

Informe general de la asignatura, mayo de 2015

Geografía

Límites de calificación de la asignatura

Nivel Superior

Calificación final:	1	2	3	4	5	6	7
Rango de puntuaciones:	0-13	14-28	29-41	42-52	53-63	64-74	75-100

Nivel Medio

Calificación final:	1	2	3	4	5	6	7
Rango de puntuaciones:	0-13	14-28	29-38	39-49	50-62	63-73	74-100

Evaluación interna del Nivel Superior y del Nivel Medio

Límites de calificación del componente del Nivel Superior

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

Límites de calificación del componente del Nivel Medio

Calificación final:	1	2	3	4	5	6	7
----------------------------	---	---	---	---	---	---	---

Rango de puntuaciones:	0-3	4-7	8-12	13-16	17-20	21-24	25-30
-------------------------------	-----	-----	------	-------	-------	-------	-------

Ámbito y adecuación del trabajo entregado

Al igual que en convocatorias anteriores, algunos alumnos han presentado informes muy sofisticados y muchos centros han organizado impresionantes experiencias para el trabajo de campo de los alumnos. El rasgo común de todas las investigaciones de mayor calidad era la presencia de un componente espacial claro.

Si la evaluación interna se va a apoyar en centros externos para el trabajo de campo, hay que procurar que la colaboración se limite a la formulación de la pregunta de investigación del trabajo de campo y a la obtención de los datos o la información pertinentes. Todas las fases subsiguientes, incluidos todos los análisis, deben ser fruto del trabajo individual de cada alumno. En dichas fases no se permite la colaboración.

Algunos de los temas más comunes del trabajo de campo fueron la percepción de la amenaza de terremotos, el uso del suelo urbano, el estrés de las ciudades, los microclimas urbanos, las costas (incluidas las dunas), los ríos (normalmente con el modelo de Bradshaw), los ambientes glaciares, el ocio y el turismo (todos los temas opcionales de la parte 2 de la guía), y los patrones de calidad ambiental y sustentabilidad (tema 3 del tronco común de la parte 1). Salvo algunas excepciones dignas de mención, los trabajos de campo basados en otras secciones de la parte 1 o en la ampliación del NS de la parte 3 no brindaron las oportunidades necesarias para que los alumnos demostraran un buen desempeño.

Sigue siendo objeto de gran preocupación que un número reducido de centros envíen trabajos más relacionados con la biología, la sociología, la economía o la historia que con la geografía. Algunos ejemplos de trabajos de campo poco adecuados son el estudio de la respuesta de los clientes de tiendas o centros deportivos, los estudios de sexo, religión, delincuencia o fertilidad no relacionados con el espacio, y las investigaciones basadas en su mayor parte en fuentes secundarias o datos históricos (y no espaciales). Los centros que envían este tipo de trabajos no permiten a sus alumnos demostrar su verdadero potencial en relación con la geografía.

No nos cansaremos de insistir en la importancia de garantizar que los datos o la información obtenidos en el trabajo de campo permitan un análisis espacial de cierta profundidad.

Debe observarse que en la definición de información o datos de fuentes primarias del programa de estudios no se incluye la obtención de datos a través de redes sociales como Facebook o mediante correo electrónico o Internet. En casi todos los casos, los informes que se consideró que no contenían información de fuentes primarias alcanzaron cero puntos en todos los criterios, excepto en el criterio D (análisis escrito) y en el criterio G (presentación), aunque algunos informes que no trataban sobre el trabajo de campo también pudieron obtener algún punto en el criterio A y el criterio B.

Desempeño de los alumnos con relación a cada criterio

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

El conocimiento del programa de estudios permitió a la mayoría de los alumnos obtener una buena puntuación en este criterio. Las mejores preguntas estaban bien formuladas, incluían un componente espacial y permitían relacionar los hallazgos con una teoría geográfica existente, incluidos los modelos geográficos pertinentes. En algunos centros se sigue permitiendo que los alumnos investiguen individualmente tres o más hipótesis diferentes (no relacionadas entre sí). Este enfoque dio lugar a complicaciones innecesarias a la hora de realizar el análisis.

Las preguntas de investigación del trabajo de campo que eran imprecisas, tenían resultados obvios o simplemente se basaban en preguntas demasiado simples, que normalmente dieron como resultado informes con puntuaciones bajas.

En términos generales, la teoría y el contexto geográficos eran sólidos, aunque con frecuencia precisaban de un vínculo más explícito con la pregunta de investigación del trabajo de campo en cuestión, en lugar de limitarse a repetir el contenido de un libro de texto.

Aunque los mapas de localización han mejorado con respecto a años anteriores, aún se puede mejorar más. Los mapas han de ser detallados e incluir anotaciones que indiquen las localizaciones exactas del trabajo de campo realizado. Los mejores mapas a menudo estaban dibujados a mano y siempre seguían las convenciones geográficas habituales, incluido el uso de una escala precisa. Téngase en cuenta que en este nivel NO es admisible presentar un mapa en el que se indique que “no está a escala”.

Casi todos los alumnos relacionaron el trabajo de campo con la parte pertinente del programa de estudios.

Recordamos a los profesores que los alumnos deben aportar la fuente de todo el material no original (incluidos los mapas base). Este requisito se aplica también a las fotografías, que deben incluir una mención del fotógrafo original. Las anotaciones deben ser fruto del trabajo individual de cada alumno.

Criterio B: Métodos de investigación

En la mayoría de los casos, se describieron los métodos, se justificaron de forma adecuada y produjeron una cantidad suficiente de datos de buena calidad para permitir un análisis e interpretación adecuados.

Se ruega a los profesores que seleccionen los métodos y los discutan con los alumnos de antemano, teniendo en cuenta los conceptos geográficos pertinentes. Por ejemplo, en el caso de las encuestas, la discusión puede contemplar las variables adecuadas que se investigarán, el tamaño apropiado de la muestra, la selección de participantes, si se van a utilizar preguntas abiertas o cerradas y la variedad de posibles respuestas que se esperan, así como el momento y las ubicaciones exactas de las encuestas.

Si bien hubo un número reducido de estudios que demostraron ser muy ambiciosos para la edad de los alumnos del IB, otros (desafortunadamente) se basaron en datos insuficientes o deficientes.

Los alumnos más flojos por lo general no proporcionaron ninguna justificación y tampoco lograron explicar los métodos de muestreo utilizados en la obtención de datos. Muchos informes habrían mejorado si los alumnos hubieran explicado más detalladamente cómo se determinaron el tamaño y las ubicaciones de la muestra, incluido el método de selección empleado.

Los alumnos mejor preparados incluyeron fotografías con anotaciones y diagramas ilustrativos para explicar los métodos empleados.

En muchos informes se utilizó incorrectamente la palabra “aleatorio” para describir los métodos. Dicha palabra se debe utilizar únicamente en aquellas situaciones en las que el método incluya la técnica apropiada, como el uso de números aleatorios.

No es aceptable un uso excesivo de las tablas (en un intento aparente de sortear el límite del número de palabras).

Criterio C: Calidad y tratamiento de la información obtenida

La mayor parte de los alumnos siguieron el formato recomendado para la presentación del informe del trabajo de campo. Un pequeño número de alumnos no logró integrar los criterios C y D, ofreciendo en su lugar dos secciones totalmente separadas. La evaluación interna exige que los criterios C y D estén combinados en una única sección coherente y unificada.

Por lo general, la información obtenida era pertinente y se presentó de la forma adecuada. Los moderadores han señalado el uso de una amplia gama de mapas, gráficos, diagramas, fotografías y otro tipo de ilustraciones.

En los informes de menor calidad, la variedad de técnicas gráficas solía ser muy limitada. Además, a menudo se omitían las unidades (o se confundían) y las ilustraciones no incluían leyendas o títulos significativos. Algunos de los informes más deficientes se limitaban a presentar los datos en tablas.

Ahora es menos común encontrar informes con varias páginas de gráficos muy similares, colocados uno tras otro, sin que los alumnos intenten sintetizar de algún modo los resultados. La selección de las técnicas adecuadas para presentar y analizar los datos dio lugar a informes más concisos que permitían a los alumnos ver las conexiones y relaciones con mucha más facilidad.

La clave para lograr buenos resultados en el trabajo de campo de evaluación interna es generar datos o información que permitan a los alumnos elaborar mapas a partir de sus hallazgos. De este modo, se 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 mejores informes incluyeron unas técnicas de tratamiento y presentación de los datos verdaderamente excepcionales, como los mapas de isopleas y coropleas de los patrones y tendencias espaciales, las fotografías con anotaciones y otros diagramas especializados (de tipo “cometa”, de coordenadas polares), que sobrepasaron claramente las exigencias de la banda de puntuación superior en este criterio.

Muchos informes utilizaron eficazmente métodos estadísticos como la correlación de rango de Spearman o la prueba de chi cuadrado. En la mayoría de los casos, la elección de la prueba estadística fue apropiada, y los cálculos se habían realizado con precisión. No deben utilizarse pruebas estadísticas cuando el tamaño de la muestra es insuficiente. Es importante que los alumnos comprueben la significación estadística de sus hallazgos; fueron demasiados los alumnos que no lo hicieron o que lo hicieron de forma incorrecta. Afirmaciones del tipo “hay una correlación muy vaga” o “hay una correlación limitada” demostraron una falta de comprensión de las pruebas estadísticas utilizadas.

Criterio D: Análisis escrito

Muchos alumnos no alcanzaron el nivel esperado en esta sección.

El análisis escrito ha variado de superficial (banda de puntuación 3-4) a muy detallado (banda de puntuación 9-10). Los mejores alumnos redactaron análisis perceptivos, incluyendo explicaciones válidas, y alcanzaron con rapidez los descriptores de las notas más altas. Demostraron seguridad a la hora de hacer referencia a las teorías y los gráficos y figuras complementarios. Se identificaron, vincularon y analizaron los patrones espaciales, las tendencias y las anomalías que se encontraron. Muchas de las mejores muestras utilizaron las pruebas estadísticas de forma muy eficaz. En los mejores informes se estableció una estrecha relación entre esos análisis y la pregunta de investigación del trabajo de campo y el contexto geográfico establecido.

Los peores alumnos recurrieron con frecuencia a enunciados simples y resúmenes de carácter descriptivo. Las anomalías se omitieron con bastante frecuencia y varios alumnos admitieron haberlas excluido del análisis por no encajar en los resultados esperados o por no poder representarse en el mapa. Algunos de los informes de peor calidad incluían páginas de datos sin procesar en tablas, pero con escasa referencia al material. En general, estos informes se centraban demasiado en describir los datos y prestaban una atención insuficiente a proporcionar un análisis científico objetivo de los datos obtenidos de las fuentes primarias.

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 eran concisas y coherentes con el análisis y la pregunta de investigación del trabajo de campo original.

Los alumnos peor preparados redactaron conclusiones excesivamente breves o que demostraban poca o ninguna relación con los hallazgos del trabajo de campo. Un número reducido de alumnos introdujo material nuevo en las conclusiones; un material que habría sido preferible incluir en el análisis previo.

Criterio F: Evaluación

Es importante que los alumnos evalúen la metodología empleada en su trabajo de campo en lo que respecta al equipo utilizado, el tamaño y la selección de la muestra, el momento y la ubicación de las encuestas, y la cantidad y calidad de los datos.

Los proyectos de menor calidad solían incluir pocas recomendaciones de mejora o ampliación adecuadas, o no incluían ninguna.

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

Los alumnos mejor preparados fueron capaces de recomendar formas de mejorar el estudio, y con frecuencia demostraron haber reflexionado en profundidad sobre los defectos posibles o reales de los métodos utilizados.

El uso de tablas en esta sección puede resultar bastante eficaz, pero los alumnos deben saber que las palabras utilizadas entran dentro del cómputo de palabras.

Criterio G: Requisitos formales

Si bien fueron pocos los informes que superaron el límite de 2.500 palabras, sigue resultando decepcionante para los moderadores que muchos alumnos no logren obtener la puntuación completa de acuerdo con este criterio. Algunos informes no incluían números de página, y demasiados de ellos no fueron comprobados y revisados.

Los alumnos deben procurar asegurarse de que el cómputo de palabras indicado en la portada o cubierta es correcto. Si bien resulta útil que se indique el cómputo de palabras al final de cada sección del informe, fiarse de los cálculos automáticos de palabras puede proporcionar unos totales superiores al "cómputo del IB" correcto, que excluye los títulos, etiquetas (aunque no anotaciones) de los diagramas, etc.

Los estándares de presentación están mejorando; sin embargo, algunos alumnos siguen sin lograr obtener la puntuación completa por no incluir las referencias adecuadas. Se debe mencionar la fuente original de todo material que no sea obra original del alumno, ya se trate de texto, diagramas, mapas o fotografías.

Algunos alumnos no numeraron e integraron el material ilustrativo de forma adecuada dentro del texto. Este requisito pretende señalar la necesidad de que los alumnos numeren (de forma consecutiva) todos los gráficos, mapas y fotografías, y que hagan una referencia clara a ellos en el cuerpo principal del informe.

Algunos alumnos incluyeron en un apéndice material que era de importancia central para el informe y que debería haberse incorporado en el texto del informe. Los moderadores no han puntuado ese material.

Los informes del trabajo de campo de los alumnos mejor preparados estaban perfectamente presentados en todos los casos.

Recomendaciones para la enseñanza a alumnos futuros

A los alumnos se les debería instar a:

- Elegir una pregunta de investigación del trabajo de campo bien formulada y que tenga una dimensión espacial (que esté relacionada, si corresponde, con un número limitado de hipótesis).
- Vincular claramente la pregunta de investigación del trabajo de campo con el programa de estudios.
- Personalizar los mapas e ilustraciones para mostrar la ubicación, la elección del tema o los puntos de la muestra. Los moderadores valoran los mapas producidos por los alumnos, pero esperan que incluyan la escala, la orientación, una leyenda y los datos pertinentes.
- Justificar los métodos utilizados y explicar los métodos de muestreo empleados.
- Evitar el uso de tablas demasiado grandes en los informes, especialmente en las secciones de métodos y evaluación.
- Incorporar una variedad de técnicas adecuadas de representación gráfica y de elaboración de mapas para presentar y analizar los resultados. Etiquetar debidamente los ejes de los gráficos y cuidarse de no confundir las unidades.
- Aplicar pruebas estadísticas, como la correlación de rango de Spearman, solo en situaciones en las que se haya obtenido un número de datos suficiente y tener siempre en cuenta la significación de los hallazgos.
- Centrarse en el análisis de interpretar y explicar (no solo describir) los resultados, prestando especial atención a cualquier patrón espacial o tendencia que se identifique.
- Numerar y situar todas las ilustraciones adecuadamente dentro del texto (NO en un apéndice), y hacer referencia a ellas a lo largo del análisis escrito.
- Estudiar los criterios de evaluación y seguir la estructura recomendada. Los apéndices no deben incluir todos los cuestionarios que se hayan llevado a cabo ni tampoco la información de las fuentes secundarias.

Se debería insistir a los profesores para que:

- Presenten a los alumnos las destrezas geográficas que se enumeran en la *Guía de Geografía* (páginas 16-18) con suficiente antelación a la realización del trabajo de campo de evaluación interna. Se debe enseñar a los alumnos una amplia gama de técnicas de representación gráfica y herramientas estadísticas sencillas.
- Estudien el informe sobre la evaluación interna del centro redactado por los moderadores anteriores y la sección sobre evaluación interna del informe general de la asignatura que se publica después de cada convocatoria de exámenes.
- Ayuden a los alumnos a comprender las diferencias entre todos los términos clave que sean pertinentes para la pregunta de investigación del trabajo de campo.
- Ayuden a los alumnos a escoger una pregunta de investigación del trabajo de campo,

y cualquier hipótesis que esté relacionada. Deben procurar elegir un trabajo de campo que les interese. Según los moderadores, los alumnos que se implican de verdad en el trabajo de campo obtienen unos resultados mucho mejores que aquellos que no lo hacen.

- Animen a los alumnos a elaborar buenos mapas de presentación, en los que se incluyan unas anotaciones bien elegidas y específicas para la pregunta de investigación del trabajo de campo que elijan. Actualmente, hay demasiados alumnos que confían en las imágenes de Google Maps y Google Earth.
- Se aseguren de que se obtienen abundantes 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.
- Se aseguren de que los alumnos están familiarizados con los criterios de evaluación y hagan especial hincapié en los descriptores del extremo superior del rango de puntuaciones.
- A la hora de enviar la muestra de trabajos para la moderación, incluyan comentarios sobre todos los informes que expliquen por qué se han otorgado las puntuaciones en cuestión.
- Como preparación para el envío de los trabajos de evaluación interna por medios electrónicos, empiecen a evitar el uso de diagramas demasiado grandes o en formato no estándar.

Otros comentarios

La extraordinaria variedad de temas de los trabajos de campo presentados en esta convocatoria ha sido impresionante, y el estándar general de trabajo que hemos visto en la moderación es bastante alentador. La mayoría de los alumnos ha adquirido unos valiosos conocimientos y una sólida comprensión de la investigación básica relacionada con el trabajo de campo y sobre cómo llevar a cabo las investigaciones geográficas.

Los moderadores desean felicitar a todos los profesores y miembros del personal de dirección encargados de ayudar a los alumnos a realizar el trabajo de campo de evaluación interna y de seguir desarrollando las habilidades esenciales de investigación, procesamiento e interpretación de datos espaciales.

Prueba 1 del Nivel Superior y del Nivel Medio

Límites de calificación del componente del Nivel Superior

Calificación final:	1	2	3	4	5	6	7
Rango de puntuaciones:	0-8	9-17	18-22	23-29	30-36	37-43	44-60

Límites de calificación del componente del Nivel Medio

Calificación final:	1	2	3	4	5	6	7
Rango de puntuaciones:	0-8	9-17	18-22	23-29	30-36	37-43	44-60

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

Este año hemos observado más problemas con el uso de los términos de instrucción que en las últimas dos convocatorias. “Explicar” se interpretó como “describir” en una de las preguntas, lo cual limitó desgraciadamente las respuestas de muchos alumnos. También hubo bastantes alumnos que leyeron mal algunas preguntas. Por ejemplo, en la pregunta 4(a), muchos describieron los cambios en las huellas ecológicas regionales, en lugar de explicar el patrón de 2010. La comprensión del término “condonación de la deuda” presentó algunos problemas, algo que resulta sorprendente teniendo en cuenta que aparece en la guía, tanto en los temas del tronco común como en la ampliación. La cuantificación precisa del gráfico de líneas compuesto y el cálculo de las tasas de crecimiento más rápido plantearon dificultades a un gran número de alumnos. El argumento antimaltusiano no se desarrolló lo suficiente y se limitó al hecho de que ahora podemos producir más alimentos por medio de la tecnología.

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

Se apreciaron unos conocimientos y una comprensión sólidos de las cuestiones relacionadas con la conservación de las selvas tropicales. En general, la pregunta 1 se respondió muy bien y la mayoría de los alumnos comprendió la terminología y las causas del envejecimiento de la población. Observamos un buen conocimiento de los componentes del Índice de Desarrollo Humano y algunas respuestas muy buenas en las que se distinguía claramente entre el cambio climático y el aumento del efecto invernadero. En términos generales, la mayoría de los alumnos demostró una buena gestión del tiempo.

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

Sección A

Pregunta 1

- (a) La mayoría de los alumnos fue capaz de definir el índice y emplear los rangos de edad pertinentes, pero en algunas respuestas se indicó incorrectamente que se trataba del índice de personas de edad avanzada con respecto al resto de la población, en lugar de con respecto a los grupos de edad económicamente activos.

- (b) Pocos alumnos respondieron correctamente a esta pregunta; la mayoría respondió “Japón”, lo cual resulta extraño, pues la respuesta era claramente “China”. China triplica lo que duplica Japón.
- (c) Por lo general, esta pregunta se respondió correctamente. Los alumnos explicaron con claridad los factores responsables del aumento del porcentaje de personas de edad avanzada en una nación. Evidentemente, todos los factores debían ser aplicables a las cinco naciones del gráfico, ya se tratara de una de las razones del descenso de la fecundidad y la consiguiente reducción de la proporción de jóvenes, o de las muchas posibles razones del aumento en la esperanza de vida en las cinco regiones. También se aceptó la el envejecimiento de la población de los nacidos en el “baby boom” y el posible impacto de las políticas antinatalistas en la fecundidad. Las explicaciones no siempre destacaron las razones del aumento en la población de personas de edad avanzada en relación con los otros grupos de edad, lo cual limitó el desarrollo necesario para obtener el segundo punto.
- (d) Hubo bastantes buenas respuestas desde el punto de vista académico, que incluían ejemplos claros de profesiones de riesgo, hábitos de vida como la bebida o el tabaco, visitas a profesionales de la salud, el servicio militar obligatorio y razones biológicas válidas. Sin embargo, muchas respuestas fueron superficiales y con frecuencia sencillamente incorrectas: afirmaciones sexistas del tipo “los hombres tienen más estrés porque tienen que cuidar de su familia mientras la mujer se queda en casa al cuidado de sus hijos” no recibieron ningún punto, como es lógico.

Pregunta 2

- (a) La mayoría de los alumnos fue capaz de identificar la relación positiva, pero a la hora de utilizar los datos para aportar pruebas o demostrar anomalías, los resultados no fueron tan buenos.
- (b) Si bien esta pregunta recibió buenas respuestas en general, algunos alumnos tuvieron dificultades para identificar correctamente el tercer componente o aportaron ideas conceptuales poco precisas de lo que se mide en contraposición al componente.
- (c) Se observaron muy buenas respuestas en las que la mayoría de los alumnos utilizaron el Índice de Desarrollo Humano, aunque se podía haber utilizado cualquier índice compuesto. En ocasiones, se utilizaron índices alternativos, como el Índice del Planeta Feliz o el Índice de Potenciación de Género. Desafortunadamente, quedó patente que algunos alumnos no entendían el significado de “compuesto”, lo cual limitó sus respuestas. Algunos alumnos tuvieron dificultades para diferenciar la segunda razón de la primera.
- (d) Esta fue una de las áreas más flojas de la prueba. Si los alumnos hubieran comprendido el concepto de “condonación de la deuda”, no habrían tenido problemas para alcanzar la máxima puntuación. Sin embargo, en muchas respuestas se apreció mucha confusión entre las ayudas o préstamos recibidos por las naciones y la condonación de la deuda a través de la iniciativa PPME (para Países Pobres Muy

Endeudados). De nuevo, hubo algunos alumnos que hicieron referencia a la deuda personal, en lugar de a la deuda nacional. Por lo general, las respuestas que se centraron en las ventajas fueron mejores que las centradas en las desventajas. La mayoría de los comentarios sobre la dependencia o la corrupción no se explicaron o desarrollaron de forma precisa en relación con la condonación de la deuda.

Pregunta 3

- (a) En general, no se observaron problemas a la hora de describir las tendencias, que reflejan un menor aumento en las emisiones hasta 2002 y un incremento significativo a partir de esa fecha. Sin embargo, la cuantificación fue en su mayoría deficiente, ya que muchos alumnos se fijaron en la banda superior de la representación asiática, en lugar de en los valores compuestos. Por este motivo, muchas respuestas solo obtuvieron dos de los tres puntos posibles.
- (b) La mayoría de las respuestas fueron correctas e incluían referencias a la tercerización de muchas industrias contaminantes a otros lugares; el aumento de la concienciación de gobiernos e individuos; los objetivos vinculados a acuerdos como el Protocolo de Kioto; el incremento en el uso de energías renovables, como el viento, o alternativas como la energía nuclear; etc. Algunas respuestas fueron un poco minimalistas y carecían de un desarrollo, o no lograron identificar dos razones que fueran diferentes.
- (c) Ha habido pocas respuestas que fueran muy claras, lograran la máxima puntuación y describieran de forma precisa cada uno de los elementos y la relación o las diferencias entre ellos. Desafortunadamente, en muchas respuestas se observaron dificultades para comprender correctamente qué es el aumento del efecto invernadero. En muchos casos se confundió con la radiación y se incluyeron referencias al ozono que no resultaban pertinentes. Con frecuencia, los conceptos se describieron de forma precisa, pero las características distintivas no se presentaron con claridad.

Pregunta 4

- (a) Esta pregunta obtuvo buenas respuestas, aunque hubo algunos alumnos que cometieron errores.
- (b) De haberse leído correctamente, esta pregunta hubiera permitido a la mayoría de los alumnos obtener los cuatro puntos. Desafortunadamente, muchos de ellos no leyeron correctamente la pregunta y se limitaron a describir el patrón sin aportar explicaciones o examinar los cambios entre 1975 y 2010.
- (c) Esta pregunta obtuvo buenas respuestas. Los alumnos demostraron un buen conocimiento y comprensión de la visión antimaltusiana, aunque la explicación o los ejemplos fueron a menudo endebles. Muchos alumnos sintieron la necesidad de incluir también en sus respuestas un resumen de la visión maltusiana, lo que fue una pérdida de tiempo y espacio para escribir. La mayoría se decantó por la mejora en el suministro

de alimentos por medio de la tecnología, aunque hubo unas buenas respuestas en las que se mencionaba el cambio a otras alternativas, la conservación y el control de la población.

Sección B

Pregunta 5

Esta fue la pregunta más elegida de las tres y algunas de las respuestas fueron muy buenas. Se demostró un buen conocimiento del bioma y las cuestiones relacionadas con su biodiversidad. En muchos casos se hizo un buen uso de los ejemplos y fue agradable ver que algunos centros hicieron uso de otras áreas además del Amazonas, como Borneo y la República Democrática del Congo. Muchos de los exámenes más flojos se caracterizaban por la ausencia de una ubicación geográfica específica. Los argumentos a favor de la conservación estaban, por lo general, bien escritos e incluían un uso adecuado de ejemplos eficazmente vinculados a la biodiversidad. Los argumentos más comunes fueron la investigación médica, el ecoturismo, la estabilidad ecológica, la cultura y el estilo de vida de las comunidades indígenas y la gestión responsable de los recursos. Los argumentos en contra de la conservación solían ser un poco más endebles y estaban asociados principalmente al uso de los bosques como recurso económico, fuente de alimentos, alternativa energética con biocombustibles o área para alojar a una población en expansión. Los problemas más comunes fueron la ausencia de atención a la biodiversidad y un uso muy superficial del material de los estudios de caso.

Pregunta 6

Esta fue la segunda pregunta más elegida y observamos algunas respuestas excelentes, en las que se abordaba la pregunta con bastante originalidad. En términos generales, se demostró un buen conocimiento funcional de los ODM relacionados con los sexos, y la capacidad de evaluar eficazmente cómo la migración internacional ha permitido que estos objetivos sean más o menos alcanzables. Se podía responder a esta pregunta sin hacer referencia a un movimiento migratorio femenino específico y analizar el impacto de la migración internacional en el país de origen en relación con las remesas destinadas a la educación de las niñas, los cambios en las estructuras de poder de las familias, etc. Desafortunadamente, hubo respuestas muy generales y superficiales, que se caracterizaron por una ausencia de comprensión de los objetivos y la migración internacional. Las peores respuestas carecían de un enfoque definido y, con frecuencia, no incluían ejemplos. Se observaron a menudo respuestas excesivamente simplistas que demostraban un desconocimiento de la diversidad de cuestiones de género que existen en algunas regiones, como Oriente Medio.

Pregunta 7

Esta pregunta se eligió en contadas ocasiones, lo cual resulta extraño teniendo en cuenta que se trataba del examen de 2015 y los ODM que subrayan todos los temas del tronco común finalizaban oficialmente este año. Por lo general, los alumnos que respondieron a esta pregunta demostraron un conocimiento y una comprensión sólidos de los ODM y de cómo algunos países o regiones han progresado o no en relación con algunos de los objetivos. En las mejores respuestas se describía Y explicaba por qué el progreso ha sido rápido o lento.

Las comparaciones entre países fueron más comunes que las comparaciones entre regiones, si bien hubo un número reducido de alumnos que comparó hábilmente la región del sudeste asiático con el África subsahariana. Las peores respuestas tendían a ser muy superficiales y a demostrar un conocimiento muy escaso de los ODM y los objetivos. Algunos alumnos demostraron un conocimiento limitado de determinadas regiones y compararon países más desarrollados económicamente con países menos desarrollados económicamente, lo cual resulta menos apropiado.

Recomendaciones y orientación para la enseñanza a futuros alumnos

Se recomienda a los profesores:

- Insistir en la importancia de las habilidades de cuantificación necesarias para la interpretación de gráficos, cifras, etc.
- Animar a los alumnos a ilustrar sus respuestas con ejemplos geográficos específicos, actuales y bien fundados
- Repasar exámenes de convocatorias anteriores con los alumnos y prepararlos para los posibles usos de los términos de instrucción; por ejemplo, una pregunta con un mapa en la que se pida “explicar” en lugar de “describir”
- Asegurarse de que se cubren todas las secciones de la guía para que los alumnos no pierdan puntos de forma innecesaria (tal y como ha sucedido con la pregunta sobre la condonación de la deuda de esta convocatoria)
- Animar a los alumnos a indicar dónde se encuentra cualquier trabajo adicional (no fuera de las líneas)

Prueba 2 del Nivel Superior y del Nivel Medio

Límites de calificación del componente del Nivel Superior

Calificación final:	1	2	3	4	5	6	7
Rango de puntuaciones:	0-7	8-15	16-23	24-29	30-35	36-41	42-60

Límites de calificación del componente del Nivel Medio

Calificación final:	1	2	3	4	5	6	7
Rango de puntuaciones:	0-6	7-12	13-15	16-19	20-24	25-28	29-40

Comentarios generales

Son demasiados los alumnos, especialmente en el Nivel Medio, que intentaron responder las dos preguntas en las opciones que seleccionaron. Algunos de ellos, aunque no todos, tacharon luego una de ellas. Todo ello hizo que se autopenalizaran debido a la presión del tiempo.

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

El uso y la comprensión de la terminología geográfica adecuada supusieron un problema para muchos alumnos. Por ejemplo, el riesgo de amenazas, la respuesta de rehabilitación, los subsidios agrícolas, la seguridad y disponibilidad de los alimentos, los factores políticos, etc.

Con frecuencia, los alumnos no son capaces de diferenciar entre un patrón y una tendencia, y utilizan indistintamente ambos términos a la hora de interpretar gráficos y mapas.

Hubo muchos casos en los que los conceptos y términos utilizados en geografía física no se comprendieron bien, como, por ejemplo, el concepto de los sistemas abiertos, la relación entre las formas de relieve y los procesos o la comprensión del valor de los hidrogramas de las tormentas.

En el caso de las preguntas estructuradas de cuatro y seis puntos (parte b), los alumnos se conformaron a menudo con ofrecer respuestas esquemáticas o simplistas, sin respaldarlas ni desarrollarlas para lograr la máxima puntuación.

Muchos alumnos tuvieron dificultades para proporcionar respuestas de desarrollo adecuadas (parte c). Con frecuencia, les costó ofrecer explicaciones amplias y razonadas. Se observó una ausencia de estructura, con muchas explicaciones genéricas y descriptivas. Muchos alumnos se limitaron a mostrar su conformidad o disconformidad con el enunciado, sin aportar una justificación y una evaluación completas. En ocasiones, los estudios de caso y los ejemplos eran muy antiguos (p. ej., la hambruna de la patata de Irlanda) o carecían de pertinencia para la pregunta (p. ej., el mar de Aral para ilustrar la gestión irresponsable de los recursos de las aguas subterráneas).

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

Se ha observado una mejora en el uso y la comprensión de la terminología geográfica y en la respuesta a los términos de instrucción empleados en las preguntas.

También ha mejorado la interpretación de los gráficos y los mapas, así como el uso de los datos.

Se ha apreciado una mejora en la calidad y la variedad de los diagramas utilizados por los alumnos para respaldar sus respuestas.

En las preguntas estructuradas, los alumnos parecían ser más conscientes del sistema de puntuación y fueron capaces de establecer una correspondencia entre los puntos disponibles y la extensión y profundidad exigidas en la respuesta.

La mayoría de los alumnos era consciente de la necesidad de utilizar ejemplos o estudios de caso para desarrollar las respuestas.

Los alumnos mejor preparados demostraron un conocimiento sólido y detallado de los estudios de caso. Asimismo, demostraron comprender claramente y ser capaces de discutir y evaluar de forma eficaz las preguntas de respuesta larga. Los ejemplos utilizados eran actuales, pertinentes y detallados, y las respuestas mostraban indicios de pensamiento crítico, evaluación y conclusión razonada.

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

Pregunta 1

- (a) No se observaron problemas.
- (b) Hubo cierta confusión sobre el diagrama y la flecha, que mostraban un conflicto entre el agua destinada a la agricultura y a los ecosistemas. Se indicaron las razones del conflicto, pero con frecuencia no se desarrollaron lo suficiente como para lograr el segundo punto.
- (c) Esta pregunta obtuvo malas respuestas en términos generales. Muchos alumnos no comprendieron el funcionamiento de una cuenca hidrográfica como un sistema abierto, con entradas, salidas, almacenamientos y transferencias. Muchos de ellos no fueron capaces de definir el concepto de “sistema abierto” más allá de mencionar que se trata de un sistema con entradas y salidas.
- (d) Se observó una ausencia de conocimiento y comprensión generalizada de las formas de relieve de las llanuras aluviales, y de cómo contribuyen la erosión y la sedimentación a su formación. Se habló mucho de los meandros, las lagunas *oxbow* y los diques. Resulta preocupante que algunos alumnos mencionaran que las cataratas son características de las llanuras aluviales. En muchos casos, se pasó por alto el término de instrucción “comparar” y se ofreció una evaluación limitada de la función relativa de la erosión y la sedimentación en la formación de las formas de relieve.

Pregunta 2

- (a)(i) Muchos alumnos no proporcionaron una definición completa del término “caudal del curso de agua”, al omitir las referencias al tiempo o los metros cúbicos por segundo.
- (a)(ii) La mayoría de los alumnos identificó correctamente los procesos de transporte del río, pero con frecuencia no se aportaron los detalles descriptivos necesarios para alcanzar la puntuación máxima.

- (b) La mayoría de los alumnos demostró comprender el concepto de “hidrograma”, pero a menudo se falló en la explicación de cómo se pueden utilizar los hidrogramas para prever y gestionar las inundaciones. Algunos esquemas de hidrogramas eran muy buenos, aunque las anotaciones podrían haber resultado útiles para responder a la pregunta de una forma más concisa.
- (c) La mayoría de los alumnos fue capaz de describir los recursos de las aguas subterráneas y resumir algunos de los efectos de gestionarlos de manera irresponsable. Sin embargo, muchos de ellos no desarrollaron una explicación de por qué se ha producido esa gestión irresponsable. El mar de Aral no se considera en realidad un almacenamiento de agua subterráneas. Los alumnos que utilizaron este ejemplo hablaron de la gestión irresponsable en lugar de centrarse en la pregunta. Las mejores respuestas emplearon estudios de caso con cifras y detalles fácticos que ilustraban el costo del abuso de los recursos de las aguas subterráneas para la sociedad y el medio ambiente.

Pregunta 3

- (a) Muchos alumnos tuvieron ciertas dificultades para describir la distribución global de los océanos, si bien este tema se encuentra en el programa de estudios. Casi todos fueron capaces de mencionar tres océanos y la mayoría de ellos comentó qué parte del planeta está cubierta de agua. Sin embargo, fueron muy pocos los que comentaron la distribución entre los hemisferios y casi ninguno discutió las variaciones estacionales. Muchos de ellos intentaron vincular la distribución con las corrientes oceánicas y el sistema de la cinta transportadora. Algunos alumnos incluyeron dibujos de mapas de ubicación de buena calidad, donde se mostraban los océanos en relación con cada continente, pero esta parte solo valía un punto.
- (b) Los alumnos mejor preparados fueron capaces de discutir la formación de las diferentes formas de relieve costeras, aunque no todos aportaron una explicación completa de la influencia del viento. Este caso se dio particularmente a la hora de establecer la relación entre el viento, la fuerza de las olas y los procesos de erosión. Los alumnos demostraron una mejor preparación en relación con la deriva litoral y las formas de relieve asociadas, y con el desarrollo de las dunas. Aunque hubo varios diagramas de buena calidad y bien rotulados de la formación de una barra, también los hubo de calidad muy deficiente, en los que los rótulos o las flechas estaban situados en la dirección incorrecta.
- (c) En términos generales, los alumnos demostraron conocer bien las razones de los conflictos sobre los recursos oceánicos, pero el uso de ejemplos de estudios de caso fue, en algunas ocasiones, pobre. La mayoría fue capaz de mencionar recursos oceánicos diferentes de la pesca, como el petróleo, y discutir las cuestiones relativas a los derechos de soberanía y las zonas económicas exclusivas. La mayoría de los alumnos utilizó el océano Ártico y el mar de la China meridional como ejemplos, pero a menudo faltaban detalles y, en algunos casos, estos no eran correctos.

Pregunta 4

- (a) Aunque la pregunta se centraba en los procesos subaéreos, muchos alumnos hicieron referencia erróneamente a los procesos marinos. En muy pocos casos se mencionaron los movimientos de masa.
- (b) Si bien se observaron intentos razonables de identificar la gestión de los acantilados y las fuentes de conflicto, en la mayoría de los casos no se hizo un desarrollo suficiente. Los alumnos mejor preparados identificaron posibles conflictos y diferentes grupos de interés, y varios de ellos mencionaron ejemplos reales.
- (c) Los alumnos fueron capaces de identificar diferentes métodos de conservación marina y de reconocer las razones de las necesidades y posibles tendencias en este sentido de cara al futuro. Sin embargo, el grado de conocimiento de los estudios de caso variaba y con frecuencia se observó una ausencia de detalles específicos. En muchos casos no se plantearon alternativas a la conservación.

Pregunta 5

- (a)(i) Algunos alumnos tuvieron dificultades para identificar el proceso de erosión pertinente: viento o abrasión.
- (a)(ii) Muchos alumnos pudieron nombrar una forma modelada por el agua (los más comunes fueron el uadi y el cañón), pero fueron pocos los que aportaron una explicación detallada de la formación. También era necesario incluir una descripción o un dibujo de la forma de relieve modelada por el agua.
- (b) La pregunta era muy sencilla, pero algunas respuestas carecían del desarrollo suficiente para alcanzar la puntuación máxima.
- (c) Esta pregunta se respondió bastante bien, y se hizo referencia a varias actividades, como la agricultura, el turismo o la extracción de minerales. El concepto de sustentabilidad quedó implícito en muchas respuestas.

Pregunta 6

- (a)(i) No se observaron problemas.
- (a)(ii) En ocasiones, las respuestas no se desarrollaron más allá de lo obvio y algunas de ellas no se centraron en las razones económicas.
- (b) Algunas respuestas no se centraron en los desafíos físicos. Muchas respuestas incluían puntos pertinentes, pero con frecuencia carecían de un desarrollo. En algunos casos, se mencionaron varias ideas breves, en lugar de dos desafíos físicos bien desarrollados.
- (c) Algunas respuestas fueron buenas y demostraron un uso eficaz de los estudios de caso. En ocasiones, las peores respuestas se centraban en cuestiones relacionadas con el suministro de agua en general, y no en la desertificación. Otras respuestas flojas

discutían las dificultades generales de vivir en áreas áridas. La comprensión del concepto “desertificación” no quedó clara en esos casos. Algunos alumnos mencionaron la desertificación en áreas que no eran ambientes extremos, como las selvas tropicales, lo cual no resulta aceptable. Algunas respuestas fueron buenas en cuanto a las causas o en cuanto al examen de los impactos, pero muy pocas lo fueron en ambos aspectos.

Pregunta 7

- (a) La inmensa mayoría de los alumnos no tuvo problemas con esta pregunta.
- (b) Esta planteó pocos problemas. Sin embargo, solo unos pocos alumnos se dieron cuenta de que la cifra correspondiente a 2002-2012 era una media y que algunos eventos, como el huracán Katrina, podrían haber sesgado los resultados. La mayoría hizo referencia a una mejora de la predicción y la preparación.
- (c) La mayoría de los alumnos supo explicar la diferencia entre los dos términos, a menudo con ejemplos y estudios de caso. Hubo cierta confusión en cuanto a los términos. Los alumnos demostraron comprender mejor la reconstrucción que la rehabilitación.
- (d) Hubo pocos alumnos que hicieran referencia a los terremotos y los volcanes. En estos casos, solo se puntuó el primer elemento mencionado. La inmensa mayoría se decantó por los terremotos. Para alcanzar las bandas de puntuación más altas, la explicación debía mencionar los factores físicos, como los márgenes tectónicos, y los factores humanos, como la distribución de la población y los diferentes niveles de desarrollo económico. Los factores físicos no se detallaron lo suficiente como para demostrar su conocimiento y comprensión y los factores humanos se mencionaron de forma general y descriptiva.

Pregunta 8

- (a)(i) Para lograr el punto, las definiciones debían mencionar la necesidad de ayuda externa.
- (a)(ii) A la hora de mencionar las acciones a largo plazo, era necesario desarrollar más a fondo cada uno de los puntos para lograr los puntos adicionales. Por ejemplo, los alumnos mencionaron la planificación del uso del suelo, pero las respuestas eran genéricas y carecían de desarrollo.
- (b) La pregunta hace referencia a un acontecimiento de impacto ambiental causado por las personas, como Chernobyl o un vertido de petróleo de grandes proporciones. Debe tenerse en cuenta que Fukushima fue un problema desencadenado por una amenaza natural, por lo que no resulta pertinente. Muchos alumnos describieron el acontecimiento y discutieron su impacto, en lugar de examinar las causas.
- (c) En general, esta pregunta se respondió bien. Los alumnos mejor preparados utilizaron estudios de caso comparativos de, por ejemplo, Australia y un país de la región del Sahel.

Pregunta 9

- (a) Aunque en general obtuvo buenas respuestas, muchos alumnos proporcionaron enunciados bastante básicos, del tipo “Asia ha crecido”, en lugar de identificar, por ejemplo, un pico de crecimiento específico en un intervalo de años concreto.
- (b) Para lograr la máxima puntuación, las razones debían desarrollarse. Muchos alumnos identificaron una razón, pero no la desarrollaron o lo hicieron de forma limitada.
- (c) En general, se ha respondido bien a esta pregunta y se han utilizado eficazmente los ejemplos. Sin embargo, muchos alumnos solo alcanzaron la banda de puntuación D, ya que describieron una o dos estrategias de turismo sustentable pero no incluyeron una evaluación en profundidad ni examinaron el enunciado “Examine hasta qué punto...”.

Pregunta 10

- (a) Las definiciones fueron a menudo incompletas, especialmente del concepto “ecoturismo”, que debe incluir referencias a las comunidades locales. Con frecuencia se dio una definición deficiente del concepto “turismo cultural”: hace referencia a la historia, no a la cultura. Para lograr el segundo punto en cada caso, era necesario aportar ejemplos o desarrollar las definiciones.
- (b) Para lograr la máxima puntuación, los factores políticos debían desarrollarse o ilustrarse con ejemplos. Muchas respuestas incluían factores económicos en lugar de políticos, o la respuesta no se centraba en la “participación y el éxito en el deporte internacional”.
- (c) Los alumnos mejor preparados respondieron de forma correcta y detallada, y aportaron ejemplos como los Juegos Olímpicos de Londres, los Juegos Olímpicos de Invierno de Sochi y la Copa Mundial de Fútbol de Río, entre otros. Algunos ejemplos eran menos recientes, como los Juegos Olímpicos de Atlanta o los de Múnich. Los alumnos más flojos presentaron respuestas que solían ser descriptivas y no se centraban lo suficiente en los costos y los beneficios a la hora de discutir el enunciado.

Pregunta 11

- (a) Los alumnos tuvieron algunos problemas con la descripción del gráfico. Muchos alcanzaron la máxima puntuación, aunque algunos omitieron el hecho de que se trata de una relación negativa o inversa, o no identificaron una anomalía.
- (b) En general respondieron bien.
- (c) Se respondió bastante bien. Para aquellos alumnos que tenían claro el término “subsidiros agrícolas”, la pregunta y la respuesta fueron sencillas y alcanzaron la máxima puntuación. Muchos de ellos utilizaron el ejemplo de la Política Agrícola Común de la Unión Europea. Las respuestas más flojas incluían referencias genéricas a la Revolución Verde o los cultivos modificados genéticamente.

- (d) En general, se ha respondido bien a esta pregunta y se han utilizado eficazmente ejemplos detallados. Los alumnos más flojos se centraron exclusivamente en los factores físicos. La mayoría de los ejemplos eran de Etiopía, Kenia, Somalia y el Cuerno de África. Algunos proporcionaron una explicación muy buena de lo que constituye una “hambruna”. Sin embargo, se observaron dos deficiencias: o los alumnos no se centraban en la importancia relativa de los factores humanos y físicos, o la descripción de la hambruna y los factores era muy general.

La hambruna de la patata de Irlanda y la gran hambruna china no se consideran ejemplos pertinentes y recientes. De hecho, resulta preocupante que se sigan enseñando. Algunos alumnos intentaron utilizar las consecuencias del terremoto de Haití (o incluso el de Nepal) que, si bien presentan cierta pertinencia, no se prestaban al nivel de profundidad y detalle que se necesitaba.

Pregunta 12

- (a) Se respondió bastante bien y los patrones espaciales se describieron correctamente. Las peores respuestas fueron más generales. Solo se concedió la máxima puntuación a aquellas preguntas que incluían referencias a todos los niveles de disponibilidad de alimentos.
- (b) Esta pregunta causó muchos problemas. Muchos alumnos no fueron capaces de distinguir entre la seguridad alimentaria y la disponibilidad de alimentos, y muchos proporcionaron respuestas confusas o demasiado breves. Esta pregunta valía seis puntos y, aunque no era necesario que la respuesta fuera equilibrada, debía cubrir los dos términos y hacer una distinción entre ellos.
- (c) Si bien hubo algunas respuestas buenas, muchos alumnos se centraron en la difusión y las barreras sin incluir demasiadas referencias al impacto sobre las enfermedades. Se utilizaron varios buenos estudios de caso, y el reciente brote de ébola se empleó correctamente para ilustrar la difusión y el efecto de las barreras.

Pregunta 13

- (a)(i) Esta planteó relativamente pocos problemas. Se utilizó el sistema de coordenadas de seis cifras para identificar las actividades con precisión.
- (a)(ii) En general se ha respondido bien.
- (b) Por lo general, los alumnos respondieron bastante bien a esta pregunta e incluyeron referencias, por ejemplo, al ruido y la contaminación atmosférica producida por las canteras, o a la congestión ocasionada por el trazado de las calles en cuadrícula. Sin embargo, fueron comunes los casos en que se incluyeron referencias endebles a la información procedente del mapa, como el estrés urbano, que era algo que no se podía identificar en el mapa.
- (c) Esta pregunta generó buenas respuestas y se respondió bastante bien. Los alumnos utilizaron estudios de caso pertinentes y detallados. Las mejores respuestas

analizaron diferentes impactos en distintas ciudades. Sin embargo, se observó un gran número de respuestas muy desestructuradas en las que resultaba difícil seguir los impactos. Las respuestas más flojas discutieron la inmigración en un país o el impacto en la región emisora.

Pregunta 14

- (a) Se respondió bastante bien, aunque se observó cierta confusión acerca de los dos tipos de movimiento. El “proceso de urbanización” no puntuó como un movimiento centrípeto. Para alcanzar la máxima puntuación, debía desarrollarse cada tipo de movimiento.
- (b) Se observaron algunos problemas relacionados con la comprensión del término “estructura interna del distrito central de negocios”. Para alcanzar la máxima puntuación, era necesario desarrollar o explicar cada característica. El número de peatones y la ausencia de vivienda residencial, por ejemplo, no se consideran parte de la estructura.
- (c) Se respondió bastante bien y se hizo un uso eficaz de los ejemplos. Obsérvese que la pregunta hacía referencia a dos estrategias diferentes. Algunos alumnos mencionaron ciudades diferentes que utilizan estrategias similares. Los alumnos mejor preparados demostraron un buen conocimiento de varios estudios de caso comunes, como el de Curitiba, pero los conocimientos eran a menudo genéricos. Los alumnos más flojos no discutieron estrategias, sino temas como la “suburbanización”. Los intentos de evaluar el éxito de las estrategias de gestión fueron limitados.

Recomendaciones y orientación para la enseñanza a futuros alumnos

Se recomienda a los profesores:

- Asegurarse de que los alumnos comprenden la tabla de evaluación y las exigencias del examen: algunos alumnos respondieron las dos preguntas de una opción, y solo puede puntuarse una.
- Asegurarse de que los alumnos dedican la cantidad de tiempo adecuada a cada pregunta. Se debe insistir en la importancia de leer detenidamente la pregunta y concentrarse en ella.
- Utilizar el programa de estudios como una lista de verificación para las definiciones, como las de “caudal”, “desastre”, etc.
- Insistir en la necesidad de utilizar ejemplos detallados y precisos en las respuestas y de asegurarse de que los estudios de caso son relativamente recientes.
- Orientar a los alumnos para que estructuren sus respuestas de manera clara y lógica. En el caso de las preguntas de respuesta larga, animar a los alumnos a discutir y evaluar, en lugar de limitarse a describir.
- Permitir que se acceda en todo momento a exámenes de convocatorias anteriores para practicar, y animar a los alumnos a pensar de forma crítica si desean alcanzar las bandas de puntuación más altas.
- Insistir en la necesidad de utilizar una caligrafía clara.

Se recomienda a los alumnos:

- Practicar con la descripción de los patrones de datos en gráficos, mapas y tablas, y usar los puntos cardinales cuando se haga referencia a los mapas, en lugar de las indicaciones “izquierda”, “derecha”, “arriba” y “abajo”.
- Identificar claramente cada punto cuando la pregunta pide un número concreto de puntos, en lugar de proporcionar un relato genérico que incluya más puntos de los necesarios. Para lograr la máxima puntuación, debe desarrollarse cada uno de los puntos.
- Ir más allá de la simplicidad del mejor o el peor de los casos y reflexionar sobre las complejidades de las situaciones que describen en las respuestas. Las respuestas también demostrarán una comprensión con mayor profundidad si recuerdan que la mayoría de las situaciones que describen son dinámicas y que casi siempre hay un cierto grado de incertidumbre.

A menos que se indique lo contrario, no suele haber vínculo alguno entre las partes (a) y (b) de una pregunta. Es posible que los alumnos que intenten incorporar la información del mapa o el gráfico en la parte (b), o incluso en la (c), obtengan una puntuación más baja.

Prueba 3 del Nivel Superior

Límites de calificación del componente

Calificación final:	1	2	3	4	5	6	7
Rango de puntuaciones:	0-4	5-9	10-13	14-15	16-18	19-20	21-25

Comentarios generales

En términos generales, se ha demostrado una comprensión mucho mejor del contenido del curso, y de la naturaleza de la evaluación, que en 2011. Los alumnos mejor preparados logran integrar en sus respuestas los temas de actualidad que son pertinentes para las interacciones globales. Esto demuestra que el curso de Geografía sigue siendo dinámico, pertinente e interesante para profesores y alumnos. Ahora hay muchos menos profesores que mencionan en sus comentarios que los temas son demasiado difíciles para los alumnos de este nivel (como ocurría cuando se empezó a utilizar la guía actual de Geografía).

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

Muy pocos alumnos intentaron responder a la pregunta 1. Esto indica que sigue habiendo una inseguridad generalizada en torno al tema de los centros y las periferias. Es una pena, porque el auge de las economías emergentes, como los países BRIC y MINT, es un tema geográfico contemporáneo muy interesante y con mucha presencia en los medios de comunicación.

En la pregunta 2(b) se pedía a los alumnos que discutieran la idea de que “los gobiernos nacionales no pueden controlar las interacciones globales”. Se observaron muchas respuestas mediocres, lo que demuestra que los alumnos tienen dificultades para hablar sobre varias cuestiones muy pertinentes, como la función que desempeñan el FMI y el Banco Mundial a la hora de dictar las políticas económicas que deben adoptar los gobiernos receptores de los préstamos. En cambio, las respuestas tendían a centrarse excesivamente en descripciones simplistas (y, en ocasiones, casi caricaturescas) de Corea del Norte y Europa.

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

La mayoría de los alumnos comprendió que una buena síntesis implica la integración de varios estudios de caso para crear una argumentación (que en ocasiones adopta el formato de un debate a favor o en contra de una propuesta). El uso de pruebas de apoyo demostró ser también muy sólido, en términos generales.

Algunos de los temas y estudios de caso más utilizados en los trabajos de los alumnos fueron:

- Los menús de McDonald's y lo que nos sugieren sobre la adopción y adaptación de una “cultura global”.
- El aislacionismo de Corea del Norte y China (aunque, tal y como se ha mencionado anteriormente, estos estudios de caso rara vez se presentan con demasiada sofisticación o una comprensión matizada. Corea del Norte ha intentado interactuar con Corea del Sur en alguna ocasión, pero los alumnos rara vez lo mencionan).
- El descubrimiento y la subsiguiente erosión cultural de tribus como las de la región del Xingú y los dani.
- Los movimientos migratorios entre EE. UU. y México.
- Los problemas de la Unión Europea.
- Las políticas de nacionalización de Bolivia.
- Los centros de atención al cliente de Bangalore.

De hecho, los alumnos que quieran elaborar un trabajo que destaque sobre el resto, deberían asegurarse de utilizar estudios de caso diferentes de los anteriores (por ejemplo, ningún alumno escribió sobre los centros de atención al cliente de Filipinas, pese a que recientemente han superado a los de la India en valor económico). También tienen la opción de investigar más a fondo los estudios de caso más utilizados e intentar evaluarlos de una manera más rigurosa, matizada u original.

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

Pregunta 1

- (a) La mayoría de los alumnos comprendió claramente la diferencia entre la contaminación transfronteriza y el movimiento transnacional de residuos. Se utilizaron ejemplos pertinentes, aunque con distintos niveles de detalle y precisión. Muy pocos alumnos utilizaron Fukushima como estudio de caso; la mayoría se decantó por el ejemplo de Chernobyl de hace 30 años. Esto es una pena y contradice claramente la filosofía del curso, tal y como se indica en la página 13 de la *Guía de Geografía*. Las mejores respuestas demostraron comprender el significado del término de instrucción “distinguir”, por lo que alcanzaron la máxima puntuación.
- (b) Unas cuantas respuestas excelentes demostraron una comprensión en profundidad de cómo las interacciones globales han alterado el orden mundial anterior, basado en el sistema binario “norte/sur” o “centro/periferia” del período de posguerra. Los alumnos escribieron sobre la evolución de un mundo mucho más complejo a partir del surgimiento de los tigres asiáticos en la década de los cincuenta. Otras buenas respuestas abordaron el enunciado sectorialmente y demostraron comprender que un país como China puede considerarse parte de un centro económico, pero que ha preferido mantenerse en la periferia en lo que se refiere a las redes sociales como Facebook. Las respuestas más flojas tendían a centrarse principalmente en tribus aisladas y la región del Sahel como ejemplos de lugares no globalizados. A pesar de este enfoque tan limitado, la respuesta no es incorrecta, por lo que se podía alcanzar la banda D.

Pregunta 2

- (a) Las mejores respuestas explicaron el significado de “cultura del consumismo” frente a “cultura” en general. Con frecuencia, los alumnos demostraron un buen conocimiento de la terminología geográfica y la capacidad de escribir con confianza sobre la difusión cultural y el imperialismo cultural. Por el contrario, algunos alumnos proporcionaron una respuesta de “sentido común” que podría haber dado un alumno de cualquier asignatura. Estas respuestas se centraron en el poder de la publicidad y las marcas, a menudo de forma extensa. En ocasiones, una respuesta así bastaba para alcanzar la banda C o incluso la D.
- (b) Esta pregunta fue muy popular y permitió sintetizar una amplia variedad de temas. Los alumnos mejor preparados analizaron en profundidad el cambio en el poder de los gobiernos nacionales. En el nivel más alto, se observó un reconocimiento claro de que la opción de no participar voluntariamente en la globalización económica no es una estrategia realista para ninguno de los principales países industrializados, aunque se pueda lograr cierto grado de control sobre los flujos migratorios y de información.

Pregunta 3

- (a) El término “tercerización” sigue causando confusión y un número sorprendente de alumnos no lo comprendieron correctamente. Por lo general, utilizaron expresiones imprecisas del tipo: “la tercerización es cuando un país utiliza la mano de obra de otro”. En la *Guía de Geografía*, el término “tercerización” se define de la siguiente manera: “Se utiliza este concepto cuando una compañía paga a una empresa externa para que asuma algunas de sus funciones internas. La tercerización permite ahorrar dinero, mejorar la calidad y liberar recursos de las compañías para otras actividades”. En el contexto del examen de Geografía (a diferencia del de Gestión Empresarial), se puede suponer sin miedo a equivocarse que una compañía que terceriza sus operaciones a otros países se convierte, de manera predeterminada, en lo que conocemos como una corporación transnacional. En la *Guía de Geografía*, este tipo de corporaciones se definen como “una empresa que posee o controla operaciones productivas en más de un país mediante inversión extranjera directa”. Las relaciones globales de tercerización importantes dan lugar a alianzas (o interacciones globales) en las que ambas compañías desempeñan una función en el control de la producción. La compañía receptora puede pagar a la empresa proveedora por recibir capacitación o invertir en la transferencia de tecnología. La pregunta del examen también pedía a los alumnos que hablaran de la “importancia” de la relación para la compañía receptora o corporación transnacional. La rentabilidad era un tema clave para explorar en esta pregunta, relacionada con varios factores de producción de bajo costo. Con frecuencia se aportaron ejemplos bien desarrollados: Bangalore (centros de atención al cliente) o China (fabricación) fueron los más comunes. Un grupo reducido de alumnos mencionó Bangladesh. Algunas de las mejores respuestas analizaron el declive de la tercerización como resultado del reciente “*reshoring*” (recuperación de producción externalizada) de las compañías más reacias al riesgo. Los alumnos más flojos en ocasiones se desviaron del tema y proporcionaron un extenso análisis de los costos y los beneficios de la tercerización para la India, en lugar de hablar de la importancia de la tercerización para las compañías.
- (b) Las mejores respuestas estaban cuidadosamente estructuradas en torno a una variedad de posibles factores, que no se limitaban a la migración internacional, e incluían pruebas de apoyo sólidas. Algunos de los alumnos mejor preparados proporcionaron una valoración final fundamentada de si la migración es o no el factor dominante. Una minoría de alumnos no entendió en qué hacía énfasis el enunciado. Se limitaron a discutir si la migración era responsable del empobrecimiento o el enriquecimiento cultural. Con frecuencia, este enfoque fue difícil de sostener y muchos alumnos flaquearon a la hora de argumentar de forma coherente si la presencia de una comunidad foránea en una ciudad del mundo empobrece o enriquece las “culturas locales con rasgos distintivos”.

Recomendaciones y orientación para la enseñanza a futuros alumnos

En algunos centros puede ser necesario reforzar la enseñanza de los puntos siguientes:

- La tercerización, la inversión extranjera directa y las áreas geográficas económicas

que se generan en consecuencia (el “reshoring” —la recuperación de la producción externalizada— se puede incluir como una actualización opcional del tema).

- La evolución del centro y la periferia, su naturaleza dinámica y la forma en que su estructura varía en función de los tipos de interacciones globales que se estudien. La función cambiante de los gobiernos nacionales y el poder que pueden ejercer en relación con el aumento de las interacciones globales merece una discusión en mayor profundidad. Dicha discusión también servirá para despertar el interés de los alumnos, dada su pertinencia para las cuestiones de actualidad (como la salida de Grecia de la zona euro, la salida del Reino Unido de la UE o el Estado Islámico).
- Una comprensión más sólida de la función de los flujos financieros, el FMI y la OMC podría beneficiar a muchos alumnos.

Es necesario seguir trabajando para ayudar a los alumnos con una competencia media a crear una evaluación final fundamentada mejor del argumento o tema que hayan elegido. La siguiente tabla ofrece una orientación sobre lo que constituye una conclusión buena o mediocre a dos de las preguntas de desarrollo de la parte (b) de este examen.

Evaluación final asertiva o no fundamentada	Evaluación final fundamentada (pensamiento conceptual o razonamiento basado en pruebas)
<p>Pregunta 1(b) “Debido a las interacciones globales, ya no hay una periferia global”. Discuta esta afirmación.</p>	
<p>Una vez analizados los argumentos a favor y en contra de la pregunta, en resumen creo que sigue existiendo una periferia, solo que ahora es más pequeña. La tribu de los dani y los norcoreanos están aislados del resto del mundo, lo cual los convierte en una periferia para todo aquel que se encuentra en el centro. Seguirán estando aislados y en la pobreza, y no forman parte de un mundo cada vez más pequeño, por lo que no están globalizados.</p>	<p>Como conclusión, muchos lugares y personas siguen en una periferia económica, especialmente zonas como el Sahel. E incluso aunque algunos países como Bangladesh están muy integrados en el comercio global, los bajos salarios que perciben los trabajadores los sitúan en una periferia como consumidores. Podría decirse que con el auge de la telefonía móvil e Internet, existe una conexión con los flujos globales de información casi en todas partes, por lo que la idea del centro y la periferia resulta redundante. Sin embargo, China ha decidido mantenerse en la periferia de los flujos globales de datos mediante el uso de un <i>firewall</i> (cortafuegos). En conjunto, la diversidad de interacciones globales diferentes implica que muchos lugares pueden ser periferias en unos sentidos, y naciones situadas en los centros en otros.</p>

<p>Pregunta 2(b) "Los gobiernos nacionales no pueden controlar las interacciones globales". Discuta esta afirmación.</p>	
<p>Por un lado, sí: los gobiernos nacionales han perdido el control como consecuencia del poder de las corporaciones transnacionales, la UE y su incapacidad para detener la inmigración. Por otro lado, no: con su aislamiento, Corea del Norte es un ejemplo de que aún se puede mantener el control. En términos generales, sí, creo que hemos perdido el control. La mayoría de los gobiernos ya no puede controlar las interacciones globales.</p>	<p>Por último, creo que la respuesta a esta pregunta depende de lo que entendamos por interacciones globales. Cualquier país tendría dificultades para desarrollarse económicamente sin comerciar con otros países. ¿En qué punto se pierde cierto grado de control y comienza la dependencia de los demás? Algunos países, como Alemania, demuestran tener un control mucho mejor de la situación que otros, por ejemplo, Grecia. Sin embargo, las interacciones globales también incluyen aspectos que se pueden controlar mediante leyes, como la inmigración y el acceso a Internet. Los gobiernos pueden controlar unas interacciones globales con más facilidad que otras. Pero dado que las personas siguen encontrando maneras de infringir las leyes, emigrando a otros países o utilizando sitios web de forma ilegal, en resumen, tengo que estar de acuerdo con la afirmación.</p>