

## FILOSOFÍA

### Bandas de calificación de la asignatura

#### Nivel Superior

<b>Calificación final:</b>	1	2	3	4	5	6	7
<b>Puntuaciones:</b>	0 - 12	13 - 25	26 - 42	43 - 54	55 - 66	67 - 79	80 - 100

#### Nivel Medio

<b>Calificación final:</b>	1	2	3	4	5	6	7
<b>Puntuaciones:</b>	0 - 11	12 - 24	25 - 41	42 - 54	55 - 65	66 - 78	79 - 100

### Evaluación interna del Nivel Superior y del Nivel Medio

#### Bandas de calificación del componente

##### Nivel Superior

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

##### Nivel Medio

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

### Comentarios generales

Esta es la primera convocatoria que un único requisito nuevo, el análisis crítico, se requiere para la Evaluación Interna de Filosofía y hubo un centro, en inglés, que todavía entregó una pieza de diálogo con el análisis crítico. Los diálogos no se evaluaron, pero los análisis críticos se evaluaron con los criterios nuevos. Algunos alumnos utilizaron la forma de un diálogo como análisis crítico. Esto es perfectamente aceptable y se debe alentar en los alumnos que prefieran utilizar esta técnica narrativa.

Parece que todavía el principal problema que encontraron los moderadores fue el formato del material de la EI. Varios moderadores notaron irregularidades en el formato y la administración, es decir, ausencia de bibliografías, falta de especificación del número de palabras y poca conexión con el programa de estudios.

La ausencia de o bien el número de palabras o bien la conexión con el programa de estudios no descalifica necesariamente al alumno para conseguir una nota alta en el criterio A, pero la ausencia de referencias es otra cuestión. Esto pone en peligro la integridad del trabajo y esta omisión debe anotarse en los comentarios a los centros. Se apuntaron algunos problemas con los impresos 3IA y 3CS, a saber, su ausencia, aunque no se señalaron errores en la suma y el redondeo.

Los alumnos, por lo general, están produciendo trabajos muy adecuados y evaluables. La gran mayoría de los profesores dirigieron y evaluaron el trabajo de EI de los alumnos de manera correcta. Todavía existe una tendencia a ser liberal con la interpretación de los criterios aplicados a los trabajos buenos y a veces a ser demasiado severo con ejemplos más flojos, pero la reducción en el número de escritos problemáticos con respecto al contenido y su idoneidad indica que la transición a los requisitos de la nueva EI se ha entendido en general.

El aumento en el número de palabras ha hecho que la evaluación de los profesores, y la moderación de estas notas, sea más clara y con menos inconsistencias. El trabajo de los alumnos también ha mejorado en su mérito filosófico ya que hay más lugar para el desarrollo de un argumento, en particular en la selección de ejemplos a favor y en contra de un argumento, y la evaluación de los argumentos. En general, los comentarios de los moderadores han sido positivos con respecto al requisito nuevo único y más largo de la EI, y los criterios utilizados para la moderación.

## Ámbito y adecuación del trabajo entregado

Muchos alumnos fueron capaces de incorporar argumentos imaginativos e interesantes en sus análisis y hubo algunos temas novedosos e interesantes (véase a continuación). El ámbito de los materiales de estímulo incluyó fotos, obras de arte, tiras cómicas, anuncios, escenas de películas, poesías (obras completas así como selecciones), letras de canciones, prosa (selecciones de una variedad de obras literarias), dramas (selección de escenas o personajes de películas), periódicos y artículos de revistas (selecciones). Un moderador se dio cuenta de que los alumnos no siempre incluían una copia del material de estímulo con su trabajo y, en algunos casos, la referencia al material no estaba incluida.

Los alumnos por lo general mantuvieron un enfoque claro en el elemento no filosófico seleccionado. Como siempre, los mejores ejemplos incorporaron con imaginación el material de estímulo en el análisis.

Ejemplos de temas y cuestiones:

- La elección de Obi-Wan Kenobi –un dilema ético.
- ¿Qué es la inspiración?
- El libre albedrío y el determinismo en Kung Fu Panda.

- El absurdismo en el Libro de Eclesiastés.
- Aristóteles y Bentham sobre la caridad.
- Respuesta egoísta o razonada: una crítica al suicidio.
- Horacio: ¿deben luchar los humanos por alcanzar el placer?
- La supersimplificación de la democracia.

Algunas investigaciones excelentes fueron:

- Un trabajo que examinaba la estética de Platón y Walter Benjamin. Comparaba las cualidades visuales y auditivas de la grabación en CD y el vinilo de *Born To Run (Nacido para correr)*. Esta obra estaba muy bien escrita. La comprensión de las opiniones estéticas de cada filósofo y el análisis de estas opiniones eran muy buenas.
- Una pieza sobre ética: hacer lo correcto y hacer lo bueno. Utilizaba el personaje de Harry el sucio como paradigma. Más que dar una visión general de una variedad de argumentos éticos en esta área, se centraba en un aspecto central de la cuestión. De nuevo es mejor la profundidad que la amplitud.
- Una pieza utilizando una conversación entre Tweedledum y Tweedledee en *Alicia en el país de las maravillas* para discutir el lenguaje, el sentido y el solipsismo. Era evidente una comprensión detallada y sutil, y el desarrollo de la discusión fue excelente; una secuencia de pensamientos clara y coherente.

Lo que estos ejemplos tenían en común, aparte de un alto nivel de comprensión filosófica, era que el material de estímulo se prestaba a una discusión y análisis *enfocados*, normalmente de una idea, y no una visión general de toda un área de debate. Incluso si el tema es tradicional sobre el aborto o la pena de muerte, aún así podrá conseguir notas altas si es *profundo*. En todo momento el enfoque y el énfasis fue en el análisis y evaluación filosóficos. La referencia al material de estímulo era subrayar o clarificar un concepto filosófico. El número de palabras extras significó que los buenos ejemplos desarrollaron un argumento y discusión más que afirmar brevemente los principios de una posición y luego concluir. La evaluación de los argumentos en los ejemplos buenos tuvieron siempre un grado de reflexión personal; que el problema había tenido tiempo de desarrollarse intelectualmente.

## Desempeño de los alumnos con relación a cada criterio

### **Criterio A: Expresión**

La mayoría de los alumnos fueron capaces de demostrar un nivel satisfactorio de organización; pudieron formar un argumento con claridad de expresión y uso apropiado del lenguaje filosófico. Muy pocos ejemplos excedieron el límite de 2000 palabras. Unos cuantos ejemplos tenían menos o cerca de 1000 palabras. Aunque va en contra del mínimo número de palabras que es 1600, es mejor implementar la penalización en los criterios B, C y D. Estos criterios son los que quedan fundamentalmente afectados por el bajo número de palabras. Como se mencionó anteriormente, el principal problema en este criterio era que los alumnos no lograban todo el conjunto de requisitos formales.

**Criterio B: Conocimiento y comprensión**

La gran mayoría de los alumnos consiguieron demostrar sin problema cierto conocimiento de las cuestiones filosóficas. Fueron capaces de construir argumentos para apoyar las posiciones que presentaban, aunque no siempre de manera convincente o coherente. La mayoría de los profesores evaluaron este criterio adecuadamente, aunque todavía hay una tendencia a ser liberal.

Algunos profesores todavía recompensan a los alumnos por mencionar o enumerar ideas y argumentos filosóficos sin demostrar ningún conocimiento o comprensión de ellos. Los alumnos más flojos tendieron a parafrasear (no muy bien y de manera superficial y mecánica) las ideas filosóficas sin demostrar que realmente sabían de lo que estaban hablando.

**Criterio C: Identificación y análisis del material pertinente**

En general, el material utilizado fue muy pertinente y los ejemplos fueron apropiados. El aumento en el número de palabras permitió a los alumnos desarrollar y refinar sus argumentos utilizando ejemplos más detallados –y cualificados. Aquellos profesores que fueron liberales en este criterio deben distinguir entre una lista de perspectivas filosóficas y la aplicación y el análisis críticos de ese material. Para garantizar más de un 6 en este criterio, se *deben* discutir algunas posiciones opuestas, más que simplemente mencionarlas o afirmarlas.

**Criterio D: Desarrollo y evaluación**

El problema aquí parece estar todavía no en mantener una opinión, sino en afirmar una evaluación filosófica de esa opinión *con* una justificación adecuada. Los alumnos que no rindieron bien en este criterio deben explorar las implicaciones y observaciones de sus juicios de una manera más crítica o analítica y no simplemente afirmar una posición y dar detalles. Esta fue el área de rendimiento en la que todavía experimentaron dificultades la mayoría de los alumnos.

La falta de una perspectiva personal convincente sobre las cuestiones relevantes es gran parte del problema. Muchos alumnos fueron incapaces de apreciar, de manera completa, el contexto global de los argumentos que estaban desarrollando, y por eso no pudieron manipular sus argumentos para adecuarse al contexto. *Aquí convendría una lectura más amplia.* No es sorprendente que los alumnos que no hicieron una lista del material de lectura en sus ejemplos rindieran menos que los que lo hicieron.

**Recomendaciones para la enseñanza a futuros alumnos**

- Leer *con cuidado y atentamente* las instrucciones en la Guía de Filosofía actual para el ejercicio de la Evaluación Interna. Se necesita una atención particular en: el título, el número de palabras de *estrictamente* 2000, la conexión con el programa de estudios, la bibliografía, etc. También se debe seguir enfatizando una referencia específica a que se incluya el material de estímulo y su fuente.
- Incorporar el requisito de la EI en el programa de estudios tan pronto como sea posible y repasar la tarea durante los 18 meses antes de la entrega final. Esto ayudará en gran medida a la comprensión y desarrollo de las ideas.

- Los alumnos también deben tener una copia de los requisitos y criterios de evaluación para ayudar a que comprendan la naturaleza y evaluación de la tarea.
- Animar a los alumnos a una lectura más amplia. Esto ayuda tremendamente a poner el tema en una perspectiva filosófica más amplia y permite a los alumnos demostrar un conocimiento más detallado del tema.
- Animar a los alumnos a demostrar una implicación personal así como intelectual en los temas y cuestiones discutidas.

## Prueba 1 del Nivel Superior y del Nivel Medio

### Bandas de calificación del componente

#### Nivel Superior

<b>Calificación final:</b>	1	2	3	4	5	6	7
<b>Puntuaciones:</b>	0 - 10	11 - 20	21 - 35	36 - 47	48 - 59	60 - 72	73 - 90

#### Nivel Medio

<b>Calificación final:</b>	1	2	3	4	5	6	7
<b>Puntuaciones:</b>	0 - 7	8 - 15	16 - 24	25 - 32	33 - 39	40 - 47	48 - 60

### Comentarios generales

El 75 por ciento de los profesores de los centros que participaron en esta convocatoria de examen y que respondieron a los cuestionarios del formulario (G2), comentaron que, comparada con la prueba del año pasado, este examen a NS fue de un nivel similar, un 18 por ciento la encontró un poco más difícil, y un 7 por ciento la encontró mucho más difícil. A NM: un 25 por ciento la encontró un poco más fácil, un 38 por ciento de un nivel similar, un 25 por ciento un poco más difícil y un 7 por ciento mucho más difícil. A ambos niveles la gran mayoría encontró el nivel de dificultad apropiado. A ambos niveles más del 60 por ciento encontró adecuado lo que se cubría del programa, la claridad de la expresión y la presentación de la prueba; el resto de las respuestas lo evaluaron como satisfactorio.

Se anima a los profesores a que manden 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.

No hubo evidencia significativa respecto a problemas con un mal empleo del tiempo en el NS o el NM.

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

De manera similar a años anteriores, no hubo un área del programa que resaltara como particularmente difícil. Las dificultades principales que señalaron los examinadores fueron en cuanto a las habilidades o el enfoque. Las dificultades principales, señaladas por los examinadores, que fueron similares a convocatorias de examen anteriores, se pueden sintetizar siguiendo las instrucciones de la prueba:

- a) 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 sitúa después de una premisa original no se sigue lógicamente. 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. Solo algunos alumnos tenían una estructura clara, explícita y consciente en sus ensayos y sabían exactamente cómo cada punto contribuía a la respuesta.

- b) Utilice un lenguaje claro, preciso y apropiado.

Hubo respuestas que no emplearon un lenguaje claro, preciso o apropiado a la filosofía. Una debilidad de un grupo de exámenes fue la incapacidad de escribir un texto que fuera directo, económico en la expresión y al grano. Hubo exámenes en los que los alumnos no sabían como escribir ensayos: series de afirmaciones sin ninguna conexión explícita.

- c) Identifique los supuestos de la pregunta.

Esta parece ser una tarea difícil para los alumnos o a la que no estaban acostumbrados. Las instrucciones de la prueba pedían explícitamente que se identificaran los supuestos. A su vez, algunas respuestas confundieron equivocadamente esta tarea con simplemente negar la pregunta, pero –de manera más positiva– esto fue menos frecuente que en convocatorias de exámenes pasadas.

- d) Desarrolle un argumento claro y centrado en el tema.

Todavía hay un problema con que los alumnos son demasiados descriptivos y no suficientemente filosóficos. Los examinadores indicaron que un número significativo de respuestas carecía de un argumento claro. Algunas respuestas no consiguieron ser específicas y tratar los términos específicos y particulares de la pregunta, estas preguntas solamente se respondieron de una manera muy general. En los casos más flojos hubo evidencia de que solamente se había compartido un conocimiento general y que los alumnos realmente no sabían cómo realizar un ensayo filosófico.

- e) Identifique los puntos fuertes y débiles de su respuesta.

Esta es una tarea bastante difícil para los alumnos, ya que requiere conciencia del argumento propio. Solo las respuestas muy buenas identificaron claramente los posibles puntos fuertes y débiles.

- f) Identifique los contraargumentos a su respuesta y los aborde si es posible.

Los alumnos están progresando lenta pero continuamente a este respecto. Un grupo significativo de respuestas se preocuparon de manera convincente de la presentación y el examen de los contraargumentos; algunas otras respuestas solamente parecían pretender hacerlo. Las respuestas más flojas no demostraron ninguna preocupación en absoluto por ello.

- g) Respalde sus respuestas con material, ilustraciones y/o ejemplos pertinentes cuando corresponda.

En general, se introdujo de manera adecuada el material relevante, es decir, los conceptos, teorías o discusión filosófica. El uso de ejemplos presentó dificultades básicas. El papel de los ejemplos es crucial en un ensayo. Cuando se requieren ejemplos específicos, muchos alumnos parecen incapaces de conectar ejemplos particulares con ideas generales. Los ejemplos quedan con mucha frecuencia sin explicar o analizar. Algunas respuestas confundieron argumentos con ejemplos, utilizando ejemplos como argumentos más que como ilustraciones de apoyo. En otros casos el uso de ejemplos fue anecdótico.

- h) Concluya con una respuesta personal clara, concisa y que demuestre conocimientos filosóficos.

Esto se consiguió claramente solo en las respuestas muy buenas que mostraron conciencia y control sobre su propio argumento. Muchos alumnos no tenían una concepción clara de la naturaleza y función del argumento lógico para apoyar su conclusión teórica.

Una cuestión principal planteada por los examinadores fue que algunos alumnos confiaron en un material que había sido claramente memorizado. Claramente se había enseñado, y enseñado bien, a los alumnos de un varios centros posiciones básicas de un número de filósofos. Estas posiciones se repitieron más tarde en los exámenes como si fueran centrales a la pregunta, y se añadió una conclusión al final como si hubiera surgido de la discusión, la mayor parte de lo cual era simplemente una repetición de libro de texto de Descartes, Hume, Platón o algún otro. Cuando se usa este material de manera apropiada, puede enriquecer la discusión, de otra manera, tiende a que el alumno suene como si tuviera conocimientos pero a expensas de hacer realmente filosofía de verdad por sí mismo.

Relacionado con esto hay un problema que se refleja a diferentes niveles de rendimiento, éste radica en un malentendido del tipo de respuesta que debe presentarse. 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 respecto a la cuestión tratada 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 y normalmente se continúa con una lista de posiciones, teorías sin preocuparse ni por la cuestión específica ni por desarrollar un argumento. Más aún, nuestras preguntas filosóficas deben leerse como oportunidades para examinar y explorar las posibilidades que abre la pregunta.

Los examinadores también han identificado una tendencia a realizar afirmaciones sin análisis, argumento, exploración de la cuestión manejada o intento de justificación. La mera afirmación de opiniones no puede contar como evaluación o respuesta filosófica relevante. Algunos grupos de alumnos parecían estar preparados demasiado superficialmente, es decir, los alumnos respondieron a demasiados temas opcionales diferentes y no lograron la profundidad de conocimiento o comprensión en ninguno de ellos. En un número significativo de ocasiones, se intentaron un gran rango de respuestas desde el mismo centro, sugiriendo quizás que se trataron demasiados temas durante el curso o que los alumnos intentaron preguntas que en realidad no habían tratado.

De manera similar, los examinadores apuntaron que, como se puede ver del número total de notas 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 crucial que los alumnos se den cuenta de que el curso de Filosofía del IB no es principalmente un test de conocimientos (p. ej. de posiciones, argumentos y escritores filosóficos del pasado). En este curso es crítico que los alumnos tengan la oportunidad de desarrollar sus propias habilidades de análisis y evaluación filosóficas, que puedan emplearse en las Pruebas de examen y en la Evaluación Interna. El desarrollo de estas destrezas forma la base de la intención del curso. En nuestra experiencia hay una fuerte correspondencia entre los alumnos que demuestran mejor las habilidades de filosofía con aquellos que han tenido una buena exposición en sus clases de la lectura (y el pensamiento) sobre las posiciones filosóficas pasadas. En las mejores respuestas, la conciencia de contribuciones pasadas ofrece una plataforma desde la que el alumno puede expresar sus propias posiciones. Sin embargo, todavía algunas respuestas tienden simplemente a confiar en el material aprendido y esto restringe la habilidad del alumno para obtener puntos en la evaluación –especialmente en los criterios C y D, por tanto, restringiendo la habilidad del alumno a cumplir el objetivo del curso. Aconsejamos que la exposición de contribuciones pasadas a problemas, cuestiones y temas filosóficos se vea como el ofrecimiento de una oportunidad para el alumno para desarrollar su propio método de tratar filosóficamente los problemas, las cuestiones y los temas. Para terminar, los examinadores alegaron que la letra en algunos casos era prácticamente ilegible.

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

De acuerdo con el enfoque de la sección anterior, una buena preparación se refiere principalmente, no a áreas específicas, sino a destrezas y enfoques. Todas las preguntas evaluaban las destrezas generales de escritura clara, la presentación de una posición filosófica sustancial de manera organizada y ofreciendo razones que justifican una conclusión, mientras que diferentes preguntas también evaluaron ciertas destrezas más especializadas y la comprensión de ideas filosóficas. La mayoría de los alumnos preparados en el contexto del programa actual y sus objetivos, no solamente en otras maneras de enseñar y aprender filosofía, en general rindieron razonablemente bien. En este caso, los alumnos demostraron la habilidad 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. El registro lingüístico fue normalmente al nivel apropiado de formalidad académica. Algunos alumnos tenían una buena comprensión de la función del párrafo introductorio como manera de introducir el tema al lector. Un número significativo de alumnos mostraron un buen conocimiento o argumentos relevantes a la pregunta. Para este grupo de alumnos, las habilidades, los niveles y la profundidad de comprensión variaron de muy buenos a sobresalientes. Las características pertinentes de estos ensayos eran su fluidez y conocimiento de los términos y convenciones filosóficas. También se caracterizaban por un tono sutil y considerado, así como por una clara evidencia de pensamiento personal e implicación en el problema.

Algunas de las principales características positivas fueron: a) muchos alumnos demostraron una comprensión muy buena del lenguaje. Los exámenes bien escritos fueron con frecuencia excelentes tanto por su estilo como por su contenido; b) en general, un número significativo de alumnos parece tener una idea básica de cómo debe presentarse y estructurarse un ensayo filosófico; c) la mayoría de los alumnos definieron los términos usados en el problema y muchos emplearon sus definiciones como herramienta para atacar la pregunta de manera apropiada; d) algunos alumnos parecían tener una comprensión excelente de las ideas de una gran cantidad de filósofos y aplicaron esas ideas a la discusión de distintas preguntas; e) muchos alumnos también demostraron una comprensión bastante sofisticada de algunas ideas difíciles y abstractas; f) un número significativo de alumnos entendía bien los distintos enfoques a los problemas filosóficos y fueron capaces de desarrollar ilustraciones y ejemplos personales en respuesta a éstos.

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

### Sección A

Ya que se requiere un formato nuevo para las respuestas, merece la pena mencionar que hubo un acuerdo significativo entre los examinadores y los profesores que comentaron sobre esto: El Tema Central es mucho mejor en este formato. Apuntaron que es mejor que la pregunta se haya transformado en una pregunta de ensayo y que su estructura, guiada por las tres propuestas de identificar una cuestión filosófica, explorar dos enfoques diferentes y explicar y evaluar, debe conseguir un análisis y una narrativa mejores y más coherentes a la vez que mantener los beneficios y la orientación de las distintas instrucciones.

### Tema central: ¿Qué es un ser humano?

#### Pregunta 1 Material de estímulo

Pasaje: Jared Diamond, Colapso, Penguin Books London, 2005

Esta pregunta pareció más difícil para la media de los alumnos que la pregunta 2. Era obvio que muchos alumnos se habían obviamente preparado algo sobre la identidad y varios conceptos sobre el yo (con frecuencia contrastando Descartes y Hume), pero solamente las buenas respuestas, las cuales fueron bastantes, parecían cómodas discutiendo la naturaleza social del individuo o su relación con las estructuras sociales que nos rodean e influyen a

todos. Algunas respuestas compararon (1) la relación de una sociedad en auge con una en declive y (2) la relación de un joven con un anciano. Un grupo de respuestas flojas no consiguieron entender las exigencias específicas de la pregunta. Algunas ni siquiera mencionaron el pasaje de Diamond en su ensayo. Otras lo mencionaron y luego continuaron hablando de otra cosa que no tenía relevancia con el pasaje.

### **Pregunta 2 Material de estímulo**

Foto de un Robot Toyota

Aproximadamente tres de cada cuatro alumnos eligieron esta pregunta. Las respuestas presentaron muchos enfoques diferentes y fueron de calidad diversa también, yendo de excelentes a muy flojas. Los alumnos que hicieron bien esta pregunta compararon el conductismo con el funcionalismo y discutieron el argumento de la 'habitación china' de John Searle, el argumento de Thomas Nagel 'Qué significa ser un murciélago' y el 'Test de Turing' de Alan Turing. Los alumnos que enfocaron esta respuesta a través del debate entre el libre albedrío y el determinismo, o entre el dualismo y la teoría de la identidad, al menos lo hicieron bien o en cualquier caso mejor que los alumnos que lo enfocaron a través de la noción de las emociones o la creatividad. En muchos casos surgieron enfoques de sentido común de estas dos nociones. Las respuestas muy buenas que incluso fueron excelentes, identificaron cuestiones relacionadas con el libre albedrío y la persona. También fue común encontrar argumentos reducidos a una serie de afirmaciones sobre la diferencia obvia entre los robots y los humanos. Un número significativo de respuestas tomó la pregunta como si simplemente fuera el propio tema principal: ¿qué es un ser humano?

## **Sección B**

### **Tema opcional 1: Fundamentos de epistemología**

#### **Pregunta 3**

Algunas respuestas muy buenas, aunque pocas. Fueron capaces de desarrollar diferentes tipos de argumentos analizando los enfoques de la epistemología clásica a la verdad, p. ej. Platón, Descartes, Hume o discutiendo las formas del relativismo, incluida la idea de un relativismo democrático que asume que los principios deben debatirse y decidirse por todos los ciudadanos. Otras respuestas parecieron encontrar muy difícil la pregunta. En estos casos muchas fueron opiniones más que análisis, tomando como iguales las nociones de conocimiento y verdad.

#### **Pregunta 4**

Hubo pocas respuestas a esta pregunta con muy diversos resultados. Las respuestas más flojas trataron de decir algo sobre el conocimiento en general o el empirismo en relación a la experiencia. Las mejores respuestas al menos identificaron las presentaciones estándar en el proceso del conocimiento: el racionalismo subraya el papel de los esquemas conceptuales, mientras que el empirismo subraya el papel de los hechos. También fueron capaces de discutir cuestiones relacionadas con distintas opiniones como el realismo y el perspectivismo.

**Tema opcional 2: Teorías y problemas de ética****Pregunta 5**

Una gran mayoría cubrió esta pregunta y procedió a describir el utilitarismo y contrastarlo con Kant –como si siempre fueran a tener una pregunta que requiriera tal contraste. Muchos tomaron ‘el gusto de la mayoría’ como refiriéndose al Principio de la Mayor Felicidad, que no siempre resultó en una respuesta eficaz ya que conllevó respuestas descriptivas o la visión de que el utilitarismo es sobre el gusto. Más aún, su conexión con la frase en la pregunta es mucho más sutil. La afirmación también se interpretó como una expresión del relativismo cultural en muchas respuestas. En algunos casos, la universalidad kantiana se confundió como la satisfacción de la mayoría.

**Pregunta 6**

Muchos alumnos consideraron esta pregunta como una oportunidad para realizar declaraciones sobre cuestiones medioambientales o repetir alegaciones sobre el daño que están causando los humanos. Es importante recordar que en este contexto, las preguntas filosóficas esperan argumentos como respuesta. Al tener legitimidad para mantener posiciones, deben apoyarse con argumentos. Esto no fue así para un grupo significativo de respuestas que mantenían que debemos proteger el medio ambiente sin explorar las razones del porqué. Solamente las respuestas muy buenas, que fueron la excepción, analizaron por qué podría haber una obligación moral hacia el medio ambiente. Solamente unas pocas trataron cuestiones específicas tales como el valor intrínseco e instrumental o intentaron aplicar al medio ambiente teorías tradicionales como el utilitarismo.

**Tema opcional 3: Filosofía de la religión****Pregunta 7**

Esta pregunta fue generalmente bien cubierta, incluso cuando un grupo de respuestas simplemente presentaron una mera lista de todos los diferentes argumentos para la existencia de Dios. Muchas se concentraron simplemente en los milagros como evidencia de la experiencia religiosa pero otras utilizaron el trabajo clásico de William James bien. Las respuestas buenas exploraron las características específicas posibles de la experiencia religiosa sin caer en la descripción psicológica.

**Pregunta 8**

La idea de que Dios es omnisciente, omnipotente y benevolente fue una caracterización muy empleada, y se empleó de distintas maneras. En las respuestas flojas la idea contribuyó principalmente sólo a enumerar los supuestos atributos de Dios, mientras que en las respuestas buenas fue un punto de partida para explorar la posibilidad de conocerlos.

Estas buenas respuestas fueron capaces de discutir la naturaleza de Dios y de cómo los humanos pueden entender cómo Dios alegaba no ser igual o ser incapaz de igualarse con ninguna experiencia humana. Los alumnos con frecuencia entraron en los detalles del problema del mal, el cual se hizo específicamente relevante a esta pregunta en algunos casos.

**Tema opcional 4: Filosofía del arte****Pregunta 9**

Un grupo de respuestas fueron ejemplo de una mala interpretación de la pregunta o simplemente no querer prestar atención a los términos específicos de la pregunta, mientras que la instrucción ‘en qué medida’ requiere explícitamente el análisis. Afirmando enfáticamente que la implicación del público no define las obras de arte y diciéndolo de diferentes maneras no se desarrolla una respuesta eficaz. Solamente unas pocas respuestas muy buenas con conocimiento específico y por medio de ejemplos históricos fueron capaces de evaluar la cuestión y de ampliar la discusión reflexionando sobre lo que es una obra de arte.

**Pregunta 10**

Muchas de las respuestas hicieron un trabajo razonablemente satisfactorio. En general, los alumnos parecían sentirse cómodos con la pregunta. Algunas respuestas identificaron la experiencia estética de las obras de arte como no utilitaria, en donde “utilitario” podría significar hacer y usar algo por alguna razón no estética. En general, las respuestas discutieron la naturaleza de las funciones y el propósito del arte. Muchas se refirieron de manera muy apropiada a los ejemplos de las obras de arte, utilizándolos de manera efectiva.

**Tema opcional 5: Filosofía política****Pregunta 11**

Protegernos de nosotros ‘mismos’ se interpretó de dos maneras: como que el individuo requiere protección de sí mismo –p. ej. del uso de las drogas– y también como que el individuo requiere protección de otros humanos. Aunque la mayoría eligió la segunda interpretación, las discusiones más interesantes fueron las que estaban basadas en la interpretación de la primera. Tendieron a evaluar de manera sofisticada la distinción de Mill entre el otro y uno mismo respecto a las acciones. Muchas mencionaron a Hobbes, aunque sin hacer su visión específicamente relevante a la pregunta.

Las respuestas más flojas solamente trataron algunas razones muy generales u opiniones de sentido común de por qué debe existir la ley.

**Pregunta 12**

Hubo una variedad de rendimientos con respecto a esta pregunta: respuestas muy buenas, satisfactorias e incluso menos satisfactorias. Las mejores discutieron el concepto de justicia y sus funciones en el estado. Algunas de ellas también exploraron la cuestión más general de las responsabilidades éticas del estado. Según la perspectiva que se siguió, se utilizaron bien las opiniones de Rawls y Nozick. En otros casos, se desarrollaron argumentos basados en un enfoque marxista.

**Tema opcional 6: Tradiciones y perspectivas no occidentales****Pregunta 13**

Esta pregunta no fue muy elegida. Invitaba a explorar lo que constituye al individuo en la tradición no occidental estudiada y qué parte tiene el individuo en esa tradición. También invitaba a explorar la parte que el individuo podría tener en el orden del mundo y la vida.

**Pregunta 14**

Esta pregunta no fue muy elegida. Invitaba a explorar la interacción en el mundo de la tradición estudiada. Permitía un enfoque teórico y/o práctico.

**Tema opcional 7: Cuestiones sociales contemporáneas****Pregunta 15**

Muchos contestaron mal esta pregunta. Un número bastante significativo de alumnos pareció seleccionar los temas sin un conocimiento previo sobre el que progresar y no tenían una idea clara de cómo empezar una discusión concienzuda del tema. Muchos alumnos que eligieron esta pregunta simplemente expresaron su opinión personal. No se discutió ninguna filosofía. Por otro lado, hubo algunos que exploraron la pregunta utilizando enfoques efectivos basados en Marx, Arendt y Taylor.

**Pregunta 16**

Las respuestas fueron cualitativamente diversas. Las respuestas muy buenas relacionaron clara y creativamente la organización de la sociedad en las economías de mercado con la justicia social, la distribución desigual de la riqueza y la producción del trabajo. Fueron capaces de explicar y evaluar la posible oposición entre libertad individual e intereses sociales. Algunas de estas respuestas encontraron un buen apoyo en las ideas de Rawls. Las respuestas satisfactorias y buenas compararon, en términos generales, opiniones socialistas y liberales sobre la organización social. Los impuestos se utilizaron como un ejemplo eficaz en algunas respuestas. Las respuestas flojas carecían de conocimiento filosófico y enfoque filosófico específicos; solamente ofrecían algunos intentos básicos basados en el sentido común y menciones generales a ejemplos sociales, históricos o personales elementales.

**Tema opcional 8: Pueblos, naciones y culturas****Pregunta 17**

En general, se identificó bien la cuestión a discutir; sin embargo, las respuestas podrían dividirse en dos grupos: de nuevo, un grupo de respuestas sin preparación previa específica y un grupo de respuestas muy buenas o excelentes que desarrollaron argumentos con propósito e interesantes. Algunas de estas subrayaron el valor de la diversidad para los humanos y sus implicaciones con respecto a la experiencia y la creatividad. Otras se refirieron a las artes como un caso en el que algo podría verse como universal y algo como particular. Otras respuestas muy buenas investigaron las consecuencias, positivas y negativas, del surgimiento de las culturas y algunas presentaron las consecuencias de ser ciudadanos del mundo para la experiencia humana.

**Pregunta 18**

Pocas respuestas a esta pregunta que invitaba a analizar las diferencias en términos de valor, de instituciones internacionales y nacionales y su contribución relativa a la sociedad.

**Recomendaciones y orientación para la enseñanza a futuros alumnos**

Ya que el nuevo programa continúa y profundiza el enfoque del programa previo y que se orienta fuertemente hacia el desarrollo de las destrezas de la síntesis bajo la expresión 'hacer filosofía', las principales orientaciones continúan siendo las mismas. Los siguientes comentarios son el resultado de la experiencia compartida entre los examinadores que podría contribuir a mejorar el rendimiento de futuros alumnos.

- Los alumnos deben prestar atención particular y seguir con cuidado los puntos iniciales que se muestran al principio de la prueba, los cuales explican lo que se espera que hagan; deben:
  - presentar un argumento de forma organizada
  - utilizar un lenguaje claro, preciso y apropiado
  - identificar los supuestos de la pregunta
  - desarrollar un argumento claro y centrado en el tema
  - identificar los puntos fuertes y débiles de su respuesta
  - identificar los contraargumentos a su respuesta y los aborde si es posible
  - respalde sus respuestas con material, ilustraciones y/o ejemplos pertinentes cuando corresponda
  - concluir con una respuesta personal clara, concisa y que demuestre conocimientos filosóficos.
- Durante el curso, estas ideas deben entenderse y ejercitarse con la producción de argumentos. Como se afirmó previamente, se espera que las respuestas construyan un argumento –cuanto más practiquen los alumnos esto, mejor.
- Aprender a centrarse claramente en la pregunta. Se debe hacer conscientes a los alumnos de que el principio de un ensayo filosófico debe examinar la naturaleza precisa de la pregunta planteada y qué términos necesitan definición cuidadosa. También deben ser conscientes de que un plan o estrategia para abordar el problema también debe aparecer al principio, 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 al enfoque propuesto para el problema.
- Relacionado con esto está el problema de la estructura: pocos alumnos tienen una estructura muy clara, explícita y consciente en sus ensayos y saben exactamente a dónde van y cómo cada punto contribuye a la respuesta. Quizás sería bueno que los profesores entrenaran a sus alumnos en estas destrezas analíticas de escritura de ensayos y pensarán sobre la pregunta cada vez que terminan cada párrafo o punto.

- Los alumnos deben aprender a comunicar una opinión filosófica clara y coherentemente, de manera autosuficiente, sin confiar en la idea de que el lector sabrá cómo completar por sí mismo la información que falte.
- Los alumnos deben ser también conscientes de que las preguntas que se hacen en filosofía en general, y en la Prueba 1 en particular, raramente tienen una respuesta simple y que ambos lados deben tenerse en cuenta, presentando contraargumentos, según sea apropiado, para demostrar conciencia de los diferentes lados de una cuestión.
- Los alumnos deben asegurarse de que sus respuestas responden a lo que se pregunta, más que que sean una repetición de todo lo que el alumno sabe sobre el tema, sea relevante o no. Cuando se haga una referencia a filósofos y sus ideas, es bueno mostrar exactamente cómo esas ideas son clara y directamente pertinentes a la pregunta planteada. Lo que se requiere es la habilidad para mostrar que la información ayuda a responder a la pregunta planteada.
- Algunos examinadores sugirieron ejercicios en dialéctica. Estos podrían tomar la forma de argumentos analíticos, escritura de contraargumentos a posiciones filosóficas o práctica de debates controlados en clase (p. ej. “la pecera”). Es absolutamente necesario el pensamiento reflexivo continuo sobre este tema (“¿qué tipo de argumento es este?”, “¿es este un buen argumento?”, “¿qué asume el autor?”, “¿está justificado el supuesto?”, “¿por qué cree que lo que dijo es cierto?”....).
- La conclusión debe reflejar una solución tentativa e indicar áreas a examinar más.
- Los profesores deben enfatizar la preferencia por una implicación personal y una discusión crítica de una pregunta sobre una demostración del material aprendido. La filosofía se entiende en nuestro contexto como una actividad intelectual, no como información memorizada ni la simple expresión de opiniones.
- Se deben utilizar referencias a ideas filosóficas y filósofos importantes para reafirmar los argumentos de los alumnos cuando sea pertinente sin que se convierta en un sustituto del razonamiento filosófico genuino por parte del alumno.
- Los profesores no deben enseñar demasiados temas opcionales, se debe aconsejar a los alumnos que elijan las preguntas de los temas que han estado aprendiendo. Es difícil desarrollar un buen argumento filosófico como se espera sin una preparación previa.
- Los profesores deben insistir en que se utilice mejor el tiempo durante el examen.
- Se debe practicar el formato de compare y contraste, obligando a los alumnos a mostrar tanto similitudes como diferencias entre dos posiciones.
- Los profesores deben ofrecer oportunidades en el curso para la discusión crítica y personal de las cuestiones filosóficas.
- Centrarse en uno o dos temas. Los centros que presentaron un grupo flojo parecían estudiar demasiados temas.
- Practicar y desarrollar el lenguaje que se requiere para identificar un estímulo. La estructura de un ensayo en el contexto de un examen. La apreciación de la

necesidad de una mayor profundidad en la comprensión de los alumnos de una cuestión o concepto filosófico.

- Para terminar, algunos examinadores señalaron que la orientación más importante sería evitar la estipulación y falta de argumentación de las premisas. Los alumnos deben escribir, especialmente sobre preguntas críticas con el fin de convencer y no de demostrar conocimiento. Decir a los alumnos que se imaginen que un examinador como Sócrates va a leer sus exámenes y pensar y tratar de responder a las preguntas obvias y las objeciones que podría plantear. Los mejores exámenes consiguieron hacer esto muy bien. La filosofía es tanto sobre argumentos para posiciones como sobre las posiciones mismas. El segundo consejo es que si un filósofo se menciona en una respuesta, debe representarse para que surja una cierta comprensión de su posición, incluidas sus justificaciones para mantener la posición afirmada. Muchos alumnos se refirieron a los filósofos utilizando una línea como “Descartes era un dualista y pensaba que la mente y el cuerpo eran dos sustancias separadas” y nada más.

Es importante que los profesores enseñen a sus alumnos a planear sus ensayos o respuestas, teniendo en cuenta que la pregunta que están respondiendo probablemente tendrá que ser explicada en el primer o segundo párrafo, discutida desde uno o más ángulos en la parte principal, y ser respondida con claridad en el párrafo de conclusión. Debe prestarse atención a la raíz de la pregunta para que la respuesta se enfoque adecuadamente.

## Prueba 2 del Nivel Superior y del Nivel Medio

### Bandas de calificación del componente

#### Nivel Superior

<b>Calificación final:</b>	1	2	3	4	5	6	7
<b>Puntuaciones:</b>	0 - 3	4 - 7	8 - 12	13 - 16	17 - 19	20 - 23	24 - 30

#### Nivel Medio

<b>Calificación final:</b>	1	2	3	4	5	6	7
<b>Puntuaciones:</b>	0 - 3	4 - 7	8 - 12	13 - 16	17 - 19	20 - 23	24 - 30

### Comentarios generales

En primer lugar, merece la pena señalar que la convocatoria de examen de mayo de 2009 marcó la primera convocatoria de examen del nuevo programa de Filosofía para el que se empezó a enseñar en septiembre de 2007. La Prueba 2 **tanto** a NS **como** a NM de mayo de 2009 requería que los alumnos respondieran solamente a una de dos preguntas planteadas para cada uno de los 12 textos prescritos. Los comentarios generales recibidos en el

documento G2 que se centraban en la calidad global de los exámenes, indicaron claramente que los exámenes a NS y a NM de mayo de 2009 estaban bien estructurados, proporcionaban tiempo suficiente para el desarrollo de una respuesta, tenían una mayor amplitud de elección de las preguntas sobre un texto y proporcionaban una buena oportunidad para que los alumnos demostraran su conocimiento y comprensión.

En segundo lugar es importante comentar sobre los datos recogidos en el documento oficial G2 que se recibió tanto para el NS como para el NM de los profesores de Filosofía implicados en la convocatoria de mayo de 2009. A continuación se expone un resumen de los comentarios:

Solamente 13 centros respondieron al documento G2 para la Prueba 2 del NS mientras que solamente 10 centros respondieron con respecto a la Prueba 2 del MN. Este es un número muy decepcionante de respuestas ya que el documento G2 constituye una herramienta importante por medio de la cual la calidad y los estándares del examen se pueden considerar críticamente desde la perspectiva de los profesores de Filosofía del IB. El documento también da la oportunidad para realizar comentarios generales sobre los exámenes del NS y NM y para comentar sobre las preguntas individuales establecidas. Por último y de manera muy significativa, el documento G2 constituye un documento crucial en la reunión de evaluación de Filosofía, especialmente en el contexto de las discusiones respecto al establecimiento de las bandas de calificación finales que ahora son idénticas tanto para la prueba del NS como del NM. Los coordinadores del IB de todos los centros deben animar a que sus profesores de filosofía aprovechen la oportunidad de esta importante faceta del programa de Filosofía. El documento G2 siempre está disponible en línea en el sitio CPEL de Filosofía. De otro modo, el coordinador del IB de un centro puede proporcionar una copia en papel.

Entre aquellos profesores que respondieron a las preguntas que pedían una comparación de los exámenes de este año con los de mayo de 2008, 11 indicaron que, en comparación con el examen del año pasado, la Prueba 2 a NS de mayo de 2009 fue de un estándar similar. Por otro lado, con respecto a una comparación de la Prueba 2 a NM de mayo de 2009 con la de mayo de 2008, 1 profesor sintió que el examen fue más fácil, 4 juzgaron que fue de un estándar similar y 3 consideraron que era un poco más difícil. Algunos profesores no respondieron a la pregunta que pedía una comparación con el examen del año pasado.

De los profesores que respondieron a las preguntas pertinentes a NS:

- 13 juzgaron que el examen era 'apropiado';
- 11 sintieron que lo que se cubría del programa era 'bueno';
- 2 sintieron que lo que se cubría del programa era 'satisfactorio';
- 9 juzgaron que la claridad de la expresión era 'buena';
- 4 consideraron que la claridad de la expresión era 'satisfactoria';
- 11 sintieron que la presentación del examen era 'buena';
- 2 juzgaron que la presentación del examen era 'satisfactoria'.

De los profesores que respondieron a las preguntas pertinentes a NM:

- 9 juzgaron que el examen era 'apropiado';

- 7 sintieron que lo que se cubría del programa era 'bueno';
- 3 sintieron que lo que se cubría del programa era 'satisfactorio';
- 7 juzgaron que la claridad de la expresión era 'buena';
- 1 consideró que la claridad de la expresión era 'satisfactoria';
- 1 juzgó que la claridad de la expresión era 'mala';
- 7 sintieron que la presentación del examen era 'buena';
- 3 juzgaron que la presentación del examen era 'satisfactoria'.

En la reunión de evaluación de Filosofía se tomó nota y en consideración todos los comentarios generales y específicos para la Prueba 2 del NS y del NM. Una vez más, no debe desestimarse la importancia del documento G2.

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

Era claramente evidente que la gran parte de los profesores (aunque, desgraciadamente, no todos) sigue las recomendaciones sin ambigüedades de la Guía de la asignatura que anima a seleccionar para el estudio formal *un* texto prescrito tanto a NS como a NM.

Seguir esta recomendación facilita una apreciación en profundidad, enfocada y completa de los textos prescritos que se requieren tanto en la Guía de la asignatura como en las instrucciones del examen. Por tanto, a la vez que se reconocen los distintos niveles de rendimiento dentro de los criterios de evaluación, y tomando en cuenta que los alumnos en general fueron capaces de rendir satisfactoriamente en este componente del programa, todavía continúa preparándose a los alumnos para más de un texto y la evidencia disponible sugiere que esta práctica es contraproducente.

Las dificultades más notables que surgieron en la convocatoria de examen de este año fueron la **incapacidad** para:

- mantener un enfoque preciso en las exigencias de las preguntas de examen y cómo están expresadas.
- tratar con precisión todos los términos de las instrucciones de la pregunta (p. ej. discuta y evalúe críticamente, explique y discuta, etc.)
- demostrar una lectura y un estudio detallado sólido y crítico del propio texto
- hacer referencias apropiadas al texto prescrito en el desarrollo del argumento
- implicarse de manera crítica y evaluativa en la pregunta de examen y sus implicaciones.
- implicarse en una evaluación crítica de la información relevante y basada en el texto en el desarrollo del argumento global.
- ofrecer reflexiones personales sobre sus argumentos.
- incorporar ejemplos e ilustraciones de apoyo relevantes.
- identificar y explorar brevemente contraargumentos y contraposiciones relevantes.

- distinguir satisfactoriamente entre una simple exposición de los argumentos de un autor partiendo de una evaluación, examen o discusión crítica de esos argumentos y de las otras implicaciones de los argumentos de un autor.
- hacer más que ofrecer un simple esquema de los puntos principales de la perspectiva filosófica general de un autor particular más que desarrollar un argumento incorporando aquellos aspectos específicos de la perspectiva filosófica general de un autor particular relevante a las exigencias de la pregunta.
- desarrollar conclusiones que incluyan comentarios y observaciones valorativos y críticos pertinentes.
- incorporar una respuesta personal informada y reflexiva basada en el texto.

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

Con respecto al rendimiento de los alumnos de este año, la mayoría proporcionaron evidencia convincente de que el texto prescrito seleccionado (a NS y NM) se había leído con cuidado, estudiado bajo la dirección del profesor y analizado competentemente en clase. De ahí que las respuestas al examen se situaron cómodamente en el rango de los criterios de evaluación oficiales. Está claro que este fue un buen conjunto de exámenes que proporcionó a alumnos de habilidades diferentes la oportunidad de demostrar sus destrezas filosóficas en el desarrollo de argumentos coherentes sobre cuestiones filosóficas complicadas derivadas de los distintos textos prescritos.

En términos generales, los alumnos demostraron un nivel de conocimiento de satisfactorio a muy bueno de los distintos textos prescritos elegidos. Esto es cierto en términos del conocimiento del texto, el uso del lenguaje y de la terminología de los autores de los textos elegidos y en términos del conocimiento de los argumentos desarrollados por los distintos autores en los textos. Por tanto, los alumnos normalmente rindieron de manera considerable desde el punto de vista de su comprensión de los términos clave, las cuestiones textuales principales y la apreciación de los puntos fuertes y débiles principales de los argumentos desarrollados por los diferentes autores. Los alumnos mejores demostraron un cierto nivel de dominio en las áreas apuntadas arriba.

En términos más específicos, solamente los mejores alumnos comenzaron sus respuestas con un párrafo de introducción útil que situaba el argumento en el contexto general de todo el texto prescrito. Este es un factor importante en el desarrollo de un argumento coherente, enfocado y convincente basado en el texto. De nuevo, los mejores alumnos fueron capaces de proceder a realizar un análisis de las partes del texto seleccionado que era, de hecho, relevante a la pregunta planteada, incorporaron ilustraciones y ejemplos útiles, reconocieron contraposiciones y contraargumentos relevantes y prosiguieron desarrollando una conclusión convincente –de nuevo, pertinente al texto seleccionado y a la pregunta realizada. Una destreza que solamente los mejores alumnos fueron capaces de utilizar fue la de tratar los puntos más sutiles de los argumentos de un texto y explorar esos puntos en cierto detalle.

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

### **Bhagavad Gita**

#### **Pregunta 1**

Solamente un número moderado de alumnos eligió responder a esta pregunta. La mayoría de los alumnos fueron capaces de ofrecer un resumen de los puntos clave del texto, de los cuales no todos eran relevantes para responder la pregunta. Sin embargo, pocos alumnos fueron capaces de desarrollar una respuesta detallada a la pregunta; tampoco fueron capaces de desarrollar una respuesta crítica y evaluativa al tema central de la pregunta -En qué medida transmite el Bhagavad Gita un mensaje de guerra o paz.

#### **Pregunta 2**

Esta pregunta fue menos elegida que la otra opción sobre este texto prescrito. Los alumnos fueron capaces de confiar más en una descripción de Dios generalmente representada en el hinduismo que en la visión presentada en el propio texto. Por tanto, la mayoría de las respuestas carecían de profundidad, precisión y enfoque. Además, la discusión y explicación del concepto de Dios presentadas en las respuestas normalmente carecían de evaluación efectiva y análisis detallado de material relevante.

### **Confucio: Las Analectas**

#### **Pregunta 3**

Pocos alumnos eligieron responder a esta pregunta. Las respuestas tendieron a ofrecer definiciones breves, generales y descriptivas de la piedad filial pero no consiguieron explicar y discutir el papel de esta noción en la perspectiva de los argumentos del texto. De ahí que muchas respuestas solamente desarrollaran contestaciones parciales a las exigencias de la pregunta y sus implicaciones.

#### **Pregunta 4**

Muy pocos alumnos eligieron responder a esta pregunta. Las respuestas demostraron un conocimiento básico general del texto sin tratar con claridad la relación entre conocimiento y aprendizaje y el desarrollo de la humanidad. Este enfoque implicaba que la pregunta planteada no se respondía de manera precisa y centrada.

### **Lao Tse: Tao Te Ching**

#### **Pregunta 5**

Un número moderado de alumnos eligió responder a esta pregunta. Las respuestas demostraron que los alumnos eran capaces de dominar las ideas fundamentales presentadas en el texto que eran relevantes para responder la pregunta. Sin embargo, los alumnos fueron incapaces de desarrollar un tratamiento convincente y crítico y una evaluación valorativa de la información recogida en la respuesta a la pregunta.

**Pregunta 6**

Muy pocos alumnos eligieron responder a esta pregunta. Las respuestas tendieron a presentar generalidades vagas respecto a las visiones filosóficas de Lao Tse y resúmenes superficiales de algunos de los aspectos más obvios del taoísmo sin centrarse con precisión en las exigencias de la pregunta.

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

Esta pregunta fue una de las más elegidas entre los alumnos. La pregunta era clara, directa y enfocada sobre un elemento central tanto del texto prescrito como de la filosofía de Platón. Fue muy esperanzador notar que los alumnos eran capaces de presentar las descripciones claramente organizadas, coherentes y completas de las varias distinciones que realizó Platón entre conocimiento y opinión. También fue esperanzador notar que casi todos los alumnos fueron capaces de unir su descripción a las analogías y los símiles más importantes que Platón utilizó para ilustrar su perspectiva (el sol, la línea divisoria, la caverna, la nave, el carro). La debilidad principal que era evidente en varias respuestas fue la incapacidad por parte de un número de alumnos para entrar en un análisis crítico del material relevante, tampoco fueron capaces de desarrollar una evaluación de la distinción entre conocimiento y opinión. Varias de las respuestas entraron en descripciones precisas, prolongadas y extremadamente detalladas, por ejemplo, de la analogía de la línea divisoria o de la analogía de la caverna sin mencionar las implicaciones epistemológicas encontradas en estas analogías.

**Pregunta 8**

Esta pregunta fue otra de las más elegidas entre los alumnos y fue otro ejemplo de una pregunta centrada clara y directamente en un tema central del texto prescrito. En todos los casos los alumnos fueron capaces de ofrecer descripciones bastante detalladas de las definiciones de Platón de la justicia en el individuo y en el estado. Sin embargo, no todos los alumnos fueron capaces de discutir la relación entre justicia en el individuo y en el estado. Más bien, muchos alumnos eligieron relajar un enfoque preciso en la pregunta e invertir en tiempo en una explicación de los detalles de, por ejemplo, la historia de la nave del estado o la analogía de la caverna. Por último, solamente los alumnos mejores fueron capaces de desarrollar tratamientos críticos, analíticos y valorativos de la información relevante basada en los textos.

**René Descartes: Meditaciones metafísicas****Pregunta 9**

Esta pregunta fue una opción muy elegida entre los alumnos. Los alumnos que se centraron precisamente en la pregunta fueron capaces de construir relatos claros aunque en cierto modo descriptivos de los distintos estadios por los que Descartes argumenta la existencia de Dios y fueron capaces de subrayar por qué la idea de Dios no podría proceder de un ser finito. El problema de incluso las buenas respuestas fue la ausencia de una evaluación crítica de la información recogida. Los alumnos más flojos solamente esbozaron los aspectos generales de los argumentos para la existencia de Dios.

Sin embargo, mientras que las respuestas eran débiles en el análisis crítico del material relevante y en el desarrollo valorativo de los argumentos generales –una situación que impacta directamente en los criterios C y D – las respuestas mostraron que los alumnos estaban bastante familiarizados con las partes relevantes del texto.

### **Pregunta 10**

Aunque fue una opción muy elegida entre los alumnos, esta pregunta demostró ser más difícil de responder para los alumnos de manera enfocada con precisión en las partes relevantes del texto. Las respuestas indicaron que debido a que los alumnos no eran claramente conscientes de cómo encaja la imaginación en la epistemología cartesiana, hubo una tendencia a resumir los pasos principales del sistema cartesiano de la duda metódica por medio de la que llega a la certeza con unas pocas alusiones a la imaginación. La mayoría de los alumnos identificó el ejemplo del trozo de cera, pero más que desarrollar su uso para sacar distinciones entre comprensión (intelección) e imaginación, la mayoría de los alumnos simplemente esbozó los detalles del ejemplo. De ahí que no solamente los alumnos no trataron la pregunta directa y precisamente, sino que no se cumplió el requisito propuesto en la pregunta para una evaluación crítica del papel de la imaginación para establecer la existencia probable del objeto material. Por último, no todos los alumnos discutieron siquiera el contexto del Libro VI en donde la existencia de los objetos materiales se discute extensamente.

### **Locke: Segundo tratado del gobierno civil**

#### **Pregunta 11**

Esta fue una opción moderadamente elegida entre los alumnos. Las respuestas tendieron a ser descriptivas y hablaron en general del individuo en el estado de naturaleza y el cambio a la sociedad civil a través del establecimiento del contrato social y la selección de la forma de gobierno. La mayoría de las respuestas demostraron un conocimiento de satisfactorio a bueno del texto. Sin embargo, no todos los alumnos fueron capaces de entrar en una discusión crítica con el contenido relevante del propio texto. Solamente unos pocos alumnos fueron capaces de identificar y explorar brevemente posiciones contrarias o contraargumentos relevantes. Estos problemas impactaron en los criterios de evaluación C y D.

#### **Pregunta 12**

Esta también fue una opción moderadamente elegida entre los alumnos. En este caso, casi todos los alumnos fueron capaces de meterse en una discusión y explicación de la opinión de Locke de la propiedad privada y el papel que tenía en su perspectiva general. Casi todas las respuestas fueron claras y empleaban lenguaje filosófico relevante y preciso sacado del texto. Muchos alumnos fueron capaces de esbozar con mucha precisión de detalle los aspectos que se cuestionaban en la pregunta. Sin embargo, de nuevo, no todos los alumnos fueron capaces de analizar críticamente el material relevante ni fueron capaces de desarrollar sus argumentos de manera valorativa. Estos problemas siempre tendrán un impacto en las notas que se den en los criterios de evaluación C y D.

**John Stuart Mill: Sobre la libertad****Pregunta 13**

Esta fue una opción muy elegida entre los alumnos y la evidencia proporciona una confirmación clara de que los alumnos que eligieron esta pregunta estaban muy familiarizados con el texto y los argumentos relevantes a la pregunta. Las respuestas mostraron un uso seguro del lenguaje filosófico apropiado sacado del texto y las respuestas permanecieron generalmente centradas en las exigencias de la pregunta. La única dificultad aparente fue la incapacidad para implicarse crítica y valorativamente en el texto y el tema sobre el que preguntaba la pregunta. Sin embargo, el rendimiento fue bastante bueno con respecto a esta pregunta.

**Pregunta 14**

Esta pregunta también fue una opción bastante elegida entre los alumnos. Las respuestas fueron uniformemente consistentes con respecto a un tratamiento seguro del principio del daño y la noción de la tiranía de la mayoría de Mill. Sin embargo, no todos los alumnos fueron capaces de realizar la conexión importante entre evitar el daño a los demás como la única razón para la restricción de la libertad. De ahí que muchos ensayos tendieran a ser bastante descriptivos y detallados en cuanto a una exposición de las ideas basadas en el texto, pero bastante flojos en cuanto al tratamiento completo de las exigencias e implicaciones de la pregunta planteada. Hubo lugar para una implicación más crítica y valorativa con el texto y con lo que planteaba la pregunta.

**Friedrich Nietzsche: La genealogía de la moral****Pregunta 15**

Esta pregunta fue elegida por muchos alumnos. Casi todos los alumnos demostraron un conocimiento excelente de los términos 'culpa' y 'mala conciencia' y el papel que tienen estas nociones en el desarrollo de los argumentos de Nietzsche. Varios alumnos fueron capaces de realizar conexiones convincentes con estas dos nociones centrales para los tres ensayos del texto prescrito. Desgraciadamente muy pocos alumnos fueron capaces de implicar crítica y valorativamente de manera efectiva el material reunido en sus argumentos. Sin embargo, es importante señalar que la gran mayoría de los alumnos que eligieron esta pregunta fueron capaces de rendir bastante satisfactoriamente.

**Pregunta 16**

Mientras esta pregunta atrajo la atención de un gran número de alumnos, no todos fueron capaces de apreciar por completo la pregunta realizada. Esto estaba claro en cuanto al número de ensayos que eligió implicarse en una descripción –aunque acertada y detallada– solamente de las diferencias entre amo y moralidad esclava. Solamente los alumnos mejores mostraron que entendieron la comprensión de Nietzsche del desarrollo 'histórico' de la moralidad desde un período anterior hasta su situación judeocristiana contemporánea. Otro problema consistió en su incapacidad, a varios niveles, para desarrollar una evaluación crítica de la información recogida en la respuesta. Sin embargo, como es el caso con respecto a la otra pregunta de Nietzsche, las respuestas fueron no obstante bastante buenas y estaban ancladas con seguridad en el texto.

**Bertrand Russell: Los problemas de la filosofía****Pregunta 17**

Sin ser una opción muy elegida, los alumnos que abordaron esta pregunta fueron capaces de construir respuestas claras, enfocadas y coherentes. Hubo evidencia de que el texto se había leído con cuidado y la información entendida de manera satisfactoria. Una atención más precisa y consistente al requisito de la pregunta de realizar una evaluación crítica de la información hubiera mejorado el rendimiento considerablemente.

**Pregunta 18**

Esta pregunta fue mucho menos elegida que la otra de Russell. Los pocos alumnos que eligieron responderla tenían bastante confianza en sus descripciones del 'conocimiento por descripción'. Sin embargo, más que tratar las exigencias específicas de la segunda parte de la cita, tendieron simplemente a describir lo que Russell quería decir con 'conocimiento por familiaridad'. Otro punto débil de las respuestas fue la ausencia de una evaluación crítica de la información recogida en la pregunta, la tarea específica que se pedía en la pregunta realizada.

**Hannah Arendt: La condición humana****Pregunta 19**

Esta pregunta la eligió un buen número de alumnos. Casi todos los alumnos fueron capaces de tratar de manera directa y con precisión lo que Arendt quería decir con el término 'trabajo' frente a 'labor' y 'acción'. En los casos más fuertes, la conciencia del texto era muy detallada. De nuevo, muchos alumnos fueron capaces de explorar, con varios niveles de éxito, el papel del trabajo en la actividad humana. Era decepcionante que solamente unos pocos alumnos se implicaran en una discusión crítica y valorativa del material recogido en la respuesta.

**Pregunta 20**

Esta pregunta fue moderadamente elegida entre los alumnos. Todos los alumnos fueron capaces de ofrecer evidencia de que habían conseguido una comprensión general de los temas principales del texto de Arendt. Sin embargo, las respuestas no siempre matuvieron un enfoque preciso y continuo en las exigencias de la pregunta. A este respecto, la tendencia fue ofrecer un discurso descriptivo de las ideas principales de Arendt. Por último, los puntos débiles de las respuestas señalados con más frecuencia fueron la ausencia de la incorporación de una evaluación crítica y la incapacidad para identificar y tomar en cuenta contraposiciones e incorporar ilustraciones de apoyo.

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

Menos alumnos eligieron responder a esta pregunta que a la segunda opción sobre el texto de De Beauvoir. La mayoría fueron capaces de demostrar una apreciación general del texto, con frecuencia centrándose en los temas que no eran directamente relevantes a las exigencias de la pregunta. Solamente unos pocos alumnos fueron capaces de centrarse con precisión y de manera continua en este tema central de su argumento. Aquellos alumnos que

no fueron capaces de hacerlo eligieron proporcionar esquemas generales de su argumento sin implicarse críticamente con el tema, un factor que impacta directamente a los criterios C y D.

### **Pregunta 22**

De las dos preguntas planteadas sobre el texto de De Beauvoir, esta fue la opción más elegida. Las respuestas se centraron de manera competente en los argumentos relevantes del texto y se recogieron esquemas descriptivos de los argumentos de De Beauvoir. El rendimiento varió de adecuado a muy bueno. Varios alumnos fueron capaces de situar los argumentos de De Beauvoir en el contexto de la filosofía existencial con referencias relevantes a la influencia de Sartre en su pensamiento. El punto débil principal fue la incapacidad de explorar contraargumentos y la ausencia de una evaluación crítica del material, una tarea que se requiere específicamente en la pregunta de examen.

### **Charles Taylor: La ética de la autenticidad**

#### **Pregunta 23**

De las dos preguntas realizadas sobre el texto de Taylor, esta fue la menos elegida. Parece que los alumnos no apreciaron totalmente que la pregunta trataba elementos centrales del texto. Sin embargo, los alumnos que eligieron responder esta pregunta fueron aún así capaces de desarrollar argumentos que reflejaban un conocimiento generalmente sólido de los argumentos textuales relevantes.

El punto débil principal de las respuestas fue la tendencia a desvariar en una descripción de las tres enfermedades que Taylor establece en el primer capítulo sin realizar conexiones claras y precisas con las exigencias de la pregunta. Como es a menudo el caso, muy pocos alumnos que respondieron a esta pregunta ofrecieron un análisis crítico del material relevante ni continuaron desarrollando un juicio valorativo del material.

#### **Pregunta 24**

La evidencia de los documentos G2 ha indicado que varios profesores sintieron que la cita era demasiado extensa y enrevesada. Esta observación se ha tenido en cuenta respecto a preguntas futuras que puedan basarse en la cita de un texto. Sin embargo, esta pregunta parece haber proporcionado a los alumnos una oportunidad estimulante para explorar muchos de los aspectos políticos de los argumentos de Taylor. Los alumnos fueron generalmente capaces de basar sus respuestas en el material textual pertinente y tratar de manera competente las preguntas de la fragmentación, el atomismo y la acción democrática efectiva. El punto débil principal de muchos ensayos fue la ausencia de comentarios críticos y valorativos. Por otro lado, varios alumnos incorporaron con confianza reflexiones personales inspiradas en el texto.

## **Recomendaciones y orientación para la enseñanza a futuros alumnos**

- En la convocatoria de mayo de 2009, la tendencia general de los profesores ha sido preparar a los alumnos a estudiar UN texto prescrito tanto a NS como a NM. El requisito de preparación de un único texto para ambos niveles, junto con la introducción de DOS

preguntas para cada uno de los 12 textos prescritos, esperaba introducir una mejora significativa en la estructura del programa de Filosofía. La evidencia proporcionada por la mayoría de los exámenes de la Prueba 2 a NS y NM muestra que los alumnos fueron capaces de construir respuestas con un grado razonable de precisión, profundidad y apreciación crítica del texto (o textos) prescrito elegido a cada uno de los niveles de la asignatura. Sin embargo, un número pequeño de centros todavía proporciona evidencia de que se está cubriendo en clase más del número recomendado de textos prescritos (algunos centros parecen cubrir hasta 4 y 5 textos).

Este informe reitera firmemente la recomendación que se ha hecho en casi todos los informes previos de que esta práctica es contraproducente y recomienda que se siga con más precisión el requisito que pide el estudio de UN texto.

- 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/o la incapacidad para realizar la(s) tarea(s) planteada(s) en la pregunta (p. ej. Discuta y evalúe críticamente, Explique y discuta, En qué medida, Evalúe filosóficamente, etc.) puede tener graves consecuencias en la evaluación del ensayo del alumno.
- Los alumnos deben prestar atención particular a la formulación de las preguntas de examen que les piden realizar conexiones entre ideas, temas o cuestiones que surgen de los textos prescritos. Los alumnos no deben dejar de tratar todos los aspectos planteados en cada pregunta.
- Aunque la discusión, el análisis y la evaluación de un texto prescrito en una situación de clase bajo la orientación del profesor son elementos absolutamente esenciales en el estudio de un texto prescrito, podría ser útil proporcionar a los alumnos un 'comentario' fiable sobre el texto relevante o dirigirles al menos a alguno. La disponibilidad y consulta de tal recurso puede ayudar al desarrollo de una apreciación completa y crítica tanto del texto como de su autor. Si no es posible la compra de un texto así por razones de financiación, se pueden explorar sitios de internet en busca de copias electrónicas de tales textos. Se pueden encontrar recomendaciones de sitios en la web que dan acceso a versiones electrónicas de los textos filosóficos en el sitio CPEL (el enlace recursos).
- Se podría animar a los alumnos a que usen 'los chats' y 'los foros de discusión' que proporcionan algunos de los sitios de internet de filosofía con reputación y reconocidos (p.ej. [www.radicalacademy.com](http://www.radicalacademy.com)) De esta manera, los alumnos pueden entrar en discusiones virtuales con otros alumnos de filosofía y con profesores de filosofía sobre los textos que están examinando.
- Los profesores deben ayudar a los alumnos a entender la diferencia entre la simple exposición y/o resumen descriptivo de los argumentos que se encuentran en un texto y el análisis crítico y la evaluación de los elementos de ese argumento.
- Se debe enseñar a los alumnos la técnica de identificar e incorporar argumentos e ilustraciones de apoyo en sus respuestas. De manera similar, deben conocer la técnica de incorporar en sus respuestas contraposiciones y contraargumentos relevantes. Estas técnicas son absolutamente esenciales con respecto al desarrollo de la respuesta del alumno. Cuando no se tengan en cuenta estas técnicas, esto tendrá un impacto en el criterio de evaluación C en particular.
- Es esencial que los alumnos incorporen en sus argumentos una respuesta filosófica

personal fundamentada y basada en el texto. Este es un elemento importante de la respuesta a la Prueba 2 de examen y cuando no se incluya este elemento en la respuesta, esto tendrá un impacto en el criterio de evaluación D en particular.

- Los profesores deben animar a los alumnos a desarrollar párrafos concisos de introducción y conclusión que ayuden a establecer el desarrollo de la respuesta y contribuyan a que el ensayo tenga una conclusión eficaz y convincente.
- Los alumnos deben tratar de desarrollar aplicaciones contemporáneas de los argumentos de los textos prescritos estudiados en clase. Este podría ser especialmente el caso con aquellos autores que tienden a tratar asuntos que tengan significado político (p. ej. Platón, Taylor, Locke, etc.).
- Los profesores deben utilizar más eficazmente los recursos en línea del IB (CPEL) para encontrar ayuda y compartir información con respecto a los textos prescritos estudiados en clase. Cuando sea apropiado, deben compartir esta información con sus 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 el formato de las preguntas de examen típicas de la Prueba 2 apropiados a los textos prescritos estudiados en clase. En todos los casos, estos ensayos de práctica deben de evaluarse utilizando los criterios oficiales de evaluación de la Prueba 2. Además, los comentarios que hagan los profesores deben ser adecuados a los criterios de evaluación y reflejar sus requisitos.
- Los profesores deben leer cuidadosamente los informes anuales de la asignatura que se publican en el sitio CPEL de Filosofía. La información que se proporciona en estos informes ofrece observaciones y sugerencias útiles para la preparación del alumnado para los distintos componentes del examen de Filosofía.
- Los profesores deben aprovecharse de la existencia del formulario oficial G2 y completarlo y entregarlo al final de cada convocatoria de examen. Se ha señalado y resumido la importancia de este documento anteriormente.

## Prueba 3 del Nivel Superior

### **Bandas de calificación del componente**

<b>Calificación final:</b>	1	2	3	4	5	6	7
<b>Puntuaciones:</b>	0 - 5	6 - 10	11 - 14	15 - 17	18 - 21	22 - 24	25 - 30

### **Comentarios generales**

La introducción de la Prueba 3 dio a los alumnos de Nivel Superior la oportunidad de mostrar tanto un tratamiento completo de su experiencia de hacer filosofía en el curso del IB así como de desarrollar destrezas más allá de aquellas usadas en otros componentes del curso.

El propósito declarado de este examen (utilizando, como lo hace, el fragmento de un texto no estudiado para proporcionar el contexto de las respuestas de los alumnos) es “permitir que

los alumnos demuestren una comprensión de la filosofía como actividad por medio de una aplicación completa de las destrezas filosóficas que han desarrollado a lo largo del curso”.

Se puede esperar que la introducción de un nuevo componente sea difícil para los alumnos y los profesores y hubo cierta evidencia de que fue más difícil para los alumnos obtener notas más altas en este componente que en los otros componentes del curso de Nivel Superior.

Este informe de la asignatura intenta ofrecer orientaciones claras a los profesores para reflexionar sobre la evidencia de la convocatoria de mayo de 2009 y luego ofrecer ideas para permitir que los alumnos saquen partido de las oportunidades proporcionadas en la Prueba 3.

Ninguna respuesta en el G2 indicó que el examen fuera demasiado fácil o que se cubriera el programa de manera inapropiada. La mayoría de las respuestas también consideraron ‘buenas’ la claridad de la expresión y presentación del examen y la minoría las consideró ‘satisfactorias’. Hubo comentarios contradictorios sobre la longitud del fragmento, algunos lo consideraron demasiado largo, otros lo consideraron demasiado corto. El límite de palabras real de este fragmento estaba dentro de lo que se mencionaba en el documento de material de apoyo para los profesores y este primer fragmento puede considerarse de acuerdo con el tipo de longitud que puede esperarse del fragmento textual en el futuro.

Un comentario dijo que los alumnos no tendrían demasiado tiempo para componer sus respuestas de 800 palabras en el tiempo permitido en la prueba –sin embargo una gran mayoría de los exámenes superó con mucho las 800 palabras recomendadas. Sigue en pie la recomendación de que los alumnos deben pasar al menos 20 minutos leyendo el texto cuidadosamente.

### **El fragmento textual**

Cualquier fragmento que aparezca en la Prueba 3 de examen permitirá que los alumnos reflexionen sobre la experiencia de hacer filosofía, como se detalla de manera extensa en la Guía de la asignatura. Esta pieza particular de Roger Scruton facilitó una reflexión sobre la naturaleza de la actividad filosófica según la menciona Russell y luego la desarrolla el propio Scruton. Específicamente el fragmento trataba entonces de una comparación de la filosofía y la ciencia, una comparación con la que casi todos los alumnos lucharon en sus respuestas. Por supuesto, no hay una manera correcta o incorrecta de desarrollar una respuesta al fragmento de la Prueba 3, pero las mejores respuestas tendrán que usar las cuestiones que surgen del extracto y luego utilizarlo para sacar su propia experiencia en todos los aspectos del curso que han estudiado a NS. Experiencias pertinentes pueden incluir la presentación de clases de filosofía (p. ej. la experiencia del debate, la discusión en grupo o la investigación para las tareas) la experiencia específica de los componentes del curso (incluido el material de la Evaluación interna) y quizás la comparación entre la actividad de filosofía y lo que encuentran en otras asignaturas del Diploma del IB.

No hay una línea establecida de cómo deben tratar los alumnos el fragmento textual. Algunos fueron de manera cronológica por el pasaje comentando sobre los párrafos uno después del otro. Otras respuestas trataron el material en bloques temáticos. Mientras la estructura y la expresión fueron claras no hubo una manera específica en la que el tratamiento del texto se considerara superior a otra.

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

El punto débil más obvio que demostraron los alumnos fue que en sus respuestas o bien ignoraron el texto o bien que no mencionaron la experiencia personal de filosofía que tuvieron en su curso de NS. Esto se cubrirá en más detalle en los comentarios sobre los criterios de evaluación B y D.

En ocasiones los alumnos tendieron a tratar las cuestiones que surgen del texto de una manera psicológica más que una manera filosófica. Esto significa que algunas respuestas carecían de relevancia filosófica y profundidad de comprensión de la filosofía como actividad.

Los alumnos también estaban inclinados a realizar afirmaciones sobre la actividad filosófica (según sugería el texto) sin continuar justificando, explicando o analizando estas afirmaciones. Esto supuso que algunos exámenes fueran demasiado descriptivos y no pudieran cumplir las exigencias de los niveles de rendimiento en los criterios de evaluación.

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

Hubo un buen nivel de claridad de expresión y la mayoría de las respuestas indicaron una conciencia de la esencia del texto, aunque los mejores se metieron en un análisis más que en una descripción de lo que decía el texto. Las mejores respuestas utilizaron el texto para facilitar una discusión de la actividad filosófica y fueron capaces de mencionar personalmente sus experiencias de hacer el curso de NS. Esto continúa siendo la exigencia central de la Prueba 3 y se debe animar a todos los alumnos a usar sus análisis del fragmento como base para discutir sus propias reflexiones sobre lo que implica realmente hacer filosofía. Al hacer referencia directa al curso, los alumnos podrían conseguir esto mucho más eficazmente.

Las respuestas pueden salir del *contenido* del curso estudiado (aunque mención a los filósofos que han encontrado a menudo dio una buena oportunidad para investigar la actividad filosófica) pero las mejores también hacen referencia a las metodologías y argumentaciones filosóficas encontradas y cómo se obtuvo la experiencia personal de acuerdo con tales metodologías y argumentaciones.

Las respuestas que consiguieron notas altas expresaron desacuerdo con los puntos que hacía Roger Scruton en su fragmento, mientras que por supuesto también era posible para otras respuestas con notas altas estar de acuerdo con él.

## Rendimiento alcanzado por los alumnos en cada uno de los criterios

### **Criterio A: Expresión**

Fue muy fácil ver si los alumnos eran claros en su expresión o no. La organización de la respuesta podía dar notas al igual que la claridad y precisión del lenguaje que utilizaban los alumnos. Este lenguaje debía ser apropiado a la filosofía y en ocasiones se empleó terminología más bien vaga o de manera superambiciosa careciendo de control real en la expresión. Algunas de las respuestas más flojas parecían más cómodas con la terminología psicológica que con la terminología filosófica. Es perfectamente aceptable leer una mención

al 'yo' en la respuesta de un alumno mientras que el punto que haga añada a la respuesta de manera productiva.

### **Criterio B: Exploración**

El criterio B demostró ser problemático para los alumnos que no estaban suficientemente preparados (o en algunos casos no estaban preparados en absoluto) para mencionar su experiencia de todo el curso o que no fueron capaces de identificar cuestiones pertinentes respecto a la actividad filosófica. Los alumnos no consiguieron estar en la banda más alta si simplemente analizaron el texto pero no sacaron ejemplos de la actividad filosófica que habían encontrado. No hay manera preferida para aludir a la experiencia de hacer filosofía a lo largo de todo el curso, pero los alumnos podían enumerar pensadores que hubieran encontrado en su respuesta al fragmento textual así como mencionar experiencias reales de sus clases y trabajo personal a lo largo del curso de NS. Por supuesto, el criterio D también permitió que los alumnos obtuvieran notas por responder de manera personal.

### **Criterio C: Relevancia de la respuesta y comprensión de la actividad filosófica**

Este criterio permite que los alumnos obtengan reconocimiento por su respuesta específica al texto. Las mejores respuestas demostraron una comprensión detallada, relevante y profunda de la actividad filosófica en respuesta al texto. Por tanto, las mejores respuestas no analizaron simplemente el texto en detalle, sino que utilizaron referencias al texto para mostrar conciencia de cómo se desarrolla la actividad filosófica. Las mejores respuestas obtuvieron notas por usar el texto de manera apropiada, convincente e interesante –frente a utilizarlo como un mero punto de partida para una discusión general de la actividad filosófica, la cual, por supuesto, los alumnos estarían tentados a aprender previamente y aplicarla a cualquier texto. Las respuestas más flojas tendieron a volverse demasiado descriptivas, simplemente resumiendo lo que ya decía el fragmento textual y, por tanto, carecían de la comprensión y evaluación personal requerida por este criterio –y los otros.

### **Criterio D: Evaluación y respuesta personal**

Los alumnos fueron capaces de obtener notas en el criterio D por evaluar la actividad filosófica planteada en el texto y expresar una respuesta personal. Los mejores respuestas no eran meras afirmaciones de opinión, sino que contenían comentarios considerados y justificados sobre cómo el fragmento les permitía reflexionar sobre la actividad filosófica y su experiencia del curso de NS. Las mejores respuestas eran sensibles al texto real más que ofrecer un comentario amplio (quizás aprendido previamente) sobre la filosofía en general. Los alumnos podían por supuesto utilizar su propia experiencia para guiar su evaluación de lo que planteaba el texto en términos de actividad filosófica.

## **Recomendaciones y orientación para la enseñanza a futuros alumnos**

- No hay una sola manera que se pueda recomendar para ayudar a preparar a los alumnos para la Prueba 3 del examen. Sin embargo, los profesores deben considerar ofrecer oportunidades regulares a los candidatos para que reflexionen sobre lo que están haciendo en cada componente del curso de NS. También quizás pueden entonces desarrollar algunos ejemplos prácticos utilizando fragmentos

textuales de la manera que se sugiere en la Guía y los Materiales de apoyo para los profesores. Un método que puede considerarse serían sesiones orales en las que los alumnos hablan individualmente con un profesor sobre la actividad filosófica quizás habiendo leído un fragmento no estudiado con anterioridad.

- Las destrezas clave para animar son tanto un enfoque claro al entendimiento del análisis de un texto, mientras se refiere a la experiencia (y el material que se cubre) del curso a NS. Esto debe hacerse junto para obtener el mejor reconocimiento de los criterios de evaluación.
- De interés particular este año fue la cantidad de alumnos que no mencionaron ninguna experiencia personal de la actividad filosófica en sus respuestas; los profesores deben animar maneras en las que los alumnos puedan estar a gusto refiriéndose a su curso de NS al responder a un texto.
- La Guía y los Materiales de apoyo para los profesores contienen material relevante para apoyar a los profesores para preparar a los alumnos para la Prueba 3.