

GEOGRAFÍA

Bandas de calificación de la asignatura

Nivel Superior

Calificación final:	1	2	3	4	5	6	7
Puntuaciones:	0 - 12	13 - 26	27 - 39	40 - 51	52 - 62	63 - 73	74 - 100

Nivel Medio

Calificación final:	1	2	3	4	5	6	7
Puntuaciones:	0 - 13	14 - 27	28 - 39	40 - 50	51 - 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

Los trabajos presentados para moderación cubrían una amplia gama de temas. Todas las investigaciones de mayor calidad contaban con un componente espacial claro.

Los temas que se seleccionaron más habitualmente estaban relacionados con Patrones de calidad ambiental y sustentabilidad (parte 1, tema 3 del tronco común); Agua dulce: cuestiones y conflictos (parte 2, opción A), Océanos y sus franjas costeras (parte 2, opción B); Ocio, deporte y turismo

(parte 2, opción E) y Ambientes urbanos (parte 2, opción G). El trabajo de campo basado en temas del tronco común y de la ampliación del Nivel Superior de la parte 3 (interacciones globales) no llegó con frecuencia a las excelentes calificaciones que alcanzó el trabajo relacionado con la parte 2, aunque hubo algunas notables excepciones.

En esta convocatoria, un pequeño número de centros han presentado informes de evaluación interna que se basaban totalmente en información de fuentes secundarias y que, por tanto, no cumplían el requisito formal de que el trabajo de campo debe basarse en la evaluación interna.

Un pequeño número de alumnos eligió preguntas de investigación del trabajo de campo que tenían un vínculo inexacto o muy vago con la guía de la asignatura.

Ha sido especialmente agradable ver que se intentaban temas nuevos en el trabajo de campo, muchos de ellos con un éxito considerable. Un ejemplo de esta convocatoria ha sido el estudio del efecto a corto plazo del cine inducido por el turismo.

Las preguntas de investigación del trabajo de campo que incluyen la palabra “sustentable” o “sustentabilidad” se están volviendo muy comunes, aunque rara vez se utilicen bien, ya que la mayoría de las veces se adopta un punto de vista demasiado limitado de lo que se entiende por “sustentable”. En varios casos, dichas investigaciones solo tenían en cuenta un aspecto (en ocasiones menor) de la sustentabilidad, a la vez que se ignoraban otros aspectos. En dichos casos, una reformulación sensata de la pregunta de investigación del trabajo de campo habría otorgado a los alumnos una posibilidad mayor de obtener una mejor calificación.

Varios centros estudiaron temas de responsabilidad social y ambiental y emplearon técnicas sofisticadas de trabajo de campo, que con frecuencia requirieron cierto grado de originalidad por parte de los alumnos. Los relatos de primera mano resultantes mostraron que los alumnos estaban preparados para tener en cuenta todo tipo de irregularidades, desigualdades e injusticias.

En la mayor parte de los centros, los alumnos trabajaron en grupos para obtener datos primarios que resultaran adecuados. Aunque el programa de estudios no lo exija, la mayoría de los centros permiten ahora a los alumnos cierto grado de elección para decidir la pregunta de investigación del trabajo de campo o las hipótesis a investigar. Si se ha realizado trabajo en grupo como clase o con otro colegio, se debe insistir a los profesores para que indiquen la naturaleza y el grado de intervención y dirección del profesor.

Se ha visto un aumento notable en el número de estudios de trabajo de campo en los que se obtienen (y se analizan) muchos más datos de los necesarios para contestar la pregunta de investigación del trabajo de campo elegida (y las hipótesis, en su caso). En la mayoría de los casos, la inclusión de material superfluo ha impedido a los alumnos obtener una mejor calificación y ha provocado que redactaran un análisis peor enfocado y de una menor profundidad que el que requería la pregunta de investigación del trabajo de campo.

Por lo que se refiere al procedimiento administrativo, los informes del trabajo de campo que se presentan para su moderación deben ser los originales (no fotocopias), con el fin de que el moderador evalúe cualquier diagrama, mapa o foto tal y como deseaba presentarlo el alumno.

También se recuerda a los profesores que no es necesario ni deseable ningún tipo de encuadernación permanente (carpetas de anillas y cosas similares) de la evaluación interna.

Desempeño de los alumnos con relación a cada criterio

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

La mayoría de los trabajos contaban con una pregunta de investigación del trabajo de campo bien formulada. En muchos casos, esta venía seguida de hipótesis adecuadas. La mayoría de los alumnos redactaron introducciones en las que la teoría que se presentaba como contexto estaba vinculada al contexto geográfico exacto en el que se desarrollaba el estudio.

Los mejores trabajos incluían con frecuencia preguntas de investigación del trabajo de campo que estaban bien formuladas y contaban con hipótesis apropiadas y manejables. Las preguntas de investigación del trabajo de campo que eran imprecisas, tenían resultados obvios o simplemente se basaban en preguntas demasiado simples inevitablemente dieron como resultado informes con un pobre desarrollo.

Es importante encontrar un enfoque espacial para el trabajo de campo, así como utilizar técnicas de representación de datos que puedan poner de manifiesto cualquier patrón espacial en los resultados del trabajo de campo. Los temas no espaciales raramente obtienen buenas calificaciones.

Casi todos los alumnos incluyeron un vínculo claro al área del programa de estudios con la que guardaba relación la pregunta de investigación del trabajo de campo.

Los mapas de localización son fundamentales y deben mostrar el o las áreas de estudio, además de incluir material adicional como los puntos de la muestra y los elementos geográficos que sean pertinentes. Todos los mapas deben seguir las normas establecidas y deben incluir un título, una leyenda, una escala y la orientación. Los mapas utilizados en muchos informes del trabajo de campo podrían mejorarse bastante. No tiene valor alguno 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.

Casi todos los alumnos proporcionaron la fuente de todos los mapas o diagramas no originales utilizados en los informes. El requisito se aplica por igual a todos los mapas base no originales utilizados por los alumnos para mostrar los datos. 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.

Criterio B: Métodos de investigación

En la mayoría de los casos, no solo se describieron los métodos sino que se justificaron de forma adecuada, y probablemente produjeron datos suficientes tanto en calidad como en cantidad para permitir un análisis e interpretación adecuados (a menudo incluyendo el uso de pruebas estadísticas). Muchos informes mejorarían si los alumnos explicaran con mayor precisión cómo se determinó el tamaño de la muestra, además del método de selección empleado.

El uso de una tabla para mostrar los métodos (es de suponer que en un intento para sortear el límite del número de palabras) **no** es una práctica aceptable. En casos extremos (como cuando se describen los métodos utilizados **únicamente** por medio de una tabla), se podrá incluir en el recuento de palabras formal todas las palabras utilizadas en la tabla. Por otro

lado, incluir fotografías anotadas en los informes puede ser una forma muy útil de ayudar a describir los métodos utilizados.

Los peores informes carecían de una justificación suficiente de los métodos utilizados. Lo ideal es que la discusión de los métodos tenga 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, algunos de los métodos estuvieron excepcionalmente bien pensados y fueron incluso innovadores. Por ejemplo, en varios casos los alumnos han diseñado sus propias escalas originales para cuantificar una variable como la "calidad ambiental" o el "estrés de las ciudades" cuando cumplía una función crucial en su investigación.

En los casos en los que se utilicen 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. Debe incluirse una copia del cuestionario en el apéndice.

La sección de métodos también debe hacer referencia, aunque sea brevemente, a cómo se seleccionó y obtuvo cualquier material secundario utilizado en el informe.

Criterio C: Calidad y tratamiento de la información obtenida

Se utilizó una amplia gama de mapas, gráficos, diagramas, fotografías y otro tipo de ilustraciones.

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. Sin embargo, muchos alumnos siguen sin identificar los ejes, no incluyen la escala o la orientación y utilizan pocos o ningún color incluso cuando contribuirían a una mayor claridad.

Muchos informes utilizaron métodos estadísticos como la correlación de rango de Spearman o la prueba de chi cuadrado. Sin embargo, esas pruebas no eran siempre apropiadas y desde luego no debían utilizarse cuando el tamaño de la muestra era menor que los requisitos mínimos de la prueba. La mayoría de los alumnos intentaron mostrar que entendían cómo comprobar la significación estadística.

Muchos de los informes iban acompañados de ilustraciones gráficas y mapas estadísticos extraordinarios (isolíneas, coroplemas). Cada vez son más los alumnos que elaboran mapas basados en los hallazgos; esto es algo clave para el éxito en el trabajo de campo de la evaluación interna, ya que garantiza que el informe tendrá un claro enfoque espacial. Un número cada vez mayor de alumnos están colocando sus gráficos o datos directamente sobre los mapas de contexto, facilitando así mucho la visualización de cualquier patrón espacial que pueda existir.

Los peores alumnos siguen ofreciendo múltiples gráficos repetidos en docenas de páginas en los que es imposible determinar con facilidad las posibles conexiones espaciales entre ellos. Además, los peores alumnos con frecuencia presentaron sus resultados

(especialmente aquellos representados en gráficos) en un orden aparentemente aleatorio, incluso en los casos en los que tendría sentido reordenar los datos (por ejemplo, por la distancia desde un punto central como el distrito central de negocios o un hotel concreto) para que resultara más sencillo identificar y explicar cualquier patrón.

Para este criterio, la elección de las escalas y el color continúan siendo dos áreas relativamente débiles. Para que se puedan comparar los gráficos, es fundamental que las escalas sean idénticas. En el caso de los mapas cuantitativos, como los mapas de coropletas, es importante que los colores elegidos ayuden al lector a distinguir el rango mayor y cómo se ordenan los rangos, utilizando, por ejemplo, varios tonos de un solo color ordenándolos del más claro (el menor) al más oscuro (el mayor).

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. En sus citas de los gráficos y figuras hicieron una referencia con seguridad a los hallazgos. Se identificaron, vincularon y analizaron los patrones espaciales, las tendencias y las anomalías que se encontraron. En los mejores informes se estableció una estrecha relación entre esos análisis y la pregunta de investigación del trabajo de campo y la teoría geográfica o contexto establecidos.

Los peores alumnos recurrieron con frecuencia a enunciados simples y resúmenes de carácter descriptivo. En los peores casos, ignoraron por completo los datos que habían obtenido.

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.

Como ya se ha mencionado anteriormente, se observa una tendencia en aumento de incluir material en los informes que no es pertinente para la hipótesis que se ha investigado.

Criterio E: Conclusión

La mayoría de las conclusiones hicieron referencia a la pregunta de investigación del trabajo de campo original, estaban basadas en las pruebas y eran 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. Sin embargo, este criterio está pensado para hacer que los alumnos piensen más allá de los problemas ocasionados por el clima, los profesores y los compañeros de clase, y para que evalúen el proceso del trabajo de campo en términos de cosas como el tamaño de la muestra, la elección del lugar y la calidad y cantidad de los datos o información obtenidos.

Fueron muchos los alumnos que no tuvieron en cuenta cómo podría modificarse o mejorarse la pregunta de investigación del trabajo de campo original o la hipótesis. Se dieron más recomendaciones para la mejora del método que para ninguna extensión que mereciera la pena.

Criterio G: Requisitos formales

Unos pocos alumnos sobrepasaron el límite de palabras. Se recuerda a los profesores que no deben fomentarse los intentos deliberados de sortear el límite de palabras mediante un uso excesivo de las anotaciones vinculadas (aunque cada anotación tenga menos de 10 palabras) o de recurrir a tablas para describir los métodos de evaluación.

Resulta decepcionante que muchos alumnos sigan sin lograr obtener la puntuación completa de acuerdo con este criterio. Sigue habiendo demasiados informes que carecen de un "lustre" final. A los moderadores les gustaría ver que todos los alumnos obtuvieran los cuatro puntos disponibles de acuerdo con este criterio.

Aunque casi todos los informes respetaran el límite de 2.500 palabras, se recuerda a los profesores que deben comprobar cuidadosamente el límite de palabras y que no deben dar puntos en este criterio si se supera dicho límite. La mayoría de los alumnos indicaron el número total de palabras en la portada del informe. Algunos alumnos también dieron (amablemente) el número de palabras de cada sección del informe.

Algunos alumnos no numeraron las ilustraciones de manera consecutiva, o incluyeron material en el apéndice que era de importancia central para el informe y que debería haberse incorporado en el texto del informe. Se recuerda a los centros que no se exige a los moderadores que lean los apéndices, lo que significa 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

Se debería insistir a los alumnos para que:

- Elijan una pregunta de investigación del trabajo de campo bien formulada y, si corresponde, un número estrictamente limitado de hipótesis. Cuando se utilicen hipótesis, no se exige que se investigue más de una hipótesis.
- Eviten preguntas relativas a efectos futuros y se aseguren de que todas 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 los resultados, centrándose en cualquier patrón espacial o tendencia que se identifique.
- Citen y hagan referencia a los gráficos e imágenes durante el análisis.
- Estructuren los informes para adecuarlos a las recomendaciones de la guía de la asignatura, incluidas las sugerencias que se han dado para el número de palabras asignado para cada sección.

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, y ponerla en contexto proporcionando los datos de cualquier elemento (como el clima, los suelos, el relieve, las comunicaciones, etc.) es pertinente para 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.
- Se aseguren de que el trabajo contenga un componente espacial claro, y que implique la obtención de datos que los alumnos puedan luego representar en un mapa o mapas.
- Animen a los alumnos a justificar los métodos empleados para la obtención de datos.
- Ayuden a los alumnos a familiarizarse con los criterios de evaluación y la estructura de los informes.
- Añadan comentarios a todos los informes (directamente en el informe o en un esquema u hoja de calificaciones independiente) que expliquen por qué se han otorgado las puntuaciones en cuestión.
- Asignen un tiempo de clase (antes del trabajo de campo) para enseñar las técnicas de representación y análisis de los datos. En dicho proceso, debe hacerse énfasis en garantizar que se siguen siempre las convenciones acostumbradas para la elección de escalas, símbolos, colores y otros aspectos de la presentación formal.

Comentario final

El estándar general de trabajo que hemos visto en la moderación es bastante alentador. Los informes del trabajo de campo enviados evidenciaron algunos ejemplos excelentes de alumnos que obtuvieron, describieron y analizaron los datos de su trabajo de campo, comprobaron las hipótesis e interpretaron los patrones espaciales de una vasta gama de entornos geográficos. La mayoría de los alumnos están adquiriendo unos valiosos conocimientos y una sólida comprensión de la investigación básica relacionada con el trabajo de campo. Debemos agradecer a todos los profesores implicados por apoyar el valioso trabajo de los alumnos y por 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 - 9	10 - 18	19 - 25	26 - 31	32 - 38	39 - 44	45 - 60

Nivel Medio

Calificación final:	1	2	3	4	5	6	7
Puntuaciones:	0 - 9	10 - 18	19 - 25	26 - 31	32 - 38	39 - 44	45 - 60

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

En este examen parece que algunos alumnos tuvieron dificultades con la gestión del tiempo. En muchos casos el ensayo parecía haberse realizado de forma bastante apresurada y era corto y/o superficial. Algunos alumnos tuvieron dificultades con las preguntas que exigían respuestas con datos descriptivos, en las que con frecuencia proporcionaron listas de datos, en lugar de percatarse de las sutilezas de los patrones o tendencias. Una minoría de los alumnos sigue proporcionando explicaciones para el término de instrucción “describir”, lo que agrava el problema del tiempo. Los alumnos deben leer cuidadosamente también los requisitos de la pregunta: si la pregunta pide un número concreto de razones o factores, tienen que organizar sus respuestas de forma que sea reconocible cada uno de ellos; por ejemplo, si se pedían dos razones, a menudo se dio el caso de que era el examinador quien tenía que desenmarañar la respuesta. De igual modo, si se necesita **un** ejemplo o razón, es poco aconsejable que el alumno adopte el enfoque de escribir todas las posibilidades en las que pueda pensar, ya que a los examinadores se les instruirá en este caso que solo corrijan el primer factor. Las peores respuestas con frecuencia estaban asociadas con las preguntas sobre la degradación del suelo y una estrategia de gestión sustentable. En algunos casos, se vieron obvias lagunas de conocimientos y es importante que los alumnos cubran todo el programa de estudios común. También es fundamental el análisis de los ensayos y esta es una destreza que estaba ausente en muchas respuestas de la sección B. En la sección B, parece que la pregunta 6 fue la más popular, pero solo por un estrecho margen, y que la pregunta 5 fue la menos popular.

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. Tanto las poblaciones como las desigualdades se contestaron fundamentalmente bien. Muchos de los ensayos contaron con unos buenos estudios de caso actualizados que mostraban una investigación original. Quedó patente que

muchos alumnos hicieron un borrador de esquema de su ensayo antes de ponerse a escribirlo. Muy pocos alumnos necesitaron páginas adicionales esta convocatoria y las que se adjuntaron al examen escaneado con frecuencia eran solo notas en borrador.

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

Sección A

Pregunta 1

- (a) Aquí se dio una cierta variación, desde definiciones perfectas a muestras de conocimientos y comprensión muy pobres. Fueron varios los alumnos que hicieron referencia a por 1000/mujeres, y un número importante de ellos definió la tasa bruta de mortalidad.
- (b) (i) La mayoría de los alumnos proporcionó la cifra correcta, pero muchos no incluyeron unidades (por 1000 o %).

(ii) La mayor parte de los alumnos fueron capaces de conseguir este punto.
- (c) La mayoría mencionó las palabras futuro o estimación, pero se sintieron menos seguros a la hora de señalar cómo se alcanzaba mediante tendencias demográficas proyectadas basadas en variables, como la estructura por sexos y edades actual, las tasas de fertilidad, la mortalidad y la migración.
- (d) Muchos alumnos tuvieron dificultades para aportar dos razones distintas; muchos también pusieron su respuesta en un solo párrafo y al examinador le resultó difícil distinguir las dos razones. También se han visto algunas respuestas excelentes que abordaron claramente la pregunta.

Pregunta 2

- (a) Los buenos alumnos reconocieron aquí una curva de Lorenz y fueron capaces de explicar con precisión su decisión utilizando los datos proporcionados.
- (b) Una vez más, se debe recordar a los alumnos que deben desarrollar dos razones distintas en relación con el país o región que hayan elegido. Muchas buenas respuestas se basaron en las diferencias de género, de grupo étnico y de carácter urbano o rural.
- (c) La mayoría de los alumnos no tuvieron problemas para identificar y explicar dos formas cómo las remesas pueden ayudar a la nación receptora. Es preocupante que hubiera algunos alumnos que no entendieron lo que eran las remesas. Los peores alumnos tuvieron dificultades para explicar e ilustrar dos formas válidas distintas. Algunos recurrieron a escribir las ventajas de los emigrantes que dejaron el país de origen, algo que no estaba en la pregunta.

Pregunta 3

- (a) La mayoría de los alumnos pudieron indicar una causa merecedora de puntos.
- (b) La mayoría de los alumnos pudieron obtener aquí todos los puntos proporcionando una sencilla descripción que hacía uso de patrones espaciales (mapa) y datos cuantitativos (diagramas en % y en cifras reales por millones de hectáreas). Parece que algunas respuestas incluyeron una explicación que no requería el término de instrucción (describir).
- (c) Bien contestada en conjunto, con un buen uso de ejemplos como la meseta de Loess, en China, o la región del Sahel, en África. Se dio el caso de algunos alumnos que tuvieron dificultades para identificar dos consecuencias socioeconómicas y, en algunos casos, se dejó en blanco toda la pregunta.
- (d) Esta era una pregunta muy abierta que permitía muchas posibles respuestas, y se han dado muchas respuestas excelentes que han hablado de acuerdos internacionales como los de Kyoto hasta proyectos o estrategias de carácter más local. Algunas respuestas no lograron ir más allá de la descripción para explicar los vínculos con la sustentabilidad ambiental.

Pregunta 4

- (a) Se requería una sencilla descripción que demostrara las distintas tendencias que mostraban los datos. Algunos alumnos tuvieron dificultades para entender bien las complejidades de un gráfico de barras compuesto; otros se excedieron en sus intentos de explicar los datos presentados en lugar de describir las tendencias.
- (b) (i) Se vio una amplia gama de ejemplos. Algunos alumnos no nombraron el viejo ni el nuevo recurso.
 - (ii) La mayoría de los alumnos pudo demostrar por qué era beneficiosa la sustitución de recursos elegida en (b) (i) (por ejemplo, más abundante/económica o menos perjudicial para el medio ambiente), pero los exámenes de peor calidad no lograron obtener el punto adicional por su desarrollo o ejemplificación.
- (c) La mayoría de los alumnos no tuvieron problemas para distinguir estos dos términos y proporcionaron ejemplos pertinentes como el reciclado de botellas de plástico para hacer muebles o la reducción de los empaques para la reducción de los residuos. Hubo unos pocos alumnos que confundieron el reciclado con la reutilización.

Sección B

Pregunta 5

A pesar de que esta no fuera una pregunta popular, varios alumnos mostraron un impresionante conocimiento de los ODM. Algunas respuestas excelentes hicieron referencia al libro de Paul Collier, *The Bottom Billion*, y a los informes más recientes sobre desarrollo del milenio, comparando los progresos que se han llevado a cabo en Asia y África subsahariana. Muchos alumnos examinaron los objetivos en términos de si eran realistas y alcanzables en el marco temporal propuesto. Los

alumnos con mayor capacidad también pudieron mirar más allá hacia dónde deben ir esos objetivos después del año 2015.

Pregunta 6

Esta fue la pregunta más popular. Por lo general, las mejores respuestas mostraron un conocimiento excelente del término “sustentable” cuando se aplica a ciertos temas de energía. Las respuestas con una calificación final de E o F presentaron un enfoque equilibrado de la conservación de la energía y las fuentes alternativas de energía con unos ejemplos pertinentes, como, por ejemplo, los parques eólicos de Dinamarca. Los peores alumnos con frecuencia escribieron sobre las ventajas y desventajas de varias energías alternativas, haciendo poca referencia a los problemas energéticos o a la sustentabilidad, lo que impidió un mejor resultado.

Pregunta 7

Las mejores respuestas estaban bien equilibradas y evaluaban las cuestiones ambientales tanto en origen como en destino, con unos ejemplos sólidos y específicos. Un número importante de alumnos abordaron las amenazas, la desertificación y los desastres, apoyando su migración con un buen material de estudios de caso (Tuvalu, Somalia y otros). Algunas respuestas de buena calidad abordaron el papel del ambiente como un factor de atracción positivo, como en el caso de los jubilados británicos que vienen al sur de España. En algunos casos los alumnos se apoyaron demasiado en la geografía histórica y citaron ejemplos de períodos que eran mucho más antiguos que la edad del alumno, como, por ejemplo, el *Dust Bowl* de los EE. UU. Se anima a los alumnos a utilizar material contemporáneo. Otro problema fue que los peores alumnos ignoraron el término de instrucción que pedía el examen de las razones ambientales.

Recomendaciones y orientación para la enseñanza a futuros alumnos

- Los alumnos deben preocuparse de leer cuidadosamente las preguntas de desarrollo, y tal vez subrayar las palabras clave con el fin de garantizar que se centran correctamente en todos los aspectos de la pregunta.
- Debe trabajarse la gestión del tiempo, ya que las respuestas de la sección A fueron con frecuencia demasiado extensas y provocaron ensayos de pobre calidad y realizados de forma apresurada.
- Los estudios de caso y los conocimientos deben ir más allá del mero conocimiento general; deben utilizarse estudios de caso contemporáneos y pertinentes. En esta era de Internet no hay escasez de material.
- Los alumnos deben estudiar todo el tronco común: en ocasiones se vieron obvias lagunas en el conocimiento de una sección concreta.
- Si la pregunta pide **dos** razones, anime al alumno a escribir **dos** párrafos separados.

- Debe avisarse a los alumnos de los inconvenientes de dar más razones, ejemplos o factores de los que requiere la pregunta.

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 - 21	22 - 28	29 - 34	35 - 41	42 - 60

Nivel Medio

Calificación final:	1	2	3	4	5	6	7
Puntuaciones:	0 - 5	6 - 11	12 - 14	15 - 18	19 - 22	23 - 26	27 - 40

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

Ciertas partes del programa de estudios causaron problemas importantes, especialmente Océanos y sus franjas costeras y Ambientes extremos. Algunas áreas del programa fueron evidentemente menos populares que otras.

La técnica de examen fue en ocasiones un punto débil, en particular:

- Muchos alumnos no leyeron cuidadosamente las preguntas y con frecuencia ignoraron ciertos términos de instrucción, con el resultado de que sus respuestas carecían de enfoque o poseían una pertinencia marginal.
- Los ejemplos y estudios de caso se utilizaron a menudo de forma nada eficaz y muchos de ellos eran regurgitaciones descriptivas, en lugar de ser aplicados de manera eficaz a la pregunta concreta que se había planteado.
- En las preguntas de la parte (b), los alumnos normalmente fueron capaces de identificar los factores pertinentes y obtuvieron algún punto, aunque a menudo no ofrecieron un desarrollo en su respuesta para obtener los puntos adicionales.
- Muchos alumnos no proporcionaron una conclusión o evaluación significativa en sus respuestas a las preguntas de 10 puntos, lo que limitó la calificación que pudieron alcanzar. Muchas respuestas eran meramente descriptivas, sin abordar íntegramente la pregunta.

- La descripción de los patrones, incluidos aquellos que se mostraban en los mapas y diagramas fue a menudo pobre y genérica. Igualmente, la tarea de dibujar un diagrama anotado también demostró ser todo un reto.

La definición y comprensión de los términos geográficos del programa siguen siendo un problema importante. Por ejemplo:

acuicultura, restauración del hábitat, procesos de meteorización, esfera de influencia, renovación urbana, actividades económicas formales e informales, patrones espaciales, vulnerabilidad.

La pobre calidad de la escritura fue un problema con algunos alumnos, provocando que las respuestas fueran muy difíciles de leer.

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

Los temas populares fueron Ambientes urbanos, Amenazas y desastres y Ocio, deporte y turismo.

Las mejores respuestas ofrecieron ejemplos bien escogidos, contemporáneos y detallados para las preguntas de 10 puntos. El uso sensato de ejemplos bien escogidos, junto con una evaluación de la pregunta y una conclusión bien planteada permitió a algunos alumnos lograr una buena calificación. Las mejores respuestas incluyeron respuestas bien estructuradas con un uso adecuado de los párrafos.

La calidad de la interpretación de los gráficos sigue mejorando, y muchos alumnos incluyeron de manera habitual una clara referencia a los gráficos y diagramas y añadieron cierta cuantificación en sus respuestas.

Los alumnos parecieron entender mejor que en ocasiones anteriores la estructura que subyace bajo las preguntas del examen.

En muchos casos los alumnos han aprendido a adaptar la extensión de sus respuestas a los puntos que se concedían. La estructura de las respuestas a las preguntas "2+2+2" es notablemente mejor.

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

Pregunta 1

- (a) Planteó pocos problemas.
- (b) A un número pequeño de alumnos les resultó difícil vincular un factor con las inundaciones. Muchos malinterpretaron la forma de la cuenca y la densidad de drenaje, o confundieron el cauce de río con la cuenca. Se dieron algunas buenas respuestas sobre la influencia del tipo de rocas y la vegetación en las inundaciones.

- (c) Se utilizaron distintos estudios de caso de gestión de los ríos y la mayoría de los alumnos fueron capaces de discutir una serie de impactos y sus ventajas y desventajas. Las peores respuestas se limitaron a un estudio de caso y escasos detalles.

Pregunta 2

- (a) Se ha visto una pobre comprensión de las características de los diques.
- (b) Los humedales se entendieron bien en general, junto con las razones para su protección.
- (c) Se han dado algunas buenas respuestas a los proyectos con varios objetivos, sus beneficios y problemas, además de un uso adecuado de los estudios de caso. Una vez más, los peores alumnos escribieron todo lo que sabían sobre un proyecto en concreto, como el de la represa de las Tres Gargantas.

Pregunta 3

- (a) Esta pregunta resultó ser todo un reto y muchos alumnos no fueron capaces de describir el tamaño y ubicación de manera adecuada.
- (b) Se vio un buen conocimiento y comprensión de los tipos y fuentes de la contaminación costera.
- (c) Por lo general, esta pregunta se contestó de forma bastante pobre. Muchos alumnos no entendieron el significado del término “acuacultura” y prefirieron escribir sobre la sobreexplotación pesquera, además de que hubo pocos ejemplos de restauración de hábitats. También tuvieron dificultades para comparar los conflictos. Algunos malinterpretaron la pregunta y asumieron que había que optar entre acuacultura o restauración de hábitats en una región.

Pregunta 4

Esta no fue una pregunta popular.

- (a) A muchos alumnos les resultó difícil describir el patrón de salinidad oceánica, aunque las mejores respuestas utilizaron bien la información cuantitativa que se mostraba en el mapa.
- (b) Se han dado algunas respuestas muy buenas y detalladas a esta pregunta. Desgraciadamente, una minoría confundió La Niña con El Niño y los impactos se asignaron a las ubicaciones equivocadas.
- (c) Algunas buenas respuestas sobre los océanos y el dióxido de carbono, y las mejores respuestas estaban bien estructuradas. Sin embargo, por lo general, el tema no se entendió bien.

Pregunta 5

- (a) La mayoría de los alumnos fueron capaces de identificar correctamente los dos tipos de vegetación, aunque muchos tuvieron dificultades para utilizar la información procedente del mapa para sugerir por qué podría ser el área un ambiente extremo.
- (b) Esta fue respondida de manera pobre, y muchos alumnos confundieron los procesos de meteorización y erosión.
- (c) Muchos alumnos encontraron difícil esta pregunta. No había un conocimiento detallado de los ambientes extremos, con cierta confusión entre el Ártico y la Antártida. Muchos tuvieron en cuenta los impactos humanos, en lugar de centrarse en el ambiente natural. Algunas respuestas no se ocuparon de los ambientes extremos, sino, por ejemplo, de las selvas tropicales.

Pregunta 6

- (a) Algunos alumnos tuvieron dificultades para identificar las características de un ambiente extremo, y muchos citaron una región en lugar de un ambiente.
- (b) Muchos alumnos fueron capaces de describir las características físicas de las zonas semiáridas, pero fueron relativamente pocos los que fueron capaces de mostrar el reto que suponen para la actividad humana.
- (c) Esta pregunta resultó ser todo un reto y fueron relativamente pocas las respuestas buenas.

Pregunta 7

- (a) Respuestas precisas en su mayoría, pero muy pocos obtuvieron los 4 puntos de esta parte ya que no se aportaron cuatro enunciados válidos. Demasiados alumnos se limitaron a enumerar los países (máximo, 1 punto) y otros no pudieron nombrar ningún país de los que se mostraban. La identificación de los patrones pareció ser un concepto nada familiar para muchos de ellos.
- (b) Esta fue respondida bastante bien, aunque algunos alumnos escribieron sobre los huracanes como un proceso tectónico, o sobre cómo se respondió a la amenaza.
- (c) Esta pregunta suscitó algunas respuestas de gran calidad, que incluían la discusión de una amplia gama de estrategias. Los peores alumnos no fueron capaces de mostrar una comprensión del concepto de vulnerabilidad, y ofrecieron respuestas de carácter descriptivo.

Pregunta 8

Esta pregunta fue la menos popular de este tema.

- (a) La escala se identificó y los elementos se describieron correctamente, aunque, al igual que en la pregunta 7, no se incluyeron tres enunciados válidos para obtener los 3 puntos de la pregunta.

- (b) Las respuestas a esta pregunta fueron pobres; a muchos alumnos les resultó difícil explicar la existencia de los huracanes, aunque fueran capaces de identificar su ubicación, ya que la mayoría de ellos hicieron referencia a la zona sudeste de los EE. UU.
- (c) Esta pregunta suscitó una amplia gama de respuestas, desde las excelentes, bien planteadas y detalladas, hasta el enfoque “todo lo que sé sobre dos estudios de caso opuestos” que difícilmente abordaba la cuestión. Las peores respuestas se concentraron en por qué habían sido altas las tasas de mortalidad o los daños económicos en sus ejemplos y no entraron en ninguna discusión ni intentaron diferenciar los niveles de desarrollo de los países. Unos pocos alumnos hicieron referencia a los costes de preparación para los desastres, así como a los daños y las respuestas.

Pregunta 9

- (a) La mayoría de los alumnos fue capaz de interpretar el gráfico e indicar el cambio en el INB.
- (b) Fueron relativamente pocos los que fueron capaces de definir la esfera de influencia, y a menudo sin vincularla con los acontecimientos deportivos.
- (c) Por lo general se mostró un buen conocimiento y comprensión, aunque las respuestas de peor calidad no estructuraron su respuesta para mostrar los cambios antes y durante los Juegos Olímpicos.
- (d) Muchas respuestas entraron más en el crecimiento y declive de las ubicaciones turísticas tradicionales y algunas hicieron referencia al modelo de Butler, en lugar de aportar las razones del desarrollo de las ubicaciones remotas. Pocas respuestas contenían unos buenos ejemplos de apoyo. La “lejanía” es término muy subjetivo en este contexto. Se dieron algunas respuestas muy superficiales e históricas, como “la invención de los viajes aéreos”.

Pregunta 10

- (a) Esta planteó pocos problemas. La mayoría indicaron una ubicación correcta.
- (b) Esta pregunta recibió respuestas muy pobres. Aunque se entendieron los factores, se ofreció una vinculación limitada con la distribución dentro de una zona urbana.
- (c) Otra pregunta que se respondió de forma pobre. Muchas de las respuestas eran descriptivas, con un conocimiento limitado de la renovación urbana; los aspectos sociales se ignoraron a menudo.

Pregunta 11

- (a) El concepto de comercio justo se entendió mal, y hubo cierta confusión entre el comercio justo y el libre comercio.

- (b) No fue bien respondida, con una comprensión limitada, y otra vez salió a relucir el libre comercio.
- (c) La mayoría de los alumnos no se percataron del alcance de la tarea, ya que la mayor parte de ellos fueron poco más allá de describir las ventajas de las millas de alimentos. Pocos fueron capaces de discutir el enunciado, además de examinar otros impactos ambientales de la agricultura.

Pregunta 12

- (a) En esta hubo pocos problemas.
- (b) Por lo general, bien respondida, con una buena comprensión de ambos términos y de los beneficios de la esperanza de vida ajustada por la salud (EVAS). La mayoría no desarrollaron ambos indicadores con la suficiente profundidad. Las peores respuestas fueron descriptivas y no compararon la EVAS con la tasa de mortalidad infantil.
- (c) Algunas respuestas muy buenas que contenían unos detallados estudios de caso, una región y enfermedad bien ubicadas y una evaluación de la efectividad de las estrategias. Las respuestas abordaron con frecuencia el VIH/SIDA o la malaria, aunque también se vieron unas pocas respuestas de menor calidad sobre la gripe porcina. En algunos casos, la elección de la región o el país constituyó un problema, además de darse respuestas vagas sobre el África subsahariana. Un número sorprendente de alumnos utilizó tratamientos del siglo pasado.

Pregunta 13

- (a) En esta hubo pocos problemas.
- (b) Normalmente fue bien contestada. Algunas respuestas fueron un poco generales, aunque conceptualmente sólidas.
- (c) Esta pregunta demostró ser un reto para la mayoría de los alumnos, y con frecuencia obtuvo respuestas pobres. Se observó una comprensión limitada de las actividades económicas formales e informales, cierta confusión entre el empleo formal/informal y el empleo profesional/no cualificado e incluso menos conocimientos sobre los patrones de ubicación dentro de las zonas urbanas. Muchos se limitaron a escribir sobre las ventajas y desventajas de las diferentes economías. Las respuestas no se ocuparon de los patrones. Esta área del programa de estudios parece haberse descuidado y tal vez fue la pregunta más difícil de la prueba para la mayor parte de los alumnos.

Pregunta 14

- (a) Casi todos indicaron la cifra correcta de 10 millones. La mayoría de los alumnos utilizaron procesos pertinentes, pero no todos desarrollaron sus respuestas. Algunos utilizaron la gentrificación como un proceso.
- (b) Muchos alumnos tuvieron dificultades para dibujar un diagrama anotado, y muchos de los diagramas estaban mal dibujados y eran muy simples. Algunos alumnos hicieron un dibujo en lugar del diagrama de un sistema. Otros parece que nunca habían oído lo que era un sistema urbano sustentable.
- (c) Se vieron algunas respuestas excelentes sobre los climas de las zonas urbanas, con estudios de caso detallados. Sin embargo, con frecuencia fueron de carácter descriptivo, en lugar de examinar los efectos de la actividad humana. Muchos alumnos no fueron más allá de la isla urbana de calor, y a menudo se entendió mal la contaminación relacionada con la niebla contaminante (*smog*). Una gran parte de los alumnos escribieron sobre cómo la vida humana puede afectar al cambio climático.

Recomendaciones y orientación para la enseñanza a futuros alumnos

- Los profesores deben asegurarse de que los alumnos leen las preguntas con cuidado, prestando una atención especial a los términos de instrucción. Los cinco minutos de lectura deben utilizarse sabiamente, ya que con demasiada frecuencia los alumnos comienzan a escribir y no se dan cuenta hasta que llegan a la mitad de su respuesta de que la otra pregunta de la opción se acomodaba mejor a sus conocimientos.
- Algunos alumnos escribieron una página completa para una pregunta de 2 puntos. Este es un problema que debe abordarse.
- Debe insistirse a los alumnos para que estructuren cuidadosamente sus respuestas de 10 puntos, y para que incluyan una evaluación y una conclusión razonada. Para empezar, con bastante frecuencia los alumnos no definen los términos, lo que significa que las respuestas carecen de claridad y estructura y que, probablemente, no capten la idea.
- Los alumnos deben ser capaces de definir con precisión los principales términos geográficos.
- Los alumnos deben mejorar sus habilidades de descripción de los patrones o distribuciones, en lugar de limitarse a enumerar ubicaciones.
- Los profesores deben seguir resaltando el uso de estudios de caso concretos y detallados y deben practicar su uso para responder las preguntas de manera adecuada.
- Debe insistirse a los alumnos para que vayan al grano y para que no se desvíen de la pregunta con información descriptiva y muy poco pertinente.

Mala interpretación de las instrucciones

Fueron demasiados los alumnos que contestaron a las dos preguntas de una opción, o que contestaron a una pregunta de cuatro o cinco opciones.

Prueba 3 del Nivel Superior

Bandas de calificación del componente

Nivel Superior

Calificación final:	1	2	3	4	5	6	7
Puntuaciones:	0 - 3	4 - 7	8 - 11	12 - 14	15 - 16	17 - 19	20 - 25

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

- Los peores alumnos no distinguieron bien la diferencia entre una explicación y una mera descripción en la parte (a) de las tres preguntas. El problema fue más evidente en la pregunta sobre los paisajes de las ciudades. Muchos describieron los elementos comunes de los paisajes urbanos, pero su explicación no fue más allá de “las corporaciones transnacionales y la globalización son las causantes”.
- Al igual que en años anteriores, con frecuencia muchos alumnos con una capacidad media no distinguieron entre las interacciones económicas y las ideas más generales sobre el “crecimiento económico”. A causa de ello, los ensayos que detallaban los impactos ambientales de las interacciones globales con frecuencia presentaban una serie de estudios de caso (eutrofización, vertidos de petróleo e, incluso, accidentes nucleares) cuya pertinencia para el ensayo parecía marginal. Afirmaciones nada sólidas como que “la globalización ha creado una necesidad de energía” (de ahí, se afirmó con frecuencia, el incidente de Chernobyl) deben articularse de forma mucho más cuidadosa.
- A pesar de que entienden la necesidad de una escritura sintética, algunos alumnos y centros no parecen entender igual de bien cómo descomponer los enunciados conceptuales que forman los ensayos de la parte (b) (véanse las recomendaciones al final de este informe). Los enunciados de los ensayos se elaboran cuidadosamente para permitir las contraargumentaciones y las argumentaciones con matices. Aquellos alumnos que planifiquen y hagan un esquema de un contenido sintético que cubra una serie de argumentos tienen más probabilidades de obtener las mejores puntuaciones.
- Sigue viéndose una evidencia generalizada de una comprensión tristemente débil de la geografía económica contemporánea, especialmente del cambiante patrón global de la riqueza, en distintas escalas. Esta es una situación muy decepcionante, dada la mentalidad internacional de los centros a los que asisten muchos de los adultos. Muchos alumnos siguen entendiendo mal el patrón espacial de las interacciones globales (parte 3, sección 1 de la guía de la asignatura), más allá de una comprensión del concepto de centro y periferia a un nivel bastante general. El ritmo veloz de los cambios espaciales en estas interacciones durante los últimos años se reconoce en pocos casos.

- El papel y objetivo exactos de los bloques comerciales (y, por tanto, la razón de unirse a ellos) sigue siendo un reto para algunos alumnos, a pesar del hecho de que la mayoría de ellos habrá estudiado sus exámenes del IB en un país que pertenece a una organización internacional, como la UE o el TLCAN.

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

- Durante las tres últimas convocatorias de exámenes de verano, cada grupo anual ha ido mejorando su comprensión del requisito de síntesis para las preguntas de la parte (b).
- Los alumnos con una capacidad media utilizaron bien su tiempo para proporcionar un relato bien equilibrado en sus respuestas a los enunciados discursivos de la parte (b), lo que puede compensar hasta cierto punto una evaluación final floja.
- Normalmente se vio un balance adecuado entre las respuestas de la parte (a) y la parte (b), en términos del tiempo empleado para escribirlas.
- Los alumnos entendieron el papel importante de las corporaciones transnacionales en la economía global y fueron capaces de citar ejemplos detallados de distintas actividades que llevan a cabo firmas concretas. También eran conscientes de las consecuencias intencionales y no intencionales de la actividad de las corporaciones transnacionales en una serie de ubicaciones concretas.
- Los alumnos entendieron el papel de las TIC en el fomento de la difusión cultural, así como la proliferación de las interacciones económicas por todo el globo.
- Muchos alumnos entendieron bien las formas cómo tiene lugar la difusión cultural, además de aportar ejemplos con confianza.

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

Pregunta 1

- (a) Es evidente que este tema se enseña de forma muy diferente en cada centro. Algunos consideran a la “McDonaldización” como una forma de imperialismo (de carácter neocolonial), mientras que otros lo ven como una forma más persistente de difusión cultural (sobre la base de que nadie se ve obligado a comer un Big Mac a punta de pistola). Ambos puntos de vista están bien, siempre que puedan justificarse y argumentarse. Algunas buenas respuestas vincularon la distinción entre difusión e imperialismo con las desigualdades en el poder (es decir, compararon un intercambio básicamente unidireccional, el imperialismo, con un intercambio bidireccional, la difusión). Otra interpretación que resultó popular incluyó el análisis del imperialismo cultural como forma de extender la cultura en todo el mundo por parte de las poderosas corporaciones transnacionales, mientras que la difusión cultural se explica como la aceptación a nivel de la comunidad de los rasgos culturales pertenecientes a los grupos de migrantes o integrantes de la diáspora por parte de la población en general. Una vez más, este era un enfoque muy adecuado si podía argumentarse

con coherencia. Como conclusión, no había una respuesta “verdadera” definitiva aquí; había toda una gama de respuestas “verdaderas”. Por el contrario, las respuestas “equivocadas” normalmente se contradecían ellas solas (es decir, se decía que las acciones de las corporaciones transnacionales eran imperialismo y difusión, sin hacer distinción alguna entre ellas).

- (b) La guía de la asignatura (parte 3, sección 6) centra su atención en los aspectos geopolíticos de la pérdida de soberanía (es decir, la creación de las organizaciones internacionales), pero también amplía la indagación geográfica para abarcar el poder de las corporaciones transnacionales. Por ello, también se puede utilizar el imperialismo cultural en este contexto más amplio, y muchos alumnos establecieron la conexión. Sin embargo, es una lástima que algunos de los que eligieron este tema no entendieran la importancia central de las organizaciones internacionales en esta discusión, y que supieran poco sobre la geopolítica de la pertenencia a los bloques comerciales y la diversidad de reacciones de la sociedad civil. Otras respuestas de poca calidad no contestaron a la pregunta directamente y en su lugar se limitaron a escribir sobre *cómo* se produce la pérdida de soberanía, no sobre *cuáles* son la “gama de respuestas” que conlleva. Por ello, se pusieron a escribir sobre la expansión global de la lengua inglesa y la amenaza que supone para otras lenguas, pero no examinaron, por ejemplo, la respuesta de los gobiernos francés o chino (estableciendo cuotas para la música o el cine en lenguas extranjeras, respectivamente). Por el contrario, las mejores respuestas fueron adecuadamente sintéticas y cubrieron todos los temas importantes. Algunas mostraron un conocimiento muy bueno de temas de actualidad, como los acontecimientos en Grecia o la zona euro, o del “nacionalismo de recursos” (otra reacción) de Sudamérica.

Pregunta 2

- (a) Muchos alumnos debatieron el término “tercerización”, a pesar de que está claramente definido en la guía de la asignatura. Afortunadamente, el papel de las TIC se abordó con mayor éxito. Así, aunque la tercerización no se entendiera plenamente, se recuperaron puntos por el análisis del papel clave de la tecnología y el proceso de compresión tiempo–espacio. Aquellos que intentaron la pregunta, por lo general sabían algo sobre los centros de atención al cliente de la India, aunque con frecuencia solo se afirmaba que la tecnología “había hecho que ocurriera”, antes de ponerse a escribir largo y tendido sobre otros factores (por ejemplo, que la lengua inglesa se habla en la India), lo que no respondía directamente a la pregunta. Las mejores respuestas abordaron el concepto de “el papel de” y comprendieron que el análisis de varios papeles les proporcionaría, lógicamente, más puntos. Así, al igual que el éxito de Bangalore, también analizaron cómo el sistema de adquisición *just-in-time* asistido por computador permite a las corporaciones comerciales transnacionales, como Tesco o Carrefour, incorporar a agricultores kenianos en su cadena de suministro. Por lo general, estuvo bien ver un deslizamiento conceptual limitado entre la tercerización de la cadena de suministro y la división espacial interna del trabajo de las corporaciones transnacionales (aunque los factores que dirigen el crecimiento de ambos conceptos sea similar, están lejos de ser lo mismo).

- (b) En esta pregunta se dieron muchas respuestas de poca calidad, como ya se ha comentado. Esas respuestas fueron del tipo “impacto de las actividades humanas”. Muchos alumnos escribieron sobre cómo la actividad económica tiene efectos negativos sobre el medio ambiente con frecuencia, pero no fueron más allá de insinuar que hay cierta relación con la globalización. Muchos de los efectos sobre los que se escribía podrían haber ocurrido independientemente de las interacciones globales, como la lluvia ácida en el territorio de un país a cuenta de sus propias centrales eléctricas. El peor ejemplo de esto es la afirmación habitual de que la URSS adoptó la energía nuclear “debido a la globalización” y que eso llevó al desastre de Chernobyl. Problemas similares surgieron con el uso del vertido de petróleo del golfo de México. Los alumnos no vinculan la exploración de petróleo en el mar a grandes profundidades con la globalización de una forma significativa, más que decirnos que BP es una corporación transnacional. Se podría sugerir a los alumnos que al menos tengan en cuenta que *el crecimiento económico global y la distribución de la riqueza (en particular entre las clases medias de los países BRIC) ha acelerado el agotamiento del petróleo, por lo que las corporaciones energéticas transnacionales se han visto obligadas a realizar operaciones más arriesgadas en océanos más profundos, o deben hacer un uso mayor de los combustibles fósiles no convencionales (fractura hidráulica o fracking)*. Surgieron problemas similares con el modo cómo se manejan habitualmente la deforestación, el cambio climático, la erosión del suelo y la eutrofización siempre que se pregunta una cuestión “ambiental” en la prueba 3. Las respuestas muy genéricas son algo habitual que no ubican esos impactos ni los vinculan con las acciones de agentes globalmente reconocibles, como las corporaciones transnacionales. Muy pocos alumnos pueden nombrar una agroindustria real, como Cargill.

Pregunta 3

- (a) Se han visto algunas respuestas muy descriptivas, como ya se ha comentado anteriormente. Una afirmación muy común fue que las corporaciones transnacionales “llegan” y transforman el paisaje. ¿Pero por qué llegan las corporaciones transnacionales a Yakarta, Nom Pen, Bombay, Mombasa, São Paulo y otras ciudades? Son demasiados los alumnos de Geografía que no son capaces de articular de manera significativa por qué está cambiando el mundo a nuestro alrededor. En las mejores respuestas se dio cierto reconocimiento al crecimiento de la riqueza entre las nuevas clases medias de nodos globales como São Paulo, que atrae el interés del capital mundial. Las buenas respuestas en ocasiones se ocuparon del papel del *re-branding* o renovación de imagen (modernización de la ciudad, uso de diseño arquitectónico de última generación) con el fin de atraer más inversión extranjera directa (ideas multiplicadoras). Sin embargo, algunos alumnos con una capacidad media no se centraron en las “grandes” ciudades del mundo y en lugar de ello escribieron sobre los pequeños asentamientos (por ejemplo, las “ciudades clones” del Reino Unido, por las cuales podían ser merecedores de algún punto siempre y la explicación que proporcionarían fuera buena y pertinente a la pregunta que se planteaba). Un número importante de alumnos contestó de forma inapropiada haciendo alusión al modelo de anillos concéntricos de Burgess, y afirmaron que ese era un paisaje “universal” (de ahí, argumentaron erróneamente, que todos los paisajes, desde Tokio a Illinois, acabarán siendo idénticos con el tiempo, siguiendo así los deseos de Burgess).

- (b) El nivel general de comprensión de las respuestas de tipo medio a esta pregunta constituye también una causa de preocupación. Muy pocos alumnos parecieron mostrar una comprensión adecuada de la geografía económica mundial del siglo XXI. Por ejemplo, aparentemente ni un solo alumno estaba al tanto de que las franquicias de McDonald en la India son propiedad de ciudadanos indios en un 50 %. En lugar de ello, todos los alumnos afirmaron que “todos los beneficios se van a los EE. UU.”. Varios otros estudios de caso muy utilizados mostraban contenidos anticuados, o simplemente incorrectos. Los alumnos tenían escasos o ningún conocimiento sobre las corporaciones transnacionales con sede en las economías de los países BRIC o de los “tigres asiáticos”, como Tata, Shanghai Electric o Samsung. Muy pocos contenían información actualizada sobre las clases medias de los países emergentes, como los 40 millones de integrantes de la clase C en Brasil, que vienen disfrutando de un considerable incremento en su consumo desde la década de los noventa (aunque no en ciudadanía, centro de las revueltas recientes en Brasil). Por supuesto, es del todo adecuado que a los alumnos les preocupe la pobreza continua de ciertas partes de África y el papel que pueden jugar las corporaciones transnacionales para perpetuarla. También es cierto que una minoría de millonarios monopolizan una gran parte de la riqueza del mundo. Sin embargo, los alumnos de Geografía de Nivel Superior del Programa del Diploma deberían reconocer que el cambiante patrón mundial de la riqueza conlleva algo más que eso. Un buen punto de inicio para actualizar los contenidos es este reciente informe McKinsey : http://www.mckinsey.com/insights/consumer_and_retail/capturing_the_worlds_emerging_middle_class

Recomendaciones para la enseñanza a futuros alumnos

Para futuras recomendaciones de enseñanza, podemos distinguir entre la enseñanza y la adquisición de los conocimientos de la asignatura de Geografía y los conocimientos relacionados con los procedimientos que deben conocer los alumnos para obtener buenos resultados en los exámenes.

Recomendaciones para la futura enseñanza del contenido de la asignatura de Geografía (conocimientos de la asignatura de Geografía)

Es importante que se ayude a los alumnos a obtener una mejor:

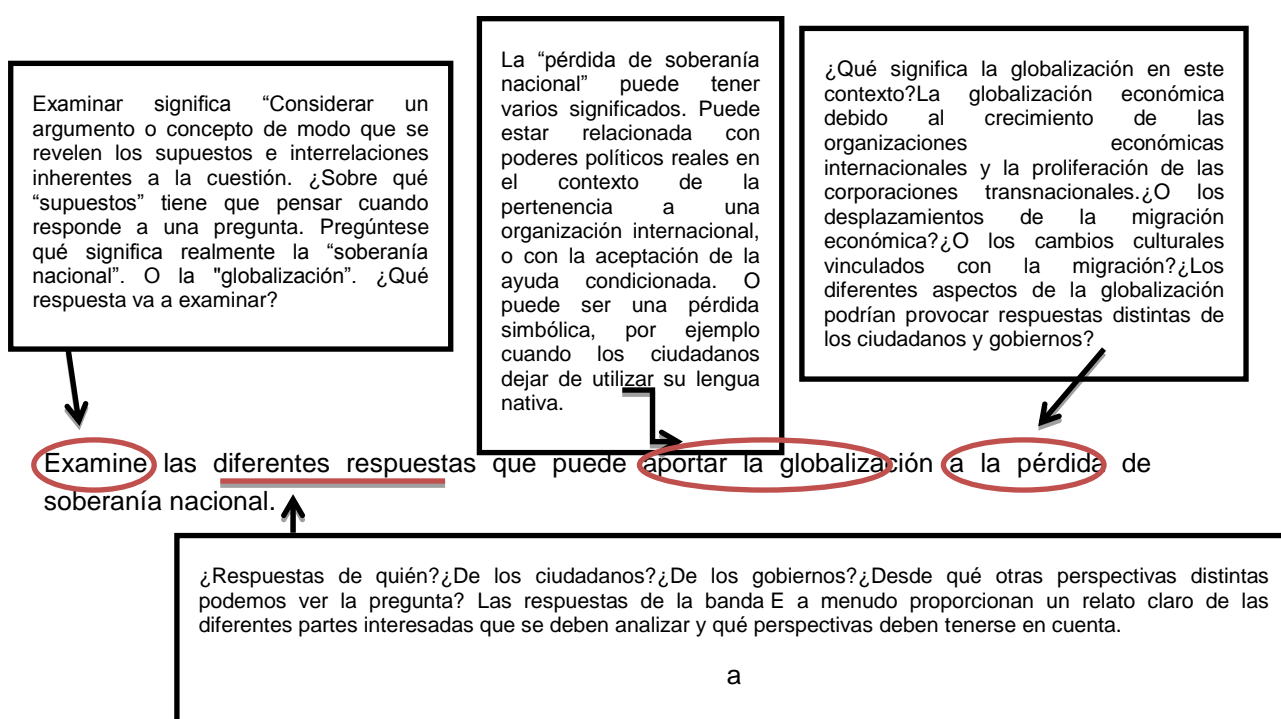
- Comprensión de los cambios contemporáneos en la distribución de la riqueza
- Comprensión de por qué cambian los paisajes (y capacidad de explicarlo)
- Capacidad de vincular claramente las interacciones globales concretas con los incidentes de daños ambientales
- Comprensión de la geopolítica y de lo que significa el concepto de “soberanía”

Las interacciones globales que estudian los alumnos son extremadamente dinámicas, y los cambios se producen con una gran velocidad. Esto hace que el tema pueda ser muy interesante, pero los alumnos deben permanecer al tanto de la actualidad y no confiar únicamente en los textos habituales escritos en 2009–10. El uso de artículos de noticias que resulten pertinentes para el curso deben integrarse en la enseñanza siempre que sea posible

(por ejemplo, en el año 2013 el crecimiento se está ralentizando en China; las clases medias de Brasil han saltado a la calle para protestar; las corporaciones transnacionales están renegociando los contratos de la cadena de suministros en Bangladesh debido a los problemas de seguridad; Qatar está haciendo alarde de su poder como superpotencia y son incontables los informes que salen a la luz sobre la fractura hidráulica o “fracking”, incluso en *National Geographic*).

Recomendaciones para ayudar a los alumnos a adquirir los conocimientos relacionados con los procedimientos (redacción de ensayos)

Los profesores pueden proporcionar oportunidades a las clases para que trabajen de forma colaborativa para “desmenuzar” las preguntas de la parte (b) como enunciados conceptuales. La capacidad para hacerlo, y planificar el contenido en torno a ello, es importante.



El informe general de la asignatura de noviembre de 2012 sugirió que los alumnos deben trabajar de forma colaborativa para ofrecer una adecuada conclusión evaluadora a los ensayos discursivos tomados de pruebas anteriores. Este consejo se repite aquí para aquellos centros que presentan alumnos a las series de exámenes de mayo. Además de entender los requisitos de evaluación para ofrecer una respuesta sintética, también se espera de los alumnos que muestren cierta comprensión de lo que se espera de ellos en lo que se refiere a la elaboración de una evaluación sumativa final del denunciado o a proporcionar una evaluación continua. Una “evaluación no fundamentada” sigue siendo la causa más común de que muchos alumnos no puedan pasar de la banda D a la banda E en sus respuestas de desarrollo.

La tabla siguiente muestra resúmenes editados de las respuestas de las bandas C/D (evaluación no fundamentada o asertiva) y las respuestas de la banda E (evaluación fundamentada) a las preguntas de mayo de 2013.

Evaluación final no fundamentada o asertiva	Adecuada evaluación final fundamentada (basada en pensamiento conceptual como razonamientos basados en pruebas)
Pregunta 1(b)	
Así que al final, hay respuestas positivas y negativas a la pérdida de soberanía. En la parte positiva, algunas personas dicen que es bueno pertenecer a una organización como la UE, ya que te da una fuerza global, pero otras personas ven como una preocupación que los países pierdan su independencia y que las corporaciones transnacionales hagan que las culturas sean iguales en todas partes.	Como conclusión, hay una amplia gama de respuestas de los agentes a escalas distintas, incluidos los ciudadanos, los negocios y los gobiernos. La respuesta depende de la naturaleza de la organización internacional también (ya que la UE exige una mayor cesión de soberanía a sus miembros que, digamos, el TLCAN). Para muchas personas, la respuesta es compleja (tanto positiva como negativa). Así, muchas personas disfrutaban en la UE de las ventajas de los viajes y unos precios baratos en un mercado libre, pero también se preocupan sobre la pérdida de control sobre su moneda y la migración. Para ellos, la UE es algo que tiene sus pros y sus contras.
Pregunta 2(b)	
Hoy en día no siempre se da el caso de que los daños ambientales se deriven siempre de las interacciones globales. Las interacciones globales han provocado el cambio climático y la deforestación, pero las interacciones globales también han ayudado a Greenpeace a divulgar su mensaje, que puede ayudar al medio ambiente. Así que es un poco de ambas cosas en realidad.	Tomando en cuenta todos los factores, se ha hecho evidente que casi todas las interacciones globales tienen algún tipo de huella ambiental e influyen de algún modo sobre el clima, los ecosistemas y la seguridad del agua. Sin embargo, es evidente que algunas interacciones, como el comercio en línea, tienen menos efectos catastróficos locales que otros tipos de interacciones como los movimientos de mercancías, incluidos los devastadores vertidos de petróleo que ocurren a lo largo de las principales vías de transporte de energía del mundo. También se da el caso de que el efecto de "mundo más pequeño" está ayudando a los ciudadanos a hacer campañas en los medios sociales de comunicación a favor de un cambio positivo y a difundir información sobre problemas como la sobreexplotación pesquera.
Pregunta 3(b)	
En general, estoy de acuerdo en que la riqueza mundial está fundamentalmente en manos de los países pMde y de las corporaciones transnacionales, dejando a millones en la pobreza. Sin embargo, es cierto que unos	Como conclusión, los patrones geográficos de riqueza se han vuelto mucho más complejos de lo que sugiere el enunciado. Muchos países se han convertido en economías emergentes en las últimas décadas, y en esos países la riqueza se ha distribuido entre muchas personas. Concretamente, China ha sido testigo de cómo 500.000 millones de personas

<p>pocos países de la semiperiferia como China también han logrado enriquecerse como resultado de la globalización.</p>	<p>han salido de la pobreza de un dólar al día desde 1978. Así, aunque países como Nigeria también muestran un crecimiento del PIB per cápita, su distribución de la riqueza es muy desigual. Las interacciones globales con frecuencia han permitido que los grupos de la elite se confabulen con las corporaciones transnacionales para compartir los recursos minerales y petrolíferos, pero para excluir a mucha población indígena.</p>
---	--