

Informe de la asignatura, noviembre de 2013

## HISTORIA

### Bandas de calificación de la asignatura

#### Nivel Superior – Itinerario 2 – América (Pacificación)

Calificación final:	1	2	3	4	5	6	7
Puntuaciones:	0 - 9	10 - 21	22 - 31	32 - 41	42 - 52	53 - 63	64 - 100

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

Calificación final:	1	2	3	4	5	6	7
Puntuaciones:	0 - 9	10 - 21	22 - 30	31 - 41	42 - 52	53 - 64	65 - 100

#### Nivel Medio – Itinerario 2 – Tema Prescrito 1 – Pacificación

Calificación final:	1	2	3	4	5	6	7
Puntuaciones:	0 - 10	11 - 22	23 - 31	32 - 42	43 - 53	54 - 64	65 - 100

#### Nivel Medio – Itinerario 2 – Tema Prescrito 2 – El conflicto árabe-israelí

Calificación final:	1	2	3	4	5	6	7
Puntuaciones:	0 - 10	11 - 23	24 - 33	34 - 44	45 - 55	56 - 67	68 - 100

#### Nivel Medio – Itinerario 2 – Tema Prescrito 3 – El comunismo en crisis

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**

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

### Ámbito y adecuación del trabajo entregado

Algunos centros siguen utilizando los antiguos formularios 3/CS en lugar de la nueva versión en la que debe imprimirse el nombre del profesor o profesores y debe estar firmado por el profesor y el alumno. En dos casos, algunos alumnos no habían firmado el formulario 3/CS para declarar que el trabajo era suyo y en un caso el profesor no lo había firmado.

Como se dijo en mayo de 2013, algunos centros hicieron comentarios sobre el trabajo presentado, lo que resulta siempre muy útil para mostrar los fundamentos de las puntuaciones concedidas, no obstante, deben estar escritos en tinta negra o azul (en una hoja separada) y no en tinta roja o verde para evitar confusión con las anotaciones de los moderadores.

### Ámbito y adecuación del trabajo entregado

Hubo una gran variedad de temas de diferentes periodos y, en general, reflejaron los propios intereses de los alumnos. Al parecer hubo menos temas elegidos directamente del programa de estudios. La mayoría fueron apropiados y muy pocos incumplieron la regla de los diez años. En algunos centros los alumnos se centraron en temas de historia local y, en general, lo hicieron muy bien.

No obstante, como se ha mencionado antes, las preguntas formuladas por los alumnos deben estar a veces más centradas y abarcar menos para poder cumplir los requisitos de una evaluación con un límite de 2000 palabras. Cuando se ha pensado detenidamente la pregunta de investigación, la evaluación resultante es más eficaz. Esto es especialmente cierto cuando pueden mostrarse dos puntos de vista opuestos. Cuando la pregunta es más general, la evaluación resultante normalmente carece de profundidad y

análisis. Algunas muestras que cuestionaron la validez de una película u obra literaria fueron eficaces, pero este tipo de evaluación también puede llevar a la descripción en lugar de al análisis. Deben evitarse las evaluaciones de teorías de la conspiración.

Las fuentes utilizadas fueron enormemente variadas. Algunos centros animaron a los alumnos a utilizar internet para encontrar información primaria, por ejemplo en periódicos en línea. Algunos alumnos menos aventajados utilizaron fuentes no académicas de internet o enciclopedias como Wikipedia o la Enciclopedia Británica, o se conformaron con utilizar libros de texto del colegio o libros de historia generales.

Hubo muy pocas muestras que no utilizaran el formato de la Evaluación Interna requerido.

## Desempeño de los alumnos con relación a cada criterio

### **Criterio A**

Un sorprendente número de alumnos no expresaron la pregunta de investigación claramente en el plan de investigación y, por tanto, perdieron puntos innecesariamente. El método de investigación debe incluir referencias específicas a las fuentes utilizadas en la evaluación y la razón por la que fueron elegidas. No basta con decir simplemente qué fuentes se utilizaron en la Sección C, ni es apropiado decir que el método es “inductivo” o “deductivo”.

No es necesario decir qué no se incluirá en la investigación. Esto no suma puntos sino que simplemente “desperdicia” palabras que podrían utilizarse en otra parte. Lo mismo sucede con hacer introducciones largas o descripciones de antecedentes, en lugar de abordar el alcance real de la pregunta de investigación. Algunos centros parecen haber animado a los alumnos a entender por alcance la expresión de diversas preguntas relativas al tema, lo que creó mucha confusión y no mostró las cuestiones involucradas en la pregunta de investigación original.

Este fue el criterio con peores resultados.

### **Criterio B**

Los resultados fueron desde excelentes hasta flojos, aunque el nivel general parece estar subiendo. Los alumnos que obtuvieron mejores resultados se dieron cuenta de que la información debía ser pertinente y estar organizada, con citas exactas de las fuentes apropiadas. Los que peores resultados obtuvieron incluyeron mucho material complementario no pertinente o mezclaron análisis e información fáctica y utilizaron pocas fuentes, que fueron normalmente de

naturaleza general o fuentes de internet no académicas. A veces no se utilizó ninguna fuente.

En esta sección pueden utilizarse listas no numeradas pero deben estar organizadas. No resulta particularmente útil exponer la información de cada fuente por separado sino que hay que organizar toda la información coherentemente por tema o cronológicamente, en lugar de por fuente.

Parece haber una tendencia cada vez mayor a utilizar notas al pie de página para añadir información. **Se recuerda a los profesores que las notas al pie de página solo deben utilizarse para hacer referencia a las fuentes utilizadas y no para eludir el cómputo de palabras.**

### **Criterio C**

En general, se comprende mejor lo que requiere este criterio y hay menos casos de alumnos que simplemente describen las fuentes. No obstante, en muchos casos la evaluación fue floja. Con demasiada frecuencia no se hizo constar claramente el origen de la fuente. El valor y limitaciones todavía se consideran en términos de utilidad. No se expusieron claramente las limitaciones y no se comprendieron los motivos de la falta de objetividad.

Parece, no obstante, que el principal problema aquí está en la selección de las fuentes para evaluación. Con demasiada frecuencia, las fuentes en la Sección C no se habían mencionado ni utilizado en la Sección B. También con demasiada frecuencia las fuentes elegidas no eran pertinentes a la pregunta de investigación. Parece difícil comprender por qué se eligieron, ya que debe hacerse referencia a las fuentes en la Sección D. No son adecuados los fragmentos muy cortos de fuentes más extensas, como libros. Esto ya se dijo antes, en el informe de la asignatura del pasado noviembre. No obstante, un ensayo extraído de una selección de ensayos puede ser una fuente apropiada.

Debe recordarse a los alumnos que las fuentes primarias no son inherentemente mejores que las secundarias y que la versión traducida de un libro tiene inevitablemente limitaciones.

### **Criterio D**

Los alumnos que mejores resultados obtuvieron analizaron críticamente la información ya presentada en la Sección B y abordaron la pregunta de investigación. Discutieron la importancia de las dos fuentes evaluadas en la Sección C y algunos fueron capaces de demostrar que entendieron las cuestiones planteadas en la pregunta

de investigación y discutir las opiniones de distintos historiadores, a menudo en profundidad. Otros describieron distintos puntos de vista sin analizarlos.

Los alumnos menos aventajados o aquellos cuya pregunta de investigación había sido demasiado imprecisa o general se limitaron a repetir o parafrasear la información ya expuesta en la Sección B. Su trabajo no contenía ningún análisis y, por tanto, solo alcanzaron bandas de calificación bajas. Un gran número de alumnos introdujo nueva información que no se había cubierto en la Sección B, de modo que su trabajo no pudo obtener buenas puntuaciones. Hubo demasiados alumnos que no hicieron referencia a las fuentes evaluadas en la Sección C, por lo que no pudieron alcanzar ninguna banda de calificación alta.

Existe una conexión significativa entre pregunta de investigación floja y análisis flojo.

### **Criterio E**

En la mayoría de los casos las conclusiones fueron consistentes con el material presentado y pertinentes a la pregunta de investigación. No obstante, algunos alumnos no recibieron todos los puntos porque presentaron nueva información, opiniones personales, o no se centraron en la pregunta de investigación.

### **Criterio F**

Algunos moderadores observaron que, aunque el cómputo de palabras que figuraba en la portada era de 2000, esto no era cierto y la investigación era mucho más larga. **Los profesores no deben firmar el formulario 3/CS hasta que no estén completamente seguros de la exactitud del cómputo de palabras.**

Resulta sorprendente la cantidad de alumnos que no son capaces de citar las referencias bibliográficas correctamente, y se trata de una destreza que no se restringe al ámbito del estudio de historia. No importa el estilo académico que se utilice, pero debe hacerse de forma coherente.

La calidad y cantidad de fuentes utilizadas fueron muy diversas y los alumnos utilizaron una impresionante selección de fuentes, muchas de internet. Por otra parte, muchos siguen utilizando fuentes de internet inadecuadas o libros de texto de historia generales y enciclopedias. Al faltarle profundidad a sus fuentes, también le falta a su trabajo.

No obstante, debe señalarse que algunos alumnos utilizaron una variedad interesante y extensa de fuentes y las citaron correctamente.

La profundidad de su investigación se vio reflejada en las puntuaciones obtenidas.

## Recomendaciones y orientación para la enseñanza a futuros alumnos

- Los alumnos deben tener acceso a los criterios de la evaluación interna durante todo el tiempo que estén trabajando en este componente, que debe ser al menos de 20 horas de tiempo de clase, como sugiere la Guía de Historia.
- Los alumnos deben comprender la importancia de cada descriptor de cada criterio, que deben ser clarificados para todos los alumnos, incluidos los menos aventajados, que quizá necesiten más explicaciones.
- Debe emplearse tiempo de clase en la identificación, clasificación y evaluación (no simplemente descripción) de las fuentes.
- En todos los trabajos deben utilizarse métodos estándar de citar fuentes y referencias bibliográficas, no solo en la investigación.
- Debe aconsejarse cuidadosamente a los alumnos sobre la formulación de la pregunta de investigación, quizá con la crítica por parte de compañeros de los distintos tipos de preguntas de investigación.
- Deben examinarse ejemplos de trabajos anteriores que hayan obtenido buenas puntuaciones y, de nuevo, utilizar la discusión en clase para descubrir por qué se les concedieron ciertas puntuaciones.
- Debe aconsejarse a los alumnos sobre cómo estructurar su trabajo, y darles una lista de comprobación final.

## Prueba 1 del Nivel Superior y del Nivel Medio

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

### Bandas de calificación del componente

<b>Calificación final:</b>	1	2	3	4	5	6	7
<b>Puntuaciones:</b>	0 - 2	3 - 4	5 - 6	7 - 9	10 - 12	13 - 15	16 - 25

### Comentarios generales

Los formularios G2 recibidos de los colegios indicaron que la Prueba de noviembre suscitó diferentes reacciones. El 80% consideró que la claridad del lenguaje empleado fue buena o mejor. El nivel de dificultad de la prueba recibió una respuesta algo contradictoria: mientras el 92% lo encontró adecuado, el 32% consideró que la prueba fue más difícil que en la convocatoria anterior. Varios centros comentaron la inadecuación del tema – Manchuria – en una opción del Itinerario 2 de Europa y Oriente Medio, lo que muestra un grave error de comprensión del programa de estudios. La materia para este tema prescrito se encuentra claramente expuesta en la Guía y no tiene relación con las opciones de Nivel Superior. Los comentarios estuvieron, como suele ocurrir, algo polarizados, dependiendo del punto de vista del autor. Fueron desde “es bueno ver que se ha utilizado un área importante para esta prueba en vez de un tratado/acontecimiento oscuro”, o “una excelente Prueba 1” y “el documento fue claro y de un tamaño adecuado”, hasta “la viñeta fue de mala calidad, difícil de descifrar para los alumnos”.

### Examinador principal en español

Lo siguiente está basado en la corrección de 176 exámenes en español y 52 en inglés. Algunos comentarios solo se aplican a los exámenes en español.

- El texto no pareció plantear ninguna dificultad concreta a los alumnos. En todas las respuestas evaluadas se vieron todos los apartados del esquema de evaluación (a excepción de algún material de conocimientos propios incluido en la pregunta 4).
- En conjunto, los alumnos no parecieron tener problemas importantes de tiempo para completar la prueba. En la mayoría de exámenes se respondió a las cuatro preguntas.
- No obstante, pocos exámenes alcanzaron los niveles más altos de puntuación total.

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

### Pregunta 1

a) y b) funcionaron bien. Muchos alumnos obtuvieron la puntuación máxima en ambas partes y hubo muy pocos 0 (ceros) en 1a o en 1b. Un pequeño número de alumnos escribió extensas narraciones y, en consecuencia, perdió tiempo.

### Pregunta 2

El desempeño de los alumnos fue mejor en las comparaciones que en los contrastes. En cuanto a estos últimos, se tendió a mencionar lo que aparecía en una fuente pero no en la otra (p. ej., "La Fuente A menciona Manchukuo; la Fuente C no") y no se concedieron puntos por esto. Algunas respuestas también contrastaron los orígenes de las fuentes, lo que no era pertinente, ya que se preguntaba sobre "las opiniones expresadas". Aunque se intentaron establecer conexiones, no siempre se desarrollaron bien y/o no se refirieron específicamente a los elementos de las fuentes para apoyar las afirmaciones hechas. Todas estas cuestiones ya se han observado anteriormente y se han abordado en informes de la asignatura anteriores. Desgraciadamente, existen indicios claros en las respuestas en español de que los profesores no parecen estar pasando esta información a sus alumnos.

### Pregunta 3

Las respuestas a esta pregunta se han hecho bastante predecibles. En primer lugar, todavía hay muchos alumnos para los que todas las fuentes primarias son valiosas y ninguna fuente secundaria lo es. La subjetividad en una fuente no constituye necesariamente una limitación, del mismo modo que las fuentes primarias no son fiables o valiosas por el simple hecho de ser primarias. En segundo lugar, rara vez se establecieron conexiones eficaces/explicitas entre origen y propósito, por un lado, y valor y limitaciones, por otro. Con respecto a la evaluación de las fuentes específicas de esta prueba, varios alumnos identificaron correctamente la Fuente D (una declaración realizada por Lord Lytton a la Cámara de los Lores, 1932) pero evaluaron en su lugar el informe de Lytton al que se refiere dicha declaración, por lo que perdieron puntos. La evaluación de la Fuente E fue en general más floja que la de la Fuente D, haciéndose afirmaciones generales como "es fiable porque es un periódico" o "no es fiable porque una viñeta puede interpretarse de muchas formas", lo que indica que muchos alumnos necesitan más práctica en la evaluación de fuentes.

## Pregunta 4

Un número considerable de respuestas se basó solo en las fuentes (y, por tanto, la máxima puntuación que podía otorgarse era de 5 puntos sobre 8). El material discutido en estas respuestas debe estar estructurado y encaminado a responder a lo que específicamente pide la pregunta, en lugar de simplemente a resumir las fuentes.

## Recomendaciones y orientación para la enseñanza a futuros alumnos

- Los profesores deben animar a los alumnos a responder a la pregunta 4 haciendo referencia tanto a las fuentes como a conocimientos adicionales, centrándose específicamente en lo que pide la pregunta. La evaluación de las fuentes debe practicarse con especial énfasis en desarrollar una conciencia de los destinatarios, contextos y fechas de publicación de cada fuente, distanciándose de ese modo de las respuestas predecibles. También debe incluirse la evaluación de fuentes como viñetas, gráficas, fotografías, mapas, etc., además de fuentes escritas. Los profesores deben dirigir la atención de los alumnos al hecho de que la pregunta 2 pide comparaciones y contrastes de las opiniones expuestas en las fuentes y no de su origen.

## Tema Prescrito 2 – El conflicto árabe-israelí, 1945-79

### Bandas de calificación del componente

<b>Calificación final:</b>	1	2	3	4	5	6	7
<b>Puntuaciones:</b>	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

Algunos alumnos tuvieron evidentes dificultades para comprender lo que la pregunta les estaba pidiendo que hicieran. Esto fue especialmente así en el caso de las preguntas 2 y 3 (véase más abajo).

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

La interpretación de las dos fuentes prescritas en la Pregunta 1 se hizo a menudo bien.

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

### **Pregunta 1**

- (a) Muchas respuestas identificaron correctamente tres consecuencias inmediatas. No obstante, unos pocos alumnos se confundieron por el hecho de que Nasser no apoyó a Arafat.
- (b) Muchas respuestas señalaron correctamente el control de Nasser sobre el abastecimiento de petróleo a través del Canal de Suez y la preocupación de las potencias occidentales haciendo cola por ello. No obstante, relativamente pocas se refirieron a la actitud parsimoniosa de Nasser.

### **Pregunta 2**

Muchos alumnos no obtuvieron buenos resultados en esta pregunta. Respecto a las comparaciones, aunque la mayoría de respuestas mencionaron el aumento del prestigio de Nasser en el mundo árabe, otras tendieron a centrarse en las coincidencias fácticas entre las Fuentes A y E, en lugar de en las semejanzas entre las opiniones expresadas. Algunas repuestas afirmaron que hubo un cambio en el equilibrio de poder, pero sin más explicaciones. Igualmente, los contrastes se hicieron en términos de hechos, en lugar de demostrar las diferencias entre las opiniones en cada fuente.

### **Pregunta 3**

Algunas respuestas fueron decepcionantes ya que la evaluación que hicieron de las fuentes se basó, en parte o en todo, en el contenido de las mismas, en lugar de en su origen y propósito (haciéndose caso omiso a menudo de evaluar la fuente en cuanto a su propósito). La mayoría de alumnos parecieron más cómodos evaluando la Fuente D, teniendo pocas dificultades para identificar el valor y limitaciones de la misma en cuanto a su origen.

### **Pregunta 4**

Algunas de las respuestas fueron demasiado cortas – posiblemente porque a los alumnos se les acabó el tiempo. Las más eficaces fueron las que fueron más allá del simple resumen de los contenidos de cada fuente, aplicando en vez de ello el material que incluían para explicar explícitamente las consecuencias de la crisis de Suez hasta finales de 1959. Solo una minoría de respuestas incluyó algunos conocimientos

propios pertinentes (y una no pudo obtener puntos por referirse a hechos y acontecimientos sucedidos después de 1959, p.ej., mencionar Camp David).

## Recomendaciones y orientación para la enseñanza a futuros alumnos

- Como se sugiere en los anteriores comentarios, se aconseja a futuros alumnos que no solo gestionen más cuidadosamente su tiempo en el examen sino también que se aseguren de que sus respuestas se relacionen más estrechamente con los requisitos exactos de las preguntas.

### Otros comentarios

Resultó satisfactorio encontrar ocasionalmente respuestas de gran calidad, pero rara vez se encontraron exámenes que tuviesen un nivel consistentemente alto en todas las respuestas.

## Tema Prescrito 3 – El comunismo en crisis, 1976-89

### Bandas de calificación del componente

<b>Calificación final:</b>	1	2	3	4	5	6	7
<b>Puntuaciones:</b>	0 - 2	3 - 5	6 - 7	8 - 10	11 - 14	15 - 17	18 - 25

### Comentarios generales

En general, la mayoría de alumnos habían entendido el contenido de las fuentes en esta prueba. Además, la mayoría demostró comprensión del tema de la prueba. Los formularios G2 consideraron que tanto la claridad del lenguaje empleado como la presentación de la prueba fueron entre buenas y muy buenas. Los formularios G2 sugieren que más del 50% de los centros que los respondieron opinó que la prueba fue de un nivel apropiado, no obstante, poco más del 40% describió la prueba como demasiado difícil. Alrededor de un tercio de los que respondieron los formularios G2 describieron la dificultad de la prueba como similar a la de la convocatoria anterior, mientras que el 50% la consideró un poco más difícil. La dificultad

que los formularios G2 percibieron se centró en los retos específicos de la última pregunta.

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

Los alumnos demostraron tener una comprensión general del tema de la prueba, pero a menudo les faltó desarrollar las respuestas, cubriendo muchas de ellas solo una o dos ideas en preguntas que valían varios puntos. Algunos alumnos solo demostraron conocimientos muy generales del tema/cuestión específico.

**En cuanto a** la pregunta 1(a), los alumnos a menudo solo abordaron una o dos ideas clave. En cuanto a la pregunta 1(b) algunos alumnos solo ofrecieron una idea sobre el mensaje de la fotografía, mientras que en la pregunta 2 intentaron normalmente identificar una comparación y un contraste, aunque requiere más de uno o dos puntos de conexión. Hubo muchos alumnos que ofrecieron conexiones incompletas en cuanto a los contrastes, y es importante señalar que deben desaconsejarse las tablas o las respuestas en forma de listas no numeradas, ya que no facilitan el desarrollo de conexiones.

Al responder la pregunta 3, los alumnos intentaron encontrar el valor y limitaciones a partir del contenido de las fuentes, en lugar de en su origen y propósito. Identificar el origen no conlleva automáticamente que se consiga un punto, ya que los alumnos deben utilizar el origen y propósito para evaluar el valor y limitaciones de las fuentes. Un pequeño número de alumnos discutieron el documento *equivocado* en sus respuestas a las preguntas 2 y 3.

La última pregunta se respondió a veces mal debido a la falta de tiempo para completar una respuesta coherente. Generalmente, los alumnos intentaron utilizar el material documental, no obstante, la síntesis del mismo y de sus propios conocimientos fue muy limitada. Varios alumnos no abordaron la pregunta específica, escribieron respuestas sobre “por qué tuvo éxito la revolución de terciopelo” y lo hicieron de una forma mucho más general.

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

La mayoría de respuestas reflejaron una sólida comprensión básica del tema de la prueba.

La mayoría de alumnos adoptaron un enfoque adecuado a cada estilo de pregunta, e intentaron responder las cuatro preguntas.

Sigue habiendo cierta mejora en la estructura y enfoque de las respuestas a las preguntas 2 y 3. La mayoría también intentó utilizar los documentos o referirse a ellos en sus respuestas de redacción corta. En general, la mayoría pareció tener una comprensión de lo que básicamente se requería en cada pregunta.

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

### Pregunta 1

- (a) La mayoría fueron capaces de encontrar dos o tres ideas. Muchos alumnos presentaron tres ideas claras, normalmente en forma de tres frases desarrolladas, que se correspondían con el esquema de calificación. No obstante, una minoría solo presentó una idea, extensamente.
- (b) Los alumnos tuvieron pocas dificultades aquí. La mayoría tuvieron claras dos ideas sobre el mensaje de la fotografía, que se correspondían con el esquema de calificación.

### Pregunta 2

La mayoría de alumnos intentó establecer cierta conexión entre las dos fuentes. Todavía hubo unas pocas respuestas secuenciales en las que los alumnos discutieron las fuentes por separado. Además, los alumnos deben ser conscientes de la necesidad de identificar más de una o dos ideas de semejanzas y diferencias para responder esta pregunta. Deben desaconsejarse las respuestas en forma de notas o listas no numeradas.

Esta pregunta parece ser sencilla para la mayoría en cuanto a identificar comparaciones, pero les resultó más difícil en cuanto a los contrastes directos.

### Pregunta 3

Hubo un incremento de respuestas más sólidas a esta pregunta en esta convocatoria, y sigue mejorando algo el modo en que los alumnos la abordan, aunque muchos no logran más de 3 o 4 puntos ya que la evaluación de las fuentes no es suficientemente minuciosa para alcanzar las puntuaciones más altas. Muchos siguen haciendo afirmaciones imprecisas sobre el valor de un documento por el hecho de ser una fuente "primaria" sin explicar el por qué de dicho valor. Los alumnos deben poder identificar el origen e interpretar el propósito de cada documento y utilizar después esta información para evaluar su valor y limitaciones. Muchos alumnos no mencionan el propósito del

documento y omiten después llevar a cabo la evaluación de dicho propósito.

#### Pregunta 4

Hubo una notable falta de conocimientos propios detallados en muchas respuestas a esta pregunta. Hubo dos problemas comunes: en primer lugar, muchos alumnos no abordaron lo que específicamente pedía la pregunta - “en qué medida aquellos que participaron en su desarrollo considerarían que la revolución de terciopelo fue un éxito” -, muchos alumnos escribieron en general sobre los motivos del éxito de la revolución; en segundo lugar, muchos alumnos mostraron tener conocimientos muy limitados de los acontecimientos en Checoslovaquia. Hubo algunas respuestas excelentes, muy detalladas, pero esto fue la excepción. En los formularios G2 se dejó claro que esta pregunta se percibió como más difícil que las preguntas de exámenes anteriores.

Otro problema con la pregunta 4 sigue siendo la gestión del tiempo: algunos alumnos solo consiguen responderla con un breve párrafo.

#### Recomendaciones y orientación para la enseñanza a futuros alumnos

- Se recuerda a los profesores que enseñen y revisen *todos los temas* de los puntos o apartados de la lista correspondiente al Tema Prescrito 3. A muchos alumnos pareció faltarles conocimientos detallados de la revolución de terciopelo en Checoslovaquia.
- Anime a los alumnos a encontrar más de una o dos ideas para la pregunta 1 (a).
- Practique la interpretación del mensaje de diversas fuentes – no solo de viñetas. Deben examinarse otros tipos de documentos – estadísticas y gráficas, fotografías, discursos, etc. Los alumnos no deben simplemente describir el contenido, deben ser capaces de identificar el mensaje.
- Los alumnos deben practicar la identificación de semejanzas y diferencias entre documentos. Los examinadores no buscan necesariamente un equilibrio entre comparaciones y contrastes, pero deben identificar varios para una pregunta que vale 6 puntos. Podría ser 3-3, 2-4, 4-2. Muchos parecen buscar solo dos puntos amplios de conexión. Un problema clave para algunos alumnos es que emplean demasiado tiempo explicando extensamente el mismo punto, o repiten la misma comparación o contraste varias veces

- Debe practicarse reiteradamente la evaluación de las fuentes a partir de su origen y propósito para encontrar su valor y limitaciones. Los alumnos deben abordar el origen completo de una fuente y ser conscientes de su autor, destinatarios, contexto y fecha de publicación. Sigue habiendo demasiados alumnos que se siguen centrando en el contenido de las fuentes. Debe animárseles también a desarrollar ideas específicas que evaluar en los documentos que se les pide que evalúen.
- Debe prepararse a los alumnos para la pregunta 4 y practicar utilizando los documentos y la destreza de sintetizar sus conocimientos propios para responder una pregunta específica. Debe recordarse a los alumnos que solo el material que es específicamente pertinente a la pregunta en cuestión será recompensado.
- Debe realizarse la práctica cronometrada de exámenes anteriores o de preguntas del estilo de las de pruebas anteriores. Esto les ayudará a gestionar mejor su tiempo.
- Los profesores deben compartir con sus alumnos los esquemas de calificación y los Informes de la asignatura, ya que esto ayudará a los alumnos a comprender lo que los examinadores esperan de ellos.

### **Otros comentarios**

Debe disuadirse a los alumnos de que den respuestas con listas no numeradas o en forma de notas para cada pregunta.

## Prueba 2 del Nivel Superior y del Nivel Medio

### Bandas de calificación del componente

<b>Calificación final:</b>	1	2	3	4	5	6	7
<b>Puntuaciones:</b>	0 - 4	5 - 9	10 - 13	14 - 17	18 - 21	22 - 25	26 - 40

### Comentarios generales

Como en anteriores convocatorias, las preguntas más populares fueron de las unidades temáticas 1, 3 y 5, con relativamente pocas respuestas a las preguntas de las unidades temáticas 2 y 4 (a excepción de la pregunta 7 de la unidad temática 2, que muchos alumnos aprovecharon para escribir sobre la República de Weimar). La mayoría de alumnos decidieron escribir sobre las alianzas como causa de la primera guerra mundial (pregunta 2), el establecimiento de un estado totalitario en la Alemania nazi (pregunta 16) y la importancia del “temor y desconfianza mutuos” en la ruptura de las relaciones de la posguerra que dieron lugar al surgimiento de la guerra fría (pregunta 25). En conjunto, el nivel de conocimientos detallados fue bastante bueno aunque hubo demasiados alumnos que recurrieron a respuestas aprendidas de antemano que bordearon los requisitos generales de las preguntas pero rara vez abordaron el análisis pertinente. Hubo relativamente pocas respuestas excelentes pero los alumnos parecieron estar bastante bien preparados para las unidades temáticas que eligieron.

Se recibió un total de 86 formularios G2, un aumento sobre los 70 recibidos en la convocatoria de noviembre de 2012. Poco más del 96% de las respuestas encontraron la prueba de un nivel adecuado, un 3% la encontraron demasiado difícil y un 1%, demasiado fácil. Igualmente, en comparación con la prueba de la convocatoria anterior, el 80% la encontraron de un nivel similar, el 8% un poco más fácil, el 7% un poco más difícil, el 2% la encontraron mucho más fácil y el 2% respondieron N/A. En términos de claridad del lenguaje empleado, más del 88% lo encontraron bueno, muy bueno o excelente, e igualmente, el 93% consideraron que la presentación de la prueba fue muy buena o excelente.

Se recuerda a todos los centros que animen a los profesores a completar los formularios G2 después de que los alumnos hayan hecho los exámenes. Las opiniones en cuanto a la adecuación de las pruebas, así como los comentarios sobre la accesibilidad de preguntas concretas, se toman en cuenta para establecer las bandas de calificación en la reunión de evaluación.

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

Hubo muy pocos casos en los que no se siguieran las instrucciones y solo hubo un pequeño número de respuestas inacabadas. Esto sugiere que la mayoría de alumnos gestionaron con eficacia el tiempo disponible para responder las dos preguntas requeridas. Ahora que se presentan los cuadernillos de examen con todo el trabajo de cada alumno, es más fácil determinar si las respuestas han sido planificadas. Esta importante parte del proceso de examen, no obstante, podría mejorarse aún más si los alumnos la abordaran menos como un ejercicio de anotar hechos aleatorios, y más como una oportunidad de organizar conocimientos pertinentes en forma de un argumento centrado que aborde lo que pide la pregunta. Con frecuencia los alumnos tenían buenos conocimientos pero habrían sido más eficaces si los hubieran aplicado para apoyar sus argumentos. Por ejemplo, la pregunta 16 pedía los métodos utilizados por Hitler o Stalin para establecer un estado totalitario después de llegar al poder, pero demasiados alumnos no fueron más allá de hacer una lista de los métodos y no evaluaron “en qué medida lo lograron”. Una planificación cuidadosa podría haber contribuido a desarrollar más las respuestas.

Con relación a anteriores convocatorias, resultó satisfactorio que hubiese menos respuestas en las que los alumnos hiciesen una lista de lo que entendían por historiografía, por ejemplo, el enfoque de disparar rápidamente nombres y citas de historiadores sin hacer referencia a cómo encajarían en la estructura general del argumento. Incluso así, los alumnos parecieron seguir dependiendo excesivamente de narrar las interpretaciones “ortodoxa”, “revisionista” y “posrevisionista” de la guerra fría. Como siempre, un poco de eso da para mucho y la mejor forma de utilizarlo es junto con buena información fáctica para apoyar los argumentos expuestos para responder esta pregunta.

### Niveles de conocimientos, comprensión y habilidades demostrados

En su mayor parte, las respuestas estuvieron bien estructuradas y los alumnos se refirieron a la pregunta en el párrafo introductorio. Este enfoque ayuda a centrar la respuesta y sirve para indicar a los examinadores que los alumnos han comprendido lo esencial de la pregunta.

En los formularios G2, resultó destacable que muchos de los centros se mostraran satisfechos con el uso de términos de examen que figuran en el glosario del final de la Guía de Historia del IB aunque, por supuesto, debe añadirse que **“también podrán usarse otros términos con el fin de guiar a los alumnos para que presenten un argumento de una manera específica”**. En su mayor parte, los alumnos parecieron tener pocas dificultades en responder adecuadamente a los términos de examen. Los formularios G2 mostraron pocas críticas sobre la cobertura del programa de estudios en la prueba y la mayoría de alumnos pareció tener suficientes

conocimientos pertinentes para elegir dos preguntas de distintas unidades temáticas.

Las mejores respuestas demostraron el manejo de material pertinente con seguridad y confianza. No solo conocían estos alumnos los hechos pertinentes sino que fueron capaces de llegar hasta la esencia de la pregunta y utilizar sus conocimientos con eficacia para construir argumentos impresionantes. Dichas respuestas indicaron que los alumnos habían pensado detenidamente antes del examen en cómo responderían, por ejemplo, una pregunta sobre los orígenes de la guerra fría. Los “temas” que figuran en la Guía de Historia dejan claro qué tipo de materiales deben cubrirse para prepararse para el examen y el tiempo que se dedique a discutir estos temas está bien empleado, así como el que se utilice para animar a los alumnos a examinar detenidamente exámenes anteriores a fin de considerar cómo podrían responder a las preguntas.

Desafortunadamente, rara vez hubo indicios de que los alumnos hubieran realizado lecturas más amplias y debe recordárseles que aprender unas pocas citas de historiadores famosos no es tan útil como tomarse tiempo para leer sus libros.

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

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

#### **Pregunta 1**

Fue una pregunta popular y la mayoría de alumnos comprendió lo que pedía suficientemente bien como para abordar todas sus partes (dos guerras civiles y tanto las causas políticas como las económicas). Aunque, como dijo un examinador, en la mayoría de casos se abordó una de las guerras mejor que la otra. Las opciones más populares fueron, con mucha diferencia, la guerra civil española y la guerra civil china. Con respecto a la guerra civil china, algunos alumnos intentaron abordar ambos períodos (1927-36 y 1946-49) y, a veces, se quedaron atrapados en la caída de la dinastía Qing, de modo que pocas veces consiguieron llegar hasta la victoria de Mao Zedong y el Ejército Popular de Liberación. Afortunadamente, hubo bastantes que eligieron uno u otro periodo, lo que era perfectamente aceptable. Las mejores respuestas sí incluyeron cierta discusión sobre diferentes ideologías y supieron explicar la divergencia entre el Guomindang (Quomintang) y el PCC en la época de la expedición al Norte y del “Terror Blanco”. En cuanto a la guerra civil española, los alumnos empezaron en su mayoría con afirmaciones generales sobre el estado de la economía antes del gobierno de Primo de Rivera, narraron algunos acontecimiento de la

década de 1920 hasta la Gran Depresión y rara vez llegaron mucho más allá del surgimiento de la Segunda República, aunque había mucho que discutir sobre el periodo en que las divisiones políticas y económicas alcanzaron el punto de ruptura.

## **Pregunta 2**

Fue posiblemente la pregunta más popular del examen, y permitió a los alumnos demostrar sus conocimientos y comprensión de los acontecimientos que llevaron al estallido de la primera guerra mundial. Se centraba en el sistema de alianzas y la mayoría de respuestas reflejaron ciertos conocimientos de cómo surgieron la Triple Alianza y la Triple Entente aunque se discutió poco cómo estos acuerdos lograron o no que los países se comprometiesen a ayudarse mutuamente en 1914. En su mayoría, las mejores respuestas sí consideraron hasta qué punto la Triple Entente, por ejemplo, fue (a) un sistema de alianzas y (b) comprometió a sus miembros a ayudarse mutuamente en tiempos de guerra. Dichas respuestas también diferenciaron entre el estallido y la expansión de la guerra, concluyendo que, aunque las alianzas pudieron no haber contribuido al estallido de la guerra, sí que contribuyeron a su expansión. Las respuestas más flojas narraron el papel del imperialismo, el militarismo y el nacionalismo y, a menudo como una idea a última hora, el de las alianzas, demostrando así conocimientos pertinentes pero un análisis bastante pobre.

## **Pregunta 3**

Aunque el derrumbamiento de la seguridad colectiva es normalmente un tema popular, esta pregunta no tuvo muchas respuestas. Las que tuvo se refirieron en su mayoría a las crisis de Manchuria y de Abisinia y profundizaron un poco para mencionar Munich, la invasión de Polonia y el estallido de la segunda guerra mundial como “consecuencias”. Aunque demasiados alumnos la respondieron como si se tratase de una pregunta sobre “los puntos débiles de la Liga/Sociedad de Naciones”, hubo unos pocos que lograron introducir otros factores, como las políticas interiores y la opinión pública en Gran Bretaña y Francia; el impacto económico de la Gran Depresión; el miedo al comunismo; la determinación de evitar otra “gran guerra”; etc.

## **Pregunta 4**

Muy pocos alumnos respondieron esta pregunta.

## **Pregunta 5**

Muy pocos alumnos respondieron esta pregunta.

## **Pregunta 6**

Tuvo muy pocas respuestas, la mayoría sobre el papel desempeñado por la tecnología en la guerra de las Malvinas. Desgraciadamente, el nivel de conocimientos detallados fue en su mayor parte limitado, y los alumnos dieron respuestas bastante narrativas, con escasa referencia a la tecnología.

## **Unidad temática 2: Estados democráticos; desafíos y respuestas**

Hubo muy pocas respuestas a las preguntas de esta unidad temática, a excepción de a la pregunta 7.

### **Pregunta 7**

La mayoría de respuestas abordaron los desafíos a los que se enfrentó la República de Weimar, lo que resultó bastante apropiado ya que la pregunta estipulaba "hasta 1939". Las respuestas fueron en su mayoría bastante homogéneas en cuanto a su visión pesimista de Weimar. Hubo indicios de información precisa, que incluyó la larga lista de golpes de estado, los problemas económicos, etc., pero para vez se reconoció que se hizo frente a dichos problemas, y tampoco se recordó que la república sobrevivió hasta que la democracia fue destruida por Hitler. Las mejores respuestas fueron bastante más matizadas, valoraron en cierta medida que la república de Weimar logró gobernar Alemania durante doce años, e incluyeron cierto análisis de los desafíos finales.

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

### **Pregunta 13**

Las opciones más populares de líderes de partido único fueron, con diferencia, Mao y Hitler, y los alumnos que eligieron esta pregunta abordaron ambos líderes y explicaron en cierta medida el contexto de su ascenso al poder. Quizá no resultó sorprendente que se conociese con algo más de detalle Weimar, y que los problemas económicos y sociales a los que se enfrentaron Jiang Jieshi y el Guomindang fuesen menos conocidos.

### **Pregunta 14**

Esta pregunta no tuvo muchas respuestas y, en su mayoría, resultó más popular la elección de Castro que la de Perón. Como suele ocurrir, no obstante, los alumnos sabían más sobre el ascenso al poder de Castro que sobre su periodo de gobierno, de modo que los conocimientos detallados sobre sus políticas fueron bastante limitados.

### **Pregunta 15**

Fue una pregunta bastante popular, y los alumnos eligieron, casi por partes iguales, la Alemania nazi, China y la URSS. Hubo bastantes conocimientos sobre la oposición interna existente en dichos estados aunque rara vez se desarrolló su “naturaleza y alcance”. Desgraciadamente, con respecto a la URSS hubo varias respuestas que se limitaron a narrar el ascenso al poder de Stalin y aunque mencionaron la “troika”, la “Oposición Unificada”, etc., no podían considerarse realmente como “oposición interna” al estado. Este material podría haber resultado más pertinente si los alumnos se hubiesen centrado en el faccionalismo y la oposición expresada a la Nueva Política Económica (NEP), por ejemplo.

### **Pregunta 16**

Fue una pregunta muy popular en la que se eligió mayoritariamente a Hitler como tema. La mayoría de alumnos que eligieron esta pregunta empezaron con una definición de “totalitario” y mostraron buenos conocimientos de los distintos métodos utilizados para estrechar el control sobre la población. Hubo algunas respuestas que sí tendieron a narrar las políticas nazis respecto a la iglesia, la educación, las mujeres, etc., y a menudo descartaron el “en qué medida lo lograron” con bastante rapidez. En general, se asumió que la Alemania nazi fue realmente un estado totalitario y que todo lo que se pedía al alumno era que describiese cómo consiguió serlo. Sin embargo, había mucho que discutir al respecto y fue una lástima que no se prestase más atención a la caótica estructura administrativa que, según Ian Kershaw, desmentía la apariencia de orden y eficacia. De igual modo, se asumió también que la Unión Soviética de Stalin fue un estado totalitario y pocas respuestas propusieron un argumento en sentido contrario. Esto no significa que hubiese una “respuesta correcta” sino que cierta indicación de si puede o no haber un argumento en contra puede a menudo hacer que la respuesta sea más analítica en su estructura y contenido.

### **Pregunta 17**

Muy pocos alumnos respondieron esta pregunta.

### **Pregunta 18**

La 18 fue otra pregunta popular y Hitler (una vez más) la opción mayoritaria. Era una pregunta directa y los alumnos tenían una buena idea de cómo debían abordarla. Hubo algunas buenas respuestas que discutieron las promesas de aumentar el empleo; de “restablecer” un estado más autoritario; de aplastar el comunismo; de proporcionar prestaciones sociales; de eliminar la carga de Versalles; etc.

#### **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**

Muy pocos alumnos respondieron esta unidad temática.

#### **Unidad temática 5: La guerra fría**

##### **Pregunta 25**

Una pregunta popular, que la mayoría de alumnos respondieron bastante bien, demostrando suficientes conocimientos para juzgar razonablemente si el temor y desconfianza mutuos fueron un factor importante en el empeoramiento de las relaciones entre las superpotencias o no. Muchos alumnos reconocieron que se trata de un argumento posrevisionista, pero no elaboraron excesivamente este punto y se abstuvieron de hacer una lista de relatos historiográficos. Desgraciadamente, unos pocos alumnos no hicieron mucho más que regurgitar una colección de citas de diversos historiadores (aunque la mayoría se trató de autores de libros de texto bien conocidos) por haberseles enseñado, presumiblemente, que este era el mejor enfoque para responder una pregunta sobre los orígenes de la guerra fría. Un enfoque más eficaz para prepararse habría sido adquirir conocimientos buenos y precisos de los acontecimientos, apoyados por lecturas más amplias sobre el tema, y centrar las respuestas en lo que explícitamente pedía la pregunta. Aunque se daba un marco cronológico preciso (1945-50) fueron sorprendentemente pocos los alumnos que llegaron hasta 1950, aunque habría sido apropiado mencionar de algún modo la guerra de Corea y el NSC-68 (Informe 68 del Consejo de Seguridad Nacional), por ejemplo. Es una buena idea que los alumnos presten atención a las fechas que puedan incluir las preguntas ya que son a menudo indicativas de los acontecimientos que pueden mencionarse y que, indudablemente, serán pertinentes a la pregunta.

##### **Pregunta 26**

Muy pocos alumnos respondieron esta pregunta.

##### **Pregunta 27**

Tuvo unas cuantas respuestas pero no fue una pregunta popular. En su mayoría, los alumnos que decidieron escribir sobre la distensión demostraron que tenían cierta idea de por qué fue adoptada y abandonada esta política, aunque los conocimientos detallados fueron, en general, limitados, y no siempre precisos. Se trata de una etapa

importante de la guerra fría y hay mucho que discutir sobre por qué la URSS y EE.UU. decidieron restablecer sus relaciones y avanzar hacia la limitación de armas, así como mejorar sus relaciones diplomáticas, al menos hasta 1975. Lamentablemente, esta cuestión se conocía, al parecer, bastante menos.

### **Pregunta 28**

Esta pregunta tuvo varias respuestas aunque los conocimientos detallados fueron, sorprendentemente, bastante limitados. Aunque Viet Nam y Afganistán habrían producido comparaciones y contrastes interesantes, la mayoría de respuestas versaron sobre Viet Nam y Corea. Pocas fueron analíticas y los conocimientos precisos fueron demasiado escasos para que pudiera haber mucho análisis. Fue una lástima, ya que la estructura de la Prueba 2 fomenta explícitamente la comparación y contraste entre guerras, líderes, etc., de diferentes regiones y distintos periodos.

### **Pregunta 29**

Muy pocos alumnos respondieron esta pregunta.

### **Pregunta 30**

Al igual que “los orígenes de la guerra fría”, el fin de la guerra fría/el colapso de la URSS es también un tema popular entre los alumnos. Hubo bastantes respuestas a esta pregunta y la mayoría realmente se esforzaron en discutir tanto los factores económicos como la carrera armamentista. Desgraciadamente, los conocimientos fueron bastante limitados y, por tanto, el análisis no estuvo en su mayor parte bien fundamentado. Se mencionaron algo las políticas de *perestroika* (y *glasnost*) aunque pocos alumnos demostraron sólidos conocimientos de lo que dicha/s política/s pretendían abordar. Demasiadas respuestas incluyeron explicaciones de la economía planificada, que se remontaron a Lenin, y los alumnos no tuvieron tiempo de explicar las dificultades a las que se enfrentó la URSS a partir de 1922. Aunque, en un contexto más amplio, esto podría haber sido bastante pertinente, no lo era tanto como el fracaso de Gorbachev en solucionar el declive terminal de la economía soviética, por lo que el tiempo hubiese estado mejor empleado centrándose en la década de 1980. Sorprendentemente, se sabía poco de las conversaciones sobre armamento que mantuvieron Gorbachev y Reagan, aunque la mayoría de alumnos sí mencionaron la iniciativa de la “guerra de las galaxias” (IDE). Pocas respuestas llegaron hasta 1991.

## **Recomendaciones y orientación para la enseñanza a futuros alumnos**

- No resulta sorprendente que, dada la amplia variedad de capacidades, las respuestas sean muy distintas en cuanto al material elegido para comentar así como en cuanto a la propia estructura de la respuesta. La mayor parte de los alumnos podrían mejorar su desempeño en este componente familiarizándose con las especificaciones detalladas que figuran en la Guía de Historia del IB. Los temas que hay que estudiar están expuestos claramente y el familiarizarse con la terminología utilizada les permitiría responder a las preguntas que puedan formularse sobre guerra de guerrillas o totalitarismo, por ejemplo, con buenos conocimientos y comprensión. De igual modo, se incluye el material para estudio detallado para indicar sobre qué o quién preguntarán las “preguntas que mencionen nombres o acontecimientos concretos”, (p.ej., las que preguntan específicamente sobre Hitler o Perón). Habrá, no obstante, preguntas “generales” (que no especifican una guerra o líder concretos) de modo que los alumnos puedan también utilizar otros líderes/estados/guerras que hayan estudiado como parte del currículo nacional. Si se añade a esto que estén familiarizados con los términos de examen, todos los alumnos deben ser capaces de presentarse al examen con la confianza de que tienen una idea clara de lo que pueden esperar en el mismo. El aprender de memoria posibles respuestas no es un buen enfoque y rara vez funciona. Es mucho mejor que los alumnos se familiaricen con la Guía de Historia del IB y entiendan cómo se aplica a su programa de estudios y después lo utilicen para planificar su revisión. También puede ser muy útil recordarles regularmente dónde y cómo es probable que aparezcan en el examen los temas que estudian. Un último punto: se trata de una prueba de historia mundial del siglo XX y ser capaz de distanciarse de los acontecimientos y ver cómo se relacionan con otros en todo el planeta durante un determinado periodo de tiempo ayuda a los alumnos no solo a responder preguntas que piden ejemplos “de dos regiones diferentes” sino también a entender mejor las implicaciones globales de los acontecimientos históricos.
- Desde un punto de vista más práctico, los alumnos deben aprender las fechas de acontecimientos importantes y utilizarlas con precisión para demostrar que comprenden lo que son causa y efecto en historia. De igual modo, las respuestas temáticas funcionan mejor que las narrativas, y practicar respuestas cronometradas puede ser una forma útil de ayudar a los alumnos a planificar y redactar respuestas centradas y bien fundamentadas que aborden lo que pide la pregunta.

## Prueba 3 del Nivel Superior – Africa

### Bandas de calificación del componente

<b>Calificación final:</b>	1	2	3	4	5	6	7
<b>Puntuaciones:</b>	0 - 6	7 - 12	13 - 18	19 - 24	25 - 29	30 - 35	36 - 60

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

#### Pregunta 1

No fue una pregunta popular entre los alumnos. Requería que discutiesen las semejanzas y diferencias entre el surgimiento del reino de Unyamwezi bajo Mirambo y de los hehe bajo Mkwawa. Podían hacerse comparaciones sobre los motivos del surgimiento de ambos reinos, sus técnicas militares, la influencia de los ngoni, etc. Los alumnos deberían haber examinado los factores económicos, como la importancia que tuvo el comercio de esclavos y de marfil (comercio a larga distancia). En general, los alumnos debían discutir claramente las semejanzas y diferencias entre las dos comunidades.

#### Pregunta 2

Fue una pregunta popular. Los alumnos debían discutir los motivos del surgimiento del estado mahdista y después la naturaleza del mismo entre 1881 y 1895. Debían abordarse ambas partes para cumplir los criterios de las bandas de calificación altas. Los alumnos debían haber discutido el ascenso de Muhammad Ahmad Ibn Abd-Allah como el Mahdi. Muchos se centraron más en los motivos del surgimiento del estado mahdista y, por tanto, dijeron muy poco de la naturaleza del mismo. Debían haber discutido por qué el objetivo del Mahdi era purificar el islam y establecer un estado puramente islámico. También debían haber considerado el control del área por parte de los egipcios y los motivos por los que los musulmanes no estaban contentos. También era importante que los alumnos explicasen por qué el Mahdi era popular entre los danaqla, que apoyaban el comercio de esclavos, y los baqqara, que eran ganaderos.

Sobre la naturaleza del estado, los alumnos deben haber identificado claramente el papel del islam en el nuevo estado, por ejemplo, el énfasis en la *sharia*, la persecución de los cristianos, las provincias

encabezadas por emires, el énfasis en el pago del azaque, entre otros factores.

### **Pregunta 3**

Fue una pregunta popular, que requería que los alumnos discutiesen la organización social, económica y política del imperio mandinga. Muchos se centraron más en la organización económica y política y dijeron muy poco sobre la social. Hubo indicios claros de que los alumnos tenían buenos conocimientos de este tema concreto.

### **Pregunta 4**

Fue otra pregunta popular. Al ser una pregunta de *en qué medida*, los alumnos debían discutir la medida en que el surgimiento de líderes y reinos fuertes fue la consecuencia más importante del *mfecane* (“aplastamiento”), junto con un análisis de otras consecuencias del mismo. Al final, debían deducir qué factor o factores fueron los más importantes. Muchos alumnos tenían buenos conocimientos del tema pero les faltó análisis crítico y haber discutido más factores antes de llegar a una conclusión.

### **Pregunta 5**

Fue una pregunta muy popular entre los alumnos. Requería que tuvieran una idea clara de los factores que contribuyeron a la partición. Después debían explicar en qué medida eran más importantes los factores económicos entre todos los factores. Muchos alumnos no desarrollaron bien los factores económicos. Los que obtuvieron puntuaciones altas examinaron una variedad de enfoques históricos distintos e intentaron analizarlos antes de apoyar la hipótesis o rechazarla.

### **Pregunta 6**

Esta pregunta requería que los alumnos tuviesen una buena comprensión del papel de la Conferencia de Berlín sobre África occidental en el reparto de África, entre otros factores. Deberían haber sido capaces de explicar la importancia relativa de la conferencia con relación a otros factores comentados. Muchas respuestas fueron muy narrativas. Muchos alumnos escribieron sobre la Conferencia de Berlín sobre África occidental, pero no explicaron con exactitud cómo contribuyó al reparto. Tampoco analizaron los otros factores detalladamente, lo que hizo que tuvieran puntuaciones bajas.

### **Pregunta 7**

Esta pregunta tenía dos partes. En primer lugar, los alumnos debían discutir los motivos de la resistencia de Menelik frente a los italianos y, en segundo lugar, los motivos por los que dicha resistencia tuvo éxito. La pregunta demostró que los alumnos tenían muy buenos conocimientos de los motivos de la resistencia de Menelik, pero debían haber discutido más detallada y sustancialmente los motivos por los que su resistencia tuvo éxito. Para obtener puntuaciones altas, deben abordar ambas partes de la pregunta.

### **Pregunta 8**

Fue una pregunta muy popular, que requería que los alumnos tuviesen una comprensión detallada del levantamiento maji maji, y que discutiesen tanto las causas como los efectos del levantamiento. En segundo lugar, también debían explicar los factores del fracaso del levantamiento. Resultó claro que los alumnos tenían muy buenos conocimientos del levantamiento maji maji y muchos de ellos abordaron ambas partes de la pregunta, obteniendo, por tanto, buenas puntuaciones.

### **Pregunta 9**

No fue una pregunta popular. Era una pregunta directa, que requería que los alumnos tuviesen conocimientos detallados de las guerras anglo-ashanti entre 1873 y 1900, y que después utilizaran sus conocimientos para discutir las causas y efectos de dichas guerras durante el período establecido en la pregunta. Los que la respondieron no utilizaron conocimientos detallados del tema en sus respuestas.

### **Pregunta 10**

No fue una pregunta popular. Requería que los alumnos tuviesen conocimientos detallados de la colaboración de Khama con los británicos entre 1875 y 1895. Tenía dos partes: en primer lugar, los alumnos debían discutir los motivos que llevaron a la colaboración de Khama con los británicos y, en segundo lugar, debían discutir los resultados de dicha colaboración.

### **Pregunta 11**

La pregunta requería que los alumnos tuviesen una clara comprensión del sistema del *apartheid* entre 1940 y 1980 y, en concreto, de la creación de los bantustanes. Debían explicar los motivos de dicha creación y después explicar también detalladamente el impacto de los bantustanes, en particular en las vidas de los sudafricanos negros. Muchos de los alumnos que abordaron esta pregunta mostraron muy buenos conocimientos del tema, pero les faltó análisis crítico. Algunos

hablaron en general del sistema del *apartheid* centrándose muy poco en la creación de los bantustanes.

### **Pregunta 12**

Fue una pregunta popular, que requería que los alumnos tuviesen buenos conocimientos de Sudáfrica entre 1948 y 1980, y específicamente, de la resistencia al *apartheid* en Sudáfrica. Los alumnos debían discutir la medida en que pensaban que la resistencia fue eficaz, lo que significaba que tenían que examinar los éxitos y fracasos de la resistencia que llevaron a cabo varios grupos en Sudáfrica. Muchos de los que respondieron esta pregunta tenían buenos conocimientos de los distintos movimientos que hubo contra el sistema de *apartheid*. Un elemento clave de la pregunta era que los alumnos debían señalar claramente los éxitos y fracasos de dichos movimientos y algunos no consiguieron hacerlo adecuadamente.

### **Pregunta 13**

No fue una pregunta popular, que requería que los alumnos tuviesen conocimientos detallados de Kenya durante el periodo de gobierno británico entre 1895 y 1963. Los alumnos debían discutir los éxitos y fracasos del gobierno británico en Kenya, que podían clasificarse según factores sociales, económicos y políticos.

### **Pregunta 14**

No fue una pregunta popular. Requería que los alumnos evaluaran los éxitos de la administración colonial en la Costa de Oro en los años 1890-1957. Fue una pregunta muy directa que podría haber sido contestada muy bien por los alumnos que hubiesen estudiado la Costa de Oro.

### **Pregunta 15**

No fue una pregunta popular. Los alumnos debían elegir dos regiones y discutir después el impacto del islam en dichas regiones entre 1800 y 1960. Los que respondieron a esta pregunta deberían haber escrito más sobre el impacto cultural real del islam y también el comercial. Se centraron más en el impacto físico (por ejemplo, la construcción de mezquitas y el uso de la lengua árabe). Hubo también cierta discusión respecto al impacto de la educación. En general, debería haberse discutido en esta pregunta de forma mucho más sustancial el impacto del islam.

### **Pregunta 16**

No fue una pregunta popular. Requería que los alumnos eligiesen Sudáfrica o África occidental en el siglo XX hasta 1960 y que discutiesen los principales cambios que tuvieron lugar con relación al rol de la mujer. También requería que tuviesen buenos conocimientos del rol de la mujer en la sociedad tradicional para poder explicar claramente el cambio de dicho rol.

### **Pregunta 17**

Los alumnos debían discutir tanto los motivos como el impacto del colapso de la Federación Centroafricana. Era una pregunta muy directa que pedía que los alumnos explicasen por qué se derrumbó la Federación y que juzgasen después el efecto de dicho colapso, especialmente en los estados miembros.

### **Pregunta 18**

Esta pregunta requería que los alumnos tuviesen buenos conocimientos de los Mau Mau y del papel que desempeñaron en lograr la independencia de Kenya. Los alumnos también debían discutir otros factores que contribuyeron a que Kenya lograra independizarse. Los que la respondieron no mostraron un buen dominio del tema y, por tanto, no fueron capaces de resaltar claramente el papel de los Mau Mau. Tampoco discutieron los otros factores que contribuyeron al logro de la independencia y, por tanto, no cumplieron lo que pedía la pregunta.

### **Pregunta 19**

Esta pregunta requería que los alumnos tuvieran buenos conocimientos de los factores que llevaron a la independencia tanto de Nigeria como de Ghana. Los alumnos deberían haber sido capaces de discutir por qué Nigeria consiguió la independencia después de Ghana. Se trataba de otra pregunta muy directa, que requería que los alumnos no solo tuvieran muy buenos conocimientos de los motivos de la independencia de los dos países sino que compararan eficazmente estos factores para demostrar por qué Ghana consiguió independizarse antes que Nigeria.

### **Pregunta 20**

No fue una pregunta popular. Los alumnos debían discutir el papel desempeñado tanto por la Unión Nacional para la Independencia Total de Angola (UNITA) como por el Movimiento Popular para la Liberación de Angola (MPLA) en que Angola consiguiese la independencia. Era necesario que tuviesen muy buenos conocimientos de los dos partidos para poder obtener puntuaciones altas. La pregunta se centraba

solamente en estos dos partidos, por lo que no era necesario abordar otros factores de la independencia de Angola.

### **Pregunta 21**

Fue otra pregunta muy directa, que requería que los alumnos identificaran dos países cualesquiera y explicaran a continuación por qué se establecieron en ellos estados de partido único. Debían discutir los motivos del establecimiento de dichos estados de partido único. No fue una pregunta popular entre los alumnos.

### **Pregunta 22**

Para poder responder bien esta pregunta, los alumnos debían elegir dos estados poscoloniales y discutir los desafíos sociales y económicos específicos que experimentaron dichos estados hasta el año 2000. Muchos eligieron Uganda y Sudáfrica. Los desafíos que había que discutir eran diferentes según los estados que eligieran, de modo que los alumnos tenían que ser muy específicos. Los desafíos sociales podían incluir: el analfabetismo; la falta de instalaciones médicas; los conflictos étnicos; etc. Los desafíos económicos podían incluir la dependencia excesiva de la agricultura; las infraestructuras deficientes; los altos niveles de deuda; etc. La falta de dinero y la mala gestión de los fondos contribuyeron a los desafíos en diversos países africanos. Faltaron detalles en muchas de las respuestas a esta pregunta.

### **Pregunta 23**

Fue una pregunta popular que requería que los alumnos tuviesen conocimientos detallados de la crisis de Abisinia, así como de otros motivos del fracaso de la Liga/Sociedad de Naciones. La pregunta se centraba en que la crisis de Abisinia fue un golpe mortal para la Liga/Sociedad de Naciones; por tanto era importante que los alumnos explicaran el papel que desempeñó la crisis en el colapso de la Liga/Sociedad de Naciones. Los alumnos debían señalar los efectos de la crisis, incluyendo cuestiones como la pérdida de confianza en la Liga/Sociedad por parte de muchas naciones pequeñas – un factor importante que acabó haciendo que no se la tomase en serio. La crisis demostró el fracaso de la seguridad colectiva y el limitado efecto de las sanciones (las acciones clave que podía adoptar la Liga/Sociedad contra un país agresivo).

Por otra parte, los alumnos debían haber explicado también el impacto de la Gran Depresión y la crisis de Manchuria en el colapso de la Liga/Sociedad de Naciones. En su conclusión, los alumnos debían explicar en qué medida estaban de acuerdo con la hipótesis, tras considerar todos los otros factores. Debían aportar detalles no solo de

la crisis de Abisinia sino también de otros factores que contribuyeron al colapso de la Liga/Sociedad de Naciones.

### **Pregunta 24**

Esta pregunta requería que los alumnos eligieran dos países africanos cualesquiera y explicasen por qué se vieron involucrados en la guerra fría y cuáles fueron los efectos de dicho involucramiento. Los alumnos tenían una amplia variedad de países para elegir, incluidos el Congo, Angola, Namibia, Etiopía, etc. Los motivos para involucrarse incluirían el hecho de que algunos buscaban aliados contra sus enemigos internos, en otros casos la URSS y EE.UU. buscaban aliados en África y ofrecieron su apoyo, como en el caso del Congo. Las respuestas debían ser muy específicas porque distintos países tenían distintos motivos para involucrarse en la guerra fría. Los efectos también dependieron del país en cuestión, por ejemplo, la guerra civil en el Congo se complicó con la participación de las superpotencias, y las guerras que se libraron produjeron más muerte y destrucción, y la intervención de Naciones Unidas. Los alumnos debían tener conocimientos muy detallados del país que eligieran. No fue una pregunta popular.

## Prueba 3 del Nivel Superior - América

### Bandas de calificación del componente

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

### Comentarios generales

El examen de noviembre de 2013 se basó en el cuarto año de implementación del Programa de estudios de Historia de 2010. El número de alumnos que se presentaron a este examen siguió creciendo, habiendo aumentado más de un 7% desde el año pasado.

El número de respuestas a los formularios G2 recibidas de los colegios fue de 26 cuando se realizó la reunión de evaluación en diciembre de 2013. Las respuestas a los formularios G2 siguen siendo relativamente pocas en número y, por tanto, los datos recogidos puede que no constituyan una muestra estadísticamente representativa. Las quejas se centraron en: la Sección 7 (ninguna de las dos preguntas examinó los conocimientos que se consideran principales sobre la Depresión en la región); la Sección 10 (ambas preguntas fueron específicas); la sección 8 (ambas preguntas fueron sobre historia social y se centraron en minorías), y la mayoría de los formularios G2 estaban en contra de que hubiera tres preguntas concretas sobre la Historia de Canadá. Se tuvieron en cuenta las respuestas de los colegios, así como los comentarios específicos relativos a la naturaleza de las tareas y al desempeño de los alumnos en las preguntas, a la hora de establecer las bandas de calificación en la reunión de evaluación para esta convocatoria.

El 61% de los colegios pensó que el examen tenía un nivel apropiado, mientras que el 38% lo consideró demasiado difícil. En comparación con el de noviembre de 2012, el 38% pensó que el examen tenía un nivel de dificultad similar, el 19% lo consideró un poco más difícil y el 38% mucho más difícil. En cuanto a la claridad del lenguaje empleado, el 30% juzgó el examen como "Bueno" y el 34% como "Muy bueno". La presentación fue considerada como "Muy buena" por el 42%. El 12% de los colegios consideró que las preguntas no eran accesibles para los alumnos, independientemente de su etnia.

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. Si solo se estudia una selección de puntos/apartados de una serie de secciones, es probable que los alumnos puedan acabar con unas opciones muy limitadas o, en el peor de los casos, sin ninguna pregunta que puedan responder en el examen.

Una vez más, los temas que recibieron más atención esta convocatoria fueron: la guerra de secesión; la revolución mexicana; la presencia de América en los asuntos mundiales (en relación con la aplicación de la política exterior estadounidense a una nación concreta de América); la guerra fría y América, y los derechos civiles y movimientos sociales en América. Las preguntas más populares fueron 5-6-7-9-11-12-14-18-19-21.

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

Pareció haber algunos puntos débiles al abordar temas como por ejemplo: la construcción de naciones y sus desafíos; la Gran Depresión y América; la segunda guerra mundial y América; hacia el siglo XXI. Las respuestas relacionadas con estos temas fueron generalmente flojas. Los conocimientos sobre la historia de Canadá apenas fueron satisfactorios, en términos generales.

A algunos alumnos pareció resultarles difícil encontrar preguntas pertinentes. Dada la medida en que las preguntas elegidas se concentraron en una variedad más restringida de opciones de lo que es habitual, podría argumentarse que las otras partes del currículo les parecieron difíciles a los alumnos. No obstante, también podría argumentarse que unas cuantas preguntas se centraron en temas que se consideran principales y muy comunes, que eran fáciles de comprender y que también permitían a los alumnos demostrar sus conocimientos sobre la historia de sus propios países.

Se observaron algunos problemas de gestión de tiempo en los que los alumnos se extendieron con tanta profundidad en una o dos respuestas, que no les quedó tiempo para abordar una tercera. Hubo muchos alumnos que solo dieron una o dos respuestas.

Se eligieron preguntas sobre historia social (preguntas 14, 15, 16 y 22) pero siguen respondiéndose bastante mal, en general. El uso de generalizaciones imprecisas y comentarios descriptivos limitaron las puntuaciones que se concedieron a muchas respuestas de historia social. Las respuestas fueron a menudo repetitivas y carecieron de conocimientos específicos o de análisis, que hubieran demostrado una comprensión profunda.

Hubo algunas preguntas que a menudo tuvieron respuestas con un contenido especialmente no pertinente y que indicaron una comprensión limitada de la terminología o del marco cronológico del tema (p.ej.: las preguntas 2, 4, 8, 13 y 16). Estos casos se comentarán en las distintas preguntas.

Hubo muchos casos en los que los alumnos parecieron escribir respuestas concebidas de antemano en lugar de las que eran pertinentes a lo que pedía la pregunta, por ejemplo, la pregunta 19, en la que muchas respuestas fueron

una revisión general de las confrontaciones en política exterior de la guerra fría entre EE.UU. y la URSS, o la pregunta 21 en la que los alumnos desarrollaron respuestas generales sobre los líderes del movimiento por los derechos civiles, sin centrarse en el papel específico de Martin Luther King. Hubo bastantes casos de alumnos que no entendieron lo que pedía la pregunta. Es importante que los alumnos realicen prácticas y entrenamiento en interpretar lo que pide la pregunta.

Los conocimientos y análisis profundos siguen siendo una excepción. Algunas respuestas pusieron de manifiesto conocimientos profundos, y en su mayor parte precisos, que no se aplicaron bien para apoyar los argumentos. Estas respuestas fueron en su mayor parte narrativas y/o descriptivas con conexiones implícitas con la pregunta o algunos comentarios críticos muy limitados, en el mejor de los casos.

En aquellos casos en que los alumnos sí que intentaron responder a lo que realmente se les preguntaba, muchos no incluyeron suficiente material fáctico específico y detallado para ilustrar y apoyar sus comentarios. Resultó preocupante leer respuestas bien escritas y razonablemente centradas basadas en generalizaciones tajantes y en su mayor parte no fundamentadas.

Algunos alumnos continúan encontrando difícil la síntesis entre conocimientos y comentario crítico; solo los alumnos más aventajados desarrollaron bien esta síntesis. Aunque hay cada vez más intentos de integrar las interpretaciones de los historiadores en una argumentación fluida, la mayoría de alumnos repiten estas opiniones en lugar de evaluarlas. En los casos en los que se utilizó una estructura comparativa, las respuestas carecieron de profundidad y amplitud.

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

Los alumnos demostraron estar bien preparados en los siguientes temas: la guerra de secesión y la revolución mexicana. Las respuestas sobre el macartismo demostraron una gran profundidad en lo que se refiere al contexto de la política exterior de la época, pero la relación con elementos de política interior no siempre se estableció con claridad. Los conocimientos sobre el movimiento por los derechos civiles a veces fueron extensos, aunque a algunos les resultó difícil centrarse en la tesis presentada (el papel de Martin Luther King).

En general, las destrezas de redacción han mejorado y la mayoría de los alumnos estructuraron sus respuestas con coherencia. Algunos escribieron párrafos de introducción y conclusiones claramente centrados y pertinentes, que ofrecían una clara síntesis de los argumentos presentados en la parte principal de la respuesta. La mayoría consiguieron algunos puntos a pesar de dar respuestas flojas, ya que mostraron cierta comprensión del contexto

histórico. También hubo cierta tendencia a apartarse de los conocimientos complementarios extensos y a centrarse más en el marco temporal que pide la pregunta, así como más intentos destacables de organizar respuestas temáticamente en lugar de hacerlo cronológicamente. En general, los alumnos intentaron utilizar una estructura comparativa para aquellas preguntas que lo requirieron. Las respuestas a preguntas de dos partes reflejaron más equilibrio en los alumnos más aventajados.

Las respuestas mostraron más profundidad de conocimientos y análisis en cuanto a historia política que a historia social.

Las mejores respuestas se centraron en lo que pedía la pregunta, y pusieron de manifiesto conocimientos profundos y precisos aplicados consistentemente como información de apoyo, además de dominio de la cronología, una estructura coherente y argumentos bien desarrollados y bien fundamentados.

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

### **Pregunta 1**

Fue una pregunta relativamente popular, que tuvo respuestas de distintos niveles. A varias les faltaron conocimientos específicos de la Declaración de la Independencia y se convirtieron en relatos descriptivos de las causas de la guerra de independencia americana.

### **Pregunta 2**

Pocos alumnos eligieron esta pregunta. Pareció comprenderse poco el término “nativos americanos” y los conocimientos sobre el efecto en ellos de las guerras de independencia eran muy generales.

### **Pregunta 3**

Esta pregunta no fue muy popular. Las respuestas apenas fueron satisfactorias y consistieron en una descripción de unas pocas de las causas de la guerra de 1812.

### **Pregunta 4**

Un sorprendente número de alumnos eligió esta pregunta pero muchos parecieron haberlo hecho como último recurso, y las respuestas fueron muy flojas. La mayoría contenían generalizaciones tajantes o relatos narrativos sobre los sucesivos caudillos, más que un análisis de los motivos del surgimiento de los caudillos. La mayoría de alumnos eligieron ejemplos no pertinentes del periodo de la construcción de

naciones, que reflejaban falta de conocimientos del fenómeno del caudillismo tras las guerras de independencia.

### **Pregunta 5**

Fue una opción muy popular y estuvo entre las preguntas que mejor se respondieron. Hubo algunas respuestas de un nivel muy alto, con un buen análisis crítico en profundidad de los puntos fuertes de la Unión comparados con los de la Confederación. Las mejores respuestas cuestionaron la afirmación, apoyaron los argumentos con información detallada, y se organizaron temáticamente. Las más flojas se extendieron en la información complementaria sobre las causas de la guerra de secesión, describieron los puntos fuertes de la Unión, volvieron a desviarse para narrar toda la guerra e incluyeron material no pertinente (más allá del principio de la guerra).

### **Pregunta 6**

Fue una pregunta bastante popular, pero tuvo muchas respuestas bastante decepcionantes. En muchos casos, los conocimientos específicos de las Enmiendas de Reconstrucción fueron limitados. Algunos alumnos interpretaron "enmiendas" como "cambios". Pocos alumnos cuestionaron la afirmación con éxito. La mayoría se mostraron de acuerdo pero no fundamentaron suficientemente sus argumentos. Varios alumnos parecieron haber preparado una respuesta a otra pregunta relativa al periodo de la Reconstrucción.

### **Pregunta 7**

Esta pregunta fue elegida a menudo por los alumnos y, en la mayoría de los casos, las respuestas fueron bastante flojas. A menudo los conocimientos carecieron de calidad y las respuestas descriptivas fueron la norma. Estas preguntas parecen ser la "opción fácil" para demasiados alumnos.

### **Pregunta 8**

Esta pregunta tuvo solo unas pocas respuestas y fueron extremadamente flojas, revelando una pobre comprensión de la filosofía del "indigenismo" o de su impacto.

### **Pregunta 9**

Fue una pregunta popular y las respuestas fueron desiguales. El ejemplo más común fue, con diferencia, Cuba. Las mejores respuestas mostraron profundidad de conocimientos en cuanto a las maneras concretas y discutieron las consecuencias de manera competente. La mayoría de las más flojas describieron algunas maneras y no abordaron las consecuencias o lo hicieron de manera bastante limitada.

o general. En algunos casos no se desarrolló bien la síntesis entre conocimientos y comentario crítico. La mayoría de alumnos hicieron caso omiso de los acontecimientos y políticas anteriores a 1898, con excepción de algunas conexiones con la doctrina Monroe. Hubo bastantes alumnos que desarrollaron ampliamente sus respuestas más allá de la fecha límite de 1929 y se extendieron sobre la relación de EE.UU. con el régimen de Castro.

### **Pregunta 10**

Muy pocos alumnos eligieron esta pregunta. Aunque hubo algunas respuestas sólidas, otras abordaron la naturaleza, en lugar del impacto, de la participación de Canadá en la primera guerra mundial. Los alumnos que abordaron el impacto consideraron pocos aspectos.

### **Pregunta 11**

Un número razonable de alumnos respondió esta pregunta. Las mejores respuestas estuvieron organizadas temáticamente, con comparaciones y contrastes paralelos. No obstante, no mostraron profundidad de conocimientos sobre ambos líderes *ni* sobre los desafíos a los que se enfrentaron. Muchas abordaron los desafíos de manera imprecisa, describieron las políticas de ambos líderes, o solo versaron sobre Obregón.

### **Pregunta 12**

Fue una pregunta popular con resultados distintos. Algunos alumnos abordaron tanto las artes como la educación de manera limitada. Las mejores respuestas abordaron las artes y establecieron una clara conexión entre la revolución mexicana y los cambios en las artes. Las más flojas aplicaron conocimientos limitados para apoyar sus argumentos o hicieron generalizaciones tajantes.

### **Pregunta 13**

Fue una pregunta elegida por muchos alumnos que no tenían conocimientos pertinentes o precisos del enfoque de Mackenzie King respecto a la Gran Depresión. La mayoría abordaron el *New Deal* ("nuevo trato") de Roosevelt. Se señaló que en ciertos casos se comprendió mal el papel de Mackenzie King, a quien se situó a veces como miembro del gobierno de EE.UU. Esto puede indicar que no se había preparado a los alumnos para responder a preguntas sobre la respuesta de Canadá a la Gran Depresión.

### **Pregunta 14**

La pregunta 14 fue una opción popular en la que se utilizó a EE.UU. como estudio de caso pero con resultados bastante flojos. Muchos alumnos se centraron en las causas de la Gran Depresión, mencionaron los problemas que esta causó e hicieron después afirmaciones no fundamentadas o con poco fundamento sobre el impacto de la Gran Depresión en las artes.

### **Pregunta 15**

Un número limitado de alumnos abordaron esta pregunta, con resultados bastante decepcionantes. Aunque la mayoría siguió una estructura comparativa, a los conocimientos sobre el trato a los japoneses canadienses y a los japoneses americanos les faltaron detalles y precisión.

### **Pregunta 16**

Esta pregunta tuvo las peores respuestas. La mayoría revelaron escasos conocimientos sobre el Holocausto en sí y ninguna comprensión real sobre la reacción al mismo.

### **Pregunta 17**

Pocos alumnos respondieron esta pregunta y, o no tenían conocimientos precisos del tema, o dieron explicaciones limitadas sobre unas pocas causas de la “revolución tranquila” en Canadá.

### **Pregunta 18**

Fue una de las preguntas favoritas de los alumnos. No obstante, el nivel de las respuestas fue desigual y la elección de líderes no fue nada amplia. Las mejores respuestas se centraron claramente en lo que pedía la pregunta, se estructuraron coherentemente y en ellas se aplicaron conocimientos precisos y profundos sobre los éxitos y fracasos. Se aplicó eficazmente algo de historiografía. Las respuestas más flojas acabaron convirtiéndose en una descripción de algunos éxitos y fracasos del régimen elegido.

### **Pregunta 19**

Fue una pregunta bastante popular y las respuestas fueron de muy diversa calidad. Se intentó claramente abordar tanto los motivos como las consecuencias, aunque muchas respuestas revelaron cierto desequilibrio en el tratamiento de ambas partes. Muchos alumnos emplearon una considerable cantidad de tiempo desarrollando el contexto histórico del macartismo mediante un repaso a los orígenes de la guerra fría. En algunos casos, consiguieron relacionar estas cuestiones y acontecimientos con el Temor Rojo, pero en otros las

respuestas carecieron del análisis necesario para mostrar dicha conexión.

### **Pregunta 20**

Fue una pregunta que eligieron relativamente pocos alumnos, que tenían conocimientos bastante limitados de las operaciones encubiertas de Nixon y de su impacto en el gobierno de Chile. La mayoría se centró en los motivos por los que Nixon intervino en Chile y se refirieron a las operaciones encubiertas y a su impacto de modo general. Otros alumnos redactaron extensas narraciones sobre el tema.

### **Pregunta 21**

Fue una de las preguntas más populares de la prueba pero la calidad de las respuestas varió considerablemente. Las mejores cuestionaron la afirmación con bastante éxito. No obstante, las que se centraron en la pregunta podrían haber dado muchos más detalles sobre la magnitud de la influencia de Martin Luther King. Se tendió mucho a mencionar brevemente el papel de Martin Luther King y después pasar a describir otros líderes. Muchas respuestas consistieron en amplias afirmaciones con pocos detalles o centradas en la influencia de presidentes de EE.UU. en lugar de en otros líderes del movimiento por los derechos civiles.

### **Pregunta 22**

Un considerable número de alumnos eligió esta pregunta, y mostró cierta comprensión del contexto. Se refirieron a los *hippies* como representantes de la cultura de los jóvenes de la época, pero no sabían mucho sobre el impacto más amplio de la cultura de los jóvenes. La mayoría de respuestas utilizaron EE.UU. como estudio de caso.

### **Preguntas 23**

Un pequeño número de alumnos eligió esta pregunta y la respondieron muy mal. Las respuestas no estuvieron centradas y los conocimientos sobre los desafíos fueron muy limitados o inexistentes.

### **Preguntas 24**

Fue una pregunta que, al parecer, varios alumnos eligieron como último recurso, dados los malos resultados que tuvieron. Las respuestas pusieron de manifiesto una escasa comprensión de lo que pedía la pregunta y consistieron principalmente en generalizaciones no fundamentadas sobre la influencia de los medios.

## Recomendaciones y orientación para la enseñanza a futuros alumnos

- Se recomienda encarecidamente revisar exámenes anteriores y discutir los diferentes términos de examen y lo que piden las preguntas.
- Los profesores deben insistir en que los alumnos respondan a lo que pide realmente la pregunta, que presten atención al marco temporal que pide la pregunta, y que aborden la persona o acontecimiento utilizado en la pregunta. Algunos alumnos no lo hicieron así e incluyeron material no pertinente.
- Es importante que los profesores enseñen a los alumnos que las doce áreas temáticas corresponden a períodos de tiempo específicos y que no todas las preguntas establecerán parámetros cronológicos. No obstante, los ejemplos que se apliquen deben corresponder a la unidad temática y a su época cronológica.
- “Desmontar” la tarea sigue siendo crucial para abordar la pregunta con eficacia. Antes de escribir una respuesta, reservarse 5-6 minutos para preparar un plan es tiempo bien empleado (a pesar de las protestas habituales de los alumnos de que es una pérdida de tiempo valioso). Planificar permite a los alumnos escribir respuestas bien estructuradas, más centradas y más equilibradas.
- Para que una respuesta de Historia se considere buena, resulta esencial que esté correctamente dividida en párrafos. Enfocar temáticamente las respuestas, cuando pueda hacerse, produce normalmente mejores resultados.
- Los profesores ayudarán a los alumnos si les hacen prácticas de exámenes cronometrados (escribir un examen en 45 minutos).
- Los profesores deben seguir animando a los alumnos a apoyar sus argumentos con datos pertinentes, precisos y detallados.
- Debe animarse a los alumnos a considerar la posibilidad de cuestionar toda o parte de la afirmación que figura en el enunciado de la pregunta, con tal de que puedan apoyar su postura con contenido fáctico.
- Los alumnos deben evaluar las interpretaciones de los historiadores, en lugar de simplemente reproducir sus opiniones. Citar unos cuantos nombres y referirse a los autores del libro de texto del colegio no constituye una discusión historiográfica.

- Debe recordarse a los alumnos que no deben elegir preguntas de historia social a menos que tengan conocimientos lo bastante extensos del contenido para fundamentar el análisis.
- Las respuestas descriptivas rara vez alcanzarán una puntuación alta en ningún tipo de preguntas, pero son particularmente perjudiciales en las preguntas de historia social.
- Se aconseja a los profesores que insten a los alumnos cuya escritura no sea legible a que escriban con letra de imprenta. Si el examinador se ve obligado a hacer muchas pausas o ir atrás y adelante para intentar entender el contenido del examen, le resultará difícil entender su significado. En la mayoría de los casos, esta es una cuestión que puede solucionarse al principio de la relación entre profesor y alumno y que ayudará al alumno a que se aprecien completamente sus conocimientos.

## Prueba 3 del Nivel Superior – Asia y Oceanía

### Bandas de calificación del componente

<b>Calificación final:</b>	1	2	3	4	5	6	7
<b>Puntuaciones:</b>	0 - 6	7 - 12	13 - 18	19 - 24	25 - 29	30 - 35	36 - 60

### Comentarios generales

En esta convocatoria hubo unos pocos centros más que eligieron esta opción (el número total fue 31). De las respuestas recibidas a los formularios G2, el 89% consideró que el nivel de esta prueba fue el adecuado mientras que el 11% opinó que fue demasiado difícil. El 67% consideró que fue de un nivel similar o más fácil que la de noviembre de 2012, mientras que el 22% opinó que fue algo más difícil, y el 11% dijo que fue mucho más difícil. El 67% indicó que la claridad del lenguaje empleado fue satisfactoria, pero el 33% opinó que este aspecto fue solo “razonable”. La mayoría opinaron que la presentación fue satisfactoria o buena y solo el 11% dijeron que fue razonable. Las respuestas a los formularios G2 representaron una muestra muy pequeña de profesores y sería muy útil que más centros decidieran enviar una respuesta.

Varios de los participantes indicaron en sus comentarios su satisfacción con la inclusión de dos preguntas para la sección 12 sobre la China de Mao, mientras que a algunos no les gustó y consideraron que Deng debería haberse incluido. Otros pensaron que la cobertura del programa de estudios no fue lo bastante amplia. En la sección 8 ambas preguntas requerían conocimientos sobre Nueva Zelanda y en las secciones 5 y 9 hubo preguntas sobre países que se eligen con menor frecuencia. No obstante, los profesores deberían tener claro que deben enseñar todos los puntos/apartados de una sección, de lo contrario los alumnos corren el riesgo de no ser capaces de responder algunas preguntas. En esta prueba, algunas preguntas eran amplias y requerían que los alumnos cubrieran una gran cantidad de material para ser capaces de responder a ambas partes de la pregunta: esto sucedió concretamente con las preguntas 9, 10, 12 y 14. La pregunta 14 en particular pareció plantear dificultades importantes a los alumnos y los motivos para esto – junto con la naturaleza amplia de las otras preguntas mencionadas anteriormente – se tuvieron en cuenta en el proceso de corrección y puntuación de los exámenes.

Resulta satisfactorio observar que los profesores y los alumnos parecen estar más familiarizados con la estructura del programa de estudios. La introducción de los títulos de las secciones parece haber sido beneficiosa

para los alumnos porque en esta convocatoria hubo muchos menos que cometieran el grave error de escribir sobre un área geográfica, una persona o un período equivocados. Las preguntas 21, 22, 23 y 24 no son generales ni genéricas y los alumnos deben evitarlas a no ser que hayan estudiado las secciones 11 y 12 o hayan desarrollado un estudio de caso concreto relacionado con estas secciones. En esta convocatoria la mayoría de los alumnos respondieron estas preguntas apropiadamente.

Al parecer, la mayoría de centros siguió concentrándose en China y Japón o en China e India. En esta convocatoria hubo menos respuestas sobre países de Asia del sudeste y Nueva Zelandia que en noviembre de 2012, pero hubo más sobre Singapur. La calidad de las respuestas fue igual de equilibrada respecto a todos los países, y también con relación a los siglos XIX y XX. Hubo muchísimas respuestas en las que los alumnos escribieron con corrección y fluidez, pero no incluyeron suficientes datos fácticos específicos 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.

En esta convocatoria siguieron observándose indicios de que algunos centros insisten en que los alumnos se aprendan la misma respuesta preparada de antemano. Debe animarse a los alumnos a que respondan más apropiadamente a lo que de hecho piden las preguntas.

También resultó satisfactorio observar que se utilizaron mucho menos las abreviaturas idiosincráticas. Los comentarios en anteriores informes parecen haber alertado a los profesores sobre esta cuestión. Solo deben permitirse abreviaturas estándar que se utilizan normalmente, como PCC (Partido Comunista Chino) y GMD (KMT) (Guomindang/Kuomintang).

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

Al parecer algunos alumnos habían preparado respuestas a preguntas formuladas de antemano y tuvieron dificultades para adaptar su material para poder responder la pregunta concreta que, de hecho, se les hizo. Esto resultó particularmente evidente en las preguntas 3, 4, 11, 12, 13, 14, 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 19.

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: “sistema de comercio de China” (3); “a punto de derrumbarse” (4); “de ropa pero no de alma” (7); “momento decisivo” (11); “políticas sociales y económicas” (19); “lucha por el poder para controlar” (20) y “cambios demográficos” (24) tuvieron dificultades para comprender dichas preguntas.

Muchos alumnos no tenían un sentido sólido de la cronología y el contexto.

Algunos alumnos hicieron caso omiso del marco temporal de la pregunta y por tanto no obtuvieron puntuaciones altas. Esto ocurrió en concreto en las preguntas 3, 4, 12 y 13.

Algunos alumnos perdieron demasiado tiempo escribiendo mucha información complementaria en sus respuestas, particularmente en las preguntas 5, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 19 y 20.

En las preguntas 8 y 11 algunos alumnos decidieron descartar el tema principal de la pregunta con bastante rapidez y discutir muchos otros factores y/o acontecimientos que consideraron “de importancia” o “momentos decisivos”. No obtuvieron puntuaciones altas a menos que primero hubieran analizado con profundidad el tema principal.

Las preguntas 9, 12 y 14 eran amplias y muchos alumnos tuvieron dificultades para cubrir la cantidad de material requerido para responder a ambas partes de la pregunta.

Muchos alumnos se refirieron por nombre a los historiadores, pero de manera forzada y poco natural. En la mayoría de los casos, las opiniones de los historiadores no estaban integradas dentro de una argumentación fluida o de una discusión sobre la historiografía relacionada con el tema.

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

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.

Asimismo, hubo algunas respuestas muy buenas a la pregunta 2, en las que los alumnos utilizaron Singapur como su estudio de caso.

Las mejores respuestas fueron las relativas a: el shogunato Tokugawa (4); el periodo Meiji (7); si la respuesta de China al Tratado de Versalles fue un

momento decisivo (11); la democracia Taisho en Japón (13); la revolución cultural (20) y los motivos del éxito de Singapur (22). Demostraron dominar los conocimientos históricos y poseer destrezas analíticas considerables, así como capacidad para estructurar respuestas temáticas. .

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

Solo se comentan las preguntas más populares.

### **Pregunta 3**

Un importante número de alumnos eligió esta pregunta pero a muchos les costó identificar los motivos por los que los occidentales no estaban satisfechos con el sistema de comercio de China. Hubo una tendencia a narrar las misiones comerciales de Macartney, Amherst y Napier y las causas de la guerra del opio. Los mejores alumnos consiguieron situar la insatisfacción de las potencias occidentales en el contexto de las diferencias entre los respectivos conceptos de “comercio” y en general en el choque de culturas. No todos los alumnos discutieron las consecuencias. Los más flojos confundieron los acontecimientos y/o tratados de las dos guerras del opio entre sí.

### **Pregunta 4**

Tuvo bastantes respuestas y, en general, fueron buenas. Los alumnos menos aventajados se limitaron a describir el Japón Tokugawa y los peores de entre ellos se centraron principalmente en la llegada de Perry y su impacto. Los más aventajados fueron capaces de analizar la naturaleza cambiante de la sociedad Tokugawa antes de 1853 y dieron muchos detalles sobre los cambios en el sistema económico y feudal, así como sobre el impacto tanto de la “escuela de aprendizaje holandés” como de la “escuela de estudios nacionales” y el papel de los clanes tozama e identificaron, por tanto, las formas en que todos estos factores debilitaron la autoridad del shogun.

### **Pregunta 5**

Esta pregunta tuvo muy pocas respuestas y, en general, fueron flojas, principalmente porque fueron sobre todo narrativas y se concentraron demasiado en Jinnah y el periodo posterior que se cubre en la Sección 5.

### **Pregunta 7**

Fue una pregunta popular que, en general, se respondió muy bien. Los alumnos más aventajados definieron los términos en la introducción y examinaron los aspectos políticos, militares, económicos y

sociales/culturales. Algunos cuestionaron lo que se asumía en la pregunta pero la mayoría se mostraron de acuerdo. No obstante, hubo otros que argumentaron que hubo algunos cambios radicales. Unos pocos alumnos menos aventajados escribieron demasiado sobre la ropa ya que tomaron la cita demasiado literalmente.

### **Pregunta 8**

Fue una pregunta muy popular pero, en conjunto, no fue respondida particularmente bien. La mayoría de alumnos descartaron a Sun con bastante rapidez y se concentraron en otros factores que llevaron a la revolución, un enfoque no apropiado ya que, a no ser que se hubiese analizado en profundidad y en su contexto el papel de Sun Yixian, el discutir otros acontecimientos solo abordaba la pregunta parcialmente. Los alumnos más aventajados fueron capaces de discutir detalladamente la ideología de Sun, sus actividades revolucionarias en China y en el extranjero, además de su influencia, e identificar también algunos otros factores relacionados que contribuyeron a la revolución de 1911. Muchos alumnos menos aventajados no parecieron conocer los factores a corto plazo que contribuyeron a la revolución y discutieron solo factores a muy largo plazo.

### **Pregunta 9**

Esta pregunta tuvo un pequeño número de respuestas y, en general, fueron muy narrativas y se concentraron demasiado en Gandhi y Jinnah. Se analizó poco el impacto de la segunda guerra mundial sobre India y Gran Bretaña o los papeles desempeñados por Wavell y Mountbatten. No se aportó mucha información sobre los quince años anteriores a la independencia.

### **Pregunta 11**

Fue una pregunta muy popular. Los alumnos menos aventajados no sabían mucho sobre los términos del Tratado de Versalles con respecto a China y no fueron capaces de mostrar las conexiones entre el Tratado y el "movimiento del 4 de mayo". Otros simplemente presentaron material sobre Yuan Shikai y el surgimiento de los señores de la guerra. Algunos alumnos intentaron dar una respuesta preparada de antemano sobre si el Movimiento del 4 de mayo fue o no un punto de inflexión y discutieron otros acontecimientos no pertinentes. Otros intentaron cuestionar totalmente la pregunta y dijeron que no fue un momento decisivo, y después simplemente discutieron otros "momentos decisivos". Esto resultaba inadecuado a no ser que también se analizase en profundidad la respuesta de China al Tratado de Versalles. Muchos alumnos no tuvieron en cuenta los efectos del "movimiento" a largo plazo y se centraron solo en el impacto inmediato. Los más aventajados consiguieron analizar detalladamente los

aspectos culturales y políticos del “movimiento del 4 de mayo” y juzgar su impacto.

### **Pregunta 12**

Fue una de las preguntas más populares de la prueba pero, en conjunto, los alumnos la encontraron difícil. Hubo muchos que no captaron la cuestión de la invasión japonesa, y tendieron a escribir respuestas preparadas de antemano sobre por qué perdió el Guomindang y ganó el PCC. Hubo algunos alumnos que discutieron la invasión japonesa bastante bien pero no siguieron con la segunda parte de la pregunta respecto a la victoria del PCC en 1949. Los conocimientos detallados sobre la guerra chino-japonesa fueron muy escasos. Algunos de los alumnos más aventajados fueron capaces de discutir las perspectivas de distintos historiadores.

### **Pregunta 13**

Fue una pregunta bastante popular. La mayoría de alumnos la respondió razonablemente bien y discutió los problemas internos y externos, y las consecuencias. Los alumnos más aventajados tenían unos conocimientos detallados sobre las políticas interiores japonesas en el marco cronológico indicado. Muchos desarrollaron demasiado los factores internacionales y no lo suficiente las cuestiones internas. Los alumnos menos aventajados tendieron a centrarse solo en unos pocos problemas, en lugar de en el complejo conjunto de problemas a los que se enfrentaba Japón en la época. Algunos tendieron a escribir una respuesta preparada de antemano sobre el surgimiento del militarismo.

### **Pregunta 14**

Varios alumnos eligieron esta pregunta. Era difícil porque iba más allá del material de la Sección 7 y se solapaba con material de la Sección 11 y con la pregunta 21. Muy pocos alumnos sabían algo más allá de la ocupación estadounidense. Muchos escribieron respuestas generales sobre dicha ocupación, a las que les faltó centrarse en el desarrollo económico.

### **Pregunta 16**

Muy pocos alumnos respondieron esta pregunta. La mayoría discutieron Nueva Zelanda mucho más detalladamente que Australia y, por tanto, sus respuestas fueron flojas.

### **Pregunta 17**

Un pequeño número de alumnos eligió esta pregunta, y la hicieron bastante bien, con detalles pertinentes.

### **Pregunta 19**

Fue una de las preguntas más populares, pero incluso los alumnos más aventajados no la hicieron particularmente bien. Solo un puñado de alumnos sabía algo sobre políticas sociales aparte de la reforma agraria y la ley del matrimonio, como las medidas sanitarias, la educación, las campañas de alfabetización, y la vida familiar en las comunas. Muchos alumnos parecieron estar escribiendo una respuesta preparada de antemano sobre cómo estableció Mao el estado socialista (esto se preguntó en un examen anterior) y muchos confundieron políticas sociales con socialismo y no definieron los términos en la introducción. Algunos alumnos discutieron los “tres antis” y “cinco antis”, “las cien flores” y las políticas antiderechistas sin analizar el impacto social. No distinguieron entre políticas sociales y las líneas políticas y discutieron demasiados factores políticos. Todos los alumnos tendieron a discutir mejor las políticas económicas.

### **Pregunta 20**

Esta fue la otra pregunta más popular. La calidad de las respuestas varió desde excelentes análisis de la naturaleza de la revolución cultural hasta respuestas narrativas. En conjunto se respondió muy bien, pero a los alumnos menos aventajados les costó estructurarla. La mayoría tendieron a argumentar que la revolución cultural se llevó a cabo para que Mao pudiera mantenerse en el poder. Los alumnos más aventajados fueron capaces de discutir también los componentes ideológicos y el papel de la Banda de los Cuatro. Algunos de los mejores de entre los más aventajados discutieron distintas perspectivas de historiadores.

### **Pregunta 22**

Un pequeño número de alumnos eligió esta pregunta y, en general, la respondieron bastante bien. Discutieron una amplia variedad de factores.

### **Pregunta 23**

Esta pregunta tuvo muy pocas respuestas y, en general, fueron muy flojas. Se centraron en Tailandia y no aportaron suficiente información histórica.

### **Pregunta 24**

Esta pregunta tuvo un número escaso de respuestas. Los alumnos más aventajados la comprendieron, definieron el término “demográfico” y escribieron respuestas pertinentes.

## Recomendaciones y orientación para la enseñanza a futuros alumnos

- Los profesores deben asegurarse de que sus alumnos conozcan la geografía de la región y, por tanto, la diferencia entre Asia meridional, Asia oriental y Asia del sudeste, a fin de que no se equivoquen al elegir la pregunta ni incluyan un país de fuera de la región. Los 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, Viet Nam, 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 correctas 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 asegurarse de que los alumnos sepan qué secciones del programa de estudios han estudiado y por lo tanto los números de las preguntas correspondientes en el examen.
- Los profesores pueden 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 gráficas que identifiquen todos los acontecimientos/factores incluyendo comparación y contraste; y haciendo que diseñen mapas conceptuales 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 ampliamente sobre los temas y que comprenden la historiografía, concretamente en lo que se refiere a: el Japón Tokugawa; el periodo Meiji en Japón; “el movimiento del 4 de mayo” en China; el impacto de la invasión japonesa en las políticas interiores de China; 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 académicos y 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 una discusión sobre 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 respuesta examinaré”... o “Esta respuesta versará sobre”... Estas técnicas son bastante engorrosas y hacen que las introducciones sean demasiado largas. Los alumnos repitieron después esta información en la parte principal de la respuesta, haciéndola por tanto muy reiterativa. Esto les causó 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 abordar directamente la pregunta en la introducción. Un modo de ayudar a los alumnos a recordarlo es que utilicen 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 cantidad excesiva de material narrativo o descriptivo no pertinente.

Cuando esto fue así en todo el colegio, es de suponer que los profesores están aceptando este estilo porque lo equiparan a una respuesta detallada. Debe fomentarse que los alumnos escriban respuestas completas, bien estructuradas y temáticas. Deben intentar incluir varios puntos/hechos/pruebas en una frase, en lugar de emplear varias frases para explicar uno de ellos.

- Asimismo los alumnos deben también utilizar las palabras clave de la pregunta, tales como “no había satisfecho”; “las consecuencias”; “a punto de derrumbarse”; “motivos”; “consecuencias”; “compare”; “contraste”; “de ropa pero no de alma”; “momento decisivo”; “invasión y ocupación ... por los japoneses”; “victoria final”; “no consiguió resolver”; “sociales”; “económicas”; “controlar el futuro”; “cambios demográficos”, etc., 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 profesores deben asegurarse de que los alumnos practiquen mucho la redacción cronometrada de respuestas en 45 minutos, que es el tiempo que deberán dedicar a cada pregunta en el examen (con cinco minutos más de planificación).
- Debe enfatizarse la importancia de planificar cada respuesta durante el examen. Pasar 5 minutos aproximadamente redactando un plan de respuesta antes de empezar a escribir, es tiempo bien empleado y puede contribuir a que la respuesta sea coherente y esté centrada. Anime a los alumnos a incluir el plan en el cuadernillo de respuestas, pero también a tacharlo con una línea para indicar que no es parte de la respuesta final.
- Los profesores deben también asegurarse de que los alumnos estén familiarizados con las bandas de calificación de la guía de la asignatura en las páginas 81-85.

### Otros comentarios

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

## Prueba 3 del Nivel Superior – Europa y Oriente Medio

### Bandas de calificación del componente

<b>Calificación final:</b>	1	2	3	4	5	6	7
<b>Puntuaciones:</b>	0 - 5	6 – 11	12 - 17	18 - 24	25 - 30	31 - 37	38 - 60

### Comentarios generales

En general hubo más alumnos para esta prueba y la calidad de las respuestas fue en conjunto buena. Hubo muy pocas respuestas flojas, y más respuestas de gran calidad que en convocatorias anteriores.

Esto indica que hubo una buena preparación, especialmente para algunas de las preguntas más populares, por ejemplo, la pregunta 11, en la que se demostraron conocimientos detallados y razonablemente amplios, incluyendo diferentes factores muy bien centrados en la pregunta.

No obstante, algunas preguntas populares tuvieron respuestas que indicaron algunas lagunas importantes en la base de conocimientos de los alumnos; esto ocurrió concretamente en la pregunta 15 sobre la Alemania de Weimar. (Véanse más detalles a continuación.)

Un comentario general sobre el uso de la historiografía para apoyar las respuestas es que hubo cierta mejora, utilizándose menos la expresión “algunos historiadores” sin mencionar nombres o ideas. No obstante, sería beneficioso para los alumnos que se les presentara historiografía más reciente, por ejemplo, cuando se consideran las causas de la primera guerra mundial, Taylor y Fischer están ahora bastante desfasados.

Una vez más, hubo un número importante de respuestas que no se centraron suficientemente en la pregunta y utilizaron respuestas preparadas de antemano. Más decepcionantes fueron los exámenes en los que las respuestas demostraron que se había entendido claramente la pregunta, construyeron una argumentación razonable, pero no se apoyaron con conocimientos específicos detallados. La síntesis de conocimientos fácticos y análisis es una destreza clave en historia.

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

Solo se comentan las preguntas más populares.

**Pregunta 1**

Esta pregunta tuvo relativamente pocas respuestas y la mayoría tendieron a ser flojas y centrarse en las causas de la revolución, con una evaluación limitada de la medida en la que se lograron los objetivos.

**Pregunta 2**

Esta pregunta tuvo muy pocas respuestas y a los conocimientos les faltaron detalles sobre los objetivos.

**Pregunta 3**

Fue una pregunta bastante popular y tuvo algunas respuestas muy buenas, que mostraron conocimientos y comprensión amplios, con conexiones continuas a lo que pedía la pregunta incluso cuando se consideraron acontecimientos en Prusia. Algunas respuestas discutieron la mayoría de los puntos abordados en el esquema de calificación, que cubrían todo el periodo. Las respuestas más flojas se limitaron a los puntos débiles económicos y militares en las décadas de 1850 y 1860.

**Pregunta 4**

Fue una pregunta bastante popular pero no siempre bien respondida. Algunos alumnos no supieron distinguir entre el nacionalismo alemán y el prusiano. Algunos se centraron en la política exterior de Bismarck después de 1871, no obstante, unos pocos sí se centraron bien e incluso hicieron referencia a cómo la Constitución Federal Alemana favoreció a Prusia.

**Pregunta 5**

Esta pregunta tuvo pocas respuestas y tendieron a ser flojas y a faltarles claridad respecto a qué era el imperio otomano – un alumno escribió sobre Austria-Hungría.

**Pregunta 8**

Tuvo un escaso número de respuestas. Se aceptó que los alumnos utilizaran Rusia como enfoque de la pregunta (Europa del norte). Algunas de estas respuestas fueron bastante buenas y cubrieron todo el periodo señalado en la pregunta, pero otras fueron flojas y se centraron solo en Alejandro II.

**Pregunta 9**

Una pregunta muy popular, con algunas buenas respuestas que se centraron en la cita. Se mostraron conocimientos sólidos sobre reinado de Alejandro III y en muchos casos el término “reaccionario” se entendió claramente, aunque en otros pareció existir cierta confusión. Los conocimientos sobre política fueron más sólidos que sobre economía. Las respuestas más flojas se centraron en Alejandro II ya que sabían muy poco sobre Alejandro III.

### **Pregunta 10**

Una pregunta bastante popular pero algunos alumnos (especialmente en las respuestas en inglés, mezclaron a bolcheviques y soviets). No obstante, hubo un considerable número de respuestas que sí sabían la diferencia y los compararon y contrastaron con cierto éxito – la frase “el papel de los sóviets” está en la Guía.

### **Pregunta 11**

Fue una pregunta muy popular y las mejores respuestas cubrieron una variedad de factores, además de la política alemana. Algunas fueron detalladas y utilizaron historiografía, gran parte de la cual podría actualizarse. En la mejores respuestas se combinaron los buenos conocimientos con el análisis para llegar a la conclusión, pero en las más flojas se dibujó una línea casi recta desde la formación del imperio alemán hasta el estallido de la guerra en 1914.

### **Pregunta 12**

Otra pregunta popular, con algunas respuestas que demostraron buenos y profundos conocimientos sobre los acuerdos en su conjunto y no solo sobre Versalles. También fue evidente la capacidad de discutir tanto los éxitos como los fracasos a corto plazo. Muchos alumnos, sin embargo, simplemente describieron los términos del Tratado de Versalles con escaso análisis excepto para afirmar que los términos económicos fueron un factor muy importante en el ascenso al poder de Hitler (la fecha final para esta sección es 1923). Otros aprovecharon la oportunidad para escribir respuestas sobre la Liga/Sociedad de Naciones. El último apartado de la Guía dice claramente qué tratados deben estudiarse.

### **Pregunta 13**

Hubo muy pocas respuestas a esta pregunta. No obstante, una o dos de ellas mostraron conocimientos razonables de los acontecimientos en Jordania e Irak. Las preguntas de esta sección tuvieron más respuestas de lo normal en la convocatoria de noviembre.

### **Pregunta 14**

Esta pregunta tuvo un número razonable de respuestas y algunas de ellas mostraron conocimientos sobre las políticas británicas pero fueron menos capaces de identificar los “motivos”. Las respuestas más flojas hicieron caso omiso de las fechas en la pregunta y escribieron sobre el periodo posterior a 1945 de manera general.

### **Pregunta 15**

Fue la pregunta en la que los alumnos no se mostraron bien preparados y, aunque el esquema de calificación deja claro que hay mucho sobre lo que se puede escribir, se requerían conocimientos detallados. Es un tema común y los alumnos deberían tener conocimientos más sólidos. Gran parte de las respuestas fueron muy generales y mostraron pocos o ningunos conocimientos de los problemas políticos del periodo inicial y, con bastante frecuencia, incluso menos del periodo posterior, limitándose a hacer afirmaciones de escaso valor, como que tuvo lugar la Gran Depresión y los nazis ascendieron al poder. Solo en unas pocas respuestas se consideró realmente de algún modo el impacto en el debilitamiento de la incapacidad de los partidos políticos para cooperar, especialmente en los años 1929-1933.

Muchos culparon de todos los problemas políticos a la representación proporcional. Las respuestas en español mostraron unos conocimientos más sólidos de los problemas políticos iniciales, incluidas las amenazas a la república (liga espartaquista, el golpe de estado de Kapp, etc.).

Hubo mejores conocimientos de los problemas económicos y algunos intentos razonables de comparar y contrastar, no obstante, incluso aquí muchos alumnos parecieron pensar que las reparaciones fueron la causa directa de la hiperinflación y que hubo hiperinflación en el período posterior.

La mayoría de respuestas intentaron comparar y contrastar.

### **Pregunta 16**

Fue una pregunta bastante popular y muchos alumnos fueron capaces de comentar documentadamente las divisiones en la sociedad española, pero tuvieron menos claras las divisiones ideológicas (y los grupos políticos que apoyaban diferentes ideologías) y, en cuanto a los detalles del periodo inmediatamente anterior a la guerra (1931 – 1936), fueron bastante flojos.

### **Pregunta 17**

Fue una pregunta popular con algunas buenas respuestas que sí se centraron en las áreas señaladas en la pregunta. Algunas indicaron que Stalin estaba simplemente ampliando las políticas de Lenin, de modo que la transformación fue limitada, lo cual tiene cierta validez.

En conjunto, los conocimientos fueron sólidos, conociéndose bien las políticas económicas aunque se podría haber dicho más de la medida en que la colectivización transformó tanto la economía como la sociedad de las áreas rurales.

A veces, pareció existir cierta confusión sobre “línea política” y “políticas sociales”, y algunos alumnos consideraron las purgas como una política social. La mayoría de respuestas se centraron en el período estalinista, remontándose algunas hasta 1953. Unas pocas se centraron en el ascenso al poder o en la política exterior.

### **Pregunta 18**

Esta pregunta tuvo algunas respuestas, que fueron bastante buenas, con buenos conocimientos y análisis equilibrado.

### **Pregunta 19**

Las respuestas a esta pregunta tendieron a centrarse en la división de Alemania y la contención del comunismo, lo que era razonable hasta cierto punto pero debía incluir más sobre los problemas sociales y económicos. Pocas respuestas consideraron la medida en que estos problemas habían sido superados.

### **Pregunta 21**

Se respondió razonablemente bien y los alumnos consideraron las cuestiones de los problemas sociales y económicos desde una base de conocimientos razonablemente segura.

### **Pregunta 22**

Fue una pregunta bastante popular, y las respuestas mostraron conocimientos sólidos, especialmente para el periodo hasta 1973, no obstante, las fechas llegaban hasta 2000. Las respuestas que se detuvieron en el conflicto de 1973 no podían alcanzar las bandas de puntuación más altas. Pocas respuestas mostraron una buena comprensión de los motivos para que siguiese habiendo tensiones.

### **Pregunta 23**

Muchos de los que respondieron esta pregunta escribieron sobre Gran Bretaña pero narraron las reformas de Beveridge y comentaron poco su impacto. Muy pocos cubrieron el periodo de cincuenta años.

### **Pregunta 24**

Gran Bretaña volvió a ser un punto de enfoque popular en las respuestas pero algunas fueron generales. Muy pocos alumnos sabían lo suficiente como para escribir respuestas detalladas sobre la educación y establecer conexiones con la estructura social cambiante.

### **Recomendaciones y orientación para la enseñanza a futuros alumnos**

- Los profesores deben enseñar todos los apartados de las secciones elegidas de la Guía y todos los detalles contenidos en dichos apartados. Por tanto, si enseñan Alemania 1919-1933, los alumnos deberán aprender algo más que simplemente lo referente a las reparaciones y la llegada al poder de Hitler.
- Debe recordarse a los alumnos que respondan las preguntas del examen, y no las que se hayan preparado de antemano. Deben practicar la identificación de palabras clave en las preguntas para garantizar que se centren mejor en lo que piden.
- Debe recordarse a los alumnos que deben apoyar sus afirmaciones y análisis con hechos.