

Informe general de la asignatura, noviembre 2012

GEOGRAFÍA

Bandas de calificación de la asignatura

Nivel Superior

Calificación final:	1	2	3	4	5	6	7
Puntuaciones:	0 - 12	13 - 26	27 - 40	41 - 51	52 - 62	63 - 72	73 - 100

Nivel Medio

Calificación final:	1	2	3	4	5	6	7
Puntuaciones:	0 - 13	14 - 27	28 - 40	41 - 51	52 - 63	64 - 74	75 - 100

Evaluación interna del Nivel Superior y Nivel Medio

Bandas de calificación del componente

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 la mayor parte del trabajo relacionado con la parte 2, aunque hubo excepciones.

En esta convocatoria, han sido muy pocos los centros que han presentado algún informe de evaluación interna que se basara totalmente en información de fuentes secundarias y que no fuera, por tanto, adecuado para el trabajo de campo de la evaluación interna. Un número muy pequeño de alumnos eligieron trabajos apenas geográficos, o vincularon sus trabajos de campo a una unidad equivocada de la guía de la asignatura. El hecho de que los alumnos deban indicar la vinculación con la guía de la asignatura en la introducción pretende evitar que ocurra esto.

Ha sido especialmente agradable ver que se intentaban temas nuevos en el trabajo de campo, muchos de ellos con un éxito considerable. Dichos temas incluían estudios que analizaban la localización y disponibilidad de las instalaciones de ocio en comunidades de tamaños de población, proximidad a una gran ciudad y niveles de prosperidad diferentes. Algunos de los temas más nuevos, especialmente aquellos que giran en torno a temas de responsabilidad social o ambiental, precisaron un trabajo de campo exigente, a menudo con cierto grado de originalidad en los métodos empleados. Los relatos de primera mano resultantes mostraron que la experiencia había supuesto un desafío a los alumnos para que tuvieran en cuenta todo tipo de irregularidades, desigualdades e injusticias. Aunque no es probable que los trabajos de esta naturaleza sean apropiados para todos los centros, resulta alentador ver que los profesores de Geografía del IB siguen tan comprometidos como para facilitar la investigación de cuestiones contemporáneas tan importantes por parte de los alumnos.

En la mayor parte de los centros, los alumnos trabajaron en grupos para obtener datos primarios que resultaran adecuados. La mayoría de los profesores ofrecen ahora a los alumnos un nivel de orientación apropiado, y no amplían su ayuda a las fases de la redacción de los informes más allá del cotejo de los datos. La mayoría de los centros permiten ahora a los alumnos cierto grado de elección, bien en los temas a elegir o en las hipótesis a investigar.

En los informes escritos con frecuencia se hace hincapié en aspectos analíticos, aunque algunos de los peores alumnos siguen dependiendo demasiado de información puramente descriptiva o teórica, que no se basa en las evidencias empíricas que han obtenido.

Por lo que se refiere al procedimiento administrativo, los informes 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. Si se ha realizado trabajo en grupo como clase o con otro colegio, los profesores deben indicar la naturaleza y grado de intervención y dirección del profesor.

Desempeño de los alumnos con relación a cada criterio

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

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

Prácticamente todos los alumnos indicaron el área del programa de estudios que guardaba relación con su pregunta de investigación del trabajo de campo, y algunos añadieron un comentario en el que se resumía la importancia del tema y sus posibles conexiones con otras partes del programa de estudios.

Muchos de los mapas utilizados en los informes del trabajo de campo, incluidos los utilizados en la introducción, siguen siendo decepcionantes. Los mejores mapas hechos a mano fueron mucho mejores que los mapas que se hicieron con la ayuda de un computador. No tiene ningún sentido incluir un mapa que se haya descargado de Internet, salvo que se trate de un mapa anotado que muestre los principales lugares que sean relevantes para el estudio que se lleva a cabo. Si los alumnos añaden anotaciones personalizadas a los mapas, eso les permite demostrar destrezas adicionales y ofrecer algún tipo de material de contexto de una forma sencilla de comprender. Esta puede ser una forma muy efectiva de ayudar a preparar la escena y describir el contexto geográfico.

El uso sensato de los colores en los mapas se está convirtiendo en un arte en desaparición; los alumnos deberían prestar atención a los colores que eligen.

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

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

Criterio B – Métodos de investigación

En la mayoría de los casos, no solo se describieron los métodos sino que se justificaron bien, y produjeron datos suficientes tanto en calidad como en cantidad para permitir un análisis e interpretación adecuados (a menudo incluyendo el uso de pruebas estadísticas).

No es una buena idea utilizar una tabla para mostrar los métodos, sobre todo porque casi todas las palabras que se empleen seguirán contando para el recuento final de palabras. Por otro lado, incluir fotografías anotadas en el informe puede ser una forma muy útil de describir los métodos utilizados.

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

En el otro extremo del espectro, algunos de los métodos estuvieron excepcionalmente bien pensados y algunos fueron muy 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.

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

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

Criterio C – Calidad y tratamiento de la información obtenida

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

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

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

Muchos de los informes iban acompañados de ilustraciones gráficas y mapas estadísticos extraordinarios (isolíneas, coropletas). La elaboración de mapas en base a los hallazgos es una 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 los patrones espaciales resultantes.

Los peores alumnos siguen ofreciendo múltiples gráficos repetidos en docenas de páginas, lo que hace prácticamente imposible determinar ninguna conexión espacial entre ellos.

Para este criterio, la elección de las escalas y el color continúan siendo dos puntos débiles (relativos). Si se comparan 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 oscuro (el mayor) al más claro (el menor).

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

Todas las técnicas gráficas deben ser estrictamente pertinentes y estar totalmente integradas en el cuerpo principal del texto.

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 clara a los hallazgos. Se identificaron, vincularon y analizaron los patrones espaciales y las tendencias, así como 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.

Criterio E – Conclusión

La mayoría de las conclusiones hicieron referencia a la pregunta de investigación del trabajo de campo original y estaban basadas en las pruebas, además de ser coherentes con los resultados y el análisis. Los peores alumnos introdujeron en ocasiones material nuevo en sus conclusiones e incluyeron 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 o lugares y la calidad y cantidad de los datos o información obtenidos.

Fueron pocos los alumnos que también tuvieron en cuenta cómo podría modificarse o mejorarse la pregunta de investigación del trabajo de campo original o la hipótesis. Se dieron más recomendaciones para la mejora del método que para ninguna extensión que mereciera la pena.

Criterio G – Requisitos formales

Resulta decepcionante que muchos alumnos sigan sin lograr obtener la puntuación completa de acuerdo con este criterio. Este criterio permite que los alumnos obtengan cuatro puntos fáciles y todos ellos deberían alcanzarlos.

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 el límite de 2.500 palabras. Casi todos los informes respetaron el límite máximo de 2.500 palabras. 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.

Es importante que todo el material relativo a los criterios C y D se interrelacione en una única 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 leer los apéndices, por lo que todo diagrama o mapa que sea fundamental para el estudio debe ser incluido en el cuerpo del informe.

Recomendaciones y orientación para la enseñanza a futuros alumnos

Se debería insistir a los alumnos para que:

- Se aseguren de que disponen de una pregunta bien formulada y, si es pertinente, de un número estrictamente limitado de hipótesis. Tenga en cuenta que cuando se utilicen hipótesis, no se exige que se investigue más de una hipótesis.
- Eviten preguntas simplistas o “futurísticas” y se aseguren de que las hipótesis sean enunciados 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.

- 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, especialmente cualquier patrón espacial o tendencia que se haya incluido, haciendo referencia a la pregunta de investigación del trabajo de campo original y a cualquier hipótesis.
- Citen y hagan referencia a sus gráficos e imágenes durante el análisis. Eso les ayudará a evitar análisis demasiado descriptivos.
- Estructurar los informes para adecuarlos a las recomendaciones de la guía de la asignatura y para adecuarlos a 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, además de ponerla en contexto proporcionando los datos relevantes de elementos como el clima, los suelos, el relieve y las comunicaciones (estos dependen de la pregunta de investigación del trabajo de campo que se elija).
- Se aseguren de que el estudio del trabajo de campo incluye la obtención de suficientes datos cuantitativos.
- 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 puedan justificar los métodos empleados para la obtención de datos.
- Se aseguren de que los alumnos estén familiarizados con los criterios de evaluación y la estructura de los informes.

- Añadan comentarios a todos los informes (bien en el informe o en un esquema u hoja de calificaciones independiente) que expliquen por qué se han otorgado las puntuaciones en cuestión.
- 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 las convenciones acostumbradas para la elección de escalas, símbolos, colores y otros aspectos de la presentación formal.

Comentarios adicionales

No hay duda sobre el valor de un buen trabajo de campo en geografía. El programa de estudios y los criterios de evaluación vigentes siguen funcionando bien en este aspecto. El estándar general de trabajo que hemos visto durante la moderación fue bastante alentador. La mayoría de los alumnos están adquiriendo unos valiosos conocimientos y una sólida comprensión de la investigación 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

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

Algunos alumnos siguen confundiendo la explicación con la descripción, y escriben unos relatos prolijos y detallados con las razones y causas, cuando únicamente se requería una simple descripción de los patrones. Algunos no dominaban bien las definiciones que se proporcionan en la guía de Geografía, como, por ejemplo, la de la huella ecológica. Las áreas disciplinarias específicas que presentaron mayores dificultades para los alumnos fueron la tasa de natalidad por sexo, el acceso a los mercados y al comercio como herramienta para reducir las disparidades, la evaluación de una estrategia concreta ubicada geográficamente diseñada para reducir el consumo de recursos y la redacción de una respuesta bien estructurada y acompañada de ejemplos en la pregunta de respuesta larga.

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

La mayoría de los alumnos dominaban la identificación de los patrones espaciales en un mapa y la mayor parte recordaron cuantificar sus descripciones. Se apreció un buen conocimiento de los resultados positivos para la región receptora de la migración y un buen conocimiento también de las posibles consecuencias del cambio climático. Los buenos alumnos fueron capaces de aportar respuestas razonables a la respuesta escrita (extensa) de la sección B, y hemos visto una impresionante gama de materiales de estudios de caso contemporáneos en las respuestas.

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

Sección A

Pregunta 1

- Buenas descripciones, pero algunas respuestas carecieron de referencias a los datos o cifras que se proporcionaban, y de ahí que no pudieran obtener el máximo de puntos.

- b) Bastante bien respondida, aunque las peores respuestas tuvieron dificultades para aportar tres impactos distintos o positivos.
- c) Se vieron algunas buenas respuestas que identificaron correctamente lo que es la tasa de natalidad por sexo, y que hicieron referencia a ejemplos como China, India o Afganistán. Las respuestas comentaron las razones sociales y económicas del desequilibrio. Desafortunadamente, sin embargo, se dio el caso de muchos que no lograron mostrar comprensión o conocimiento alguno sobre la tasa de natalidad por sexo, y en lugar de ello hablaron de las tasas de natalidad, lo que no servía como respuesta de la pregunta. La tasa de natalidad por sexo está en la guía y debe tratarse como un concepto más en la sección de género y cambios. Algunos alumnos también deben tener cuidado cuando escriben, ya que algunas respuestas argumentaban que se aborta las chicas porque son más débiles o porque no pueden trabajar con la misma intensidad que los chicos. Es obvio que esta es una percepción incorrecta que puede producir abortos selectivos por sexo, pero no es un hecho cierto, y así es cómo debe explicarse en cualquier respuesta.

Pregunta 2

- a) (i) Sin problemas para la mayoría de los alumnos.
- (ii) Sin problemas para la mayoría de los alumnos; algunas inexactitudes.
- b) Las mejores respuestas se centraron en las razones por las que algunas naciones o regiones no cumplirán el objetivo de 1 dólar estadounidense al día. Las razones más populares fueron las relacionadas con la deuda, la recesión global, las enfermedades o un desastre natural. Resultó desalentador ver que algunos alumnos siguen haciendo referencia al “país de África” en sus respuestas a esta pregunta. Hubo muchas respuestas que se limitaron a explicar de forma genérica por qué algunos países no se desarrollan, pero sin explicar las razones en relación con el objetivo de la pregunta, lo que limitó la calificación que obtuvieron.
- c) Las mejores respuestas demostraron un excelente conocimiento y comprensión del acceso a los mercados y al comercio, que incluyeron explicaciones con ejemplos geográficos concretos como los bloques comerciales, las comunidades económicas y las uniones cooperativas. Estos alumnos luego vincularon sus conocimientos con la reducción de las desigualdades a través de la inversión, la creación de puestos de trabajo, el desarrollo de las infraestructuras e, incluso, contemplaron los elementos no económicos de las desigualdades. Sin embargo, a muchos alumnos les resultó difícil esta pregunta y algunos tuvieron dificultades para ir más allá de limitarse a escribir sobre las ventajas de tener corporaciones transnacionales en los países de ingresos bajos, lo que no era la cuestión.

Pregunta 3

- a) Sencilla, pero la falta de unidades en el gráfico pareció confundir a algunos alumnos.

- b) La mayor parte de las respuestas contenían un excelente conocimiento y comprensión de cómo la deforestación conduce al calentamiento global, e hicieron referencia a los bosques como sumideros de carbono o a su aumento por culpa de los incendios y cómo el aumento de las emisiones de gases de efecto invernadero produce la retención de las radiaciones de onda larga.

- c) La mayoría de los alumnos pudieron incluir consecuencias válidas. Fueron capaces de identificar una consecuencia como el aumento del nivel del mar y de dar una explicación de cómo ocurrió. Las peores respuestas se caracterizaron por una explicación muy limitada. Algunos alumnos se desviaron del elemento ambiental de la pregunta y explicaron el impacto de la actividad humana, lo que fue en su propio perjuicio.

Pregunta 4

- a) La mayor parte de los alumnos están familiarizados con la definición de la guía.

- b) La relación se identificó fácilmente, aunque las peores respuestas no ofrecieron cuantificación alguna.

- c) (i) Las mejores respuestas incluyeron una estrategia (local o nacional) concreta ubicada geográficamente que explicaba cómo podía reducirse el consumo de un recurso concreto (el agua y los combustibles fósiles fueron los más populares). Algunas no identificaban el recurso que se conservaba o la localización de la estrategia que se iba a evaluar, y por lo tanto no se les pudo conceder ningún punto.

(ii) Las mejores respuestas dieron razones válidas, con explicaciones que estaban vinculadas claramente con (c) (i). Desgraciadamente, uno o dos alumnos ignoraron la palabra “bien” y dieron una explicación positiva y una explicación negativa, de las que solo se calificó la mejor de ellas.

Sección B

No parece que ninguna de las preguntas haya sido más popular que las demás para los alumnos.

Pregunta 5

Se dio el caso de varios alumnos que abordaron la pregunta a través del debate entre las perspectivas de los neomaltusianos y Boserup, llegando los mejores a relacionar estas teorías con el concepto de sustentabilidad ambiental. Estos últimos

argumentaron que desde la perspectiva maltusiana era necesario el control demográfico y que desde la perspectiva de Boserup eran mucho más importantes la tecnología y las innovaciones. Los mejores alumnos respaldaron sus argumentos haciendo referencia a estudios de caso en los que se utilizaban frecuentemente China, India y Singapur. Algunas de las buenas respuestas adoptaron un enfoque regional y analizaron la estabilidad ambiental antes y después del control demográfico, con China como opción muy popular. Los peores exámenes mostraron muy poco conocimiento y comprensión de la sustentabilidad y fueron en su mayor parte superficiales o de escasa pertinencia, sin utilizar ejemplos o estudios de caso. Las peores respuestas no enfocaron bien la respuesta y se ignoraron aspectos importantes de la pregunta (como una discusión sobre el control demográfico). En casi todos los casos, se consideró que el control demográfico consistía exclusivamente en el control de las tasas de natalidad.

Pregunta 6

Ha habido algunas respuestas muy buenas que comentaron las razones por las que el petróleo era un problema analizando las reservas, los precios y las consideraciones geopolíticas. Estas respuestas utilizaron ese problema como punto de partida para analizar las alternativas al petróleo y, normalmente, se centraron en las renovables. Hubo algunos buenos ejemplos de discusiones sobre la importancia de estas fuentes de energía y su valor relativo. Los alumnos normalmente dominan los materiales de ejemplo. Las mejores respuestas estaban bien desarrolladas y cubrían la mayoría de los aspectos de la pregunta, lo que permitió que los alumnos demostraran y discutieran la importancia cambiante (producción/consumo) de otras fuentes de energía importantes. En estas respuestas también se vieron unos buenos intentos de evaluar las diferentes opciones en combustibles. Las malas respuestas se caracterizaron por un pobre conocimiento y comprensión y, con frecuencia, haciendo demasiado hincapié en el petróleo y casi nada en la importancia cambiante de otras fuentes de energía principales. Los peores alumnos no lograron ofrecer unos ejemplos o estudios de caso objetivos, detallados y específicos y apenas intentaron aplicarlos.

Pregunta 7

Esta pregunta produjo alguna discusión muy buena en algunos casos. Las mejores respuestas demostraron cierta comprensión del desarrollo económico en los estudios de caso que habían seleccionado y luego procedieron a comentar el éxito en la reducción de desigualdades. Algunos tuvieron en cuenta la escala y observaron que el desarrollo de los nuevos países industrializados y los países BRIC había reducido las desigualdades globales mediante la extensión de la riqueza y el trabajo. Con frecuencia se señaló que el desarrollo se veía limitado, no obstante, a escala espacial y social, ya que algunas regiones carecían de desarrollo y los beneficios quedaban restringidos a ciertas clases y sexos. Se dieron algunos buenos ejemplos: China, Brasil y Malasia son solo algunos de ellos. Algunos argumentaron que el desarrollo *per se* no significaba que las desigualdades se vieran reducidas y citaron países que eran considerados “desarrollados” que contaban con un gran número de

desigualdades (Estados Unidos y Australia fueron los más nombrados). Las peores respuestas se caracterizaron por un conocimiento y comprensión inciertos o parciales del desarrollo. El término no se explicaba detalladamente y con frecuencia desde una perspectiva muy limitada; los ejemplos y estudio de caso, si se incluían, eran muy limitados en sus detalles o pertinencia. Estos alumnos que obtuvieron peores resultados hicieron poco intento de aplicarlos y sus respuestas no abordaron la pregunta en profundidad. La evaluación de las desigualdades sociales y económicas relacionadas con el desarrollo no se discutían más allá de un nivel superficial o de escasa pertinencia.

Recomendaciones y orientación para la enseñanza a futuros alumnos

- Los alumnos deberían leer las preguntas con atención y deberían identificar los principales términos de instrucción, como describir, explicar, examinar o discutir. Son demasiados los alumnos que ofrecen explicaciones cuando una sencilla descripción es todo lo que se necesitaba. Esto es especialmente importante también en los ensayos, muchos alumnos ignoraron la parte de "distintas del petróleo" de la pregunta 6 y escribieron excelentes respuestas que fueron completamente irrelevantes. Los profesores deben resaltar la importancia de volver a leer las preguntas para evitar las malas interpretaciones.
- Debe aconsejarse a los alumnos sobre el mejor uso de los datos cuantitativos en los gráficos y mapas de sus respuestas.
- Se debe recordar a los alumnos que las definiciones que se proporcionan en el programa de estudios son decisivas para orientarlos en los exámenes.
- Los alumnos deben planificar su uso del tiempo con cuidado, ya que a menudo la respuesta extensa se hizo apresuradamente. Debe fomentarse el hábito de planificar los ensayos, práctica que ya se utiliza.
- Es fundamental que se haga una referencia clara a la localización exacta: algunos alumnos hicieron referencia a "en este país" o a "por aquí"; los examinadores no tuvieron modo de saber cuál era la localización.
- Se observó un uso bastante amplio de acrónimos oscuros en algunas respuestas, y salvo que se dé el significado de las iniciales, es difícil saber de qué estaban escribiendo.
- Los alumnos deben conocer ejemplos a varias escalas, de local a internacional, y deben ser capaces de aplicarlas bien a una pregunta, no solo reproducirlas.
- Los profesores deben intentar alejarse de ejemplos de libros de texto anticuados y, siempre que sea posible, deben utilizar ejemplos actualizados y pertinentes.

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 - 6	7 - 12	13 - 21	22 - 27	28 - 33	34 - 39	40 - 60

Nivel Medio

Calificación final:	1	2	3	4	5	6	7
Puntuaciones:	0 - 5	6 - 11	12 - 15	16 - 19	20 - 24	25 - 28	29 - 40

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

Las peores respuestas fueron las de geografía física, especialmente las formas de relieve y los procesos en ambientes extremos (áridos y fríos) y las dorsales oceánicas, aunque se dieron buenos conocimientos y comprensión de los elementos fluviales, El Niño-Oscilación Sur y los huracanes.

Las áreas que resultaron más difíciles para los alumnos fueron aquellas donde se les pedía definir los conceptos con exactitud. También se perdieron puntos en la elaboración de enunciados y en la explicación y análisis de problemas, y en la obtención de conclusiones.

Desgraciadamente, muchos no siguieron las instrucciones de las preguntas y prefirieron adoptar un enfoque "aquí está todo lo que sé sobre...". Un punto débil importante estuvo en la aplicación de ejemplos y estudios de caso pertinentes relacionados con las preguntas que ese hacían: muchos alumnos se contentaron con reproducir ejemplos que habían aprendido en clase, además de hacer poca referencia a la pregunta. Por otro lado, un gran número de ellos incluyeron número insuficiente un de datos objetivos para respaldar las afirmaciones de carácter general.

Las habilidades de trabajo con mapas siguen siendo pobres en ambos niveles y la escala continúa siendo un problema para algunos, que citaron a Goa, Venecia, África y las Olimpiadas de Londres como países. Los mapas esquemáticos (cuando se utilizan) con frecuencia estaban muy mal dibujados y, en muchos casos, eran prácticamente inidentificables.

Desgraciadamente, se encontraron malinterpretaciones de los enunciados en unas pocas pruebas, especialmente en el Nivel Medio.

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

La interpretación de los términos de instrucción ha mejorado, por ejemplo, con un mayor esfuerzo para "evaluar" y ofrecer un punto de vista más equilibrado. Las preguntas de Ocio, deporte y turismo fueron populares, al igual que las preguntas de Amenazas y desastres y las de Ambientes urbanos y Agua dulce: cuestiones y conflictos.

Se utilizaron con acierto ejemplos bien escogidos, contemporáneos y detallados, que demostraron un conocimiento y comprensión excelentes, que al hacer referencia de forma explícita a las preguntas realizaban las mejores respuestas. Fue agradable ver que se utilizan más ejemplos contemporáneos y actualizados, alejándose de una excesiva dependencia de los estudios de los libros de texto (a menudo anticuados).

Es evidente que muchos alumnos se habían aprendido las definiciones de los términos geográficos, aunque muchos no pudieron distinguir un desastre de una amenaza.

Algunos alumnos fueron capaces de crear mapas y diagramas bien dibujados que se adecuaban a la pregunta y resultaban útiles para el análisis cuando se hacía referencia clara a ellos.

Muchos alumnos parecen estar recibiendo una buena preparación para interpretar los gráficos, y cada vez más alumnos incluyen de manera habitual una clara referencia a los gráficos o diagramas y utilizan cierta cuantificación para apoyar sus afirmaciones.

Muchos alumnos están preparados para poner en duda los enunciados de las preguntas, lo que les permite ofrecer puntos de vista alternativos y, a su vez, mejores respuestas.

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

Opción A

Pregunta 1

- a) Muchas respuestas correctas (sucintas). Algunos no utilizaron los términos correctos, aunque describieron el proceso. Algunos tenían los términos erosión y/o transporte y sedimentación.

- b) Algunas respuestas muy competentes. A la mayoría de los alumnos les resultó fácil explicar un beneficio ambiental, aunque muchos no lograron encontrar un segundo beneficio adecuado. Además, muchas respuestas describieron con frecuencia las causas de la salinización y la eutrofización, en lugar de explicar su impacto en la calidad del agua, por lo que es su incapacidad para elaborar la respuesta les restó puntos. Algunos de los peores alumnos afirmaron que el riego era un impacto, lo que

también les costó algún punto.

- c) Las malas respuestas se centraron en un aspecto de la gestión de llanuras aluviales, por ejemplo, todo lo que se puede escribir sobre la represa de Aswan. Muchos enumeraron estrategias, como las represas, la canalización, etc., pero no las evaluaron como estrategias para prevenir o agravar las inundaciones. Por lo general, solo se presentó una serie limitada de estrategias de gestión de llanuras aluviales y, por tanto, fueron pocos los alumnos que pudieron entrar en una discusión detallada. Muy pocas respuestas utilizaron buenos ejemplos para apoyar sus análisis.

Pregunta 2

- a) Por lo general, la mayoría de los alumnos fueron capaces de identificar cuatro diferencias relevantes, aunque con frecuencia no se utilizaban términos apropiados como el tiempo de retraso, la curva ascendente de un hidrograma o el caudal base. Los alumnos no pudieron identificar de forma clara los elementos del hidrograma, lo que trajo consigo con frecuencia intentos vagos y amplios de describir las diferencias, aunque solo fuera para describir la forma de los dos gráficos sin saber lo que representaban.
- b) En la mayoría de los casos se mostró una buena comprensión, aunque también se dieron respuestas descriptivas que no se centraron en las respuestas de la corriente de agua del hidrograma.
- c) Muchos alumnos que respondieron bien a los apartados (a) y (b), lo hicieron mal en el apartado (c). Fueron demasiados los que nombraron un país, pero no citaron el nombre de un río que sufriera la inundación (cuya localización y fecha tenía que precisarse). Unos pocos utilizaron estudios de caso anticuados. Bangladesh fue un estudio de caso que se utilizó con frecuencia, pero en muchos casos no se hizo mención al nombre del río. Sus Algunos intentaron fijarse en la importancia relativa de las causas naturales y humanas, pero con frecuencia fueron descriptivos y contestaron en términos generales, concentrándose en los efectos y no en las causas. En esos casos, el tratamiento de las causas humanas fue pobre. Las buenas respuestas pudieron analizar sucintamente los diversos factores que respaldaban su opinión, y aquellos que tuvieron buenos resultados utilizaron una amplia gama de factores para apoyar su conclusión.

Opción B

Pregunta 3

- a) Sin problemas.

- b) Algunas respuestas explicaron bien el ciclo de formación de los acantilados, centrándose en la acción de las olas, la socavación y la caída de secciones del litoral costero.
- c) Esta pregunta se comprendió y se hizo muy bien o se malinterpretó por completo. Algunos reconocieron la localización en la parte central de los océanos y en los bordes de las placas, pero la mayoría no fueron capaces de localizar las dorsales oceánicas y muchos pensaron que estaban en los bordes de los continentes.
- d) Muchos no entendieron el término "geopolítico" y se dio una descripción de los peligros de la sobreexplotación pesquera, por ejemplo. Aquellos que hicieron una referencia específica a un recurso concreto, como por ejemplo el petróleo o el pescado, pudieron situarlo en el contexto de un conflicto, con una clara identificación del problema y de por qué o cómo se produce el conflicto.

Pregunta 4

- a) Bien respondida con buenos ejemplos en muchos casos. Otros reconocieron los beneficios, pero no lograron desarrollar sus respuestas lo suficiente para obtener un segundo punto.
- b) Es evidente que esto se está enseñando bien en la mayoría de los centros. Para obtener todos los puntos, los alumnos tenían que dar una explicación detallada de las funciones globalmente o en regiones concretas. Muchos simplemente hicieron referencia a las corrientes superficiales y la transferencia de calor y frío desde las zonas cálidas a las frías y viceversa, o se centraron en la distribución de nutrientes.
- c) Este concepto se ha enseñado bien. Los buenos alumnos fueron capaces de dar ejemplos de los beneficios y costos económicos en ambos lados del Pacífico. Se vieron algunos mapas excelentes que mostraban los eventos normales y de El Niño. Por regla general se ignoraron los eventos de La Niña. Las peores respuestas fueron con frecuencia imprecisas y carecían de base o de detalles sobre las ubicaciones, u ofrecían simples descripciones sin intento alguno de modificar o adaptarse a las necesidades de la pregunta, centrándose en los efectos sociales y económicos.

Opción C

Las dos preguntas de este tema no fueron muy populares y sus respuestas fueron bastante pobres.

Pregunta 5

- a) Esta fue hecha bastante bien y los mejores alumnos fueron capaces de articular de manera clara los patrones. Las peores respuestas fueron imprecisas y no entraron en aspectos geográficos.

- b) Numerosas respuestas no fueron capaces de sugerir impactos socioeconómicos con ejemplos concretos ubicados geográficamente o simplemente hicieron referencia a los problemas de la aridez y no los relacionaron con el cambio climático; otras carecieron de detalles o de elaboración.

- c) Este apartado se respondió muy mal y solo unos pocos alumnos fueron capaces de incluir formas de relieve pertinentes, aunque mostraron una escasa comprensión acerca de su desarrollo.

Pregunta 6

- a) La definición se abordó de manera adecuada en el apartado (i), pero en el apartado (ii) fueron muchos los alumnos que no lograron reconocer la importancia de mencionar los cambios en la temperatura o de identificar el punto de congelación, limitándose a afirmar que era un ciclo de congelación y deshielo en invierno y verano.

- b) Con frecuencia las respuestas no relacionaron el proceso de congelación-deshielo con las formas de relieve nombradas y, de hecho, el conocimiento de las formas de relieve periglaciares fue muy incompleto.

- c) El ambiente extremo que se eligió con mayor frecuencia fue el ambiente periglacial. El desarrollo de los recursos se acompañó bien de ejemplos y se utilizó el oleoducto Trans-Alaska a costa de examinar una serie de características físicas. Con frecuencia se describieron los factores en lugar de analizar las relaciones.

Opción D

Pregunta 7

- a) Las condiciones atmosféricas no se entendieron bien, aunque las condiciones relativas entre el ojo y la pared del ojo estaban bien. Fueron demasiadas las respuestas que hicieron referencia únicamente a las condiciones climatológicas que

se experimentan en el ojo y en la pared del ojo, en lugar de las condiciones atmosféricas, por ejemplo, pocos mencionaron el aire descendente del ojo y el rápido ascenso en espiral del aire de la pared del ojo.

- b) Hubo una buena comprensión de las condiciones naturales necesarias para la formación de un huracán, pero muchos no contemplaron la parte de "acontecimiento de impacto ambiental causado por un huracán" de la pregunta, además de que no incluyeron ninguna referencia a los factores humanos.
- c) Los peores alumnos se centraron en el estudio de caso y no en la evaluación de las estrategias. Un error importante fue la incapacidad de distinguir entre un acontecimiento de impacto ambiental y un desastre, y los peores alumnos se limitaron a comparar un acontecimiento en un pmde y en un pMde. Algunos hicieron referencia a más de un tipo de acontecimiento de impacto ambiental. Las mejores respuestas mostraron una buena diferenciación entre los impactos en las naciones ricas o pobres, aunque persiste la idea en muchos de que es posible la evacuación antes de un terremoto en los países ricos. El uso de ejemplos bien escogidos se vio complementado con una sólida evaluación.

Pregunta 8

- a) La descripción de los cambios fue bien hecha en general, aunque las peores respuestas no utilizaron los datos del gráfico.
- b) Muchos simplemente hicieron referencia a un aumento en los acontecimientos de impacto ambiental debido al cambio climático sin incluir ninguna prueba, aunque la mayoría fue capaz de relacionar el incremento de la prosperidad económica con el aumento de los costos. Sorprendentemente, pocos hicieron referencia al aumento de la población que habita en las zonas más expuestas a los acontecimientos de impacto ambiental.
- c) Varios alumnos se concentraron en los preparativos anteriores a los desastres, que aunque sea pertinente hasta cierto punto, quiere decir que se descuidaron el "durante" y "después". Algunos solo se concentraron en lo que no se habían hecho, por ejemplo en el ciclón Nargis, o en predicar sobre cuestiones morales acerca del huracán Katrina en lugar de examinar los hechos. Algunos lo vieron como una excusa para escribir todo lo que sabían sobre un acontecimiento de impacto ambiental, haciendo poca referencia a la pregunta. Varios utilizaron los desastres de Chernóbil, las plataformas petrolíferas o los petroleros, a pesar de las instrucciones que se habían dado para no hacerlo.

Las mejores respuestas demostraron una buena planificación y diseño del patrón y tiempo dedicado a las respuestas, y dispusieron una buena estructura con una secuencia lógica.

Opción E

Pregunta 9

Pregunta popular y algunas respuestas muy buenas.

- a) Tendencias del gráfico bien explicadas.

- b) Las estrategias de las buenas respuestas tenían un buen desarrollo y estaban acompañadas de ejemplos. En las peores respuestas, se utilizó la palabra "fomentar" sin desarrollo como explicación alguna; se utilizaron, por ejemplo, afirmaciones vagas como "desarrollar infraestructuras y construir hoteles". Alternativamente, algunos solo se concentraron en lo que eran los atractivos, por ejemplo el entorno natural, y no hicieron mención alguna de cómo se puede utilizar el medio ambiente para obtener más turismo. Además, la parte de "países de ingresos bajos" fue ignorada por algunos que se fijaron en partes del Reino Unido.

- c) Se vieron algunas respuestas excelentes y una gran variedad de estudios de caso. La pregunta se evaluó y se discutió bien, y la mayoría llegaron a la conclusión de que los beneficios económicos superan a los costos ambientales. Las mejores respuestas fueron capaces de debatir la naturaleza de los beneficios económicos. Las peores respuestas con frecuencia hicieron referencia a una ciudad o una región en concreto; por ejemplo, Goa. En las peores respuestas fue escasa la información detallada sobre los beneficios y costos, más allá de afirmaciones imprecisas sobre más ingresos y más puestos de trabajo.

Pregunta 10

- a) Esta fue respondida bien por la mayoría de los alumnos que decidieron contestar la pregunta, aunque algunos alumnos se centraron en los atletas de elite en lugar de en la participación.

- b) La pregunta fue malinterpretada con frecuencia en lo que se refiere a la ubicación local de los equipos. Aunque la mayor parte supieron hacer referencia a una liga deportiva nacional, el conocimiento de la ubicación de los equipos fue prácticamente inexistente. Varios obvios aficionados deportivos describieron dónde se jugaba su deporte con poco razonamiento.

- c) Se mostró un buen conocimiento del concepto de turismo sustentable, aunque acompañado de unas discusiones amplias e imprecisas con pocas referencias a ejemplos y poca evaluación. Los dos problemas más comunes fueron la incapacidad de llegar a una conclusión, seguido del exceso de generalización.

Opción F

Pregunta 11

- a) La mayoría de las respuestas fueron correctas.
- b) Unas pocas fueron muy genéricas (por ejemplo, África) o utilizaron términos descriptivos (por ejemplo, arriba, izquierda).
- c) A muchos alumnos les resultó difícil mantener el foco de la respuesta en las causas económicas, y se incluyeron causas políticas, ambientales y físicas, lo que demostró únicamente una comprensión muy limitada de la deficiencia alimentaria.
- d) Una pregunta muy abierta en la que se podía elegir entre varias enfermedades. Las más habituales fueron la malaria y el VIH/sida. Muchos se limitaron a discutir la enfermedad y sus causas y propagación, en lugar de examinar su impacto. Aunque se han visto a algunos buenos impactos a escala local, la mayoría tuvieron dificultades para relacionarlos con la escala internacional y, por tanto, compararlos.

Pregunta 12

- a) La mayor parte de los alumnos entendieron la obesidad como el resultado del consumo excesivo de alimentos, aunque las referencias al IMC fueran menos habituales.
- b) Se incluyeron factores bien reconocidos, pero sin elaborarlos de forma suficiente para obtener los cuatro puntos.
- c) Un error habitual fue la enfermedad que parecía viajar a otro país por avión, sin mención alguna del vector, o la gente que llevaba la malaria a otro país y la transmitía. La mayoría de los alumnos intentaron un diagrama de algún tipo. Por lo general, no se entendió bien el proceso de difusión y hubo pocos diagramas que estuvieran bien relacionados con el concepto.

- d) Las respuestas a (d) fueron con frecuencia superficiales y limitadas, siendo pocos los alumnos que fueron capaces de hacer referencia a una serie de factores distintos de aquellos relacionados con la Revolución Verde, que no es precisamente un fenómeno reciente. El problema principal de esta pregunta fue la falta de examen en profundidad. Muchos se concentraron únicamente en la mejora de la productividad, por ejemplo, la mecanización o las variedades de alto rendimiento, y no explicaron realmente cómo conducen a una mayor disponibilidad de alimentos.

Opción G

Pregunta 13

- a) Se vieron buenos intentos de respuesta, aunque algunas de ellas hacían referencia al crecimiento del área urbana en lugar de al crecimiento de la población.
- b) Bien hecha, y la mayoría reconocieron la correlación negativa y fueron capaces de proporcionar ejemplos y cuantificación de la anomalía.
- c) Algunas respuestas se concentraron en los factores de expulsión de las áreas urbanas en lugar de hacerlo en los factores de atracción de las áreas urbanas.
- d) Los alumnos mostraron una buena comprensión de los problemas urbanos de las ciudades con un rápido crecimiento y los describieron bien, aunque algunos no pudieron resistir contestar con un enfoque de resolución de problemas y no fueron siempre capaces de enunciar el reto, como puede ser cómo ralentizar la migración del campo a la ciudad o cómo mejorar la calidad de la vivienda, y se limitaron a describir cómo era un problema las malas condiciones de las viviendas (por ejemplo, en las *favelas*).

Pregunta 14

- a/b) La mayor parte de los alumnos fueron capaces de identificar factores como el volumen de espacios verdes o la configuración de los patrones de las calles, pero no hicieron referencia a áreas concretas del mapa. Lo mismo puede decirse aunque en menor grado del apartado (b), a pesar de que la mayoría fueron capaces de identificar con relativa facilidad tres razones de la ubicación de la actividad industrial. Siguen existiendo problemas con la interpretación de los mapas topográficos y con las referencias a la información procedente del mapa.
- c) Muchos utilizaron muchas estrategias para un ejemplo urbano, y por lo general recibieron puntos por ello. Un estudio de caso popular fue la evolución del transporte público en Curitiba, Brasil, que se describió a menudo con gran detalle aunque se ignorara frecuentemente su relación con la reducción de la contaminación urbana.

Las mejores respuestas se concentraron en un área urbana y una estrategia detallada y bien evaluada. Aquellos que incluyeron demasiadas estrategias no pudieron elaborar una respuesta en profundidad.

Recomendaciones y orientación para la enseñanza a futuros alumnos

Se recomienda que los profesores:

- Sigam haciendo hincapié en la importancia de unos mapas esquemáticos y diagramas precisos y en cómo incorporarlos a las respuestas del examen.
- Animen a los alumnos a practicar el dibujo de diagramas que muestren el desarrollo de formas de relieve.
- Animen a los alumnos a respaldar sus afirmaciones con información que proceda directamente del mapa (nombres de lugares, sistema de coordenadas, distancias, dirección) en las preguntas con mapas.
- Resalten a los alumnos la importancia del aprendizaje de las definiciones de los términos de instrucción y de estudiar la pregunta cuidadosamente antes de responder.
- Dejen claro a los alumnos que tienen que memorizar las definiciones y procesos, pero que también deben ser capaces de desarrollar argumentos bien centrados y razonados basados en ejemplos concretos.
- Se aseguren de que los alumnos tienen un conocimiento y comprensión claros de los principales términos geográficos, por ejemplo, desastre, acontecimiento de impacto ambiental, geopolítico.
- Resalten a los alumnos que deben leer las preguntas cuidadosamente y que deben aplicar bien los estudios de caso a la pregunta en lugar de escribir "todo lo que sé sobre...".

- Recuerden a los alumnos que se deben incluir ubicaciones y fechas (si fuera necesario) concretas para los estudios de caso.

Prueba 3 del Nivel Superior

Bandas de calificación del componente

Calificación final:	1	2	3	4	5	6	7
Puntuaciones:	0 - 4	5 - 8	9 - 12	13 - 14	15 - 17	18 - 19	20 - 25

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

Se ha observado una enorme mejora en el desempeño de los alumnos en esta prueba desde 2011. Las áreas del programa donde sería agradable ver un mejor progreso en el futuro son, entre otras, los subtemas 3 a 6 de la guía de la asignatura. Los alumnos siguen teniendo dificultades para entender el modo como se canalizan los flujos de capital en todo el mundo y rara vez comprenden la distinción entre la tercerización (las redes globales de producción) y la división espacial interna del trabajo que han desarrollado algunas corporaciones transnacionales (en la que son propietarios directos y controlan los lugares de producción en el extranjero). Muchos siguen sin aprender bien el papel de las organizaciones internacionales. Una mejor comprensión del papel de los bloques comerciales, el FMI y la OMC mejorará siempre en gran medida las posibilidades de éxito de un alumno que intenta discutir un enunciado como "las interacciones globales son impulsadas sobre todo por las acciones de las corporaciones transnacionales" (pregunta 2).

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

En conjunto, los alumnos que se examinaron en esta convocatoria de noviembre de 2012 mostraron una mejor comprensión de la naturaleza de la evaluación si los comparamos con el grupo de noviembre de 2011. Las respuestas al apartado (b) era más probable que demostraran una síntesis adecuada, ya que era mayor su inspiración conceptual en la guía de la asignatura. También se han visto unos mayores indicios de familiaridad con los temas examinados en las preguntas del apartado (a), especialmente la convergencia de tiempo y espacio (pregunta 3) y, superficialmente al menos, las diásporas (pregunta 2) y las millas de alimentos (pregunta 1). Las pruebas eran con frecuencia contemporáneas y pertinentes, y se hacían frecuentes referencias a la primavera árabe, al vertido de petróleo del golfo de México y a acontecimientos en la zona euro.

La mayoría de los alumnos mostraban una sólida comprensión del papel de las corporaciones transnacionales en el mundo y de los diversos impactos económicos, culturales y ambientales que pueden causar. Del mismo modo, muchos alumnos fueron capaces de valorar de manera crítica una serie de métodos de resistencia a los peores excesos de las corporaciones transnacionales.

La mayor parte de los alumnos proporcionaron un relato acertado de los intercambios socioculturales globales y a menudo emplearon ejemplos bien desarrollados.

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

Pregunta 1

- a) Aunque el tema de las millas de alimentos resultó familiar para la mayoría de los alumnos, la redacción de la pregunta fue una dura prueba para algunos, que no fueron capaces de elaborar una respuesta alrededor de los puntos fuertes y débiles del “concepto de millas de alimentos” (es decir, el concepto de que se puede explicar la huella ecológica de un producto utilizando la distancia que ha recorrido). En su lugar, muchos escribieron sobre los costos y beneficios de las largas distancias en la obtención de alimentos, tanto para los productores como para los consumidores). Siempre que fue posible, se procuró dar algún punto a este enfoque, aunque fue raro que una respuesta de ese tipo fuera más allá de la banda C.
- b) Muchos alumnos pueden escribir largo y tendido sobre las corporaciones transnacionales, especialmente sobre “caras conocidas” como las de McDonald’s y Disney. Es una pena que haya menos pruebas de alumnos y centros que hayan llevado a cabo sus propios estudios sobre estudios de caso alternativos (que no escasean, precisamente). Por lo general, la mayoría pudieron “enfrentar” la importancia de las corporaciones transnacionales (como actores) contra otras fuerzas, normalmente la tecnología y las organizaciones internacionales (como la UE, la ONU y, ocasionalmente, el FMI). Unos pocos comprendieron que las corporaciones transnacionales impulsan las interacciones económicas y culturales, junto con otros actores que están ocupados fomentando la globalización política. Muy pocos alumnos llevaron más allá esto, y describieron un “cuadro general” holístico de interacciones políticas y económicas impulsadas por un nexo de poderosos gobiernos, corporaciones e instituciones. Incluso un alumno conocía el pasado de Nixon como abogado de Pepsi, ¿recogido tal vez de ese clásico de los documentales, *Burp!*, de John Pilger?

Pregunta 2

- a) Una comprensión superficial de las diásporas permitió a muchos acceder a la banda D. Los alumnos que obtuvieron 7 u 8 puntos describieron en ocasiones, básicamente, una única migración, pero utilizando un enfoque muy adecuado que se centraba en los impactos culturales, y no económicos, en las regiones de origen y de acogida. Esos alumnos normalmente fueron capaces de comenzar sus respuestas con una aproximación a lo que significan las diásporas, seguida inmediatamente por un extenso análisis de un único destino migratorio, lo que fue una pena. La inclusión de las diásporas en el programa de estudios da a los geógrafos la oportunidad de explorar las diferencias culturales entre, por ejemplo, las comunidades irlandesas de Nueva York y Londres y la cultura ancestral de la propia Irlanda. También se da la oportunidad de

analizar la distribución global de la población, aunque ningún alumno intentó esbozar un mapa o intentó proporcionar una tabla que mostrara esta información sobre la población como parte de su párrafo de introducción. Entre los estudios de caso populares estuvieron las diásporas chinas y judías, aunque con una pobre comprensión del patrón global. Uno o dos alumnos analizaron la comunidad galesa de Patagonia, en lo que fue una elección interesante.

- b) Muchos alumnos llegaron a la banda D proporcionando un análisis básico y equilibrado que utilizó de manera sintética una serie de ideas del programa de estudios, como el poder de las corporaciones transnacionales y el crecimiento de las organizaciones internacionales (utilizado a favor del enunciado) y la decisión de China y Corea del Norte de permanecer “desconectados” en varios grados (utilizado para discutir el enunciado). Las mejores respuestas definieron el concepto —la globalización— con la suficiente elegancia como para preparar el terreno para llegar a una matizada conclusión superior. Por ejemplo, si se muestra la globalización como un proceso económico principalmente, pero acompañado también de interacciones políticas y culturales, se puede llegar a una conclusión interesante. Un alumno argumentó que los líderes chinos, a la vez que rechazan la democracia y el libre acceso a Internet (representantes de la globalización política y cultural), se han visto obligados a aceptar una globalización económica con la esperanza de la creación de nueva riqueza y de la mitigación de la pobreza. Este es exactamente el tipo de conclusión matizada a la discusión que los examinadores estaban esperando ver.

Pregunta 3

- a) Las buenas respuestas a esta pregunta fueron con frecuencia conceptualmente ricas y abarcaron conceptos estrechamente relacionados (un mundo más pequeño, la fricción de la distancia, un mundo de dos velocidades, etc.) o criticaron tal vez la noción de que todo el mundo experimenta la convergencia de tiempo y espacio en la misma medida (un punto importante que han resaltado geógrafos como Doreen Massey). Las respuestas más mediocres, que normalmente llegaron a la banda C, adoptaron un enfoque de "conocimiento general" y describieron, o enumeraron, una lista de aviones y veleros famosos, y sus tiempos de viaje. Las mejores respuestas combinaron una elegancia conceptual con una sólida redacción basada en pruebas, como debe ser.
- b) Las respuestas competentes sugirieron o insinuaron algún tipo de patrón global del daño ambiental, o utilizaron de manera acertada la idea de escala, abordando así la pregunta de si el daño ambiental se experimenta "en todos los lugares". Algunos adoptaron el punto de vista de que no es verdad que el daño se experimente a escala mundial, o que se experimente en menor grado en algunos lugares; este enfoque podía alcanzar la banda D si se proporcionaban una serie de pruebas que respaldaran esa afirmación. En conjunto, resulta decepcionante que fueron pocos los que utilizaron la escala como una armadura explícita de su ensayo (por ejemplo, se podría argumentar que el consumo

global impulsa los cambios climáticos y de nivel del mar a escala global, y también formas mucho más localizadas de daños, como los vertederos). Las peores respuestas tomaron la globalización como un sinónimo de "humanos" y relataron todos los incidentes ambientales que pudieron recordar, algunos concretos (desastre de Chernóbil) y otros genéricos (lluvia ácida, erosión del suelo). Con frecuencia, no quedó claro cuál podría ser el vínculo con la globalización (especialmente en el caso de Chernóbil).

Recomendaciones y orientación para la enseñanza a futuros alumnos

Recomendaciones para la enseñanza de los contenidos del programa de estudios:

- Los alumnos deben desarrollar una comprensión de las diásporas, más allá de un estudio de caso sobre la migración. Tal vez el punto de partida para el análisis debería ser un mapa de la distribución de la población mundial, en lugar de un único lugar, como los irlandeses en Nueva York. Debe prestarse más atención al modo cómo las diásporas influyen en el desarrollo continuo del país de origen. En los entornos multiculturales de algunos centros sería posible para los alumnos explorar el concepto de diáspora investigando en sus propias familias y averiguando los rasgos culturales que han sobrevivido durante generaciones. Del mismo modo, las entrevistas o la elaboración de *podcasts* o cortos cinematográficos con las entrevistas a los empleados del colegio que han inmigrado al país de acogida podrían dar vida a la experiencia de formar parte de una diáspora.
- El trabajo de carácter descriptivo sobre la convergencia de tiempo y espacio (plazos de innovación) deben acompañarse de una cuidadosa exploración del concepto real (percepciones cambiantes de la distancia para grupos diferentes de personas). En una respuesta de la banda E, los examinadores esperaban ver cierta familiaridad con parte de la bibliografía pertinente, entre la que se podría incluir a Janelle, Harvey, Massey, McLuhan (la aldea global) o Dicken.
- Una mejor comprensión de los resultados más complejos de las interacciones globales solo será posible si se estudian en profundidad ejemplos concretos ubicados geográficamente. Podría ayudar con esto el trabajo en grupo en el que los alumnos adoptan el papel de actores distintos y tienen que justificar sus acciones y otras formas más imaginativas de examinar los intereses de los distintos miembros de la comunidad escolar.
- Debe prestarse un cuidado mayor a la relación entre el daño ambiental y las interacciones globales reales (el estudio de la contaminación en las líneas marítimas,

por ejemplo). Debe disuadirse a los alumnos de tratar las "interacciones globales" y las "actividades económicas" como categorías totalmente intercambiables.

Recomendaciones para la enseñanza sobre la naturaleza de la evaluación

Algunos alumnos siguen obteniendo malos resultados debido a errores en la interpretación de las preguntas. La pregunta 1(a) es un buen ejemplo para que los profesores la usen en la clase. Entender el significado de "el concepto de" es fundamental para abrirse paso a las bandas de calificación más altas en esta pregunta.

Los profesores pueden proporcionar oportunidades a las clases para que trabajen de forma colaborativa para ofrecer una adecuada conclusión evaluadora a los ensayos discursivos, como los tres incluidos en esta prueba. 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. 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).

Evaluación final no fundamentada o asertiva	Adecuada evaluación final fundamentada (basada en pensamiento conceptual como razonamientos basados en pruebas)
Pregunta 1(b)	
<p><i>Una vez analizados ambos lados de la pregunta, en resumen creo que hoy en día las corporaciones transnacionales son muy poderosas e impulsan las interacciones globales. Tienen más dinero que en muchos pmde y pueden hacer que sus productos se vendan prácticamente en cualquier país mediante la glocalización. Sin embargo, la tecnología también es importante, especialmente Internet, por lo que no solo las corporaciones transnacionales son importantes para hacer que tengan lugar las interacciones globales.</i></p>	<p><i>Como conclusión, las corporaciones transnacionales actúan junto a otras fuerzas. No estoy de acuerdo en que las corporaciones transnacionales pulsen en las interacciones políticas; eso es más el trabajo de la UE, la ONU y el FMI (en términos de armonización de las diferentes políticas comerciales de los gobiernos). Los gobiernos poderosos, como los Estados Unidos, también están impulsando cambios geopolíticos que hacen más fácil que las corporaciones transnacionales aumenten las interacciones globales económicas. Por último, la tecnología,</i></p>

	<p>así como las corporaciones transnacionales, impulsan las interacciones sociales (a través de las redes en línea) a escala global. Así que aunque el enunciado es cierto en gran medida para las interacciones económicas, he mostrado que hay otras fuerzas que están impulsando las interacciones políticas y sociales globalmente.</p>
Pregunta 2(b)	
<p>Por un lado, sí, la globalización es imparable por el poder que tienen las corporaciones transnacionales. Por otro lado, no, porque Corea del Norte se ha aislado de la globalización. En resumen, creo que la globalización es imparable.</p>	<p>Por último, creo que la respuesta a esta pregunta depende de lo que entendamos por globalización. Para cualquier país es difícil rechazar la globalización económica si quiere desarrollarse mediante el comercio, y por esta razón la globalización continuará. A pesar de ello, los cambios culturales que trae la globalización se mantienen en países como China y Francia, tal y como he mostrado. Así que <u>algunos</u> aspectos de la globalización pueden ser imparables, pero no <u>todos</u>.</p>
Pregunta 3(b)	
<p>Como conclusión, el daño ambiental es peor en países pmde como Ghana, donde se envían los residuos electrónicos y donde se construyen las industrias contaminantes. Los países pMde ya no sufren esta contaminación, por lo que no estoy de acuerdo en que el daño ambiental se sufra a <u>escala mundial</u></p>	<p>Como conclusión, todo el mundo está expuesto a los daños a <u>escala mundial</u>, debido a los impactos de nivel planetario del calentamiento global y la contaminación marina. Sin embargo, también tienen lugar impactos concretos ubicados geográficamente incluso más extremos, a escala local, debido a que los gobiernos locales débiles atraen las corporaciones transnacionales que contaminan, como el caso del gobierno de Ghana que permite el tratamiento de los residuos electrónicos, que son nocivos y dañinos.</p>

Comentarios adicionales

Esta prueba proporcionó un campo de acción lo bastante amplio como para que los alumnos mostraran lo que pueden hacer con una amplia gama de temas a su elección. La lectura de las mejores respuestas fue un placer: mostraron a unos jóvenes geógrafos abordando de manera crítica los complejos problemas producidos por las interacciones globales. Sus respuestas mostraron con frecuencia la profundidad de su pensamiento y su interés.