron las instrucciones correctamente; no hubo ningún alumno que hiciese dos preguntas de la misma unidad temática.

Los alumnos mostraron niveles de conocimientos históricos muy dispares; varios alumnos pusieron de manifiesto un dominio considerable de la materia, mientras que otros mostraron escasos conocimientos o no fueron capaces de discernir qué conocimientos eran pertinentes a las preguntas que se hicieron.

También variaron mucho las destrezas analíticas, la capacidad de elaborar y desarrollar respuestas claras y temáticas, y las destrezas de pensamiento crítico, que pusieron de manifiesto los alumnos. Mientras que algunos mostraron excepcional solidez en dichas destrezas, otros demostraron comprender menos cómo construir una buena respuesta histórica. Debe señalarse que hubo indicios de mejora por parte de varios centros en esta área, y se espera que continúe dicha tendencia.

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

Continúa habiendo una diferencia importante en el nivel de conocimientos históricos que poseen unos alumnos y otros. Algunos tienen excelentes conocimientos y dominio del material que han estudiado, mientras que otros parecen carecer tanto de amplitud como de profundidad. Esta falta de conocimientos demostró ser un grave obstáculo para el éxito de algunos alumnos.

Hubo demasiados alumnos que dieron respuestas narrativas, y no analíticas como requerían las preguntas.

Los alumnos no leyeron las preguntas atentamente para identificar no solo los términos de examen, sino también las palabras clave que centran la tarea, como por ejemplo: impacto, efecto, desafíos. El resultado de no identificar la tarea que se pedía fue que las respuestas de muchos alumnos no estuvieron centradas ni fueron pertinentes.

Los alumnos también dieron respuestas que habían aprendido de antemano y que intentaron adaptar a la pregunta en lugar de responder a lo que esta, de hecho, pedía.

En algunos casos, las respuestas de los alumnos fueron casi idénticas, como resultado probablemente de haberse aprendido de memoria respuestas relativas a ciertos puntos del programa de estudios. Los alumnos no leyeron las preguntas ni utilizaron sus conocimientos para responder a lo que específicamente pedían.

Estos problemas fueron el motivo del escaso éxito que tuvieron los alumnos.

Redactar mejores respuestas

Hay varias estrategias que ayudarían a los alumnos a redactar mejores respuestas.

Es esencial realizar una cuidadosa lectura de la pregunta a fin de comprender la naturaleza exacta de la tarea requerida. Un análisis de la pregunta palabra por palabra sería un enfoque excelente. Los alumnos deben comprender no solo los términos de examen, sino también los otros términos, fechas y conceptos que están diseñados para especificar y centrar la respuesta.

Los alumnos deben tomarse su tiempo para identificar y considerar los principales temas o ideas que van a emplear en sus respuestas. Esto puede implicar la creación de un esquema o plan antes de empezar a escribir la respuesta. Esto contribuye a que el alumno organice sus ideas y se mantenga centrado cuando escribe, lo que tendrá en cuenta el examinador. En cualquier caso, su respuesta probablemente será mejor y obtendrá una mayor puntuación.

Los alumnos deben centrarse en redactar respuestas organizadas, estructuradas y analíticas, y evitar las narraciones amplias y generales de escasa aplicación o pertinencia a la pregunta.

Las mejores respuestas mostraron una excelente estructura, con párrafos introductorios que establecían la tesis y resumían los temas que se desarrollarían después. Estos temas deben centrarse en lo que específicamente pide la pregunta y estar apoyados por información histórica precisa y pertinente.

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

Unidad temática 1

Pregunta 1

Fue una pregunta popular y tuvo varias respuestas sólidas. Algunos alumnos eligieron centrarse en un gobernante y está permitido hacerlo, otros decidieron examinar ejemplos de dos o tres gobernantes. Ambos enfoques produjeron resultados excelentes. Discutir un único gobernante requería una estructura analítica sólida y conocimientos detallados pertinentes para apoyarla. Los que redactaron respuestas sólidas basadas en dos o tres gobernantes crearon una estructura analítica sólida para mostrar que comprendían los distintos métodos utilizados por los gobernantes para establecer y consolidar el poder, y después ilustraron estos puntos con material detallado y pertinente sobre los gobernantes que habían elegido.

Las respuestas más flojas carecieron de una buena estructura y de información detallada. Algunos alumnos escribieron una colección de cortos relatos de los gobiernos de tres o cuatro individuos en un formato esencialmente narrativo que no consiguió responder la pregunta.

Pregunta 2

Fue una pregunta popular, y muchos alumnos demostraron sólidos conocimientos del gobierno de Enrique II. Las mejores respuestas abordaron bien el requisito “en qué medida” de la pregunta, y estuvieron bien equilibradas.

Algunos alumnos se limitaron a analizar sus habilidades y logros administrativos sin comentar el aspecto militar.

En casi todos los casos los alumnos demostraron, al menos, conocer bien sus logros.

Pregunta 3

La respondieron bastantes alumnos, y las respuestas fueron generalmente entre buenas y excelentes. El punto débil principal fue no prestar suficiente atención al requisito de comentar los resultados de los esfuerzos de Luis VI para aumentar su poder. Algunos alumnos escribieron respuestas excesivamente narrativas y no identificaron los puntos clave de la introducción, desarrollándolos después a lo largo de toda la respuesta. En conjunto, los alumnos demostraron tener buenos conocimientos, aunque las respuestas más flojas no ofrecieron suficiente variedad en cuanto a los métodos que utilizó para aumentar su poder y no comentaron bien las consecuencias.

Pregunta 4

Esta pregunta no siempre se respondió bien, ya que los alumnos a menudo escribieron narraciones sobre el ascenso de los fatimíes en lugar de elaborar respuestas bien estructuradas. También tendieron a hacer caso omiso de la palabra “Túnez” de la pregunta y dejaron que la respuesta fuese más allá, hasta las campañas fatimíes en Egipto. Aunque demostraron ciertas mejoras en cuanto a conocimientos, a menudo faltó una estructura analítica, lo que redujo el valor de las respuestas.

Pregunta 5

Un número importante de alumnos respondieron a esta pregunta con diversos grados de éxito. Varios, que escribieron las mejores respuestas, demostraron conocimiento de los diversos métodos utilizados por Abd al-Malik. Los alumnos menos aventajados siguieron escribiendo narraciones sobre su gobierno, sin proporcionar la estructura analítica adecuada. Algunos de los que sí escribieron respuestas analíticas señalaron muy pocos puntos, y toda la respuesta fue una descripción detallada de uno o dos métodos, como la reforma de la moneda. En ningún caso se prestó suficiente atención a la segunda parte de la pregunta sobre las consecuencias de sus métodos. A las respuestas les faltó, por tanto, equilibrio, en cuanto a la parte de la pregunta relativa a los métodos.

Unidad temática 2

Hubo muy pocas respuestas en esta unidad temática. La pregunta 8 fue la que más respuestas tuvo. Tendieron a ser amplias descripciones de los papeles desempeñados por las mujeres, sin la sólida estructura analítica que requería la pregunta.

Unidad temática 3

Pregunta 14

No respondieron a esta pregunta un gran número de alumnos pero las respuestas mostraron algunos de los problemas más comunes. La pregunta pedía tipos de guerra. Muchos alumnos limitaron su respuesta a discutir un único tipo, como la religiosa (cruzadas) y no entendieron que la pregunta pedía amplitud. Los distintos tipos y causas de las guerras descritas en el programa de estudios deberían haber constituido la base de las respuestas a esta pregunta.

Pregunta 15

Esta pregunta demostró ser difícil para muchos alumnos, ya que recurrieron a respuestas narrativas sobre los logros militares de los gobernantes elegidos. No se centraron en un análisis de lo que sería considerado éxito en el sentido más amplio, sino que se limitaron a los resultados de las batallas. Algunos alumnos señalaron que ciertos gobernantes no tuvieron éxito en términos militares pero que utilizaron otras habilidades para conseguir sus objetivos militares, por ejemplo, la diplomacia o la negociación. Saber cuándo combatir y cuándo no puede considerarse una habilidad importante para un líder militar.

Pregunta 16

Fue un tema popular. El principal problema de las respuestas fue la tendencia a narrar los acontecimientos de las guerras, batallas, etc., y no mantenerse centrado en las causas. Esto produjo malos resultados ya que los alumnos malgastaron muchos esfuerzos en material que no era pertinente a la pregunta. La mayoría de alumnos tenían cierto conocimiento de las causas de la *fitna*, pero solo expusieron un escaso número de puntos y no comprendieron la necesidad de abordar el requisito "en qué medida" de la pregunta. Fue difícil para algunos alumnos comprender lo que significa políticas, a diferencia de religiosas u otras causas.

Pregunta 18

Fue una pregunta popular, aunque los resultados fueron bastante distintos y, en general, no fueron buenos. Los alumnos tendieron a limitar la base de sus respuestas a la trayectoria de un individuo, normalmente Mahoma. Fue un enfoque demasiado delimitado, ya que la pregunta pedía que se discutieran los métodos empleados durante un período largo de tiempo, el de la expansión del islam por todo el norte de África, Oriente Medio y más allá. Los alumnos parecieron no entender lo que exige el término de examen "en qué medida" y se limitaron a exponer una postura del argumento, sin hacer un análisis bien equilibrado. La falta de conocimiento de los acontecimientos y de los motivos de la expansión del islam fue un problema importante para algunos alumnos.

Unidad temática 4 y unidad temática 5

Se respondió a muy pocas preguntas de estas dos unidades temáticas.

Recomendaciones y orientación para la enseñanza a futuros alumnos

- Debe enseñarse a los alumnos cómo leer las preguntas con precisión. No solamente deben ser conscientes de los términos de examen que describen la naturaleza de la tarea, por ejemplo, "analice", "compare y contraste", sino también de las palabras que deben centrar la respuesta en un área específica, tales como "efectos",

“consolidación”, “motivos del éxito o fracaso”. Solo cuando los alumnos sean capaces de leer y comprender la pregunta, serán capaces de redactar respuestas eficaces.

- Los alumnos también deben prestar atención a las fechas cuando aparezcan en las preguntas, así como a las referencias a períodos o acontecimientos históricos concretos.
- Los alumnos deben comprender que las preguntas con dos partes, como las de causa y efecto, requieren que se respondan ambas partes. No es necesario que la extensión correspondiente a cada parte sea la misma, pero deben prestar suficiente atención a ambas. Si no lo hacen, los resultados serán peores.
- Los alumnos deben practicar la redacción de respuestas analíticas que estén correctamente estructuradas y apoyadas. Se les debe disuadir activamente de que redacten narraciones que divaguen o respuestas que simplemente hagan constar una colección de datos históricos de escasa pertinencia a la pregunta. Los alumnos deben practicar la redacción de respuestas bien estructuradas, analíticas y temáticas, y cuando lo logren, deben ser recompensados
- Los alumnos deben evitar la memorización y la repetición carente de sentido crítico de material histórico al intentar responder a una pregunta si esperan hacerlo bien y mejorar su nivel de destrezas.
- Los alumnos deben ampliar sus conocimientos históricos, tanto en extensión como en profundidad. Los más aventajados no solo ponen de manifiesto conocimientos extensos, sino la capacidad de emplearlos con eficacia. La escasez de conocimientos no produce buenos resultados, y hace imposible que el alumno responda a preguntas de distintos tipos.

Prueba 3 del Nivel Superior

Bandas de calificación del componente

Calificación final:	1	2	3	4	5	6	7
Puntuaciones:	0 - 5	6 - 11	12 - 19	20 - 25	26 - 30	31 - 36	37 - 60

Comentarios generales

A esta prueba se presentó un mayor número de alumnos, 199 en total.

El número de formularios G2 que se recibió fue pequeño, pero hubo satisfacción general respecto al nivel de dificultad de la prueba y a su cobertura del programa de estudios. .

No fue considerada una prueba difícil, aunque algunos alumnos no rindieron tan bien como podrían haberlo hecho. Un examinador señaló que “los alumnos no se centraron en las palabras exactas de la pregunta, y escribieron en general sobre el tema”.

Los alumnos menos aventajados tendieron a escribir narraciones amplias y generales que no abordaron claramente la pregunta ni demostraron ninguna de las destrezas analíticas o críticas requeridas. Todos los alumnos pueden beneficiarse de dedicar unos pocos minutos a considerar el significado de la pregunta y decidir cómo la enfocarán. Crear un plan o un esquema de los puntos clave o temas que deben analizarse producirá resultados más

sólidos.

Hubo cierta mejora en el nivel de las respuestas, ya que los alumnos mostraron más capacidad para redactar buenas respuestas analíticas.

Se observó que la mayoría de respuestas correspondieron a un escaso número de preguntas. No se respondió a varias preguntas de la prueba.

En general, los alumnos deben centrarse en dominar el contenido histórico, desarrollando una comprensión más sólida de los términos clave, la cronología y el significado de los acontecimientos críticos, y las contribuciones de individuos importantes.

Hubo varias respuestas muy sólidas que mostraron unos conocimientos excelentes y destrezas analíticas. Esto es digno de encomio y esperamos que los colegios se esfuercen por producir más pruebas de este calibre, poniendo el énfasis tanto en las destrezas como en conocimientos.

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

Las preguntas que más se respondieron se comentan a continuación.

Pregunta 4

Hubo varias respuestas buenas a esta pregunta, claramente centradas, que mostraron un repertorio completo de motivos para la caída del imperio fatimí. Los alumnos menos aventajados ofrecieron menos motivos o tendieron a escribir una respuesta narrativa sobre los últimos años del imperio, sin elaborar un formato analítico sólido. La falta de conocimientos fue también un obstáculo para el nivel de logro de algunos alumnos.

Pregunta 5

Fue una pregunta muy popular, que tuvo varias respuestas excepcionales. Muchos alumnos fueron capaces de elaborar buenos formatos analíticos y apoyarlos con contenido pertinente. Las mejores respuestas presentaron y analizaron una amplia variedad de métodos por los que Guillermo I consiguió establecer su autoridad. Las respuestas más flojas tendieron a depender de una variedad de métodos más reducida, a menudo limitada a la fuerza militar, al *Domesday Book* (libro del Juicio Final), y a la sustitución de líderes sajones por normandos.

Pregunta 6

Fue una pregunta muy popular que tuvo algunas respuestas sólidas. Varios alumnos, sin embargo, no prestaron suficiente atención a la parte de la pregunta sobre resultados, o se limitaron a la adquisición de tierras argelinas por parte de Felipe II. Deberían haber prestado más atención a las consecuencias más amplias de la posición de Francia en la Europa medieval y a la habilidad de Felipe para incrementar el poder de la dinastía de los Capetos en Francia. En cuanto a los motivos para la lucha a menudo los alumnos los limitaron al deseo de Felipe de adquirir más tierras o reducir la influencia de los angevinos en Francia. No señalaron los motivos más amplios, como la enemistad personal y el procedimiento iniciado por su padre y su abuelo. Los alumnos menos aventajados tendieron a narrar la historia de las luchas entre Felipe y varios reyes angevinos, sin organizar la información en un formato analítico adecuado.

Pregunta 7

Fue una pregunta popular. Las respuestas más sólidas ofrecieron una variada selección de

motivos, correspondientes al período de las cruzadas hasta 1291. Muchos alumnos se limitaron al período que acabó con la batalla de Hattin in 1187 y, por tanto, no dieron una respuesta completa que fuese más allá de ese punto. Las respuestas más flojas se centraron en el período que llevó hasta Hattin y no tuvieron en cuenta factores europeos más amplios, problemas económicos y sociales en *Outremer* (ultramar), falta de población, y un declive del espíritu de las cruzadas o su traslado hacia otras áreas, como España.

Pregunta 8

Fue una pregunta popular, que tuvo en algunos casos buenas respuestas. Los alumnos menos aventajados tendieron a emplear el tiempo en los motivos de las cruzadas o en narrar los acontecimientos de la primera cruzada. Las respuestas sólidas se centraron en una variedad de motivos, incluido el papel del imperio Bizantino en proporcionar ayuda, así como en detalles de los puntos débiles en el mundo islámico y la ayuda proveniente de las ciudades italianas.

Pregunta 13

Varios alumnos respondieron a esta pregunta bastante bien. Es una pregunta amplia, y requiere que se cubra el período desde la Carta Magna hasta el reinado de Eduardo I. Los alumnos tuvieron algunos problemas para organizar el material y redactar una respuesta bien centrada que incorporase los elementos clave. Algunas respuestas acabaron en las Provisiones de Oxford y no tuvieron en cuenta la guerra civil resultante ni la posterior aceptación del parlamento por parte de Eduardo I por razones financieras. Entender las fuerzas que obligaron a los monarcas a aceptar la existencia del parlamento y ciertos límites a su poder era crucial para la pregunta, así como conocer acontecimientos importantes como las Provisiones de Oxford y el papel de individuos clave.

Pregunta 14

La respondieron un número bastante alto de alumnos, bastante bien en varios casos. Las respuestas sólidas identificaron los objetivos de Federico cuando ascendió al trono y elaboraron después un análisis de su grado de éxito en las áreas elegidas. Comprender sus puntos fuertes y débiles en las diferentes áreas era crucial para una respuesta sólida. Además, el conocimiento de individuos y acontecimientos clave relativos a los esfuerzos de Federico fue crucial en Italia y Alemania.

Pregunta 18

Esta pregunta tuvo varias respuestas interesantes. Se pidió a los alumnos que evaluaran la importancia de la peste negra para la iglesia medieval. Esto significaba que debían conocer y explicar tanto los efectos negativos como positivos. Las mejores respuestas demostraron que los alumnos comprendieron ambos aspectos, y ofrecieron explicaciones claras y datos para apoyar estos puntos. Los alumnos menos aventajados tendieron a centrarse solo en los efectos positivos o en los negativos, con escasos datos de apoyo o profundidad de la explicación.

Pregunta 21

No la respondieron un gran número de alumnos, pero de entre los que lo hicieron, varios redactaron respuestas excelentes. Era una pregunta excelente para que los alumnos demostraran dominio tanto de los conocimientos pertinentes como de la estructura analítica. Había una amplia variedad de puntos de entre los que elegir, y los alumnos debían intentar cubrir varios aspectos distintos en sus respuestas.

Además, pueden establecerse conexiones con conocimientos adquiridos de diferentes temas, como el renacimiento del siglo XII, el impacto del aumento del comercio, las cruzadas, el contacto con el islam, y el renacimiento de las ideas clásicas. Además, podían examinarse la geografía de Italia y su riqueza y naturaleza cosmopolita.

Recomendaciones y orientación para la enseñanza a futuros alumnos

- El área más crucial es la necesidad de decirles a los alumnos que deben leer atentamente las preguntas. Deben examinar cada término, referencia o instrucción cuidadosamente y asegurarse de que entienden lo que se les pide. Deben comprender claramente los términos de examen, como “analice” y “compare y contraste”. Además deben examinar las palabras clave que centran la tarea, tales como “impacto”, “efectos”, o “causas” y entender que tienen una importancia crítica.
- Deben identificar los términos históricos clave, los nombres de individuos o instituciones y las fechas que aparecen en las preguntas, y reconocer su importancia para la elaboración de una respuesta adecuadamente centrada y precisa.
- Los alumnos deben realizar más prácticas redactando respuestas analíticas bien organizadas y estructuradas, que deben tener una introducción que exponga la tesis del alumno y señale los conceptos o ideas clave que se emplearán en la respuesta.
- Debe disuadirse a los alumnos de que escriban narraciones generales que divaguen y muestren pocas o ninguna destreza analítica o de pensamiento.
- Además, cuando se pregunta por motivos y consecuencias, como en la pregunta 6, los alumnos deben ser conscientes de la necesidad de abordar ambas partes de la pregunta. No es esencial que exista un equilibrio exacto entre las dos partes, pero deben abordarse ambas de una manera significativa.
- Debe animarse a los alumnos a que profundicen y amplíen sus conocimientos históricos de las secciones del programa que han elegido estudiar. Tener un mejor dominio del material histórico les permitirá responder más eficazmente a diversas preguntas, en vez de intentar que estas se adapten a sus limitados conocimientos, lo que a menudo produce malos resultados.
- Intentar ajustar una respuesta preparada de antemano a una pregunta de examen produce malos resultados. Puede que lo que ocurra sea que los alumnos hayan preparado una respuesta sobre un individuo o acontecimiento particulares y después utilicen dicha respuesta en el examen aunque no se corresponda bien con lo que pide la pregunta.

Comment [A&E 8]: Posible errata en inglés: “these” debe ser “ideas”?