

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 - 10	11 - 22	23 - 32	33 - 42	43 - 53	54 - 64	65 - 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 - 42	43 - 53	54 - 64	65 - 100

Nivel Medio – Itinerario 2 – Tema prescrito 1 (Pacificación) – (Ambas zonas horarias)

Calificación final:	1	2	3	4	5	6	7
Puntuaciones:	0 - 10	11 - 23	24 - 32	33 - 43	44 - 54	55 - 65	66 - 100

Nivel Medio – Itinerario 2 – Tema prescrito 2 (El conflicto árabe-israelí) – (Ambas zonas horarias)

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

Nivel Medio – Itinerario 2 – Tema prescrito 3 (El comunismo en crisis) – (Ambas zonas horarias)

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

NB: Todo este informe debe ser de interés para los centros, independientemente de las opciones que hayan elegido. Gran parte de los consejos que se encuentran en los distintos componentes son pertinentes a todos los profesores y alumnos.

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

Ámbito y adecuación del trabajo entregado

En la parte más alta de la franja de puntuación se incluyó una amplia variedad de temas adecuados e interesantes. En la parte más baja de la franja de puntuación, los temas fueron demasiado amplios o estuvieron al borde de lo aceptable, faltando profundidad en la investigación, que se limitó a fuentes de internet no académicas. Hubo muy pocas muestras este año que no utilizaran el formato requerido para la evaluación interna, y la mayoría mostraron una clara comprensión de la estructura del formato. Donde los alumnos se apartaron fue en la aplicación del formato y en la comprensión de lo que se requería para cumplir con éxito los criterios de evaluación.

Desempeño de los alumnos con relación a cada criterio

Criterio A: Plan de investigación

La mayoría de alumnos fueron capaces de expresar claramente la pregunta de investigación y su enfoque o método para investigarla. Como ocurrió en años anteriores, varios alumnos no hicieron constar la pregunta de investigación en el plan de investigación, mientras que muchos resumieron el alcance y método. Algunos utilizaron esta sección para hacer una larga introducción en lugar de desarrollar el alcance y método de la investigación. A menudo, la pregunta de investigación fue demasiado amplia, poco centrada. Sigue habiendo un grupo de alumnos que simplemente nombran las dos fuentes que evaluarán en la sección C y creen que esto puede considerarse "método". También siguen creyendo algunos centros que es necesario hacer constar lo que no se abordará en la investigación. Aunque esto no se considera "incorrecto", no suma puntos, y resta palabras que el alumno podría utilizar más apropiadamente en otras secciones de la investigación.

Criterio B: Resumen de la información encontrada

Hubo desde trabajos excelentes hasta inadecuados. Muchas de las investigaciones históricas se hicieron bien, y se presentó claramente la información encontrada, citándose las referencias, aunque no siempre minuciosa o coherentemente. Parece haber mejorado algo la cita de referencias, pero sigue siendo preocupante la falta de citas, lo cual limita la puntuación que puede concederse para esta sección a un máximo de dos puntos. Los alumnos siguen mezclando las secciones B y D,

haciendo análisis en el resumen de la información encontrada (sección B), y utilizando nueva información en la sección D (análisis).

Criterio C: Evaluación de las fuentes

En esta convocatoria, los alumnos más aventajados evaluaron adecuadamente dos fuentes, desarrollando explícitamente origen, propósito, valor y limitaciones. Varios alumnos identificaron claramente el origen y propósito de sus fuentes, sin embargo, la evaluación en sí se limitó a menudo a examinar el contenido y utilidad consiguiente de las fuentes, con poca o ninguna evaluación de su posible fiabilidad en términos de su origen y propósito. A muchos alumnos les faltaron conocimientos detallados de las fuentes, e incluyeron afirmaciones y especulaciones que no consiguieron apoyar. Rara vez las alegaciones de falta de objetividad se apoyaron con datos. Muchos alumnos también eligieron mal las fuentes que iban a evaluar. Parece que cada vez más alumnos eligen pequeños fragmentos de fuentes más amplias y evalúan el fragmento en lugar de la fuente en sí. Desde un punto de vista positivo, la mayoría de alumnos evaluaron solo dos fuentes adecuadas.

Criterio D: Análisis

En el nivel más alto de puntuaciones, los alumnos consiguieron analizar bien la información presentada en la sección B, con referencias explícitas a la importancia de las fuentes evaluadas en la sección C. En los niveles de puntuación más bajos, a menudo faltó análisis crítico, y muchos alumnos no analizaron completamente la información presentada en la sección B, ni demostraron conocimientos explícitos de la importancia de las fuentes evaluadas en la sección C. Parece haber un aumento en el número de alumnos que presentan nueva información en esta sección, intentando compensar la falta de información en la sección B. Los alumnos mejorarían la calidad del resumen de la información encontrada y recibirían puntos por ello si la situaran correctamente. En las muestras en que las preguntas de investigación no estaban claramente formuladas, el análisis resultante estuvo descentrado y careció de profundidad. Algunos alumnos y centros siguen sin entender que es necesario incluir referencias para conseguir más de dos puntos.

Criterio E - Conclusión

La mayoría sí presentó una conclusión coherente, apoyada por la información presentada. Aunque la mayoría fue coherente, parece haber aumentado el número de conclusiones incoherentes.

Criterio F: Fuentes y recuento de palabras

Muchos alumnos presentaron coherentemente una lista de fuentes utilizando un método de citas y referencias estándar, no obstante, hubo cierta variación en la presentación de bibliografías, lo que indica que hay alumnos que necesitan más orientación sobre las convenciones necesarias. Unos pocos superaron el límite de palabras cuando, revisando un poco el texto, habrían podido mantenerse dentro de los límites correspondientes a la investigación. Parece haber menos alumnos este

año que no pusieran el número de palabras en la portada. Los profesores también mostraron más coherencia este año al conceder el nivel de puntuación adecuado a los alumnos que no pusieron el recuento de palabras en la portada.

Recomendaciones para la enseñanza a futuros alumnos

- Debe darse a los alumnos orientación detallada sobre el proceso de elaborar una pregunta precisa y centrada.
- La mayoría de los alumnos se beneficiarían de que se les enseñase más detalladamente en qué consiste el método de investigación y cómo debería desarrollarse.
- Los centros deben preparar a los alumnos con relación a las diferencias entre información y análisis, y a cómo deben aplicarse en la evaluación interna.
- Es aconsejable practicar la evaluación de fuentes utilizando el modelo “origen, propósito, valor y limitaciones”. Es especialmente necesario transmitir a los alumnos que la evaluación del valor y limitaciones está relacionada con el origen y propósito, y no simplemente basadas en la utilidad de la fuente.
- La selección de fuentes para evaluar es también un área que los centros deben revisar con sus alumnos. Debe transmitirse a los alumnos una comprensión de lo que constituye una fuente apropiada para ser evaluada, con referencia a la calidad y tipo de fuente elegida.
- Al enseñar el desarrollo de la sección de análisis, debe lograrse que los alumnos entiendan que debe incluir un **análisis de la pregunta**, y no simplemente un análisis de sus partes por separado.
- Deben desarrollarse estilos correctos de citar referencias, y deben facilitarse ejemplos a los alumnos. Debe fomentarse en esta enseñanza el requisito de incluir referencias en las Secciones B y D.
- Los alumnos y los centros deben revisar la descripción de la evaluación para la Sección F, ya que distingue entre lista de fuentes adecuada, lista de fuentes, y lista de fuentes limitadas. Debe abordarse esto claramente para beneficio de los alumnos durante la preparación para completar la evaluación interna.
- Cuando se utilicen fuentes de Internet, debe hacerse de modo crítico.

Otros comentarios

Hubo cierta preocupación sobre la necesidad de revisar los criterios de evaluación para que la evaluación interna aborde algunas situaciones comunes que, debido a la actual redacción de los criterios, son puntuadas de manera algo ambigua.

Prueba 1 del Nivel Superior y del Nivel Medio

Tema prescrito 1 – Pacificación y mantenimiento de la paz – relaciones internacionales, 1918-36

Bandas de calificación del componente

Calificación final:	1	2	3	4	5	6	7
Puntuaciones:	0 - 2	3 - 5	6 - 8	9 - 11	12 - 13	14 - 16	17 -25

Comentarios generales

Los formularios G2 enviados a IBCA por los colegios indicaron que la Prueba 1 de mayo de 2012 fue bien recibida. Aproximadamente el 55% de los alumnos eligieron el Tema Prescrito 1 y el otro 45% se dividió por igual entre el Tema Prescrito 2 y el 3. De los centros que habían respondido a tiempo para la reunión de evaluación sobre el Tema Prescrito 1, el 98.4% encontraron apropiado el nivel de dificultad de la prueba. Entre el 96 y el 99% de los colegios encontraron la cobertura del programa, la claridad del lenguaje empleado y la presentación de la prueba satisfactoria o buena. En cuanto al Tema Prescrito 2, los porcentajes fueron respectivamente 85%, 91% y 85%. Finalmente, las cifras para el Tema Prescrito fueron 93%, 98% y 99%. Los comentarios de los profesores fueron muy positivos para el Tema Prescrito 1: “Este es el tipo de prueba que esperamos y para el que preparamos a nuestros alumnos”; “Esta prueba fue apropiada y accesible para todos los alumnos que se prepararon para este tema prescrito”; “Este tema estaba directamente relacionado con el currículo y ofreció una buena base para examinar a los alumnos”. La viñeta causó cierta preocupación: los alumnos de inglés como lengua adicional/inglés como segunda lengua tuvieron dificultades en comprender lo que significaba la expresión “*looking a gift horse in the mouth*” (“Mirándole los dientes a caballo regalado”): “La definición de la viñeta no estaba clara”. Hubo un comentario en el formulario G2 que se reproduce aquí para evitar cualquier confusión. Un profesor escribió: “Consideré que el tema se apartaba un poco del enfoque europeo de la Prueba 1, pero es difícil hablar sobre la Liga/Sociedad sin mencionar al presidente Wilson y la ausencia de EE.UU”. **El Tema Prescrito 1 tiene un enfoque global, no regional.**

En cuanto al Tema Prescrito 2, la principal preocupación tuvo que ver con la viñeta y el hecho de que los personajes no estaban identificados, causando confusión, ya que algunos alumnos identificaron a Nixon como Sadat. Los profesores comentaron que: “Las fuentes estaban claramente identificadas, y eran comprensibles, con una variedad apropiada. Consideré que la viñeta había sido difícil de interpretar para algunos alumnos y puede que se hubiesen beneficiado de una mayor contextualización”; o “La prueba de 2011 describía sucintamente los personajes de la viñeta. Esta prueba no lo hizo. Debía haberse incluido esta información”. Estas preocupaciones contribuyen a explicar por qué los porcentajes relativos a la presentación del Tema Prescrito 2 fueron más bajos que para los otros dos Temas Prescritos.

En cuanto al Tema Prescrito 3, hubo dos cuestiones recurrentes. La primera fue la claridad de la viñeta: “La viñeta política no estaba clara y les resultó difícil de interpretar a los alumnos”. La segunda tuvo que ver con la pregunta 3. “Las fuentes A y B son de un tipo similar; creo que es mejor tener dos tipos distintos de fuentes representadas en la evaluación”. A pesar de las preocupaciones expresadas, los examinadores principales informaron de que el desempeño fue equiparable en los tres Temas Prescritos.

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

Los alumnos demostraron una buena comprensión de los temas de la prueba, pero a menudo les faltó desarrollar las respuestas, exponiendo solo una o dos cuestiones en preguntas que valían varios puntos. La pregunta de “compare y contraste” se abordó a menudo superficialmente, identificándose solo una o dos cuestiones. A los alumnos les resultó difícil elaborar comparaciones/contrastes paralelos con conexiones explícitas, lo que les impidió alcanzar las bandas de puntuación más altas para esta pregunta. Se les debe disuadir de que utilicen tablas, ya que esto no favorece el establecimiento de conexiones. También en la tercera pregunta, sobre la evaluación de las fuentes, los alumnos no suelen conseguir la máxima puntuación. Deben explorar con mayor profundidad los orígenes y propósito de las fuentes dadas y realizar una evaluación completa de su valor y limitaciones para obtener todos los puntos. La pregunta de evaluación sigue siendo problemática para muchos, que intentan encontrar el valor de las fuentes en su contenido en lugar de en su origen y propósito. Hay demasiada descripción del contenido de las fuentes sin ningún intento de analizarlas. La pregunta final de redacción corta les resulta difícil a muchos, que no saben combinar las fuentes con sus propios conocimientos. Las mejores respuestas estaban bien argumentadas, utilizando las fuentes pero, en general, la síntesis de los conocimientos propios fue limitada.

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

En general, las respuestas mostraron conocimientos adecuados de los Temas Prescritos. En conjunto, los alumnos siguieron el orden de las preguntas, lo que les permitió comprender mejor los temas. La mayoría entendieron cómo abordar cada estilo de pregunta e intentaron responder a las cuatro preguntas planteadas, siendo más sucintos en las preguntas 1(a) y 1(b), lo que les dio más tiempo para abordar adecuadamente las otras preguntas más discursivas. Mejoró la estructura y el enfoque de las respuestas a las preguntas 2 y 3. La mayoría de alumnos también intentaron utilizar las fuentes o referirse a ellas en sus respuestas de redacción corta y, en general, mostraron una comprensión satisfactoria de lo que requerían los diferentes tipos de pregunta.

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

Pregunta 1

- (a) Resultó satisfactorio ver que la mayoría de alumnos se centraron en la fuente y no perdieron tiempo dando información complementaria innecesaria sobre la

creación de la Liga/Sociedad. Tampoco tuvieron dificultad para identificar tres problemas que afectaron a la Liga/Sociedad.

(b) Los alumnos identificaron normalmente el mensaje de la fuente, aunque les faltó utilizar más explícitamente los elementos de la viñeta para apoyar sus afirmaciones. Los menos aventajados se limitaron a describir la fuente. La frase "*looking a gift horse in the mouth*" ("Mirándole los dientes a caballo regalado") pareció causarles pocas dificultades, ya que estaba claramente explicada en la introducción a la fuente, y la misma expresión también existe en otras lenguas. También era fácil obtener los dos puntos analizando los otros aspectos de la viñeta.

Pregunta 2

Los alumnos menos aventajados hicieron descripciones secuenciales de las fuentes sin establecer ninguna conexión entre ellas. Deben hacer comparaciones y contrastes explícitos, y centrarse en elementos concretos. Hubo demasiados contrastes basados en cuestiones que se discutían en una fuente pero no se mencionaban en la otra. Esto muestra escasa comprensión del requisito de analizar "puntos de vista" divergentes.

Pregunta 3

Los alumnos están a estas alturas familiarizados con las instrucciones de la pregunta, y la mayoría se refirieron a todos los elementos de ambas fuentes, pero no siempre establecieron claramente conexiones eficaces entre el origen y propósito de una fuente y su valor y limitaciones. Un número importante de alumnos no hicieron constar la fecha o propósito de las fuentes o no desarrollaron cómo podían contribuir al análisis de su valor y limitaciones.

Pregunta 4

La mayoría de alumnos basaron sus respuestas en las fuentes, y perdieron la posibilidad de obtener puntos porque, sorprendentemente por tratarse de un tema tan predominante, no utilizaron conocimientos propios en absoluto. Algunas respuestas enumeraron puntos que aparecían en las fuentes pero no los relacionaron después con el enfoque de la pregunta – el impacto de la ausencia de las potencias principales. La utilización de las cinco fuentes no garantiza automáticamente que se consiga el máximo de cinco puntos a no ser que la respuesta se centre explícitamente en lo que pide concretamente la pregunta. Hubo muchos alumnos que simplemente resumieron en párrafos separados lo que decía cada fuente, creyendo así haber respondido a lo que pedía la pregunta.

Tema prescrito 2 – El conflicto árabe-israelí, 1945-79

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

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

Hubo principalmente dos áreas que plantearon dificultades:

- (a) Al parecer, muchos alumnos no conocían suficientemente las cuestiones y procedimientos requeridos en la evaluación de fuentes.
- (b) La interpretación de la Fuente B (se ruega ver más abajo).

Asimismo, aunque en menor medida, las respuestas de algunos alumnos a la última pregunta fueron decepcionantemente breves, presumiblemente por falta de tiempo.

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

Muchos alumnos mostraron una sólida comprensión de la materia.

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

Pregunta 1

- (a) Muchos alumnos identificaron dos o tres motivos pertinentes de la decisión de Sadat de atacar Israel en octubre de 1973.
- (b) La Fuente B creó dificultades especiales para muchos alumnos, a menudo debido a la identificación errónea del personaje de la izquierda de la viñeta (que creyeron que era Sadat). Algunas respuestas a la pregunta 1(a) y (b) fueron innecesariamente largas, y esto posiblemente contribuyó a que los alumnos tuviesen problemas de tiempo para responder a la última pregunta.

Pregunta 2

La mayoría de alumnos consiguieron identificar las semejanzas entre las Fuentes C y D. No obstante, las diferencias que sugirieron se referían a menudo a detalles (por

ejemplo: “C se refiere al ataque de Siria a los Altos del Golán, pero D dice que los sirios ocuparon partes del Golán”). Algunas respuestas habrían sido mejores si las conexiones entre las fuentes hubiesen estado más claras y mejor desarrolladas.

Pregunta 3

Las respuestas fueron a menudo decepcionantes. En cuanto a la Fuente A, la mayoría de respuestas identificaron con precisión el origen, pero no el propósito. La evaluación en sí del probable valor y limitaciones de esta fuente se hizo a menudo en términos de su contenido, en lugar de derivarse de su origen y propósito. En cuanto a la Fuente E, resultó evidentemente más fácil para los alumnos identificar tanto el origen como el propósito, pero muchas respuestas encontraron difícil la evaluación de esta fuente - por los mismos motivos que se han mencionado respecto a la Fuente A. También resultó desalentador encontrar muchos ejemplos de alumnos que creen que las fuentes primarias son intrínsecamente superiores a las secundarias, de modo que consideraron que la Fuente A era, de por sí, inferior a la Fuente E.

Pregunta 4

Esta pregunta presentó algunas dificultades en cuanto a si Sadat consiguió sus objetivos ya que la mayor parte del material de las fuentes no estaba dirigido a esta cuestión. Las respuestas más flojas tendieron a dedicar demasiado tiempo a resumir las fuentes en lugar de a “configurar” el material directamente enfocado a la pregunta. Las mejores respuestas a menudo “desmontaron” la Fuente A para identificar los objetivos de Sadat, y la utilizaron como estructura para examinar el grado de éxito del citado Sadat – aunque, como se ha dicho antes, el alumno debía apoyar esto con conocimientos propios y no con las fuentes. Los conocimientos propios se limitaron en general a una breve referencia a Camp David, encontrándose pocas respuestas que aborasen el aspecto de “¿En qué medida?” de la pregunta. Por ejemplo, pocos alumnos comentaron la transformación de la reputación de Sadat en el mundo árabe, quien pasó de ser un prestigioso defensor de la causa árabe (como sugiere la Fuente D) a un traidor a dicha causa después de su visita a Jerusalén y a Camp David, etc.

Recomendaciones para la enseñanza a futuros alumnos

Como sugieren los anteriores comentarios, los futuros alumnos se beneficiarían de prestar una mayor atención a los siguientes aspectos:

- Comprender que el análisis comparativo requerido en la pregunta 2 debería basarse en cuestiones sustanciales, no en detalles menores.
- Comprender los procedimientos que deben aplicarse y las cuestiones que deben considerarse cuando se intenta establecer el valor de las fuentes históricas. Dado el requisito de la pregunta 3 de evaluar las fuentes “con referencia a su origen y propósito”, es desacertado que los alumnos se concentren en el contenido de las fuentes.

- Reconocer la necesidad de que el material incluido en la pregunta 4 aborde clara y explícitamente la pregunta, en lugar de dejar al lector que lo infiera. Los alumnos también se beneficiarían de redactar sus respuestas más en sintonía con la redacción de la pregunta, de modo que la respuesta a una pregunta del estilo “¿En qué medida?” contenga una evaluación equilibrada.

Tema prescrito 3 El comunismo en crisis, 1976-1989

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

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

Los alumnos demostraron una buena comprensión del tema de la prueba, pero a menudo les faltó desarrollar las respuestas, exponiendo solo una o dos cuestiones en preguntas que valían varios puntos.

La pregunta de “compare y contraste” se abordó a menudo superficialmente, identificándose solo una o dos cuestiones. La pregunta de evaluación sigue siendo problemática para muchos alumnos, que intentan encontrar el valor de las fuentes en su contenido en lugar de en su origen y propósito. La pregunta final de redacción corta les resulta difícil a muchos alumnos que no tienen suficiente tiempo para completar una respuesta coherente. Las mejores respuestas estuvieron bien argumentadas utilizando los documentos pero, en general, la síntesis de los conocimientos propios fue limitada. De los formularios G2 se desprende que algunos profesores consideraron que el tema fue un poco demasiado amplio, por ejemplo, la caída de la Banda de los Cuatro, además del ascenso de Deng, lo que hizo que la pregunta final de redacción fuese demasiado complicada.

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

La mayoría de respuestas reflejaron una buena comprensión del tema de la prueba y, de hecho, esto se reflejó en los formularios G2, que mostraron en general satisfacción con la prueba, el tema y las fuentes.

La gran mayoría de alumnos comprendieron cómo abordar cada estilo de pregunta, e intentaron responder a las cuatro preguntas planteadas. Mejoró la estructura y el enfoque de las respuestas a las preguntas 2 y 3. La mayoría de alumnos también utilizaron las fuentes o se refirieron a ellas en sus respuestas de redacción corta, mostrando, en general, que básicamente comprendían lo que requerían los diferentes tipos de pregunta.

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

Pregunta 1

(a) En conjunto, la mayoría de alumnos respondieron a esta pregunta adecuadamente. Donde fallan es en que muchos parecen no saber que deben presentar tres cuestiones distintas y presentan, por tanto, solo una o dos.

(b) Esta pregunta no planteó demasiados problemas. Todavía hay algunos alumnos que tienden a simplemente describir brevemente el contenido del documento, sin intentar interpretar el “mensaje”. Se expresó bastante preocupación en los formularios G2 sobre la excesiva dificultad de la viñeta (estoy de acuerdo en que fue una fuente difícil). Se intentó compensar esto en la revisión del esquema de calificación en el proceso de estandarización.

Pregunta 2

La mayoría de alumnos establecieron ciertas conexiones entre las fuentes. Hubo unas pocas respuestas secuenciales. Los alumnos podrían mejorar sus respuestas si se les insistiese en que deben identificar más de una o dos semejanzas y diferencias para esta pregunta. Deben desaconsejarse las respuestas en forma de notas o listas no numeradas.

Pregunta 3

Una limitación clave para muchos alumnos que respondieron esta pregunta es que reprodujeron (quizás porque se les había enseñado a hacerlo) la estructura en forma de notas del esquema de calificación. Por tanto, muchos perdieron tiempo copiando todo el origen de la fuente, no interpretaron adecuadamente el propósito del documento, y solo hicieron afirmaciones imprecisas sobre el valor de cada documento como “primario” o “de la época”, sin proceder a explicar por qué le daba esto valor. Ese fue también el caso de las limitaciones del documento, en el que los alumnos comentaron sencillamente que no era “objetivo” o “le faltaba retrospectiva”. Aunque estos comentarios de evaluación pueden ser válidos, deben referirse tan específicamente al documento en cuestión como sea posible. Hubo algunas evaluaciones buenas y minuciosas y, en general, ha habido cierta mejora en cómo los alumnos enfocan la pregunta 3. Los formularios G2 resaltaron el hecho de que dos de las fuentes elegidas para evaluación tenían orígenes muy similares, lo que podría haber inhibido a los alumnos de evaluarlas a fondo por miedo a “repetirse”.

Pregunta 4

Para algunos alumnos el problema sigue siendo el tiempo: se quedan sin tiempo y solo pueden escribir una respuestas de un breve párrafo. La práctica cronometrada de la Prueba 1 ayuda a los alumnos a mejorar su ritmo para esta prueba, y debe

dárseles cierta indicación de cuánto tiempo deben emplear en cada pregunta. La mayoría intentaron utilizar los documentos en sus respuestas, aunque muchos no incluyeron suficientes conocimientos propios detallados. Las mejores respuestas establecieron líneas claras de argumentación, utilizaron los documentos (no simplemente se refirieron a ellos), y añadieron algunos conocimientos propios para apoyar sus argumentos. Debe aconsejarse a los alumnos que en esta pregunta aborden los documentos por separado. Algunos intentan “utilizar todos los documentos” diciendo, por ejemplo, “A, B, C, y E todos coinciden en que...”. Esto no es suficiente. Como se ha mencionado anteriormente en este informe, algunos formularios G2 reflejaron preocupación sobre el hecho de que la pregunta fue más complicada que de costumbre.

Recomendaciones para la enseñanza a futuros alumnos:

- Enseñe y revise todos los puntos o apartados de la lista correspondiente al tema prescrito elegido. Prepare a los alumnos para temas que cubran dos puntos o apartados así como para temas específicos que se centren en un solo elemento de un punto o apartado de la lista.
- Anime a los alumnos a encontrar más de dos cuestiones: se trata de una pregunta que vale tres puntos. **Practique la interpretación del mensaje de las viñetas** y no la simple descripción del contenido. Deben examinarse otros tipos de documentos: estadísticas, fotografías, discursos, etc.
- Debe enseñarse a los alumnos a identificar varias cuestiones, ya que es importante que lo hagan. Aunque no tengan que buscar un equilibrio entre comparaciones y contrastes, deben identificar varios, puesto que la pregunta vale 6 puntos. Muchos parecen haber “acabado” después de dos o tres comparaciones y/o contrastes. Algunos emplean demasiado tiempo explicando extensamente la misma comparación y/o contraste.
- Debe prepararse aún mejor a los alumnos para encontrar el valor y limitaciones partiendo de evaluar el origen y propósito. Sigue habiendo demasiados alumnos que todavía se centran en el contenido de las fuentes. Debe animárseles también a desarrollar cuestiones específicas que evaluar en el documento que se les da, y a no confiar en hacer simples comentarios generales.
- La gestión del tiempo vuelve a ser un problema. La práctica cronometrada de exámenes es importante, pero también lo es facilitarles la tarea a los alumnos que encuentran difícil gestionar el tiempo, dándoles una idea de cuánto deben emplear en cada pregunta. Aunque la mayoría de alumnos utilizan o se refieren ahora explícitamente a los documentos, siguen incluyendo muy pocos conocimientos propios.

Otros comentarios

Se suscitó un problema sobre las inconsistencias en la utilización de la ortografía Pinyin y Wade Giles en la Prueba 3 – El comunismo. Ya habíamos observado en el proceso de estandarización, y no percibimos ningún impacto negativo en el desempeño de los alumnos en los exámenes que corregimos. Se pensó que podía confundir a algunos alumnos. También debe tenerse en cuenta que en los formularios G2 se señaló que las traducciones pudieron distraer a los alumnos, ya que fragmentaron el texto.

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 202- significativamente menos que el año pasado. El examen de estos comentarios reveló que el 1.6% de los que respondieron encontraron la prueba “mucho más fácil” que la del año anterior, el 8.6% la encontraron “un poco más fácil”, el 71.7% la encontraron “de un nivel similar”, el 7% la encontraron “un poco más difícil” y el 1.1% la encontraron “mucho más difícil”. El 10.2% no comentaron sobre esta sección en particular relativa a la comparación con la prueba del año pasado.

En cuanto a la adecuación de las preguntas de la prueba en términos de “claridad del lenguaje empleado”, el 1.5% consideró la prueba “floja”, el 35.9% “satisfactoria”, y el 62.6% “buena”. El 30.8% de las respuestas de los formularios G2 consideraron que la presentación de la prueba fue “satisfactoria”, y el 69.2% “buena”.

En comparación con la prueba del año pasado, por tanto, parece que la reacción ha sido más positiva por parte de los profesores con respecto a la prueba en términos de accesibilidad de las tareas y disponibilidad de preguntas.

Las unidades temáticas 1, 3 y 5 siguen siendo las áreas favoritas para la mayoría de alumnos. De hecho, lo destacable de una prueba que ofrece 30 preguntas en 5 unidades temáticas es la escasa variedad de preguntas que los alumnos de esta convocatoria eligieron para contestar.

Como se señaló en un informe anterior con respecto a una convocatoria de exámenes de noviembre, y se repitió otra vez en el informe de la asignatura de la Prueba 2, zona horaria 1, del año pasado: “los temas relacionados con Hitler, la primera guerra mundial (o la segunda) y la guerra fría (en particular cualquier cosa relacionada con los orígenes de este conflicto o

con su finalización) siguen siendo populares”. Sin embargo, debemos reiterar el siguiente comentario del informe de mayo de 2011:

“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.”

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

Los comentarios individuales de los profesores destacaron que esta prueba fue “una prueba justa que incluyó un buen número de opciones abiertas”, aunque algunos lamentaron el hecho de que con tantas preguntas tan específicas, les resultó difícil a algunos alumnos (incluso a los más capaces y documentados) encontrar preguntas con las que se sintieran cómodos.” Leyendo tales comentarios resulta evidente que algunos profesores/docentes no estaban familiarizados con la estructura de las preguntas de las unidades temáticas (3 específicas, 2 abiertas, 1 con un enfoque social, cultural, económico o de género). El material para estudio detallado correspondiente a cada unidad temática en la guía es lo que constituye la base de las preguntas específicas.

En respuesta a uno de los comentarios que manifestó su perplejidad ante las citas sin autor y si era “tan difícil encontrar una cita adecuada de un personaje histórico o de un historiador”, la respuesta es que sí, que es difícil encontrar académicos cuyas citas sean accesibles a los alumnos y que puedan traducirse con precisión a las lenguas de trabajo de los alumnos del IB sin problemas.

Sobre si pedir a los alumnos “que hagan comparaciones regionales” es “difícil” o no, puede que sí lo sea, dependiendo de la pregunta formulada y de la capacidad del alumno, pero la afirmación de que debían omitirse dichos requisitos regionales revela una falta de comprensión de la naturaleza de la Prueba 2, que es una prueba de historia mundial y, por tanto, requiere que los alumnos respondan a veces a preguntas referidas a más de una región.

Algunos docentes se mostraron satisfechos de que la prueba “omitiese los términos anticuados 'izquierda' y 'derecha'” en la Unidad Temática 3. Es discutible que los términos sean anticuados, pero debido a las dificultades encontradas por los alumnos en el pasado, se consideró que sería menos probable que se utilizasen dichos términos en el futuro.

Aunque, como se afirmó en un comentario, el término “juzgue” no aparece en la lista de términos de examen en el actual programa de estudios de Historia del IB, la Guía sí establece claramente (página 95, Glosario de términos de examen) que “Aunque estos términos se usarán frecuentemente en las preguntas de examen, también podrán usarse otros términos con el fin de guiar a los alumnos para que presenten un argumento de una manera específica”.

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/cronológicos). Como se señaló el año pasado (especialmente con relación a las áreas de estudio predominantes), las 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. Esto fue así de manera más evidente otra vez en relación con respuestas relativas a las causas de la primera y segundas guerras mundiales, o a los orígenes y desarrollo de la guerra fría.

Algunos alumnos dieron respuestas que eran una regurgitación de notas preparadas sobre el tema, pero que no se centraron con eficacia en los temas o áreas específicos indicados en 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 las secuencias 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 elegir 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 durante el curso, al igual que familiarizarlos con el vocabulario histórico básico, por ejemplo, necesitan saber lo que significa “guerra de guerrillas”, “representación proporcional”, “totalitarismo”, y “sovietización”, 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

El informe de mayo de 2010 sobre la Prueba 2 (zona horaria 1) hizo los siguientes comentarios acerca de los niveles de conocimientos, comprensión y destrezas demostrados. Estos puntos siguen siendo generalmente aplicables a la redacción de respuestas con relación a la Prueba 2 (zona horaria 1) correspondiente a la convocatoria de mayo de 2012. De hecho, los informes sobre el desempeño de los alumnos en la Prueba 2 a lo largo de los años ha enfatizado reiteradamente temas comunes que algunos centros han tomado en cuenta pero que otros, preocupantemente, parecen haber ignorado.

“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 2012 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 aprendidas de antemano, y comentarios generales con escasos datos históricos precisos. Existe, sin embargo, una gran necesidad de que más centros trabajen en estas áreas y de que los nuevos centros proporcionen oportunidades de desarrollo profesional para formar a los profesores para que preparen a los alumnos en técnicas eficaces de examen y desempeño, y familiarizarlos mucho más con los muchos aspectos de los componentes de Historia del IB en el Nivel Superior y en el Nivel Medio.

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

Unidad temática 1: Causas, prácticas y efectos de las guerras

De las seis preguntas que se ofrecieron, las más populares con diferencia fueron la 5 y la 6. Los profesores y los alumnos se han acostumbrado a esperar preguntas relacionadas con las causas, prácticas, y efectos de las dos guerras mundiales del siglo XX. Esto explica la popularidad de la pregunta 6, que cubrió las causas y también ofreció la elección de una u otra guerra.

Pregunta 1

La pregunta requería que los alumnos juzgaran los factores que contribuyeron al éxito de la guerra de guerrillas y los que lo obstaculizaron. También hubo un requisito regional, que significó que algunos alumnos, que eligieron China y Vietnam, solo pudieron ser puntuados sobre un ejemplo válido. Es importante que los alumnos sean conscientes de lo que constituye “el mundo según el IB”. La portada del examen ofrece

un mapa del mundo indicando las regiones – **pero los alumnos deben conocer bien las regiones mucho antes de que se les entregue el examen.**

Las respuestas que eligieron dos ejemplos apropiados de dos regiones diferentes, por ejemplo, Grecia, China, Cuba, etc., tendieron a ser mejores en el aspecto “contribuyeron” que en “obstaculizaron”. Las más flojas tendieron a narrar/describir extensamente las técnicas de la guerra de guerrillas, sin centrarse realmente en los factores políticos y militares que desempeñaron papeles importantes en los ejemplos elegidos. Las mejores respuestas señalaron la necesidad de la guerrilla, no solo para llevar a cabo una campaña militar de desgaste (guerra de la pulga), sino también por la necesidad de movilizar a la población mediante programas que ofrecieran a las masas avances materiales además de políticos.

Pregunta 2

No fue una pregunta popular, tuvo relativamente pocas respuestas y no distinguieron casi nunca entre efectos sociales y efectos políticos. Algunos alumnos no cumplieron el requisito de abordar dos guerras “en la segunda mitad del siglo XX”, y por tanto no obtuvieron puntos por su respuesta.

Pregunta 3

No hubo respuestas a esta pregunta, presumiblemente por el hecho de que otras opciones en esta sección les parecieron mucho más atractivas a los alumnos.

Pregunta 4

La pregunta ofrecía tres opciones posibles, aunque la inmensa mayoría de alumnos eligieron la guerra civil china o la guerra civil española para analizar los motivos/importancia de la intervención extranjera. Los alumnos menos aventajados narraron los orígenes de una u otra guerra sin examinar eficazmente la variedad de motivos (económicos, políticos/ideológicos, y estratégicos) que provocaron interés exterior y llevaron a la intervención. Las mejores respuestas abordaron la importancia de dicha intervención con relación a “otros factores”, como los internos.

Pregunta 5

Fue una pregunta popular, pero con demasiada frecuencia los alumnos tendieron a describir, en lugar de a comentar críticamente, los avances tecnológicos y el modo en que afectaron a la naturaleza y resultado de los conflictos elegidos. Fueron comunes las narraciones sobre la guerra de trincheras en la primera guerra mundial, a menudo con escasa comprensión de lo que constituyeron exactamente “avances tecnológicos” en esta guerra en concreto. Muchos alumnos creían que antes de 1914 las guerras todavía se combatían con la caballería y que las ametralladoras fueron una innovación. Los mejores, no obstante, identificaron los avances tecnológicos en las guerras elegidas de la primera mitad del siglo XX y fueron capaces de juzgar la importancia de

dichos avances (guerra aérea, utilización de submarinos, armamento atómico, etc.) a la hora de decidir cómo se combatieron las guerras y la medida en que los avances tecnológicos y científicos llevaron a la victoria, además de tener un impacto enormemente perjudicial para ciudadanos y combatientes.

Pregunta 6

Esta pregunta fue, con diferencia, la más popular de la prueba. Para muchos alumnos, no obstante, supuso una oportunidad de narrar las causas de la primera guerra mundial y/o de la segunda, haciendo caso omiso de las áreas específicas indicadas en la pregunta. Fueron comunes las respuestas aprendidas de antemano en las que se mencionaron el nacionalismo, las alianzas y los factores económicos de pasada, en lugar de constituir el enfoque principal de la respuesta. En los niveles más altos, los alumnos supieron definir los términos clave e identificar ejemplos para ilustrar sus respuestas. El estudio de ambas guerras mundiales (orígenes, práctica y efectos) sea probablemente el área más popular de estudio en la mayoría de los centros, lo cual es perfectamente comprensible dada su importancia, pero en demasiados casos parecen predominar las visiones generales de estas áreas, y los alumnos carecen a menudo de la profundidad y datos históricos para poder hacer justicia a la pregunta.

Unidad temática 2: Estados democráticos; desafíos y respuestas

De las preguntas disponibles en esta unidad temática, las preguntas 7 y 8 son las que más atención recibieron. La pregunta 10 fue respondida por unos pocos alumnos, con escaso éxito.

Pregunta 7

Los alumnos que respondieron esta pregunta invariablemente eligieron como ejemplo las vicisitudes de la República de Weimar (la opción más popular también en la pregunta 8). Desde luego, parece ser que Weimar es un área de estudio popular para un número significativo de centros.

En relación con esta pregunta y con la siguiente (pregunta 8), debe destacarse una cuestión: la historia de la República y los problemas a los que se enfrentó el sistema democrático deben estudiarse como un tema aparte y no como una simple visión general rápida o un simple preludio al “ascenso al poder de Hitler”.

Los alumnos menos aventajados tendieron a extenderse sobre el ascenso al poder del NSDAP (partido nazi) y mostraron una comprensión insuficiente de la complejidad del período 1918/19-1933 y de los distintos problemas o desafíos a los que se enfrentó la República, tanto interna como externamente, durante su breve período de existencia. No obstante, también hubo respuestas mejores, que identificaron una serie de desafíos y comentaron la manera en que dichos desafíos se abordaron (o no) con éxito hasta 1933.

Pregunta 8

Como se ha señalado antes, Weimar fue, con diferencia, la elección más evidente y popular para la mayoría de alumnos, pero en la mayoría de casos hubo pocos indicios de haber comprendido bien lo que de hecho significaba “representación proporcional”. A menudo se dieron respuestas aprendidas de antemano sobre los puntos débiles de Weimar, pero la mayoría tendieron a centrarse en el NSDAP (partido nazi) y no demostraron comprender realmente los problemas estructurales/constitucionales, políticos y económicos a los que se enfrentaron los gobiernos de Weimar. En muchos casos los alumnos tenían conocimientos limitados de la constitución, el funcionamiento del sistema electoral y la multitud de gobiernos de coalición durante la existencia de Weimar. Para algunos, los únicos partidos políticos existentes fueron el NSDAP (partido nazi) y el KPD (partido comunista), y la falta de profundidad y detalle produjo respuestas que no consiguieron obtener las puntuaciones más altas.

Unidad temática 3: Orígenes y desarrollo de los estados autoritarios y de los estados de partido único

De las seis preguntas de esta unidad temática, las preguntas 14 y 15 fueron las que menos alumnos eligieron. La ausencia de los términos “izquierda” y “derecha” eliminó los problemas a los que se enfrentaron anteriormente los alumnos que confundían dichos términos. Aunque, como se ha señalado antes, dada su inclusión en la Guía, los profesores que preparen a sus alumnos para esa unidad temática deben cubrir dichos términos y la medida en que siguen siendo útiles y/o válidos en los estudios históricos.

Pregunta 13

Las opciones más populares fueron Hitler, Lenin, Stalin, Mao y Mussolini, pero había un requisito regional que debía cumplirse. Unos pocos alumnos parecían creer todavía que la URSS era un ejemplo no europeo/de Oriente Medio. Como se ha señalado anteriormente, los centros y los alumnos deben conocer las regiones según el IB para evitar equivocarse en sus elecciones.

Las respuestas tendieron a ser mejores con relación a la “estabilidad económica”, especialmente en cuanto a Hitler y Mussolini y, en el caso de Stalin, en relación con “la falta de una oposición unida”. La pregunta se centraba en el ascenso al poder, no en el gobierno, y los alumnos debían centrarse en lo que pedía la pregunta, no en describir las medidas adoptadas tras el establecimiento de un estado de partido único. Los más aventajados mostraron en sus respuestas la que consideraban que era la cronología específica del período del ascenso.

Pregunta 16

Fue una pregunta popular, que requería examinar los métodos utilizados para que “un gobernante de partido único estableciese el control totalitario”. En otras palabras, los alumnos debían centrarse aquí en el período de gobierno y no en el del ascenso al poder del líder elegido. Demasiados alumnos consideraron esta pregunta como una oportunidad para narrar el ascenso al poder del líder en cuestión. Algunos cubrieron tanto el ascenso como el gobierno, pero las puntuaciones más altas correspondieron a quienes se centraron en el período de gobierno e identificaron claramente lo que significaba “control totalitario”: aquellas áreas de la sociedad y de la vida económica y política que el líder y el régimen pretendían dominar para excluir toda visión alternativa y a todo aquel que la apoyase.

Pregunta 17

La pregunta requería cubrir el ascenso y el gobierno de un líder concreto y, en particular, cómo el “atractivo ideológico” le sirvió de ayuda (o no) en ambos casos. Perón fue la opción más popular con diferencia, y las respuestas variaron desde las muy bien apoyadas, que comentaron el atractivo ideológico (definiendo las mejores sus componentes) hasta las narraciones descriptivas del ascenso y caída del líder.

Pregunta 18

Una vez más, una pregunta popular en la que se dio a los alumnos a elegir Mao o Castro. En general, los alumnos identificaron la naturaleza y alcance de las políticas económicas y sociales, así como “otros factores” que pudieran explicar los motivos por los que el líder elegido conservó el poder.

Unidad temática 4: Movimientos nacionalistas e independentistas en África y en Asia, y en los estados de Europa central y del este después de 1945

Hubo relativamente pocas respuestas relacionadas con esta unidad temática. Solo la pregunta 20 atrajo la atención de bastantes alumnos.

Pregunta 20

El informe de la asignatura del año pasado expuso lo siguiente con relación a una pregunta formulada que, casualmente, también se centró en Gandhi y el nacionalismo en el subcontinente:

“...las respuestas que abordan el papel o contribución de Gandhi al movimiento independentista... tienden a dividirse en dos grandes categorías: narraciones hagiográficas de la trayectoria de Gandhi, que hacen caso omiso de otros factores que influyeron en el declive del imperialismo en Asia meridional; o respuestas bien construidas que intentan 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.”

El mismo comentario se aplica a las respuestas de los alumnos en la convocatoria de mayo de 2012. Hubo buenas respuestas, que situaron la contribución de Gandhi a la independencia en un contexto más amplio, señalando no solo su contribución personal a la movilización de masas tras el Congreso Nacional Indio, sino mostrando también conocimiento de los factores que debilitaron el poder colonial y su capacidad de mantener el control del subcontinente. Las mejores respuestas se centraron también en la expresión “exagerado mucho”, evaluando críticamente el papel de Gandhi y comparándolo con el de otros en la lucha por la libertad.

Pregunta 21

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

Unidad temática 5: La guerra fría

La Unidad temática 5 tuvo, como siempre, un número considerable de respuestas. Las preguntas más populares fueron la 25, 26, 28 y 29. Hubo unas pocas respuestas a la pregunta 27 (sobre los motivos/consecuencias de la ruptura de las relaciones chino-soviéticas en las décadas de 1950 y 1960) por parte de alumnos cuyos centros evidentemente los habían preparado concienzudamente, como reflejó el nivel de profundidad y detalle con el que apoyaron sus respuestas. Muy pocos alumnos respondieron a la pregunta 30 sobre las tensiones de la guerra fría y por qué y cómo resultaron ser un obstáculo para la labor de la ONU.

Pregunta 25

El papel de Truman y Stalin en los orígenes y desarrollo de la guerra fría era la base de la pregunta, y los alumnos que estaban preparados para la eterna pregunta sobre esta área de los orígenes y desarrollo redactaron respuestas fluidas y bien apoyadas. Disminuyó la tendencia a narrar “escuelas de pensamiento”/historiografía en respuesta a esta pregunta, y los alumnos hicieron más hincapié en aportar datos históricos para apoyar su evaluación de los papeles de ambos líderes.

Los alumnos menos aventajados parecen seguir confundidos respecto a lo que sucedió exactamente en Yalta y Potsdam (o incluso sobre cuándo tuvieron lugar las reuniones). Muchas respuestas no fueron más allá del período 1948/9, aunque los que conocieran el período de gobierno de los líderes en cuestión tenían la posibilidad de

ampliarlo hasta 1953. Por tanto, la argumentación sobre el “desarrollo” se vio limitada en algunas respuestas.

Pregunta 26

Esta pregunta resultó ser muy popular, pero también una pregunta que muchos alumnos no contestaron particularmente bien. En demasiados casos, les faltaron conocimientos geográficos sobre dónde tuvo lugar la soviétización, y tenían aún menos conocimientos cronológicos sobre el cuándo. Algunas respuestas no hicieron ninguna referencia a ningún estado de Europa central o del este que cayese bajo el control de Moscú en el período hasta 1948. Aunque los alumnos a menudo sabían algo sobre la expansión del control soviético, relativamente pocos tenían una comprensión sólida de en qué consistió la soviétización, ni por qué la pudo haber emprendido la Unión Soviética. Debía examinarse si el motivo fue realmente “defensivo” (en otras palabras, ¿existía un temor justificado por parte de Moscú, basado en situaciones anteriores o presentes en aquel momento?), así como la argumentación de que formaba parte de un programa planeado de expansión territorial en línea con una necesidad ideológica y geopolítica/económica.

Pregunta 28

De las tres opciones disponibles, Cuba fue con diferencia la más popular en esta pregunta que requería que los alumnos juzgasen el impacto económico y social de la participación de las superpotencias. La simple mención de Cuba en esta sección de la guerra fría atrajo a los alumnos menos aventajados a responder con narraciones sobre la crisis de los misiles, excluyendo todo lo demás. Las mejores respuestas comentaron críticamente la relación (económica) entre Washington y Cuba en los años 1959-61 y cómo cambió debido a políticas de Castro que EE.UU. consideró perjudiciales para sus intereses. Podían haberse investigado la interrupción del comercio, la aplicación de embargos y la intervención de Moscú en sustitución de EE.UU. Las mejores respuestas también se centraron en el período posterior a 1962 y en el impacto en el desarrollo social (por ejemplo, programas educativos, de empleo y de bienestar) y económico en Cuba.

Pregunta 29

Los alumnos que eligieron a Kennedy en esta pregunta debían ir más allá de describir la crisis de los misiles de 1962, debían mostrar conocimientos de que en su breve carrera presidencial también participó en acontecimientos en Europa (por ejemplo, Berlín) y en Asia del sudeste. También puede examinarse la importancia de la influencia del gasto en la carrera espacial y la escalada armamentística en el desarrollo de la guerra fría. Las puntuaciones más altas fueron, por tanto, para quienes identificaron y comentaron más de un incidente (aunque el mencionado fuese muy importante) en Cuba en 1962.

Aquellos alumnos que eligieron a Reagan obtuvieron en general mejores resultados, ya que examinaron diversas áreas relacionadas con su presidencia, desde la Iniciativa de Defensa Estratégica, su rechazo a la distensión, su respaldo a movimientos y

regímenes anticomunistas en Afganistán y América y su presunta importancia en acelerar (entre otros factores) la desaparición de la Unión Soviética.

Recomendaciones para la enseñanza a futuros alumnos

A continuación figuran recomendaciones para mejorar el desempeño de los alumnos basadas en convocatorias anteriores. No se ofrecen disculpas por repetirlas, ya que constituyen la base de la formación de los alumnos hacia una gestión más eficaz (se espera) de lo que exige el examen escrito. Es importante que estas recomendaciones las compartan profesores y alumnos del curso.

- 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. Es una buena idea poner a disposición de los alumnos estos comentarios.
- 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 identifiquen qué abarcan las preguntas perderán puntos.
- Enfocar temáticamente las respuestas, cuando pueda hacerse, produce normalmente mejores resultados. Las narraciones cronológicas tienden hacia la descripción y limitan 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 y explicar al principio de sus respuestas los términos que aparecen en las preguntas (por ejemplo, “coexistencia pacífica”, “ideología”, “totalitario”, “seguridad colectiva”, “de 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.

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 respuestas de “compare y contraste”.

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.**

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
Puntuaciones:	0 - 4	5 - 9	10 - 12	13 - 16	17 - 21	22 - 25	26 - 40

Comentarios generales

El nivel de las respuestas a las preguntas de la Prueba 2, zona horaria 2, indicaron que los alumnos fueron capaces de cumplir lo que se pedía de manera bastante eficaz. Hubo pocos indicios de que tuvieran dificultades para encontrar dos preguntas a las que responder, y parecieron haber revisado material adecuado y pertinente.

Como de costumbre, de las 30 preguntas disponibles, la mayoría de alumnos respondieron a preguntas de las unidades temáticas 1, 3 y 5, lo que indica que Hitler y Stalin continúan situándose en el centro de los currículos, junto con los orígenes de la guerra fría y la primera

y segunda guerras mundiales. Como indicaremos a continuación, la amplitud de conocimientos se vio en ocasiones limitada por un excesivo eurocentrismo, aunque este componente en concreto pretende brindar a los alumnos la oportunidad de demostrar conocimientos de historia global, no simplemente europea.

Se recibieron 297 formularios G2, y de estos el 93.7% calificó el nivel de dificultad de las preguntas como “apropiado”, el 5.9% “demasiado difícil” y el 3% “demasiado fácil”. La claridad del lenguaje empleado fue calificada por el 64.5% como “buena”, la misma calificación que otorgó el 75.8% de los comentarios a la presentación de la prueba. Los comentarios fueron, en general, positivos, considerando que la prueba fue “muy justa”; “ofreció una gran variedad de preguntas”; “fue mejor que la del año pasado”, y varios comentarios observaron que sus preocupaciones acerca de los líderes “de izquierdas” y “de derechas” habían sido tenidos en cuenta.

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

Hubo muy pocos casos en los que los alumnos no siguieran las instrucciones; la mayoría eligió dos preguntas de dos unidades temáticas diferentes. Solo en raras ocasiones los alumnos no eligieron líderes de regiones diferentes o guerras de la primera o de la segunda mitad del siglo XX. Resultó satisfactorio comprobar que dichos errores, probablemente fruto de leer las preguntas demasiado deprisa, fueran la excepción y no la regla. Al parecer, sí que hay muchos alumnos que van al examen esperando encontrar una tarea que repita otra que hayan hecho antes, y muchas respuestas eran más adecuadas, quizás, para preguntas del examen de Mayo de 2011. Naturalmente, de convocatoria a convocatoria, las preguntas de la Prueba 2 a menudo abordarán los mismos temas y utilizarán una terminología similar, tal y como se indica en la Guía de Historia. Es, por tanto, doblemente importante, que los alumnos lean las preguntas muy atentamente para asegurarse de que entienden la pregunta que van a responder, y que no respondan otra parecida perteneciente a una convocatoria anterior. No se aconseja a los alumnos que escriban la pregunta antes de responderla, pero desde luego sí que se les aconseja con insistencia que la planifiquen. Esto les ofrecería una oportunidad para pensar en su enfoque, así como para ordenar los hechos y argumentos pertinentes y mantenerse centrados en la tarea.

Niveles de conocimientos, comprensión y habilidades demostrados

En general, los alumnos estuvieron bien preparados para el examen, y la mayoría fueron capaces de completar dos respuestas en el tiempo asignado. Ciertamente, un gran número de alumnos planificaron sus respuestas aunque, con demasiada frecuencia, la planificación fue resultado de una tormenta de ideas y no de analizar detalladamente lo que pedía la pregunta. Muchos se refirieron a la pregunta en su introducción, estableciendo la estructura que iban a seguir. El nivel de conocimientos fue a menudo bastante bueno, y la mayoría de alumnos apoyaron detalladamente sus argumentos. No obstante, podrían haber desarrollado más el análisis, e intentado evitar ciertas afirmaciones (fruto, quizás, de los nervios del examen) como, por ejemplo, que Alemania quedó paralizada por el Tratado de Versalles; que

la Gran Depresión trajo como secuela una hiperinflación; que Weimar estaba “condenada”, etc.

Los alumnos que expresan sus valoraciones con un lenguaje más comedido, a menudo obtienen mejores puntuaciones.

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

Unidad temática 1

Pregunta 1

Es probable que el requisito de referirse a líderes de movimientos guerrilleros en esta pregunta supusiera un obstáculo para muchos alumnos y no hubo muchas respuestas. En general, hubo cierta evaluación de la “disciplina” y el “apoyo” pero rara vez se evaluó el liderazgo.

Pregunta 2

Hubo muy pocas respuestas buenas a esta pregunta y la mayoría fueron muy generales. La mayoría de alumnos que la contestaron sí distinguieron entre efectos económicos y sociales, pero los conocimientos detallados fueron, en general, bastante escasos. El ejemplo más utilizado por los alumnos fue la primera guerra mundial, y tendieron a examinar los efectos en la posguerra aunque habría sido perfectamente aceptable que se hubiesen centrado en el impacto social y económico mientras se combatía la guerra, durante el periodo 1914-18. Los alumnos tendieron a explicar el Tratado de Versalles y el impacto en Alemania de las reparaciones como efecto económico, y el retorno de las mujeres al hogar como impacto social. Sería aconsejable advertirles de que necesitan muchos conocimientos detallados para abordar bien las preguntas sobre historia económica y social, y que las afirmaciones no fundamentadas no obtienen buenas puntuaciones.

Pregunta 3

Tuvo muy pocas respuestas.

Pregunta 4

Fue una pregunta muy popular, y la gran mayoría de alumnos eligieron la guerra civil española. El nivel de conocimientos fue a menudo muy bueno y casi todas las respuestas se centraron en los “motivos” y “resultados”. Se hicieron referencias, casi siempre, a la ayuda que los nacionales recibieron de Italia y Alemania y los republicanos de la URSS. También se mencionó el Pacto de No Intervención así como la contribución de las Brigadas Internacionales.

Pregunta 5

Aunque el nivel de conocimientos sobre las formas en que se combaten las guerras es, a menudo, impresionante, pocas respuestas a esta pregunta mostraron algo que no fuera datos muy básicos sobre el tipo de tecnología utilizada en las guerras elegidas. La mayoría de alumnos eligieron una guerra en la que la tecnología ganó con gran ventaja (como la guerra del Golfo) o en la que no pudo con la resistencia de los guerrilleros (como Viet Nam) pero, por lo común, no apoyaron sus respuestas con buenos conocimientos detallados.

Pregunta 6

Es muy posible que esta fuera la pregunta más popular de la prueba, y la mayoría de alumnos eligieron evaluar las causas de la segunda guerra mundial, e intentaron determinar la importancia de los tres factores mencionados en la pregunta, aunque hubo demasiados que recurrieron a exponer los términos del Tratado de Versalles, el impacto de la Gran Depresión y se las arreglaron con referencias bastante imprecisas al *Lebensraum* (*espacio vital*). Fue una lástima que fuesen tan pocos los alumnos que examinaron acontecimientos fuera de Europa o, de hecho, fuera de Alemania, al considerar la pregunta como una oportunidad de narrar el ascenso al poder de Hitler. Se podía haber dicho mucho sobre el impacto de otros tratados aparte del de Versalles, y haber puesto más énfasis en acuerdos adoptados en la década de 1930, que tuvieron un efecto más inmediato en el estallido de la guerra. De igual modo, la Gran Depresión tuvo consecuencias más allá de causar (aunque puede discutirse esto) el fin de la Alemania de Weimar y fue positivo ver que algunas respuestas mencionaron cómo los problemas económicos también produjeron el expansionismo japonés. Algunos alumnos relacionaron la ideología no solo con el nazismo/fascismo sino con el comunismo, demostrando cómo los temores que suscitó contribuyeron a apoyar el nacionalismo más extremo. Las mejores respuestas sí establecieron vínculos explícitos con el estallido de la guerra en 1939.

Algunos alumnos optaron por abordar las causas de la primera guerra mundial. No obstante, las respuestas fueron con frecuencia de escaso alcance; la mayoría ni siquiera se acercó a 1914 sino que se enredó en las alianzas y el imperialismo. De nuevo, se recompensaron bien los conocimientos específicos que relacionaron tratados (o alianzas) y circunstancias económicas e ideología (especialmente el nacionalismo) con el estallido de la guerra.

Unidad temática 2

Hubo muy pocas respuestas en esta Unidad Temática, excepto a la pregunta 8.

Pregunta 8

Evidentemente, muchos alumnos estaban buscando una pregunta sobre Weimar y, en su mayoría, estaban bien preparados y conocían bien los acontecimientos de 1919-33. Algunos no pudieron resistir la tentación de convertir esta pregunta en una sobre el ascenso al poder de Hitler pero un número encomiable de alumnos intentó permanecer centrado en la pregunta sobre democracia y cómo se manifestó en esta república de tan corta vida. Las mejores respuestas evitaron caer en la tentación de

culpar de todo a la representación proporcional y la debilidad de las coaliciones, y varias respuestas muy buenas contuvieron un buen análisis de las circunstancias y dificultades que encontraron los gobiernos que se habían enfrentado al desafío de las crisis de la posguerra.

Unidad temática 3

Pregunta 13

Fue una pregunta muy popular y la mayoría de alumnos eligieron a Mao y Hitler como ejemplos de líderes de dos regiones distintas. Unos pocos eligieron a Castro, en lugar de a Mao, aunque estas respuestas, en general, no fueron tan buenas ya que estos alumnos no tenían tantos conocimientos como los que eligieron a Mao. Existía el requisito de abordar el gobierno débil y el conflicto interno como factores que llevaron al surgimiento de líderes, y la mayoría eligieron datos pertinentes para apoyar sus respuestas, que estuvieron en su mayor parte bastante bien estructuradas.

Pregunta 14

Fue otra pregunta muy popular y la mayoría de alumnos eligió a Stalin y demostró conocer bien los acontecimientos de 1924-29. En su mayor parte, los alumnos procedieron a narrarlos, empezando por el hecho de que Stalin no informó a Trotsky de la fecha del funeral y siguiendo con la derrota de los “desviacionistas de derechas”. Las mejores respuestas incluyeron cierto análisis del contexto de la URSS en la década de 1920 relacionando la adopción de nuevas políticas por parte de Stalin con las circunstancias económicas cambiantes. Solo unos pocos alumnos eligieron a Nasser y, en general, no apoyaron sus respuestas con datos correctos y precisos.

Pregunta 15

Hubo confusión entre los alumnos que intentaron responder esta pregunta, al entender muchos de ellos que “establecimiento” significaba “ascenso” al poder, en lugar de la expansión del control por parte del líder que intentaba acumular más autoridad sobre todos los aspectos del estado. Se indicó a los examinadores, por tanto, que aceptasen las respuestas que se centrasen en líderes aspirantes además de las que lo hicieran en líderes en el poder. No se había establecido límite en cuanto al número de ejemplos y, mientras que algunos alumnos se centraron en un estado o líder, otros eligieron dos o más. Pocos alumnos intentaron definir “control totalitario” y las respuestas sugirieron que la mayoría lo consideró sinónimo de “estado de partido único”. El término “totalitarismo” está incluido en la Guía de Historia, de modo que los alumnos deberían estar familiarizados con lo que implica.

La mayor parte de respuestas abordaron el factor “fuerza” y las mejores juzgaron su importancia junto con otros factores, como propaganda, educación, políticas populistas, etc.

Pregunta 16

Hubo pocas respuestas a esta pregunta y la mayoría de alumnos eligieron a Mao. Algunas buenas respuestas relacionaron el culto a la personalidad con la pérdida de poder de Mao, tras fracasar el “gran salto adelante” y el intento de recuperación mediante la revolución cultural. Vale la pena señalar que los alumnos parecen tener bastantes menos conocimientos sobre Mao que cuando figuraba entre las opciones de un Tema Prescrito de la Prueba 1.

Pregunta 17

Hubo muy pocas respuestas a esta pregunta.

Pregunta 18

Los alumnos eligieron abrumadoramente la implementación de políticas sociales y económicas por parte de Hitler. Casi todas las respuestas reflejaron ciertos conocimientos de sus políticas pero apenas hubo respuestas buenas, analíticas y bien apoyadas. No se pusieron de manifiesto muchos conocimientos detallados del Nuevo Plan o del Plan Cuatrienal. A menudo también se metieron en el mismo saco las políticas sociales y el antisemitismo junto con comentarios bastante generales sobre el desempleo femenino y las juventudes hitlerianas. Resulta interesante señalar que era mucho más probable que los alumnos eligieran la pregunta 13 para escribir sobre Hitler que esta, que era una oportunidad relativamente clara de evaluar el éxito de sus políticas.

Unidad temática 4

Hubo muy pocas respuestas a las preguntas de esta sección de la prueba. Ciertamente, hubo muchas menos que en años anteriores.

Unidad temática 5**Pregunta 25**

Como era de esperar, fue una pregunta muy popular, al haber previsto claramente los alumnos una oportunidad para escribir sobre los orígenes de la guerra fría. Hubo algunas respuestas muy buenas, escritas por alumnos que habían leído extensamente sobre el tema y demostraron una sólida comprensión del papel de Alemania en las tensiones crecientes entre las superpotencias. En una pregunta como esta, se espera que los alumnos aborden el papel de Alemania, lo consideren o no crucial en los orígenes de la guerra fría. Las respuestas que apenas prestaron atención a Alemania y pasaron a centrarse en factores más habituales no lograron normalmente buenas puntuaciones. Las respuestas más flojas también narraron, en su mayor parte, la historiografía de la guerra fría, aunque unas pocas, mejores la utilizaron eficaz y juiciosamente. Como siempre, un poco de historiografía da para mucho.

Pregunta 26

Resultó bastante sorprendente que una pregunta clara y directa no fuera muy popular y las pocas respuestas que tuvo tendieron a detenerse en 1949, a pesar de la instrucción explícita de seguir hasta 1956. Se prestó mucha atención a la “táctica del salami”, aunque no todos los alumnos entendieron el significado de este término, asumiendo la mayoría que significaba invadir el territorio de un país por partes de pequeño tamaño, en lugar de infiltrarse en el gobierno y los altos cargos. Las mejores respuestas sí se refirieron a los juicios-farsa de finales de la década de 1940; las revueltas de Berlín de 1953; el establecimiento del Pacto de Varsovia; los intentos de revolución en Polonia y Hungría en 1956.

Pregunta 27

Muy pocos alumnos respondieron esta pregunta y la mayoría tenían muchos conocimientos sobre el contexto de este importante giro en la política de la guerra fría.

Pregunta 28

No fue una pregunta popular y las pocas respuestas que tuvo eligieron comentar EE.UU. y la URSS. Ambos resultaron ser ejemplos difíciles de manejar, con demasiado que comentar en el tiempo asignado.

Pregunta 29

Fue una pregunta muy popular, y la mayoría de alumnos eligieron escribir sobre Gorbachov. Resultó alentador que muchos estuvieran bien informados sobre sus políticas, así como ver que se están enseñando en muchos centros los últimos años del siglo XX como parte del programa de estudios. Algunas respuestas más flojas tendieron a narrar políticas sin conexión explícita con el transcurso de la guerra fría, pero las mejores relacionaron políticas tanto interiores como exteriores con el declive de la URSS y la desactivación de la guerra fría. Unas pocas acabaron en 1989 mientras otras llegaron hasta 1991. Se aceptaron perfectamente ambas fechas.

Pregunta 30

Tuvo muy pocas respuestas y los alumnos no parecieron comprender el significado de “no alineado”, por lo que con demasiada frecuencia eligieron ejemplos inadecuados.

Recomendaciones para la enseñanza a futuros alumnos

- En general, el nivel de conocimientos demostrados por la mayoría de los alumnos fue bastante bueno y, por supuesto, unos conocimientos **exactos detalladas son la base de una buena respuesta**. Lo ideal sería que los alumnos utilizaran sus **conocimientos para apoyar sus argumentos** y evitar, por ejemplo, la tentación de narrar los términos del Tratado de Versalles o enumerar, aisladamente, las interpretaciones ortodoxas, revisionistas y posrevisionistas de los orígenes de la guerra fría. Es comprensible que, en un ambiente de examen, los alumnos estén

ansiosos por trabajar lo más posible dentro del límite de tiempo y, por tanto, se excedan escribiendo todo lo que saben sobre un tema, en vez de tomarse el tiempo de elegir qué escribir, pero la desventaja de esto es que se les acaba el tiempo antes de que hayan llegado a terminar un análisis pertinente o, en algunos casos, de que ni siquiera lo hayan empezado. Esa es la razón por la que se anima a los alumnos a que empleen cinco o incluso diez minutos para planificar una respuesta. La inversión vale la pena.

- Está claro que los alumnos están muy familiarizados con la estructura de la prueba, y prevén los tipos de pregunta que probablemente se hagan. Esto resulta muy alentador. También se ha observado que los alumnos hacen cada vez más referencia a la pregunta en su párrafo introductorio y, en su mayor parte, intentan centrarse en lo que pide. En algunos casos, no obstante, es casi como si una pregunta similar de una prueba anterior se interpusiera en su camino y su respuesta se convirtiese en la respuesta por defecto. Un modo de ayudar a los alumnos a evitar este obstáculo es utilizar pruebas anteriores para mostrar cómo preguntas sobre el mismo tema **pueden parecer similares pero, de hecho, requieren un enfoque bastante diferente**. Esperemos que esto los anime a prestar más atención a la redacción exacta de las preguntas de examen. Se observó en esta convocatoria que muchas de las respuestas acababan en párrafos de conclusión largos y repetitivos. Las conclusiones son necesarias para una respuesta bien estructurada, pero no tienen que volver a exponer todos los argumentos presentados en el cuerpo de la respuesta. Debe animarse a los alumnos a que escriban conclusiones más cortas y más centradas, y utilicen así mejor el tiempo que se ahorren.

Prueba 3 del Nivel Superior- África

Bandas de calificación del componente

Calificación final:	1	2	3	4	5	6	7
Puntuaciones:	0 - 6	7 - 12	13 - 18	19 - 24	25 - 30	31 - 36	37 - 60

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

Un área que pareció resultar difícil a los alumnos que la abordaron fue “África, organizaciones internacionales y la comunidad internacional”. Los alumnos al parecer carecían de ejemplos detallados y concretos para apoyar los argumentos que presentaron. La segunda área fue la “Política posterior a la independencia hasta el año 2000”. Los alumnos al parecer carecían de buenos argumentos sobre los motivos de la formación de estados de partido único y las consecuencias de su formación. En cuanto al tema del desarrollo de Sudáfrica, carecían al parecer de información adecuada sobre las consecuencias económicas del descubrimiento de diamantes y oro. Sobre el tema “Estados africanos precoloniales (África oriental y central)”, los alumnos tenían información general sobre Buganda, pero carecían de información específica sobre los dos reyes en los que se centró la pregunta. También tenían conocimientos del imperialismo europeo y la anexión de África 1850-1900, pero no leyeron con suficiente atención lo que las preguntas pedían exactamente.

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

Los alumnos parecieron estar bien preparados para los temas de las secciones “Estados africanos precoloniales (África oriental y central)”, “Respuesta al imperialismo europeo (África oriental y central)” y “Acontecimientos sociales y económicos en los siglos XIX y XX, 1800 – 1960”.

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

Estados africanos precoloniales (África oriental y central), 1840 - 1900

Pregunta 1

Esta pregunta fue bastante popular. Muchos alumnos no parecían saber detalles específicos sobre los dos kabakas, por lo que la información que dieron fue general y relativa al surgimiento del reino de Buganda durante el reinado de los dos kabakas. A

menudo faltaron los detalles que habrían reforzado las respuestas. Los alumnos deben analizar los papeles políticos y económicos que desempeñaron en el surgimiento del reino de Buganda.

Pregunta 2

Los alumnos que respondieron esta pregunta demostraron tener conocimientos complementarios sobre el papel desempeñado por Lewanika en el surgimiento del reino lozi. Lo que normalmente se omitió fue lo que sucedió después de 1885, cuando los misioneros llegaron a Buluzi y en 1889, cuando Lewanika intentó que su reino se convirtiese en protectorado británico. Muchos alumnos se centraron solamente en el primer período del gobierno de Lewanika.

Estados africanos precoloniales (África meridional y occidental), 1800 - 1900

Pregunta 3

Fue una pregunta muy popular, y los alumnos parecieron tener buenos conocimientos sobre los métodos políticos utilizados por Shaka Zulú para organizar su reino. Muchas respuestas no discutieron sus métodos económicos, y otras muchas estuvieron bastante desequilibradas.

Pregunta 4

Fue también una pregunta muy popular, y los alumnos demostraron buenos conocimientos sobre Osei Tutu y Moshoeshe. El principal problema fue que algunos alumnos no consiguieron realizar una comparación correctamente, ya que escribieron primero sobre un líder y después sobre el otro. En la mayoría de los casos esto significó que no todas las cuestiones que debían compararse se compararon adecuadamente.

Imperialismo europeo y anexión de África, 1850 - 1900

Pregunta 5

Fue una pregunta muy popular. Muchos alumnos solo fueron capaces de argumentar que los exploradores fueron agentes del imperialismo europeo. A menudo no consiguieron identificar quiénes eran los otros agentes del imperialismo (por ejemplo, los misioneros). En vez de ello, muchos acabaron hablando sobre otros factores causantes del imperialismo en África.

Pregunta 6

Fue otra pregunta muy popular. Muchos alumnos no consiguieron identificar el hecho de que la rivalidad europea había existido incluso antes de que llegaran a África. Sobre la rivalidad en África, algunos fueron capaces de identificar áreas clave en las que tuvo lugar una rivalidad que derivó en la partición, y analizaron claramente las situaciones dadas, mientras que otros solamente mencionaron los acontecimientos, sin explicar adecuadamente cómo contribuyeron estos a la partición de África. Una

importante área que un gran número de alumnos omitió fue la debilidad política y militar de África, lo que facilitó su partición.

Respuesta al imperialismo europeo (África oriental y central), 1880 - 1915

Pregunta 7

Los alumnos tenían al parecer muy buenos conocimientos sobre las resistencias étiope y nandi. El principal problema, al igual que ocurre con otras preguntas de “compare y contraste” es que un gran número de alumnos prefirió escribir sobre ambos componentes por separado, sin establecer claramente la comparación y el contraste. Esto hizo que muchas respuestas fueran bastante flojas, y también que el análisis crítico no siempre se abordase bien.

Pregunta 8

No fue una pregunta muy popular, pero muchos de los que la respondieron tenían ciertos conocimientos del tema. Muchos se centraron más en los motivos del levantamiento y dijeron muy poco sobre las consecuencias del mismo. Tampoco se abordaron algunos puntos clave de los motivos, poniendo así en peligro la puntuación de sus respuestas. Los alumnos deben darse cuenta de que en dichas preguntas es importante comentar tanto los motivos como las consecuencias, tal y como pedía esta pregunta.

Respuesta al imperialismo europeo (África meridional y occidental), 1870 - 1920

Pregunta 9

No fue una pregunta popular. Los alumnos debían comparar y contrastar la relación de Cetshwayo y Khama con los británicos. Debían identificar quiénes eran esos dos líderes, por lo que era importante abordar las semejanzas y diferencias en la relación de cada uno con los británicos.

Pregunta 10

Los que respondieron a esta pregunta no consiguieron explicar las relaciones cambiantes claramente. Era una pregunta que debería haberse abordado en orden cronológico, lo que pocos alumnos hicieron. Muchos simplemente hablaron de la relación, sin explicar cómo ni por qué fue cambiando, lo que habría reforzado sus respuestas. Algunos no mencionaron quién era el rey de los ashanti durante el período que estaban comentando, y ni siquiera identificaron claramente dicho período.

Procesos en Sudáfrica, 1880 - 1994

Pregunta 11

Los alumnos que respondieron esta pregunta no realizaron una discusión equilibrada de las consecuencias políticas y económicas. Muchos se centraron en las

económicas (entre las que no incluyeron algunos factores clave, como por ejemplo el aumento de los trabajadores inmigrantes). Las consecuencias políticas, especialmente para estos últimos, tampoco se abordaron bien. Generalmente, muchas cuestiones clave se omitieron, por lo que hubo muchas respuestas flojas.

Pregunta 12

Los alumnos tenían ideas generales de cómo Verwoerd desarrolló las políticas de *apartheid* de Malan, pero algunos no consiguieron nombrar las diferentes leyes que se aprobaron durante el reinado de Verwoerd. Varios alumnos tampoco hablaron de las consecuencias de las políticas implementadas, por lo que sus respuestas no estuvieron equilibradas. Muchas respuestas no abordaron las implicaciones necesarias. Se requerían ejemplos muy específicos de las políticas para conseguir puntuaciones altas.

África bajo el colonialismo, 1890 - 1980

Pregunta 13

No fue una pregunta muy popular. Los alumnos deben establecer una comparación clara. Debían comentar las semejanzas y las diferencias para poder conseguir puntuaciones altas. Debían abordar tanto la naturaleza como el impacto, o de lo contrario la respuesta no estaba equilibrada y no podía obtener puntuaciones altas.

Pregunta 14

No fue una pregunta popular. Los alumnos debían destacar los acontecimientos políticos que tuvieron lugar en Kenia, concretamente durante el período colonial. Debían haberse centrado en los avances agrícolas, el comercio exterior, el transporte y la comunicación, y el desarrollo industrial. Se necesitaban ejemplos concretos para conseguir puntuaciones altas. También debían haber analizado el impacto negativo de este desarrollo económico.

Acontecimientos sociales y económicos en los siglos XIX y XX, 1800 - 1960

Pregunta 15

Fue una pregunta popular, y la mayoría de alumnos respondieron a ambas partes de la pregunta. Algunas respuestas estuvieron muy equilibradas, comentando por igual los factores que contribuyeron y los que obstaculizaron. En otros casos, los alumnos se centraron más en un aspecto que en el otro. Algunos factores clave, como las medidas que tomaron los británicos, tampoco se examinaron suficientemente, en especial en lo que se refería a los factores que obstaculizaron.

Pregunta 16

No fue una pregunta popular. Algunos alumnos que la respondieron no dieron motivos específicos para la expansión del cristianismo en la región que habían elegido. La utilización de ejemplos muy específicos habría centrado más las

respuestas en lo que pedía la pregunta. Muchas fueron bastante generales. Es importante señalar que algunos alumnos identificaron el área en la que se iban a centrar desde el principio, lo que fue encomiable.

Movimientos nacionalistas e independentistas (África oriental y central)

Pregunta 17

Fue otra pregunta popular, y los alumnos tenían conocimientos de la guerra de liberación Rhodesia/Zimbabue y el levantamiento Mau Mau. El problema se produjo al tratar de explicar por qué uno se prolongó más que el otro. Debía haberse dicho más sobre por qué el levantamiento Mau Mau duró mucho menos. La comparación resultó ser otra vez un desafío aquí para la mayoría de alumnos. Muchos escribieron sobre la guerra de liberación por un lado, y después sobre el levantamiento Mau Mau por otro, no estableciendo así una clara comparación entre ambos.

Pregunta 18

Un buen número de alumnos que tenían buenos conocimientos de TANU (Unión nacional africana de Tanganica) contestaron esta pregunta, pero cuando tuvieron que compararlo con otros partidos en África oriental, varios alumnos tuvieron dificultades, algunos de los cuales incluso consideraron que Mau Mau era un partido político. Las respuestas a esta pregunta no estuvieron, por tanto, equilibradas, al no ser la información sobre otros partidos políticos lo bastante adecuada como para poder establecer una buena comparación.

Movimientos nacionalistas e independentistas (África meridional y occidental)

Pregunta 19

No fue una pregunta muy popular. Otra vez, varios alumnos encontraron difícil el enfoque comparativo. Se pusieron de manifiesto distintos puntos, pero no se establecieron claras comparaciones para demostrar por qué Costa de Oro consiguió la independencia antes que Nigeria. La pregunta requería establecer una comparación muy clara y específica para que el alumno pudiese obtener puntuaciones altas. Debían analizarse los puntos débiles de Nigeria, y los puntos fuertes de Costa de Oro que le permitieron conseguir antes la independencia.

Pregunta 20

Esta pregunta no fue popular en absoluto. Los alumnos debían identificar claramente las áreas a examinar. Las preguntas comparativas exigen comparaciones claras, y no simplemente escribir sobre las dos áreas en cuestión. Deben darse motivos claros y analizarlos críticamente para establecer por qué, por ejemplo, Angola consiguió la independencia mucho más tarde y menos pacíficamente que una colonia británica o francesa. Para obtener puntuaciones altas, los alumnos deben establecer comparaciones muy claras.

Política posterior a la independencia hasta el año 2000

Pregunta 21

No fue una pregunta muy popular. Muchos alumnos identificaron al principio de la respuesta los dos países que iban a abordar, lo que fue encomiable. La primera parte de la pregunta no fue bien abordada porque muchos alumnos simplemente narraron cómo los países se convirtieron en estados de partido único, sin mostrar claramente qué factores llevaron a dicha transformación. Se abordaron las consecuencias, pero no se consideraron todas las implicaciones, lo que hizo que las respuestas fuesen aun más flojas. Un buen número de alumnos que respondió a esta pregunta eligió Congo.

Pregunta 22

No fue una pregunta muy popular, y algunos alumnos que la respondieron no se centraron en los acontecimientos económicos, examinando diversos acontecimientos en general. Resultó satisfactorio que identificaran los países que abordaron, pero para obtener puntuaciones altas debían haber discutido más acontecimientos con ejemplos específicos. Debían identificar problemas económicos concretos, examinar también las soluciones en los distintos países y, finalmente, debían discutir el impacto de dichas soluciones.

África, organizaciones internacionales y la comunidad internacional

Pregunta 23

Muy pocos alumnos contestaron esta pregunta. Aunque algunos demostraron claramente el papel de las Operaciones de Mantenimiento de la Paz de Naciones Unidas en las dos áreas, otros no lo hicieron. Muchos tenían al parecer más conocimientos sobre Rwanda que sobre Mozambique. Para dar mayor fuerza a sus respuestas los alumnos podrían haber analizado el papel de los pacificadores en otras áreas (por ejemplo, Somalia). Esto significó que muchas de las conclusiones extraídas carecían de los datos necesarios.

Pregunta 24

Muy pocos alumnos contestaron esta pregunta, y muchos de los que lo hicieron tenían muy claros los objetivos de la OUA/UA. Muchas de las respuestas fueron muy generales y no dieron ejemplos concretos de los éxitos y fracasos de la organización en cuestión. Algunos se centraron más en los motivos del fracaso, sin mostrar **en qué sentido** fue un fracaso. En preguntas así, los alumnos deben aportar ejemplos muy concretos para apoyar cada argumento que presenten.

Recomendaciones para la enseñanza a futuros alumnos

- Los profesores deben desarrollar más en los alumnos las destrezas de comparar y contrastar y cómo hacerlo de forma estructurada en las respuestas. Deben

enseñarles a identificar las dos partes del argumento que han de abordar en las preguntas que requieran dichas destrezas. La destreza de analizar la información también debe desarrollarse porque los alumnos parecen sentirse muy cómodos simplemente exponiendo los puntos sin examinar las distintas formas de discutir la cuestión. Debe hacerse a los alumnos también conscientes del hecho de que deben apoyar con ejemplos reales del tema en cuestión cada punto que presenten.

Otros comentarios

En comparación con convocatorias anteriores, los alumnos fueron capaces de contestar una amplia variedad de preguntas en la mayoría de los temas y esto resulta encomiable. Todavía existen temas muy populares pero la capacidad de los alumnos para abordar la diversidad resultó gratificante.

Prueba 3 del Nivel Superior - América

Bandas de calificación del componente

Calificación final:	1	2	3	4	5	6	7
Puntuaciones:	0 - 6	7 - 12	13 - 18	19 - 24	25 - 30	31 - 36	37 - 60

Comentarios generales

Fue el tercer curso en el que se implementa el “nuevo” programa de estudios de Historia establecido en la Guía de Historia. El 78% de las respuestas de los formularios G2 consideraron el examen adecuado en cuanto a dificultad, mientras que el 22% lo consideraron demasiado difícil. En comparación con el examen de mayo de 2011, el 44% pensó que fue de un nivel similar, el 25% creyó que era un poco más difícil, y el 10% lo consideró más fácil. En general, los datos de los formularios G2 sugieren que el examen de mayo de 2012 es del mismo nivel o ligeramente más difícil que el de mayo de 2011 (ya que los porcentajes citados están a unos pocos puntos de las estadísticas correspondientes a los comentarios de los formularios G2 del año pasado). El 96% pensó que la claridad del lenguaje fue buena o satisfactoria, y el 90% consideró la presentación buena o satisfactoria. Las quejas se centraron en:

- 1) El que se agruparan las preguntas en 12 áreas temáticas sin un aviso o énfasis adecuado, lo que puede haber confundido a los alumnos a la hora de elegir. (No obstante, a la mayoría les gustó el nuevo formato, incluidos casi todos los que se quejaron en cuanto a que no se avisara adecuadamente).
- 2) La alegación de que descuidó la Historia de Canadá.
- 3) Las preguntas concretas que no fueron bastante claras o que tuvieron un enfoque demasiado restringido. A pesar de estas quejas, también hubo muchos comentarios que consideraron que el examen ofrecía una oportunidad justa para que los alumnos demostraran sus conocimientos.

He observado que los alumnos restringieron su elección de preguntas más que en los últimos años, quizás debido a la popularidad de preguntas sobre la guerra de secesión, Viet Nam y Martin Luther King. También vale la pena señalar la división geográfica de las preguntas: 9 específicas de Estados Unidos, 8 específicas de América Latina, 1 pregunta específica de Canadá y 5 requirieron dos países de la región. Mientras que la falta de énfasis en la Historia de Canadá se señaló como crítica, también se reconoció que América Latina recibió más atención que en algunos exámenes anteriores.

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

Ninguna de las áreas del currículo pareció plantear dificultades extraordinarias; no obstante, algunas preguntas concretas sí lo hicieron, y se abordarán en la sección siguiente. Hubo una destacable ausencia de respuestas a las preguntas 23 y 24. Todas las demás categorías del examen tuvieron una variedad razonable de respuestas. 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.

Respecto a las destrezas demostradas, las de comparación y contraste fueron a menudo flojas. Es común la tendencia a narrar en lugar de a analizar, especialmente en las preguntas que tienen un amplio potencial para la descripción. Asimismo, se puso de manifiesto con frecuencia el deseo de interpretar las preguntas en términos de una respuesta predeterminada. A menudo parece que los alumnos no están bien preparados para aplicar los términos de examen, por tanto su capacidad de “analizar” o “examinar”, determinar “en qué medida” o distinguir entre “motivos” y “maneras” es limitada.

La historiografía no se aplicó apenas y cuando se hizo, a menudo se aplicó incorrectamente. **En lugar de simplemente nombrar historiadores y resumir sus argumentos, sería más útil especificar las interpretaciones alternativas que existan de un tema.**

Al parecer hubo un descenso en el número de alumnos que aplicaron contenido de fuera de la región de América, y también menos casos en que solo se respondiesen dos preguntas.

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

Los examinadores informaron en sus comentarios que la mayoría de alumnos demostraron la capacidad de estructurar adecuadamente sus respuestas, incluyendo un párrafo introductorio aportando el contexto histórico de la pregunta y demostrando comprensión de la misma. También observaron en muchos casos conclusiones con una síntesis de los argumentos expuestos en el cuerpo de la respuesta. Se consideró también que predominaron los conocimientos de los procesos históricos (por ejemplo, causa y efecto)

Los Artículos de la Confederación y la Constitución de EE.UU. de 1787, la guerra de secesión y la Reconstrucción, las causas de la revolución mexicana, las repuestas de Canadá, Brasil y Argentina a la Gran Depresión, los motivos de la entrada de EE.UU. en la guerra de Viet Nam y el papel de Martin Luther King en los movimientos por los derechos

civiles, fueron temas que resultaron populares y en los que los alumnos estaban excelentemente preparados. Parecen haber mejorado los conocimientos sobre la época de la guerra fría.

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

Pregunta 1

La contribución de los factores políticos al estallido de las guerras de independencia no fue una pregunta muy popular. El contenido sobre la revolución de EE.UU. fue en general sólido, pero el desarrollo de las guerras de independencia latinoamericanas fue menos minucioso. Se utilizó inadecuadamente la revolución mexicana como ejemplo, lo que ha sido la tendencia también en exámenes anteriores. Los alumnos mostraron ciertas dificultades para mantenerse centrados en los factores políticos y en diferenciarlos de los económicos o sociales.

Pregunta 2

La pregunta sobre si militares y civiles se unieron u opusieron a las guerras de independencia latinoamericanas rara vez es respondida. Quizás el requisito de tres variables (militar-civil; unirse-oponerse; dos países), hizo que esta pregunta resultase inusualmente difícil y confusa.

Pregunta 3

Los motivos de la transformación de los Artículos de la Confederación en la Constitución de EE.UU. de 1787, y las maneras en que se produjo fue una opción popular que a menudo tuvo respuestas de cierta profundidad tanto de contenido como de análisis. Con frecuencia las limitaciones provinieron de dar un enfoque narrativo a las respuestas, que hacía hincapié en el contenido estructural de la Constitución de 1787 en lugar de en un análisis específico de los factores o acontecimientos históricos que necesitaban los cambios y cómo ciertas características concretas de la nueva constitución resolvieron problemas existentes.

Pregunta 4

Las condiciones sociopolíticas que causaron el surgimiento del caudillismo en América Latina durante y después de las guerras de independencia fue una opción que no tuvo muchas respuestas, y las que tuvo fueron generalmente flojas, sin centrarse claramente en las características de los caudillos y sus características sociopolíticas.

Pregunta 5

La pregunta sobre si la causa de la guerra de secesión fue el localismo o la esclavitud fue una de las que más y mejores respuestas tuvo de la convocatoria. Es cierto que era necesaria cierta narración, pero las respuestas debían centrarse

claramente en las cuestiones de la esclavitud y el localismo. A menudo lo que pasó en las respuestas más flojas fue que se centraron en describir las diferencias sociales y económicas entre el Norte y el Sur sin intentar relacionar dichas diferencias con el origen de la guerra. También hubo intentos de usar como información de apoyo contenido no pertinente (por ejemplo, la forma en que se combatió la guerra, y acontecimientos como la proclamación de la emancipación).

Pregunta 6

En qué medida la Reconstrucción cumplió sus objetivos fue una pregunta popular y tuvo respuestas de muy diversa calidad. Desgraciadamente, el enfoque que se le dio fue muy restringido, abordándose solo la posición social de los afroamericanos, y omitiéndose la discusión de los objetivos económicos y políticos de la Reconstrucción. En muchas respuestas la cronología se extendió más allá de 1877.

Pregunta 7

Resultó bastante sorprendente que, a pesar de la amplia gama de posibilidades que ofrecía, la pregunta sobre los efectos del desarrollo industrial y la modernización económica tuvo muy pocas respuestas. Las que tuvo fueron a menudo bastante imprecisas y con un enfoque muy restringido, abordando solo un breve periodo de la época. También hubo bastantes respuestas que abordaron cuestiones y acontecimientos fuera del marco temporal especificado (por ejemplo, posteriores a 1929, EE.UU. después de la Gran Depresión, Cuba bajo Castro).

Pregunta 8

El papel del “positivismo” o “indigenismo” en el desarrollo y consolidación de los estados modernos en América Latina tuvo muy pocas respuestas. Los alumnos que la eligieron optaron normalmente por el “indigenismo” para México y sus respuestas fueron profundas.

Pregunta 9

La comparación y el contraste de la política exterior de América Latina fue una pregunta bastante popular. Panamá y Cuba fueron las dos opciones más elegidas, pero México, Venezuela y Nicaragua también se utilizaron como ejemplos. La descripción de la política estadounidense fue a menudo precisa, pero la calidad de la comparación y contraste no fue satisfactoria. Los alumnos hispanohablantes fueron quienes eligieron más frecuentemente esta pregunta y quienes mejor la respondieron.

Pregunta 10

El impacto social de la primera guerra mundial en dos países fue una pregunta popular, siendo EE.UU. y Canadá, con diferencia, los dos ejemplos más comunes. Los alumnos tuvieron muchas dificultades para definir impacto “social” y comentarlo, utilizando con demasiada frecuencia cuestiones y acontecimientos económicos,

políticos e incluso de política exterior. Hasta cuando se centraron en los aspectos sociales, las respuestas tendieron a ser descriptivas, con pocas explicaciones de cómo la primera guerra mundial causó un impacto social.

Pregunta 11

La medida en que los factores sociales fueron la principal causa del estallido de la revolución mexicana de 1910 fue una pregunta popular y las respuestas mostraron conocimientos considerables. Las causas sociales se definieron, típicamente, en el contexto de las necesidades de reforma agraria, la estructura de clases y la represión de los derechos humanos. Algunos alumnos cuestionaron la tesis y afirmaron que las demandas de cambio político por parte de Madero fueron la causa principal. Las respuestas más flojas narraron la revolución o abordaron acontecimientos mucho más allá del periodo originario. También hubo una tendencia a no abordar, “en qué medida”.

Pregunta 12

Los motivos por los que los líderes revolucionarios mexicanos fueron apoyados por potencias extranjeras y el modo en que lo fueron fue una pregunta normalmente abordada en términos del papel de EE.UU. en ello. Rara vez el contenido fue extenso, concreto o especialmente preciso. Los alumnos de habla hispana encontraron la pregunta más atractiva y sus respuestas fueron más completas.

Pregunta 13

Los métodos canadienses para abordar la Gran Depresión y la medida en que tuvieron éxito fue la única pregunta exclusivamente sobre Canadá y a menudo tuvo valiosas respuestas. Las mejores respuestas incluso resaltaron el contraste entre maneras y consecuencias. Los alumnos menos aventajados hicieron comentarios generales sobre que la respuesta de Canadá fue similar a la de EE.UU. Aunque hubo críticas en los formularios G2 sobre la falta de una pregunta que hiciese hincapié en el papel de EE.UU. en la Gran Depresión, los apartados tercero y cuarto de la sección séptima del programa de estudios hacen hincapié en la respuesta de Canadá, en la de Vargas en Brasil o la Concordancia en Argentina, respectivamente. **Esto contribuye a ilustrar que la enseñanza de cada sección del programa de estudios debe hacerse en profundidad y debe cubrir la sección completa.**

Pregunta 14

La evaluación de la respuesta de Brasil o Argentina a la Gran Depresión fue una pregunta popular, pero más respecto a Brasil que respecto a Argentina. EL contenido fue a menudo detallado en cuanto a las medidas aplicadas, pero menos completo en cuanto al análisis. En general, las respuestas mostraron un buen nivel de conocimientos.

Pregunta 15

No muchos alumnos eligieron esta pregunta, que analizaba el grado de éxito de la “cooperación hemisférica”, y se mostraron muy confundidos. Con demasiada frecuencia las respuestas reflejaron conocimientos históricos no pertenecientes a la región de América. Aunque algunos comentarios G2 criticaron la expresión “cooperación hemisférica”, el programa de estudios se refiere tanto a “reacciones hemisféricas a los acontecimientos en Europa” como a “cooperación y neutralidad”.

Pregunta 16

No muchos alumnos eligieron esta pregunta sobre las medidas tomadas por dos países como reacción ante el Holocausto, y hubo pocas respuestas particularmente sólidas. Las opciones más comunes fueron EE.UU. y Canadá, aunque también se eligió Argentina. La reacción de EE.UU. fue a menudo expuesta con bastante detalle, y se centró casi por completo en la época de la guerra. Las mejores respuestas fueron más allá del final de la guerra y hablaron de los juicios de Nuremberg, la política de inmigración posterior a la segunda guerra mundial, la creación de Israel, etc.

Pregunta 17

Esta pregunta sobre los éxitos y fracasos de las políticas interiores de Nixon tuvo pocas respuestas, pero fueron de muy diversa calidad. Los alumnos menos aventajados confundieron las políticas exteriores con las interiores, o intentaron definir Watergate como una política interior con una sustancial descripción. No obstante, hubo también respuestas que pusieron de manifiesto considerables conocimientos y análisis.

Pregunta 18

Esta pregunta sobre si la disidencia y el desorden internos se convirtieron en las razones aducidas por los regímenes militares para intervenir en América Latina no fue una opción popular, y los alumnos mostraron una confusión considerable respecto a qué constituía un ejemplo legítimo. Hubo bastantes intentos de definir a Castro como cabecilla de un “régimen militar” que intervino en Cuba.

Pregunta 19

Esta pregunta sobre la política de Eisenhower de *New Look* (nuevo aspecto) fue bastante popular, y normalmente se definió dicha política bastante bien. No obstante, con bastante frecuencia, se hizo caso omiso de su impacto en América o la respuesta fue demasiado general como para cumplir con los requisitos de la pregunta. Los alumnos más aventajados hablaron de la utilización de las operaciones encubiertas de Eisenhower en Guatemala contra Arbenz, junto con las políticas en respuesta a la toma de poder de Castro en Cuba para abordar la segunda parte de la pregunta.

Pregunta 20

Esta pregunta sobre los motivos de la intervención de Estados Unidos en Viet Nam fue muy popular y dio lugar a algunas respuestas con considerables conocimientos y calidad analítica. Los alumnos menos aventajados se limitaron a los aspectos generales de la guerra fría como fundamento de la intervención de Estados Unidos. Los alumnos más aventajados desarrollaron elementos ideológicos junto con la escalada gradual de la intervención de Estados Unidos.

Pregunta 21

Esta pregunta sobre en qué medida Martin Luther King consiguió sus objetivos fue quizás la más popular de la convocatoria. Dio lugar a una gran variedad de respuestas en lo que se refiere a calidad. Las respuestas más sólidas citaron sus objetivos, se refirieron a acontecimientos históricos que ilustraron sus objetivos y que contribuyeron a juzgar la medida en que se consiguieron, y después concluyeron con un comentario sobre las limitaciones de sus objetivos o el estado actual de los mismos. Los alumnos menos aventajados especificaron normalmente los objetivos, pero mostraron pocos conocimientos históricos (o ninguno) sobre las acciones llevadas a cabo por el Dr. King en nombre de dichos objetivos. Generalmente, concluyeron con generalizaciones sobre el estado actual de las relaciones raciales en Estados Unidos.

Pregunta 22

Muy pocos alumnos eligieron esta pregunta que pedía comparar y contrastar el impacto del feminismo en dos países, y pocas respuestas fueron sólidas. Además de Estados Unidos, Canadá, Argentina y Cuba fueron los ejemplos más comunes. Hubo problemas para definir el “feminismo” como un movimiento en Cuba debido a que era el gobierno el que promovía el cambio. Quizás hubiera sido mejor utilizar en la pregunta “derechos de la mujer” o “posición social de la mujer en la sociedad”.

Pregunta 23

Muy pocos alumnos decidieron juzgar en qué medida había fracasado la política interior del presidente George H. W. Bush. De nuevo, hubo dificultad para distinguir entre política interior y exterior.

Pregunta 24

Esta pregunta sobre si los desafíos económicos habían contribuido al restablecimiento de la democracia en América Latina no fue respondida por muchos alumnos, y cuando lo hicieron, les resultó confusa. Desgraciadamente, hubo intentos de utilizar Castro como ejemplo de respuesta a las dificultades económicas del régimen de Batista. Entre las buenas respuestas, la opción más elegida fue Argentina.

Recomendaciones para la enseñanza a futuros alumnos

- Los profesores y los programas 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 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 y 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. Una parte esencial de este proceso es asegurarse de cubrir todos los apartados de las secciones elegidas. 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. Otro enfoque es hacer que los alumnos discutan preguntas de opción múltiple que aborden el mismo tema, pero que contengan términos de examen ligeramente distintos o requieran la aplicación de un contexto un poco diferente.
- Hay varias cuestiones que continúan causando puntuaciones muy bajas y que podrían evitarse con la preparación adecuada. Debe enfatizarse la diferencia entre “política interior” y “política exterior”. Las diferencias entre “guerras de independencia”, “guerras civiles” y “revoluciones” internas también deben revisarse concienzudamente. Si bien hubo menos casos en los que se incluyeran contenidos que no pertenecían a la región de América, este error continúa poniendo en peligro las puntuaciones de algunos alumnos.

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 - 12	13 - 18	19 - 24	25 - 30	31 - 36	37 - 60

Comentarios generales

De los formularios G2 que se recibieron, la mayoría, 95%, pensó que el nivel de dificultad de la prueba era adecuado. Más de la mitad de respuestas, 60%, pensó que la prueba fue de un estándar similar a la del año pasado, mientras que el 15% pensó que fue más difícil. Todos consideraron que la claridad del lenguaje empleado fue satisfactoria o buena, y que el 95% consideró que la presentación era satisfactoria o buena. Muchos de los comentarios mostraron satisfacción con el equilibrio de preguntas y la cobertura del programa de estudios.

El introducir el título de cada sección se consideró positivo por parte de la mayoría de centros, pero muchos consideraron que la falta de información previa sobre este cambio pudo haber afectado a algunos alumnos.

Con el tiempo, la introducción de los títulos de las secciones beneficiará tanto a profesores como a alumnos, ya que significará que los profesores pueden instruir a los alumnos para que busquen las secciones apropiadas en la prueba. Saber qué secciones, y por lo tanto qué preguntas, deben buscar, les ayudaría a evitar el cometer el grave error de escribir sobre un un área geográfica, una persona o un período de tiempo equivocados. Las preguntas 21, 22, 23 y 24 **no son preguntas generales ni genéricas**, y los alumnos deberían evitarlos a menos que hayan estudiado las secciones 11 y 12, o desarrollado un estudio de caso concreto relacionado con estas secciones. Con bastante frecuencia, los alumnos que respondieron la pregunta 24 no abordaron realmente la pregunta, y simplemente presentaron material sobre el período inmediatamente posterior a la guerra en Japón o sobre las reformas económicas de Deng en China.

Un número de comentarios en el formulario G2 identificó un problema en la pregunta 22. Consideraron que la religión correspondería a la opción de estudio de caso de la Sección 11 y, por tanto, la pregunta 22 no era justa. El equipo examinador fue benévolo en este caso, y todas las respuestas que estuvieron basadas en gran medida en un solo país consiguieron de todos modos buenas puntuaciones. El problema está en la claridad de las instrucciones de la guía de la asignatura, ya que la pregunta realmente reproducía las palabras del apartado correspondiente.

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. **El programa de estudios recomienda que se cubran totalmente tres secciones.** Esto proporcionaría a los alumnos al menos seis preguntas de entre las que elegir. Solo se piden dos preguntas por

sección, de modo que todos los años, inevitablemente, algunos puntos de la sección no tendrán pregunta. Las quejas sobre la falta de preguntas sobre el período Meiji en Japón o la ocupación estadounidense de Japón demuestran que algunos profesores no comprenden esto. Un profesor se quejó en un formulario G2 de que se ponía más énfasis en China que en Japón. De hecho, se hizo el máximo número de preguntas posible sobre Japón, aunque las preguntas relativas a las secciones 2 y 4 (preguntas 4 y 8), ciertamente, fueron bastante específicas. De igual modo, en la sección 7, la ocupación estadounidense solo corresponde a dos de los siete puntos. Si solo se estudia una selección de puntos de diferentes secciones, es concebible que los alumnos acaben teniendo unas posibilidades muy limitadas, o peor aún, sin ninguna pregunta que poder responder en el examen. Puede que no se pregunte sobre los mismos puntos todos los años, pero tampoco hay una rotación predecible de preguntas sobre los diferentes puntos de año a año. **Los alumnos deben estudiar toda la sección cada año.**

Este año las respuestas versaron sobre menos países que el año pasado. No muchos centros respondieron preguntas sobre Asia del sudeste; la mayoría se concentraron en India y/o China y/o Japón. 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 muchas respuestas en las que los alumnos escribieron fluida y correctamente, pero no incluyeron suficiente información detallada y específica para apoyar sus análisis. Cuando esto puede aplicarse a todo un colegio, hace pensar que los profesores no están exigiendo a sus alumnos bastante información detallada y específica. Por otra parte, hubo colegios donde todos los alumnos aprendieron mucha información detallada para una misma respuesta preparada de antemano. Esto tampoco es lo ideal ya que dichos alumnos tienden a no responder la pregunta que, de hecho, figuraba en el examen.

Los alumnos deben evitar utilizar abreviaturas idiosincráticas como TDN (Tratado de Nanking); PB (protocolo de los bóxer); guerra C-J (guerra chino-japonesa); SYS (Sun Yatsen); L/SDN (Liga/Sociedad de Naciones); CKS (Chiang Kaishek); CIO (Compañía de las Indias Orientales); GCC (guerra civil china); LM ("larga marcha"); LU (liga unida); ASE (Asia del sudeste); ECP (esfera de coprosperidad); PQ (plan quinquenal); 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

- Como se ha dicho antes, 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 2, 3, 4, 8, 12, 19 y 20.
- A menudo los alumnos intentaron imponer un rígido análisis económico, político y social cuando la pregunta no lo pedía. Esto resultó particularmente evidente en cuanto a las preguntas 12 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 “administración” (2); “autoridad minada/debilitada” (4); “logro de la independencia” (9); “Esfera de Coprosperidad” (10); “políticas y logros” (17); “ideología” y “nacionalismo” (18); “inconsistente” y “constructor de la nación” (19); “acontecimientos políticos” (20) “desarrollo económico” (21); y “tecnología”, “estructuras sociales y la economía” (24) tuvieron dificultades para comprender dichas preguntas.
- Muchos alumnos no tenían un sentido sólido de la cronología y el contexto. .
- Algunos alumnos no comprendieron la diferencia entre Asia meridional, Asia oriental, y Asia del sudeste y por tanto, perdieron un número significativo de punto. Esto sucedió en la pregunta 9.
- Algunos alumnos perdieron demasiado tiempo escribiendo mucha información complementaria o biográfica en sus respuestas, particularmente en las preguntas 2, 3, 4, 7, 8, 9, 12, 13, 14 y 17.
- Muchos alumnos se refirieron por nombre a los historiadores, pero de manera forzada y poco natural. Algunos solo se refirieron a autores de libros de texto. 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.

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 una variedad de temas.
- Muchos alumnos escribieron respuestas detalladas, pertinentes y bien construidas, que fue un placer puntuar. .
- Hubo algunas buenas respuestas a la pregunta 10 donde los alumnos utilizaron Malasia e Indonesia como ejemplos para ilustrar las diferencias en el impacto de la expansión japonesa.
- Las mejores respuestas fueron sobre la “gran revuelta” (motín indio) (2); el Japón Tokugawa (4); la rebelión de los bóxer (7); el Primer Frente Unido (11); la guerra civil china (12); y la guerra de Viet Nam (18). Mostraron poseer conocimientos históricos y destrezas analíticas considerables.

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

Se ofrecen comentarios sobre las preguntas populares solamente

2. *“La ‘gran revuelta’ (motín indio) de 1857 fue un punto de inflexión en la administración británica de India.” ¿En qué medida está de acuerdo con esta afirmación?*

Un número bastante grande de alumnos eligió esta pregunta, pero algunos intentaron adaptar una respuesta preparada de antemano sobre las causas de la “gran revuelta”. La mayoría de los alumnos comprendió la pregunta claramente, pero a menudo las respuestas fueron bastante narrativas. Describieron la presencia británica en India antes de la “gran revuelta” y a continuación identificaron algunos de los cambios que sucedieron tras ella. Solo los mejores alumnos fueron capaces de analizar en qué medida fue un “punto de inflexión”.

3. *¿En qué medida contribuyó el resultado de la primera guerra del opio a las causas de la segunda guerra del opio?*

Un número razonable de alumnos eligió esta pregunta, pero muy pocos realmente la entendieron. La mayoría de las respuestas abordaron las causas de la primera guerra del opio y no discutieron las circunstancias concretas que llevaron a la segunda. Asumieron que su estallido se debió a cuestiones similares. Solo los mejores alumnos discutieron el impacto de los tratados posteriores a la primera guerra, el deseo cada vez mayor de las potencias occidentales de revisarlos para prolongar el comercio con China y su presencia allí, el tráfico de culíes, y el impacto del incidente del Arrow.

4. *¿En qué aspectos y en qué medida la autoridad del shogunato Tokugawa fue minada/debilitada por fuerzas internas de Japón, antes de la llegada del comodoro Perry en 1853?*

Muchos alumnos respondieron a esta pregunta muy bien, aportando muchos detalles sobre los cambios en los sistemas económico y feudal en el Japón Tokugawa, e identificaron los modos en los que minaron la autoridad del shogunato. Muchos mencionaron también la “escuela de aprendizaje holandés” (*rangaku*) y los “estudios nacionales” (*kokugaku*), y discutieron el papel de los clanes tozama. Otros alumnos que respondieron a esta pregunta al parecer adaptaron una respuesta preparada de antemano sobre el período de la llegada de Perry, 1853-1868, algunos argumentaron que dado que el shogunato cayó, había sido minado anteriormente, mientras que según otros, fueron los acontecimientos del último período lo que llevó a su caída en 1868. Gran parte del material presentado en estas respuestas hizo caso omiso del marco temporal de la pregunta y, por tanto, consiguió menos puntuación.

7. *Analice los motivos de la rebelión de los bóxer (1900–1901) en China y las consecuencias de la misma.*

Esta pregunta fue bastante popular, y la mayoría de los alumnos respondieron a ambas partes claramente. Las causas que se dieron de la rebelión de los bóxer fueron bastantes generales y los alumnos se concentraron en los tratados desiguales, la influencia occidental, y la presencia de misioneros. Hubo algunas buenas respuestas que discutieron en detalle las causas y las consecuencias más allá del protocolo bóxer.

8. *Examine las causas de la guerra chino-japonesa (1894–1895) y sus consecuencias para Corea y la región.*

Solo un pequeño número de alumnos eligió esta pregunta, y muy pocos supieron comentar las causas de la guerra detalladamente. La mayoría se concentraron en las consecuencias para la región con referencia a China y Japón, y los conocimientos sobre Corea fueron limitados.

9. *Evalúe la contribución de **un** líder al logro de la independencia de **un** país de Asia meridional entre el final de la primera guerra mundial y mediados del siglo XX.*

Bastantes alumnos eligieron esta pregunta, pero muchos la leyeron mal y escribieron sobre Ho Chi Minh o Sukarno. Este problema puede haberse exacerbado por el título de la sección que aparecía encima de la pregunta 9, y que incluía Asia del sudeste, aunque esta pregunta solo se refería a Asia meridional. Fue un error grave. Los alumnos deben estar atentos y leer la pregunta cuidadosamente. Casi todos los alumnos, que escribieron sobre un líder de Asia del sudeste, eligieron a Gandhi. Muchas respuestas fueron en su mayor parte narrativas, y solo las mejores realmente evaluaron el papel de Gandhi en el logro de la independencia de India.

11. *¿Por qué fracasó el Primer Frente Unido (1924–1927) entre el Partido Comunista Chino y el Guomindang (Kuomintang)?*

Esta fue una de las preguntas más populares de la prueba, y fue bien respondida por la mayoría de alumnos. Hubo muchas respuestas excelentes, ya que dichos alumnos mostraron conocimientos detallados sobre el Primer Frente Unido. Abordaron temáticamente los motivos por los que fracasó, examinando los miembros de cada partido, los acuerdos iniciales, la ideología, el liderazgo y la base de apoyo. Los alumnos menos aventajados hicieron caso omiso de la participación inicial de Sun Yixian (Sun Yat-sen) y simplemente discutieron las actitudes y acciones de Jiang Jieshi (Chiang Kai-shek). También fueron generalmente descriptivas y se concentraron en su mayor parte en las etapas finales del Frente, en lugar de examinarlo desde sus comienzos.

12. *“El principal motivo por el que el Guomindang (Kuomintang) perdió la guerra civil china (1946–1949) frente a los comunistas fue que estaban agotados después de combatir a los japoneses en la guerra chino-japonesa (1937–1945).”*

Esta fue también una de las preguntas más populares de la prueba. Los mejores alumnos aportaron conocimientos detallados sobre la guerra chino-japonesa y la guerra civil y, o bien estuvieron de acuerdo con la cita, o la cuestionaron. Las mejores respuestas entre este segundo grupo mostraron que también fueron significativos otros factores, como por ejemplo el fracaso de Jiang Jieshi (Chiang Kai-shek) y del GMD; la retirada de la ayuda estadounidense; las tácticas militares del PCC; el atractivo de la ideología del PCC para los campesinos; y la cohesión del PCC. Demasiados alumnos utilizaron esta pregunta para escribir respuestas preparadas de antemano: o bien sobre la “larga marcha” y el apoyo al PCC por parte de los campesinos en la década de 1930, o por qué el PCC ganó la guerra civil. Muchas respuestas fueron bastante descriptivas y los alumnos menos aventajados no sabían mucho de la guerra civil en concreto.

13. *Evalúe la influencia del ejército en la política japonesa en el periodo 1927–1937.*

Muchos alumnos abordaron esta pregunta como si versara sobre el surgimiento del militarismo. No muchos demostraron tener conocimientos detallados sobre las políticas interiores durante el marco temporal indicado, y demasiados alumnos solo comentaron el incidente de Manchuria y los factores externos.

14. *Explique por qué, y con qué grado de éxito, estableció Japón la Esfera de Coprosperidad en la región entre 1940 y 1945.*

Esta pregunta no se respondió particularmente bien. Muchos alumnos escribieron sobre un marco temporal anterior al indicado y repitieron el material que habían utilizado en la pregunta 13. Solo unos pocos alumnos mas aventajados explicaron la Esfera de Coprosperidad, analizaron su eficacia y comentaron su declive cuando Japón se expandió demasiado y fue derrotado en la segunda guerra mundial.

17. *Analice las políticas y los logros de Rajiv Gandhi (1984–1991) en India o de Zia (1977–1988) en Pakistán.*

Varios alumnos eligieron esta pregunta y casi todos escribieron sobre Rajiv Gandhi. Muchas respuestas fueron en su mayor parte narrativas y solo unas pocas demostraron conocimientos detallados sobre las políticas de Rajiv Gandhi y analizaron sus logros.

18. *“La guerra de Viet Nam (1955–1975) fue un conflicto sobre ideología, no sobre nacionalismo.” En qué medida está de acuerdo con esta evaluación sobre la guerra de Viet Nam?”*

Esta pregunta fue bastante popular, y muchos alumnos la abordaron realmente bien. Definieron “ideología” y “nacionalismo” claramente y comentaron ambos términos con relación a la guerra de Viet Nam. La mayoría situaron esta guerra en el contexto de la guerra fría, pero muchos cuestionaron la cita. Argumentaron que fue una guerra sobre nacionalismo para los vietnamitas, pero sobre ideología para los americanos y sus partidarios.

19. *“Mao Zedong (Mao Tse-tung) fue decepcionantemente incoherente como constructor de la nación.” ¿Es esta una apreciación justa del liderazgo de Mao entre 1949 y 1976?*

Fue la pregunta más popular de la prueba. Muchos alumnos escribieron respuestas cronológicas detalladas e interesantes sobre las políticas y acontecimientos en la China de Mao. Hubo algunas respuestas temáticas buenas. El principal problema fue que la mayoría no contestaron completamente la pregunta y no juzgaron si Mao fue “incoherente como constructor de la nación” ni llegaron a una conclusión sobre esto. Debían definir estos términos en la introducción. Muchos alumnos escribieron sobre los éxitos y fracasos de Mao, y su valoración de Mao según pedía la pregunta quedó implícita o se refirieron a ella de pasada utilizando las palabras de la cita en la conclusión. Algunos de los alumnos la cuestionaron, y argumentaron que Mao fue coherente en su aplicación de sus principios maoistas, pero si no abordaron el aspecto de “constructor de la nación”, no consiguieron puntuaciones altas. Las mejores respuestas examinaron las políticas exteriores e interiores.

20. *Juzgue los acontecimientos políticos en China bajo el mandato de Deng Xiaoping (Teng Hsiao-p'ing) (1976–1997).*

Fue una pregunta popular. Muchos alumnos escribieron respuestas bien estructuradas, que discutieron los acontecimientos políticos durante el gobierno de Deng e identificaron cambios en su política. Los alumnos menos aventajados generalmente describieron solo unos pocos aspectos de las políticas de Deng y se concentraron únicamente en la masacre de la plaza

de Tiananmen o fueron más allá de la política para comentar las reformas económicas detalladamente. Algunos alumnos al parecer adaptaron una respuesta preparada de antemano que comparaba y contrastaba las políticas de Mao y Deng y, por tanto, incluyeron material no pertinente a la pregunta.

21. *Compare y contraste el desarrollo económico entre 1945 y 2000 en **dos** de los siguientes países: Japón; Taiwán; Hong Kong; Corea del Sur; Singapur; Malasia; Tailandia.*

Solo unos pocos alumnos respondieron esta pregunta, pero generalmente las respuestas fueron pertinentes y completas. Los países más populares fueron Japón, Corea del Sur, Taiwan y Singapur. El principal problema fue que algunas respuestas no continuaron hasta finales de siglo.

24. *¿En qué aspectos la tecnología cambió las estructuras sociales y la economía de **un** país de la región en la segunda mitad del siglo XX, y cuáles fueron las consecuencias de ello?*

Esta pregunta fue elegida por un número sorprendente de alumnos, pero muchos probablemente la eligieron como último recurso, porque la respondieron muy mal. La mayoría de las respuestas consistieron en generalizaciones tajantes. Los candidatos no definieron los términos “tecnología”, “estructuras sociales” ni “economía”. La mayoría que respondieron esta pregunta la utilizaron para poder incluir respuestas preparadas de antemano. Muchos escribieron sobre la ocupación estadounidense de Japón después de la segunda guerra mundial. Se concentraron completamente en la economía y no cubrieron la segunda mitad del siglo. Del mismo modo, los que eligieron China se concentraron en las reformas económicas en China bajo Deng Xiaoping. Todas estas respuestas indican que puede que estos alumnos no estudiaran concretamente la sección 12 del programa de estudios.

Recomendaciones 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 alumnos deben tener grabadas en la mente las áreas geográficas:

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

Asia oriental – China, Japón, Corea, Taiwan, Hong Kong;

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

Oceanía – Australia, Nueva Zelanda, las islas del Pacífico

- 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 del curso también les ayuda a adquirir conocimientos profundos.

- 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 los británicos en India; Japón y la llegada de Perry; el papel Cixi; el Primer Frente Unido; la “larga marcha”; el guomindang y la guerra civil china; el liderazgo de Mao; la guerra de Viet Nam; y 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 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. 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 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.

- Asimismo los alumnos deben también utilizar las palabras clave de la pregunta, tales como “punto de inflexión”; “autoridad”; “minada/debilitada”; “causas”; “consecuencias”; “fracasó”; “agotados”; “incoherentes”; “constructor de la nación”; “acontecimientos políticos”; “tecnología”; “estructuras sociales”; “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...; de qué modo y en qué medida...; analice las razones y las consecuencias de...; examine las causas y las consecuencias de...; por qué motivos... y cuáles fueron las consecuencias de ello...; de qué modo y con qué consecuencias...; explique por qué y con qué grado de éxito...; analice las políticas y los logros; 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.

Prueba 3 del Nivel Superior – Europa y Oriente Medio

Bandas de calificación del componente

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

Comentarios generales

La prueba 3, Europa y Oriente Medio, no presentó realmente problemas. Hubo consenso general en que fue accesible y permitió a los alumnos mostrar realmente lo que saben y comprenden. 88 colegios eligieron por primera vez esta opción en mayo de 2012. Las preguntas favoritas de los alumnos estaban en la parte de la prueba correspondiente al siglo

XX, aunque las preguntas 4 y 9 fueron extremadamente populares. En el conjunto de la prueba las más populares fueron las preguntas 9, 10, 11, 12, 15, 16, 17 y 19. La cobertura de la prueba fue razonablemente buena e incluso la pregunta 7 tuvo un número razonable de respuestas.

Hubo algunas respuestas excelentes en las que los alumnos mostraron profundos conocimientos y una clara comprensión de las preguntas, y en las que fueron capaces de formular argumentos analíticos y bien centrados. No obstante, también hubo un número importante de casos en los que los alumnos habían comprendido claramente la pregunta pero les faltaron conocimientos históricos para apoyarla. Un importante número de examinadores comentaron esta cuestión en sus informes sobre la convocatoria.

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

Las preguntas sobre temas sociales y económicos suelen ser un área en la que les faltan conocimientos a los alumnos. Las respuestas a las preguntas 20, 23 y 24 no fueron en general buenas, ya que consistieron en afirmaciones generales con pocos datos de apoyo.

La estructura de las respuestas es un área en la que los alumnos se beneficiarían de una organización más clara para asegurarse de cubrir todos los factores pertinentes al tema en cuestión. En algunas preguntas, las respuestas habrían sido más coherentes si los alumnos hubieran utilizado un marco cronológico (por ejemplo, la correcta secuencia de acontecimientos) más claro. Esto fue así especialmente en cuanto a la pregunta 16, que debía centrarse en la secuencia de acontecimientos.

El enfoque de las preguntas también es un área en la que los alumnos flojearon. Aunque estaba claro que los alumnos se sabían al material, no lo expusieron eficazmente en sus respuestas. Esto fue particularmente cierto en cuanto a algunas de las preguntas más populares, como las preguntas 9 y 15.

Niveles de conocimientos, comprensión y habilidades demostrados

La inmensa mayoría de alumnos demostró conocimientos razonables de los acontecimientos y/o personas de las preguntas que eligieron. Se trató en general de conocimientos exactos, pero no siempre lo detallados y profundos que se necesitan para apoyar un análisis bien desarrollado. Las respuestas a las preguntas populares, como la 9, 11, 12, 15, 16, 17 y 19 fueron las que mostraron el mejor nivel de conocimientos.

Las preguntas sobre grandes acontecimientos y personajes, como Lenin y Stalin, y como la unificación de Italia, fueron mejor respondidas que las que se referían a una cuestión quizás un poco más específica dentro de una de las grandes áreas de estudio o relativa a uno de los grandes personajes, como la pregunta 16 sobre pacificación.

Las preguntas comparativas siguen planteando problemas a pesar del hecho de que son una característica estándar de la prueba. Los comentarios comparativos son a menudo "atornillados" a una narración en lugar de servir de estructura a las respuestas.

Muchos alumnos deciden escribir un breve plan o esquema que les ayuda a estructurar sus respuestas.

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

Pregunta 1

Esta pregunta fue razonablemente popular pero no bien respondida, ya que muchos alumnos convirtieron sus respuestas en respuestas sobre “causas” de la revolución. No obstante, hubo algunas satisfactorias, que relacionaron los acontecimientos en Francia con los conflictos entre 1792 y 1796 y que también hicieron comentarios claros y bien contruidos sobre la respuesta de las principales potencias a la revolución.

Pregunta 2

Tuvo varias respuestas. Muchas mostraron una buena comprensión de los principales objetivos del Congreso, pero no siempre lograron relacionar los términos del Tratado de Viena con dichos objetivos. Hubo bastantes comentarios sobre el éxito del tratado, pero muy pocos alumnos vieron limitación alguna en el mismo.

Pregunta 3

Tuvo bastantes buenas respuestas y, cuando los alumnos tenían buenos conocimientos, las respuestas se mantuvieron muy centradas tanto en las causas como en las consecuencias. Otras respuestas tendieron a comentar en general el nacionalismo como causa y después identificar la unificación de Alemania como principal consecuencia.

Pregunta 4

Fue una pregunta popular y en general bastante bien respondida. Los alumnos resistieron la tentación de narrar los acontecimientos y centrarse solamente en Cavour. Sin embargo, el principal enfoque debía ponerse en Francia, comentando algo el papel de Prusia o el de Gran Bretaña. Las respuestas muy buenas a menudo comentaron que la hostilidad hacia Austria fue un factor unificador y motivador que impulsó la unificación.

Pregunta 5

Muy pocos respondieron esta pregunta. Los intereses de las principales potencias se comprendieron en términos generales, pero hubo escasos datos de apoyo.

Pregunta 6

No fue una pregunta popular y los examinadores no la comentaron en sus informes.

Pregunta 7

Hubo algunas respuestas a esta pregunta y pusieron de manifiesto conocimientos razonables de las políticas irlandesas de Gladstone, aunque el análisis fue demasiado rotundo al afirmar que fueron un completo fracaso porque no consiguió la *home rule* (autonomía).

Pregunta 8

Tuvo un número razonable de respuestas, muchas de las cuales se centraron en Alemania y, en particular, en la unificación alemana, lo que estuvo bien. Algunos alumnos empezaron entonces a discutir la política exterior de Bismarck, que no era en lo que se centraba la pregunta. No obstante, hubo algunas respuestas que sí examinaron los acontecimientos políticos en el imperio después de 1871, con bastantes datos de apoyo sobre el *Kulturkampf*, (combate cultural) el poder del *Reichstag* (parlamento), etc.

Pregunta 9

Esta pregunta fue muy popular y tuvo algunas respuestas muy buenas, estructuradas y con conocimientos, y con comentarios muy perspicaces sobre que las políticas de los dos zares no eran radicalmente distintas y que tenían los mismos objetivos. No obstante, un número decepcionantemente grande de respuestas fueron descriptivas sobre las políticas de Alejandro II, y se centraron en éxitos y fracasos. Se tenían muy pocos conocimientos de Alejandro III y a menudo la comparación se limitó a que uno fue el zar libertador y el otro el zar reaccionario.

Pregunta 10

Fue una pregunta popular, pero respondida con distintos grados de éxito. Algunas de las políticas populares eran muy conocidas, aunque un sorprendente número de alumnos no se refirió al Decreto sobre la tierra. En cuanto a las fuerzas represivas, las referencias se limitaron a menudo a la checa, con pocos comentarios sobre la represión política en forma de establecimiento de un estado de partido único, clausurando la asamblea constituyente, la Kronstadt, etc. Las respuestas deberían haber establecido mejores conexiones con la pregunta.

Pregunta 11

Fue una opción muy popular. Muchas respuestas mostraron excelentes conocimientos de los acontecimientos (Bosnia y dos guerras) y tensiones en los Balcanes. Establecieron conexiones convincentes en cuanto a cómo contribuyeron al estallido de la guerra, pero también que otras tensiones la transformaron en una guerra mundial en lugar de un conflicto regional. No obstante, un importante número de respuestas carecieron de toda profundidad de conocimientos (por ejemplo, afirmando que Serbia quería independizarse de Austria, o que el asesinato de Franz Ferdinand empezó la guerra, sin establecer conexiones con el nacionalismo en los Balcanes).

Pregunta 12

También fue una pregunta muy popular y muchos alumnos lograron identificar una variedad de factores. No obstante, hubo muy pocos que se extendieran sobre el problema de los aliados débiles o la cuestión de los problemas internos para Alemania. Algunas respuestas fueron muy buenas y examinaron TODOS los poderes centrales, no solo Alemania.

Pregunta 13

Muchos de los alumnos que contestaron esta pregunta no disponían de suficiente información de apoyo y no pudieron comentar la disparidad económica. También aceptaron, sin cuestionarlo, que las diferencias religiosas causaron tensiones. Los alumnos que tenían conocimientos profundos hicieron excelentes comentarios sobre las causas interrelacionadas de la tensión, como la inmigración, las promesas incumplidas, etc.

Pregunta 14

No tuvo muchas respuestas pero tendieron a mostrar buenos conocimientos detallados y a mantenerse bien centradas en la pregunta.

Pregunta 15

Fue una pregunta popular. Desgraciadamente, muchas respuestas se centraron en los métodos y no en los motivos. A menudo hubo afirmaciones generales sobre que ambos eran buenos oradores, sin apenas centrarse en las condiciones en Italia y Alemania que hicieron posible que la extrema derecha lograra el poder. Resultó decepcionante ya que los alumnos deberían conocer bien a ambos personajes.

Pregunta 16

Una pregunta muy popular – la inmensa mayoría de alumnos la respondieron, con distinto grado de éxito. Muchos se centraron en Versalles y los puntos débiles de la Liga/Sociedad, sin establecer claras conexiones sobre cómo pudieron llevar a la guerra estos factores y, a menudo, hubo narraciones sobre Manchuria y Abisinia que no resultaron pertinentes. En cuanto a la pacificación en sí, a veces faltaron conocimientos sobre este periodo clave. El análisis se limitó a afirmar que la confianza de Hitler aumentó. Algunas respuestas sí argumentaron que su política exterior, como resultado de la pacificación, le permitió permanecer en el poder y esto hizo que la guerra fuese casi inevitable. Esta posición fue la de los alumnos más aventajados, que eligieron cuestionar la pregunta y argumentar que la pacificación simplemente retrasó, pero no causó, la guerra, apoyando sus ideas con conocimientos detallados.

Pregunta 17

Una pregunta muy popular, que tuvo algunas respuestas muy buenas que examinaron una variedad de factores. A menudo abordaron mejor los puntos fuertes

de Stalin que los puntos débiles de sus opositores: consideraron a menudo que el principal punto débil de Trotsky fue no asistir al funeral de Lenin. A veces faltó material acerca del debate sobre políticas dentro del partido y un importante número de respuestas mostraron que los alumnos creían que toda la población participó en la elección del sucesor de Lenin, lo que indica su falta de comprensión del estado soviético.

Pregunta 18

Fue una pregunta bastante popular. Las respuestas mostraron buenos conocimientos de las acciones de Brezhnev con respecto a los estados satélite y la distensión. Algunas respuestas, aunque no todas, contenían algunos datos sobre políticas interiores pero muy pocas hicieron algún comentario sobre el duro trato que recibieron los disidentes en la Unión Soviética a pesar de los acuerdos de Helsinki

Pregunta 19

Fue una pregunta popular, sin embargo, muchos la transformaron en una pregunta sobre las “causas de la guerra fría”, lo que estaba bien hasta cierto punto, pero tenían que establecerse conexiones con acontecimientos concretos en Alemania para mostrar cómo llevaron las tensiones de la guerra fría a la división oficial de Alemania en dos estados separados en 1949.

Pregunta 20

Hubo muy pocas respuestas a esta pregunta. En la mayoría de los casos, faltaron conocimientos detallados de los aspectos económicos. Algunas respuestas mostraron conocimientos detallados de distintas organizaciones pero hubo escaso análisis de los problemas.

Pregunta 21

Las respuestas a esta pregunta mostraron conocimientos razonables sobre las causas inmediatas de la revolución de 1979, pero a menudo los alumnos tuvieron dificultades para relacionar las causas con las políticas de la “revolución blanca”.

Pregunta 22

Esta pregunta tuvo muy pocas respuestas. Algunas eligieron discutir Israel y los diversos conflictos, que no era en lo que se centraba la pregunta. Cuando se centraron en acontecimientos políticos, las respuestas fueron a menudo bastante generales.

Pregunta 23

Las respuestas a esta pregunta carecieron de datos concretos o no cumplieron lo que pedía. Bastantes se centraron en las políticas educativas nazis pero no fueron capaces de ofrecer ningunos conocimientos sobre políticas en el periodo posterior a

la guerra, no cubriendo así el periodo de 50 años requerido. Algunos alumnos utilizaron material de la China de Mao.

Pregunta 24

Una vez más, las mayoría de respuestas consistieron en afirmaciones generales. No obstante, hubo también algunas buenas respuestas que mostraron excelentes detalles, por ejemplo, centrándose en los intentos de Nasser de convertir a Egipto en un estado más laico.

Recomendaciones para la enseñanza a futuros alumnos

- **Los profesores deben cubrir todos los apartados completamente para cada una de las unidades temáticas elegidas de la Guía de Historia.** No es suficiente, por ejemplo, enseñar solo las causas de la revolución francesa y poco sobre Napoleón, etc.
- Los profesores deben trabajar con los alumnos para familiarizarlos con los términos de examen y que sepan identificar claramente en lo que se centra la pregunta. De ese modo los alumnos podrán utilizar sus propios conocimientos para responder a la pregunta planteada.
- Debe hacerse hincapié en poder apoyar los argumentos con **conocimientos claros, detallados y precisos.**

Los alumnos deben estar familiarizados con las nuevas divisiones de la prueba de modo que puedan identificar para qué secciones han sido preparados. **Siempre** habrá dos preguntas de cada sección en la prueba.

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 - 42	43 - 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

El 87% señalaron que el nivel de dificultad del examen fue apropiado, mientras que el 13% dijeron que fue demasiado difícil. Casi el 44% señalaron que fue de un estándar similar al examen del año pasado.

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

En general, los alumnos que respondieron a las preguntas de la Sección B (El reino de Sicilia) lo hicieron mejor que los que respondieron a las preguntas de la Sección A (Orígenes y desarrollo del islam). Los alumnos que respondieron a las preguntas de la Sección A sobre los orígenes y desarrollo del islam, a menudo carecían de las destrezas básicas, y por tanto de la práctica necesaria para responder preguntas de examen basadas en fuentes. En su mayor parte, estos alumnos tuvieron dificultades para responder a la pregunta 2 (compare y contraste), y también carecieron de las destrezas necesarias para evaluar las fuentes en la pregunta 3.

No obstante, parece que tanto las fuentes como las preguntas planteadas para la Sección A no estaban tan bien construidas ni eran tan específicas como las de la Sección B. Se suponía que las fuentes y preguntas debían basarse en la batalla de Siffin y las negociaciones entre Ali, el cuarto califa ortodoxo o “bien guiado” y Mu'awiya, el gobernador de Siria en aquella época. No obstante, la pregunta 1 (a) y la pregunta 4 eran imprecisas en cuanto a su relación con el tema prescrito concreto mencionado.

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

Tema prescrito 1: Pregunta 1

Muy pocos alumnos consiguieron 3 puntos en esta pregunta. Aunque los alumnos deben encontrar TRES cuestiones clave, la fuente, de hecho, se refería a una cuestión clave directa, “autonomía política y financiera”, y a otra cuestión clave indirecta, “limitar el poder del califa”, que también era una cuestión política. Aunque el esquema de calificación se refería a otras dos cuestiones, estas no son, sin embargo fuentes de disputa. Si los alumnos mencionaron la autonomía política y

financiera, deberían haber conseguido 2 puntos de 3, mientras que si lo desarrollaron más, indicando la limitación del poder del califa, se les debió conceder tres puntos.

Tema prescrito 1: Pregunta 4

Esta pregunta no solamente estuvo mal redactada sino que el estilo de la pregunta fue inusual y confundió a muchos alumnos, especialmente a los menos aventajados. Contrariamente al estilo habitual, que pide a los alumnos que utilicen las fuentes y sus propios conocimientos para abordar una pregunta histórica, esta vez se pedía a los alumnos que juzgaran la importancia de las fuentes en sí. En cualquier caso, aquellos alumnos que superaron la confusión y utilizaron las fuentes y sus propios conocimientos para abordar las fuentes de conflicto entre Ali y Mu'awiya no pudieron hacerlo porque las fuentes elegidas por quien planteó el examen no hablaban exactamente de las causas del conflicto. Por lo tanto, los alumnos no pudieron utilizar las fuentes eficazmente para extraer datos pertinentes con relación a lo que pedía la 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

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.

Con frecuencia los alumnos no leyeron las preguntas atentamente para identificar los términos de examen y 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.

Los problemas anteriores llevaron a que los alumnos tuvieran un éxito limitado.

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

1. 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.
2. 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.
3. 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.
4. 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

Las preguntas se eligieron en su mayoría de las unidades temáticas 1 y 3. Muy pocos alumnos respondieron preguntas de otras unidades temáticas.

Unidad temática 1

Pregunta 1

Esta pregunta trataba de las formas en las que un gobernante medieval o islámico estableció su autoridad.

No era una pregunta que requiriera una descripción de los logros del gobernante en cuestión una vez estaba ya en el poder, sino de cómo consiguió y consolidó dicho poder. Las buenas respuestas hicieron esta distinción y escribieron preguntas bien estructuradas que identificaron y explicaron una serie de métodos o estrategias utilizadas por el líder elegido. Estas incluirían poder militar, eliminación de grupos o personas rivales, apoyo de las autoridades religiosas, carisma personal y apoyo de grupos e instituciones poderosas.

Las respuestas más flojas no identificaron un número suficiente de motivos o cayeron en el error de narrar los acontecimientos de su gobierno o el período que desembocó en dicho gobierno. Estas narraciones carecieron del análisis necesario para demostrar cómo los acontecimientos o los individuos contribuyeron a establecer la autoridad del gobernante.

Pregunta 3

Fue una pregunta popular, y tuvo varias respuestas sólidas. Los alumnos que mejores puntuaciones obtuvieron eligieron cuatro o cinco categorías sobre las que basar su comparación, y las desarrollaron con análisis y datos excelentes. Las respuestas más flojas narraron las trayectorias de los dos líderes en lugar de analizar sus puntos fuertes y débiles explícitamente. Algunas respuestas se quedaron cortas en cuanto a número y variedad de categorías elegidas para comparar los dos gobernantes.

Pregunta 4

Esta pregunta pedía que se juzgaran los éxitos y fracasos de Harun al –Rashid.

Demasiados alumnos describieron su trayectoria sin realizar un análisis sólido de si los acontecimientos fueron éxitos o fracasos. Tampoco establecieron categorías claras para poder analizar las políticas y acciones que llevó a cabo durante su reinado. Esta fue la causa principal de que las respuestas fueran flojas, ya que fueron puramente descriptivas o narrativas y carecieron de la estructura analítica necesaria.

Unidad temática 2

Hubo muy pocas respuestas en esta unidad temática.

Las respuestas a la mayoría de preguntas que se eligieron, como la 11 o la 12, carecían de la amplitud, profundidad o conocimientos adecuados. Otro problema fue que se utilizó una estructura analítica mal desarrollada cuando se abordaron las preguntas del tipo “en qué medida”.

Unidad temática 3

Fue un área temática muy popular. Las siguientes preguntas fueron respondidas por muchos alumnos:

Pregunta 15

Esta pregunta sobre las guerras de *Ridda* fue respondida por un gran número de alumnos. Las mejores respuestas analizaron las dos partes, pero las más flojas a menudo no prestaron bastante atención a las consecuencias. Las respuestas sólidas aportaron una amplia variedad de causas de las guerras: cuestiones económicas, políticas, religiosas y culturales.

Dichas respuestas también indicaron las implicaciones económicas, políticas, territoriales, religiosas y dinásticas de las guerras, con una estructura excelente y conocimientos profundos.

Los alumnos menos aventajados escribieron narraciones sin una buena estructura analítica. A menudo se centraron en una única causa o dos como máximo, e ignoraron muchos elementos clave de la respuesta. Al cubrir las consecuencias lo hicieron de forma superficial y mal organizada.

Demasiadas preguntas describieron las figuras históricas y sus acciones, en lugar de realizar un análisis centrado en lo que pedía la pregunta.

Pregunta 16

Esta pregunta sobre los efectos a largo plazo y a corto plazo de la batalla de Manzikert fue respondida por varios alumnos.

Las buenas respuestas abordaron ambas partes de la pregunta, se centraron en los efectos y no se lanzaron a describir la batallas en sí mismas. Los alumnos más aventajados identificaron y analizaron los efectos en los mundos musulmán y cristiano y cómo la batalla influyó en los acontecimientos de Europa occidental y de Oriente Medio.

Las respuestas más flojas no contemplaron las implicaciones de la batalla a largo plazo, o se concentraron en un área limitada que sufrió el impacto, como Europa occidental.

Pregunta 17

Fue una pregunta popular que resultó difícil para algunos alumnos.

La pregunta pedía que analizaran el impacto de las contiendas armadas, en el poder y la autoridad de varios gobernantes medievales. Los alumnos generalmente discutieron las trayectorias de dichos gobernantes, sin prestar suficiente atención a lo que pedía la pregunta. No analizaron, de manera coherente, el impacto de la contienda armada en el poder de los gobernantes que eligieron. Al no mantener una idea clara de lo que pedía la pregunta, las respuestas fueron más flojas. Además, varios alumnos no desarrollaron una buena estructura analítica, y se dedicaron a narrar y describir las trayectorias de los gobernantes elegidos, sin referencia casi a lo que pedía la pregunta.

Pregunta 18

Esta pregunta sobre Saladino fue extremadamente popular, y tuvo una gran variedad de respuestas. Se trata de una pregunta del tipo “en qué medida”, y requiere que el alumno analice y comente desde esa perspectiva.

Para conseguir una respuesta sólida se requería una buena estructura, pero también variedad y profundidad de conocimientos. Los alumnos se concentraron con demasiada frecuencia en su carrera militar contra los cruzados y fueron demasiado comunes las largas narraciones sobre la batalla de Hattin. Debían escribir sobre Saladino como líder musulmán, lo que requería analizar su carrera militar y política, además de su papel en el establecimiento de la ortodoxia suní. Muchos alumnos no prestaron la suficiente atención a su trayectoria dentro del mundo musulmán.

Además, las respuestas debían juzgar su grado de éxito como líder y hacer algunos comentarios sobre sus fracasos o sobre las críticas que se le hicieron.

Hubo algunas respuestas muy sólidas, pero demasiadas en la categoría de “mediocres”, ya que no demostraron conocer la influencia de Saladino más allá de sus luchas con los cruzados.

Unidad temática 4

Muy pocos alumnos contestaron preguntas en esta unidad temática.

Unidad temática 5**Pregunta 27**

Esta pregunta sobre el conflicto entre gobernantes laicos y líderes religiosos en la Europa medieval fue respondida por varios alumnos.

Muchas respuestas se centraron en un único ejemplo: el de Tomás Becket y Enrique II. En lugar de analizar ampliamente las cuestiones que diferenciaban al líder religioso del gobernante laico, los alumnos describieron detalladamente esta

controversia concreta. Esta no era la intención de la pregunta, que pedía un análisis más amplio de las cuestiones principales. Becket podía ser un ejemplo, pero no debían haberse centrado únicamente en él. Como consecuencia de ello, muchos alumnos describieron, en lugar de analizar y, por tanto, obtuvieron resultados mediocres.

Recomendaciones 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 - 18	19 - 24	25 - 30	31 - 36	37 - 60

Comentarios generales

El número de formularios G2 recibidos fue pequeño, pero hubo una satisfacción general con el nivel de dificultad y la cobertura del programa de estudios.

No se consideró una prueba difícil aunque el desempeño de algunos alumnos no fue tan bueno como podría haber sido. Como el año pasado, los alumnos menos aventajados tendieron de nuevo 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 de nuevo 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

Se comentan a continuación las preguntas más respondidas:

Pregunta 3

Esta pregunta sobre la importancia de la doctrina religiosa en el surgimiento del imperio fatimí tuvo algunas respuestas muy buenas, que demostraron comprensión de una amplia variedad de causas del surgimiento de los fatimíes, aparte de su

doctrina religiosa. Estas respuestas analizaron satisfactoriamente la importancia de la doctrina religiosa con relación a estos otros factores. Una excelente estructura y el dominio del contenido pertinente produjeron algunas respuestas excelentes. Las más flojas tendieron a describir la doctrina religiosa fatimí y cómo se expandió, sin analizar su importancia en el ascenso al poder del imperio fatimí. Los alumnos menos aventajados carecían de la amplitud de conocimientos o destrezas de redacción necesarias para producir respuestas eficaces, perspicaces, y analíticas.

Pregunta 5

Esta pregunta sobre el aumento del poder de Enrique I o Luis VI fue muy popular. Tuvo muchas buenas respuestas, que demostraron conocimientos extensos y una sólida estructura. Los alumnos que mejor lo hicieron comentaron satisfactoriamente tanto los métodos utilizados para aumentar el poder de la monarquía como el grado de éxito que lograron. Las respuestas más flojas no demostraron suficiente amplitud de conocimientos sobre los métodos utilizados o no comentaron claramente el grado de éxito de dichos métodos. No obstante, las respuestas a esta pregunta fueron en general de un nivel alto.

Pregunta 6

Esta pregunta sobre el declive del poder angevino fue muy popular, y tuvo algunas respuestas muy buenas. Hubo una tendencia a centrarse en los puntos débiles de Juan sin Tierra y los errores que cometió, como fundamento de la caída del poder angevino. Estas respuestas tendieron a veces a ser narrativas y a centrarse excesivamente en un par de acontecimientos, como Bouvines y su confrontación con Felipe II, y no consiguieron los mejores resultados, que fueron para las que adoptaron una perspectiva más amplia y comentaron el papel de Ricardo I en la caída, así como las destrezas de Felipe II y varias de las acciones de Juan sin Tierra, como el asesinato de Arturo de Bretaña. Además, las impopulares políticas fiscales inglesas hicieron aún más impopular al gobierno angevino, y el que a los nobles ingleses no les gustase Juan sin Tierra hizo que desertaran y se unieran a Felipe para apoyar el derrocamiento de aquel.

Pregunta 7

Esta pregunta sobre los motivos de la primera cruzada fue muy popular. Tenía dos partes, ya que pedía un análisis de los motivos tanto del papado como de los cruzados.

Los alumnos comentaron razonablemente bien los motivos de los cruzados, pero no tan bien los del papado. No comprendían o no conocían los motivos no religiosos que pudo haber habido. A veces no comentaron ambas partes de la pregunta, por lo que obtuvieron puntuaciones flojas. Los mejores resultados correspondieron a quienes demostraron sólidos conocimientos de una variedad de motivos religiosos y no religiosos, y discutieron su importancia relativa. Era crucial para obtener las mejores puntuaciones saber que el papado tenía tanto objetivos religiosos como políticos.

Los alumnos que mejores resultados obtuvieron también comentaron la importancia relativa de las causas que expusieron.

Pregunta 8

Fue también una pregunta popular. Muchos alumnos la respondieron bien, mostrando conocimientos de los diferentes motivos del fracaso de las cruzadas. Las mejores fueron más allá de lo habitual, como el renacimiento del poder musulmán, la efectividad de los líderes musulmanes y la falta de unidad de los estados cruzados, y mostraron conocimientos sobre la falta de apoyo de Europa, el hecho de que el papado y los monarcas poderosos no apoyaran el movimiento de las cruzadas, así como la falta de emigración a los estados cruzados. Que el interés europeo se desviara hacia las guerras internas y cruzadas en Europa, por ejemplo hacia la Reconquista, debilitó el apoyo al movimiento de las cruzadas en Oriente Medio. Los alumnos menos aventajados generalmente se centraron en acontecimientos aislados en la mayor parte de sus respuestas, como la derrota en Hattin, limitando así excesivamente su enfoque de la pregunta.

Los mejores alumnos demostraron conocer amplia y profundamente varias cuestiones, así como datos pertinentes a las mismas. Además, comentaron la importancia relativa de las causas en una respuesta bien estructurada.

Pregunta 9

Esta pregunta sobre el éxito de Genghis Khan tuvo algunas buenas respuestas, aunque muchas carecieron de suficiente amplitud y profundidad. Los mejores alumnos comentaron los puntos fuertes de los mongoles, así como los problemas y puntos débiles del imperio islámico.

Las respuestas más flojas fueron narrativas o descriptivas.

Pregunta 17

Esta pregunta sobre las causas y consecuencias de las hambrunas a principios del siglo XIV fue respondida por un número significativo de alumnos. Los mejores abordaron tanto las causas como las consecuencias. Las mejores respuestas estuvieron bien estructuradas y mostraron variedad y profundidad de conocimientos.

Se prestó bastante atención a las descripciones de los cambios de clima y a las estadísticas del descenso de la población, lo que no produjo las mejores respuestas, ya que hubo más causas, además de las medioambientales, incluidas las guerras, los malos sistemas de transporte, los gobiernos débiles y los impuestos. Los mejores alumnos desarrollaron varias de estas causas, además de las medioambientales.

Las consecuencias se centraron de nuevo en el descenso de la población, la hambruna y el sufrimiento general de la población rural. Las mejores respuestas también discutieron el descontento político causado por las hambrunas, el declive del sistema feudal debido a la falta de mano de obra y la pérdida de respeto por las

instituciones que habían fracasado en paliar la crisis. También podían examinarse la emigración a las zonas urbanas y el declive en el comercio.

Pregunta 18

Esta pregunta sobre los cambios causados por la peste negra fue bastante popular.

Muchos alumnos discutieron los cambios en la población, la inflación de los salarios, y la respuesta política. Se comentó la revuelta de los campesinos como consecuencia de la peste negra, aunque las mejores respuestas señalaron que no fue la única causa, ni quizás la más crucial. Los mejores alumnos fueron más allá y señalaron el declive del sistema feudal, los cambios en la agricultura, pasando de cosechas a ganado, y los cambios en las poblaciones urbanas. También comentaron eficazmente el impacto en la iglesia y en los niveles de creencia religiosa, que era un tema importante. Podía asimismo discutirse la riqueza y posición social de los supervivientes, como creadores de cambios en la sociedad. Los cambios psicológicos tales como la autoindulgencia, el hedonismo, el fatalismo, y la pérdida de respeto por las tradiciones pudo también observarse en las buenas respuestas. Las mejores estaban bien estructuradas y mostraron una gran variedad de temas, no solo los típicos.

Recomendaciones 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 “análisis” 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.
- Debe disuadirse a los alumnos de que escriban narraciones generales que divaguen y muestren pocas o ninguna destreza analítica o de pensamiento.
- Además, cuando una pregunta tiene dos partes, los alumnos, los alumnos deben ser conscientes de la necesidad de abordar ambas. No es esencial que exista un equilibrio exacto entre las dos partes, pero deben abordarse las dos de una manera significativa.
- Resulta esencial que los profesores cubran **todos** los apartados de las tres secciones que hayan decidido enseñar.
- 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.