

GEOGRAFÍA

Bandas de calificación de la asignatura

Nivel Superior

Calificación final:	1	2	3	4	5	6	7
Puntuaciones:	0 - 13	14 - 26	27 - 40	41 - 52	53 - 63	64 - 74	75 - 100

Nivel Medio

Calificación final:	1	2	3	4	5	6	7
Puntuaciones:	0 - 11	12 - 25	26 - 38	39 - 49	50 - 61	62 - 72	73 - 100

Evaluación interna del Nivel Superior y Nivel Medio

Bandas de calificación del componente

Nivel Superior

Calificación final:	1	2	3	4	5	6	7
Puntuaciones:	0 - 3	4 - 7	8 - 12	13 - 16	17 - 20	21 - 24	25 - 30

Nivel Medio

Calificación final:	1	2	3	4	5	6	7
Puntuaciones:	0 - 3	4 - 7	8 - 12	13 - 16	17 - 20	21 - 24	25 - 30

Ámbito y adecuación del trabajo entregado

Como es habitual, los trabajos presentados para moderación cubrían una amplia gama de temas, incluidos muchos temas ya clásicos. Los temas que se han seleccionado con mayor frecuencia para el trabajo de campo estaban relacionados con los ríos, las costas y las zonas urbanas, aunque el trabajo de campo estuviera contemplado prácticamente en todos los temas del programa de estudios. Sin embargo, debe hacerse constar que el trabajo de campo basado en temas de la prueba 1 y de la prueba 3 del Nivel Superior no llegaron a las excelentes calificaciones que alcanzó la mayor parte del trabajo relacionado con la prueba 2, aunque hubo algunas notables excepciones.

Ha sido especialmente agradable leer trabajos dedicados a temas de responsabilidad social, alguno de los cuales alcanzaron un estándar muy alto. Los temas incluidos en dicha categoría incluían una mirada a la distribución de los “desiertos alimentarios” en las grandes ciudades; la relación entre los niveles de ingresos y la aportación pedagógica en las ciudades de tamaño medio, y las relaciones entre los ingresos diarios, el acceso a agua potable segura y la incidencia de las enfermedades en los asentamientos marginales de las ciudades. Para todos esos temas se hizo necesario un exigente trabajo de campo, que con frecuencia incluyó cierto grado de originalidad en los métodos empleados. Los relatos de primera mano resultantes demostraron de forma clara cómo la experiencia había permitido que los alumnos vieran todo tipo de irregularidades, desigualdades e injusticias, algunas de ellas bastante inesperadas. Aunque podamos reconocer que los trabajos de esta naturaleza no son apropiados para todos los centros, resulta alentador ver la actitud positiva de los profesores de Geografía del IB hacia la investigación por parte de los alumnos de cuestiones contemporáneas tan importantes.

En la mayor parte de los centros, los alumnos trabajaron en grupos para obtener datos primarios que resultaran adecuados. La mayoría de los profesores ofrecieron a los alumnos un nivel de orientación apropiado, limitando su ayuda a las primeras fases de la redacción de los informes, hasta el cotejo de los datos, pero no más allá. Se agradece ver que ahora hay más centros que permiten a los alumnos cierto grado de elección, bien en los temas a elegir o en las hipótesis a investigar.

Por desgracia, como en convocatorias anteriores, un pequeño número de centros enviaron uno o más informes del trabajo de campo que no cumplían las normas de la evaluación interna, ya que se basaban por completo en información de fuentes secundarias. En la mayoría de los casos, los profesores habían calificado con demasiada benevolencia estos informes que no respetaban la norma.

Desempeño de los alumnos con relación a cada criterio

Criterio A – Pregunta de investigación del trabajo de campo y contexto geográfico

La mayor parte de los trabajos tenían una pregunta de investigación del trabajo de campo bien formulada que, en muchos casos, venía seguida de una hipótesis apropiada. La mayoría de los alumnos redactan ahora introducciones que están formuladas mejor, en las que la teoría que se presenta como contexto está vinculada al contexto geográfico exacto en el que se desarrolla el estudio.

Prácticamente todos los alumnos indicaron el área del programa de estudios que guardaba relación con su pregunta de investigación del trabajo de campo, y muchos añadieron uno o varios comentarios en los que se resumía la importancia del tema y sus posibles conexiones con otras partes del programa de estudios. Muy pocos informes de esta convocatoria trataban de temas que no guardaran relevancia alguna con el programa de estudios actual (informes que obtuvieron siempre malas calificaciones).

Muchos de los mapas utilizados en los informes del trabajo de campo, incluidos los utilizados en la introducción, siguen siendo de un estándar decepcionante. No tiene ningún sentido incluir un mapa que se haya descargado de Internet, salvo que se

trate de un mapa anotado que muestre los principales lugares que sean relevantes para el estudio que se lleva a cabo. Si los alumnos añaden anotaciones personalizadas de los mapas de localización, eso les permite demostrar destrezas cartográficas adicionales y ofrecer algún tipo de material de contexto de una forma sencilla de comprender. Esta puede ser una forma muy efectiva de ayudar a preparar la escena y describir el contexto geográfico.

El uso sensato de los colores en los mapas se está convirtiendo en un arte en desaparición; los alumnos deberían prestar una atención especial a los colores que eligen, y los profesores deberían asegurarse de que el informe que se envía para su moderación es el original, está coloreado y es obra del alumno, no una mera fotocopia en blanco y negro.

Casi todos los alumnos están proporcionando ahora la fuente de todos los mapas o diagramas no originales utilizados en los informes. La fuente debe situarse lo más cerca posible del diagrama o mapa, en lugar de limitarse a indicarla en las notas al final del texto. Deben incluirse todas las fuentes en la bibliografía.

Unos pocos centros intentaron trabajos de campo que demostraron ser demasiado ambiciosos para ser llevados a cabo de forma satisfactoria. Debe tenerse en cuenta cuidadosamente la viabilidad de los proyectos de trabajo de campo antes de llevarlos a cabo. En algunos casos, puede ser necesario un estudio piloto para ayudar a descubrir retos inesperados y permitir la modificación de los temas o técnicas del trabajo de campo.

Criterio B – Métodos de investigación

En la mayoría de los casos, no solo se describieron los métodos, sino que también se justificaron bien. No es justificable utilizar una tabla para mostrar los métodos, ya que casi todas las palabras que se empleen seguirán contando para el recuento final de palabras. Casi todos los trabajos de campo ofrecieron datos de calidad y cantidad suficientes para permitir un análisis significativo.

Los peores informes carecían de una justificación suficiente de los métodos utilizados. Lo ideal es que se discutan los métodos para llegar a un acuerdo, teniendo en cuenta los conceptos geográficos pertinentes. Por ejemplo, en el caso de la velocidad de un río, la discusión puede tener en cuenta si la variable adecuada para la medición es la velocidad media en superficie o la velocidad máxima bajo superficie.

En el otro extremo del espectro, algunos de los métodos estuvieron excepcionalmente bien pensados y fueron, en algunos casos, muy innovadores. Ha sido estupendo ver casos en los que los alumnos han diseñado sus propias “escalas” originales para cuantificar una variable o característica importante relacionada con su investigación.

Muchos informes mejorarían si los alumnos explicaran con mayor precisión cómo se determinó el tamaño de la muestra, además del método de selección empleado.

En los casos en los que se utilizaron cuestionarios, la sección de métodos debe incorporar algún tipo de justificación de las preguntas que se han escogido, junto con una referencia clara al número de respuestas, al momento cuando se realizó el estudio y al lugar donde se llevó a cabo el estudio.

Resulta interesante ver que ha aumentado el número de centros que brindan a sus alumnos la posibilidad de incluir en sus análisis datos comparativos obtenidos en años anteriores. Esta puede ser una muy buena idea, pero ese material procedente de años anteriores se considera información de fuentes secundarias y, por tanto, no debe nunca constituir una parte muy grande del análisis final.

Criterio C – Calidad y tratamiento de la información obtenida

Se utilizó una amplia gama de mapas, gráficos, diagramas, fotografías y otro tipo de ilustraciones. Algunas podrían haber mejorado considerablemente con unas etiquetas y anotaciones pertinentes.

Los mejores informes incluyeron unas técnicas de tratamiento y presentación de los datos verdaderamente excepcionales, que sobrepasaron claramente las exigencias de la banda de calificación superior en este criterio.

Disminuyó el número de informes que utilizaron métodos estadísticos como la correlación de rango de Spearman, la correlación momento-producto de Pearson o la

prueba de chi cuadrado respecto de convocatorias anteriores. Por otro lado, cuando se utilizaban estadísticas, se usaban normalmente en muestras que sobrepasaban los requisitos mínimos de la prueba. La mayoría de los alumnos sí que intentaron evaluar el significado de sus resultados. Muchos de los informes iban acompañados de ilustraciones gráficas y mapas estadísticos extraordinarios (isolíneas, coropletas). Un número cada vez mayor de alumnos colocaron gráficos o datos directamente sobre los mapas de contexto, facilitando así la visualización de los patrones espaciales.

Para este criterio, el uso del color sigue siendo un problema, lo que es especialmente cierto en el caso de los mapas de coropletas. Cuando estos mapas muestran distintos tipos de datos cuantificados, es importante que los colores elegidos ayuden al lector a distinguir el rango mayor y cómo se ordenan los rangos (por ejemplo, utilizando varios tonos de un solo color ordenándolos del más oscuro —el mayor— al más claro —el menor—).

No resulta apropiado utilizar más de un método para mostrar exactamente los mismos datos (por ejemplo, utilizando un gráfico sectorial y un histograma para los mismos datos). Se debería insistir a los alumnos para que seleccionen el mejor método posible para sus objetivos, y justificar de forma breve su decisión.

Criterio D – Análisis escrito

El análisis escrito fue la sección de los informes con mayor grado de variación. Los mejores alumnos redactaron análisis perceptivos, incluyendo explicaciones válidas, y alcanzaron con rapidez los descriptores de las notas más altas, mientras que los peores alumnos recurrieron con frecuencia a enunciados más simples y a resúmenes de carácter descriptivo. Todo análisis escrito debe estar estrechamente relacionado con los datos y cualquier tratamiento gráfico o estadístico. Las anomalías deben explicarse, no simplemente ignorarse o atribuirse a algún tipo de error del observador.

Los informes que investigaron más de una hipótesis y luego presentaron un análisis separado de cada una de ellas obtuvieron con frecuencia peores resultados en este criterio que aquellos informes que integraron la discusión de los resultados en una única sección donde se pudieran explorar fácilmente las conexiones entre las hipótesis.

Criterio E – Conclusión

La mayoría de las conclusiones fueron por lo general coherentes con los resultados y el análisis. Los peores alumnos introdujeron en ocasiones material nuevo en sus conclusiones o presentaron información que habría sido preferible incluir en el análisis.

Criterio F – Evaluación

La mayor parte de los alumnos fueron capaces de hacer una evaluación sensata de los métodos, con sugerencias válidas para mejorarlos. Fueron pocos los alumnos que también tuvieron en cuenta cómo podría modificarse o mejorarse la pregunta de investigación del trabajo de campo original o la hipótesis. Aunque no fuera necesario, se dieron más recomendaciones para la mejora que para la extensión del método.

Criterio G – Requisitos formales

Resulta decepcionante que muchos alumnos no logran obtener la puntuación completa de acuerdo con este criterio.

Casi todos los informes respetaron el límite de 2500 palabras y la mayor parte de los alumnos hicieron constar su número total de palabras en la portada del informe. Algunos alumnos también dieron (amablemente) el número de palabras de cada sección del informe.

Fueron pocos los alumnos que no numeraron las ilustraciones de manera consecutiva, o que incluyeron material en el apéndice que era de importancia central para el informe y que realmente debería estar en el cuerpo del informe. Es importante que todo el material relativo a los criterios C y D se interrelacione en una única sección del informe.

Los apéndices se utilizaron normalmente de manera adecuada, es decir, solo para el material que no fuera fundamental, como un ejemplo o un cuestionario relleno. Se recuerda a los centros que NO se exige a los moderadores leer los apéndices, por lo que todo diagrama o mapa que sea fundamental para el estudio DEBE ser incluido en el cuerpo del informe.

Recomendaciones para la enseñanza a futuros alumnos

Los informes del trabajo de campo presentados deben ser los originales, con el fin de que el moderador evalúe cualquier diagrama, mapa o foto en color tal y como deseaba presentarlo el alumno. Un uso sensato de los colores puede mejorar de forma ostensible la claridad de la geografía en los informes del trabajo de campo.

Se debería insistir a los alumnos para que:

- Se aseguren de que disponen de una pregunta bien formulada y, si es pertinente, de un número estrictamente limitado de hipótesis (no más de dos o tres). Cuando se utilicen hipótesis, no se exige que se investigue más de una hipótesis.
- Eviten preguntas “futurísticas” y se aseguren de que las hipótesis sean enunciados científicamente verificables.
- Utilicen un mapa esquemático anotado para mostrar la ubicación, la elección del tema o los puntos de la muestra. Se debe proporcionar un valor añadido a los mapas de Google Earth o a fuentes similares, completándolos con anotaciones personales cuidadosamente elegidas.
- Eviten utilizar tablas demasiado grandes en los informes; casi todas las palabras de las tablas cuentan para el recuento total de palabras.
- Intenten incorporar técnicas gráficas distintas que resulten pertinentes; los informes que emplean solo un tipo o dos de diagramas en raras ocasiones logran una buena puntuación.
- Eviten análisis simplistas y descriptivos y que se centren en intentar interpretar y explicar sus resultados, especialmente cualquier patrón espacial o tendencia que se haya incluido, haciendo referencia a la pregunta de investigación del trabajo de campo original y a cualquier hipótesis.

Se debería insistir a los profesores para que:

- Ayuden a los alumnos a escoger una pregunta de investigación del trabajo de campo, y cualquier hipótesis que esté relacionada. La base de un buen trabajo de campo es la elección de una pregunta de investigación del trabajo de campo adecuada y bien formulada, además de ponerla en contexto proporcionando los datos relevantes de elementos como el clima, los suelos, el relieve y las comunicaciones (estos dependen de la pregunta de investigación del trabajo de campo que se elija).
- Se aseguren de que el estudio del trabajo de campo incluye la obtención de suficientes datos cuantitativos.
- Proporcionen a los alumnos una lista de verificación con datos de los criterios de evaluación.
- Añadan comentarios a todos los informes (bien en el informe o en un esquema u hoja de calificaciones independiente) que expliquen por qué se han otorgado las puntuaciones en cuestión.

Comentario final

No cabe duda de que el valor de un buen trabajo de campo en geografía y los programas de estudios y criterios de evaluación actuales parecen estar funcionando bien en este aspecto.

El estándar general de trabajo que hemos visto en la moderación es bastante alentador. Se pueden ver muestras de que la mayoría de los alumnos adquieren unos sólidos conocimientos y una buena comprensión de la investigación relacionada con el trabajo de campo. Los mejores proyectos incluyeron tendencias y patrones espaciales que eran pertinentes e interesantes.

Se anima a los profesores a continuar apoyando el valioso trabajo de los alumnos y a seguir desarrollando las habilidades de investigación, procesamiento e interpretación de los datos empíricos de sus alumnos.

Prueba 1 del Nivel Superior y del Nivel Medio

Bandas de calificación del componente

Nivel Superior

Calificación final:	1	2	3	4	5	6	7
Puntuaciones:	0 - 8	9 - 17	18 - 24	25 - 30	31 - 37	38 - 43	44 - 60

Nivel Medio

Calificación final:	1	2	3	4	5	6	7
Puntuaciones:	0 - 8	9 - 17	18 - 24	25 - 30	31 - 37	38 - 43	44 - 60

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

Los alumnos utilizaron estudios de caso históricos, de escasa pertinencia, en algunas de sus respuestas. Algunos alumnos siguen confundiendo la explicación con la descripción, y escriben unos relatos prolijos y detallados con las razones y causas, cuando únicamente se requería una simple identificación de los patrones y tendencias. Algunos no dominaban bien las definiciones que se proporcionan en la guía de Geografía. Las áreas disciplinarias específicas que presentaron mayores dificultades para los alumnos fueron: la estructura de población de edad media en disminución; una desigualdad vinculada con la condición étnica; explicar el efecto invernadero, y proporcionar una respuesta bien formulada, bien estructurada y con buenos ejemplos en la pregunta de respuesta extensa. A diferencia del último año, no hubo ningún área del programa en la que todos los alumnos tuvieran problemas. En la sección B, la mayoría eligió la pregunta 5, pero no porque estuvieran mejor preparados para ella, sino únicamente porque estaban acostumbrados al tema. Los alumnos que eligieron las otras preguntas contestaron igual de bien por lo general

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

La mayoría de los alumnos parecieron estar familiarizados con los términos de instrucción y por ello respondieron adecuadamente. Los mejores alumnos fueron capaces de aportar respuestas razonables a la respuesta extensa por escrito de la sección B, y los examinadores informaron de que había sido estupendo ver que muchos alumnos incluían un plan detallado del ensayo. No hay ninguna área del programa en la que resulte evidente que los alumnos estuvieran mejor o peor preparados. Se ha dado una impresionante gama y amplitud de materiales de estudios de caso en todas las respuestas. En conjunto, los alumnos dominan la identificación de los patrones espaciales y las correlaciones, aunque algunos de ellos siguen sin cuantificar sus descripciones.

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

Sección A

Pregunta 1

- (a) La mayoría de los alumnos pudieron identificar la tendencia y describieron la relación, cuantificando y haciendo referencia a las anomalías. Fueron muy pocos los alumnos que mencionaron el patrón no lineal y el tope de edad de los 80 años. En algunos casos la cuantificación era incompleta o inexistente.
- (b) Algunos alumnos intentaron explicar la relación sin ver a la longevidad como una variable dependiente, por lo que sus respuestas sugerían que el PIB crecía a medida que aumentaba la longevidad. En algunos casos los alumnos se limitaban a reflejar en sus respuestas las dos subpartes; por ejemplo, un PIB alto conlleva un buen alcantarillado y un PIB bajo conlleva un mal alcantarillado.
- (c) Resulta evidente que muchos alumnos no comprendieron el término “estructura de población de edad media en disminución”. Muchos pensaron que significaba una gran población activa, lo que provocó que sus respuestas fueran incorrectas, a no ser que se viera como un posible o futuro efecto económico. Muy pocas respuestas emplearon terminología apropiada como “índice de dependencia”.

Pregunta 2

- (a) Ningún problema serio en ella y la mayoría de los alumnos consiguieron todos los puntos. Unas pocas respuestas no indicaron cantidades o tuvieron problemas con los puntos cardinales.
- (b) Esta fue bien respondida, y la mayoría de los alumnos detallaron los puntos fuertes y débiles del IDH.
- (c) Esta pregunta resultó difícil para algunos alumnos ya que no fueron capaces de aportar un ejemplo válido y contemporáneo. Algunos alumnos escribieron sobre cuestiones de sexo, a pesar de que no entraba en la pregunta. La mayoría consiguió dirigir la atención a las desigualdades derivadas de la condición étnica en un país concreto, pero las explicaciones no fueron siempre concisas. Algunas respuestas utilizaron una perspectiva histórica. Las mejores respuestas se ocuparon con frecuencia de los aborígenes australianos o de las consecuencias del *apartheid* en la Sudáfrica contemporánea.

Pregunta 3

- (a) La mayor parte de los alumnos dio la respuesta correcta (India), pero un número sorprendente de ellos indicó Japón.
- (b) Muchos alumnos no hicieron referencia a las emisiones por persona, lo que redujo los puntos que podrían haber recibido. El uso de automóviles parece dominar en las

respuestas y fueron pocos los que llegaron a considerar el impacto de las normativas y las iniciativas pro combustibles limpios.

- (c) En conjunto, el proceso del aumento del efecto invernadero se explicó bien, aunque un número considerable de los alumnos no fue capaz de diferenciar entre la reducción de la capa de ozono y el aumento del efecto invernadero y ofrecieron respuestas poco claras. Resultó muy alentador ver que varios alumnos respondieron a esta pregunta con un diagrama anotado.

Pregunta 4

- (a) Esta fue una pregunta sencilla; la definición de “huella ecológica” está en la guía. Desgraciadamente, las respuestas incluyeron una amplia gama de definiciones que mostraron a menudo una comprensión bastante limitada de lo que realmente significa el término.
- (b) Por lo general, muy bien respondida. Algunos no lograron todos los puntos ya que no indicaron cantidades.

- (c) Esta también planteó problemas y fueron muy pocos los alumnos que consiguieron todos los puntos. Se vieron muchas conjeturas inapropiadas en las respuestas o, con frecuencia, la pregunta se dejó en blanco. Mostró que muchos alumnos poseen una comprensión limitada de cómo funciona la huella ecológica.
- (d) Un número significativo de los alumnos hablaron de Malthus antes de explicar las perspectivas antimalthusianas, lo que afectó al tiempo del que disponían para la pregunta. Muchos no aportaron información en sus argumentos en contra de Malthus. Algunas respuestas mostraron un conocimiento y comprensión excelentes de las ideas antimalthusianas, respaldados por estupendos ejemplos o detalles.

Sección B

Pregunta 5

Ésta fue la pregunta más popular. Las mejores respuestas presentaron relatos bien equilibrados desde el punto de vista de los lugares de origen y de destino, así como análisis positivos y negativos. Los peores alumnos no ilustraron su trabajo con estudios de caso específicos y detallados y no tuvieron éxito en su intento de tratar con cierto detalle el significado de las diferencias en riqueza y desarrollo. Algunos decidieron ignorar la pregunta y se limitaron a escribir sobre las ventajas y desventajas de la migración, lo que fue en su propio perjuicio.

Pregunta 6

Muchos alumnos no demostraron comprender la sustentabilidad ambiental, por lo que sus respuestas carecieron de una formulación correcta. Las mejores respuestas incluyeron relatos detallados sobre la relación e incluyeron muchos estudios de caso válidos y precisos. Las respuestas incluyeron ciertos conocimientos y comprensión bien detallados acerca de cómo algunos países están desarrollando energías alternativas y, de ese modo, están mejorando su sustentabilidad.

Pregunta 7

Las mejores respuestas presentaban un conocimiento y comprensión rigurosos de la escasez de agua, tanto a nivel económico como físico, y podían relacionarla con cambios en la población (aunque a menudo únicamente el aumento). Solo los mejores alumnos estuvieron en desacuerdo con el enunciado y explicaron que los cambios en la población son solamente uno de un complejo número de factores que afectan a la escasez de agua. Algunas de esas respuestas, que contemplaban factores políticos y económicos, como la privatización del agua y el aumento de la prosperidad económica, fueron excelentes. Los estudios de caso han sido con frecuencia genéricos, aunque ha habido algunas muestras de ejemplos precisos, especialmente de Australia.

Recomendaciones y orientación para la enseñanza a futuros alumnos

- Los alumnos deberían leer las preguntas con atención y deberían identificar los principales términos de instrucción, como describir, explicar, examinar o discutir. Son demasiados los alumnos que ofrecen explicaciones cuando una sencilla descripción es todo lo que se necesitaba.
- Si la pregunta requiere enunciar la relación en cierto punto, los alumnos deberían asegurarse de hacerlo de forma muy clara.
- Debe aconsejarse a los alumnos sobre el uso de datos cuantitativos en los gráficos y mapas de sus respuestas.
- Los profesores también deben resaltar la importancia de volver a leer las preguntas para evitar las malas interpretaciones.
- Debe fomentarse el hábito de planificar los ensayos, práctica que ya se utiliza.
- Los alumnos deben estudiar estudios de caso actuales, en lugar de apoyarse en ejemplos anticuados que se remontan a tiempos anteriores a ellos.
- También se debe recordar a los alumnos que las definiciones que se proporcionan en el programa de estudios son decisivas para orientarlos en los exámenes.
- Los alumnos deben planificar su uso del tiempo con cuidado, ya que a menudo la respuesta extensa se hizo apresuradamente.
- El tema de la condición étnica debe tratarse con mayor profundidad para garantizar que los alumnos están preparados para contestar una amplia gama de preguntas sobre dicho tema.

Prueba 2 del Nivel Superior y del Nivel Medio

Bandas de calificación del componente

Nivel Superior

Calificación final:	1	2	3	4	5	6	7
Puntuaciones:	0 - 7	8 - 14	15 - 22	23 - 29	30 - 35	36 - 42	43 - 60

Nivel Medio

Calificación final:	1	2	3	4	5	6	7
Puntuaciones:	0 - 4	5 - 9	10 - 14	15 - 18	19 - 23	24 - 27	28 - 40

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

En general, parece que los centros están cada vez más cómodos impartiendo el nuevo programa de estudios y la mayor parte de los alumnos se están preparando bien para los exámenes.

Son pocos los exámenes que en esta convocatoria no respetaban las instrucciones, aunque algunos de los peores alumnos intentaron contestar a más de las (dos o) tres preguntas que se exigen, en ocasiones en una serie de temas.

Tanto en el Nivel Superior como en el Nivel Medio, las habilidades de trabajo con mapas (pregunta 2) y el conocimiento o comprensión de los procesos y las formas de relieve de la geografía física (preguntas 3, 5 y 6) continúan siendo relativamente pobres. Muy pocos alumnos demostraron una buena comprensión de la reducción del impacto de las sequías (pregunta 7) o de los índices de eficiencia energética en la agricultura (pregunta 12).

Se recuerda a los profesores que el término “reciente” se utiliza deliberadamente en algunas preguntas de Geografía (por ejemplo, pregunta 12) para intentar impedir que los alumnos se enfrasquen en relatos históricos, que son pocos los que lograr conseguir una calificación satisfactoria.

Los peores alumnos no lograron “descomponer” términos como “actividad humana” (preguntas 1 y 5) o “recursos de agua dulce” (pregunta 2) en las partes que los componen (es decir, en los distintos recursos y actividades).

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

Las mejores respuestas se vieron mejoradas por ejemplos bien escogidos, contemporáneos y detallados. Las respuestas incorporaron muchos estudios de caso pertinentes y detallados. El uso sensato de estudios de caso bien elegidos permitió a algunos alumnos mostrar unos niveles verdaderamente extraordinarios de conocimientos y comprensión.

El nivel de desempeño de los alumnos en cada tema opcional no parece variar de forma significativa de un tema a otro. Prácticamente en cada pregunta de la prueba hemos encontrado algunas respuestas con grandes puntuaciones.

La interpretación de los términos de instrucción ha mejorado significativamente en las últimas convocatorias, aunque sigue distando de ser perfecta.

Muchos alumnos están recibiendo una buena preparación para interpretar información gráfica y cada vez más alumnos incluyen ahora de manera habitual una clara referencia a los gráficos o diagramas e incluyen cierta cuantificación en sus respuestas.

Muchos alumnos se están dando cuenta de que poner en duda cualquier enunciado que deban discutir les permite ofrecer puntos de vista alternativos, lo que resulta en mejores respuestas.

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

Las preguntas más populares fueron de los temas opcionales D (Amenazas y desastres), E (Ocio, deporte y turismo) y G (Ambientes urbanos), seguidos por el F (La geografía de la alimentación y la salud). Esto fue así tanto en el Nivel Superior como en el Nivel Medio.

Tema opcional A — Agua dulce: cuestiones y conflictos

Pregunta 1

Los conocimientos y comprensión fueron buenos en la 1(a) y 1(b), aunque, como ya se ha señalado, los peores alumnos con frecuencia no descompusieron el término “actividad humana”. Entre las opciones más populares estuvieron el proceso de urbanización, la deforestación y las modificaciones en los cauces de los ríos.

Muchas de las respuestas a la pregunta (c) se basaban en el conflicto entre los EE. UU. y México acerca del uso del río Colorado, pero los detalles concretos sobre ello (o sobre otros ejemplos elegidos como la cuenca del Nilo o el río Jordán) eran con frecuencia flojos. Algunos relatos son demasiado descriptivos y no se centran suficientemente en los detalles del conflicto. En aquellos casos en que los alumnos escriben sobre más de un ejemplo, se tuvo en cuenta el ejemplo con mayor puntuación.

Pregunta 2

Las descripciones de las “características geográficas” de la pregunta 2(a) fueron pobres y a menudo no indicaron la dirección del curso o no incluyeron algunas formas de relieve que eran claramente visibles en el mapa. Muchas de las respuestas a la (b) no lograron distinguir los recursos de agua dulce que se muestran en el área indicada del mapa. Algunas de las ideas (como la construcción de una central hidroeléctrica) revelaron una falta total de sentido de la escala o de la realidad. Hubo algunas respuestas sólidas y bien equilibradas a la pregunta (c); las peores respuestas tendieron a limitarse a describir inundaciones pasadas o estrategias de protección frente a las inundaciones.

Tema opcional B — Océanos y sus franjas costeras**Pregunta 3**

El conocimiento y comprensión de la pregunta 3(c) fue limitado y algunos alumnos no conocían el término “patrón de las corrientes oceánicas”. Los alumnos manejaron mucho mejor la importancia de la cinta transportadora oceánica de (b) que su funcionamiento. Algunos alumnos no tenían una idea clara de lo que es una cinta transportadora oceánica. Los estudios de caso se inclinaron mayoritariamente por una genuina discusión en la pregunta (c), y fueron sorprendentemente pocos los alumnos que ofrecieron un relato fundamentando en pruebas de los métodos de pesca sustentables.

Pregunta 4

Pocos alumnos tuvieron dificultades en las partes (a) y (b) de la pregunta 4, aunque a los examinadores no les resultó siempre fácil decidir exactamente dónde terminaba una consecuencia y comenzaba otra en la pregunta (b). Las respuestas a la pregunta (c) con frecuencia emplearon demasiado tiempo para describir las causas (no requeridas por la pregunta) y demasiado poco tiempo para analizar los efectos y sus consecuencias. Fueron relativamente pocas las respuestas que indicaron algún efecto positivo.

Tema opcional C — Ambientes extremos**Pregunta 5**

El término de instrucción de la pregunta 5(a) era “describir”, no “explicar”. Muchos alumnos identificaron las formas de relieve correctamente, pero no lograron describirlas. Se dieron respuestas muy sólidas a (b) y alguna buena discusión en (c). Las peores respuestas a (c) fueron con frecuencia descriptivas, no mostraron una buena comprensión de la sustentabilidad y no contemplaron actividades humanas concretas.

Pregunta 6

El conocimiento y comprensión de la pregunta 6(a) no fue alto, y fueron muchas las respuestas que se alejaron del clima y se aventuraron en la vegetación y el relieve. Con alguna notable excepción, la pregunta (b) mostró mejores conocimientos y comprensión. Desgraciadamente, los relatos sobre agricultura en la pregunta (c) fueron pobres, y solo unos pocos alumnos mostraron la profundidad de conocimientos y comprensión que se requerían.

Tema opcional D — Amenazas y desastres: evaluación de riesgo y respuestas humanas**Pregunta 7**

La parte más pobre fue la pregunta 7(b), donde algunas de las sugerencias eran opciones a largo plazo que se relacionaron no con la reducción del impacto de las sequías. En la pregunta 7(c), las respuestas intentaron con frecuencia aplicar a la pregunta estudios de caso ya preparados previamente, sin tomar en consideración su pertinencia real. Algunos alumnos discutieron más de un tipo de amenaza, en cuyo caso se tuvo en cuenta el tipo mejor tratado y se ignoraron los demás. Prácticamente en todos los casos la predicción de las amenazas fue entendida peor que la preparación para las amenazas.

Pregunta 8

En la pregunta 8, algunos alumnos no hicieron bien la parte (a), pero la mayoría aportaron sugerencias pertinentes para la parte (b). Los peores alumnos, aparentemente no familiarizados con la palabra “percibir”, solo escribieron acerca de por qué las personas continúan viviendo en áreas donde existe el peligro de que ocurra un acontecimiento de impacto ambiental. Una de las opciones más populares de amenazas ambientales inducidas por el ser humano (por el uso de la tecnología) en la pregunta (c) fue el desastre de la central nuclear de Fukushima Daiichi (2011), aunque no fuera una opción apropiada, ya que fue provocada por un terremoto y el tsunami que vino después. Se dio algún punto en aquellos casos en los que los alumnos argumentaron que la respuesta humana a las amenazas ambientales había empeorado el desastre. Fueron mejores opciones el vertido de petróleo del *Deepwater Horizon* (2010) o el vertido del *Prestige* en España (2002). Se dio algún punto al desastre de Chernobyl (1986) y la fuga tóxica en la Union Carbide de Bhopal (1984), mucho más antiguos (y por tanto no estrictamente “recientes”).

Tema opcional E — Ocio, deporte y turismo

Pregunta 9

Los alumnos tuvieron pocas dificultades con la pregunta 9(a). Algunos alumnos salieron del área recreativa de Three Peaks en la pregunta (b) y fueron relativamente pocas las respuestas que mostraron una clara comprensión de la “capacidad de carga”, incluso en aquellos casos donde se habían hecho comentarios acertados acerca de las dos actividades elegidas. Las respuestas a la pregunta (c) fueron muy decepcionantes, ya que pocos alumnos encontraron una estructura apropiada para sus discusiones. Por lo general, los estudios de caso brillaron por su ausencia, los ejemplos fueron superficiales y los alumnos se mostraron reacios a indicar o discutir más de dos o tres factores o tipos de actividades de ocio, a pesar de la amplia gama de opciones válidas posibles.

Pregunta 10

La pregunta 10(a) resultó ser bastante sencilla para la mayoría de los alumnos, pero la (b) ya fue más difícil y se hicieron muchas afirmaciones genéricas sobre ciertos deportes que no resistían un examen serio. En la pregunta (c), se entendió mejor la “accesibilidad” que la “prosperidad económica”, pero un número decepcionante alto de alumnos pasaron por alto la importancia de la palabra “crecimiento” en la

pregunta y, por tanto, ignoraron la referencia a cualquier patrón temporal o espacial de expansión o crecimiento.

Tema opcional F — La geografía de la alimentación y la salud

Pregunta 11

La mayoría de los alumnos tuvieron pocas dificultades con la pregunta 11(a). En la pregunta (b) en ocasiones era difícil distinguir los tres factores dentro de unos relatos farragosos donde las ideas se superponían o que explicaban la existencia de la enfermedad, en lugar de su propagación. Las peores respuestas fueron superficiales y revelaron una comprensión muy limitada, incluso de enfermedades que ellos habían elegido como ejemplos. Se dieron algunas respuestas muy buenas a la pregunta (c) que contemplaron todos los posibles matices de la pregunta, incluida la existencia de enfermedades relacionadas con la pobreza en las áreas más pobres de los países desarrollados económicamente, y que las respaldaron con un montón de pruebas. En el otro extremo, las peores discusiones fueron muy, muy superficiales y con frecuencia se limitaron a enumerar las enfermedades existentes en las sociedades pobres y prósperas.

Pregunta 12

Las preguntas 12(a) y 12(b) fueron contestadas bien por la mayoría, pero las respuestas a la parte (c) revelaron una falta casi completa de comprensión de los “índices de eficiencia energética”. Muchas de las razones que se sugirieron fueron irrelevantes o inexactas.

Las respuestas a la pregunta 12(d) fueron de una calidad mediocre en su mayor parte, con algunos ejemplos pertinentes que quedaron deslucidos por omisiones importantes. Algunos alumnos ignoraron el uso de “reciente” en la pregunta y prefirieron escribir a partir de la revolución industrial. Se otorgó puntos a la discusión sobre la Revolución Verde, aunque ya no pueda considerarse “reciente”.

Tema opcional G — Ambientes urbanos**Pregunta 13**

Fueron pocas las respuestas convincentes a la pregunta 13(a), pero la mayoría obtuvo una buena puntuación. La pregunta (b) tuvo alguna buena respuesta. A muchos alumnos les resultó difícil estructurar sus respuestas a (c) y los peores incorporaron modelos urbanos que añadieron relativamente poco valor a sus respuestas. La mayor parte de los alumnos desarrolló más la ubicación de las áreas residenciales que las características socioeconómicas de las áreas.

Pregunta 14

En la pregunta 14, prácticamente todos los alumnos contestaron bien las partes (a) y (b), excepto por el lapsus ocasional en (b) que incluyó factores que no eran de carácter social. La pregunta (c) suscitó respuestas de muy distinta calidad. Las peores se centraron en medidas de control demográfico a nivel nacional que fueron de poca o ninguna pertinencia. Muchas de las estrategias que se sugirieron, y los detalles de los ejemplos de ciudades donde se habían intentado, no fueron nada convincentes y no incluían evaluación alguna.

Recomendaciones y orientación para la enseñanza a futuros alumnos

Se debería insistir a los profesores para que:

- Se aseguren de que se entienden bien las definiciones de los principales términos geográficos (por ejemplo, desastre, microclima o geopolítico).
- Sigán trabajando con los alumnos para describir y analizar los datos en todas las formas de mapas, tablas y gráficos.
- Desarrollen las destrezas asociadas con los diagramas anotados.
- Resalten a los alumnos la importancia del aprendizaje de todos los términos de instrucción y de estudiar la pregunta cuidadosamente antes de responder.
- Sugieran a los alumnos que no pierdan de vista la pregunta para evitar alejarse del tema cuando estén redactando una respuesta en un examen escrito.
- Ayuden a los alumnos a reconocer la necesidad de incluir puntos de vista alternativos cuando sea pertinente y cuando lo fomente el término de instrucción.
- Trabajen en la mejora de la confianza de los alumnos para abordar las preguntas que incluyan mapas topográficos o de otro tipo.

- Utilicen ejemplos y estudios de caso actualizados y recuerden incluir localizaciones y detalles concretos.
- Guíen a los alumnos para estructurar sus respuestas de forma clara cuando la pregunta les pida analizar o explicar tres factores o razones de un hecho geográfico.

Prueba 3 del Nivel Superior

Bandas de calificación del componente

Nivel Superior

Calificación final:	1	2	3	4	5	6	7
Puntuaciones:	0 - 4	5 - 8	9 - 12	13 - 15	16 -17	18 - 20	21 - 25

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

- Unos pocos alumnos confundieron el “flujo de trabajo” con el “flujo de capital” y escribieron sobre la ayuda o el comercio.
- La pregunta 2 fue bastante menos popular que las demás, lo que sugiere que el concepto de nacionalismo fue un elemento disuasorio para muchos alumnos. Incluso cuando se intentó esta pregunta, no se entendió siempre bien el nacionalismo.
- La agroindustria no se entendió bien como categoría (más allá de ser un sinónimo de “agricultura moderna” o “Revolución Verde”). Muchas de las respuestas en la banda C fueron respuestas de tipo ciencia ambiental disfrazadas de relato geográfico sobre la agroindustria, que con frecuencia se vieron traicionadas por una falta de conocimientos con referencias localizadas, mientras que un alumno mejor tal vez habría escogido escribir sobre los efectos concretos a nivel local de la floricultura comercial de Kenya (proveedores de los supermercados europeos como parte de una relación de subcontratación), con mejores resultados.
- Los peores alumnos normalmente tuvieron dificultades con la política. En la pregunta 1(b) se dio alguna respuesta de pobre calidad que ignoraba la política y se centraba solamente en la tecnología.

Además de estas lagunas de conocimientos, hubo tres objetivos de evaluación que supusieron un obstáculo para los peores alumnos:

- **El requisito de síntesis** es con frecuencia un elemento débil y la interrelación de los subtemas de la guía no se encuentra o está poco desarrollada en las respuestas con bajas puntuaciones de la parte (b).

- **La importancia de pruebas de apoyo válidas** está infravalorada por muchos alumnos cuyo desempeño es pobre o mediocre. Los alumnos con un pobre desempeño a menudo carecían de estudios de caso procedentes de ejemplos concretos ubicados geográficamente que les ayudaran a analizar y evaluar las pruebas y a ganar una comprensión en profundidad que corroborara sus argumentos. A veces también es fácil darse cuenta de los datos inexactos (como la afirmación de que “McDonald’s se encuentra en más de 207 países”, cuando hay menos 200 países en el mundo).
- **Proporcionar una evaluación adecuada** siempre será un reto para los alumnos más flojos, que es precisamente la razón por la que se valora tanto como parte de una evaluación que pretende diferenciar los desempeños de los alumnos.

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

Por lo general, el examen reflejó que los alumnos a los que se les había enseñado de acuerdo con la guía de la asignatura tenían acceso a ella y tenían un buen desempeño. Básicamente, los buenos alumnos entendieron que la elección de la pregunta debía basarse en ser capaces de:

- Elaborar una respuesta provista de hechos para la parte (a) que demostrara una profundidad de comprensión del fenómeno (migración, agroindustria o nacionalismo fueron las tres opciones que se ofrecían en el examen de mayo de 2012).
- Elaborar una respuesta discursiva para la parte (b) que, con cierta cuidadosa planificación, sopesara los argumentos a favor y en contra y reuniera una serie de ideas geográficas. El ejemplo que se muestra a continuación muestra un plan para una respuesta elaborado por un alumno de nivel 6.

<u>Política</u>	<u>Tecnología</u>
<ul style="list-style-type: none"> - ONG (UE, TLCAN) - Órganos de gobierno del flujo de capital (FMI, Banco Mundial) - El libre comercio 	<ul style="list-style-type: none"> - Convergencia de tiempo y espacio; Facebook, Skype; globalización cultural - Internet, contenedores: ayudan a las corporaciones transnacionales y a la globalización económica o tercerización
<p>¿Ambos? China / censura</p> <p>(Límites políticos a la tecnología/Google/globalización; ¿entonces los factores políticos controlan a dónde va la tecnología?)</p>	

Entre las ideas geográficas concretas sobre las que los alumnos demostraron estar bien preparados para escribir sobre ellas se incluyen:

- Un estudio de caso sobre un flujo de trabajo (incluso en el extremo más bajo del espectro de habilidades, con frecuencia se elaboró un relato descriptivo y detallado, a la vez).

- Temas geográficos culturales: de nuevo, con frecuencia se trataron de forma competente, incluso en el extremo más bajo del espectro de habilidades. El concepto de interrelación alcanzado a través del aumento de interacciones globales (mediante los viajes, el turismo, los flujo de trabajo, la inversión extranjera directa, las redes sociales y las TIC, por lo general) es bien entendido aparentemente por la mayoría de los alumnos.
- La resistencia a la globalización (esto se entiende bastante bien).

Algunos de los buenos alumnos de unos pocos centros estaban bien preparados para discutir el resurgimiento del nacionalismo. Todo apunta a que muy pocos alumnos tuvieron algún problema grave con el tiempo.

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

Pregunta 1

- (a) La mayoría de los alumnos pudieron describir algún efecto de un flujo de trabajo importante, o migración, normalmente aplicando un esquema básico (como el efecto comparado para la región de acogida y la de origen). Se ha escrito mucho sobre las remesas, lo que parece apropiado dado su carácter central para las interacciones globales financieras en el contexto de la prueba 3. Las respuestas de mayor calidad con frecuencia adoptaron un enfoque evaluativo como parte de la explicación: en lugar de limitarse a enumerar los “efectos buenos y malos”, los buenos alumnos decidieron sopesar los puntos positivos y negativos de los efectos, como la transferencia de remesas (en el que el crecimiento del PIB es visto como el punto positivo y la dependencia como el punto negativo). Las causas del flujo de trabajo fueron en ocasiones muy poco convincentes en las peores respuestas; por el contrario, las mejores respuestas ofrecieron a veces un marco político como factor de causa del movimiento (libertad de movimiento en la UE o la forma de gobierno de los movimientos Méjico-EE. UU., por ejemplo).
- (b) Las peores respuestas fueron normalmente muy descriptivas, y los alumnos se limitaban a afirmar mediante una conclusión que Facebook (mundo más pequeño) [tecnología] es una “influencia mayor” que la pertenencia a la UE [política]. Las mejores respuestas prepararon una evaluación adecuada y tal vez concluyeron reconociendo que hay límites políticos a lo que llamamos un mundo más pequeño; o que los procesos políticos dan forma al contexto geográfico local en el que se desarrolla la tecnología.

Pregunta 2

- (a) Algunas respuestas muy sólidas examinaron el fenómeno de la nacionalización como una expresión de “nacionalismo de recurso” (en el que el estado reafirma su control de las operaciones estratégicas de recurso, como las refinerías de petróleo que poseen las corporaciones transnacionales, tal y como se ha visto en los últimos años en Bolivia y Venezuela). Otros alumnos proporcionaron un relato riguroso de la reacción xenófoba al multiculturalismo en las naciones de la UE (visto como representantes, o productos, de la globalización). Por otro lado, las peores respuestas mostraron una escasa comprensión de lo que significa el “nacionalismo” o hicieron afirmaciones tan sencillas como que el racismo es ahora un problema en el Reino Unido, por ejemplo.
- (b) Los alumnos con menos confianza en ocasiones prefirieron aceptar que el mundo es un lugar injusto y no ofrecieron, o no pudieron ofrecer, un argumento en contrario, mientras que los mejores alumnos dominaban los pros y los contras de las acciones e impacto del FMI, el Banco Mundial y los programas de ajuste estructural (del tema 3 de la guía) y podían, por tanto, elaborar una evaluación adecuada de cómo la

apertura de China e India (entre otros) a las interacciones globales ha tenido su impacto en los niveles agregados de riqueza, así como en su distribución (a distintas escalas geográficas). Las mejores respuestas proporcionan pruebas sólidas para respaldar sus argumentos y pudieron ofrecer una amplia interpretación de “justo” que les permitió elaborar una síntesis más amplia de ideas.

Pregunta 3

- (a) Muchos alumnos alcanzaron las bandas C y D de los esquemas de calificación gracias a que proporcionaron una serie de ejemplos válidos de degradación vinculados de algún modo con la agricultura a “gran escala”. Con frecuencia las explicaciones (por ejemplo, de la eutrofización) fueron en profundidad. Sin embargo, en ocasiones no estaba presente una comprensión precisa, o una ejemplificación, de la *agroindustrialización* real. Por ello, una respuesta muy buena podría indicar que los “ganaderos que producen carne para McDonald’s tienen que llevar a cabo sus actividades en una escala enorme para satisfacer la creciente demanda global. Esto provoca la eliminación en masa del bosque para la ganadería y para producir alimentos para el ganado, por ejemplo la soja en Brasil”. (A propósito, con frecuencia se hacían afirmaciones de carácter general que no eran necesariamente precisas – por ejemplo, la deforestación de Brasil se debe menos ahora a la ganadería y probablemente está más vinculada al giro de la agricultura brasileña hacia la producción de soja–).
- (b) Por lo general, los alumnos están comenzando a mostrar una buena familiarización con los temas y los conceptos geográficos culturales. Incluso los peores alumnos han podido nombrar el imperialismo cultural y la glocalización como ideas importantes que había que tener en cuenta. Las buenas respuestas discutieron de manera adecuada la afirmación. Por ejemplo, algunos de los buenos alumnos se preguntaron si la glocalización debería ser vista principalmente como una prueba de que la globalización se ve “detenida” por barreras culturales (que exigen que las corporaciones transnacionales hagan cambios en sus productos) o si la práctica de la glocalización ofrece pruebas de que las corporaciones transnacionales siempre encontrarán maneras de superar las barreras culturales, religiosas, económicas o políticas. Las buenas respuestas a esta pregunta con frecuencia mostraron una comprensión muy buena del aspecto sintético de la pregunta y fueron capaces de moverse por la guía con bastante pericia.

Recomendaciones para la enseñanza a futuros alumnos

Merece la pena discutir con los alumnos las siguientes características de las respuestas de buena calidad, como parte de su trabajo de preparación. La mayoría de ellas ya fueron incluidas en el informe de noviembre de 2011, pero se reproducen textualmente a continuación para aquellos profesores que no las hayan visto todavía.

- *Síntesis*: Los profesores deben insistir para que los peores alumnos siempre diseñen un esquema conciso para los ensayos de las partes (b). Un diagrama de araña que vincule los distintos componentes troncales del curso de interacciones globales con

el título del ensayo puede ser una forma eficaz de garantizar el cumplimiento del requisito OE3 de síntesis.

- *Contemporáneo:* Los alumnos harán bien evitando los estudios de caso anticuados que son malos ejemplos de globalización contemporánea. Los relatos de las actividades de los misioneros cristianos en Asia y África a principios del siglo XX, aunque proporcionen cierto contexto histórico o colonial interesante a la moderna globalización, difícilmente puede decirse que sirvan de ejemplo de su funcionamiento actual de forma tan satisfactoria como unos estudios de caso bien elegidos del siglo XX.
- *Conceptos:* Asegúrese de que los alumnos entienden por completo el significado de los principales términos geográficos (por ejemplo, imperialismo cultural, homogeneización, red, tercerización, ONG, flujos de capital, transfronterizo). Proporcionar una definición breve de cada término clave a medida que se presentan en el ensayo constituye una práctica acertada. Esto ayudaría a los examinadores a comprender el ámbito de uso que el alumno pretende dar a cada término importante. Asegúrese de que los alumnos están familiarizados con el contenido de la guía, de la que saldrán las futuras preguntas de la parte (a).
- *Escala:* Ayude a los alumnos a desarrollar un sentido de escala, especialmente en lo que se refiere a los nodos globales y al concepto de periferia global (haga que examinen mapas de conectividad mundial a Internet y que se centren en los vínculos entre países y dentro de cada país, que les servirá de ayuda).
- *Pruebas:* Recuerde a los alumnos que sus afirmaciones y argumentaciones deben basarse en hechos sólidos, ejemplos, detalles, nombres, ubicaciones y pruebas de apoyo. Es probable que a las afirmaciones no fundamentadas nunca se les otorguen las calificaciones más altas.
- *Poder:* Incluya algunos debates en las lecciones, en los que se pida a los alumnos que representen a los grupos interesados y los protagonistas con poder, para que sus respuestas se aparten de lo superficial.
- *Perspectivas:* Se debe insistir para que los alumnos tengan en cuenta otras formas de contestar las preguntas. Por lo general, en las peores respuestas no se hace mención alguna a puntos de vista alternativos y no se exploran todos los aspectos de la pregunta. Ayude a los alumnos a reconocer la necesidad, en las respuestas de carácter discursivo, de aspirar a un enfoque equilibrado en el que se preste suficiente atención a las dos partes de toda discusión para garantizar que la evaluación refleje las pruebas presentadas.

Comentario final

En conjunto, los examinadores se han sentido complacidos por el estándar alcanzado en la prueba 3 por muchos exámenes. La introducción a la prueba sobre interacciones globales de 2011 exigió que los profesores del curso dedicaran mucho esfuerzo al desarrollo de un nuevo

plan de trabajo. A la vista de este examen, los profesores y alumnos han realizado un excelente y duro trabajo.

Para finalizar, a la espera de un nuevo año de trabajo con los alumnos, incluimos a continuación un comentario que el examinador jefe cree que debemos tener en cuenta. Fue realizado por un examinador de la prueba 3 que también es profesor del curso de Geografía del IB.

“Esto es la Geografía del IB, una disciplina en la que los alumnos deben ser capaces de tomar la teoría y el concepto y aplicarlos a sus propias vidas o a lecturas más amplias que se dan a los alumnos dentro de un contexto. Dicho eso, no siempre se han encontrado muchas pruebas de ello en las respuestas a la prueba 3... parece que los estudios de caso se han enseñado desde una perspectiva centrada en los contenidos y en el profesor. Aunque se ha encontrado una mayor diversidad de pensamiento que en las pruebas del año pasado, los alumnos del IB deberían mirar más allá de las insípidas estadísticas y las citas a estudios de caso predecibles y deberían hacer algo más para aplicar sus conocimientos a *su propio contexto local*. Hemos visto pocos ejemplos “locales” de donde el alumno va a clase, por ejemplo. Ha sido evidente en todos los sitios una dependencia de los textos complementarios del curso que están a disposición de todos”.