

Filosofía

Bandas de calificación de la asignatura

Nivel Superior

Calificación final	1	2	3	4	5	6	7
Puntuaciones:	0 - 12	13 - 24	25 - 40	41 - 53	54 - 66	67 - 78	79 - 100

Nivel Medio

Calificación final	1	2	3	4	5	6	7
Puntuaciones:	0 - 12	13 - 27	28 - 41	42 - 54	55 - 65	66 - 76	77 - 100

Evaluación interna 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 - 3	4 - 7	8 - 13	14 - 17	18 - 20	21 - 24	25 - 30

Nivel Medio

Calificación final	1	2	3	4	5	6	7
Puntuaciones:	0 - 3	4 - 7	8 - 13	14 - 17	18 - 20	21 - 24	25 - 30

Comentarios generales

Por lo general, las evaluaciones internas fueron de muy buena calidad, utilizaron una amplia gama de material no filosófico y una gran variedad de temas y material filosófico

En los ejemplos de esta convocatoria de examen se identificaron dos áreas problemáticas:

- En primer lugar, muchos alumnos no respetaron los requisitos formales. Las bibliografías y referencias fueron especialmente flojas en bastantes de las evaluaciones internas. Algunos centros mandaron ejemplos sin referencias de ningún

tipo (sin notas a pie de página ni referencias en paréntesis, ni bibliografía, ni referencias al estímulo).

- En segundo lugar, aunque una gran mayoría de los alumnos demostró una buena comprensión de la naturaleza de la evaluación interna, hubo bastantes que pareció que no la entendieron. Esos alumnos tendieron a tratar el estímulo como si estuvieran escribiendo una crítica de arte, enfocándose por completo en el material no filosófico en lugar de centrarse en las cuestiones filosóficas que surgían del material. Algunos alumnos perdieron mucho tiempo, por ejemplo, dando detalles biográficos sobre los artistas o los escritores a costa del análisis filosófico real. Algunos trabajos no hicieron mención a los conceptos, teorías o autores filosóficos. Un par de colegios envió ejemplos que eran todos de este tipo, lo que mostraba que los alumnos no habían sido bien orientados sobre la naturaleza de la evaluación.

A pesar de estos casos, la mayoría de la evaluación interna fue de buena calidad y la mayor parte de los alumnos habían recibido buenos consejos. La evaluación interna incluye a menudo comentarios útiles de los profesores que justifican las notas que han puesto. Esta práctica se debe alentar.

El único criterio que se evaluó de manera un poco demasiado generosa fue el criterio A, ya que los profesores a menudo tienden a ignorar los errores en el requisito formal como si no fueran importantes. Sin embargo, la evaluación interna es una buena oportunidad para que los alumnos aprendan a producir un trabajo dentro de un cierto marco y siguiendo un formato dado. Si no siguen los pocos requisitos que se enumeran en el criterio A, tendrán que ser, y acabarán siendo, penalizados.

Recomendaciones para procedimientos, instrucciones y formularios del IB

A pesar de unas pocas excepciones, en general se rellenaron los formularios y se mandaron los ejemplos a tiempo. Los profesores deben asegurarse de que utilizan la última versión del formulario 3/CS.

Se recomienda que se den a los alumnos instrucciones más claras sobre los requisitos formales. Los alumnos deben tener acceso a los criterios de evaluación y los profesores deben subrayar la importancia del criterio A, ya que se pierden muchos puntos innecesariamente en ese criterio.

Ámbito y adecuación del trabajo entregado

Estímulos

Los estímulos fueron variados y a menudo originales. La variedad pareció mayor que en años anteriores; muchos alumnos optaron por piezas contemporáneas y se salieron de los estímulos que se habían convertido en más corrientes, como los fragmentos de la película *Matrix*.

Las piezas visuales (fotografías, pinturas, etc.) y los escritos cortos (canciones, poemas, citas y fragmentos cortos) fueron lo que se utilizó más y mejor. Los alumnos que intentaron resumir escenas más largas de películas o fragmentos de libros a menudo lo hicieron peor, debido a una cierta falta de enfoque.

Todavía hubo algunos alumnos que utilizaron películas o libros enteros, lo cual no es apropiado. Unos pocos alumnos decidieron utilizar varios estímulos, lo que causó confusión, y se centraron demasiado en el material no filosófico, a expensas del análisis filosófico. Por último, en un par de ejemplos, el estímulo fue de naturaleza filosófica en lugar de ser no filosófico. Esta manera de actuar normalmente resultará en notas más bajas bajo el criterio C, pero a menudo afectará la calidad de toda la evaluación interna. La selección de un buen estímulo es por tanto crucial.

Se notó, sin embargo, que la inmensa mayoría de los estímulos fue apropiada, interesante y original.

Formato y naturaleza del análisis filosófico

En unos pocos casos, la evaluación interna se escribió como un diálogo filosófico. Aunque esto es normalmente raro, merece la pena apuntar que es perfectamente aceptable y a menudo se hace bien.

Hay muchas maneras de escribir un buen ensayo filosófico y los alumnos utilizaron bien todo tipo de formatos, siempre y cuando siguieron los criterios de evaluación.

Sin embargo, algunos alumnos todavía tienen problemas equilibrando el contenido de su trabajo y los siguientes errores fueron bastante comunes:

- Una respuesta personal y opinión demasiado desarrolladas sin hacer referencia al material filosófico.
- El enfoque contrario: un catálogo de referencias a autores y teorías, escritos con poca profundidad, evaluación o respuesta personal.
- Un enfoque exagerado en el estímulo con muy poca atención a los temas filosóficos que surgen del estímulo.
- El enfoque contrario: ninguna referencia en absoluto al estímulo (aparte de una breve mención en la introducción).
- Discusión de *muchos* de los temas filosóficos que pueden surgir de un estímulo en lugar de centrarse en un solo tema.

Aunque es difícil conseguir el equilibrio, el error más grave fue centrarse demasiado en el propio estímulo. Un número significativo de alumnos pasó mucho tiempo describiendo su estímulo y criticándolo de manera no filosófica. Por ejemplo, algunos alumnos se entretuvieron en el significado del uso de ciertos colores en una pieza visual, sin ninguna conexión directa con la filosofía. Un ensayo en particular se centró completamente en la biografía de un conocido escultor. Estos trabajos no son apropiados: confunden el análisis filosófico con la crítica de arte y no entienden el propósito de la evaluación.

Desempeño de los alumnos con relación a cada criterio

Criterio A: Expresión

Muchos alumnos perdieron puntos porque no respetaron los requisitos formales. Como recordatorio, las siguientes “faltas” atraen automáticamente un cero en el criterio A:

- El trabajo fuera del límite de palabras.
- La falta de referencias.
- La falta de referencia al estímulo (sin fuente, de origen sin identificar).
- La falta del estímulo (o al menos de un resumen del estímulo de 200 palabras).
- La ausencia de una conexión clara con el programa de estudios.
- La falta de dos o más requisitos formales (es decir, conexión explícita con el programa de estudios, cómputo de palabras, título, etc.).

El problema más común en esta convocatoria fue la ausencia de referencias. Bastantes exámenes no tenían bibliografía, referencias en el texto o notas a pie de página. El método de referenciar no es importante, siempre y cuando sea consistente y rigurosamente aplicado en cada trabajo. El trabajo que no tiene referencias apropiadas puede cometer plagio, lo cual es una falta muy seria y los examinadores alertarán al IB si se comete. La evaluación interna es una oportunidad excelente para aprender sobre los requisitos del trabajo académico.

Muchas bibliografías fueron deficientes. Algunos solamente incluyeron uno o dos sitios web como Wikipedia. Otros mencionaron títulos y autores pero no consiguieron incluir la editorial, las fechas y los lugares de publicación.

Estas faltas sobre el requisito formal son aún peores cuando los alumnos se desenvuelven bien en otras áreas del criterio A. El uso de lenguaje filosófico fue por lo general competente y algunos alumnos realmente utilizaron vocabulario de manera muy eficaz.

Criterio B: Conocimiento y comprensión del texto

La mayoría de los alumnos demostraron un buen conocimiento y comprensión de las cuestiones filosóficas. Estaba claro que muchos alumnos habían visto una variedad de teorías y autores.

Algunos alumnos tendieron a enumerar teorías y autores sin demostrar de manera apropiada que entendían las referencias que usaban.

Los ensayos más flojos a veces no incluyeron referencias explícitas a teorías o autores específicos, sino que se centraron demasiado en el estímulo o en la propia opinión del alumno.

Criterio C: Identificación y análisis del material pertinente

Los exámenes con las puntuaciones más altas demostraron una capacidad analítica increíble y trataron los temas filosóficos con rigor. Sin embargo, la mayoría de los

alumnos todavía tienen que distinguir entre conocimiento filosófico y análisis filosófico. Los alumnos que analizan de verdad el material tienden a implicarse a un nivel más profundo y más personal. Los mejores alumnos, por ejemplo, además de exponer las críticas más conocidas, tendieron a encontrar sus propios contraejemplos y críticas.

Dada la dificultad de obtener notas altas en el criterio C, fue una pena ver que algunos alumnos perdieron puntos valiosos porque su estímulo no era apropiado (es decir, todo un libro o una película).

Criterio D: Desarrollo y evaluación

Algunos alumnos consiguieron un equilibrio perfecto entre el uso de teorías y autores filosóficos y una respuesta personal pertinente. Sin embargo, muchos alumnos todavía caen en una cosa u otra, o bien desarrollando su opinión sin el apoyo del material filosófico, o bien analizando el material filosófico de una manera más bien distante, sin una respuesta personal. La respuesta personal debe presentarse pero también debe mostrar conocimiento y justificarse.

Recomendaciones para la enseñanza a futuros alumnos

- Subrayar la importancia de los requisitos formales incluido el uso de referencias. Mostrar a los alumnos cómo hacer referencia a una obra en el cuerpo del texto así como en la bibliografía. Asegurarse que las bibliografías incluyen todos los detalles pertinentes (título, autor, fecha y lugar de publicación, editorial). Evitar la mención general de un sitio web en la bibliografía.
- Asegurarse de que los alumnos poseen una buena comprensión de la naturaleza de la evaluación interna. El estímulo es para iniciar la reflexión filosófica. El análisis filosófico debe ser central al ensayo. El estímulo mismo no debe analizarse como una crítica de arte o literaria.
- A la inversa, el estímulo no debe simplemente desaparecer después de una mención rápida en la introducción. Los mejores alumnos tendieron a referirse al estímulo a lo largo del ensayo, pero siempre en relación a una cuestión filosófica principal.
- Un máximo de 2.000 palabras significa que es mucho mejor que los alumnos se concentren en una sola cuestión filosófica, incluso si su estímulo plantea varias. Este enfoque permite a los alumnos mostrar un análisis profundo e incluir varias perspectivas, argumentos, contraargumentos así como una evaluación a conciencia y una respuesta personal. Todos estos elementos deben estar presentes y no debe ignorarse ninguno.
- La evaluación interna es, en gran medida, un ejercicio de equilibrio: si se les enseña a los alumnos las diferentes destrezas que deben demostrar (conocimiento, comprensión, análisis, evaluación y respuesta personal), entonces es menos probable que escriban todo un ensayo ofreciendo su opinión o enumerando filósofos sin un análisis real.

Prueba 1 del Nivel Superior y Nivel Medio

Bandas de calificación del componente

Nivel Superior

Calificación final	1	2	3	4	5	6	7
Puntuaciones:	0 - 8	9 - 17	18 - 33	34 - 45	46 - 58	59 - 70	71 - 90

Nivel Medio

Calificación final	1	2	3	4	5	6	7
Puntuaciones:	0 - 8	9 - 17	18 - 24	25 - 31	32 - 37	38 - 44	45 - 60

Prueba 1 del Nivel Superior

Comentarios generales

Se anima a los profesores a que envíen sus comentarios a través del formulario G2. Estos comentarios son muy útiles y se tienen en cuenta durante la reunión de evaluación, y también para la preparación de exámenes futuros.

El 54% de las respuestas en el G2 indicaron que, comparada con la prueba del año pasado, este examen fue de un nivel similar. Sin embargo, aproximadamente un 25% pensó que era un poco más difícil. Casi todas consideraron las respuestas que el nivel de dificultad era o bien apropiado o bien casi apropiado.

Mientras que algunos colegios expresaron cierta preocupación con respecto al estímulo, es útil recordar que los alumnos deben concentrarse en el estímulo presentado y no en información adicional (como la película de la que se tomó la imagen). La falta de conocimiento de la película no afectó la calidad de las respuestas; de hecho, de todas las respuestas que consiguieron una nota excelente ninguna comentó sobre la película. Unos pocos profesores expresaron preocupación sobre las preguntas 5 y 11, indicando que eran demasiado específicas. Con respecto a la pregunta 5 que trata del tema 2, la pregunta trata de un tema explícito posible para el estudio de “la distribución de la riqueza” –las responsabilidades éticas para la humanidad. La pregunta 11 era sobre la cuestión central de la “justicia en una sociedad” relacionándose de diferentes maneras con los otros dos temas principales de la sociedad civil: el estado y el Gobierno, y la libertad y los derechos. Estos comentarios plantean claramente la cuestión de cómo leer las preguntas de la Prueba 1 y cómo tratarlas. Como han repetido los informes de la asignatura de maneras diferentes en los últimos años, los alumnos deben estructurar sus respuestas y empezar a desenmarañar la pregunta, definiendo los términos y los conceptos y luego, con ejemplos de apoyo, empezar a explorar y evaluar el material que utilizan para crear su respuesta. Si se preparara mejor a los alumnos y se les hiciera consciente de este enfoque, tendrían sin duda más ocasiones de abordar las preguntas como la 5 y la 11.

En comparación con mayo de 2012, el desempeño respecto a esta prueba ha mejorado. Las respuestas del año pasado presentaron una mejora relativamente significativa con respecto a

dos aspectos centrales: la escritura de los resúmenes que son realmente útiles para estructurar la respuesta y, en segundo lugar, el esfuerzo para presentar contraargumentos (incluso si muchos de estos casos son en cierto sentido artificiales). Esta tendencia ha mejorado en esta convocatoria de exámenes. Además también se ha observado que hubo una mejora en el nivel general de conocimiento y, en cierto sentido, en las habilidades, en particular las del análisis. Aún más, ya que tener un conocimiento razonable es una condición para el desarrollo de las destrezas que se requieren en la Prueba 1, esta mejora en el conocimiento parece que ha tenido un efecto beneficioso en general. La relevancia de la información que se presentó también está mejorando.

En general, los ensayos fueron más satisfactorios y demostraron una organización razonable (criterio A), y conocimiento y comprensión (criterio B).

Lograr el nivel 7 sigue siendo difícil, pero esto es de esperar debido a la naturaleza exigente del esfuerzo que se espera.

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

Como en convocatorias anteriores, los exámenes fueron en general de un nivel satisfactorio. Hay todavía, sin embargo, una diferencia significativa entre las expectativas para el curso central y más exigente del Diploma de Filosofía y el trabajo que realmente se presenta. El objetivo fundamental es la construcción de un argumento, aunque las respuestas descriptivas son todavía de lo más corriente. Con respecto al hecho de centrarse en el examen y la tarea que deben realizar, muchos alumnos no consideran las exigencias reales y explícitas de la pregunta y algunos incluso ignoran la pregunta y aplican lo que han aprendido independientemente de lo que se pida. Esto resulta en respuestas preparadas o exposiciones generales que consideran el tema general de la pregunta (por ejemplo, conocimiento o verdad) y escriben sobre esto sin considerar lo que pide la pregunta en sí. Hubo indicios de respuestas preparadas de antemano aplicadas a preguntas independientemente del tema o la dirección de la propia pregunta.

De manera similar a años anteriores, no hubo un área del programa que sobresaliera por su dificultad. Las dificultades principales que señalaron los examinadores, las cuales fueron similares a convocatorias de exámenes anteriores, fueron las siguientes:

Presente un argumento de forma organizada. Se encontraron diferentes cuestiones en la construcción de un argumento lógico. En un número importante de casos, lo que se colocó después de una premisa original no se seguía de manera lógica. Hubo respuestas que no presentaron un argumento bien organizado. Algunos alumnos parecían no tener claro cómo organizar y desarrollar un argumento; otros parecían no tener clara la estructura y el propósito. Sin embargo, algunos alumnos tenían una estructura clara, explícita y consciente en su ensayo y sabían exactamente cómo cada punto contribuía a la respuesta.

Utilice un lenguaje claro, preciso y apropiado. Hubo respuestas que no emplearon un lenguaje claro, preciso o apropiado a la filosofía. Un fallo de un grupo de exámenes fue su incapacidad para escribir un texto de manera directa y concisa, que fuera económico en la expresión. Hubo exámenes en los que los alumnos no parecían saber cómo escribir ensayos produciendo en su lugar una serie de afirmaciones sin justificar y sin ninguna conexión explícita.

Desarrolle un argumento claro y centrado en el tema. Todavía hay un problema con que los alumnos son demasiados descriptivos y no suficientemente filosóficos. Un número significativo de respuestas carecía de un argumento claro. Algunas respuestas no trataron los requisitos específicos y particulares de la pregunta y respondieron de una manera muy general. En los casos más flojos hubo indicios de que solamente se había compartido un conocimiento general.

En los exámenes de filosofía en general, pero en particular en la Prueba 1, se espera que las respuestas desarrollen un argumento. Demostrar conocimiento de teorías, nombres o posiciones filosóficos específicos no es un fin en sí mismo, sino un medio para desarrollar la respuesta como un argumento específico con respecto a la cuestión planteada en la pregunta. Un ejemplo claro de este malentendido es el siguiente tipo de respuesta. Empieza con “los filósofos han debatido x durante mucho tiempo”, en donde x se refiere al área general del tema. La afirmación normalmente se continúa después con una lista de posiciones o teorías sin preocuparse ni por la cuestión específica ni por desarrollar un argumento. Más aún, las preguntas filosóficas deben leerse como oportunidades para examinar y explorar las posibilidades que abre la pregunta.

Los examinadores apuntaron que, como se puede ver del número total de puntos posibles en los criterios de evaluación para el conocimiento y comprensión (5), frente a aquellas para la identificación y el análisis (10) y la evaluación (10), es vital que los alumnos se den cuenta de que el curso del Diploma de Filosofía no es principalmente un test de conocimientos (p. ej. de posiciones, argumentos y escritores filosóficos del pasado). En este curso es crucial que los alumnos tengan la oportunidad de desarrollar sus propias habilidades de análisis y evaluación filosóficas, que puede emplear en las pruebas de examen y en la evaluación interna.

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

En general, muchos alumnos demostraron la capacidad de estructurar una respuesta filosófica satisfactoria y apropiada al reto de una pregunta. Mostraron una comprensión satisfactoria de las convenciones del lenguaje empleado. El registro lingüístico fue normalmente a un nivel apropiado de formalidad académica.

Algunos alumnos entendieron bien la función del párrafo introductorio. Un número significativo de alumnos demostró conocimiento o argumentos entre satisfactorios y buenos relevantes al tema central u opcional al que se refería la pregunta. En este grupo de alumnos, algunos exámenes presentaron habilidades, niveles y profundidad de comprensión que iban de muy buenos a sobresalientes. Las características pertinentes de estos ensayos fueron su fluidez y conocimiento de los términos y convenciones filosóficos. También se caracterizaban por un tono sutil y considerado, así como por una presencia importante de pensamiento personal.

Comparados con las convocatorias de exámenes anteriores, los exámenes presentaron una mejora relativamente significativa con respecto a dos aspectos centrales: a) la escritura de esquemas, los cuales son muy útiles para estructurar la respuesta y b) el esfuerzo por presentar contraargumentos (incluso cuando en muchos de estos casos eran artificiales hasta cierto punto).

De acuerdo con el enfoque a la sección anterior, una buena preparación se refiere principalmente, no a áreas específicas, sino a las destrezas y el enfoque. Todas las preguntas evaluaban destrezas generales de escritura de una manera clara, desarrollando

una posición filosófica sustancial de manera organizada y ofreciendo razones que justifiquen la conclusión a la que se llegó. Algunas preguntas también evaluaron algunas destrezas más especializadas y la comprensión de ideas filosóficas. La mayoría de los alumnos estaban preparados en el contexto del programa actual y sus objetivos. Los alumnos demostraron la capacidad de estructurar una respuesta filosófica apropiada al reto de la pregunta y desarrollaron una respuesta personal bien equilibrada y enfocada. Mostraron una comprensión satisfactoria de las convenciones del lenguaje empleado.

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

Sección A

Tema central: ¿Qué es un ser humano?

En general las respuestas se están volviendo más pertinentes y las cuestiones identificadas tienen más sentido que en convocatorias anteriores. Todavía existe la dificultad de simplemente identificar algo que tiene poco o nada que ver con el estímulo y continúa el problema de las respuestas preparadas de antemano. La intención del formato de la pregunta es dar una oportunidad para relacionar conocimiento general filosófico con una cuestión que surge del estímulo y que presenta algo relevante para una reflexión sobre la condición humana. Esto se malinterpreta a veces: un grupo de respuestas simplemente aprovechó la oportunidad para presentar materiales memorizados sin intentar aplicar las ideas a una cuestión o situación específica. El principal problema es la tendencia a no lograr los objetivos específicos del programa, lo que en este caso significa utilizar todo el "material" aprendido para construir un argumento pertinente al estímulo.

Un número significativo de respuestas afirmaron meramente que el estímulo planteaba la pregunta filosófica de qué es ser un ser humano, lo cual es simplemente el tema central en general.

Pregunta 1

Este fragmento animaba a la reflexión sobre la naturaleza de las relaciones humanas y cómo la interacción con los demás trae oportunidades para el desarrollo humano y la reflexión sobre la identidad. Muchas respuestas fueron capaces de identificar estas cuestiones y desarrollar un análisis muy bueno que exploraba los distintos enfoques.

En general los alumnos reflexionaron sobre lo que constituye la esencia de un ser humano y si esa esencia está sujeta a un cambio como resultado de la interacción. Muchas respuestas buenas también analizaron la afirmación del pasaje de que los seres humanos en la actualidad están perdiendo el sentido de la continuidad en la comprensión de nuestra identidad debido a una concentración en lo momentáneo. Algunas respuestas excelentes mantuvieron que en el espacio virtual no hay tiempo, ni pasado ni futuro; afrontando esto, mantuvieron que somos nuestro cuerpo. Muchas respuestas no presentaron dos enfoques. Un grupo de respuestas no fue capaz de realizar una identificación conceptual de una cuestión. Las respuestas flojas simplemente describieron el pasaje.

Pregunta 2

La imagen invitaba a considerar la naturaleza del ser humano. Las mejores respuestas exploraron las diferencias y semejanzas entre los animales humanos y los no humanos. Otras respuestas muy buenas aprovecharon la oportunidad para centrarse en lo que es la esencia de ser humano o lo que debe pasar para que ocurra la comunicación con los demás. Entre las cuestiones que se consideraron están el papel de la razón y la emoción para entender la condición humana; la capacidad de empatía con los demás; el lenguaje; la agencia; la agresión; los valores morales. Otras cuestiones fueron: ¿Pueden los animales o las máquinas ser personas? ¿Es el comportamiento humano distinto del de los animales o de las máquinas programadas? ¿Cuál es el papel del aprendizaje y la comunicación en el desarrollo del yo? ¿Cuál es la importancia, para nuestra comprensión de los humanos y los no humanos, del autoconocimiento, la autoconciencia y la conciencia?

Sección B

Prácticamente todos los exámenes trataron el tema opcional 2 (principalmente la pregunta 6) y el tema opcional 3 (principalmente la pregunta 8), con un número significativo de exámenes que eligieron los dos.

Tema opcional 1: Fundamentos de epistemología

Pregunta 3

Esta pregunta pedía un tratamiento crítico de la afirmación de que el conocimiento no es más que creencia verdadera justificada. Solamente unas pocas respuestas dieron explicaciones y defendieron de las tres condiciones que se suponen que son suficientes para el conocimiento, es decir, la condición de verdad, la condición de creencia y la condición de justificación. Una manera parcialmente satisfactoria de hacer esto es presentar el empirismo y el racionalismo.

Pregunta 4

Las respuestas satisfactorias analizaron diferentes formas de escepticismo o afirmaciones relacionadas con él, demostrando un conocimiento razonable de esta posición. Solamente algunas respuestas muy buenas evaluaron críticamente la alegación escéptica específica, a la que nos referimos normalmente como "escepticismo global", argumentando que la apertura a la investigación genuina significa que siempre debe ser posible un cuestionamiento continuo. Analizaron si los descubrimientos particulares que se hicieron en el curso de nuestras investigaciones mundiales pueden contar como conocimiento, relacionándolo con la complejidad del mundo.

Tema opcional 2: Teorías y problemas de ética

Pregunta 5

Las mejores respuestas estaban claramente centradas en la cuestión de si la responsabilidad moral es una cuestión solamente de preocupación ética individual, un elemento de la preocupación ética colectiva o ambas. Las nociones de responsabilidad ética se investigaron desde el punto de vista de las posiciones éticas, por ejemplo, la ética teleológica, el utilitarismo, la ética deontológica, las teorías de la

virtud. Respuestas más flojas solo fueron capaces de presentar estas posiciones sin intentar desarrollar un argumento.

Pregunta 6

Esta fue sin duda la pregunta más elegida. Basadas en un conocimiento adecuado, la mayoría de las respuestas demostraron al menos un nivel satisfactorio de desempeño. La felicidad o la realización humana se consideraron desde un punto de vista ético en, por ejemplo, la ética teleológica, la ética deontológica y las teorías de la virtud. Algunas respuestas muy buenas y excelentes fueron capaces de conectar bien el intento por ser feliz con la obligación moral. Algunas respuestas excelentes desarrollaron argumentos unificados manteniendo que vivir de acuerdo con las normas morales es central en la naturaleza humana y vivir de acuerdo con nuestra naturaleza humana es clave para conseguir la felicidad.

Tema opcional 3: Filosofía de la religión

Pregunta 7

Se presentó conocimiento adecuado en todas las respuestas de los alumnos que estaban preparados para ser evaluados en este tema. Las respuestas más flojas mostraron falta de una mínima preparación. Las respuestas explicaron la naturaleza de las experiencias religiosas. Las respuestas muy buenas y excelentes demostraron un conocimiento amplio y detallado y una comprensión profunda del alcance y los límites posibles de la experiencia religiosa.

Pregunta 8

Las respuestas a esta pregunta intentaron dos estrategias principales: presentar simplemente y en el mejor de los casos, discutir los argumentos estándar de la existencia de Dios (en los peores casos ignorando completamente la pregunta específica) o intentando abordar la pregunta específica, la naturaleza de la fe en un ser superior. Las respuestas buenas y muy buenas consideraron la fe como una actitud de la mente y un acto de voluntad que forma la base de un sistema de creencias. También contemplaron la relación entre fe y razón así como fe y certeza.

Tema opcional 4: Filosofía del arte

Pregunta 9

Algunas respuestas buenas y muy buenas analizaron si el valor de la actividad estética reside en el propio objeto, independiente de nosotros. Algunas de estas respuestas argumentaron que al contemplar el arte, vislumbramos un conjunto de valores más allá de nuestro mundo inmediato de la experiencia, así que el arte tiene un significado y un medio de evaluar lo que trasciende a gustos individuales. La experiencia social y política del arte se señaló con ejemplos adecuados, p. ej. el *Guernica* de Picasso.

Pregunta 10

Hubo algunas respuestas aquí las cuales principalmente intentaron la pregunta en términos generales. Las mejores respuestas argumentaron adecuadamente que la intencionalidad es solamente una entre muchos otros criterios necesarios que definen

una obra de arte. Estas respuestas también demostraron en muchos casos conocimiento de ejemplos buenos y pertinentes.

Tema opcional 5: Filosofía política

Pregunta 11

Pocas respuestas intentaron esta pregunta. Las mejores presentaron una idea de justicia, por ejemplo, es justo y equitativo el tratamiento de individuos y grupos, que se empleó para analizar otras dimensiones de la pregunta, p. ej. la medida en que la realización de la justicia en una sociedad podría implicar la universalización. Las respuestas buenas hicieron buenas referencias a las teorías de Platón y Rawls.

Pregunta 12

El reto de evaluar si la igualdad de género es una condición necesaria de la democracia se contestó de manera satisfactoria al menos en términos generales. Las concepciones de Rousseau y Locke se emplearon apropiadamente para desarrollar el argumento del caso. La filosofía política de Platón se discutió con frecuencia.

Tema opcional 6: Tradiciones y perspectivas no occidentales

Pregunta 13

Solamente unos pocos alumnos intentaron esta pregunta. Hicieron referencia a las concepciones confucionistas, los enfoques budistas o la filosofía taoísta. Un par de respuestas muy buenas proporcionaron argumentos detallados basados en el confucianismo.

Pregunta 14

De nuevo, solamente muy pocos alumnos intentaron esta pregunta. Se refirieron a las concepciones confucionistas, los enfoques budistas o la filosofía taoísta.

Tema opcional 7: Cuestiones sociales contemporáneas

Pregunta 15

Hubo pocas respuestas aquí y todas flojas, las cuales solamente proporcionaron consideraciones de sentido común sin mostrar una preparación adecuada de este tema opcional.

Pregunta 16

Tanto en el tema opcional 7 como en el 8 hay una tendencia bastante clara a encontrar una respuesta sin una preparación específica, un proceso que simplemente no produce una respuesta con una relevancia filosófica mínima. Debe enfatizarse que las respuestas sin preparación específica ni estudio no consiguen responder a las preguntas de los temas opcionales 7 y 8, no importa cómo de familiarizados parezcan estar.

Tema opcional 8: Pueblos, naciones y culturas

Pregunta 17

Esta pregunta fue mal contestada por unos pocos alumnos que parecieron seleccionar los temas sin una base de conocimiento previo sobre la que desarrollarlos. Parecía que no tenían una idea clara de cómo empezar una discusión meditada del tema. Muchos alumnos que eligieron esta pregunta simplemente expresaron su opinión personal sin implicarse en una discusión filosófica.

Pregunta 18

Un grupo de respuestas básicamente satisfactorias examinaron las cuestiones relacionadas con la inferioridad y la superioridad cultural, sin identificar de una manera más clara la petición específica de la pregunta en cuanto a una discusión de los posibles *criterios* que se utilizan para evaluar los juicios sobre las culturas.

Recomendaciones y orientación para la enseñanza a futuros alumnos

El curso está fuertemente orientado hacia el desarrollo de destrezas sintetizadas bajo la expresión "hacer filosofía". Los siguientes comentarios son el resultado de la experiencia compartida entre los examinadores que podría contribuir a mejorar el rendimiento de futuros alumnos.

- Asegurarse de que los alumnos lean las preguntas. Los alumnos también pueden usar las instrucciones internas publicadas en el examen para ayudarlos con la formulación de sus respuestas. Los profesores deben reforzar la idea de que la respuesta debe unirse explícitamente a las exigencias de la pregunta.
- Los alumnos deben prestar atención particular y seguir con cuidado los puntos iniciales que se muestran al principio de la prueba, los cuales clarifican lo que se espera que hagan. Los alumnos deben: presentar un argumento de manera organizada utilizando un lenguaje claro, preciso y apropiado para la filosofía; demostrar conocimiento y comprensión de las cuestiones filosóficas pertinentes; analizar, desarrollar y evaluar de forma crítica las ideas y los argumentos pertinentes; respaldar su argumento general con ejemplos apropiados; identificar y analizar contraargumentos; presentar material, ilustraciones o ejemplos de apoyo pertinentes; ofrecer una respuesta personal clara y filosóficamente pertinente a la pregunta de examen.
- Aprender a centrarse claramente en la pregunta. Se debe concienciar a los alumnos a que el principio de un ensayo filosófico debe examinar la naturaleza precisa de la pregunta planteada y qué términos necesitan una definición cuidadosa. También deben ser conscientes de que debe aparecer al principio un plan o estrategia para abordar el problema, para que el lector pueda seguir el argumento según se desarrolla. Por consiguiente, sería muy útil trabajar más en la utilización de una introducción como esquema del enfoque propuesto para el problema.
- Es importante para los profesores enseñar a sus alumnos a cómo planear sus ensayos o respuestas, teniendo en cuenta que la pregunta al principio de la respuesta deberá explicarse probablemente en el primer o segundo párrafo. Además deberá discutirse desde una o varias perspectivas en la parte principal del ensayo y recibir una respuesta clara en el párrafo de conclusión. Se debe prestar atención a la raíz de la pregunta para que la respuesta se enfoque de manera apropiada.

- Durante el curso, estas ideas deben entenderse y ejercitarse con la producción de argumentos. Como se afirmó previamente, se espera que los alumnos construyan un argumento. Cuantas más oportunidades tengan los alumnos para practicar, mejor.
- Los alumnos deben aprender a abordar las preguntas basadas en las habilidades centrales desarrolladas durante el curso y no solo o principalmente sobre el conocimiento de cuestiones o posiciones específicas. Lo que significa que deben haber aprendido a cómo argumentar, por ejemplo, en ética, filosofía de la política o filosofía de la religión.

Prueba 1 del Nivel Medio

Comentarios generales

Hubo acuerdo en que este grupo de alumnos parecía mejor preparado que en años anteriores. La causa de esta mejora puede ser debida a que los alumnos manejaron mejor el material y, por lo general, intentaron responder a las preguntas planteadas. No hubo respuestas raras e incluso las respuestas más flojas tuvieron sus aspectos positivos en cómo presentaron una respuesta parcialmente estructurada. Solamente hubo un caso de un ensayo ilegible y, como siempre, se tuvo cuidado en no penalizar en exceso por los fallos en la presentación.

El control del tiempo no supuso un problema este año.

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

Sigue habiendo muchas respuestas a la sección A que parecen ignorar el material de estímulo o solamente hacer referencia a él en una frase y luego proceder a una respuesta escrita sobre un área preferida o que se ha aprendido. Hubo un aumento en las respuestas a la sección A que presentaron dos posiciones pero, como de costumbre, surgieron fallos en las comparaciones y la evaluación así como en la integración de una respuesta personal en la respuesta.

Las respuestas más flojas en ambas secciones no presentaron una introducción clara ni resumieron la dirección de su enfoque.

Como en años anteriores, los alumnos más flojos parecieron responder a la última parte de la prueba a partir de la pregunta 13. Debe preguntarse si las preguntas a partir de la pregunta 13 se responden porque los alumnos piensan que son más fáciles, quizás porque necesitan menos análisis filosófico, o porque se les ha preparado para que las respondan (sus respuestas no reflejan esto) o por una falta de preparación de las otras opciones y, por tanto, solo pueden intentar estas preguntas.

Se ha mejorado en mucho como en el dominio del contenido. Debe enfatizarse que en la sección B la simple exposición del contenido solamente dará un máximo de 5 puntos. Un ensayo bien estructurado debe ir hacia un análisis y una evaluación. Esto significa que las respuestas buenas separarán las cuestiones de la pregunta, las posiciones de juicio crítico e incorporarán una perspectiva personal a ese juicio. La respuesta buena también se reforzará con ejemplos pertinentes y eficaces. Por tanto, se pueden dar notas más altas en los criterios C y D.

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

Muchos más alumnos presentaron unas respuestas bien estructuradas con introducciones y conclusiones claras que parecían dar cierre al trabajo. Incluso en las respuestas más conseguidas hubo una ausencia de ejemplos originales buenos. Muchos tenían un nivel alto de conocimiento pero aun así no consiguieron producir un equilibrio entre un conocimiento firme y una evaluación crítica lo que implicó que pocos alumnos estuvieran en la parte alta de los 50.

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

General

Las respuestas más flojas aparecieron en el tema opcional 1 y luego en las preguntas 5 y 11, así como en los temas 7 y 8. La complejidad de la estructura de la pregunta 11 tendió a equivocar a las respuestas mientras que en la pregunta 5 ejemplo dado limitó la amplitud de la respuesta. Se puede concluir que en el tema opcional 1 o bien los alumnos no estaban bien preparados o bien no podía aplicar su conocimiento de la epistemología de manera crítica. La pregunta 6 dio respuestas que a menudo carecían de definiciones claras y algunas de las respuestas más flojas a la pregunta 8 resultaron en una recitación de las pruebas de la existencia de Dios.

Sección A

Pregunta 1

Hubo indicios de que se presentaron respuestas aprendidas de antemano. Las buenas respuestas permanecieron cerca del estímulo y desarrollaron un argumento sobre la cuestión de la construcción de una relación y la necesidad humana de tener tales interacciones.

Pregunta 2

Esta fue con mucho la más respondida, pero solo una respuesta concluyó que el simio podría ser más humano que los humanos ya que el humano estaba perdiendo muchas de las características de su humanidad, la cual fue una perspectiva interesante. Hubo indicios de que muchas respuestas se habían aprendido haciendo poca referencia al estímulo.

Sección B

Pregunta 3

Entre aquellas respuestas que respondieron a esta pregunta, pocas fueron buenas ya que no evaluaron la afirmación. Las respuestas buenas exploraron la naturaleza de la creencia y el conocimiento así como investigaron cómo llegamos al conocimiento.

Pregunta 4

No fue bien respondida, ya que las distintas posiciones escépticas no se presentaron ni se evaluaron luego. Muy pocos alumnos desafiaron el supuesto de que 'todo' implicaba conocimiento 'completo' y de si esto se podía conseguir alguna vez.

Pregunta 5

Una pregunta muy elegida pero a menudo resultó en respuestas variables. Pocos exploraron la relación del individuo y la comunidad y cómo surgiría la cuestión de la responsabilidad.

Pregunta 6

Esta fue una pregunta muy elegida que resultó en comparaciones clásicas del 'deber' y el utilitarismo. Pocos exploraron la cuestión de lo que es una obligación moral y la medida en que la felicidad se puede evaluar.

Pregunta 7

Esta fue una pregunta muy elegida, que en general produjo respuestas buenas. En algunos casos hubo críticas muy competentes a los puntos de vista clásicos de la naturaleza de la experiencia religiosa.

Pregunta 8

Muy elegida pero propensa a dar respuestas que se centraban en las pruebas de un ser superior en lugar de en la naturaleza de la fe.

Pregunta 9

Algunas respuestas buenas pero pocas dieron ejemplos de las tres experiencias y de cómo se podrían solapar. Los alumnos podrían haber demostrado cómo la afirmación podría ser cierta para algunas formas de arte pero no para otras.

Pregunta 10

Pocos intentaron esta pregunta pero los que lo hicieron dieron respuestas que eran claras y las mejores exploraron el elemento de 'deber'.

Pregunta 11

Pocas respuestas aquí exploraron la naturaleza de la justicia y la cuestión de la inclusividad y las consecuencias a largo plazo.

Pregunta 12

Muchas buenas respuestas aparecieron aquí. Algunas mostraron profundidad en la comprensión de las cuestiones clave de la filosofía política con las que estaba relacionada.

Pregunta 13

Las respuestas tendieron a ser descriptivas en esta pregunta.

Pregunta 14

Aunque las respuestas fueron descriptivas, pocas demostraron una comprensión de la naturaleza conceptual de la autoridad en las tradiciones.

Pregunta 15

A menudo esta pregunta dio respuestas que tenían poco análisis filosófico. Aquellas que fueron buenas no alcanzaron a explorar la naturaleza de una mejora y el progreso.

Pregunta 16

Algunas respuestas buenas aparecieron apoyadas con ejemplos eficaces. Hubo indicios de que los alumnos con buen nivel estaban utilizando conocimiento quizás adquirido en su estudio de la filosofía política.

Pregunta 17

Esta dio muchas respuestas generales y unas pocas exploraron y evaluaron la relación entre la identidad y la tradición.

Pregunta 18

Esta pregunta podría haber invitado a un enfoque más bien sistemático pero pocos aprovecharon esta oportunidad. Muy pocos discutieron los problemas de realizar juicios sobre distintas culturas.

Recomendaciones y orientación para la enseñanza a futuros alumnos

- Los profesores deben enfatizar la necesidad de que los alumnos practiquen la estructura de sus respuestas y empiecen desenmarañando la pregunta, definan los términos y los conceptos y luego con ejemplos de apoyo exploren y evalúen el material que utilizan para crear su respuesta. Las respuestas deben siempre reflejar la pregunta y, cuando sea posible, se deben desarrollar retos claros a los supuestos de la pregunta.

Prueba 2 del Nivel Superior y del Nivel Medio

Bandas de calificación del componente

Nivel Superior

Calificación final	1	2	3	4	5	6	7
Puntuaciones:	0 - 4	5 - 9	10 - 12	13 - 16	17 - 20	21 - 23	24 - 30

Nivel Medio

Calificación final	1	2	3	4	5	6	7
Puntuaciones:	0 - 4	5 - 9	10 - 12	13 - 16	17 - 20	21 - 23	24 - 30

Comentarios generales

En esta convocatoria varios profesores aprovecharon la oportunidad de completar el documento G2 para mayo de 2013 para la Prueba 2 del NS y NM. Esto representa un esperanzador nivel de participación especialmente dado que el documento G2 constituye una herramienta con la que se pueden evaluar críticamente la calidad y los estándares de las respuestas de la Prueba 2 del NS y NM desde la perspectiva del profesor de clase. Además, la información proporcionada en el documento G2 ayuda a mejorar la calidad de las futuras pruebas de examen de varias maneras (p. ej. la naturaleza de las preguntas planteadas, la claridad de la expresión, la presentación de la prueba, la representación del programa). Por último, el documento G2 constituye una herramienta crítica importante para la reunión de evaluación, especialmente en el contexto del establecimiento de las bandas de calificación. Los administradores de los colegios y especialmente los coordinadores del IB de sus respectivos colegios deben animar a sus profesores de filosofía a aprovecharse de esta importante faceta del programa de Filosofía. El documento G2 siempre está disponible en línea en el CPEL de Filosofía y puede entregarse electrónicamente. Otra posibilidad es que el coordinador del IB del colegio puede proporcionar una copia en papel.

Los resultados de los documentos G2 recibidos para la convocatoria de examen de mayo 2013 (NM/NS prueba 2 de Filosofía) pueden resumirse de la siguiente manera:

- En cuanto al **nivel de dificultad** de la prueba de este año, de los 60 profesores que respondieron, 58 indicaron que la prueba de este año era 'apropiada' en cuanto a su nivel de dificultad y 2 indicaron que la prueba era 'demasiado difícil'. No hubo respuestas que indicaran que la prueba fuera 'demasiado fácil'.
- **Comparada con la prueba del año pasado**, de los 57 profesores que respondieron 42 indicaron que la prueba era 'de un estándar similar', 4 informaron que era 'un poco más fácil', 9 apuntaron que era 'un poco más difícil', ninguno informó de que fuera 'mucho más difícil' y 2 indicaron 'no se aplica'.
- Con respecto a la **claridad de la expresión** de la prueba de este año, de los 62 profesores que respondieron con 36 observaron que era 'buena', 22 que era 'satisfactoria' y 4 que era 'deficiente'. En cuanto a la **presentación de la prueba**, de

los 60 profesores que respondieron, 36 la juzgaron como 'buena', 22 como 'satisfactoria' y 4 como 'deficiente'.

- 31 profesores estuvieron de acuerdo en que las preguntas eran **accesibles a los alumnos con necesidades especiales**, 9 no estuvieron de acuerdo y 23 se declararon neutros sobre este tema. Con respecto a la pregunta sobre la **accesibilidad de las preguntas para los alumnos independientemente de su religión, sexo o etnicidad**, 47 profesores estuvieron de acuerdo, 4 en desacuerdo y 12 fueron neutros respecto al tema.

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

Un análisis del desempeño general de los alumnos en el NS y NM de la Prueba 2 de examen en inglés, español y francés, proporciona evidencia satisfactoria de que, en la mayoría de los casos, el texto prescrito elegido para el estudio se había leído, analizado y evaluado bajo la dirección del profesor. Este juicio se basa en los indicios que proporcionaban las respuestas al examen las cuales demostraban:

- la capacidad de la mayoría de los alumnos para centrarse en los argumentos del texto que eran pertinentes a la pregunta planteada.
- el conocimiento, comprensión y apreciación de los argumentos del texto según los expresa el autor del texto
- el uso de terminología filosófica apropiada en general y, más específicamente, la terminología del texto y de su autor.

Las mejores respuestas fueron capaces de distinguirse de las más flojas especialmente en cuanto a las habilidades de los alumnos para:

- ejecutar una respuesta planeada, coherente y enfocada.
- comprender cómo identificar y utilizar la información pertinente sacada de un texto en el desarrollo de una respuesta a la pregunta planteada para ese texto
- analizar el material pertinente que se incluya en la respuesta
- entrar en una evaluación crítica de los elementos del argumento presentado
- identificar contraargumentos
- incluir una respuesta personal pertinente.

En todo caso, tomando en cuenta todas estas dificultades específicas, todas las respuestas de examen de las mejores a las más flojas se situaron sin problemas en el marco y los parámetros de los distintos niveles de desempeño de los criterios de evaluación y se pudieron evaluar sin problema.

Algunas de las dificultades específicas y puntos débiles a los que se enfrentaron los alumnos en la formulación de sus respuestas se pueden tratar asegurándose que los alumnos:

- leen y cumplen las recomendaciones que se enlistan al comienzo de la página 2 de la prueba de examen. Estas recomendaciones se han formulado con los criterios de evaluación en mente y, por tanto, pueden ayudar a los alumnos a escribir sus respuestas de la mejor manera posible.
- leen y reflexionan sobre la pregunta de examen con cuidado y por completo. En varios casos, los alumnos no consiguieron cumplir algunos de los requisitos de la pregunta de manera enfocada y precisa. Esta dificultad fue aparente en la respuesta que a menudo empezaba con la frase '*Antes de responder a la pregunta me gustaría explicar primero...*'
- entienden y tratan de manera precisa los términos de instrucción de la pregunta (p. ej. *evalúe, en qué medida, explique y discuta*).
- tratan de manera crítica y valorativa la pregunta de examen, sus implicaciones y el material textual incorporado en la respuesta.
- demuestran conocimiento y comprensión del propio texto.
- ofrecen reflexiones personales y demuestran una implicación personal con el texto, y la pregunta y los argumentos desarrollados en la respuesta.
- incorporan en la respuesta ejemplos e ilustraciones de apoyo relevantes.
- evitan invertir una cantidad desproporcionada de tiempo en el desarrollo de extensos resúmenes descriptivos de los detalles de los ejemplos o ilustraciones de apoyo (p. ej. los detalles descriptivos de la analogía de la caverna de Platón).
- identifican y exploran de manera apropiada contraargumentos y contraposiciones relevantes.
- distinguen entre una simple exposición, descripción, resumen o explicación de los argumentos relevantes de un texto desde un análisis enfocado, una evaluación crítica, un examen y una discusión de esos argumentos.
- ofrecen algo más que un esquema descriptivo general de los puntos principales de las perspectivas filosóficas generales de un autor o autora que, en gran medida, podría tener poca relevancia para la pregunta planteada sobre el texto.
- desarrollan una respuesta que incorpora aquellos elementos del texto que son pertinentes a las exigencias de la pregunta.
- desarrollan un párrafo de conclusión que incluya comentarios críticos y observaciones y podría también indicar brevemente las cuestiones más sobresalientes fuera del enfoque específico de la pregunta pero relevantes para el argumento.

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

La mayoría de los alumnos demostraron niveles de satisfactorios a excelentes de familiaridad con el contenido, los argumentos y la terminología de los varios textos prescritos elegidos. De manera similar, cuando se les juzga desde el punto de vista de una comprensión de los términos clave, las principales cuestiones textuales y una apreciación de los puntos fuertes y débiles principales de los argumentos desarrollados por los autores de los textos prescritos, los alumnos fueron capaces de analizar y evaluar el material relevante con un nivel de

satisfactorio a excelente. Alumnos más flojos fueron incapaces de implicarse en el texto más allá de lo que fue, en ocasiones, una manera superficial.

En términos más específicos, solamente los mejores alumnos empezaron sus respuestas con párrafos de introducción que situaban el argumento en el contexto general del texto prescrito como un todo, identificaron brevemente los objetivos de la respuesta que iban a dar y subrayaron las cuestiones importantes que se tratarían en la respuesta. Este es un factor importante en el desarrollo de un argumento basado en el texto, que es coherente, enfocado y convincente. De nuevo, los mejores alumnos fueron capaces de proceder a un análisis de las partes del texto seleccionado que eran, de hecho, pertinentes a la pregunta planteada, incorporar ilustraciones y ejemplos útiles, reconocer las contraposiciones y contraargumentos relevantes y continuar desarrollando una conclusión convincente. Por último, algunos de los mejores alumnos demostraron conocimiento de las perspectivas recogidas de fuentes secundarias respecto a las interpretaciones profesionales y académicas de un texto.

Alumnos más flojos a menudo encontraron difícil centrarse en las exigencias precisas de la pregunta elegida. En los peores casos, una minoría de alumnos fue incapaz de responder a la pregunta elegida debido a un aparente desconocimiento del texto. Por otro lado, varios fueron solo capaces de proporcionar resúmenes amplios y generales de las posiciones filosóficas del autor o la autora del texto elegido más que centrarse en material textual pertinente con respecto a la pregunta planteada, no consiguieron entrar en un tratamiento crítico del material incorporado en la respuesta o dieron pocos o ningún indicio de implicación personal con los argumentos pertinentes del texto.

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

A continuación se dan observaciones con respecto a los puntos fuertes y débiles de los alumnos en su tratamiento de preguntas individuales.

Pregunta 1: Bhagavad Gita

Los alumnos que respondieron a esta pregunta presentaron respuestas que estaban por lo general bastante bien enfocadas en los requisitos de la propia pregunta y demostraban un conocimiento satisfactorio de los argumentos pertinentes al texto. La mayoría de las respuestas resumieron una perspectiva basada en el texto sobre la naturaleza del *Brahman* y el papel del *bhakti* como el mejor medio para adquirir conocimiento del *Brahman*. Las mejores respuestas exploraron de una manera más integral algunos de las otras vías y técnicas que se pueden usar para buscar el conocimiento del *Brahman*. Respuestas más flojas fueron descriptivas y enumeraron generalidades vagas sobre el enfoque de la filosofía oriental y la religión con poca conexión con los argumentos del texto o las exigencias específicas de la pregunta. Fue preocupante que casi ninguno de los alumnos que respondieron a esta pregunta demostró una evaluación crítica o un análisis detallado del material que se incorporó a la respuesta.

Pregunta 2:

En la mayor parte de los casos, las respuestas tendieron a generalizar sobre la naturaleza del cuerpo y el espíritu. Algunas de las respuestas más flojas dieron indicios de estar poco familiarizadas con los argumentos del texto con respecto al *dehin*, espíritu o alma en la comprensión de la identidad humana. Las mejores

respuestas fueron capaces de explorar de manera profunda el significado y la importancia del *dehin* y su relación con la comprensión de la identidad humana. Las respuestas más flojas demostraron una apreciación muy básica de las porciones relevantes del texto y normalmente no lograron implicarse críticamente en el material recogido en la respuesta.

Pregunta 3: Confucio: Las Analectas

La mayoría de las respuestas a esta pregunta demostraron un conocimiento superficial del texto y, especialmente en el caso de esta pregunta, de la terminología relevante. Las respuestas tendieron a permanecer bastante generales sin prestar atención al detalle. Solamente unos pocos alumnos que respondieron a esta pregunta dieron prueba de un conocimiento y comprensión del texto satisfactorios. Un punto débil destacado de la mayoría de las respuestas fue que no consiguieron en implicarse en el análisis crítico y la evaluación.

Pregunta 4:

Las mejores respuestas presentaron tratamientos de la pregunta que eran claros, coherentes y basados en el texto. Las mejores respuestas desarrollaron tratamientos satisfactorios de varias nociones clave confucionistas que se requerían para la comprensión correcta de la voluntad del Cielo y la noción del caballero. Las respuestas más flojas normalmente dieron pocos indicios de que el texto se había leído y estudiado en suficiente detalle y normalmente se basaron en generalizaciones de sentido común sobre la filosofía oriental y la religión.

Pregunta 5: Lao Tse: Tao Te Ching

Las respuestas fueron por lo general decepcionantes y tendieron a mostrar poco conocimiento de cómo abordaba el texto el tema presentado en la pregunta. Debido a esto, las respuestas generalmente proporcionaron descripciones resumidas de algunas de las nociones clave del texto (por ejemplo, el sabio *wu-wei*) sin indicar cómo esta información abordaba específicamente las exigencias de la pregunta. Solamente en unos pocos casos los alumnos fueron capaces de construir una respuesta clara, coherente y basada en el texto que incluyera un análisis y evaluación cuidadosos.

Pregunta 6:

Esta pregunta pedía un tratamiento de uno de los conceptos más centrales del texto y de la filosofía confucionista. Como resultado, la mayoría de las respuestas estaban bastante bien construidas. Casi todos los alumnos fueron capaces de demostrar un conocimiento y comprensión firmes del *wu-wei*. En general, las respuestas exploraron los aspectos prácticos, morales e intelectuales de la afirmación presentada en la pregunta. Las implicaciones de la no-acción para el fluir natural de los acontecimientos en la vida personal de uno, en el mundo y en la naturaleza se trataron de manera satisfactoria. Las mejores respuestas se metieron en una exploración sofisticada de la noción de pasividad. En estos casos, se desarrolló una exploración analítica y valorativa del significado preciso de inacción. Un punto débil constante en varias respuestas fue su incapacidad de explorar en detalle una manera profunda de la noción de pasividad. Los alumnos más flojos no hicieron más que repetir la afirmación de que 'al no hacer nada, se hace todo'.

Pregunta 7: Platón: La República, Libros IV-IX

La pregunta trataba uno de los temas centrales y fundamentales del texto. La pregunta misma dejaba espacio a cierta ambigüedad. Algunos alumnos respondieron directamente a las distinciones que Platón estableció entre conocimiento y creencia. Otros entendieron la pregunta en términos de una distinción entre conocimiento y opinión, considerando sinónimos opinión y creencia. Se aconsejó a los examinadores que aceptaran ambos enfoques sin perjudicar la evaluación de las respuestas. Teniendo en cuenta este aspecto de la pregunta, todos los alumnos que eligieron responder a esta pregunta desarrollaron bastante bien unas respuestas claras, enfocadas y coherentes. Las mejores respuestas abordaron la pregunta desde la perspectiva de Platón de la 'línea divisoria' con el apoyo de ideas tomadas del símil del sol y la analogía de la caverna. Estas respuestas también incorporaron referencias a los argumentos a lo largo del texto y ejemplos convincentes, identificaron contraargumentos y demostraron un buen nivel de implicación personal. Respuestas más flojas, aunque ofrecieron indicios de conocimiento satisfactorio del material pertinente, tendieron a mostrar una falta de análisis crítico y evaluación. Uno de los puntos débiles constantes fue una tendencia a enfrascarse en descripciones largas de los detalles de las analogías de la línea divisoria, el sol y la caverna sin prestar atención adecuada a las exigencias específicas de la pregunta.

Pregunta 8:

Como en el caso de la primera pregunta sobre este texto, esta pregunta pedía otra idea central del texto. Debido a esto, casi todos los alumnos respondieron bien a esta pregunta. Las mejores respuestas hicieron usos efectivos de la información pertinente en el texto. Estas respuestas incluyeron ejemplos e ilustraciones de apoyo tomadas tanto del propio texto (la nave del estado) o de situaciones políticas contemporáneas, y también demostraron niveles eficaces de análisis y evaluación. Respuestas más flojas tendieron a permanecer bastante descriptivas de las características del filósofo-rey sin centrar la atención en por qué un gobernador así sería deseable. La implicación personal fue bastante evidente en casi todas las respuestas.

Pregunta 9: René Descartes: Meditaciones metafísicas

Las mejores respuestas fueron aquellas que fueron capaces de abordar las exigencias específicas de la pregunta sobre la idea de certeza de Descartes incorporando los argumentos principales de las meditaciones pertinentes del propio texto de manera analítica y evaluativa. Estas respuestas demostraron un conocimiento claro y preciso y una comprensión de los argumentos de Descartes y estaban familiarizadas con la terminología filosófica apropiada asociada con esos argumentos. Respuestas más flojas tendieron a lanzarse a realizar un resumen descriptivo de los elementos principales de las posiciones filosóficas de Descartes de o de su metodología sin centrarse con precisión en las exigencias de la pregunta. Solamente los mejores alumnos fueron capaces de ofrecer evidencia de una respuesta personal a los puntos fuertes y débiles de la posición de Descartes sobre la noción de certeza.

Pregunta 10

Casi todos los alumnos fueron capaces de implicarse en las exigencias de la pregunta desarrollando respuestas centradas en la relación entre mente y cuerpo en la perspectiva de Descartes. Las mejores respuestas fueron capaces de explorar las implicaciones del dualismo cartesiano de manera crítica y efectiva realizando conexiones pertinentes con la relación de un capitán con su barco. Estas respuestas demostraron un buen uso de terminología apropiada sacada del texto. Respuestas más flojas tendieron a caer en descripciones generales y largas de la metodología que Descartes utilizó para establecer las distinciones entre mente y cuerpo sin abordar las exigencias e implicaciones de la pregunta.

Pregunta 11: Locke: Segundo tratado del gobierno civil

Las respuestas buenas fueron capaces de entrar en una explicación y análisis satisfactorios del consentimiento explícito y tácito. Estas respuestas continuaron explorando cómo el consentimiento funciona en el estado de naturaleza y en la sociedad civil. También mostraron cómo el consentimiento en la sociedad civil es esencial en asuntos de castigo, protección, propiedad y derechos. Algunas conexiones interesantes se hicieron entre el consentimiento y el derecho legítimo a la revolución cuando el gobierno no consigue salvaguardar esos derechos que se le han confiado para la protección de los ciudadanos. Los puntos débiles en muchas respuestas se pueden notar con respecto a la evaluación crítica y la implicación personal con los argumentos del texto. Algunas respuestas fueron incapaces de proceder más allá de resúmenes aleatorios de algunas ideas básicas de la filosofía de Locke sin considerar las exigencias de la pregunta.

Pregunta 12

En casi todos los casos, los alumnos fueron capaces de dar evidencia de un conocimiento y una comprensión satisfactorios de la posición de Locke sobre el estado de naturaleza. Varios alumnos ofrecieron análisis comparativos convincentes de las opiniones de otros filósofos del contrato social del pasado y del presente. Se pueden notar puntos débiles en las áreas del análisis y la evaluación, el uso de ejemplos e ilustraciones de apoyo y de la implicación personal con las exigencias de la pregunta. Otro punto débil fue la imposibilidad de ver cómo el estado de naturaleza proporciona la base para el movimiento a la sociedad civil y la selección de una forma de gobierno.

Pregunta 13: John Stuart Mill: Sobre la libertad

El punto más fuerte de las respuestas a esta pregunta se puede apreciar en la habilidad satisfactoria de casi todos los alumnos para realizar conexiones convincentes de las nociones de utilitarismo, libertad individual, ética y los intereses permanentes de toda la gente. Otro punto fuerte de muchas respuestas fue la indicación de una comprensión satisfactoria de los argumentos pertinentes sacados del propio texto. Un punto débil destacado de varias respuestas fue una tendencia a quedar atrapado en una descripción y explicación detallada del utilitarismo en general o del papel de Mill en la historia de utilitarismo sin realizar ninguna conexión con el texto o las exigencias de la pregunta. En general los niveles de análisis cuidadoso y evaluación crítica podrían haberse desarrollado más.

Pregunta 14

Las mejores respuestas a esta pregunta exploraron y analizaron la noción de la interferencia paternalista de manera convincente distinguiendo el paternalismo débil del fuerte. La noción de “adulto competente” como la persona que era el juez más eficaz de sus intereses personales también se consideró central a la discusión. Por último, el ‘principio del daño’ de Mill se introdujo como un elemento importante en el contexto de la interferencia en las vidas de adultos competentes. Fallos importantes de algunas respuestas se pueden encontrar en la incapacidad para desarrollar un tratamiento valorativo del argumento y perder el enfoque en las exigencias reales de la pregunta.

Pregunta 15: Nietzsche: La genealogía de la moral

En general, las respuestas fueron bastante buenas ya que la pregunta se centraba en varios temas centrales del texto. La mayoría de los alumnos fueron capaces de explorar las nociones de Nietzsche del autodomínio y de superación del yo. Las mejores respuestas fueron capaces de abordar la aparente inconsistencia entre la naturaleza de un ser que actúa de manera natural e instintiva y un ser capaz de afirmar un yo, especialmente un yo aristocrático individual. Estas respuestas también exploraron los papeles que tenían la consciencia, la voluntad, la soberanía y la responsabilidad. La ausencia de tratamiento crítico y una tendencia a producir descripciones extensas de algunas de las ideas clave de Nietzsche sin centrarse en las exigencias de la pregunta son dos de los puntos más débiles de algunas de las respuestas.

Pregunta 16

La mayoría de los alumnos fueron capaces de escribir respuestas que generalmente se centraban bien en los argumentos pertinentes de los tres ensayos del texto. Los alumnos demostraron un conocimiento de satisfactorio a excelente de algunas de las nociones clave del texto que permitieron el desarrollo de una respuesta a la pregunta real planteada (por ejemplo, la voluntad de poder, el resentimiento, las moralidades del amo y el esclavo). Las mejores respuestas incluyeron un análisis cuidadoso, una evaluación crítica, ejemplos e ilustraciones de apoyo y una respuesta personal. Respuestas más flojas tendieron a ofrecer resúmenes descriptivos de los puntos clave sin desarrollar completamente las relaciones entre las ideas. Un punto débil principal de algunas respuestas estuvo en la tendencia a caer en una descripción extensa de las moralidades del esclavo y el amo sin aplicar esta información a las exigencias e implicaciones de la pregunta.

Pregunta 17: Bertrand Russell: Los problemas de la filosofía

Por lo general, los alumnos respondieron bien a esta pregunta. Algunos de los puntos fuertes de las respuestas fueron la exploración de la posibilidad de distinguir ciertas verdades como autoevidentes en un sentido que asegura infalibilidad. Otro punto fuerte evidente en las mejores respuestas fue la investigación del conocimiento por familiaridad y el conocimiento por descripción. Las respuestas buenas también examinaron la naturaleza y el papel del conocimiento intuitivo en la búsqueda de la verdad y el papel de la lógica en el proceso del razonamiento. Dos puntos débiles de todas las respuestas fueron la falta de una evaluación crítica desarrollada y enfocada de los argumentos presentados y la ausencia de la identificación de contraargumentos.

Pregunta 18

Los alumnos presentaron respuestas que fueron de satisfactorias a muy buenas. Los puntos fuertes de los ensayos mejores residieron en la habilidad de los alumnos para explorar las cuestiones de la adquisición de conocimiento y la naturaleza y el papel de los principios generales desde la perspectiva del principio de inducción y los procesos de inferencia y deducción. Estos alumnos investigaron la relación de las proposiciones generales (a priori) con las generalizaciones empíricas (a posteriori) junto con la controversia entre los empiristas y racionalistas con respecto a las cuestiones del conocimiento. Respuestas más flojas fueron incapaces de demostrar conocimiento profundo de los argumentos del texto y se lanzaron a realizar descripciones generales de algunas de las ideas expresadas por Russell. En general, las respuestas tendieron a mostrar puntos débiles en el análisis detallado y la evaluación crítica del material incorporado en la respuesta y en el tratamiento de los contraargumentos.

Pregunta 19: Hannah Arendt: La condición humana

En la mayoría de los casos, los alumnos fueron capaces de proporcionar una descripción o resumen informativo, basado en los argumentos del texto, de lo que Arendt quería decir con labor, trabajo y acción. Las mejores respuestas fueron capaces de desarrollar estas presentaciones con atención al detalle. Además, estas respuestas proporcionaron claros indicios de un tratamiento analítico y valorativo, incorporaron ejemplos e ilustraciones de apoyo útiles, intentaron tratar los contraargumentos y demostraron una respuesta personal coherente. Ensayos más flojos tendieron a permanecer a nivel descriptivo sin desarrollar conexiones entre las ideas y sin incorporar un tratamiento crítico de los temas y las cuestiones. Un punto débil significativo de algunas respuestas fue la incapacidad de responder a la exigencia central de la pregunta para evaluar el éxito de la labor sobre el trabajo y la acción.

Pregunta 20

Las mejores respuestas entraron de manera eficaz en una discusión y evaluación de las nociones de Arendt de libertad y acción junto con una exploración de la importancia de estas nociones en la esfera pública en la vida de un ser humano individual. Estas respuestas situaban la comprensión de Arendt de la libertad en la esfera pública en el contexto de los temas y las perspectivas principales de los argumentos del texto. Respuestas más flojas fueron, por lo general, incapaces de basar las respuestas específicamente en posiciones generales sobre la libertad y su importancia lo cual tenía poca relación con los argumentos del texto o se metieron en generalidades sacadas de situaciones políticas contemporáneas sobre la libertad y la acción política.

Pregunta 21: Simone De Beauvoir: Para una moral de la ambigüedad

En general, las respuestas fueron satisfactorias en cuanto a las conexiones con los argumentos pertinentes del texto y tendieron a meterse en una discusión de la vida en solitario y la vida con los demás en el espíritu del existencialismo según lo presenta el texto. Las mejores respuestas demostraron una toma de conciencia de las perspectivas de De Beauvoir e intentaron realizar un tratamiento crítico de los

temas e ideas clave. Estas respuestas fueron capaces de explorar la noción de De Beauvoir de la ambigüedad en relación a las exigencias de la pregunta. Respuestas más flojas tendieron a confiar en los resúmenes descriptivos de algunos de los temas generales del existencialismo sin un tratamiento analítico o valorativo.

Pregunta 22

Las respuestas a esta pregunta demostraron un conocimiento de satisfactorio a muy bueno de los argumentos pertinentes del texto. Las mejores de estas respuestas fueron capaces de implicarse en un análisis preciso y detallado de la posición de De Beauvoir de la cuestión de la libertad y la lucha por la seguridad de la infancia, las cuales se planteaban en la pregunta. Respuestas más flojas se caracterizaron por una falta de conocimiento y comprensión de los argumentos reales del texto. Las peores de estas respuestas ofrecían solamente opiniones de sentido común de la situación del paso de los niños a la edad adulta.

Pregunta 23: Charles Taylor: La ética de la autenticidad

Esta pregunta preguntaba por un tema central y absolutamente fundamental del texto. Debido a esto, la mayoría de los alumnos que respondieron a la pregunta demostraron un conocimiento y una comprensión de satisfactorios a excelentes de los argumentos relevantes del texto y fueron precisos en el uso de la terminología apropiada sacada del texto. Las mejores respuestas fueron capaces de implicarse en una discusión crítica con los argumentos pertinentes presentados a lo largo del texto e incluyeron ejemplos e ilustraciones de apoyo apropiados sacados del propio texto así como de aspectos de varias situaciones políticas contemporáneas. Ensayos más flojos tendieron a caer en resúmenes descriptivos de algunas de las ideas del texto que eran pertinentes a la pregunta pero no consiguieron desarrollar un tratamiento crítico del material.

Pregunta 24

Como fue el caso con la primera pregunta propuesta para este texto, la pregunta pedía un tratamiento de dos de las preocupaciones más centrales del texto, es decir, la razón instrumental y la autenticidad. En muchos casos los alumnos demostraron una familiaridad muy convincente con los argumentos relevantes del texto y utilizaron de manera acertada y efectiva terminología apropiada basada en el texto. Mientras que casi todas las respuestas fueron muy buenas en cuanto al tratamiento descriptivo del material pertinente, no todas las respuestas dieron indicios de un tratamiento crítico enfocado del material. De manera similar, no todas las respuestas evidenciaron una implicación personal en los argumentos del texto. Un punto débil significativo de algunas respuestas fue que mantuvieron una descripción de la razón instrumental, el individualismo plano y el despotismo suave sin aplicar esta información a las exigencias precisas de la pregunta.

Recomendaciones y orientación para la enseñanza a futuros alumnos

- Los profesores deben elegir para el estudio crítico solamente un texto prescrito tanto si el curso es a NS como a NM. El estudio de un texto permite un grado razonable de precisión, profundidad y apreciación crítica respecto al texto prescrito elegido a cada

nivel.

- Debe recordarse a los alumnos que lean y tengan en cuenta la lista de puntos que se encuentran en la página 2 de la prueba de examen de NS y NM que precede a las propias preguntas de examen y sigue al encabezamiento que dice “*Al contestar las preguntas se espera que*”. Estos puntos proporcionan sugerencias claras, precisas y útiles que pueden ayudar a los alumnos en el desarrollo de respuestas apropiadas. Los profesores deben explicar y discutir el significado de estos puntos para ayudar a los alumnos a rendir al máximo en el examen.
- Los profesores deben proporcionar a los alumnos una copia de la guía y del glosario de términos de instrucción que se encuentra en ésta. Este documento contiene los términos que salen en las preguntas de examen (por ejemplo, *analice, evalúe, discuta, explique, etc.*) y resume lo que pide cada uno.
- Los alumnos deben aprender a leer con cuidado la pregunta de examen, a abordarla con claridad y responderla por completo. La omisión de partes de la pregunta y la incapacidad para realizar la tarea o tareas que se requieren en la pregunta puede tener graves consecuencias.
- Los alumnos deben prestar atención particular a cómo están expresadas las preguntas de examen que les piden que hagan conexiones o establezcan relaciones entre ideas, temas o cuestiones planteadas en un texto prescrito.
- Aunque la discusión, el análisis y la evaluación de un texto prescrito en clase es absolutamente esencial, sería una buena idea proporcionar a los alumnos o dirigirles a al menos un ‘comentario’ de confianza que ofrezca una exploración crítica del texto seleccionado para el estudio.
- Los profesores deben ayudar a los alumnos a entender la diferencia entre una simple exposición o descripción del argumento de un autor o autora y un análisis crítico y evaluativo del tratamiento de los elementos de ese argumento.
- Los profesores deben animar a los alumnos a desarrollar párrafos concisos de introducción y conclusión que ayuden a preparar el terreno para el desarrollo de la respuesta y ayuden a llegar a una conclusión apropiada y convincente.
- Los profesores deben ayudar a los alumnos a entender la importancia de realizar referencias directas e indirectas al texto en el desarrollo de sus respuestas.
- Los profesores debe introducir a sus alumnos a una variedad de interpretaciones del texto elegido. Esta información puede utilizarse eficazmente en el desarrollo de contraargumentos.
- Se debe animar a los alumnos a desarrollar aplicaciones contemporáneas pertinentes de los argumentos de los textos prescritos. Esto es especialmente el caso con aquellos autores que tienden a tratar asuntos políticos.
- Los profesores deben usar más eficazmente los recursos en línea (CPEL) del IB como apoyo y para compartir información con respecto a los textos prescritos estudiados en clase. Siempre que sea apropiado, esta información debe compartirse con los alumnos.

- Los profesores deben proporcionar a sus alumnos preguntas de exámenes pasados de la Prueba 2. De esta manera, los alumnos se familiarizarán con el estilo y formato de unas preguntas de examen típicas de la Prueba 2 apropiadas a los textos prescritos estudiados en clase. Esta sugerencia puede contemplarse fácilmente dado que el IB ha publicado el *Banco de preguntas de Filosofía del IB* que contiene preguntas de exámenes anteriores, esquemas de calificación e informes de la asignatura. De manera similar, los profesores podrían querer recoger ejemplos de exámenes de sus propios alumnos que se pueden anonimizar y utilizar en clase para demostrar los puntos fuertes y débiles en repuestas reales de estudiantes.
- Los profesores deben leer con cuidado los informes anuales de la asignatura que se publican en el sitio CPEL de filosofía. La información proporcionada en estos informes ofrece observaciones y sugerencias útiles para la preparación de los alumnos para los distintos componentes del examen de Filosofía.
- Los profesores deben aprovechar para completar y entregar el formulario oficial G2 al final de cada convocatoria de examen.

Prueba 3 del Nivel Superior

Bandas de calificación del componente

Nivel Superior

Calificación final	1	2	3	4	5	6	7
Puntuaciones:	0 - 5	6 - 9	10 - 13	14 - 17	18 - 20	21 - 24	25 - 30

Comentarios generales

Aunque es una generalización, y por tanto es difícil de justificar, es la opinión de los examinadores supervisores para la prueba que los alumnos manejaron los pasajes no estudiados previamente mejor este año que en los dos últimos años a pesar de ser un texto más complejo. Puede ser, desde luego, que el grupo tuviera más talento pero creemos que fue porque el texto no estudiado previamente defendía afirmaciones bastante específicas. Esto dio a los alumnos la oportunidad de reflexionar sobre las razones de su acuerdo o desacuerdo y luego indicarlas, mientras que los textos anteriores provenían principalmente de introducciones a libros de texto y estaban menos interesados en replantear una posición particular.

Sea como fuere, la oportunidad de expresar acuerdo o desacuerdo con las afirmaciones realizadas en el texto permitía a los alumnos presentar un caso razonado para su opinión (o bien por medio de una alternativa a la del texto, o bien con una similar a ella), que es lo que los mejores hicieron. Los alumnos menos capaces tendieron simplemente a anotar su acuerdo o desacuerdo con las afirmaciones en el texto. Al hacerlo se revelaron como menos capaces filosóficamente porque hacer filosofía requiere más que meramente expresar opiniones sobre el punto de vista de los demás.

Muchos exámenes fueron decepcionantes ya que los alumnos no lograron llevar a cabo la tarea asignada, en particular, la de analizar críticamente y evaluar un texto filosófico no estudiando anteriormente y relacionar su propia experiencia de hacer filosofía con los asuntos que planteaba el texto. Los alumnos que hicieron todo esto sobresalieron. Una gran cantidad de alumnos (incluidos muchos de los que escribieron ensayos concienzudos) no parecían haber entendido que estas eran tareas que se requerían. En su lugar, resumieron el texto o utilizaron el texto como si fuera un estímulo para asociaciones de palabras o expresar opiniones sin fundamento sobre varios temas filosóficos o hablar entusiasmadamente sobre varios temas que han cubierto en clase.

Mientras que hubo menos alumnos que en años anteriores que simplemente escribieron un ensayo que habría escrito para cualquier texto, los alumnos más flojos casi siempre prestaron insuficiente atención a las tareas clave de análisis y evaluación del texto. Es necesario insistir a los alumnos que el foco principal de la Prueba 3 es el texto (incluso cuando están relacionando su experiencia de hacer filosofía) y, en particular, el análisis y la evaluación del texto. Desde luego, es un prerrequisito de hacer ese análisis y evaluación que el alumno entienda el texto. Los examinadores buscan indicios de que el alumno ha entendido el texto completo, incluso cuando se cometan errores por el camino, por lo que los alumnos deben mostrar que saben cómo entender, analizar y evaluar un texto filosófico. Las referencias a la experiencia de hacer filosofía durante el curso deben iluminar el análisis y la

evaluación; se supone que no son sustitutos del análisis y la evaluación del texto.

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

A la luz de los comentarios generales anteriores, la conclusión más plausible a sacar es que muchos alumnos no estaban bien preparados para este componente. Demasiados alumnos parecían haber venido al examen cargados de material sobre el que pretendían escribir independientemente de lo que hubiera en el texto no estudiado. A menudo aquellos que realizaron la tarea de esta manera dieron indicios de que se les había proporcionado un enfoque particular sobre la filosofía. El resultado fue que los alumnos encontraron difícil centrarse en el texto no estudiado, someterlo a un análisis crítico y evaluarlo, y luego relacionar su experiencia de hacer filosofía con el análisis y la evaluación textual. De ahí que no les fuera tan bien en relación al criterio C y el criterio D. Otros alumnos mostraron que tuvieron dificultades leyendo el texto y extrayendo de él los puntos clave que hacía el autor. Tales alumnos (y hubo muchos de ellos) ignoraron los puntos clave y, en su lugar, comentaron todo tipo de otros asuntos. En el proceso mostraron que tenían un entendimiento insuficiente del material filosófico que se les dio para analizar y evaluar.

Aunque la mayoría de los alumnos demostraron que habían pensado en su experiencia de hacer filosofía, muchos no entendieron que tenían que relacionar esa experiencia a su evaluación de la actividad filosófica planteada en el texto. Los alumnos que entendieron la importancia de satisfacer este requisito de nuevo destacaron -parece probable que se les advirtió de la importancia de este requisito cuando se les preparó para el examen.

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

Los alumnos rindieron más en relación al criterio A y al criterio B en cuanto a que las respuestas fueron por lo general bastante bien expresadas, las cuestiones a explorar fueron con frecuencia identificadas correctamente y los ejemplos o ilustraciones utilizados eran apropiados. Incluso así, pocos alumnos reconocieron la importancia de utilizar sus párrafos de introducción para delinear un plan de ensayo estableciendo una estructura clara para el ensayo correspondiente. No debe sorprender que aquellos que pensaron con cuidado antes de escribir el ensayo en cómo organizarían sus respuestas fueron los que manejaron las tareas requeridas de manera más coherente. Los mejores utilizaron sus párrafos de introducción para resumir adecuadamente las afirmaciones del texto y luego indicar un plan para su ensayo. Pensar en un plan y luego ejecutarlo aumenta en gran medida la probabilidad de que el alumno produzca un ensayo organizado y coherente y, de paso, dejar claro al examinador el proceso por el que el alumno desarrolla las ideas en su ensayo. Continúa sorprendiendo que los alumnos pasen tiempo escribiendo en una página o más notas antes de empezar sus ensayos y luego se lancen a escribir los ensayos sin dar ninguna indicación de la estructura del ensayo. Igualmente, continúa sorprendiendo que algunos alumnos piensen que resumir cada párrafo revela un entendimiento del texto en su conjunto.

Desempeño de los alumnos con relación a cada criterio

Se debe preparar mejor a los alumnos para una lectura crítica de un texto filosófico. El texto desconocido no fue difícil aunque fue más problemático que los textos elegidos en años

anteriores. Sin embargo, un número significativo de alumnos no consiguió entender las afirmaciones principales que hacía el texto ni las implicaciones de esas afirmaciones para la filosofía más en general. De ahí, por ejemplo, que muchos alumnos ignoraran la defensa central en el texto de que el uso de la literatura imaginativa debe tener el papel que tuvo tradicionalmente la filosofía con el argumento racional (y por tanto no intentaron evaluarlo). Incluso más alumnos ignoraron el hecho de que el autor apoyaba sus reivindicaciones sobre la mejor manera de hacer filosofía con referencia a un área muy limitada de la asignatura, es decir, la ética aplicada. Muy pocos plantearon la pregunta obvia de si esta base de escasa evidencia podría mantener esas reivindicaciones.

Como se mencionó anteriormente, los puntos fuertes principales fueron la claridad de la expresión y la identificación de los temas a explorar (véase el criterio A y el criterio B). Sin embargo, muchos alumnos confiaron demasiado en afirmaciones injustificadas y muy pocos aprovecharon la oportunidad de considerar las cuestiones metodológicas. Por ejemplo, muy pocas respuestas desarrollaron material sobre los supuestos subyacentes a lo que se estaba defendiendo en el pasaje. Solamente los mejores ensayos indicaron que los alumnos habían completado una unidad que les había ayudado con su apreciación de lo que implica la actividad filosófica. Hubo algunas referencias a la comprensión de Bertrand Russell (bastante problemática) de la naturaleza de la actividad filosófica y al fragmento de la prueba 3 de mayo de 2012 (se supone porque este último se puso para ejemplo de examen), pero además de estas referencias hubo unas pocas indicaciones de que se había ayudado específicamente a los alumnos a entender, analizar y evaluar un texto filosófico. Además, hubo muy pocas respuestas que incluyeron referencia a la naturaleza, la función, la metodología y el significado de la filosofía como una actividad reflexiva (véase el criterio C).

Muchos alumnos no solo no manejaron bien las áreas clave del análisis crítico y la evaluación de las ideas en el texto, sino que se perjudicaron aún más en su intento por presentar su experiencia de hacer filosofía al no integrar sus experiencias en su análisis y evaluación del texto. Se supone que se alude a la propia experiencia de una alumno en hacer filosofía de forma que este ilumina el análisis y la evaluación del texto (véase el criterio D).

Recomendaciones y orientación para la enseñanza a futuros alumnos

- Los alumnos deben familiarizarse con los criterios de evaluación para la Prueba 3 y, en particular, tomar nota de las tareas clave que se requieren, primero el análisis crítico y la evaluación del texto y, segundo, relacionar su propia experiencia de hacer filosofía con ese análisis crítico y evaluación. Debido a que estas tareas están basadas en el texto, la posibilidad de utilizar material preparado es, y debe ser, muy limitada.
- Se debe instar a los alumnos a considerar los supuestos y las presuposiciones del fragmento para que se impliquen en un análisis crítico y una evaluación en lugar de realizar un mero resumen descriptivo de sus contenidos.
- Se debe aconsejar a los alumnos que cuando les parezca que un texto comete un error obvio, deben releer el texto para confirmar que el problema no es el resultado de su propia lectura del texto. Ya que los alumnos están escribiendo bajo la presión del tiempo, es importante que no se salten este paso porque al

hacerlo pueden acabar debilitando su ensayo.

- Se debe concienciar a los alumnos de que los ensayos que hacen poco más que resumir el texto o están desorganizados y carecen de una comprensión clara del tema del texto revelan poco entendimiento del material filosófico. Además también se les debe aconsejar firmemente que hacer uso de un párrafo introductorio que muestre: su comprensión del punto general del texto en relación a hacer filosofía, cómo esta comprensión queda iluminada con su experiencia de hacer filosofía en el IB y un plan estableciendo de cómo se analizará y evaluará el texto.
- Los profesores deben aconsejar a los alumnos sobre qué detalles de sus lealtades filosóficas no son lo que importa para la Prueba 3, sino más bien las razones que tienen para afirmar lo que sea sobre el texto o para hacer referencia al material ilustrativo del curso para iluminar su análisis y evaluación del texto.
- Los profesores deben establecer un marco para la comprensión filosófica, el análisis y la evaluación e introducir a los alumnos diferentes perspectivas sobre lo que implica hacer filosofía y ayudar a los alumnos a entender mejor las exigencias de la prueba.
- Los profesores deben preparar a los alumnos practicando con pruebas de años anteriores pero también animarles a leer otros textos filosóficos como se requiere en la Prueba 3. También deben utilizar el marco conceptual para el análisis del texto como en la Prueba 3 que se ha puesto a su disposición a través del CPEL.