



UNIVERSIDAD
DE PIURA

REPOSITORIO INSTITUCIONAL
PIRHUA

LA IMPLEMENTACIÓN DE UNA METODOLOGÍA DE ANÁLISIS DE FUENTES PARA DESARROLLAR EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN ALUMNOS DE HISTORIA DEL PRIMER AÑO DEL PROGRAMA DE DIPLOMA DEL BACHILLERATO INTERNACIONAL

Allison Michelle Garrett

Lima, 2014

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Maestría en Educación con Teorías y Gestión Educativa

Garret, A. (2014). *La implementación de una metodología de análisis de fuentes para desarrollar el pensamiento crítico en alumnos de historia del primer año del programa de diploma del bachillerato internacional*. Tesis de Maestría en Educación con Teorías y Gestión Educativa. Universidad de Piura. Facultad de Ciencias de la Educación. Lima, Perú.



Esta obra está bajo una licencia
Creative Commons Atribución-
NoComercial-SinDerivadas 2.5 Perú

Repositorio institucional PIRHUA – Universidad de Piura

ALLISON MICHELLE GARRETT

**LA IMPLEMENTACIÓN DE UNA METODOLOGÍA DE
ANÁLISIS DE FUENTES PARA DESARROLLAR EL
PENSAMIENTO CRÍTICO EN ALUMNOS DE
HISTORIA DEL PRIMER AÑO DEL PROGRAMA DE
DIPLOMA DEL BACHILLERATO INTERNACIONAL**



UNIVERSIDAD DE PIURA

**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN
TEORÍAS Y GESTIÓN EDUCATIVA**

2014

APROBACIÓN

La tesis titulada, *La implementación de una metodología de análisis de fuentes para desarrollar el pensamiento crítico en alumnos de historia del primer año del programa de diploma del Bachillerato Internacional*, presentado por Allison Michelle Garrett en cumplimiento con los requisitos para optar el Grado de Magíster en Educación con Mención en Teorías y Gestión Educativa, fue aprobada por el asesor Dr. Pablo Pérez y defendida el de de 2014 ante el Tribunal integrado por:

Presidente

Informante

Secretario

AGRADECIMIENTOS

Quisiera darle las gracias a mi querido esposo Luis, cuyo apoyo y motivación constante me fueron indispensables y por los cuales estoy profundamente agradecida. A su vez, agradezco a mi hijo Julián Edward, quien me acompañó desde el vientre en este proceso intelectual y quien ahora está con nosotros, motivándonos a la excelencia cada día.

INDICE

Introducción	1
Capítulo I: Planteamiento del estudio	7
1.1. Formulación del problema	7
1.2. Delimitación de los objetivos	8
1.2.1. Objetivo general	8
1.2.2. Objetivos específicos	8
1.3. Hipótesis	9
1.4. Fundamentación de la investigación	9
1.5. Limitaciones de la investigación	10
1.6. Antecedentes de la investigación	10
Capítulo II: Marco Teórico	19
2.1. Definiendo el Pensamiento Crítico	20
2.2. Las Habilidades que conforman el Pensamiento Crítico	23
2.3. Análisis de fuentes históricas como metodología de enseñanza	26
Capítulo III: Metodología de la Investigación	31
3.1. Tipo de investigación	31
3.2. Diseño de la investigación	38
3.3. Población y muestra de estudio	38
3.4. Variables	38
3.5. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	38

Capítulo IV: Los Resultados	43
4.1 Presentación de los Resultados	43
4.2 Discusión de los resultados	47
Capítulo V: Conclusiones	49
5.1 Conclusiones	49
5.2 Implicaciones para la Práctica	
5.3 Recomendaciones	51
Referencias Bibliográficas	53
Anexos	57

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo A	Pre-test y Esquema de Calificación	59
Anexo B	History Methodology Teacher Observation Form	71
Anexo C	Glosario de Términos de Examen	75
Anexo D	Bloom y Habilidades de Pensamiento Crítico	76
Anexo E	Actividad Basada en Fuentes Históricas	78
Anexo F	Introducción a la Prueba Uno	79
Anexo G	Prueba Uno y Esquema de Calificación (Noviembre 2011)	86
Anexo H	Guía OPVL de la Sociedad de Humanidades de Minnesota	95
Anexo I	Prueba Uno y Esquema de Calificación (Noviembre 2010)	99
Anexo J	Entrevistas a Profundidad (CD)	108
Anexo K	Prueba Uno y Esquema de Calificación (Mayo 2013)	109
Anexo L	IB History Subject Report (Mayo 2013)	120

LISTA DE TABLAS

Tabla 1: Integrando la Taxonomía de Bloom con los objetivos de evaluación del programa de Historia del Bachillerato Internacional.	26
Tabla 2: Matriz de Consistencia de la Investigación.	31
Tabla 3: Resultados Generales del Pre-test y Post-test.	44
Tabla 4: Resultados del Pre-test y Post-test en Preguntas 3 y 4.	46

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Taxonomía de Bloom de habilidades de pensamiento y sus actualizaciones.	24
---	----

INTRODUCCIÓN

Desde hace más de 2500 años, Sócrates estableció el hecho de que uno no podía simplemente depender de las personas en las posiciones de autoridad, asumiendo que tenían un razonamiento bien fundamentado ni una intuición infalible. Él instituyó la importancia de formar preguntas profundas que pretenden introducirse en el pensamiento antes de aceptar una idea como válida para creerla, un método actualmente conocido como el cuestionamiento socrático. La Dra. Linda Elder y el Dr. Richard Paul afirman que el añadir la palabra “socrática” a una pregunta corriente refleja un sistema profundo que conlleva un interés penetrante en evaluar la verdad o la credibilidad de una aseveración o idea. (Elder & Paul, 2002)

Platón documentó los pensamientos de Sócrates y junto a Aristóteles y los escépticos griegos enfatizaron el concepto de que las cosas no son siempre lo que parece y solamente una mente entrenada está preparada para indagar más allá de lo superficial. Desde esta tradición griega emergió la aseveración de que quienes querían entender la realidad más profunda de la vida debían de pensar en una forma sistemática y considerar cada implicación de una manera amplia y honda, ya que sólo un pensamiento que está bien razonado y que responde a las objeciones nos puede llevar más allá de la superficie.

Durante la edad media, la tradición de un pensamiento de forma crítica y sistemática fue representada en las enseñanzas de pensadores como Tomás de Aquino y a través de obras como su *Summa Theologica*. Aquino reclamaba un pensamiento analítico que indagaba desde varios puntos de vista a una idea propuesta. (Aghapour, 2012) Durante los siglos dieciséis y diecisiete en el renacimiento varios ilustrados como

Colet, Erasmus y Moore en Europa empezaban a ejercer un pensamiento crítico acerca de la religión, el arte, la sociedad, la naturaleza humana, las leyes y la libertad. Afirmaban que la mayoría de los dominios de la vida humana requerían de la búsqueda, análisis y una crítica profunda. (Paul, Elder, & Bartell, California Teacher Preparation for Instruction in Critical Thinking: Research Findings and Policy Recommendations:, 1997)

Desde los tiempos de antaño hasta la filosofía de la actualidad y sus respectivas aplicaciones prácticas, el pensamiento mencionado ya se denominaba como pensamiento crítico y es de un alto nivel de interés de parte de los educadores, los gobernantes y los líderes de la mayoría de los países del mundo. ¿Y por qué este interés tan agudo por un pensamiento analítico, crítico y capaz de ver varias perspectivas? David Perkins afirma que el mundo actual tan cambiante hasta en el ámbito no académico y con lo que él nombra, “razonamiento informal o del día-día”, requiere de una capacidad de poder examinar todos los factores que influyen en una situación, poder predecir todos los resultados posibles y tomar un determinado camino evaluando cada uno simultáneamente e intentando maximizar los resultados positivos y minimizar los negativos. Perkins también resalta la fuerte influencia que ejercen las creencias de cada uno al momento de elegir un camino. (Perkins, 1989) Al ser así, es sumamente importante que podamos afinar nuestras habilidades para reconocer esta subjetividad hasta en la toma de nuestras decisiones diarias tomando en cuenta las diversas posiciones ante una determinada situación, ser capaces de sintetizar información de una gran variedad de fuentes y finalmente evaluar todos estos factores para poder llegar a una decisión bien fundamentada.

Si bien es cierto desde hace algunos siglos se ha insistido en la importancia de un pensamiento crítico, aún no existe un entendimiento profundo de la teoría detrás de ello y mucho menos una clara aplicación en la práctica educativa. En un estudio hecho para la Comisión de Acreditación de Maestros de California, un 89% de profesores universitarios afirman que el desarrollo del pensamiento crítico es un objetivo importante en su enseñanza, sin embargo solo una minoría (19%) pueden dar una explicación clara de lo que es el pensamiento crítico. (Paul, Elder, & Bartell, California Teacher Preparation for Instruction in Critical Thinking: Research Findings and Policy Recommendations:, 1997).

Mientras que los gurús de la educación profesan su apego al pensamiento crítico, la realidad es que su avance es difícil de medir y requiere de un profesorado altamente capacitado. Ben Morse, profesor universitario de Inglaterra argumenta que,

...las universidades odian al pensamiento crítico. Las universidades inglesas y su sistema de puntaje para el ingreso a la educación superior (UCAS) no consideran puntos para notas del pensamiento crítico y lamentablemente este hecho cree un efecto dómimo en la secundaria. Si el propósito de un colegio es generar puntaje y notas aptas para el ingreso en la universidad y las mismas no consideran cursos y notas del pensamiento crítico, ¿Por qué designar horas hombres de los profesores a dicha tarea? (Morse, 2012)

Felizmente hay programas educativos que reconocen el valor del pensamiento crítico y lo han integrado en su estructura curricular y puntaje para sus exámenes de convalidación universitaria. Uno de los más exitosos al nivel mundial es el programa del Bachillerato Internacional. El Bachillerato Internacionales es una fundación educativa sin fines de lucro, fundada en Ginebra, Suiza en 1968. Lo que comenzó siendo un programa que consistía en un currículo preuniversitario y una serie de exámenes externos estandarizados para alumnos de colegios de todo el mundo, dirigido a alumnos que se desplazan entre varios países para cursar estudios preuniversitarios, es, hoy en día, un ciclo educativo formado por tres programas para alumnos de 3 a 19 años y que ofrece una auténtica educación internacional. (Bachillerato)

Si bien es cierto el programa del Bachillerato Internacional ofrece pautas para la medición de logros a través de los objetivos de evaluación presentados en sus guías académicas, para poder llevar a cabo el programa exitosamente, es sumamente importante tener en cuenta la realidad de cada país en el cual se encuentra, para adaptarlo a sus necesidades considerando simultáneamente el nivel de desarrollo en el cual se encuentra cada asignatura en un determinado centro educativo, tanto como de la educación general a nivel nacional.

El país del enfoque de este estudio es el Perú y la investigación fue realizada en un colegio privado en Lima durante el año escolar 2013. En el reporte del foro económico mundial sobre la competitividad global en 2012, el Perú fue representado como un país que está atravesando grandes cambios y un crecimiento económico galopante, gozando de la

posición 21 entre 144 países medidos en cuanto su situación macroeconómica. Sin embargo, otras cifras muestran la contra-cara de su realidad, por ejemplo, el nivel de eficacia del funcionamiento de las instituciones públicas (puesto 118) en conjunto con el nivel excesivo de burocracia (puesto 128) presentan un reto grande para el sistema educativo que languidece en la posición 132. Sin embargo, más que nunca, el Perú necesita una fuerza intelectual, capaz de una resolución de problemas que requiere de la capacidad de sopesar varias perspectivas contradictorias, sintetizar toda la cantidad de información que abunda en los cambios diarios y a su vez poder responder relativamente rápida y eficazmente tomando en cuenta todo lo mencionado. Mejor dicho, al Perú y al mundo globalizado en el que se sitúa, les urge contar con una fuerza laboral, políticos y gobernantes capaces de ejercer un pensamiento crítico.

Afortunadamente este hecho no ha pasado desapercibido por el Ministerio de Educación del Perú. En el año 2006 emitió un guía para el desarrollo del pensamiento crítico en cuya introducción resalta la indispensabilidad de esta habilidad para el país:

Los estudiantes que se preparen para hacer frente a las exigencias y a los retos que plantea el siglo XXI, deben ser capaces de dominar un mundo de alta tecnología en el que la capacidad para resolver problemas es un requisito básico. Por eso, para prepararlos para su encuentro con un mundo cada vez más complejo, debemos de brindarles las herramientas necesarias, siendo el pensamiento crítico y la resolución de problemas, los más importantes. La meta de la educación es que nuestros estudiantes utilicen y apliquen la información que reciben, en consecuencia, el reto para los educadores consiste en formar y desarrollar personas críticas, autónomas, pensantes y productivas. (Ministerio de Educacion del Peru , 2006)

El presente estudio, se enfoca en la aplicación de una metodología de análisis de fuentes históricos para fortalecer el pensamiento crítico, tomando como herramienta de medición la prueba uno del programa de Diploma del Bachillerato Internacional en la asignatura de Historia. En el Capítulo I se presenta el problema y los objetivos culminando con la fundamentación, limitaciones y antecedentes de la investigación. En el Capítulo II se realiza una revisión de la literatura relacionada con los antecedentes teóricos del pensamiento crítico, sus varias definiciones según la academia y se presenta la definición que se usará para los fines

de la presente investigación. A su vez, se explora las varias habilidades que conforman el pensamiento crítico conjunto con una breve reflexión sobre las disposiciones o actitudes frente al pensamiento crítico. Se cierra el Capítulo II con una explicación tanto de las varias metodologías que se ha usado para la enseñanza del análisis de fuentes históricas como la explicación de la metodología desarrollada con la población del estudio. En el Capítulo III se profundiza en dicha metodología y población. También se habla de los variables analizadas a través de los instrumentos y técnicas también descritas en este capítulo. En el Capítulo IV se presenta los resultados del estudio cerrando el trabajo con las conclusiones y recomendaciones para futuro estudio.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO

1.1. Formulación del Problema

Existe gran variedad en lo que son las definiciones de pensamiento crítico como posiciones sobre si la habilidad está más eficazmente desarrollada como una destreza general o si se considera dentro de una cierta disciplina incrustada con las habilidades y pensamientos propios de él.

Para los propósitos de este estudio compartimos la posición de Sharon Bailin que las conclusiones generales del pensamiento crítico son demasiado dispersas para ser utilizadas eficazmente en la práctica pedagógica. Una mejora alternativa es la integración de habilidades de pensamiento crítico con los conocimientos propios de una disciplina académica. (Bailin, *Critical Thinking and Science Education*, 2002)

Si bien es cierto existe la necesidad de pensamiento crítico en todas las disciplinas, según Reed, la historia con sus varias interpretaciones, textos y fuentes parciales sesgadas y sin una estructura definida es bastante parecida a la información a la que nos enfrentamos diariamente. Un entrenamiento en el análisis crítico de documentos históricos puede ayudar a los alumnos en el desarrollo de las habilidades necesarias para el análisis, por ejemplo, a través de la lectura de artículos contemporáneos del periódico o los discursos políticos. Es importante decir que muy pocos cursos en la universidad y mucho menos en la

secundaria utilizan fuentes primarias. Cuando se usa se suele considerar como herramienta didáctica vista por los alumnos como otra fuente para memorizar para el examen. Hasta los profesores que utilizan las fuentes históricas con el fin de desarrollar pensamiento crítico pueden fracasar si no enseñan explícitamente las habilidades del pensamiento histórico. (Reed J. H., 1998)

Tomando en cuenta todo lo presentado, para nuestra investigación se nos presenta el siguiente problema que planteamos en forma de interrogante: **¿De qué manera se debe aplicar el análisis de fuentes como metodología de enseñanza para desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes de cuarto año de secundaria (primer año del programa de diploma del bachillerato internacional)?**

1.2. Objetivos de la Investigación

Para poder desarrollar el pensamiento crítico además de tener éxito en los exámenes del Bachillerato Internacional, a los cuales se somete el alumno en su año final de secundaria, nuestro estudio es más apropiado para los alumnos de cuarto de secundaria que a su vez están en su primer año del programa de diploma del Bachillerato Internacional.

1.2.1. Objetivo General

Para poder responder al problema planteado, el objetivo general de nuestra investigación es: **Aplicar el análisis de fuentes como metodología de enseñanza para desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes de cuarto año de secundaria (primer año del programa de diploma del bachillerato internacional).**

1.2.2. Objetivos Específicos

Del objetivo general presentamos los siguientes objetivos específicos.

- ❖ Realizar un diagnóstico para identificar el nivel de desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes de cuarto año de secundaria (primer año del programa de diploma del Bachillerato Internacional).

- ❖ Diseñar una metodología para enseñar el análisis de fuentes en el área de historia del programa de diploma del Bachillerato Internacional.
- ❖ Aplicar la metodología para enseñar el análisis de fuentes.
- ❖ Reajustar las estrategias de enseñanza para el análisis de fuentes.
- ❖ Evaluar el pensamiento crítico en los estudiantes de cuarto año de secundaria (primer año del programa de diploma del Bachillerato Internacional). Es decir el desarrollo del pensamiento crítico.

1.3. Hipótesis

Al culminar nuestra investigación, predecimos que, **la aplicación de una metodología de análisis de fuentes históricas, favorecerá el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de cuarto año de secundaria (primer año del programa de diploma del bachillerato internacional).**

1.4. Fundamentación de la Investigación

En un mundo en el cual tenemos tanta información a disposición, la respuesta correcta parece estar en la punta de nuestros dedos gracias al Google y hoy en día más que nunca, uno requiere del potencial de filtrar y evaluar todas estas fuentes diversas de información. A su vez, en el mundo en general, pero específicamente en Latinoamérica, quedan los rezagos de gobiernos dictatoriales y autoritarios que han manipulado la prensa y la opinión pública, mientras que en muchos casos, la prensa y las fuentes de información, fueron medios de mantener pacificado, en el mejor de los casos aunque algunos otros afirman que fueron para mantenerlos embrutecidos, al público en general.

La historia como campo y las fuentes históricas como herramientas son ideales para el desarrollo de las mismas habilidades requeridas en el mundo descrito anteriormente. La historia nos brinda un almacenaje interminable de textos fragmentados, diferentes puntos de vista sobre el mismo tema y autores cuyos posiciones definitivamente dictan “la verdad” que deciden presentar. Estas características de las fuentes históricas son parecidos a los fragmentos que se nos presentan diariamente, y el análisis crítico de ellas pueden dotar al alumnado de las habilidades que necesitan para un razonamiento claro en su vida cuando

se enfrenten, por ejemplo, a la lectura de un artículo periodístico o al análisis de discursos políticos.

Por estos motivos, además de la ausencia de un estudio parecido realizado en el Perú se ha pensado que el presente estudio podría brindar aportes significativos. A su vez, el programa del Bachillerato presenta la oportunidad interesante de réplica, dado que todos los cursos de Historia del programa de diploma que eligen la misma ruta de las Américas ofrecida en el syllabus (que es lo más común entre los colegios del Bachillerato) son sometidos a la Prueba uno, un examen de análisis de fuentes históricas, específicamente del tema de la Pacificación después de la Primera Guerra Mundial, un tema sobre el cual hay bastante discrepancia hasta el día de hoy. Por ende, al desarrollar e investigar la metodología del presente estudio, se debería replicar en colegios con características demográficas, lingüísticas y geográficamente distintas para convalidar su eficacia y así poder tener una trascendencia significativa.

1.5. Limitaciones de la Investigación

Limitaciones en el estudio existen siendo uno de los principales el tamaño modesto de la muestra (N=20) y el hecho de que se realizó con una sola sección, dado que el colegio solamente tiene una clase que lleva la material dictada en inglés (el idioma del estudio). A su vez, la duración en la cual fue aplicada la nueva metodología (16 sesiones) es relativamente corto pero que fue suficiente para tener tiempo de aplicar el pretest y posttest respectivamente.

1.6. Antecedentes de Estudio

El estudio hecho por Jennifer Reed para su tesis doctoral de la Universidad de South Florida titulado, *El efecto de un modelo de pensamiento crítico sobre el logro del alumnado en el análisis, la interpretación, el razonamiento argumentativo y la disposición del pensar críticamente de fuentes primarias y contenido histórico en un curso universitario de historia*, investigó el efecto de integrar el modelo de pensamiento crítico diseñado por Richard Paul en un curso universitario de Historia de Estados Unidos en, 1) la habilidad de pensar críticamente tanto sobre la historia de estados unidos como temas de interés común, 2) la disposición hacia el pensar crítico, y 3) el

conocimiento de contenido histórico. También examinó si la edad (menos de 22 años, 22 años, o 22 años y mayor) o el género tenían efecto en la eficacia del modelo de instrucción. (Reed J. , 1998)

Cuatro secciones del curso, *Historia Estadounidense desde 1877 hasta la Actualidad*, participaban en el estudio que tenía la duración de un semestre, aproximadamente cuatro meses. Aleatoriamente dos secciones fueron seleccionadas como el grupo experimental y los otros dos servían como grupo de control. El grupo experimental, el cual estuvo compuesto por 29 alumnos, recibía una instrucción explícita acerca de cómo usar el modelo de pensamiento crítico de Paul para analizar e interpretar documentos históricos de fuentes primarias. El grupo de control fue enseñado en una forma más tradicional.

Los alumnos que participaban en el estudio, todos en su primer año de la universidad, fueron sometidos a tres pruebas diagnósticas y cuatro pruebas después de la aplicación de las metodologías para medir la eficacia de los siguientes modelos de instrucción: Una prueba de análisis de fuentes históricas (DBQ) de un examen de *advanced placement* (un examen con el cual el alumno puede convalidar cursos universitarios), el examen de pensamiento crítico de ensayos de Ennis-Weir, el Inventario de Disposición hacia el Pensamiento Crítico de California (CCTDI) y un examen de contenido histórico. Se hizo un análisis estadístico y el grupo experimental tuvo un puntaje significativamente más alto en el examen de análisis de documentos (DBQ) y el Ennis-Weir. No se presentó una diferencia significativa en cuanto el CCTDI ni el de contenido histórico.

El estudio de Reed tuvo tres resultados principales: 1) la habilidad de estudiantes universitarios de pensar histórica y críticamente mejoró en un solo curso; 2) el conocimiento del contenido histórico de alumnos universitarios no se vio afectado al fin del curso cuando se integró capacitación en habilidades de pensamiento crítico con el contenido del curso; 3) edad y género no jugaron papeles significativos en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en alumnos universitarios.

El estudio hecho por Carl Savich, *Mejorando Habilidades de Pensamiento Crítico en Historia* tuvo como objetivo determinar si el método de indagación en la enseñanza de historia motivaría y engancharía mejor que el método tradicional de conferencia o magistral a alumnos de grado once y doce (los últimos dos años) de secundaria en clases de Historia Estadounidense e Historia Universal en Michigan,

Estado Unidos. Savich explora cuál de estas dos metodologías traen mejores resultados al nivel de evaluaciones escritas y muestra una mejora en el nivel de entendimiento del educando.

Específicamente, en una que aplica el método de indagación (inquiry), hay una preocupación por fomentar el pensamiento crítico a través de los juego de roles, las simulaciones y la actuación, el análisis de varios textos y las presentaciones orales y visuales. Esto se contrasta con lo llamado por Foster & Padget el método de conferencia o transmisión en el cual la enseñanza se centra en el profesor y el educando está en una posición de receptor, donde toma apuntes y se espera una memorización de los datos impartidos. Los profesores presentan la lección mediante una presentación con poco o nada de interacción o dialogo con los alumnos. (Foster & Padgett, 1999)

Además del objetivo mencionado, Savich tenía el objetivo específico de identificar si el enfoque en fomentar habilidades de pensamiento crítico versus la memorización debe ser el enfoque de la enseñanza de historia. (Savich, 2009). Los métodos utilizados en el estudio de investigación-acción de Savich incluían métodos cualitativos y cuantitativos diseñados para hallar una metodología que aumentaría el nivel de desarrollo de pensamiento crítico en alumnos de secundaria. Diseñó un experimento que comparó la efectividad de dos métodos de instrucción, donde el mismo profesor utilizó dos metodologías distintas, en uno aplicó metodologías de indagación y en el otro una tradicional de conferencia o transferencia. El tradicional o de transferencia involucraba el uso de conferencias orales basados en el texto.

En el aula donde Savich utilizó el método de indagación seis prácticas pedagógicas fueron utilizadas en el aula de indagación. Estos incluían: 1) simulaciones, 2) discusiones en clase o en grupo, 3) proyectos individuales de investigación, 4) perspectivas y puntas de vistas múltiples y 5) alfabetización crítica (critical literacy), que consiste en la búsqueda de sesgos en los textos y en los medios de comunicación.

Los dos grupos fueron de composición parecida en cuanto a edad y división entre los géneros del alumnado. El horario de las secciones eran casi idénticas (una las 8 y otra a las 9am) y los mismos textos fueron usados así como las mismas pruebas y exámenes aplicados. Los dos grupos fueron sometidos a sus metodologías respectivas por un periodo de 12 semanas. Las pruebas aplicadas a los dos grupos de carácter

cuantitativas (tareas, pruebas y exámenes) fueron contabilizadas y graficadas.

Para poder evaluar el nivel de compromiso y participación de los estudiantes se utilizaba los métodos cualitativos que consistieron en unas observaciones grabadas, el uso de rúbricas para evaluar el desempeño del educando, la aplicación de encuestas actitudinales, la realización de entrevistas y unas presentaciones filmadas. El profesor también llevó un diario de campo donde registró la participación de cada alumno en discusiones y actividades.

Los resultados del estudio de Savich sostenían que los métodos de enseñanza de indagación, incluyendo el juego de roles en grupo y las simulaciones, resultaban en una mejora en la comprensión de los acontecimientos históricos, según el investigador, al permitir una mayor empatía e internalización resultando en un incremento en las habilidades de pensamiento crítico. Cuando los resultados de las pruebas de las dos clases se compararon, el método de enseñanza de indagación resultó en promedio mayor. A su vez, reportó que la metodología de indagación permitió al educando entender el significado de la historia para sus propias vidas. Podían ver a la historia como un proceso interactivo en constante evolución, no solo como un hecho estático.

Los estudios hechos en Latinoamérica en su mayoría han sido en áreas distintas a la de historia, por ende, es sumamente importante la realización de nuestro estudio. Sin embargo, existen algunos estudios hechos en la región, aunque la mayoría, como en el que se detalla a continuación se ha realizado al nivel universitario. No obstante, dado que el estudio de Sonia Betancourt Zambrano, *Evaluación del pensamiento crítico en estudiantes de secundaria de la ciudad de San Juan de Pasto*, estaba hecho en Colombia, tiene relevancia para su cercanía regional y tomando en cuenta que el programa del bachillerato internacional tiene la finalidad de ser uno de preparación universitario.

El estudio de Betancourt Zambrano tuvo como objetivo evaluar el nivel de desarrollo del pensamiento crítico de estudiantes de 10 a 18 años de edad, que residen en la ciudad de San Juan de Pasto, Colombia, pertenecientes a tres colegios, uno por cada estrato social (bajo, medio y alto) a través de la técnica metodológica de la controversia. En su

estudio, Betancourt Zambrano resalta las siguientes definiciones de controversia (Betancourt Zambrano, 2010):

Existen dos tipos de controversia: la controversia de decisión y la controversia académica. La controversia de decisión es aquella que se presenta cuando dos grupos o personas afrontan un problema y tienen que tomar decisiones, enfrentándose a las posiciones opuestas que tienen al respecto. Lo anterior implica que prevalece algún acuerdo entre miembros del grupo. La participación de la controversia de decisión es muy importante en escuelas, negocios, organizaciones, gobiernos, entre otros. El segundo tipo es la controversia académica. Es el empleo del conflicto intelectual en la instrucción para aumentar la calidad de solución de problemas, la toma de decisiones, el razonamiento, las relaciones interpersonales, la salud psicológica y el bienestar. Los estudiantes en la controversia.

Se estudió si existían diferencias en las habilidades del pensamiento crítico, desde la controversia, en función de las siguientes variables independientes: sexo, edad, grado escolar, nivel socioeconómico del colegio y lugar de nacimiento. Se aplicó un cuestionario compuesto de temáticas-frases, seleccionados anteriormente, a 1.228 estudiantes.

Betancourt Zambrano elaboró varias hipótesis en las cuales se contrastó la variable dependiente (el pensamiento crítico) en función de las variables anteriormente mencionadas. Encontró lo siguiente: existen diferencias significativas en el total del pensamiento crítico en función de la edad de los estudiantes, existe una tendencia del pensamiento crítico a aumentar con la edad, como es de esperar por la relación de edad con grado escolar, también muestran sus resultados que el pensamiento crítico aumenta con el grado escolar. A su vez, encontró que no existen diferencias estadísticas significativas en el pensamiento crítico según los estratos sociales de los colegios pero sí que el lugar de nacimiento está relacionado con el pensamiento crítico. Finalmente, en cuanto al pensamiento crítico en general, al aplicar la prueba estadística de Mann – Whitney, se encontró que sí existen diferencias significativas entre las mujeres y los hombres, y se observó que los rangos más altos los presentaban las mujeres y los bajos los hombres; entonces, existen diferencias significativas entre los hombres y las mujeres frente al pensamiento crítico, por lo tanto argumentó que el género está relacionado con el pensamiento crítico.

Si bien es cierto el estudio de Betancourt Zambrano fue realizado en Colombia con una población escolar con características parecidas a la nuestra, el hecho de que solamente utilizó métodos cuantitativos y a través de una metodología distinta hace necesario hacer referencia a un estudio que no solamente trata al pensamiento crítico desde la perspectiva de la disciplina de historia, pero utilizando la metodología de análisis de múltiples documentos y fuentes históricas.

En un estudio cuyo enfoque se centraba en el estudio de múltiples textos históricos en un curso llamado Aprender a Aprender (cuyo fin es enseñar estrategias de estudio a alumnos que lo auto-eligen), Cynthia Shanahan con sus colegas Jodi Patrick Holschuh y Betty P. Hubbard, pidió a tres secciones de aproximadamente 20 alumnos, cada una provenientes de varias facultades y años universitarios, que lean varios documentos sobre el Golfo de Tonkín, un incidente durante la guerra de Vietnam. El evento histórico fue elegido para el estudio por su naturaleza controversial. Los historiadores discrepan sobre qué sucedió y si el presidente estadounidense Lyndon B. Johnson utilizó el incidente para aumentar su propio poder para poder comprometer más a su país en la guerra o no. (Shanahan, Holschuh, & Hubbard, 2004)

Les enseñaban a los alumnos cómo leer textos históricos, no solamente para la información de los hechos y sucesos sino que se les pedía que hagan uso de tres estrategias identificadas por Samuel Wineberg que utilizan los historiadores: *sourcing* (una evaluación de la fuente de la información), contextualización (ubicando los argumentos del texto de acuerdo a su contexto y tiempo), y corroboración (buscando evidencia que corrobora a través de varias fuentes) (Wineburg, 1991). Los investigadores eligieron varias lecturas como la anteriormente mencionada, que presentaban perspectivas contradictorias, una de un historiador militar y ex-agente de la CIA en Vietnam, otro de Dean Rusk, quien fue el secretario del estado estadounidense durante el tiempo del incidente. Un tercero fue escrito por un profesor historiador universitario quien escribió sobre el incidente para el periódico el *Washington Post* 20 años. (Hynd, Holschuh, & Hubbard, 2004)

Los investigadores tenían la expectativa de que al aumentar el conocimiento histórico en los alumnos (una vez enseñados como analizar utilizando las tres estrategias anteriormente mencionadas) habría un

incremento del uso de unas estrategias de aprendizaje cada vez más específicas, menos generales y más alineadas con las necesidades de la disciplina (en este caso historia). Por ende, el objetivo del estudio fue examinar variaciones en el conocimiento, las creencias y las estrategias disciplinarias (es decir, las propias de un determinado campo de estudio) conforme el alumno participante en el estudio aprende a leer como los historiadores textos con puntos de vista contradictorios sobre un solo suceso histórico.

Para realizar su estudio, los investigadores presentaron el material mencionado durante tres semanas. Antes de empezar la instrucción, los alumnos fueron sometidos a encuestas sobre sus conocimientos, el uso de estrategias de aprendizaje, su motivación y las creencias sobre historia. Después de leer un texto, escuchar una conferencia o mirar un video, los alumnos hacían resúmenes de lo que habían aprendido y realizaban reflexiones sobre su propio pensamiento. A su vez los alumnos y los profesores mantenían una comunicación continua vía diarios electrónicos semanales. Los alumnos elaboraron cuadros para comparar y contrastar los puntos de vista variados de los cuatro textos leídos y participaban en conversaciones en clase con sus pares.

Después de haber leído y revisado todo el material de la unidad del curso de historia, los alumnos respondían a una pregunta en forma de ensayo en la cual se les pedía tomar una posición sobre la cuestión anteriormente mencionada sobre si Estados Unidos había provocado a los vietnamitas del norte para poder comprometer la participación norteamericana en la guerra.

Durante el examen se les presentaba a los alumnos un texto adicional, un extracto del libro de Robert McNamara (el secretario de defensa durante la guerra) *En retrospectiva*, para reflexionar e incorporar en su cuerpo de conocimiento y su posición sobre el tema cuestionado. Después de responder a la pregunta del ensayo, los estudiantes completaron un segundo conjunto de cuestionarios para evaluar de nuevo sus conocimientos, el uso de estrategias, su motivación y creencias sobre la historia.

Cuando los estudiantes habían completado el primer cuestionario, los investigadores eligieron 13 alumnos (7 mujeres y 6 hombres) para participar en dos entrevistas abiertas, una antes y otra después de la

instrucción del estudio. Se reclutaba a estudiantes que estaban tanto en el inicio de sus carreras universitarias como al final y cuyas respuestas a los cuestionarios sugirieron una serie de creencias desde ingenuo hacia maduro sobre el aprendizaje. En la primera entrevista, preguntaban a los alumnos qué hacen los historiadores y cómo lo hacen, cuáles eran las propias estrategias de los alumnos para estudiar la historia y últimamente, cuánta experiencia previa tenía cada alumno con el estudio de la historia.

En la segunda entrevista, preguntaban de nuevo a los alumnos qué hacen los historiadores y cómo lo hacen pero también preguntaban qué pensaban los alumnos mientras leían y cómo llegaban a tomar una decisión relacionada a qué creer, es decir, cómo sabían que la información leída era veraz, qué identificaban los alumnos como su tarea para aprender el material presentado y finalmente qué estrategias usaban en el proceso. Estas preguntas generales fueron seguidas por unas más específicas dependiendo de sus respuestas. Cada entrevista fue algo distinto dado que la dirección de la misma dependía de cómo los estudiantes respondieran.

Al analizar la información recogida con las encuestas, diarios electrónicos, exámenes y entrevistas realizadas, los investigadores concluían lo siguiente: (a) Pensar sobre el trabajo que realizan los historiadores aumenta el conocimiento disciplinario; (b) A los alumnos se les dificulta los conceptos de lo subjetivo versus objetivo y el relativismo y c) Los alumnos cambian sus estrategias e ideas sobre lo que significa leer sobre eventos históricos.

Estos resultados son importantes para nuestro estudio, no solamente en cuanto se muestra la capacidad de enseñar las habilidades relacionadas con el pensamiento crítico, sino también por cómo se resalta el papel importante de la reflexión y la metacognición en la mejora de dichas habilidades, siempre dentro de un marco disciplinario. Como señalaban Hynd, Holschuh y Hubbard, el cambio marcado hacia un uso de estrategias más sofisticadas venía no por la instrucción explícita sino que después de las preguntas profundas que obligaban a los alumnos a comprometerse con su propio aprendizaje, integrando a través de su metacognición, los varios elementos de instrucción presentados.

Integrar las estrategias de enseñanza para fortalecer el pensamiento crítico dentro de un marco de enseñanza de contenido es un contexto que muchos investigadores han destacado como clave. El conocimiento

llamado anteriormente, *conocimiento disciplinario*, le da un área de trabajo en el cual se puede ejercer las habilidades que componen el pensamiento crítico, como la evaluación de argumentos, la cual incluye la capacidad de comparar y contrastar, la habilidad de defender una opinión abalada con evidencia, y la capacidad de síntesis con sus componentes de enlazar una secuencia de causas y efectos. Como se ha visto, la disciplina de la historia se presta para el desarrollo de estas habilidades, y la evaluación y análisis de fuentes históricas ofrece un campo específico en el cual el alumno puede desarrollar las habilidades del pensamiento crítico.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

Mientras que la comunidad académica aporta varias definiciones de lo que es el pensamiento crítico, parece que la única afirmación de la cual están plenamente de acuerdo es que hay una falta de consenso, no solamente al llegar a la mejor definición, sino de cuáles son las habilidades que conforman el pensamiento crítico y cuál es la manera más adecuada para su enseñanza en el ámbito educativo. (Reed J. , 1998)

Para los propósitos de nuestro estudio este capítulo se divide en las siguientes secciones, (a) una revisión de la literatura, destacando (i) las definiciones que más se aproximan a nuestros objetivos y últimamente se plantea la definición que se usa en nuestra investigación, (ii) las habilidades que conforman el pensamiento crítico, incluyendo una breve mención de la relación del pensamiento crítico con otras habilidades cognitivas. (b) Dado que las habilidades por desarrollar en el programa de Historia de Diploma del Bachillerato Internacional son bastante concretas pero, a su vez, son numerosas, nos centraremos en lo que se requiere específicamente para el desarrollo del pensamiento crítico a través de la aplicación de una metodología de análisis de fuentes con una explicación correspondiente. (c) En conclusión, se realiza una revisión de la literatura relacionada a la aplicación de la técnica de análisis de fuentes históricas como metodología de enseñanza, culminando con una breve mención de la metodología por aplicar (la cual se explica en detalle en el capítulo metodológico).

Se cierra la sección del marco teórico con un resumen de las definiciones y procedimientos por usar en esta investigación, además de una breve introducción a las herramientas que se utiliza en nuestro estudio.

2.1. Definiendo el Pensamiento Crítico

Como se mencionó anteriormente, existe una gama amplia de varias definiciones del pensamiento crítico. Una de las razones de esta gran variedad está basada en la historia propia que tiene el pensamiento crítico dentro de varias disciplinas. La literatura sobre el pensamiento crítico tiene sus antecedentes teóricos en el que se le ha identificado como una rama adicional dentro del campo de la educación. (Lai, 2011)

La Corriente Filosófica

Eruditos como el mismo Sócrates, Platón y Aristóteles son considerados como los padres fundadores del pensamiento crítico. En la actualidad, académicos como Richard Paul y su *Fundación para el Pensamiento Crítico*, ejemplifica la perspectiva filosófica. Este enfoque se centra en la identificación y enumeración de las cualidades y características ideales que la persona con capacidad de pensamiento crítico posee inherentemente y no en las acciones o los comportamientos que un pensador crítico puede realizar. (Lewis & Smith, 1993) De acuerdo con este enfoque, se suele centralizar en estándares y principios e indicadores de ellos. Según Paul and Elder, las competencias del pensamiento crítico vienen en dos formas:

...las competencias generales aplicables a todo pensamiento dentro de todos los dominios, temas, disciplinas y profesiones y las competencias específicas a dominios, temas, disciplinas y profesiones en particular aplicables a todo pensamiento dentro de todos los dominios, temas, disciplinas y profesiones. (Paul & Elder, *The Foundation for Critical Thinking*, 2005)

Adicionalmente destacan al pensador crítico como un tipo ideal, enfocando lo que una persona podría hacer bajo las mejores circunstancias, resaltando la existencia de estándares intelectuales universales. (Paul & Elder, *A Guide for Educators to Critical Thinking Competency Standards*, 2005) De las varias definiciones ofrecidas por la corriente filosófica, la que más se ajusta a los intereses de nuestro estudio es la que ofrece Lipman: *El pensamiento crítico es, un pensamiento*

responsable y hábil que facilita el buen juicio porque 1) se basa en criterios, 2) se auto-corrige, y 3) es sensible al contexto. (Lipman, 1988)

La corriente psicológica

A diferencia de las teorías de filosofía, el campo de la psicología se ha enfocado en cómo una persona actualmente piensa y no tanto en cómo deberían pensar según las condiciones idólicas. Tienden a definir el pensamiento crítico por las acciones que el pensador crítico ejecuta y/o por los comportamientos que tiene. Típicamente, las definiciones propuestas por esta corriente suelen incluir tanto una lista de habilidades o procedimientos que realizan los que piensan en una forma crítica.

Existen diversas voces dentro de la escuela filosófica que sostiene una posición reduccionista basada en la psicología, pretendiendo restringir el pensamiento crítico y convirtiéndolo de un conjunto complejo de habilidades a una colección de pasos o procedimientos desconectados. Bailin argumenta que es un error fundamental ver el pensamiento crítico como una habilidad separada y que este error sale de la necesidad de la escuela conductista de definir los constructos al partir de lo que es observable directamente. (Bailin, *Critical Thinking and Science Education*, 2002)

Sin embargo, siguiendo este argumento y debido al hecho de que el proceso mental del pensar nunca se podría observar, los psicólogos tienden a enfocarse en los productos de dicho pensamiento- como son los comportamientos y manifestaciones de habilidades relacionadas, por ejemplo, el análisis y la interpretación. (Lai, 2011) Para los propósitos de nuestro estudio, tomamos la postura presentada por Pérez en referencia a la posición de Vygotsky. Dicha postura ofrece una conciliación de la postura asociacionista con la organicista, no reduce el aprendizaje a actas mecánicas pero tampoco las deja de lado como fuera de lugar. (Perez Sanchez, 2008) A través de la mejora de las habilidades que componen el pensamiento crítico, específicamente para nuestro estudio enfocando en las habilidades de aplicación e interpretación y síntesis y evaluación (que explicaremos en más detalle en la próxima sección), pretendemos aumentar el nivel del pensamiento crítico en los alumnos en el primer año del Bachillerato Internacional en el curso de historia. (International Baccalaureate, 2009)

De las varias definiciones del pensamiento crítico que emergen de la escuela psicológica, la que más se aproxima a nuestro estudio es la que ofrece Willingham que dice que el pensamiento crítico consiste en, *ver ambos lados de un problema, estar abierto a nuevas evidencias que desmienten sus ideas, poder razonar desapasionadamente, exigiendo que las afirmaciones sean respaldadas por evidencia, el deducir e inferir conclusiones al partir de los hechos disponibles, la solución de problemas, y así sucesivamente.* (Willingham, 2007)

Cerraremos nuestra sección de las teorías y sus aportes a la definición del concepto del pensamiento crítico con el psicólogo de la educación más famoso del tiempo moderno, Benjamin Bloom. La taxonomía de las habilidades de procesamiento que él y sus colegas publicaron originalmente en 1956 bajo el título, *Taxonomía de objetivos educativos: La clasificación de los objetivos educativos en el manual I: El dominio cognitivo* fue visto por Bloom como más que una herramienta de medición, él creyó que podría servir como: a) un idioma común sobre los objetivos del aprendizaje para facilitar la comunicación entre personas, asignaturas y grados escolares, b) una base para la determinación en un curso o currículo el significado específico de metas educacionales amplias, como las que se suele encontrar en los estándares nacionales, estatales y locales, c) medio para determinar la congruencia de los objetivos, las actividades y las evaluaciones educativas en una unidad, un curso o programa de estudios, y d) panorama de la gama de posibilidades educativas contra la cual la limitada amplitud y profundidad de cualquier curso de educación o currículo podría ser contrastado. (Krathwohl, 2002)

Las categorías originales eran Conocimiento, Comprensión, Aplicación, Análisis, Síntesis y Evaluación, todas ellas se usarán en el presente estudio. Están organizadas desde las habilidades más sencillas a las complejas y desde lo concreto a lo abstracto, a su vez se asume que representan una jerarquía acumulativa en la cual se debe dominar cada categoría como requisito para el dominio de la siguiente.

Frecuentemente, se considera a los niveles más altos de la taxonomía (el análisis, la síntesis y la evaluación) como los representativos del pensamiento crítico. (Lai, 2011) En la próxima sección, indagamos con mayor profundidad en las habilidades que conforman el pensamiento crítico, pero no antes de especificar la

definición del pensamiento crítico para nuestro estudio, haciendo uso de las teorías y definiciones mencionadas y ajustando a la necesidad y realidad nuestra: *El pensamiento crítico es un conjunto de habilidades que incluye, pero no es limitado, a la conciencia de las diferentes interpretaciones y puntos de vista de un acontecimiento, la capacidad de razonar sintetizando evidencia con comentarios críticos, basados en criterios y sensibles al contexto.*

2.2. Las Habilidades que conforman el Pensamiento Crítico

A pesar de las diferencias entre las escuelas de pensamiento y los enfoques para definir el pensamiento crítico, existen áreas de acuerdo. En primer lugar, los investigadores del pensamiento crítico generalmente están de acuerdo con las capacidades o habilidades específicas abarcadas en la definición, que incluyen el análisis de argumentos, afirmaciones o evidencia, la interpretación, el análisis, la evaluación, la inferencia o implicación, la explicación y la auto-regulación. (Facione, 1990) Varios investigadores añaden a las capacidades de calcular la probabilidad y a su vez la resolución de los problemas, culminando en un proceso metacognitivo en el cual se evalúan los resultados de los procesos cognitivos, analizando cuán bien fue la decisión tomada para la resolución del problema presentado. (Halpern, 1999).

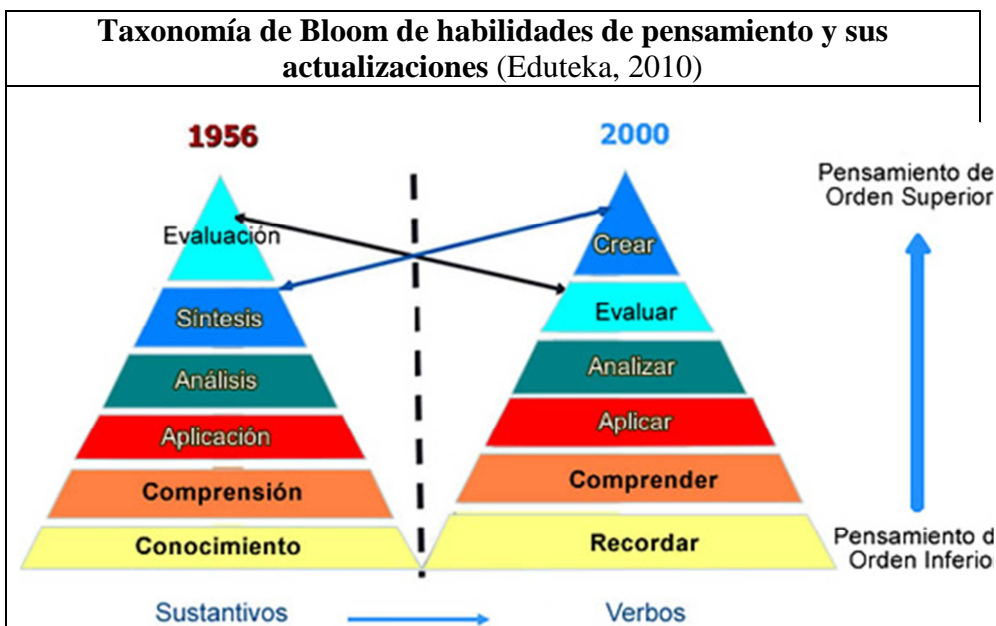
Volvemos a los elementos de la taxonomía de Bloom para profundizar en cada categoría que se considera en el presente estudio. La taxonomía original mencionada ha sido recientemente reorganizada con unas adiciones en dos categorías: la de conocimiento que incluye conocimiento de los hechos, conocimiento conceptual, conocimiento procesal o de procedimientos y el conocimiento metacognitivo y las del procesamiento cognitivo. Incluyen, como la original, procesos que van ascendiendo en complejidad y que asumen la necesidad de dominar al previo antes de poder ascender y son, el recordar, el comprender, el aplicar, el analizar, y el evaluar y una nueva, que es el crear. (Krathwohl, 2002). Sin embargo, vale reiterar que en nuestro estudio, se usa la taxonomía original.

Si bien es cierto, se suele considerar los procesos desde el análisis hacia la evaluación como propios del pensamiento crítico, se considera que la población de alumnos participantes requiere de un fortalecimiento de su capacidad de aplicación antes de poder dominar los demás, por ende, la incluimos. La capacidad de creación, el elemento más avanzado

en la taxonomía revisada, va más allá del alcance de nuestro estudio de análisis de fuentes como metodología para fortalecer el pensamiento crítico, sin embargo, se puede argumentar que el poder formar una opinión propia de un hecho histórico apoyado en evidencia, requiere que la evaluación sea apoyada por la creación o su equivalente de la taxonomía original (la síntesis), la incluimos en nuestra definición pero no se trabaja a través de los instrumentos utilizados y explicados en detalle en la sección metodológica.

Empezando con la aplicación, se define como la capacidad de llevar a cabo una tarea utilizando un procedimiento aprendido. Dentro de la aplicación se incluyen los subcomponentes de la ejecución y la implementación. El análisis consiste en la descomposición de un material en sus partes constituyentes y el detectar cómo las partes se relacionan entre sí y con la estructura o propósito general. Incluye los subcomponentes de la diferenciación, la organización y la atribución. La evaluación es la formación de juicios basados en criterios y estándares con sus subcomponentes de la comprobación y la crítica. Finalmente, el crear consiste en juntar elementos para formar un producto o conjunto novedoso y coherente y se apoya en la generación, la planificación y la producción.

Gráfico 1



Uno de los instrumentos principales que se utiliza en nuestro estudio es el denominado, Prueba Uno, del Bachillerato Internacional, que consiste en la evaluación de unas fuentes históricas. Se describe en detalle en el capítulo metodológico, pero cabe mencionar aquí que los parámetros de los objetivos de evaluación, que nos están guiando en el desarrollo de la metodología por aplicar, miden desde el conocimiento y la comprensión además de la aplicación e interpretación culminando con la síntesis y la evaluación. Dado que el pensamiento crítico necesita un campo de acción, en este caso, el material de estudio del curso de historia, no podemos dejar de lado el conocimiento en el proceso de enseñanza pero no será el punto de enfoque sino las otras habilidades mencionadas anteriormente.

Las definiciones de estos procesos cognitivos utilizadas por el Bachillerato Internacional son bastante parecidas a las mencionadas por Bloom, pero cabe señalar los subcomponentes resaltados como objetivos de evaluación en la sección de instrumentos, los cuales son ajustados a los requerimientos del estudio de la historia en el programa del Bachillerato Internacional. La aplicación y la interpretación, en el cual se considera; la habilidad de emplear conocimiento histórico como evidencia, mostrar conciencia de la existencia de diferentes formas de interpretar a los acontecimientos históricos y comparar y contrastar fuentes históricas como evidencia van unidos en un objetivo de evaluación, nombrado en la guía de historia, *aplicación e interpretación*. Los subcomponentes de las capacidades de *síntesis y evaluación*, que están, para nuestro propósito unidos, incluyen: la evaluación de distintos puntos de vista ante un hecho histórico, la evaluación de las fuentes históricas como evidencia y finalmente, la evaluación y síntesis de evidencia tanto proveniente de las fuentes históricas como de los conocimientos previos. (International Baccalaureate, 2009)

Tabla 1

Integrando la Taxonomía de Bloom con los objetivos de evaluación del programa de Historia del Bachillerato Internacional implementados			
<i>Los objetivos de evaluación del BI</i>	<i>Subcomponentes y Acciones (se incluye los generales y los propios de la Prueba 1, los de Prueba 2 y de la Evaluación Interna son omitidos)</i>		
Aplicación e interpretación	Emplear los conocimientos históricos como pruebas	Tener conciencia de la existencia de distintos enfoques e interpretaciones sobre cuestiones y acontecimientos históricos	Comparar y contrastar las fuentes históricas utilizadas como pruebas
Síntesis y evaluación	Evaluar distintos enfoques e interpretaciones de cuestiones y acontecimientos históricos	Evaluar las fuentes históricas utilizadas como pruebas	Evaluar y sintetizar las pruebas extraídas ya sea de fuentes históricas o de conocimientos propios

2.3. Análisis de fuentes históricas como metodología de enseñanza

En nuestro estudio, proponemos que la aplicación de una metodología de análisis de fuentes históricas desarrollará en la población del estudio la habilidad de pensamiento crítico, por ende ahora prestamos nuestra atención a la literatura y los estudios previamente realizados acerca del uso y aplicación de dicho método de enseñanza.

Para el historiador y muchos educadores del campo, la historia como disciplina puede ser mucho más rica que cuando solamente se presenta en su forma pedagógica más tradicional. En este método la historia suele ser enseñada como un narrativo lineal lleno de personajes, fechas y acontecimientos concretos y fijos que se espera que el alumno memorice. En esta forma tradicional el profesor suele presentar la materia en forma de una conferencia o lectura con una mínima

participación del educando y muchas veces basada en un solo texto o libro. (Stahl, 1996)

Sin embargo, un aprendizaje real y sustancial de la historia obligatoriamente tiene que ir más allá de un simple cuento y requiere de las habilidades de interpretación, de construir explicaciones (síntesis) y de por lo menos una mínima capacidad de análisis de textos para poder negociar la incertidumbre general que rodea los acontecimientos históricos. (Perfetti, Britt, Rouet, Mason, & Georgi, 1993)

Wineburg identificó tres métodos que los historiadores usan que pueden ser enseñados a los alumnos como una alternativa al método puramente receptor de la respuesta denominada correcta. Los expertos que aplican dichos métodos, 1) toman en cuenta el origen de un documento, una estrategia denominada *sourcing*, 2) corroboran los hechos presentados en un cierto documento con los presentados en otros, llamado *corroboration* y 3) toman los eventos dentro del marco de su contexto histórico; *contextualization*. (Wineburg, 1991)

Si bien es cierto, no se espera que un alumno de pregrado y mucho menos de colegio, logre el mismo estándar de un experto historiador, definitivamente son muchos los beneficios de una enseñanza apropiadamente dosificada de las habilidades y sus respectivos subcomponentes mencionados por Wineburg. Eso se torna aún más preciso si se toma la posición que una de las misiones fundamentales de educar debe ser la fomentación de una apreciación de la existencia de una multiplicidad de interpretaciones, no solamente de los hechos históricos, sino en la mayoría de las materias educativas y así se preparará mejor al educando para desempeñarse en un mundo cuyos problemas pocas veces son unidimensionales. (Grennan Brooks & Brooks, 1999)

En su estudio de alumnos universitarios presentado en los antecedentes de estudio, Jennifer Reed argumenta por una enseñanza de la historia basada en el análisis de documentos, destacando las habilidades esenciales que se tiene que desarrollar, notando que la historia nos proporciona innumerables textos y documentos incompletos y no estructurados, bastante parecidos a los cuales enfrentamos todos los días en las noticias o, por ejemplo, discursos de políticos cuando todos los lados de una posición no suelen ser presentados. (Reed J. H., 1998) Hasta los profesores que hacen uso de las fuentes y documentos históricos con el fin de desarrollar el pensamiento crítico para fomentar

que sus alumnos piensen como historiadores muchas veces fracasan en sus esfuerzos si no logran enseñar explícitamente las habilidades del pensar histórico. (McDiarmid, 1994)

No es un secreto para el educador que en todos los niveles escolares y universitarios muchos alumnos tienden a quedarse entre los dos primeros niveles de pensamiento, el conocimiento y la comprensión es lograda por algunos. Sin embargo, como explicitan los estudios de Bloom y varios otros ya mencionados, no se debe asumir que el educando tiene la capacidad de auto-incorporar niveles de pensamiento crítico más altos. Como explica Pérez sobre el desequilibrio intelectual, inicialmente presentado por Piaget, para lograr avanzar hasta otro nivel cognitivo, las tareas o problemas presentados ante uno deberían estar justo fuera del alcance para impulsar un esfuerzo, pero siempre obtenibles. (Perez Sanchez, 2008) Es decir, pretender que un alumno en una clase de historia cuyos hábitos, y a su vez las expectativas de sus maestros, siempre han sido de una memorización de hechos presentados (una habilidad netamente de conocimiento, ni siquiera alcanza necesariamente al nivel de comprensión) se debe asumir que para poder avanzar, primero tendría que recibir tareas que le ayuden a alcanzar la capacidad de análisis mucho antes de pretender alcanzar los niveles cognitivos más avanzados.

Dado que la gran mayoría de la literatura muestra mayor éxito para el educando cuando las habilidades cognitivas por dominar están enseñadas explícitamente como medio dentro de un contenido, siempre fue la intención del presente estudio hallar un método con el cual el alumno podría llegar a dominar una serie de herramientas que le servirían como escalones para poder subir hasta las habilidades asociadas con el pensamiento crítico y así fortalecerlo.

El método encontrado para este fin es el que se llamaría en adelante por sus siglas en inglés, *OPVL*, u origen, propósito, valor y limitación. Origen, propósito, valor y limitaciones (OPVL) es una técnica para el análisis histórico de documentos. Se utiliza ampliamente en el plan de estudios y las pruebas del Bachillerato Internacional y es bastante útil para enseñar a los estudiantes a ser observadores críticos. También se le conoce como Preguntas como Documento de Base (DBQ), utilizada bastante en el programa de Advanced Placement (AP) o colocación avanzada, ambos siendo programas que ofrecen a alumnos de secundaria la oportunidad de obtener créditos universitarios mediante calificaciones

preestablecidas en exámenes desarrollados por los programas y juntas universitarias. (Minnesota Humanities Center)

Para poder analizar una fuente histórica, se debe saber qué tipo de documento es, o lo que llamamos su origen. Para hallar el origen, se suele plantear preguntas como, ¿Qué tipo de documento es, quién lo hizo, cuándo fue escrito y dónde, quien lo publicó, se sabe algo del autor que es pertinente? Lo que más se sabe de un documento o fuente y lo más fácil es la averiguación y obtención de su propósito, sus valores y sus limitaciones y quién quiere usarlo para aprender sobre un determinado suceso del pasado.

Para hallar el propósito de un documento histórico, se empieza a requerir de una verdadera evaluación del documento. El alumno debería colocarse el sombrero, por decir, del autor e intentar descubrir el motivo por el cual se ha creado la materia. Hasta este punto, no se está comparando un documento con otro, solamente en el documento del enfoque. Se suele preguntar, ¿Por qué existe este documento, por qué fue creado por su autor, cuál fue su intención, por qué escogió este formato el autor (por ejemplo, un diario versus un artículo de periódico), quiénes fueron el público objetivo, qué dice el documento, se halla algo más allá de la superficie?

Para identificar el valor de una fuente histórica se requiere que el alumno se ponga en el papel de historiador y determine, basado en quién lo escribió y por qué fue creado, qué valor tiene este documento como evidencia histórica. No se trata de dar una opinión sobre si el documento es bueno según la opinión del alumno sino de preguntar, ¿qué se puede aprender de esta fuente? Ayuda preguntar, ¿Qué es lo que se puede aprender del autor o del tiempo histórico de este documento, bajo qué circunstancias fue creada la fuente y cómo se reflejan en ella, el autor se coloca en algún lado de dicha controversia, qué se puede determinar de la perspectiva del autor de este documento, qué sucedía en la historia durante la época en la cual fue creado el documento y si se refleja verdaderamente en él?

La determinación de las limitaciones de una fuente histórica suele ser lo más difícil para el alumno, probablemente porque requiere de un nivel de evaluación bastante avanzada. El objetivo no es destacar las debilidades de una fuente sino explicar en qué punto deja de tener valor para quienes desean aprender de él. Por ejemplo, el ser sesgada no limita

el valor de una fuente sin una explicación de qué parte de la historia deja de lado por ser sesgada, al ser el caso. Se pregunta, ¿Qué parte de un acontecimiento histórico no se puede discernir de esta fuente, como se podría verificar el contenido de dicho documento, hay algo que se refleja erróneamente sobre la época histórica, qué es lo que no se incluye por el autor y por qué lo deja de lado (si se puede saber), qué es lo que no está tratado a propósito?

OPVL no solamente puede ser adaptado para ser utilizado en cualquier grado, sino que, como fue en nuestro caso, con una clase cuyo nivel del dominio del idioma de instrucción (el inglés) y de desarrollo cognitivo es bastante variado. Por ejemplo, los estudiantes con menor nivel de desarrollo cognitivo, pueden responder a preguntas más concretas o de los hechos en un documento, mientras que los estudiantes de mayor nivel de desarrollo tienen más capacidad para la abstracción, el razonamiento, la colocación de los documentos en su contexto histórico, y de extraer conclusiones. Sin embargo, cabe destacar que, el propósito de nuestro estudio fue aumentar, usando OPVL, el nivel de desarrollo del pensamiento crítico del alumno, siendo su estado de desarrollo inicial el que fuere.

CAPITULO III

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1 Tipo de investigación

La investigación es una investigación-acción enmarcada dentro del paradigma sociocrítico de carácter primariamente cualitativa con unos datos cuantitativos comparativos en cuanto los resultados del pre-test (el diagnóstico) y el post-test y los resultados de las evaluaciones del alumnado participante.

3.2 Diseño de la Investigación

Tabla 2

Matriz de Consistencia de la Investigación				
Objetivos Específicos	Actividades	Recursos y Materiales	Fuentes de verificación	Cronograma
<i>OEI: Realizar un diagnóstico para identificar el nivel de desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes de historia del</i>	1. Medir el nivel de desarrollo del pensamiento crítico de los alumnos a través de un examen del mismo estilo de la prueba 1 de Historia del programa de	1a. Pre-test y Esquema de Calificación de la prueba 1	1a.Tabla 3 1a.Anexo A 1b. Anexo A	1 sesión de clase de 70 minutos, el examen dura 60 minutos (18 de septiembre de 2013)

<i>primer año del programa de diploma del Bachillerato Internacional</i>	Diploma del Bachillerato Internacional (sin enseñanza previa sobre la metodología OPVL)			
OE2: <i>Diseñar una metodología para enseñar el análisis de fuentes en el área de historia del programa de diploma del Bachillerato Internacional</i>	1. Realizar una investigación de los antecedentes de estudio, su metodología aplicada y la literatura acerca de la metodología de la enseñanza de la análisis de fuentes históricas	1. Artículos, libros, revistas, tesis doctorales y de maestría, páginas web y guías y recursos del Bachillerato Internacional	1. Capítulo 2 del presente estudio	1 año de investigación y escritura del marco teórico (Agosto del 2012 a Agosto del 2013)
OE 3: <i>Aplicar la metodología para enseñar el análisis de fuentes</i>	1. Documentar la metodología previa antes de aplicar la nueva 2. Proporcionar a los alumnos el medio de contenido en el cual se trabajará la nueva metodología 3. Introducir los conceptos y definiciones previas para facilitar el entendimiento al iniciar la aplicación de la metodología OPVL	1a. Observación por un profesor 1b. Diario de Campo 2. Cap.1 de Oxford <i>IB 20th Century World History</i> texto 3a. IB Command Terms & Definitions 3b. Bloom's & Critical Thinking	1a. Anexo B, "History Teacher Methodology Observation Form" 2. Bibliografía del presente estudio 3a. Anexo C 3b. Anexo D	8 sesiones de clase (15, 16, 17, 22, 23, 24, 29,30 de octubre de 2013)

<p>OE 3 <i>continuada:</i> <i>Aplicar la metodología para enseñar el análisis de fuentes</i></p>	<p>4. Presentar la metodología OPVL a los alumnos y practicar en clase</p> <p>5. Darles a los alumnos una oportunidad de practicar OPVL solos</p>	<p>3c. Source Based Activity</p> <p>3d. Intro. a la Prueba Uno PPT</p> <p>4a. Guía OPVL de la Sociedad de Humanidades de Minnesota</p> <p>5a. Prueba Uno y Esquema de Calificación (Noviembre 2010)</p>	<p>3c. Anexo E</p> <p>3d. Anexo F</p> <p>4a. Anexo H</p> <p>5a. Anexo I</p>	
<p>OE 4: <i>Reajustar las estrategias de enseñanza para el análisis de fuentes</i></p>	<p>1. Aplicar y calificar la Prueba 1 para medir el avance de los alumnos en las preguntas más asociadas con el pensamiento crítico (preguntas 3 y 4)</p> <p>2. Entrevistas a profundidad con 3 alumnos sobre sus percepciones de la metodología OPVL</p> <p>3. Responder a y clarificar las dudas presentadas respecto a la material cubierta hasta este punto</p>	<p>1a. Prueba Uno y Esquema de Calificación (Noviembre 2011)</p> <p>2. Grabaciones</p> <p>3. Esquema de Calificación (11-2011)</p>	<p>1a. Anexo G</p> <p>2. Anexo J: Entrevistas a Profundidad (USB)</p> <p>3. Anexo G</p>	<p>6 sesiones de clase</p> <p>(31 de octubre y 5, 6, 7, 12, 13, de nov. de 2013)</p>

<p>OE 5: <i>Evaluar el pensamiento crítico en los estudiantes de cuarto año de secundaria (primer año del programa del diploma del bachillerato internacional)</i></p>	<p>1. Aplicar y calificar el postest, un IB Examen de Prueba 1 (05-2013) con las condiciones de un examen del bachillerato internacional (60 minutos), comparándolo con el pretest</p>	<p>1a. Prueba Uno y Esquema de Calificación (Mayo 2013))</p> <p>1b. IB Subject Report</p>	<p>1a. Anexo K</p> <p>1b. Anexo L</p> <p>1c. Tablas 3 y 4 comparando los resultados del pre y postest</p>	<p>1 sesión de clase de 70 minutos, el examen dura 60 minutos</p> <p>(14 de nov.de 2013)</p>
---	---	---	--	--

La investigación fue diseñada de manera tal que pueda responder en detalle a los objetivos específicos detallados en la anterior matriz de consistencia. Como se explica en la sección del marco teórico, para poder medir el nivel de desarrollo del pensamiento crítico es necesario identificar en cuáles de las habilidades que lo conforman se van a enfocar. De los tres exámenes estandarizados para el programa de Historia de Diploma del Bachillerato Internacional se ha optado por la Prueba uno, siendo de análisis de fuentes la metodología propuesta para la mejora del pensamiento crítico en el alumnado participante.

El pre-test o diagnóstico aplicado para poder medir el nivel de desarrollo de pensamiento crítico antes de aplicar la metodología (se explica en detalle en la sección de instrumentos), cabe resaltar que, como se menciona anteriormente, se denomina Prueba uno, consiste en cuatro preguntas cuyo nivel de complejidad y valoración de puntaje sube conforme avanzan las preguntas (ver anexo para más detalle). Por ejemplo, la pregunta número uno es de comprensión lectora, abarcando más que nada los niveles de conocimiento y comprensión. En la pregunta número 2 siempre se pide una comparación y contrastación, la 3 se trata netamente de un análisis OPVL y finalmente la 4 requiere una síntesis entre un análisis de las fuentes junto con el conocimiento propio del alumno en cuanto a, por ejemplo, información adicional que no se presenta en las fuentes seleccionados en el examen.

Como se viene reiterando, las habilidades del pensamiento crítico a desarrollar es la finalidad que necesita de un medio, el cual es el contenido donde poder desempeñarse. El programa de Diploma del Bachillerato Internacional ofrece algo de flexibilidad en cuanto al currículo a desarrollar en los cursos de historia en sus colegios participantes. Para la Prueba uno siempre se elige un tema prescrito sobre el cual se trabaja el análisis de fuentes, en el caso del presente estudio, es El proceso de pacificación y mantenimiento de la paz después de la Primera Guerra Mundial (entre los años 1918-1936). Se contaba con un banco de exámenes anteriores del Bachillerato Internacional que se utiliza para varias fases del estudio. En el caso del pre-test, por cuestiones de la programación del syllabus, aún no se llegaba al tema de pacificación, por ende se elaboró un examen del mismo estilo de la Prueba uno con un esquema de calificación correspondiente sobre la Primera Guerra Mundial, sus causas y consecuencias, un tema que los alumnos habían estudiado previamente a la administración del examen diagnóstico o pre-test. Se decidió analizar las cuatro preguntas en vez de solamente las asociadas directamente con el pensamiento crítico para tener una idea en el nivel de desarrollo de todos los alumnos, a sabiendas de que algunos no llegarían aun a los niveles de aplicación. Cuando se administró el pre-test los alumnos no tenían ninguna instrucción previa en la metodología OPVL.

Antes de empezar con el estudio se realizó una investigación de los estudios previos para desarrollar el pensamiento crítico y también los que tratan de una enseñanza de análisis de fuentes históricas o análisis de documentos históricos como es también llamado. La investigadora llevó un diario de campo para todas las fases del estudio, complementado inicialmente con la observación por una colega quien registró la metodología previamente utilizada (ver anexo b para más detalle). Al analizar los estudios previos, junto con el hecho de que la metodología que se venía utilizando, constataciones una brecha considerable en cuanto exigencia con la metodología OPVL, nos dimos cuenta que en el caso de nuestro alumnado, estando también en su primer año del programa del Bachillerato Internacional, un buen punto de introducción fue hacerles entrar en un proceso metacognitivo (pensar sobre su propio pensamiento) como punto de partida. Para este fin, se utilizaba un glosario de términos de examen que se encuentra en la guía de historia. Estos términos (ver anexo c para más detalle) integran bastante los términos de la taxonomía de Bloom con las expectativas de los exámenes

de Historia del Bachillerato Internacional. Por ejemplo, el término *analizar* es uno que los alumnos han escuchado bastante, pero muchos expresaban no saber la definición de, *separar [las partes de un todo] hasta llegar a identificar los elementos esenciales o la estructura*. Como venimos reiterando la importancia de usar un contenido como medio para llegar a un fin, cabe destacar también, lo importante que es la enseñanza explícita de las expectativas al alumno tanto como los criterios bajo los cuales se pretende mejorar el pensamiento crítico. A su vez, debemos recordar nuestra definición del pensamiento crítico para el presente estudio que dice, *El pensamiento crítico es un conjunto de habilidades que incluye pero no es limitado a, la conciencia de las diferentes interpretaciones y puntos de vista de un acontecimiento, la capacidad de razonar sintetizando evidencia con comentarios críticos, basados en criterios y sensibles al contexto*.

Tomando en cuenta esta definición y la necesidad de construir un puente entre las habilidades que los alumnos participantes poseían y los del nivel más alto de pensamiento crítico que se esperaba lograr, se desarrolló y presentó una separata que integra los niveles de la taxonomía de Bloom con unos verbos de acción correspondientes al nivel de la habilidad de pensamiento crítico, a su vez haciendo referencia en la separata a los términos de examen (ver anexo d para más detalle) se les entregó una actividad que integraba todas las habilidades presentadas, nombrado *source-based activity* o actividad basada en fuentes históricas (ver anexo e para más detalle). La actividad les pedía realizar un análisis del punto de vista, escogiendo entre dos cifras contradictorias de dos personajes históricos sobre el efecto del proceso de pacificación. Se les recordó la definición de análisis y a su vez se les pidió que consideraran la eficacia u otros aspectos del argumento o concepto que más les pareciera de los dos, *presentando sus opiniones y conclusiones de forma clara y justificando mediante pruebas apropiadas y argumentos consistentes, su posición*. La cursiva corresponde al término de examen, *en qué medida*. Se les especificaba en las instrucciones que la evidencia podría ser tomada de sus separatas de lectura y especificaba numeración de página como referencia. Finalmente tenían que organizar un borrador de su respuesta, utilizando el método de organizador gráfico de su preferencia, cerrando la actividad con una reflexión escrita sobre cuáles de las habilidades presentadas en la taxonomía de Bloom implementaban durante la actividad.

Después de esta introducción a las herramientas cognitivas de las cuales tendrían que hacer uso para poder aprender la metodología de OPVL, se empezó con la presentación de la Prueba Uno, un examen que abarca las habilidades desde el conocimiento hacia la síntesis y evaluación. Se hizo una presentación en clase utilizando una presentación de powerpoint con una discusión oral con los alumnos (ver anexo f para más detalle). A su vez se les entregó el primer examen de Prueba Uno sobre Pacificación (de noviembre de 2011 sobre la conferencia de desarme de Ginebra) para que lo leyeran para familiarizarse con el formato y la terminología (ver anexo g para más detalle).

Para poder indagar a profundidad en los componentes detallados de la metodología OPVL, es decir definir y enseñar cómo identificar en una fuente histórica su origen, propósito, valores y limitaciones se trabajó con la guía para el uso de fuentes originales de la Sociedad de Humanidades de Minnesota (ver anexo h para más detalle). Se leía junto con el examen de noviembre de 2011, enfocando en la pregunta número 3, el de OPVL. La pregunta tres siempre les pide realizar un análisis OPVL en dos fuentes históricas, por ello se hacía uno en la clase, pidiendo que los alumnos realicen el otro en casa. Al día siguiente se trabajaba en grupos, comparando sus análisis de OPVL. Finalmente, se les entregó el esquema de calificación, pidiendo que se marcara su propia respuesta (ver anexo g para más detalle). Para poder evaluar el avance de los alumnos y reajustar la enseñanza de la metodología se les daba un examen de Prueba Uno, pero solamente requiriendo que contesten las preguntas 3 y 4, las que requerían de un análisis OPVL. Al realizar solamente dos de las cuatro preguntas, también les daba una sesión de práctica en la cual tenían más tiempo para contestar las preguntas. La tabla 4 en la sección de los resultados muestra los resultados en dichas preguntas comparando con los del pre-test. Antes de realizar el examen los alumnos recibieron otro ejemplo de Prueba Uno (de noviembre de 2010) con su respectivo esquema de calificación para su propia práctica independiente (ver anexo i para más detalle).

Además del examen de enseñanza se utilizó y grabó tres entrevistas a profundidad con alumnos como instrumento para poder reajustar la metodología (ver anexo j para más detalle). Las entrevistas y los exámenes ilustraban que los alumnos deseaban más práctica en clase, les ayudaba tener los exámenes y los esquemas de calificación y querían tomarse un tiempo para revisar la actividad basada en fuentes históricas, cosa que se hizo en la siguiente sesión de clase. La investigadora vio

resultados favorables en el propio crecimiento cognitivo de los alumnos cuando calificaban sus propias respuestas, también se trabajan calificación de pares.

Finalmente, después de realizar todas las actividades descritas, se aplicó la evaluación final o post-test para poder responder a la hipótesis, **La aplicación de una metodología de análisis de fuentes históricas, favorecerá el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de cuarto año de secundaria (primer año del programa de diploma del bachillerato internacional)**. En este caso, tanto como en el pre-test, se les indicó a los alumnos responder un examen oficial y completo de Prueba Uno, en este caso de mayo de 2013 sobre la crisis del Ruhr (ver anexo k para más detalle). La tabla 3 en la sección de los resultados muestra los resultados en el post-test comparando con los del pre-test.

3.3 Población y Muestra del Estudio

La población del estudio son alumnos del cuarto grado de secundaria (grado diez) cursando la asignatura de Historia en inglés en un colegio privado en Lima, Perú en 2013. La muestra, cuya cantidad varía entre 18 y 20 alumnos dependiendo de la asistencia, compuesta por hombres y mujeres provenientes del Perú, Chile, Brasil y Estados Unidos, de un salón de clase, a cargo de la investigadora.

3.4 Variables

Las variables dicotómicas del problema, “*¿Cómo se debe aplicar el análisis de fuentes como metodología de enseñanza para desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes de cuarto año de secundaria (primer año del programa de diploma del bachillerato)?*” son el análisis de fuentes como metodología de enseñanza y el nivel de desarrollo del pensamiento crítico. La metodología de enseñanza viene a ser la variable independiente que se relaciona con la variable dependiente (el nivel de desarrollo del pensamiento).

3.5 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

El estudio utilizó diversas metodologías de enseñanza, incluyendo el método de conferencia o de lectura tradicional en la fase diagnóstica hacia unas técnicas constructivistas y de indagación al momento de aplicar la metodología de análisis de fuentes de OPVL.

Para la recolección de los datos en la fase de la aplicación de la metodología OPVL, se hizo uso de una hoja de observación de metodologías de la enseñanza de historia (anexo b), un diario de campo, un examen y esquema de calificación del estilo de Prueba Uno elaborado por la investigadora como pre-test (anexo a) y varios exámenes de Prueba Uno del Bachillerato Internacional con sus esquemas de calificación correspondientes (anexos f y h). La hoja de observación fue desarrollada en base a las varias metodologías de enseñanza mencionadas en la revisión de la literatura del tema.

El examen de diagnóstico o pre-test siguió los mismos parámetros que los exámenes del banco de exámenes del Bachillerato Internacional, solo con fuentes sobre la Primera Guerra Mundial, en vez de los ya desarrollados sobre Pacificación y el mantenimiento de la paz utilizados en la siguiente fase. Todos los exámenes de Prueba Uno utilizados como instrumentos tienen la misma estructura, siempre con cinco fuentes históricas, variadas en origen y año y siendo una, una representación gráfica. Su duración es de sesenta minutos durante los cuales el alumno debe responder a cuatro preguntas. La pregunta uno es de comprensión lectora y tiene dos partes, siendo la parte b una pregunta sobre el significado de la fuente gráfica. Tiene un valor entre las dos partes de cinco puntos sobre los veinticinco del total de la prueba. La pregunta dos, cuyo valor es de seis puntos pide al alumno que compare y contraste el punto de vista expresado en dos fuentes históricas sobre un mismo acontecimiento histórico. La pregunta tres es de un análisis OPVL sobre dos fuentes históricas, también sobre el mismo tema. Tiene un valor de seis puntos. La pregunta cuatro cuyo valor es el mayor con ocho puntos debido a su alto nivel de exigencia cognitiva (requiriendo síntesis y evaluación) pide que el alumno junte su capacidad de hacer un análisis OPVL con su propio conocimiento previo no presentado en las fuentes. Todos los exámenes (salvo el pre-test) tratan netamente de la época de Pacificación y mantenimiento de la paz después de la Primera Guerra Mundial entre los años 1918-1936. Cada examen indaga un aspecto de dicho tema. El examen inicial de noviembre de 2011 se trata sobre la Conferencia de Desarme de Ginebra (anexo g). El de noviembre de 2010 que se les daba para exclusivamente para practicar (anexo i) se trata de la Garantía Angloamericana, el del examen para reajustar la metodología de mayo de 2011 sobre la Conferencia Naval de Londres y finalmente el examen de mayo de 2013 que fue utilizado como el post-test se trata de la Crisis del Ruhr (anexo k).

Antes de empezar con lo propio de la metodología OPVL, abarcado en la guía para el uso de fuentes originales de la Sociedad de Humanidades de Minnesota (anexo h) fue clave una introducción tanto de las habilidades que se esperaban desarrollar como de que el alumno entrara en su propio proceso de reflexión y metacognición. Cabe recordar de la sección del marco teórico todo lo importante para que se fije un avance en el desarrollo del pensamiento crítico (o realmente cualquier nuevo concepto) que el alumno hace suyo, integrándolo en su estructura cognitiva, entrando en un proceso metacognitivo en el cual se evalúan los resultados de los procesos cognitivos, analizando cuán buena fue la decisión tomada para la resolución del problema presentado. (Halpern 1999, Perez Sanchez, 2008) Para lograr este paso previo tan importante, y a su vez tomar acción para cerrar la brecha entre las habilidades del pensamiento crítico (el análisis, la síntesis y la evaluación) y el campo de acción de la mayoría de los alumnos de la muestra quienes rendían el examen diagnóstico (el conocimiento y la comprensión), se tenía que dirigir la atención a la habilidad de la aplicación. Para esta necesidad se trabajó con la separata de la Taxonomía de Bloom y las Habilidades de Pensamiento Crítico (anexo d). Esta es una separata bastante visual que a su vez describe las habilidades con varios otros verbos, ayudándoles a conceptualizar la habilidad. Para muchos alumnos fue la primera vez que alguien les había presentado dichas habilidades y pocos habían entrado en una reflexión sobre su propio proceso cognitivo.

Para hacer practicar a los participantes sobre el proceso de reflexión y a su vez introducir un trabajo con fuentes históricas sobre los tratados de paz después de la Primera Guerra Mundial (la materia de estudio de la Prueba Uno), se hizo uso de la actividad nombrada, actividad basada en fuentes históricas (anexo e). En esta actividad el alumno tenía que integrar el glosario de términos del examen de IB (anexo c) con la metacognición sobre cuáles de las habilidades presentadas en la separata de Bloom utilizaban cuando tomaban una posición sobre con cuáles de los puntos de vistas contradictorias sobre los tratados de la paz estaban de acuerdo. Esta actividad, que duró 2 sesiones de clase antes de su entrega para calificación también sirvió bastante a la investigadora para hallar el déficit cognitivo de su muestra antes de proceder con la aplicación de la metodología OPVL.

Para introducir la Prueba Uno como herramienta se utilizó una presentación de powerpoint que la investigadora obtuvo en una capacitación oficial del Bachillerato Internacional (anexo f). La

presentación explicó, pregunta por pregunta, la estructura de la Prueba tanto como errores comunes y cómo evitarlos. Junto con la presentación se les entregó un examen de Prueba Uno de noviembre de 2011 (anexo g). Una explicación de la investigadora con una discusión oral haciendo referencia al examen les sirvió para familiarizarse con la Prueba y sus requerimientos cognitivos. Así se cerró la introducción a la metodología de OPVL, pidiendo que los alumnos pasen tiempo en sus casas leyéndolo y que vuelvan a las próxima sesión de clase con un entendimiento básico en cuanto la estructura y vocabulario utilizado en ello, haciéndoles acordar que tomen en cuenta las similitudes entre los verbos de acción de los términos del examen y los de sus separata de la Taxonomía de Bloom (anexo b).

En la siguiente sección de la clase se trabajó intensivamente con la guía para el uso de fuentes originales de la Sociedad de Humanidades de Minnesota (ve anexo h para más detalle). Este instrumento explica en detalle cómo se realiza un análisis de fuentes utilizando la técnica de origen, propósito, valor y limitación u OPVL. Incluye una delimitación de qué es cada elemento junto con preguntas que le hace entender cómo hacer el análisis por cada fuente. Se hacía bastante práctica en la clase utilizando el examen de noviembre anteriormente relacionado. Como la pregunta tres de dicho instrumento cuenta con dos fuentes a analizar, se hacía una en clase pidiendo a los alumnos que trabajan con sus guías para hacer el análisis OPVL de la segunda fuente.

Otros instrumentos utilizados incluían, práctica independiente (con el examen de noviembre de 2010 en anexo y varios autos calificación) una en pares y varios trabajos en clases haciendo análisis de OPVL en la pizarra acrílica (después de una discusión oral, la profesora escribió la respuesta concordada). Los instrumentos utilizados para reajustar la metodología fueron un examen (solamente haciéndoles contestar las preguntas tres y cuatro) junto con entrevistas a profundidad (anexos i y j respectivamente). Antes de llegar al final del estudio, dudas sobre cómo hacer una análisis de punto de vista, errores cometidos en los exámenes hasta el momento y finalmente una práctica extra con la pregunta número dos de comparar y contrastar por pedido de los alumnos fueron clarificados utilizando una presentación de powerpoint y una discusión en clase.

El instrumento utilizado para el post-test fue un último examen de mayo de 2013. Finalmente y sumamente importante fue el instrumento de

análisis del informe del área de Historia emitido por el Bachillerato Internacional para los exámenes de mayo de 2013. Un extracto de este informe permite tanto la delimitación de los parámetros del puntaje para poder elaborar la tabla 3 de equivalencia sobre 20 para comparar con la pre-test, como la retroalimentación oficial por pregunta en el examen utilizado. (Anexo 1).

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

4.1 Presentación de los Resultados

Antes de entrar a la presentación y discusión de los resultados del estudio es pertinente volver a nuestra hipótesis, **la aplicación de una metodología de análisis de fuentes históricas, favorecerá el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes del cuarto año de secundaria (primer año del programa de diploma del bachillerato internacional)**. A su vez acordemos que la definición utilizada en el presente estudio es, *el pensamiento crítico es un conjunto de habilidades que incluye pero no es limitado a, la conciencia de las diferentes interpretaciones y puntos de vista de un acontecimiento, la capacidad de razonar sintetizando evidencia con comentarios críticos, basados en criterios y sensibles al contexto.*

A su vez, nos es útil tener en cuenta que la muestra estaba compuesta por veinte alumnos de un salón de clase en un colegio particular de Lima, Perú. De los veintiún alumnos del salón, una no estuvo presente en el pre-test, por ende fue excluida de la muestra. Once fueron del género femenino y nueve del masculino. Finalmente, reiteramos que la investigación fue una investigación-acción enmarcada dentro del paradigma sociocrítico de carácter primariamente cualitativa con el apoyo de unos datos cuantitativos comparativos que presentamos en el presente capítulo.

Para facilitar el análisis de los resultados obtenidos en el pre-test y el post-test para contrastar si la metodología aplicada favoreció el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes del cuarto año de secundaria (primer año del programa de diploma del Bachillerato Internacional) vemos la tabla a continuación. Los alumnos están identificados por código numérico de uno a veinte. Se presenta los resultados de las dos Pruebas Uno utilizados, cuyo puntaje es sobre 25. La escala del Bachillerato Internacional para la designación de puntos para la obtención de los diploma es sobre 7, por ende se presenta la escala sobre 7, culminando con la conversión a la escala nacional peruana, sobre 20. La última columna muestra si el alumno ha subido o bajado y por cuantos puntos.

**Tabla 3:
Resultados Generales del Pre-test y Post-test**

Código del alumno	PRETEST			POSTEST			Cambio entre el pre-test y post-test
	Nota sobre 25 (escala de la prueba 1)	Equivale a x sobre 7 (escala IB)	Conversión a la escala nacional peruana (sobre 20)	Nota sobre 25 (escala de la prueba 1)	Equivale a x sobre 7 (escala IB)	Conversión a la escala nacional peruana (sobre 20)	
1	16	7	19	14	6	18	-1
2	08	4	13	17	7	19	+6
3	0	1	0	5	3	10	+10
4	08	4	13	15	6	18	+5
5	04	2	06	7	3	12	+6
6	08	4	13	2	1	04	-9
7	12	5	15	6	3	11	-4
8	15	5	11	12	5	16	+5
9	11	5	15	6	3	11	-4
10	07	4	13	12	5	16	+3
11	13	6	17	13	6	17	/
12	02	1	02	3	2	06	+4
13	08	4	13	12	5	16	+3
14	17	7	19	15	6	17	-2
15	06	3	10	11	5	15	+5
16	12	5	16	17	7	19	+3
17	10	4	14	16	7	19	+5
18	06	3	11	12	5	16	+5
19	01	1	02	0	0	0	-2
20	05	3	10	2	1	4	-6

Se ve que doce de los estudiantes subieron en su desempeño en la Prueba Uno, la medida del desarrollo del pensamiento crítico. Siete alumnos bajaron su nota y en un caso no hubo ningún cambio. En el caso de los alumnos que bajaban en su puntaje, cuatro fueron en los extremos del puntaje más alto y a su vez la más baja. Alumno número uno y catorce tuvieron el puntaje más alto con 19 y 19 respectivamente, en el post-test si bien es cierto bajaron, eran un punto y dos y hacia un puntaje de 18 y 17. En el otro extremo vemos a los alumnos diecinueve y veinte, cuyo puntaje fueron menores, con una bajada de dos y seis puntos entre el pretest y posttest respectivamente hacia un puntaje de 0 y 04. Los doce alumnos quienes se veían favorecidos en su desempeño (doce de veinte), su mejora entre el pre-test y post-test fue un rango de tres y diez puntos con el promedio teniendo una subida de cinco puntos.

Tomando en cuenta que en la Prueba Uno utilizada, las preguntas número tres y cuatro son las más asociadas con las habilidades de pensamiento crítico, la tabla 4 a continuación muestra los resultados de los alumnos en estas dos preguntas. La pregunta tres, es la propia de la metodología OPVL y a la cual se prestó más atención directa en el proceso de la investigación. De los veinte alumnos, los puntajes de trece subieron entre el rango de uno a cuatro puntos con el promedio siendo una mejora de dos puntos. En el caso de cinco de los veinte alumnos no hubo ningún cambio entre el pre-test y el post-test, pero cabe mencionar que dos de este grupo sacaron un cero, mejor dicho no calificaban en el pre-test y mantuvieron esta nota en el post-test. Dos de la muestra bajaron sus notas por dos y un punto respectivamente.

En la pregunta cuatro, la cual requiere un uso de las habilidades de la metodología OPVL en conjunto con el conocimiento previo de cada alumno. Para poder realizar una respuesta de alta nivel, es necesario usar las habilidades tanto de síntesis como de evaluación, es decir, las más altas en la taxonomía de Bloom. En esta pregunta once de los veinte alumnos subieron su puntaje entre el rango de dos a seis puntos con el promedio siendo tres puntos y medio. En el caso de seis alumnos, no hubo ningún cambio y tres bajaron su nota.

Tabla 4:
Resultados del Pre-test y Post-test en Preguntas 3 y 4

	PRE-TEST	POST-TEST	CAMBIO	PRE-TEST	POST-TEST	CAMBIO
Código del alumno	Nota sobre 6 (pregunta # 3)	Nota sobre 6 (pregunta # 3)	Entre el pre y pos test	Nota sobre 8 (pregunta # 4)	Nota sobre 8 (pregunta # 4)	Entre el pre y pos test
1	4	5	+1	4	4	/
2	1	4	+3	1	4	+3
3	0	0	/	0	3	+3
4	2	4	+2	0	6	+6
5	0	3	+3	0	0	/
6	3	1	-2	0	0	/
7	2	4	+2	3	0	-3
8	3	4	+1	3	2	-1
9	2	3	+1	3	2	-1
10	1	5	+4	0	3	+3
11	4	4	/	6	6	/
12	0	0	/	0	2	+2
13	1	2	+1	1	6	+5
14	4	3	-1	3	6	+3
15	1	3	+2	0	3	+3
16	3	4	+1	0	5	+5
17	3	3	/	2	6	+4
18	0	4	+4	0	2	+2
19	0	0	/	0	0	/
20	0	1	+1	0	0	/

4.2 Discusión de los Resultados

Habiendo visto los resultados, *podemos responder a nuestra hipótesis, la aplicación de una metodología de análisis de fuentes históricas, favorecerá el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes del cuarto año de secundaria (primer año del programa de diploma del bachillerato internacional)*, diciendo que sí la metodología favoreció el desarrollo del pensamiento crítico en la mayoría de los alumnos de la muestra. Sin embargo, dado que esta mayoría fue marginalmente más que la mitad del grupo y que los datos recogidos también son de carácter cualitativos, cabe indagar algo más.

Si bien es cierto que doce de los veinte alumnos mejoraron su nivel de pensamiento crítico, a su vez había siete cuya nota bajaba. ¿Entonces eso significa que estos alumnos se han visto perjudicados por la metodología? Este es todo el tamaño de la muestra de los alumnos y lo anteriormente mencionado sobre el carácter cualitativo de la investigación sirve para aclarar algunas de estas dudas. Como se resaltó en la presentación de los resultados, cuatro de los siete alumnos fueron los extremos más altos y bajos del espectro. Es decir, de los dos alumnos cuyo puntaje era mayor en el pre-test, si bien es cierto bajaron en el post-test, era de una nota casi perfecta hacia una mínimamente cambiada. En el caso de los dos alumnos con menor rendimiento, su participación y asistencia eran tan escasa que casi ni calificaban en el pre-test y con resultados parecidos en el post-test. En el caso de los tres alumnos restantes (números 6, 7 y 9) habría que analizar, posiblemente en un próximo estudio con entrevistas a profundidad y una revisión de su récord de asistencia, la razón por la cual bajaron su rendimiento.

Viendo el rango de las notas de los doce alumnos cuyo desarrollo del pensamiento crítico fue favorable, se evidencia un patrón interesante. El rango de los doce en el pretest fue entre 0 y 16, el promedio fue un 10. A su vez en el post-test de un rango de 6 a 19, el promedio fue un 15, es decir una subida como promedio de 5 puntos. Esto resulta interesante cuando vemos que este grupo de alumnado son no solamente la mayoría sino su composición en cuanto rendimiento, representa al alumno cuyo actividad académica no es ni sobresaliente ni baja, el grueso de la población estudiantil, lo que se llama coloquialmente el *alumno promedio*, sí fue beneficiado sustancialmente en el nivel de desarrollo del pensamiento crítico por la metodología de análisis de fuentes históricas OPVL.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES

5.1 Conclusiones

Después de realizar el presente estudio podemos llegar a varias conclusiones, muchas de las cuales nos conducen a áreas de investigación adicional. Dado que la mayoría de los alumnos mejoraron su nivel de desarrollo del pensamiento crítico se puede afirmar que:

- 1) La metodología de enseñanza de análisis de fuentes OPVL es eficaz para los alumnos de historia en su primer año del programa de Diploma del Bachillerato Internacional.
- 2) Los alumnos del nivel promedio (ni sobresaliente, ni muy bajo) se ven mejor beneficiados, un hecho que lo hace más útil tomando en cuenta que este sector en cualquier centro educativo es el más numeroso y a su vez, suele ser el sector que recibe menos atención de los educadores, habiendo cantidad de programas para los alumnos designados, talentosos o bajos, pero pocos que se dirige a dicho sector.

En el curso de la investigación, se evidenció gran déficit de habilidades que no fueron el enfoque del estudio. Por ejemplo, en las discusiones orales y las entrevistas a profundidad la mayoría de los alumnos presentaban gran dificultad para llevar a cabo un análisis profundo de comparar y contrastar. Esta habilidad no solamente representa una parte integral del nivel de análisis (en la Taxonomía de Bloom), sino que es una habilidad que les es útil transversalmente en una

manera multidisciplinaria. Se tomó el tiempo posible durante el curso para mejorarla, pero hubiese sido bastante útil, tener más tiempo para tratarla.

Dado que las habilidades que componen al pensamiento crítico están vinculadas con los niveles más altos de la Taxonomía de Bloom, se enfocó el trabajo en estos niveles, los que se manifiestan en las preguntas tres y cuatro de la Prueba Uno. Sin embargo, la lengua materna de casi todos los alumnos de nuestro estudio no era el inglés (el idioma de instrucción). Obviamente, se puede deducir que en el caso de varios alumnos con puntaje bajo en el promedio, no llegaban ni a los niveles de comprensión dado que los conocimientos (los contenidos) a tratar fueron presentados en una lengua que requería un nivel de comprensión que aún no dominaban suficientemente. Dado que es política del colegio mezclar en el primer año del programa de Diploma tanto a los alumnos que piensan rendir los exámenes del Bachillerato Internacional con los que optarían por seguir un curso menos riguroso, se veían obligadas a llevar la misma metodología. Desde una mirada retrospectiva, se puede afirmar que los alumnos denominados promedio fueron los más beneficiados.

Algunas de las limitaciones mencionadas incluyen el tamaño de la muestra y la duración del estudio. Si lo tomamos como piloto, sería bastante interesante llevarlo por mucho más tiempo con un grupo más grande. Una forma podría ser colaborando con otro colegio y logrando estandarizar la metodología para compararla a través de varios colegios que llevan el mismo programa.

5.2 Implicaciones para la Práctica

Si bien es cierto no fue materia directa del presente estudio, un hallazgo ha sido el de recalcar que las habilidades cognitivas que se espera que el alumno tenga deben ser explícitamente dictadas, modeladas y evaluadas con rigor para asegurar que se adhiera en la estructura cognitiva del educando. En nuestro caso, el hecho de que se deseara desarrollar las habilidades vinculadas al pensamiento crítico no significaba que el alumno tenía bien desarrolladas las habilidades previas. Por ello, se considera clave la generación e implicación de un cartel de alcance y secuencias de habilidades. Así se podrá integrar los contenidos por desarrollar con sus respectivas habilidades, dosificándolos según la edad apropiada. Obviamente, este sería un proyecto de mediano plazo, pero no tiene que ser clasificado de largo plazo ni no obtenible.

Por ejemplo, midiendo las habilidades cognitivas que se desean desarrollar en el último año de primaria se estaría en la capacidad de entender la situación en la cual se encuentran los alumnos y así podrían diseñarse estrategias para ir enseñándoles lo necesario en su penúltimo año.

5.3 Recomendaciones

Ante todo, sería ideal, como se menciona anteriormente, tomar el presente estudio como piloto y poder llevarlo a cabo con una muestra más grande y con varios profesores participando. A su vez, la herramienta de la entrevista a profundidad podría volver a ser aplicada en el caso de los alumnos que no fueron beneficiados por la metodología para indagar más en el motivo. Sería bueno también tomar la asistencia como otra variable, cosa que ayudaría a destacarla como razón por la cual hubo éxito o no.

Un área de investigación que no fue el actual, pero sería bastante interesante desarrollar, es si existe un efecto en la capacidad de desarrollar habilidades de pensamiento crítico cuando el idioma de instrucción no es la lengua materna.

También, sería fructífero tomar en cuenta la actitud de varios alumnos cuando se les presenta una situación retadora, es decir, una metodología más rigurosa que la acostumbrada y por qué algunos responden y otros se apagan. En el caso de los alumnos en los niveles extremos, incluyendo algunos que siempre han sido etiquetados como los *inteligentes*, al someter su pensamiento a criterios no subjetivos, varios generaban gran rechazo y/o dejaban de intentar, optando por desaprobar en vez de ser retado al crecimiento.

Finalmente, es sumamente importante, a pesar de los retos que se presentan al mismo profesor/investigador y las implicaciones de sus recursos de tiempo, que no se deje de buscar la mejor forma de desarrollar las habilidades cognitivas. Nadie está menospreciando los contenidos impartidos, pero el mundo en el cual se vive ahora, demanda más, demanda una población educada en las habilidades de la toma de decisiones cada vez menos transparentes y más importantes para nuestro futuro.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bibliografía

- Aghapour, A. (29 de Mayo de 2012). *Religious Dispatches Magazine* . Recuperado el 21 de Julio de 2013, de Does Analytic Thinking Erode Religious Belief? .
- Bachillerato, I. (s.f.). <http://www.ibo.org/es/history/>. Recuperado el 22 de julio de 2013
- Bailin, S. (2002). Critical Thinking and Science Education. *Science and Education* , 361-375.
- Bailin, S. (2002). Critical Thinking and Science Education. *Science & Education*, 361–375.
- Betancourt Zambrano, S. (2010). Evaluación del pensamiento crítico en estudiantes de secundaria de la ciudad de San Juan de Pasto. *METAS EDUCATIVAS 2021* (págs. 1-13). Buenos Aires : Congreso Iberoamericano de Educacion .
- Eduteka. (1 de febrero de 2010). *Eduteka*. Recuperado el 23 de enero de 2014, de <http://www.eduteka.org/TaxonomiaBloomCuadro.php3>
- Elder, L., & Paul, R. (2002). *The Art of Asking Essential Questions*. Tomales: The Foundation for Critical Thinking.
- Facione, P. (1990). *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction*. Newark: American Philosophical Association .

- Foster, S. J., & Padgett, C. S. (1999). Authentic Historical Inquiry in the Social Studies Classroom. *The Clearing House*, 357-363.
- Frostburg State University . (2006). *Basic Proficiencies in Critical Thinking*. Frostburg: Frostburg State University .
- Grennan Brooks, J., & Brooks, M. G. (1999). Becoming a Constructivist Teacher . En A. f. Development, *In Search of Understanding: The Case for Constructivist Classrooms, Revised Edition* (pág. Chapter 9). Alexandria : Association for Supervision and Curriculum Development.
- Halpern, D. (1999). Teaching for Critical Thinking: Helping College Students Develop the Skills and Dispositions of a Critical Thinker. *New Directions for Teaching and Learning* , 69-74.
- Hynd, C., Holschuh, J. P., & Hubbard, B. P. (2004). Thinking like a Historian: College Students' Reading of Multiple Historical Documents. *Journal of Literacy Research*, 141-176.
- International Baccalaureate. (2009). *Diploma Programme History Guide*. Cardiff: Peterson House.
- Krathwohl, D. (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview . *Theory into Practice*, 212-218.
- Lai, E. R. (2011). *Critical Thinking: A Literature Review*. Upple Saddle River: Pearson.
- Lewis, A., & Smith, D. (1993). Defining higher order thinking. *Theory into Practice*, 131-137.
- Lipman, M. (1988). Critical Thinking-What can be? *Educational Leadership* , 38-43.
- McDiarmid, G. W. (1994). Understanding history for teaching: A study of the historical understanding of prospective teachers. En C. & Voss, *Cognitive and instructional processes in history and the social sciences* (págs. 159-185). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. .
- Ministerio de Educacion del Peru . (2006). *Guia para el Desarrollo del Pensamiento Critico* . Lima : Republica del Peru.
- Minnesota Humanities Center. (s.f.). A Guide for Using Primary Source or Original Source Documents. Saint Paul , Minnesota , Estados Unidos: Minnesota Humanities Center.

- Morse, B. (12 de Septiembre de 2012). *The Guardian* . Recuperado el julio 22 de 2013, de Why critical thinking is overlooked by schools and shunned by students.
- Paul, R., & Elder, L. (2005). *A Guide for Educators to Critical Thinking Competency Standards*. Tomales: The Foundation for Critical Thinking.
- Paul, R., & Elder, L. (2005). *The Foundation for Critical Thinking*. Recuperado el 21 de 09 de 2013, de www.criticalthinking.org
- Paul, R., Elder, L., & Bartell, y. T. (1997). *California Teacher Preparation for Instruction in Critical Thinking: Research Findings and Policy Recommendations*:. Sacramento: State of California.
- Perez Sanchez, P. (2008). *Piscologia Educativa* . Lima: San Marcos.
- Perfetti, C., Britt, M., Rouet, J., Mason, R., & Georgi, M. (April de 1993). How students use texts to learn and reason about historical uncertainty . *Paper presented at the American Education Research Association* .
- Perkins, D. (1989). Reasoning as it is and could be: An empirical perspective. En D. M. Topping, D. S. Cromwell, & V. N. Kobayaski (Ed.), *Thinking across cultures: Third international conference on thinking*, (págs. 175-194).
- Reed, J. (1998). Effect of a Model for Critical Thinking on Student Achievement in Primary Source Document Analysis and Interpretation, Argumentative Reasoning, Critical Thinking Dispositions, and History Content in a Community College Course. Tampa: University of South Florida .
- Reed, J. H. (26 de October de 1998). Effect of a model for critical thinking on student achievement in primary source document analysis, interpretation, argumentative reasoning, critical thinking dispositions, and history content in a community college history course. . Tampa: University of South Florida.
- Savich, C. (2009). Improving Critical Thinking Skills in History . *Networks* , 1-12.
- Shanahan, C., Holschuh, J. P., & Hubbard, B. (December de 2004). Thinking Like a Historian: College Students' Reading of Multiple Historical Documents. *Journal of Literacy Research*, 141-176. Recuperado el 10 de Octubre de 2013, de www.learningpt.org

- Stahl, S. e. (1996). What happens when students read multiple source documents in history? *Reading Research Quarterly* , 430-456.
- Willingham, D. (2007). Critical Thinking- Why is it so hard to teach? . *American Educator* , 8-19.
- Wineburg, S. S. (1991). On the Reading of Historical Texts: Notes on the Breach between School and Academy . *American Educational Research Journal*, 495-519.

ANEXOS

ANEXO A

PRE TEST Y ESQUEMA DE CALIFICACION



**HISTORY
ROUTE 2
HIGHER LEVEL AND STANDARD LEVEL
PAPER 1 – WORLD WAR I**

Wednesday 18 September 2013

1 hour

INSTRUCTIONS TO CANDIDATES

Name:

- Do not open this examination paper until instructed to do so.
- Answer all the questions.
- The máximo mark for this examination paper is [25 marks].

ANEXO A (CONTINUADA)

PRE TEST Y ESQUEMA DE CALIFICACION

Read all the sources carefully and answer all the questions that follow.

Sources in this paper have been edited: word additions or explanations are shown in square brackets []; substantive deletions of text are indicated by ellipses ... ; minor changes are not indicated.

These sources and questions relate World War I and its causes, nature and effects.

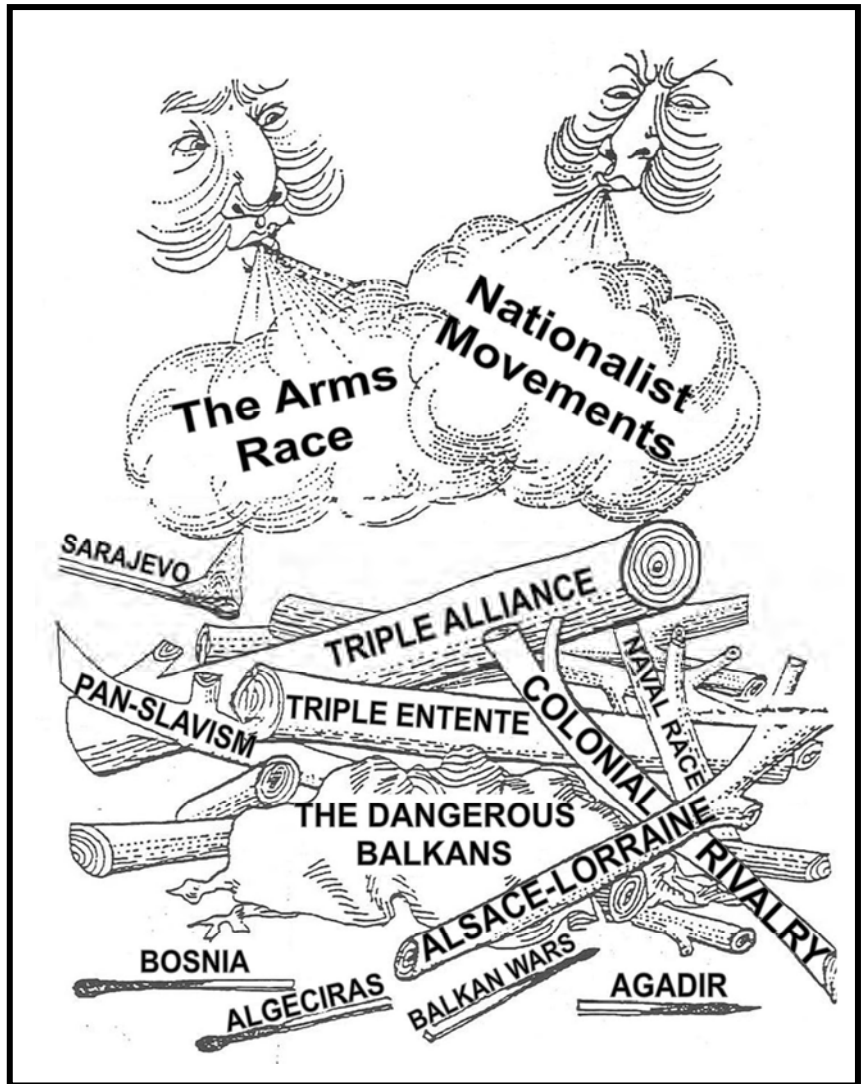
SOURCE A *Extract from Gildea, R. 1987. Barricades and Borders, Europe 1800-1914. Oxford, UK. Oxford University Press. p. 423.*

Germany was fearful of being encircled. Since Russia's defeat in 1905, the Franco-Russian alliance had not given cause for concern. But now Russia was recovering its military strength, drawing on huge manpower resources, and in March 1914 the Duma [Russian parliament] had voted for massive credits for a three year military programme. This aimed to increase the standing army to almost two million men by 1917. A strategic railway network was being built to facilitate mobilization.

The German Chief of Staff Moltke was for a pre-emptive strike against Russia.

ANEXO A (CONTINUADA)
PRE TEST Y ESQUEMA DE CALIFICACION

SOURCE B



ANEXO A (CONTINUADA)
PRE TEST Y ESQUEMA DE CALIFICACION

SOURCE C *Extract from the Commission on the Responsibility of the Authors of the War and on Enforcement of Penalties, instituted at the plenary session of the Paris Peace Conference of 25 January 1919. The commission was comprised of two representatives from each of the five main Allied Powers (the U.S., Britain, France, Italy and Japan) and one from Belgium, Greece, Poland, Romania and Serbia.*

The war was premeditated by the Central Powers together with their Allies, Turkey and Bulgaria, and was the result of acts deliberately committed in order to make it unavoidable.

... On the question of the responsibility of the authors of the war, the Commission, after having examined a number of official documents relating to the origin of the World War, and to the violations of neutrality and of frontiers which accompanied its inception, has determined that the responsibility for its lies wholly upon the Powers which declared war in pursuance of a policy of aggression, the concealment of which gives to the origin of this war the character of a dark conspiracy against the peace of Europe.

This responsibility rests first on Germany and Austria, secondly on Turkey and Bulgaria. The responsibility is made the graver by reason of the violation by Germany and Austria of the neutrality of Belgium and Luxemburg, which they themselves had guaranteed. It is increased, with regard to both France and Serbia, by the violation of their frontiers before the declaration of war.

ANEXO A (CONTINUADA)
PRE TEST Y ESQUEMA DE CALIFICACION

SOURCE D *Extract from a note sent to all major powers by Austria, explaining its actions. Horne, C.F. (ed.) 1923. Source Records of the Great War, Vol. I. National Alumni.*

In the presence of this state of things the Imperial and Royal Government have felt compelled to take new and urgent steps at Belgrade [the capital of Serbia] with a view to inducing the Serbian Government to stop the incendiary movement that is threatening the security and integrity of the Austro-Hungarian monarchy.

The Imperial and Royal Government are convinced that in taking this step they will find themselves in full agreement with the sentiments of all civilised nations, who cannot permit regicide to become a weapon that can be employed with impunity in political strife, and the peace of Europe to be continually disturbed by movements emanating from Belgrade.

SOURCE E *Adolf Hitler. 1925. Mein Kampf.*

In these nights (after Germany's surrender had been announced) hatred grew in me, hatred for those responsible for this deed.

ANEXO A (CONTINUADA)
PRE TEST Y ESQUEMA DE CALIFICACION

1. (a) What, according to Source A, was the significance of Article 16 of the *Covenant of the League of Nations*? [3 marks]

(b) What is the message conveyed by Source C? [2 marks]
2. Compare and contrast the views expressed in Sources B and D about British policy during the Abyssinian Crisis. [6 marks]
3. With reference to their origin and purpose, assess the value and limitations of Source D and Source E for historians studying the Abyssinian Crisis. [6 marks]
4. Using the sources and your own knowledge, assess the reasons why the League of Nations' policy of collective security was difficult to apply in the Abyssinian Crisis. [8 marks]

ANEXO A (CONTINUADA)
PRE TEST Y ESQUEMA DE CALIFICACION



Paper 1 Diploma History Markscheme

1. (a) What reasons are suggested by Source A for Germany's decision to go to war in 1914? [3 marks]

- Germany was worried about being encircled or surrounded by its enemies.
- While Russia had lost power in 1905, making them less of a concern, by 1917 their militarization was cause for concern.
- Russian militarization was evident in their increasing troop size and growing military budget as well as infrastructure projects (railways) to help move troops and supplies (“facilitate mobilization”).
- German statesmen were willing to take risks, assuming that a pre-emptive strike would be effective against Russia and they assumed the likelihood of France honoring the Franco-Russian alliance was limited.

Award [1 mark] for each relevant point up to a maximum of [3 marks].

(b) What is the message conveyed by Source B? [2 marks]

- The long and short-term causes of World War I are shown.
- LT: The various alliances (Triple Entente: Austria, Germany and Italy; Triple Alliance: Britain, France and Russia)
- LT: Rivalry over colonies (ex. Moroccan crisis, France not liking Germany getting involved in their colonies in Africa)
- LT: Alsace-Lorraine

ANEXO A (CONTINUADA)
PRE TEST Y ESQUEMA DE CALIFICACION

- Militarization (“the arms race”, the “naval race”)
- Internal political movements (nationalism, for example among those of Balkan descent under Austrian rule)
- The unrest in the Balkans
- Sarajevo = match (immediate cause/spark that led to the fire starting)

Award [1 mark] for each relevant point up to a maximum of [2 marks].

2. Compare and Contrast the views expressed in Sources C and D about who is to blame for the start of World War I. [6 marks]

For “compare”

- Both sources express whom they believe are **responsible/to blame** for the actions taken that led to the cause of World War I.
- Both sources accuse other countries of being responsible for aggressions and place themselves as victims being threatened, giving **reasons to support their positions**.

For “contrast”

- Source C blames the blame directly on Germany and Austria with secondary blame placed with Turkey and Bulgaria.
- Source D blames those movements within Serbia that is threatening the security of the Austro-Hungarian monarchy, giving them no choice but to act.
- Source C gives the reasons for responsibility as “premeditated” violations of neutrality and frontiers, a policy deemed “a policy of aggression”.
- However, in Source D the aggressors are deemed those who commit regicide against Austria, in this source the “incendiary movements” within Serbia that their government is not controlling.

ANEXO A (CONTINUADA)
PRE TEST Y ESQUEMA DE CALIFICACION

End-on description of both sources would be worth up to *[3 marks]* if the comparative element is only implicit, and *[4 marks]* with excellent explicit linkage. If both sources are used with a good running linkage of both comparison and contrast award a maximum of *[4-5 marks]*. For the maximum of *[6 marks]* expect a detailed, comprehensive, running, comparison and contrast. If there is only either comparison or contrast award a maximum of *[4 marks]*.

3. With reference to their origin and purpose assess the value and limitations of Source C and Source E for historians studying the end of World War I and the corresponding peace process. *[6 marks]*

Source C

- Origin: An extract from the Commission of the Responsibility of the Authors of the War and on Enforcement of Penalties from 1919.
- Purpose: To assign responsibility and blame for World War I. The Commission had determined those responsible for the war included Germany and Austria, combined with Turkey and Bulgaria and gave their reasons for believing so.
- Value: This is an extract from a primary source and as it is an official publication of the commission, it can be taken as the majority consensus of those members who participated as representatives from their respective countries (two representatives from each the U.S., Britain, France, Italy and Japan and one representative from Belgium, Greece, Poland, Romania and Serbia).
- Limitations: As there was absolutely no representation from the main members of the Central Powers (Germany and Austria-Hungary) this source is one-sided.

ANEXO A (CONTINUADA)

PRE TEST Y ESQUEMA DE CALIFICACION

Source E

- Origin: A 1925 extract from Adolf Hitler's memoirs, *Mein Kampf*.
- Purpose: To express how Hitler felt and how Germany's surrender had an impact on the emotions of those German's who participated in the war, and that he blamed those who orchestrated Germany's surrender for his feeling of hatred.
- Value: The source offers a perspective of how Hitler, as an example of many German and Austrian citizens, felt they had been cheated with how Germany ended the war, not only by foreigners but those responsible for their surrender (the politicians and military leaders).
- Limitations: History has shown that Adolf Hitler's views were both extreme and clouded by his personal problems as well as his own ambitions and aspirations. His view may or may not be representative of other German and Austrian citizens after the war.

Do not expect all of the above. Ideally there will be a balance between the two sources, and each one can be marked out of **[3 marks]**, but allow a **[4/2marks]** split. If only one source is assessed, mark out of **[4 marks]**. For a maximum of **[6 marks]** candidates must refer to both origin and purpose, and value and limitations.

ANEXO A (CONTINUADA)
PRE TEST Y ESQUEMA DE CALIFICACION

4. **Using the sources and your own knowledge, analyse the long-term consequences of the Paris Peace Conference.** *[8 marks]*

Source material:

Source A: This source shows the reasons for Germany getting involved, and can be used as a counter-weight for Source C.

Source B: This sources shows that many of the causes of the war were long-term and involved many of the different European states. It can be argued that it would suggest some sharing of the blame as, for example, all of the countries involved in World War I (not only Germany and Austria) had colonial rivalries.

Source C: This source gives the most insight into how the blame is distributed among the countries that participated in the war. This source could be used to support the view of the Paris Peace Conference that Germany was to blame, as they were for a “pre-emptive” or before the fact, strike against Russia.

Source D: This source shows a perspective which could support Austria’s reasons for getting involved and serve as a counter-weight for Source C.

Source E: This source shows a representation of how German and Austrian citizens could have felt, and arguably be a long-term cause for the breakdown of the peace (World War II).

ANEXO A (CONTINUADA)
PRE TEST Y ESQUEMA DE CALIFICACION

Own knowledge

Own knowledge could include: The ensuing loss of territories and high sums the countries that had been determined to blame for the war were later forced to undergo, the consequences in Germany and how they helped Adolf Hitler come to power, ergo leading to World War II.

Do not expect all the above and accept other relevant material. If only source material or own knowledge is used the maximum mark that can be obtained is *[5 marks]*. For maximum *[8 marks]* expect argument, synthesis of source material and own knowledge, as well as references to the sources used.

ANEXO B
HOJA DE OBSERVACION DE METODOLOGIAS DE HISTORIA

History Methodology Teacher Observation Form

Teacher: _____ Date: _____ Grade: _____

Observed by: _____

<i>The teacher used the following:</i>	<i>Yes</i>	<i>Somewhat</i>	<i>Not at All</i>	<i>Comments</i>
Powerpoint presentations				
Lectures (centered on the teacher speaking/presenting)				
Single documents (students used one text)				
Multiple documents (students used many documents)				
Primary sources (ex. first person narratives, photographs, newspaper articles, speeches, artwork, or other documents as part of lessons).				
Secondary Sources (ex. journal/magazine article which interprets or reviews previous findings , a history textbook or extracts, a book about the effects of WWI)				
Class Discussions (Students respond to questions posed by the teacher and/or their peers)				

ANEXO B (CONTINUADA)
HOJA DE OBSERVACION DE METODOLOGIAS DE HISTORIA

<i>The teacher used the following:</i>	<i>Yes</i>	<i>Somewhat</i>	<i>Not at All</i>	<i>Comments</i>
<p>Discussions where multiple points of view/perspectives on a single issue are discussed (ex. US President's views versus that of Germany on WWI)</p>				
<p>Factual Questions (Designed for students to show they understand the content/historical facts)</p>				
<p>Evidence Based Questions (Students are prompted to support their opinions based on facts from their source/s)</p>				
<p>Comparison and Contrasting (Students are asked to identify the similarities and/or differences between points of view, sources used, one or more historical events, etc.)</p>				
<p>Explicit instruction on how to do source analysis/sourcing (<i>explaining how to identify and evaluate the origin, purpose, value and limitations of a source</i>)</p>				

ANEXO B (CONTINUADA)
HOJA DE OBSERVACION DE METODOLOGIAS DE HISTORIA

<i>The teacher used the following:</i>	<i>Yes</i>	<i>Somewhat</i>	<i>Not at All</i>	<i>Comments</i>
<p style="text-align: center;">Origin: <i>Addresses:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> •Who is the author? •When was it created? •When was it published? •Where was it published? •Who is publishing it? 				
<p style="text-align: center;">Purpose: <i>Addresses:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> •Why does this document exist? •Why did the author create it? • What is/was the intent? •Who is the intended audience? • Who was the author thinking would receive this? 				
<p style="text-align: center;">Value: <i>Based on who wrote it, when/where it came from and why it was created, what value does this document have as a piece of evidence?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> •What can we tell about the author from the piece?/ What can we tell about the time period from the piece? •Under what circumstances was the piece created and how does the piece reflect those circumstances? 				

ANEXO B (CONTINUADA)
HOJA DE OBSERVACION DE METODOLOGIAS DE HISTORIA

<i>The teacher used the following:</i>	<i>Yes</i>	<i>Somewhat</i>	<i>Not at All</i>	<i>Comments</i>
<p>Limitations: Task isn't to show source weaknesses, but: <u>At what point does this source cease to be of value to historians?</u></p> <ul style="list-style-type: none"> •What part of the story can we NOT tell from this document? •How could we verify its content? •Does this piece inaccurately reflect anything about the time period? •What does the author leave out and why (if you know)?/What is purposely not addressed? 				
<p>Additional Questions or Comments:</p>				

ANEXO C
GLOSARIO DE TERMINOS DE EXAMEN

Glossary of command terms

Students should be able to use the following key terms and phrases used in examination questions, which are to be understood as described below. Although these terms will be used frequently in examination questions, other terms may be used to direct students to present an argument in a specific way.

Analyse Break down in order to bring out the essential elements or structure.

Compare Give an account of the similarities between two (or more) items or situations, referring to both (all) of them throughout.

Compare and contrast Give an account of similarities and differences between two (or more) items or situations, referring to both (all) of them throughout.

Contrast Give an account of the differences between two (or more) items or situations, referring to both (all) of them throughout.

Define Give the precise meaning of a word, phrase, concept or physical quantity.

Describe Give a detailed account.

Discuss Offer a considered and balanced review that includes a range of arguments, factors or hypotheses. Opinions or conclusions should be presented clearly and supported by appropriate evidence.

Distinguish Make clear the differences between two or more concepts or items.

Evaluate Make an appraisal by weighing up the strengths and limitations.

Examine Consider an argument or concept in a way that uncovers the assumptions and interrelationships of the issue.

Explain Give a detailed account including reasons or causes.

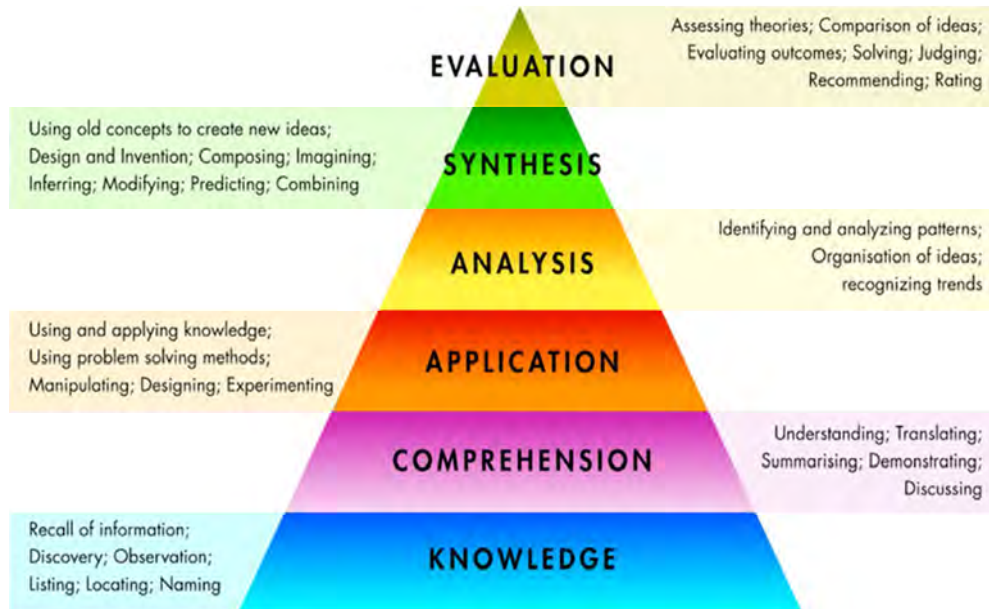
Identify Provide an answer from a number of possibilities.

Justify Give valid reasons or evidence to support an answer or conclusion.

To what extent Consider the merits or otherwise of an argument or concept. Opinions and conclusions should be presented clearly and supported with appropriate evidence and sound argument.

ANEXO D
BLOOM Y HABILDADES DE PENSAMIENTO CRÍTICO

B L O O M S T A X O N O M Y



ANEXO D (CONTINUADA)
BLOOM Y HABILDADES DE PENSAMIENTO CRÍTICO

CRITICAL THINKING SKILLS				
1 Knowledge	define fill in the blank list identify	label locate match memorize	name recall spell	state tell underline
Identification and recall of information	Who _____? What _____? Where _____? When _____?		How _____? Describe _____? What is _____?	
2 Comprehension	convert describe explain	interpret paraphrase put in order	restate retell in your own words rewrite	summarize trace translate
Organization and selection of facts and ideas	Re-tell _____ in your own words. What is the main idea of _____?		What differences exist between _____? Can you write a brief outline?	
3 Application	apply compute conclude construct	demonstrate determine draw find out	give an example illustrate make operate	show solve state a rule or principle use
Use of facts, rules, and principles	How is _____ an example of _____? How is _____ related to _____? Why is _____ significant?		Do you know of another instance where _____? Could this have happened in _____?	
4 Analysis	analyze categorize classify compare	contrast debate deduct determine the factors	diagram differentiate dissect distinguish	examine infer specify
Separating a whole into component parts	What are the parts or features of _____? Classify _____ according to _____. Outline/diagram/web/map _____.		How does _____ compare/contrast with _____? What evidence can you present for _____?	
5 Synthesis	change combine compose construct create design	find an unusual way formulate generate invent originate plan	predict pretend produce rearrange reconstruct reorganize	revise suggest suppose visualize write
Combining ideas to form a new whole	What would you predict/infer from _____? What ideas can you add to _____? How would you create/design a new _____?		What solutions would you suggest for _____? What might happen if you combined _____ with _____?	
6 Evaluation	appraise choose compare conclude	decide defend evaluate give your opinion	judge justify prioritize rank	rate select support value
Developing opinions, judgements, or decisions	Do you agree that _____? Explain. What do you think about _____? What is most important?		Prioritize _____ according to _____? How would you decide about _____? What criteria would you use to assess _____?	

ANEXO E
ACTIVIDAD BASADA EN FUENTES HISTORICAS



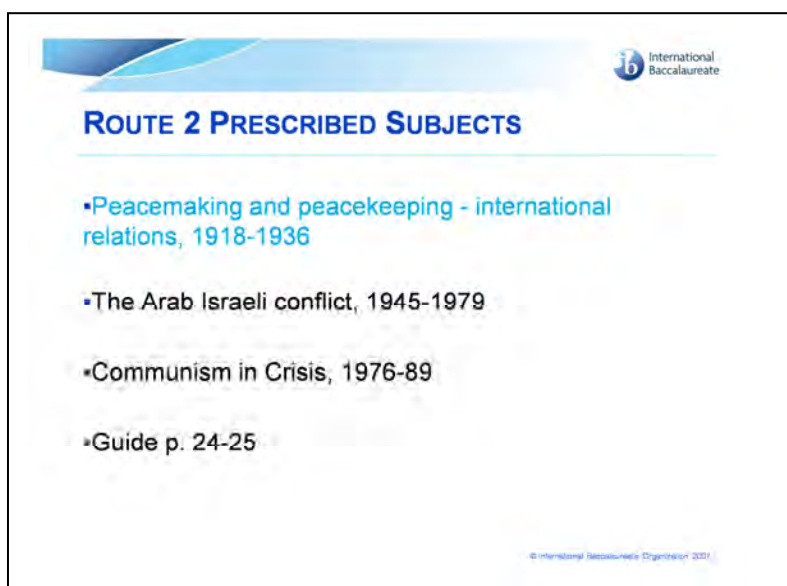
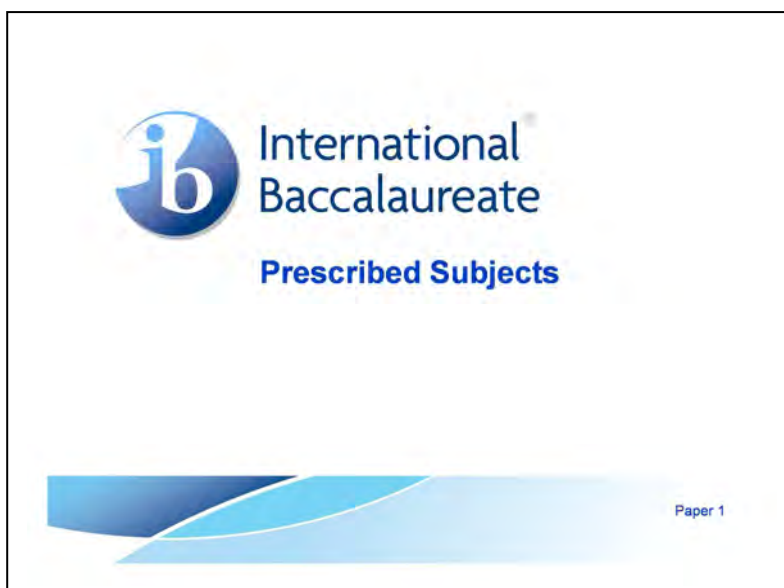
DIPLOMA HISTORY: PEACEKEEPING
SOURCE-BASED ACTIVITY

Name: _____ Date: _____


<p><i>...this treaty ignores the economic solidarity of Europe, and by aiming at the economic life of Germany it threatens the health and prosperity of the Allies themselves...by making demands the execution of which is in the literal sense impossible, it stultifies and leaves Europe more unsettled than it found it.</i></p> <p>JOHN MAYNARD KEYNES (British economist)</p> <p>Source: Extract from, John Maynard Keynes, "The Peace of Versailles," Everybody's Magazine, vol. 43 (September, 1920)</p>	<p><i>...the Peace Treaties have created juster conditions throughout Europe, and we are entitled to expect that the tension between the States and races will decrease.</i></p> <p>TOMAS MASARYK (Czechoslovakia's first President with its creation after WWI)</p> <p>Source: Lederer, I. 1960. <i>The Versailles Settlement</i>. Boston, USA. Health and Co. p. xi.</p>
---	--

1. Taking as your starting point, one of these statements, provide an analysis of the point of view and to what extent you agree with it. Support your answer, referring not only to the chapter we have discussed (pgs. 16-29) but importantly, use the text of the *Impact of the treaties: Europe and the mandate system* (pgs. 32-41).
2. Organize your answer using the organizational method of your choice (for ex. Concept blocking or a chart). Once you have done this, write a paragraph explaining which of the Bloom's Taxonomy skills you used in this activity.

ANEXO F
INTRODUCCION A LA PRUEBA UNO





ANEXO F (CONTINUADA)
INTRODUCCION A LA PRUEBA UNO




PRESCRIBED SUBJECT 1

- Aims of the participants and peacemakers:
Wilson and the Fourteen Points
- Terms of the treaties
- Impact of the treaties in Europe
- Enforcement, US isolationism, conferences
- League of Nations
- Ruhr Crisis
- Depression a & threats to Peace - Manchuria & Abyssinia




PAPER 1 STRUCTURE

- 1 Hour
- HL 20%
- SL 30%
- Answer 4 questions on 1 of 3 Prescribed Topics
- 5 sources for each PS
- Mark out of 25



ANEXO F (CONTINUADA)
INTRODUCCION A LA PRUEBA UNO



STRUCTURE

Question 1

- Explain importance **and** understanding

Question 2

- Compare and contrast 2 sources


Question 3

- 2 sources OPVL (Origin, Purpose, Value, Limitations)

Question 4

- Synthesis around a question (sources and own knowledge)

© International Baccalaureate Organization 2007




QUESTION 1

- Generally the worst done of the questions
 - Careless points dropped
- If it is worth 3 points - write 3 points
- Read the contextual information

© International Baccalaureate Organization 2007


ANEXO F (CONTINUADA)
INTRODUCCION A LA PRUEBA UNO



QUESTION 2

- Statistically the best done
- Integrated approach is the best – stick to theme set out in question
- Discourage bullet points
- Compare and contrast with good linkage

© International Baccalaureate Organization 2018



QUESTION 3

- Don't link the two sources
- OPVL point-form is OK
- Don't note that it being a translation is a limitation
- Don't note that it being an excerpt is a limitation
- Take note of date of the document
- Stay away from "primary" & "secondary"
 - "Secondary source" is often noted as a limitation - false
- Think in terms of "What can the source tell me and what can't the source tell me?" for strengths and limitations
- Note when relevant background of writer

© International Baccalaureate Organization 2018

ANEXO F (CONTINUADA)
INTRODUCCION A LA PRUEBA UNO


QUESTION 4

- BOTH knowledge & sources must be used
- Don't waste time writing an introduction and conclusion - thesis is good
- Relate everything back to the question
- Determine your point of view (thesis) and stick to it

GENERAL STRATEGIES

- Don't quote at length, but reference the docs
- Note how origin impacts truthfulness
- Stay away from mere paraphrasing repetition or summary of docs . . .
- Focus on interpretation & analysis
- Allot time roughly based on point value


ANEXO F (CONTINUADA) INTRODUCCION A LA PRUEBA UNO



SKILLS

- Understand historical sources
- Explain the importance of historical sources
- Evaluate historical sources as evidence
- Demonstrate an understanding of historical context
- Evaluate and synthesize sources from both historical sources and background knowledge

© International Baccalaureate Organization 2007



ANALYZING DOCUMENTS

- Who created the document?
- When and where was the document created? How would this effect the analysis?
- Why was the created (Purpose)?
 - To persuade?
 - To record?
 - Private communication?
 - Public comment?
 - To inform?

© International Baccalaureate Organization 2007

ANEXO F (CONTINUADA)
INTRODUCCION A LA PRUEBA UNO

ANALYZING A DOCUMENT

- What does the document say?
- To what extent** can the document be trusted?
- What does the document tell a historian?
- What other information would be helpful for the historian?
- How does the document fit with other sources on the same topic?

ANALYZING A POLITICAL CARTOON

- When and where was the cartoon produced?
- To what event is the cartoon referring?
- What individuals or groups are portrayed?
- What symbolism is being used?
- Are any of the characters being portrayed positively or negatively – who is the cartoonist poking fun at?
- What is the overall opinion of the cartoonist?

ANEXO G
PRUEBA UNO Y ESQUEMA DE CALIFICACION NOVIEMBRE
2011

HISTORY
ROUTE 2
HIGHER LEVEL AND STANDARD LEVEL
PAPER 1 – PEACEMAKING, PEACEKEEPING – INTERNATIONAL
RELATIONS 1918–36

Thursday 10 November 2011 (afternoon)

1 hour

INSTRUCTIONS TO CANDIDATES

- Do not open this examination paper until instructed to do so.
- Answer all the questions.

ANEXO G (CONTINUADA)
PRUEBA UNO Y ESQUEMA DE CALIFICACION NOVIEMBRE
2011

Read all the sources carefully and answer all the questions that follow. Sources in this paper have been edited: word additions or explanations are shown in square brackets []; substantive deletions of text are indicated by ellipses ... ; minor changes are not indicated.

These sources and questions relate to the Geneva Disarmament Conference (1932–1934).

SOURCE A

*Extract from **The League of Nations** by George Gill, 1996. George Gill was a professor of History at Fordham University, New York.*

Mussolini was convinced that the key to political and economic stability was the “collaboration of the four great Western Powers” and therefore proposed a four power pact in which France, Germany, Great Britain and Italy would support treaty revision and pledge equality to Germany if the [Geneva] Disarmament Conference failed to do so. The French found the equality clause objectionable and removed it from the final draft of the pact, but the plan also antagonized the smaller nations attending the [Geneva] Disarmament Conference as another humiliating example of major power negotiations that ignored them. League officials realized that Mussolini’s insistence on leadership by the stronger nations threatened the constitutional principles under which the Assembly and Council functioned.

SOURCE B

Extract from a memorandum by Brigadier Temperley to the British Cabinet, 16 May 1933. Brigadier Temperley was the military advisor to the British delegation at the Geneva Disarmament Conference.

If it is dangerous to go forward with this disarmament, what is then to be done? There appears to be one bold solution. France, the United States and Britain should address a stern warning to Germany that there can be no disarmament, no equality of status and no relaxation of the Treaty of Versailles unless a complete reversion of present military preparations and tendencies takes place in Germany. Admittedly this would provoke a crisis and the danger of war will be brought appreciably nearer. Britain would have to say that it insists upon the enforcement of the Treaty of Versailles, and in this insistence, with its hint of force in the background, presumably the United States would not join. But Germany knows that she cannot fight at present and we must call her bluff. She is powerless in the face of the French army and our fleet.

ANEXO G (CONTINUADA)
PRUEBA UNO Y ESQUEMA DE CALIFICACION NOVIEMBRE
2011

SOURCE C

Extract from The Origins of the Second World War in Europe by P M H Bell, 1993. P M H Bell was a lecturer in History at the University of Liverpool, UK, specializing in European History.

In 1932 the British government agreed in principle to abandon the assumption that no major war was expected for ten years, but it also decided that while the Disarmament Conference was in session no action would be taken to rearm. It was politically impossible to begin rearmament during the conference. Instead, the British laboured tirelessly to find the basis for an agreement on arms limitation, which meant changing the positions of France and Germany, by bringing French armaments down and allowing German armaments to rise ... The British later proposed an increase in the German army from 100 000 to 200 000, while the French army would be reduced, and then agreed that Germany should have an air force half the size of the French. The French government too, under pressure from domestic opinion and reluctant to isolate itself from Britain, made considerable concessions during the conference. Public respectability was thus given to German rearmament, which was already secretly under way, as the British government knew.

SOURCE D

Extract from the Report of the Special Committee on Investigation of the Munitions Industry (The Nye Report), US Congress, Senate, 74th Congress, 2nd session, 24 February 1936.

In 1932, another disarmament conference was held at Geneva. By this time the failure to prevent the rearmament of Germany had resulted in great profits to the French steel industry, which had received large orders for the building of the continuous line of fortifications across the north of France, to the French munitions companies, and profits were beginning to flow into the American and English pockets from German orders for aviation supplies. This in turn resulted in a French and English aviation race. With Germany openly rearming, the much-heralded disarmament conference, which convened in 1932, has failed completely. It was pointed out by a committee member that some representatives were aware that “the effect of the failure to check the [Versailles] Treaty violation even goes to the extent of making a subsequent disarmament convention, if not improbable in its success, at least calculated to produce only an unworkable document”.

ANEXO G (CONTINUADA)
PRUEBA UNO Y ESQUEMA DE CALIFICACION NOVIEMBRE
2011

SOURCE E A cartoon by David Low, published in the *London Evening Standard*,
2 October 1933.



Simon

Mussolini

Daladier

Hitler

“WELL – WHAT ARE YOU GOING TO DO ABOUT IT
NOW?”

[Source: London Evening Standard]

ANEXO G (CONTINUADA)
PRUEBA UNO Y ESQUEMA DE CALIFICACION NOVIEMBRE
2011

1. (a) Why, according to Source A, was there opposition to Mussolini's plan for a four power pact? [3 marks]

(b) What is the message conveyed by Source E? [2 marks]
2. Compare and contrast the views expressed in Sources B and C about the Geneva Disarmament Conference (1932–1934). [6 marks]
3. With reference to their origin and purpose, assess the value and limitations of Source B and Source D for historians studying the Geneva Disarmament Conference (1932–1934). [6 marks]
4. Using the sources and your own knowledge, explain why the Geneva Disarmament Conference (1932–1934) failed to achieve its aims. [8 marks]

MARKSCHEME
November 2011
HISTORY Route 2 Higher Level and Standard Level
Paper 1 – Peacemaking, peacekeeping – international
relations 1918–36

*This markscheme is **confidential** and for the exclusive use of examiners in this examination session.*

*It is the property of the International Baccalaureate and must **not** be reproduced or distributed to any other person without the authorization of IB Cardiff.*

ANEXO G (CONTINUADA)
PRUEBA UNO Y ESQUEMA DE CALIFICACION NOVIEMBRE
2011

For the attention of all examiners: if you are uncertain about the content/accuracy of a candidate's work please contact your team leader.

1. (a) **Why, according to Source A, was there opposition to Mussolini's plan for a four power pact?** **[3 marks]**

- The French objected to the equality clause;
- Smaller nations were antagonized;
- The League felt that it threatened its constitutional principles.

Award [1 mark] for each relevant point up to a maximum of [3 marks].

(b) **What is the message conveyed by Source E?** **[2 marks]**

- Hitler is criticizing France, Britain and Italy for not keeping their promise to reduce their armed forces;
- France, Britain and Italy are uncertain how to respond to Hitler's criticisms;
- The League is helpless (reference to its hands tied or Hitler sitting on its lap is appropriate);
- Germany is rearming and not respecting Versailles (This could be supported by reference to Hitler wearing a sword, rifle and pistol in a holster or to Hitler spitting on the Treaty).

Award [1 mark] for each relevant point up to a maximum of [2 marks].

Do not enter half marks or + and – but compensate between (a) and (b) if necessary for a final mark out of [5 marks].

ANEXO G (CONTINUADA)
PRUEBA UNO Y ESQUEMA DE CALIFICACION NOVIEMBRE
2011

2. Compare and contrast the views expressed in Sources B and C about the Geneva Disarmament Conference (1932-1934). [6 marks]

For “compare”

- Both sources agree that there were dangers in disarmament and a threat of war;
- Both sources refer to the fact that Germany was rearming;
- Both sources emphasize the importance of the role of Britain at Geneva.

For “contrast”

- The sources differ on the position taken by France. Source B argues that France (along with Britain and the US) will oppose German rearmament whereas Source C states that France “made considerable concessions” to German rearmament at Geneva;
- Source B states that Germany will not be allowed to rearm whereas Source C states that German armaments will be allowed to rise;
- Source B emphasizes the importance of the role of the US at the Geneva Conference whereas the US’s role is ignored in Source C;
- Source B makes no mention of the air force whereas Germany would be allowed to have an air force in Source C.

End-on description of both sources would be worth up to *[3 marks]* if the comparative element is only implicit, and *[4 marks]* with excellent explicit linkage. If both sources are used with a good running linkage of both comparison and contrast award a maximum of *[4–5 marks]*. For the maximum of *[6 marks]* expect a detailed, comprehensive, running, comparison and contrast. If there is only either comparison or contrast award a maximum of *[4 marks]*.

ANEXO G (CONTINUADA)
PRUEBA UNO Y ESQUEMA DE CALIFICACION NOVIEMBRE
2011

3. With reference to their origin and purpose, assess the value and limitations of Source B and Source D for historians studying the Geneva Disarmament Conference (1932–1934). [6 marks]

Source B

Origin: An extract from a memorandum by Brigadier Temperley to the British Cabinet, 16 May 1933.

Purpose: To advise the British Cabinet what actions it should take, given from a military viewpoint.

Value: It was recorded at the time it was made and shows the views of a representative of the British army. It does not necessarily reflect the British government's opinion on German disarmament.

Limitations: The speech cannot necessarily be accepted at face value as there may be ulterior reasons behind the advice that the British military is giving to the British government. It may also have had to be approved by Temperley's superior officers, e.g. the General Staff. It is one person's perception of what is happening in Geneva.

Source D

Origin: It is an extract from the Report of the Special Committee on Investigation of the Munitions Industry (The Nye Report), to the US Congress on 24 February 1936.

Purpose: To give an evaluation of the consequences of the failure of the Geneva Conference.

Value: The United States was neutral at the time and the extract gives the US perception of what has transpired. It can be assumed that it is written by observers who were present in Geneva. It also provides a different perspective behind the actions of the French government.

Limitations: It is focusing specifically on the issue of munitions and does not analyse any other factors that might have contributed to the failure of the Conference. The USA was not fully committed to its involvement in European affairs.

Do not expect all of the above. Ideally there will be a balance between the two sources, and each one can be marked out of [3 marks], but allow a [4/2 marks] split. If only one source is assessed, mark out of [4 marks]. For a maximum of [6 marks] candidates must refer to both origin and purpose, and value and limitations.

ANEXO G (CONTINUADA)
PRUEBA UNO Y ESQUEMA DE CALIFICACION NOVIEMBRE
2011

4. Using the sources and your own knowledge, explain why the Geneva Disarmament Conference (1932–1934) failed to achieve its aims. *[8 marks]*

Source material

- Source A: This source clearly indicates that there was disagreement among some of the nations as to the best course of action. The French objected to the equality clause.
- Source B: This source indicates that there was opposition to any relaxation of the disarmament clauses of the Versailles Treaty, which would certainly antagonize Germany. Confronting Germany about her rearmament could increase international tension.
- Source C: This source shows that the British knew that the Germans were rearming in secret and were trying to find a way of limiting the extent of this rearmament by proposing an increase in the size of the German army and allowing Germany to have an air force.
- Source D: This source shows that France, USA and Britain benefited financially and militarily from the failure of the conference and also indicates that an agreement was never likely to be reached.
- Source E: This source shows that the League of Nations is unable to control Hitler, who is rearming because of the failure of Britain, France and Italy to keep their promises to reduce armaments.

Own knowledge

Own knowledge could include: the Washington and London Disarmament Conferences and the increase of militarism in Japan, leading to the invasion of Manchuria in 1931. This showed the weakness of the League of Nations in dealing with an aggressive nation. Also, unlike Washington and London which had more limited aims in terms of disarmament, Geneva was too ambitious in its aims of addressing land, air and naval warfare. Deciding upon which was the level “consistent with national safety” led to difficult negotiations which achieved little. Another reason for the failure of Geneva was the difficulty to find a balance between the supervision of the fulfilment of the terms (if agreed upon) and the principle of sovereignty. Also, there was reluctance to apply sanctions to enforce arms limitation. The Great Depression and its effect on the general political climate in the world could also be included as it brought an end to the Locarno “Honeymoon”. Hitler’s rise to power in 1933 could be mentioned and linked to his desire for expansion as identified in *Mein Kampf* and his aim to overcome the military and territorial clauses of the Versailles Treaty. The role of Italy is also important in relation to the Stresa Front and Abyssinia.

Do not expect all the above and accept other relevant material. If only source material or own knowledge is used the maximum mark that can be obtained is *[5 marks]*. For maximum *[8 marks]* expect argument, synthesis of source material and own knowledge.

ANEXO H
GUIA OPVL DE LA SOCIEDAD DE HUMANIDADES DE
MINNESOTA



www.minnesotahumanities.org

**A Guide for Using Primary Source or Original Source
Documents
OPVL**

Origins, Purpose, Values, Limitations

Origin, Purpose, Value and Limitation (OPVL) is a technique for analyzing historical documents. It is used extensively in the International Baccalaureate curriculum and testing materials, and is incredibly helpful in teaching students to be critical observers. It is also known as Document Based Questions (DBQ).

OPVL can be adapted to be used in any grade. Younger students can answer more concrete, factual questions about a document, while older students have more capacity for abstract reasoning, placing documents in historical context, and drawing conclusions.

Origin:

In order to analyze a source, you must first know what it is. Sometimes not all of these questions can be answered. The more you do know about where a document is coming from, the easier it is to ascertain purpose, value and limitation. *The definition of primary and secondary source materials can be problematic. There is constant debate among academic circles on how to definitively categorize certain documents and there is no clear rule of what makes a document a primary or a secondary source.*

Primary – letter, journal, interview, speeches, photos, paintings, etc. Primary sources are created by someone who is the “first person”; these documents can also be called “original source documents. The author or creator is presenting original materials as a result of discovery or to share new information or opinions. Primary documents have not been filtered through interpretation or evaluation by others. In order to get a complete picture of an event or era, it is necessary to consult multiple--and often contradictory--sources.

Secondary – materials that are written with the benefit of hindsight and materials that filter primary sources through interpretation or evaluation.
Books

ANEXO H (CONTINUADA)
GUIA OPVL DE LA SOCIEDAD DE HUMANIDADES DE
MINNESOTA

commenting on a historical incident in history are secondary sources. Political cartoons can be tricky because they can be considered either primary or secondary.

Note: One is not more reliable than the other. Valuable information can be gleaned from both types of documents. A primary document can tell you about the original author's perspective; a secondary document can tell you how the primary document was received during a specific time period or by a specific audience.

Other questions must be answered beyond whether the source is primary or secondary and will give you much more information about the document that will help you answer questions in the other categories.

- Who created it?
- Who is the author?
- When was it created?
- When was it published?
- Where was it published?
- Who is publishing it?
- *Is there anything we know about the author that is pertinent to our evaluation?*

This last question is especially important. The more you know about the author of a document, the easier it is to answer the following questions. Knowing that *George* was the author of a document might mean a lot more if you know you are talking about *George Washington* and know that he was the first president, active in the creation of the United States, a General, etc.

Purpose:

This is the point where you start the real evaluation of the piece and try to figure out the purpose for its creation. You must be able to think as the author of the document. At this point you are still only focusing on the single piece of work you are evaluating.

- Why does this document exist?
- Why did the author create this piece of work? What is the intent?
- Why did the author choose this particular format?

ANEXO H (CONTINUADA)
GUIA OPVL DE LA SOCIEDAD DE HUMANIDADES DE
MINNESOTA

- Who is the intended audience? Who was the author thinking would receive this?
- What does the document “say”?
- Can it tell you more than is on the surface?

If you are teaching at the high school level, try to steer students away from saying “I think the document means this...” Obviously, if students are making a statement it is coming from their thinking. Help them practice saying “The document means this...*because it is supported by x evidence.*”

Value:

Now comes the hard part. Putting on your historian hat, you must determine: Based on who wrote it, *when/where* it came from and *why* it was created...what value does this document have as a piece of evidence? This is where you show your expertise and put the piece in context. Bring in your outside information here.

- What can we tell about the author from the piece?
- What can we tell about the time period from the piece?
- Under what circumstances was the piece created and how does the piece reflect those circumstances?
- What can we tell about any controversies from the piece?
- Does the author represent a particular ‘side’ of a controversy or event?
- What can we tell about the author’s perspectives from the piece?
- What was going on in history at the time the piece was created and how does this piece accurately reflect it?

It helps if you know the context of the document and can explain what the document helps you to understand about the context.

The following is an example of value analysis:

The journal entry was written by President Truman prior to the dropping of the atomic bomb on Japan and demonstrates the moral dilemma he was having in making the decision of whether to drop the bomb or not. It shows that he was highly conflicted about the decision and very aware of the potential consequences both for diplomatic/military relations and for the health and welfare of the Japanese citizens.

ANEXO H (CONTINUADA)
GUIA OPVL DE LA SOCIEDAD DE HUMANIDADES DE
MINNESOTA

Limitation:

This is probably the hardest part, and may be skipped when working with much younger children. The task here is not to point out weaknesses of the source, but rather to say: at what point does this source cease to be of value to us as historians?

With a primary source document, having an incomplete picture of the whole is a given because the source was created by one person (or a small group of people?), naturally they will not have given every detail of the context. Do not say that the author left out information unless you have concrete proof (from another source) that they *chose* to leave information out.

Also, it is obvious that the author did not have prior knowledge of events that came after the creation of the document. Do not state that the document “does not explain X” (if X happened later).

Being biased does not limit the value of a source! If you are going to comment on the bias of a document, you must go into detail. Who is it biased towards? Who is it biased against? What part of a story does it leave out? What part of the story is MISSING because of parts left out?

- What part of the story can we NOT tell from this document?
- How could we verify the content of the piece?
- Does this piece inaccurately reflect anything about the time period?
- What does the author leave out and why does he/she leave it out (if you know)?
- What is purposely not addressed?

This is again an area for you to show your expertise of the context. You need to briefly explain the parts of the story that the document leaves out. Give examples of other documents that might mirror or answer this document. What parts of the story/context can this document *not* tell?

ANEXO I
PRUEBA UNO Y ESQUEMA DE CALIFICACION NOVIEMBRE
2010

**HISTORY
ROUTE 2
HIGHER LEVEL AND STANDARD LEVEL
PAPER 1 – PEACEMAKING, PEACEKEEPING – INTERNATIONAL
RELATIONS 1918–36**

Friday 12 November 2010 (afternoon)

1 hour

INSTRUCTIONS TO CANDIDATES

- Do not open this examination paper until instructed to do so.
- Answer all the questions.

ANEXO I (CONTINUADA)
PRUEBA UNO Y ESQUEMA DE CALIFICACION NOVIEMBRE
2010

Read all the sources carefully and answer all the questions that follow. Sources in this paper have been edited: word additions or explanations are shown in square brackets []; substantive deletions of text are indicated by ellipses ... ; minor changes are not indicated.

These sources and questions relate to the retreat from the Anglo–American Guarantee.

SOURCE A *Extract from the Fontainebleau memorandum of 25 March 1919, written by David Lloyd George, British Prime Minister. Taken from **Woodrow Wilson and World Settlement**, Ray Stannard Baker, New York, 1922.*

Finally, I believe that until the authority and effectiveness of the League of Nations has been demonstrated, the British Empire and the United States ought to give France a guarantee against the possibility of a new German aggression. France has special reason for asking for such a decree. She has twice been attacked and twice invaded by Germany in half a century. She has been attacked because she has been the principal guardian of liberal and democratic civilization against Central European autocracy on the continent of Europe. It is right that the other great Western democracies should enter into an undertaking which will ensure that they stand by her side in time to protect her against invasion, should Germany ever threaten her again or until the League of Nations has proved its capacity to preserve the peace and liberty of the world.

SOURCE C *An extract from a series of talks between Édouard Herriot (French Prime Minister) and Ramsey Macdonald (British Prime Minister) 21–22 June 1924. Taken from **The Lost Peace**, Anthony Adamthwaite, London, 1980.*

Monsieur Herriot: I understand the situation in which Mr MacDonal finds himself, but since we are speaking as good friends, I must explain to him the situation of France ... My country has a dagger pointed at its breast, within an inch of its heart. Common efforts, sacrifices, deaths in the war, all that will have been useless if Germany can once more have recourse to [opportunity for] violence. France cannot count only on an international conference, and the United States are a long

ANEXO I (CONTINUADA)
PRUEBA UNO Y ESQUEMA DE CALIFICACION NOVIEMBRE
2010

way off ... I speak to you here from the bottom of my heart, and I assure you that I cannot give up the security of France, who could not face a new war.

Mr. MacDonald: I shall do all in my power to avoid a new war, for I am certain that in that case it would not be only France but all European civilization that would be crushed ... I do not wish to take an easy way to join in an offer to France of a military guarantee of security. I should only be deceiving you.

SOURCE D

*An extract from **Europe in the Twentieth Century**, Robert Paxton, New York, 1975. Paxton is a Professor of History at Columbia University.*

On the western front, the United States and Britain had left France the sole guarantor of its own security. The failure of the United States Senate to ratify the Treaty of Versailles also meant the lapse of the simultaneous treaties that provided for automatic United States and British aid in case of German attack. French leaders felt betrayed, for they had moderated [reduced] their demands on Germany at the Peace Conference in return for this promise of future outside support. Although the French government tried to negotiate a substitute treaty of mutual defence with Britain alone during 1921 and 1922, the negotiators were unable to agree on how automatic British support of the French along the Rhine should be, for British public opinion was increasingly fearful of being drawn into another war by French aggression. As for European frontiers further east, no British government would make any commitments at all until 1939.

ANEXO I (CONTINUADA)
PRUEBA UNO Y ESQUEMA DE CALIFICACION NOVIEMBRE
2010

SOURCE E

*An extract from **The League of Nations**, F S Northedge, UK, 1986. Professor Northedge was a Professor of International Relations at the London School of Economics.*

France had forgone one vital element in her security system at the Peace Conference in 1919, namely the separation of the west bank of the Rhine from Germany, in exchange for guarantees against unprovoked aggression by Germany offered by the British and American leaders, Lloyd George and Woodrow Wilson. But this had fallen into disuse with the non-ratification of the treaties by the United States, and, with the resulting failure of that country to join the League, France considered the Covenant too weak to defend her against German aggression. When negotiations for an Anglo-French defence pact failed at the Cannes Conference in January 1922, French opposition to any disarmament scheme without a foolproof security system was confirmed.

1. (a) What does Source A suggest about Lloyd George's attitude towards French security? [3 marks]
2. Compare and contrast the views expressed in Sources C and D about French security. [6 marks]
3. With reference to their origin and purpose, assess the value and limitations of Source A and Source E for historians studying the Anglo-American Guarantee. [6 marks]
4. Using the sources and your own knowledge, analyse the consequences of the failure of the Anglo-American Guarantee on international relations between 1920 and 1926. [8 marks]

ANEXO I (CONTINUADA)
PRUEBA UNO Y ESQUEMA DE CALIFICACION NOVIEMBRE
2010

MARKSCHEME

November 2010

HISTORY

ROUTE 2

Higher Level and Standard Level

**Paper 1 – Peacemaking, peacekeeping –
international relations 1918–36**

*This markscheme is **confidential** and for the exclusive use of examiners in this examination session.*

*It is the property of the International Baccalaureate and must **not** be reproduced or distributed to any other person without the authorization of IB Cardiff.*

ANEXO I (CONTINUADA)
PRUEBA UNO Y ESQUEMA DE CALIFICACION NOVIEMBRE
2010

For the attention of all examiners: if you are uncertain about the content/accuracy of a candidate's work please contact your team leader.

1. (a) What does Source A suggest about Lloyd George's attitude towards French security? [3 marks]

- Britain and the US should give a guarantee to France against German aggression;
- This is needed because France has been attacked and invaded twice by Germany in
- half a century;
- Western democracies should protect France against German invasion until the
- League of Nations has proved its capacity to preserve peace.
- France should be protected as she had protected democracy.

Award [1 mark] for each relevant point up to a maximum of [3 marks].

2. Compare and contrast the views expressed in Sources C and D about French security. [6 marks]

For "compare"

- Source C supports Source D in recognizing that France does not have any external support for its security;
- Both sources make reference to German aggression;
- Both sources discuss the failure of attempts at international guarantees of French security.
- Both sources indicate the USA would not protect France for various reasons.
- Both sources mention that France had made concessions/sacrifices and therefore expected support.

ANEXO I (CONTINUADA)
PRUEBA UNO Y ESQUEMA DE CALIFICACION NOVIEMBRE
2010

For “contrast”

- Source D explicitly blames the US for the failure of the Anglo–American Guarantee;
- Source D makes reference to British fears of French aggression;
- Source D also makes reference to British government policy towards maintaining peace in
- Eastern Europe;
- Despite Source D’s appeal for outside support, Source C makes it clear that Britain is not
- willing to make such a commitment.

If only one source is discussed award a maximum of *[2 marks]*. If the two sources are discussed separately award *[3 marks]* or with excellent linkage *[4–5 marks]*. For a maximum *[6 marks]* expect a detailed running comparison/contrast.

3. With reference to their origin and purpose, assess the value and limitations of Source A and Source E for historians studying the Anglo–American Guarantee. *[6 marks]*

Source A

Origin: It is an extract from a memorandum written by the British Prime Minister Lloyd George at Fontainebleau in March 1919.

Purpose: To make a statement intended for a global audience to indicate the intention to give support to France by Britain and the US until the League of Nations has been formed and been shown to be effective in preserving peace.

Value: It gives a clear statement of the intended policy of the British government and is a direct indictment of German aggression against France. It also indicates the future direction Britain

will take and British intent to support the League of Nations. It is made in 1919 while negotiations in Paris are taking place over the Treaty of Versailles and gives an indication of British views towards Germany.

Limitations: As it is a public statement it is probable that Britain is making a strong statement to Germany about future actions. The memorandum is clear in its attitude to France but, in reality, the policies stated within it are never carried out as the Anglo–French alliance and the Anglo–American Guarantee both fail.

Source E

Origin: It is an extract from a book – *The League of Nations* published in 1986 by an academic from the London School of Economics.

Purpose: To analyse the foundation and role of the League of Nations in world affairs and to inform and educate its readers.

Value: It is an in-depth study of the League of Nations by an expert in international relations. It was published in 1986 and will therefore have the benefit of hindsight.

Limitations: It is not contemporary having no direct experience of the events and therefore relies on the opinions of others. The focus is specifically on the League of Nations and not on the Anglo–American Guarantee, which may only be a peripheral part of the book.

Do not expect all the above and allow other valid points. Ideally there will be a balance between the two sources, and each one can be marked out of **[3 marks]**, but allow a **[4/2 mark]** split. If only one source is assessed, mark out of **[4 marks]**. For a maximum **[6 marks]** candidates must refer to both origin and purpose, and value and limitations.

ANEXO I (CONTINUADA)
PRUEBA UNO Y ESQUEMA DE CALIFICACION NOVIEMBRE
2010

4. Using the sources and your own knowledge, analyse the consequences of the failure of the Anglo–American Guarantee on international relations between 1920 and 1926.

Source material

Source A: This source indicates that the League of Nations will be the means by which peace will be preserved in the future.

Source B: This source shows the attempt at forming an alliance between France and Britain as the collapse of the Anglo–American Guarantee left France without adequate defence. It also shows the intention of the French to use military means to safeguard their borders.

Source C: This source indicates that the US is not willing to be involved in European affairs. It also indicates that France has concerns about its security and German aggression and is trying to gain British support. It shows that France is not interested in international conferences. It also shows that Britain has no intention of making an alliance with France.

Source D: This source supports the idea of French betrayal, the failure of the Anglo–French alliance and indicates that Britain had no intention of becoming involved in European affairs in Eastern Europe.

Source E: This source shows the concern of France for its own security due to the non-ratification of the Anglo–American Guarantee. Similarly the failure of the US to join the League of Nations was a blow to world peace and, that following the failure of the Anglo–French alliance at Cannes in 1922, France was unwilling to disarm.

Own knowledge

Own knowledge may include: the desire for security in the Rhineland and the effect of the Treaty of Versailles' territorial terms; the US began to look to the Pacific and hosted the Washington disarmament conference in 1921; France occupied the Ruhr in 1923 due to non-payment of reparations which led to their renegotiation through the 1924 Dawes Plan; the Locarno Conference of 1925 resulted in Germany being accepted into the League of Nations and European nations guaranteeing the security of the Rhineland.

Do not expect all of the above and credit other relevant material. If only source material or only own knowledge is used, the maximum mark that can be obtained is **[5 marks]**.

For maximum **[8 marks]**, expect argument, synthesis of source material and own knowledge, as well as references to the sources used.

ANEXO J

ENTREVISTAS A PROFUNDIDAD (CD*)

Nombre del Alumno	Apellidos del Alumno	Duración de la Entrevista
1) Jinju	Suk Han	7 minutos 19 segundos
2) Renato	Rossini Carrillo	10 minutos 16 segundos
3) Millena	Arrighi Viera	9 minutos 25 segundos

*Vea CD adjunto para los archivos completos.

ANEXO K
PRUEBA UNO Y ESQUEMA DE CALIFICACION MAYO 2013

HISTORY
ROUTE 2
HIGHER LEVEL AND STANDARD LEVEL
PAPER 1 – PEACEMAKING, PEACEKEEPING – INTERNATIONAL
RELATIONS 1918–36

Wednesday 8 May 2013 (afternoon)

1 hour

INSTRUCTIONS TO CANDIDATES

- Do not open this examination paper until instructed to do so.
- Answer all the questions.
- The maximum mark for this examination paper is *[25 marks]*.

ANEXO K (CONTINUADA)
PRUEBA UNO Y ESQUEMA DE CALIFICACION MAYO 2013

Read all the sources carefully and answer all the questions that follow. Sources in this paper have been edited: word additions or explanations are shown in square brackets []; substantive deletions of text are indicated by ellipses ... ; minor changes are not indicated.

These sources and questions relate to the Ruhr Crisis (1923).

SOURCE A *Extract from a public statement made by the German president Friedrich Ebert, 10 January 1923.*

Compatriots! Based upon military power a foreign nation is about to damage the right of self-determination of the German people. Again one of Germany's adversaries [enemies] invades German territory. The policy of force, which since the conclusion of peace has been violating the treaties and trampling [crushing] on human rights, threatens the principal German economic district, the main source of Germany's labour, the bread of German industry and the entire working classes. The French move is a continuation of wrong and violence and a violation of the Treaty [of Versailles] aimed at a disarmed nation. Germany was willing to pay within the limits of its capacity. Without being heard in Paris, it is going to be attacked.

SOURCE B *Extract from **Crisis and Renewal in France, 1918–1962** edited by Kenneth Mouré and Martin S Alexander, 2002.*

The allies turned against France in the autumn. Britain had long been haunted by ideas of French predominance [domination] and was now horrified by German collapse. Forgetting that both were temporary conditions, Britain approached the United States about a new reparation inquiry with US involvement; this was granted on an unofficial basis, adding US financial power to British views ...

ANEXO K (CONTINUADA)
PRUEBA UNO Y ESQUEMA DE CALIFICACION MAYO 2013

As 1924 began, the Dawes committee set to work, leaving French policy at Anglo-American mercy. Diplomatic isolation, national weariness, and above all financial crisis drove Prime Minister Poincaré from office in June. Others presided over France's defeat at the London Conference of 1924, where the Versailles Treaty was revised at the insistence of American bankers and British leaders, and led to Locarno in 1925. There Britain succeeded in restoring Germany to equality and itself to the centre of power. When the Locarno Treaties were signed, the Ruhr occupation had ended.

SOURCE C

*Cartoon entitled "Into the Arms of the Enemy" by David Low, published in British newspaper **The Star**, 1923, depicting the French Prime Minister Raymond Poincaré attacking Germany.*



“You can do nearly everything with the bayonet – except pick coal.”

A Ruhr Trade Unionist.

Solo Syndication/Associated Newspapers Ltd.

ANEXO K (CONTINUADA)
PRUEBA UNO Y ESQUEMA DE CALIFICACION MAYO 2013

SOURCE D *Extract from **Grandeur and Misery of Victory**,
memoirs of French prime minister Georges
Clemenceau, 1930.*

When, on 26 September, Germany had given up passive resistance, we were obliged to go back to the system of conferences and meetings of experts. Committees were set up, and were to meet in Paris. But – and this was the great innovation! – the presidency of one of these committees was entrusted to General Dawes of the US, and the president of the second committee was an Englishman, Reginald McKenna. From the political point of view, the consequences were disastrous. The League of Nations was henceforth to be in charge of the question of disarmament. The United States became the arbiters [mediators] for everything connected with the implementation of one of the most important parts of the Treaty of Versailles, which they had not ratified! That was tying our hands forever and at the same time surrendering our complete independence, as well as the rights conferred on us by the Treaty of Versailles.

SOURCE E *Extract from **Toward an Entangling Alliance:
American Isolationism, Internationalism, and
Europe, 1901–1950** by Ronald E Powaski, 1991.
Ronald E Powaski is an American historian
specializing in twentieth century history.*

The Ruhr invasion failed. While France met no military opposition to the occupation, she was condemned by Britain and the United States. Moreover, German passive resistance deprived France of most of the material advantages she had expected.

The Ruhr occupation also hurt Germany. The Germans lost more in revenue [income] from the Ruhr in the nine months of passive resistance than they had paid in reparations in all the years since the war. Further, the complete collapse of the German currency increased agitation from both the extreme left and right and called into question the continued existence of the Weimar Republic.

There was no way the United States could escape the consequences of a German economic collapse. Germany's inability, or refusal, to pay reparations would make it impossible for the United States to collect war debts from the allies. And Europe's economic recovery, upon which the vitality of America's European trade and investments depended, would also prove impossible if Germany's economy were ruined. Further, an economically and militarily weakened Germany, it was feared, could not serve as an effective barrier against Bolshevism, let alone remain a stable democracy.

1. (a) Why, according to Source D, was the occupation of the Ruhr "disastrous" for France? *[3 marks]*

(b) What is the message conveyed by Source C? *[2 marks]*
2. Compare and contrast the views expressed in Sources B and D about the consequences of the occupation of the Ruhr. *[6 marks]*
2. With reference to their origin and purpose, assess the value and limitations of Source A and Source E for historians studying the Ruhr Crisis (1923). *[6 marks]*
3. Using the sources and your own knowledge, evaluate the impact of the Ruhr Crisis (1923) on international relations between 1923 and 1929. *[8 marks]*

ANEXO K (CONTINUADA)
PRUEBA UNO Y ESQUEMA DE CALIFICACION MAYO 2013

MARKSCHEME

May 2013

HISTORY

Route 2

Higher Level and Standard Level

**Paper 1 – Peacemaking, peacekeeping – international
relations 1918–36**

*This markscheme is **confidential** and for the exclusive use of examiners in this examination session.*

*It is the property of the International Baccalaureate and must **not** be reproduced or distributed to any other person without the authorization of the IB Assessment Centre.*

ANEXO K (CONTINUADA)
PRUEBA UNO Y ESQUEMA DE CALIFICACION MAYO 2013

For the attention of all examiners: if you are uncertain about the content/accuracy of a candidate's work please contact your team leader.

1. (a) Why, according to Source D, was the occupation of the Ruhr “disastrous” for France? *[3 marks]*

- The United States and Britain led the committees set up in Paris in the aftermath of the crisis.
- With no commitment to the Treaty of Versailles, the United States became the mediators of its implementation.
- France surrendered independence and the rights conferred by the Treaty of Versailles.
- The League of Nations was now in charge of disarmament.

Award [1 mark] for each relevant point up to a maximum of *[3 marks]*.

(b) What is the message conveyed by Source C? *[2 marks]*

- Although Poincaré was determined to use armed force against Germany, he is warned that it will not produce the desired effects and cripple the German economy as a result of passive resistance.
- French policy drove Germany towards Bolshevism.
- The shabbily dressed image of Germany could imply she was unable, rather than unwilling to meet the payments.

Award [1 mark] for each relevant point up to a maximum of *[2 marks]*.

2. Compare and contrast the views expressed in Sources B and D about the consequences of the occupation of the Ruhr. *[6 marks]*

For “compare”

- They both show the crisis had negative consequences for France as it lost control over its own affairs.
- They both show that Britain and the US were critical of French actions.

ANEXO K (CONTINUADA)
PRUEBA UNO Y ESQUEMA DE CALIFICACION MAYO 2013

- They both mention the involvement of the United States in European affairs.
- The both indicate that committees, such as Dawes, were set up to address the crisis.

For “contrast”

- Source D focuses on the consequences of the crisis which led to the involvement of the League of Nations, whereas Source B analyses the role of individual countries in the Ruhr crisis.
- Source B makes reference to the impact of the occupation of the Ruhr on France’s domestic policies while Source D focuses on the consequences for France’s international relations.
- Source B is more focused on the British response to the crisis while the main emphasis of Source D is upon the United States’ response.
- Source D is more critical as it centres on the negative consequences for France whereas Source B is more positive in its analysis of the outcome internationally.

Do not demand all of the above. If only one source is discussed award a maximum of *[2 marks]*. If the two sources are discussed separately award *[3 marks]* or with excellent linkage *[4–5 marks]*. For maximum *[6 marks]* expect a detailed running comparison/contrast. Award up to *[5 marks]* if two sources are linked/integrated in either a running comparison or contrast.

ANEXO K (CONTINUADA)
PRUEBA UNO Y ESQUEMA DE CALIFICACION MAYO 2013

3. With reference to their origin and purpose, assess the value and limitations of Source A and Source E for historians studying the Ruhr Crisis (1923). [6 marks]

Source A

Origin: A public statement made by President Ebert of Germany on 10 January 1923 as a response to the French occupation of the Ruhr.

Purpose: To denounce the occupation as an act of aggression of France against Germany. To publicly classify it as a violation to the Treaty of Versailles. To encourage fellow citizens to resist the occupation.

Value: It is made at the time of the outbreak of the crisis. Coming from the president, it reveals Germany's official response to the crisis.

Limitations: As a public statement made at a time of great tension, the speech aims to motivate the Germans to resist the occupation. It is unlikely to provide an insight into French motivation.

Source E

Origin: An extract from a book published in 1991 by American historian Ronald E Powaski, who is a specialist in twentieth century history.

Purpose: To explain international relations, particularly the role of the United States in Europe in the first half of the twentieth century.

Value: The author is an expert in the field and his work can help put the Ruhr Crisis into a historical context and to understand the tensions between the nations and the role each of them played. The work has the benefit of hindsight and, because of the date of publication, access to a wide range of resources.

Limitations: The focus is on fifty years of the twentieth century and not explicitly on the Ruhr Crisis, which may only be a secondary topic of the book.

Do not expect all of the above. Ideally there will be a balance between the two sources, and each one can be marked out of [3 marks], but allow a [4/2 marks] split. If only one source is assessed, mark out of [4 marks]. For a maximum of [6 marks] candidates must refer to both origin and purpose, and value and limitations in their assessment.

ANEXO K (CONTINUADA)
PRUEBA UNO Y ESQUEMA DE CALIFICACION MAYO 2013

4. Using the sources and your own knowledge, evaluate the impact of the Ruhr Crisis (1923) on international relations between 1923 and 1929.

[8 marks]

Source material:

Source A: French policy violated the Treaty of Versailles and increased Franco–German tensions; it threatened Germany’s stability.

Source B: It increased tension between Britain and France over the treatment of Germany and deepened British fears of a dominant France. The United States became more involved in European affairs and, approached by Britain, promoted the Dawes Plan to assist the economic recovery of Germany. France was left at the mercy of the United States and Britain. The crisis led to the revision of German reparations in 1924 and to the Treaty of Locarno in 1925, so it improved international relations.

Source C: The cartoon shows tension between France and Germany. Also, it illustrates the risk that the occupation of the Ruhr might push Germany into the arms of Bolshevism.

Source D: The aftermath of the occupation led to the dominance of Britain and the United States in international meetings; the United States became the mediator of the Treaty of Versailles which they had not ratified; the League of Nations became more involved in disarmament; France lost power.

Source E: The Source suggests that the Ruhr Crisis had a negative impact on international relations. Britain and the United States’ condemnation of France soured relations with France; the impact of the occupation on Germany threatened German democracy and the post-war international settlements. This instability also made Europe more vulnerable to Bolshevism. On the other hand, the Ruhr Crisis pulled the United States into greater involvement in Europe in order to receive repayment of war debts.

Own knowledge

Own knowledge could include: additional information about the greater involvement of the United States in European affairs; the appointment of Gustav Stresemann in 1923 leading to Dawes, Locarno and the beginning of negotiations in 1928 resulting in the Young Plan. Germany’s admission into the League of Nations

ANEXO K (CONTINUADA)
PRUEBA UNO Y ESQUEMA DE CALIFICACION MAYO 2013

in 1926, the renewal of the Treaty of Rapallo with the Treaty of Berlin in 1926 and the German signing of the Kellogg-Briand Pact in 1928 all indicated Germany's re-emergence as a major power but her dependence upon the Dawes and the Young Plan made her precariously dependent upon the United States. The crisis changed attitudes to the Treaty of Versailles and opened up opportunities for revision. Candidates could also mention French support for separatist movements in the Palatinate and the Rhineland; additional material on Britain's policy of "benevolent passivity" and its impact on relations with France, such as British views about the need to ensure an economically and democratically viable Germany, in contrast with French policy to make Germany pay at any cost

Do not expect all the above and accept other relevant material. If only source material or own knowledge is used the maximum mark that can be obtained is *[5 marks]*. For maximum *[8 marks]* expect argument, synthesis of source material and own knowledge, as well as references to the sources used.

ANEXO L
IB HISTORY SUBJECT REPORT (MAYO 2013)



May 2013 subject reports Group 3 – History

Higher and standard level paper one

Prescribed subject 1 – Peacemaking, peacekeeping – international relations 1918-36
Component grade boundaries

Grade: 1 2 3 4 5 6 7

Mark range: 0 – 2 3 – 4 5 – 7 8 – 10 11 – 12 13 – 15 16 – 25

General comments

The G2 forms sent to IBCA by the schools indicated that the May 2013 Prescribed Subject One - Peacemaking, Peacekeeping and International Relations 1918-1936 was well received. Of those centres that had responded by the time of Grade Award 89% found the level of difficulty of the paper to be appropriate - 11% found it more difficult than May 2012. Between 95% and 100% of schools found the syllabus coverage, the clarity of wording and the presentation of the paper to be satisfactory or good. Teachers' comments were very positive for PS1. "An excellent paper with appropriate sources and questions". "Fair and accurate to the syllabus guide". Two concerns were expressed however which had to do with the length of the sources - particularly for those writing in second or third languages - and the amount of time allowed for the paper - 60 minutes.

The areas of the programme and examination that appeared difficult for the candidates.

The candidates appeared to understand the content of the topic but often lacked development in their answers, offering only one or two points for questions that were worth several marks. The compare and contrast question was often approached superficially with only one or two points identified. Candidates also had some difficulties in producing running comparisons/contrasts with explicit linkage. This prevented them from reaching the top bands for the question. Candidates must be taught that tables are to be

ANEXO L (CONTINUADA)
IB HISTORY SUBJECT REPORT (MAYO 2013)

discouraged on Question Two as they make relevant linkage impossible. The third question on evaluation of sources is also one where candidates do not tend to achieve the maximum. Identifying the origin of a source does not automatically result in the awarding of a mark for each source. Candidates are expected to link the origin to the purpose of the source in order to assess the source's value and limitations to gain full marks. There is still far too much description of the content of the sources without any attempt being made by the candidates to analyze them. The final question is often a good discriminator among candidates as the better responses do include mention of both the sources and own knowledge which are directed explicitly to answering the question that has been set.

The areas of the programme and examination in which candidates appeared well prepared.

Most candidates understood how to approach the differing nature of each style of question, and the majority had attempted to answer all four set questions. Candidates were more succinct on questions 1(a) and 1(b) and there were fewer excessively long responses. Clear attempts were made to frame the answer in a structure appropriate to the rubrics required for Q2 and Q3. Most candidates also attempted to use or refer to sources in their mini-essays, although own knowledge was surprisingly weak for such a mainstream topic.

The strengths and weaknesses of the candidates in the treatment of individual questions.

Question 1

- (a) Candidates had little difficulty here. Many of them found three points which related to the markscheme and received maximum marks. Responses were also appropriate in length - usually of three sentences each of which had identified a reason.
- (b) Candidates found this question more challenging. While there were many responses which identified two messages – usually French aggression and that Germany was being pushed into the welcoming arms of the Bolsheviks. Fewer responses made any mention of the conditions of Germany as portrayed in the cartoon and there were a number of candidates who believed that Germany was being pushed by Russia to attack France.

ANEXO L (CONTINUADA)
IB HISTORY SUBJECT REPORT (MAYO 2013)

Question 2

There were a range of responses here with many candidates receiving 3 or 4 marks. Excellent responses were more difficult to find for a number of reasons. Firstly, there was inadequate linkage between the sources and too much description of content. Secondly, candidates were content to find one comparison and one contrast without analyzing the sources in more depth.

Question 3

The sources were analysed quite well in the majority of cases. It is important, when identifying the origin of a source, to include the date as a basal point. The main weakness was the inability to explain the purpose of the source and link this to its value and limitations. Too many candidates still write that as the source is an extract it is limited - a comment which receives no credit.

Question 4

What was surprising here was the inability of many candidates to use their own knowledge in their responses. There were two major failings. Firstly, many candidates ignored the word “international” in the question and wrote copiously about internal issues without any linkage to international affairs. Secondly, candidates ignored the dates and either wrote about events pre 1923 (Versailles) or post 1929 (Manchuria and Abyssinia). While there were some excellent responses which synthesized both the sources and candidates’ own knowledge - they were generally few and far between.

Recommendations and guidance for the teaching of future candidates

- Practice interpreting the message of cartoons - and not simply describing their content. Responses to Question 1b should start something like “The message in Source A...” This will force candidates to get away from merely cataloguing the symbols/content in the cartoon (or other types of sources - statistics, photographs, posters, etc.) without identifying their message.
- Examiners are not looking for an exact balance between comparisons and contrasts of the two sources in Question Two. However, candidates need to identify several of them for a six mark question. It could be 3-3; 4-2; or 2-4. Many candidates seem to be content to identify two or three points often in an end-on

ANEXO L (CONTINUADA)
IB HISTORY SUBJECT REPORT (MAYO 2013)

manner. Some candidates spend far too long elaborating at length on the same point of comparison or contrast and often end up repeating themselves.

- Source evaluation should be practiced in class to develop an awareness of the importance of the audience, context, and dates of publication of each source. Evaluation of the origins and purpose of the sources will lead to better analysis of their values and limitations. Too many candidates are still focusing on the content of the sources.
- Teachers should help candidates develop skills to answer the mini essay making reference to both the sources and detailed outside knowledge. Candidates must be taught that only material which clearly and explicitly addresses the question that has been set (rather than leaving the examiner to make implicit inferences) should be included.
- Teachers should share markschemes and Subject Reports with their students as this will make much clearer to them what expectations examiners have in the responses to individual questions.