

FILOSOFÍA

Bandas de calificación de la asignatura

Nivel Superior

Calificación final:	1	2	3	4	5	6	7
Puntuaciones:	0 - 11	12 - 24	25 - 39	40 - 51	52 - 65	66 - 78	79 - 100

Nivel Medio

Calificación final:	1	2	3	4	5	6	7
Puntuaciones:	0 - 12	13 - 26	27 - 40	41 - 53	54 - 65	66 - 78	79 - 100

Evaluación interna del Nivel Superior y 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

Todavía parece que el formato y las referencias de las evaluaciones internas son los mayores problemas con los que se encontraron los moderadores. Varios moderadores notaron irregularidades con el formato y la administración, es decir, ausencia de bibliografías, falta de especificación del número de palabras o de conexión con el programa de estudios. Ni la ausencia del número de palabras ni de la conexión con el programa de estudios, en un solo caso, evita necesariamente que el alumno consiga una nota alta en el criterio A, pero la ausencia de referencias y bibliografía es otra cuestión. Esta falta pone en peligro la integridad

del trabajo y levanta sospechas sobre su autenticidad. Las ideas utilizadas en una evaluación interna **deben** estar referenciadas tanto en un contexto general como en las citas directas.

Además, la calidad de algunas de las referencias utilizadas también es cuestionable. Fue decepcionante el número de evaluaciones internas que utilizaron exclusivamente referencias de la web, ninguna de las cuales se podía clasificar como una **fuentes primaria**. 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.

Más preocupante fue la selección y descripción del material de estímulo. Aunque en raras ocasiones, parte de la selección fue de material que es **explícitamente** filosófico. No hay ninguna excusa para esto ya que los requisitos están claros en la guía; sin embargo, algunas recomendaciones pueden resolver este problema en el futuro (véase abajo). En algunos casos se citaron novelas enteras como material de estímulo. De nuevo, esto contradice los requisitos formales. Los examinadores se encontraron con piezas de análisis sin una descripción o sin incluir el material de estímulo, aunque se hizo referencia a él en el trabajo del alumno.

Algunos alumnos utilizaron la forma de un diálogo para sus análisis críticos. Esto es perfectamente aceptable y debe proponerse a los alumnos que prefieran utilizar esta técnica narrativa.

Los alumnos, por lo general, están produciendo trabajos muy adecuados y evaluables. La gran mayoría de los profesores están dirigiendo y evaluando el trabajo de evaluación interna de manera correcta. Todavía existe una tendencia a ser liberal con la interpretación de los criterios y la asignación de notas a los trabajos buenos, y a veces a ser demasiado severo con ejemplos más flojos; sin embargo, hubo pocos casos de cambios de notas.

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 versos específicos), 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).

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:

- *Alicia en el país de las maravillas* y la continuidad de la identidad.
- La ética de hacer trampa en el deporte profesional.
- La fe, la creencia y el mal.
- Autenticidad y narcisismo.

- ¿Deber con el medioambiente o con nosotros mismos?
- ¿Por qué debemos ser simpáticos con la gente? Una defensa de los malos modales.
- Determinismo y amor verdadero.
- La necesidad de mentir para la interacción social.
- El valor moral de la indolencia.

Algunos trabajos excelentes fueron:

- Un trabajo que examinaba el héroe existencialista y el personaje del joker en *El caballero oscuro*. La pieza interpretaba y analizaba cuidadosamente el personaje como una manera de discutir ideas fundamentales de Sartre como la libertad radical y la intersubjetividad. No describía simplemente estas ideas o concluía haciendo una simple comparación con el personaje, sino que las desarrollaba y discutía de tal manera que revelaba que se habían entendido clara y profundamente los conceptos. Se examinaron las consecuencias de ser un héroe así.
- Un trabajo que utilizó la ecografía de un útero para discutir el género y la identidad, principalmente desde la perspectiva de Irigaray y otras pensadoras feministas. Tenía un conocimiento sofisticado de estas perspectivas y los argumentos y los aplicó *críticamente* y con buen juicio a las cuestiones del cuerpo.
- Un trabajo que utilizó el cuadro de Delacroix *La libertad guiando al pueblo* para discutir los conceptos occidentales de libertad y la tensión entre demasiada o demasiado poca libertad dependiente de nuestras naturalezas como seres privados y sociales. Empleó el utilitarismo de las normas como perspectiva y, con un desarrollo detallado del argumento, demostró una comprensión sofisticada y una conclusión interesante.

Lo que estos ejemplos tenían en común, aparte de un alto nivel de comprensión filosófica, era:

- 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.
- 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; el problema había tenido tiempo de desarrollarse intelectual y personalmente.

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 usar lenguaje filosófico apropiado. Muy pocos ejemplos excedieron el límite de 2000 palabras. Unos cuantos ejemplos tenían menos o cerca de 1000 palabras. Esto está por debajo del mínimo de 1600 palabras requerido. Como se mencionó anteriormente, el principal problema en este criterio no fue tanto la claridad de la expresión como que los alumnos no cumplían 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 y conseguir un 3 en este criterio. 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. Todavía continúa el problema del aspecto analítico de este criterio. Esta fue con frecuencia la característica que diferenció los trabajos de muestra. Aquellos profesores que fueron liberales en este criterio deben distinguir entre una lista de perspectivas o ideas 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 tanto 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 tendrían que haber explorado las implicaciones de sus juicios y observaciones 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

Los comentarios siguientes son el resultado de la experiencia compartida con los examinadores, la cual podría contribuir a mejorar el rendimiento de los futuros alumnos.

- Los profesores deben acordarse de leer con cuidado y atentamente las instrucciones en la guía actual para el ejercicio de la evaluación interna. Para ello, se recomienda introducir una nueva página inicial que tenga una lista con todos los requisitos formales específicos de la evaluación interna. Esta puede ser una copia de la sección en la guía.
- Se puede incluir en la lista una justificación de por qué son importantes los requisitos formales. En primer lugar, la selección del material de estímulo ayuda a enmarcar y contextualizar la cuestión o argumento filosófico. Esto debe ayudar al alumno a no salirse del tema. En segundo lugar, el énfasis en el tipo de evaluación interna, un análisis crítico, ayuda al alumno a prepararse para la Prueba 1, 2 y (para los alumnos del NS) la Prueba 3, en donde 20 de los 30 puntos que se dan para cada ensayo tienen que ver con el desarrollo, análisis y evaluación. Estos son los aspectos cruciales de cualquier ensayo filosófico.
- Incorporar el requisito de la evaluación interna en el programa de estudios tan pronto como sea posible y repasar esta tarea durante los 18 meses antes de la entrega final. Esto ayudará en gran medida a la comprensión y desarrollo de las ideas.
- Al conectar el asunto a tratar con una parte del programa de estudios, el alumno no debe tener más de un tema en mente. Esto le ayuda a centrarse en el asunto desde una perspectiva principal.
- Los alumnos también deben tener una copia de los requisitos y criterios de evaluación para ayudarles a comprender 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 mostrar una implicación personal así como intelectual en los temas y cuestiones discutidos.

Prueba 1 del Nivel Superior y Medio

Bandas de calificación del componente

Nivel Superior

Calificación final:	1	2	3	4	5	6	7
Puntuaciones:	0 - 8	9 - 17	18 - 32	33 - 42	43 - 57	58 - 70	71 - 90

Nivel Medio

Calificación final:	1	2	3	4	5	6	7
Puntuaciones:	0 - 8	9 - 17	18 - 24	25 - 31	32 - 39	40 - 46	47 - 60

Comentarios generales

El 60% de las respuestas a los cuestionarios del formulario (G2) comentaron que, comparado con la prueba del año pasado, este examen fue de un nivel similar; un 25% lo encontró más difícil y un 15% de las respuestas no eran relevantes. El 93% de las respuestas encontró el nivel de dificultad apropiado y un 7% demasiado difícil. Las respuestas también indicaron en cuanto a la claridad de la expresión: 10% mala, 56% satisfactoria, 24% buena; y la presentación de la prueba: 25% satisfactoria, 75% buena.

Hubo un error tipográfico en la Prueba 1 de Nivel Superior (en español) 'otros/otras' que se indicó en algunos de los G2s recibidos. Según los profesores y los examinadores, esto no impidió que se entendiera la pregunta.

Algunos profesores estaban preocupados por el tiempo que se da para el examen. En general no hubo evidencia significativa que apoyara que se había subestimado el tiempo adjudicado para el examen. Hubo un número importante de exámenes con respuestas muy buenas o excelentes, todas desarrolladas por completo.

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.

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

Como en convocatorias anteriores, los exámenes en general tienen un buen nivel. Sin embargo, según algunos examinadores, cuantos más exámenes lees, más notas que hay una diferencia significativa entre las expectativas del examinador y el IB y el trabajo realmente realizado. El objetivo principal es la construcción de un argumento, aunque todavía se den respuestas descriptivas. Con respecto al enfoque al examen y a la tarea, hay muchos que no consideran lo que realmente se pide en la pregunta, algunos ignoran la pregunta y aplican lo que han aprendido, por tanto remodelando las intenciones de la pregunta para que encaje con su respuesta aprendida de memoria. Esto resulta en un esfuerzo por forzar respuestas preparadas que no encajan necesariamente en la pregunta. Consideran el tema (conocimiento, verdad) y escriben sobre él sin considerar lo que se requiere en la pregunta *per se*. Hablan de temas generales, lo cual les facilita el meter una respuesta aprendida. Hubo evidencia de respuestas preparadas con anterioridad y aplicadas a las preguntas independientemente del tema o la dirección de la propia pregunta.

De manera similar a años anteriores, no hubo un área del programa que resaltara como particularmente difícil. Las dificultades principales, señaladas por los examinadores, que fueron similares a convocatorias de examen anteriores son:

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. 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. Una debilidad de un grupo de exámenes fue la incapacidad de 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 proporcionando en su lugar una serie de afirmaciones 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. Los examinadores indicaron que un número significativo de respuestas carecía de un argumento claro. Algunas respuestas no trataron los términos específicos y particulares de la pregunta y respondieron de una manera muy general. En los casos más flojos hubo evidencia de que solamente se había compartido un conocimiento general.

Una cuestión principal planteada por los examinadores fue que algunos alumnos confiaron en un material que había sido obviamente memorizado. Claramente se había enseñado, y enseñado bien, a los alumnos de varios centros, posiciones básicas de varios 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 filósofo).

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.

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 filosóficas específicas, no es un fin en sí mismo, sino un medio para desarrollar la respuesta como un argumento específico con 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 y 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 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. En algunos casos, los alumnos parecían estar preparados superficialmente en varios temas, es decir, los alumnos respondieron a demasiados temas opcionales diferentes pero no lograron la profundidad de conocimiento o comprensión en ninguno de ellos. En muchos casos, se intentaron una gran amplitud de respuestas del mismo centro, lo que quizás sugiere 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 vital 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 crucial 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. 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 a la lectura (y el pensamiento) sobre posiciones filosóficas del pasado. En las mejores respuestas, la conciencia de contribuciones pasadas ofrece una plataforma desde la que el alumno puede expresar su propia posición. Sin embargo, todavía algunas respuestas tienden simplemente a confiar en el material aprendido y esto restringe la habilidad del alumno para obtener notas altas en la evaluación –especialmente en los criterios C y D, por tanto, restringen la habilidad del alumno para cumplir el objetivo del curso.

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 que ofrezcan razones que justifiquen una conclusión. Algunas preguntas también evaluaron ciertas 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. 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.

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 parecen tener una comprensión excelente de las ideas de una gran cantidad de filósofos y aplicaron esas ideas a la discusión de varias preguntas; e) un número significativo de alumnos mostró conciencia de la necesidad de justificar afirmaciones; f) muchos alumnos

también demostraron una comprensión bastante sofisticada de algunas ideas difíciles y abstractas; g) un número significativo de alumnos entendía bien los distintos enfoques a los distintos problemas filosóficos y fueron capaces de desarrollar ilustraciones y ejemplos personales en respuesta a éstos; h) algunos alumnos demostraron una buena habilidad para usar contraargumentos y ejemplos.

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

Sección A

Tema central: ¿Qué es un ser humano?

Un grupo de respuestas demostró una interpretación demasiado amplia de la tarea que se proponía. La intención del formato es dar una oportunidad para relacionar algo de conocimiento general filosófico con una cuestión que surja del estímulo y que presenta algo relevante para una reflexión sobre la condición humana. Claramente esto se ha malinterpretado: este grupo significativo de respuestas aprovechó simplemente la oportunidad para presentar materiales memorizados sin intentar aplicar 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. Los criterios actuales no penalizan esta manera de responder, entre otras cosas porque el enfoque evaluativo no se centra en penalizar. Sin embargo, los profesores deben hablar de este evidente uso inapropiado de una oportunidad.

Pregunta 1

En general las respuestas a esta pregunta reflejaron la medida en que la guerra y la agresión son características inevitables de la naturaleza humana y la idea misma de la naturaleza humana. Presentaron enfoques diferentes a la naturaleza humana, p. ej. enfoques que sugieren que los humanos son innatamente agresivos y competitivos frente a enfoques que enfatizan la cooperación y colaboración o enfoques que enfatizan la socialización de los seres humanos y el carácter de la "naturaleza" humana y la experiencia social. Los enfoques más frecuentemente discutidos aquí fueron los de Hobbes, Rousseau y Platón.

Pregunta 2

Muchas buenas respuestas exploraron la naturaleza de los seres humanos en el contexto, entre otros, de la incidencia de la comunicación, la creación de la tecnología y en consecuencia un mundo artificial, así como la relación con los demás. Más aún, discutieron aspectos relacionados con la acción y producción humana, y el cuestionamiento de sus fines y posibles significados. Algunas de las cuestiones principales consideradas fueron la transmisión de la información frente al intercambio emocional humano y la libertad frente al determinismo.

Sección B**Tema opcional 1: Fundamentos de epistemología****Pregunta 3**

Esta pregunta invitaba a evaluar el conocimiento y en particular la idea de que el conocimiento es poder. Aunque esta pregunta estaba enfocada en una cuestión central, parece que fue un área que los alumnos encontraron difícil. La mayoría de las respuestas más eficaces utilizaron las ideas de Platón como plataforma para construir sus argumentos.

Pregunta 4

Hubo muy pocas respuestas buenas a esta pregunta y no la respondieron muchos. Fueron capaces de evaluar la teoría de la coherencia de la verdad, pero también otras alternativas como la teoría de la correspondencia y la teoría pragmática. Algunas respuestas que estaban basadas en los enfoques epistemológicos clásicos, p. ej. Platón, Descartes, Hume y Berkeley, fueron capaces de ofrecer argumentos pertinentes.

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

Un número alto de los G2s comentaron que esta pregunta fue muy difícil. Fue muy elegida y por lo general las respuestas a la pregunta fueron de un buen nivel con una cantidad apropiada de análisis. Las respuestas trataron (entre otras cuestiones) los principios morales, la universalizabilidad, la medida de la responsabilidad y la responsabilidad por las consecuencias predecibles de nuestras acciones. Muchos alumnos decidieron comparar a Kant con el utilitarismo. Un grupo de respuestas las cuales solamente discutieron la libertad y el determinismo no fueron capaces de construir argumentos pertinentes. Algunas respuestas muy buenas produjeron evidencia contundente del conocimiento aprendido y desarrollaron comparaciones buenas entre interpretaciones posibles con respecto a la pregunta más que entre las escuelas o las posiciones estándares, analizando la dimensión metaética de la pregunta.

Pregunta 6

Algunas respuestas muy buenas analizaron los objetivos de la ética aplicada. Tomaron enfoques diferentes, p. ej. analizando la propia naturaleza o ámbito de la ética aplicada, examinando casos de la ética aplicada o simplemente argumentando que la ética consiste en promover el cambio en el mundo. Las respuestas flojas vieron principalmente la pregunta como una oportunidad para presentar lo que los alumnos habían aprendido sobre la ética en general.

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

Algunas de las mejores respuestas en mayo 2011 fueron en respuesta a esta pregunta. Animaba a una evaluación de las cuestiones filosóficas que surgen cuando encontramos lenguaje religioso, especialmente en un mundo moderno y en muchos lugares secular. Muchas respuestas consiguieron superar este reto. Analizaron el lenguaje religioso como analogía o simbólico, consideraron los juegos del lenguaje wittgensteinianos, las críticas de los enfoques verificacionistas al significado, los enfoques cognitivos frente a los no cognitivos con

respecto al lenguaje religioso y el problema de comunicar o verificar la experiencia religiosa personal.

Pregunta 8

Esta pregunta fue bastante elegida. Todos los alumnos que estaban preparados en este tema produjeron al menos respuestas satisfactorias. Las mejores respuestas conectaron una característica observable del mundo y evaluaron cómo tales características se aprovecharon para argumentar sobre la existencia de Dios. Entre las cuestiones más discutidas estaban el argumento cosmológico, p. ej. Santo Tomás de Aquino, los argumentos del diseño o los argumentos teleológicos; nociones modernas como el “diseño inteligente”, el diseño como regularidad, el diseño como propósito, la analogía del relojero de Paley y la discusión de Hume del argumento del diseño.

Tema opcional 4: Filosofía del arte

Pregunta 9

Muy pocos intentaron esta pregunta que invitaba a evaluar las distintas funciones del arte y si el aspecto humanizador del arte es su función más importante.

Pregunta 10

Las respuestas flojas solamente pudieron presentar cuestiones o comentarios sobre las artes en general. Las respuestas buenas discutieron y evaluaron si las búsquedas artísticas deben permanecer exclusivamente creativas para su propio fin o ser un vehículo y medio para comunicar o tratar cuestiones sociales más amplias. En algunos casos esto inició una evaluación de lo que podría o debería ser una experiencia estética. Algunos análisis muy buenos mantuvieron que la relación entre belleza pura y causa social no es siempre irreconciliable.

Tema opcional 5: Filosofía política

Pregunta 11

En las mejores respuestas, las concepciones de Rousseau y Locke se emplearon apropiadamente para desarrollar el argumento del caso. La filosofía política de Platón se discutió a menudo con diferentes niveles de adecuación. Las respuestas recurrieron a un amplio rango de reacciones a la obligación política desde concepciones anárquicas a enfoques democráticos.

Pregunta 12

Locke y Platón tuvieron un papel importante, así como Hobbes y Rousseau. Muchas buenas respuestas fueron capaces de explicar y discutir las nociones de libertad dentro del estado. También presentaron y analizaron la naturaleza del estado, apuntando que el poder del estado está basado en la necesidad de obedecer para satisfacer necesidades básicas y complejas de los ciudadanos o súbditos del estado. Con frecuencia se analizaron concepciones positivas y negativas. También se discutieron con bastante frecuencia la libertad, la justicia y la igualdad, p. ej. Rawls y Nozick.

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

Solamente un grupo pequeño de respuestas intentaron esta pregunta. Se refirieron a las concepciones confucionistas, a los enfoques budistas o la filosofía taoísta.

Pregunta 14

Al igual que los comentarios de la pregunta anterior, solamente un grupo pequeño de respuestas intentaron esta pregunta. Se refirieron a las concepciones confucionistas, a los enfoques budistas o la filosofía taoísta.

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

Un número bastante significativo de alumnos, que parecían seleccionar los temas sin un conocimiento previo sobre el que construir sus respuestas, contestaron a esta pregunta muy mal. Parecían no tener una idea clara de cómo empezar una discusión concienzuda del tema. Muchos alumnos que eligieron esta pregunta simplemente expresaron su opinión personal sin meterse en una discusión filosófica. Por otro lado, algunas respuestas muy buenas presentaron clara y creativamente una perspectiva principal de lo que podría significar el desarrollo y el progreso humano en el contexto de, p. ej. las economías de mercado, el materialismo o el consumismo. Aquí las posiciones de Arendt, Marcuse, Mumford y Taylor se emplearon de manera apropiada.

Pregunta 16

Tanto en el tema 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 y estudio no consiguen responder las preguntas de los temas 7 y 8, no importa cómo de familiarizados parezcan estar. Por otro lado, un grupo de buenas respuestas trataron esta pregunta de manera adecuada empleando las opiniones de Butler y Foucault como plataforma para analizar la relación entre género y poder.

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

Pocos alumnos eligieron responder a esta pregunta. Solamente algunos alumnos demostraron haberse preparado específicamente para tratar este tipo de cuestiones. Las respuestas muy buenas y excelentes desarrollaron argumentos enfocados e interesantes, subrayando en algunos casos que los principios universales deben superar el autointerés nacional. Otros discutieron las tensiones entre la cultura local y la internacionalización y la pregunta de si hay conjuntos universales de derechos o valores que la gente comparte independientemente de su contexto cultural. Algunas respuestas subrayaron la necesidad de una moralidad universal.

Pregunta 18

Las respuestas buenas trataron áreas críticas presentadas en esta pregunta: conceptos o definiciones de cultura y su resistencia y el concepto de globalización como oposición a las culturas locales. Estas respuestas no solamente identificaron recursos clave de identidad cultural (lenguaje, etnia, geografía, historias compartidas, religión), sino que también discutieron

aspectos relevantes del posible impacto de la globalización en el conocimiento que tienen las comunidades de sí mismas.

Recomendaciones y orientación para la enseñanza a futuros alumnos

Ya que el nuevo programa continúa añadiendo profundidad al anterior, y está fuertemente orientado hacia el desarrollo de destrezas sintetizadas 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.

- Asegurarse de que los alumnos lean las preguntas. Los alumnos también pueden usar la ayuda publicada en el examen para guiar en la formulación de sus respuestas. Los profesores deben reforzar la idea de que la respuesta debe de 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, para explicar 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
 - respaldar 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 esto los alumnos, 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 una definición cuidadosa. También deben ser conscientes de que un plan o estrategia para abordar el problema 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 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 deberá explicarse probablemente en el primer o segundo párrafo. Además deberá discutirse desde una o varias perspectivas en la parte principal 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.

- 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 les formaran en pensar 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 conocerá la posición y 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 deben tenerse en cuenta varios lados, presentando contraargumentos, según sea apropiado, para demostrar conciencia de las diferentes perspectivas sobre 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, los alumnos deben mostrar exactamente cómo esas ideas son pertinentes a la pregunta planteada. Lo que se requiere es la habilidad para demostrar como esa información ayuda a responder a las preguntas planteadas.
- Algunos examinadores sugirieron que se hicieran ejercicios en dialéctica. Estos podrían tomar la forma de argumentos analíticos, escritura de contraargumentos a posiciones filosóficas o práctica de debates controlados en clase. Es absolutamente necesario que se piense constantemente de manera reflexiva sobre este tema (“¿qué tipo de argumento era este?”, “¿es este un buen argumento?”, “¿qué asume el escritor?”, “¿está justificado el supuesto?”, “¿por qué cree que lo que usted dijo es cierto?”).
- La conclusión debe reflejar una solución tentativa e indicar más áreas a examinar.
- 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 es una actividad intelectual, no información memorizada ni la simple expresión de opiniones.
- Se deben utilizar referencias a ideas filosóficas y filósofos importantes para reforzar 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.
- Los profesores deben ofrecer oportunidades en el curso para la discusión crítica y personal de las cuestiones filosóficas.
- Centrarse en uno o dos temas.
- Practicar y desarrollar el lenguaje que se requiere para identificar un estímulo. La estructura de un ensayo en el contexto de un examen.

Algunos examinadores apuntaron que el consejo más importante sería evitar la estipulación. Los alumnos deben escribir, especialmente sobre preguntas críticas, con el fin de convencer y no de mostrar 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 o filósofa se menciona en una respuesta, debe representarse para que surja una cierta comprensión de su posición, incluidas sus justificaciones para mantener la posición afirmada.

Para terminar, merece la pena considerar la relación con la evaluación interna. El enfoque a la evaluación interna según se describe en la guía (páginas 30 y 35-37) ya deja claro que es una parte integral del curso de filosofía. Ofrece la oportunidad de desarrollar las destrezas que requiere la Prueba 1 en el contexto del trabajo de clase. Por tanto, establece una fuerte conexión (quizás la más fuerte) entre la actividad de clase y el examen. Mientras que la EI enfatiza el análisis filosófico, la Prueba 1 subraya la construcción de un argumento. Ambas son actividades principales de lo que el programa entiende por hacer filosofía e idealmente se sintetizan de una manera principal. Esta base y objetivo común se muestra por medio de compartir los mismos objetivos como refleja el diagrama sobre 'organización del curso' (que puede encontrarse en las páginas 12 y 13 de la guía) y los mismo criterios de evaluación (Expresión, Conocimiento y comprensión, Identificación y análisis del material pertinente, Desarrollo y evaluación). Esta relación entre la Prueba 1 y la EI podría explorarse incluso más para intensificar y expandir su posible efecto en ambas: la práctica en el curso y la mejora de los resultados de examen.

Prueba 2 del Nivel Superior y Medio

Bandas de calificación del componente

Nivel Superior

Calificación final:	1	2	3	4	5	6	7
Puntuaciones:	0 - 4	5 - 8	9 - 11	12 - 15	16 - 19	20 - 23	24 - 30

Nivel Medio

Calificación final:	1	2	3	4	5	6	7
Puntuaciones:	0 - 4	5 - 8	9 - 11	12 - 15	16 - 19	20 - 23	24 - 30

Comentarios generales

Este año hubo 40 respuestas al formulario G2 para el NS y 25 para el NM, un aumento significativo respecto a las 17 respuestas recibidas en mayo de 2010. Sin embargo, dado el número de centros de IB que ofrecen Filosofía, continúa siendo una respuesta muy baja. Los coordinadores del IB deben animar a sus profesores de Filosofía a completar un G2 después de un examen ya que la información es importante para la reunión de evaluación así como son los comentarios sobre la accesibilidad y la calidad general del examen para el comité editorial del examen.

Para el NS, 37 de 40 respuestas consideraron que la prueba era de un estándar apropiado, y 3 pensaron que era demasiado difícil, mientras que a NM, 21 respuestas de 25 pensaron que el examen era apropiado y 4 lo consideraron demasiado difícil. En el NS, un 69% de las respuestas pensó que la prueba era de un estándar similar a la del año pasado, mientras que

en el NM, la cifra fue un 68%. Teniendo en cuenta que algunos colegios tienen más de un profesor de Filosofía, otras cifras fueron:

- 4 consideraron que la claridad de la expresión de la prueba era mala, mientras que 38 pensaron que la claridad era satisfactoria o buena
- 2 pensaron que la prueba no estaba bien presentada, mientras que 40 consideraron que la presentación era satisfactoria o buena.

Una de las preguntas sobre Taylor (P23) atrajo la mayoría de las críticas, principalmente por su longitud, debido a que los alumnos podrían haber tenido problemas interpretándola con claridad. Esta crítica se apuntará y considerará en la composición de preguntas futuras.

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

Fue evidente que la mayoría de los profesores siguieron las recomendaciones de la Guía de Filosofía y seleccionaron un texto para estudiarlo en profundidad. La selección de un texto permite un estudio enfocado y completo y una apreciación del texto. Aún así, fue evidente que varios profesores prepararon a los alumnos, que rindieron satisfactoriamente en este componente, en más de un texto.

Las dificultades más notables que se identificaron en esta convocatoria de examen fueron la incapacidad para:

- leer y tener en cuenta los 7 puntos que se enlistan al comienzo de la página 2 de la prueba de examen
- mantener un enfoque preciso en los requisitos de la pregunta
- evitar descripciones largas que no son directamente relevantes a la pregunta
- incorporar ejemplos relevantes que no sean solamente una repetición de los utilizados por el autor o la autora en el texto, sino como ayuda para clarificar o para subrayar una crítica
- realizar referencias apropiadas y pertinentes al texto al desarrollar un argumento
- identificar y explorar brevemente contraargumentos y posiciones relevantes a la pregunta
- desarrollar conclusiones que incluyan comentarios valorativos pertinentes
- incorporar una respuesta personal a la pregunta que esté basada en el texto y sea relevante

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

En la mayoría de los casos, se había leído con cuidado el texto seleccionado y analizado y evaluado competentemente bajo la dirección del profesor. Muchos comentarios en el G2 dijeron que las preguntas tuvieron en cuenta una amplitud de habilidades de los alumnos. Esto ayuda a todos los alumnos en sus esfuerzos por implicarse en las ideas filosóficas relevantes y evaluarlas. La mayoría de los alumnos fueron capaces de mostrar un buen nivel de

conocimiento del texto, usar la terminología del autor correctamente, identificar el material relevante a la pregunta y apreciar el argumento del autor. En consecuencia, estos alumnos lograron, como mínimo, un nivel satisfactorio.

Los mejores alumnos trataron directamente la pregunta situando las ideas relevantes en una comprensión general del texto; estos alumnos tenían un 'marco', una visión del texto que les ayudó a comprender y les dio una perspectiva sobre la cuestión particular a tratar. Esta perspectiva permite que una descripción se convierta en un análisis ya que da un enfoque y un énfasis a puntos particulares. Permite a los alumnos construir un argumento, al tomar una posición y comprender el texto, no simplemente conocimiento de su contexto. Estos alumnos también incorporaron ejemplos relevantes y concienzudos para ilustrar un punto; esto también evidencia una respuesta personal al texto. Los mejores alumnos ofrecieron interpretaciones sutiles y bien fundadas en el texto, desde la perspectiva de los conceptos que planteaba la pregunta.

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

Bhagavad Gita

Muy pocos alumnos intentaron una de las preguntas del Bhagavad Gita.

Pregunta 1

Los alumnos que intentaron esta pregunta a menudo citaron directamente del texto, así sus ensayos se leían como una lista de citas relevantes sin una visión general de lo que significa el sacrificio en el texto. Los mejores alumnos comentaron sobre el concepto general y utilizaron ejemplos específicos para subrayar su postura y evaluación.

Pregunta 2

Como en la pregunta anterior, los alumnos más flojos escribieron ensayos descriptivos, a menudo sin evaluaciones. No conectaron las imágenes con la naturaleza humana u otros conceptos, así que fueron respuestas parciales a la pregunta, ya que no se entendió completamente lo que se pedía. Normalmente estos alumnos no ofrecieron ningún conjunto de evaluaciones significativo ni lo desarrollaron.

Confucio

Muy pocos alumnos intentaron las preguntas sobre Confucio.

Pregunta 3

Los alumnos más flojos que intentaron esta pregunta a menudo omitieron la parte de la pregunta que se refiere a la armonía o la parte que apuntó su utilidad. Así que fueron descripciones de los rituales o de la importancia de la armonía, pero no lo unieron a su utilidad. Los mejores alumnos sí consiguieron este aspecto.

Pregunta 4

Al igual que la pregunta de arriba, los alumnos más flojos ofrecieron detalles y ejemplos de *ren* del texto, a menudo con citas directas, pero sin una aplicación a la vida contemporánea o con una evaluación del concepto, o bien en su guisa teórica o bien en su guisa práctica.

Lao Tse

El número de alumnos que intentó las preguntas del texto de Lao Tse parece ir en aumento cada año.

Pregunta 5

Esta fue la más elegida de las dos preguntas. Muchos de los alumnos flojos describieron *wu-wei* como no acción, pero no se extendieron en esta definición o dieron una descripción detallada con ejemplos de *wu-wei* (normalmente una repetición de aquellos del texto) pero no consiguieron demostrar cómo conduce a una mejor comprensión del *Tao*. Los mejores alumnos hicieron una exposición extensa de *wu-wei* con un uso concienzudo de los ejemplos, con evaluaciones consideradas y detalladas y mostraron cómo se puede conseguir una comprensión más clara del *Tao*.

Pregunta 6

Como en el caso de la pregunta anterior, los alumnos más flojos completaron un aspecto de la pregunta; explicaron lo que quiere decirse con la naturaleza abierta del *Tao*, pero no lograron discutir o evaluar qué consecuencias podría tener esto. Algunos dijeron que era imposible describir el *Tao* pero lo hicieron en cualquier caso, normalmente sin éxito debido a que su conocimiento de la base de este concepto era vago. Los mejores alumnos analizaron y evaluaron lo que se puede entender por el término *Tao*. De nuevo, el uso de los ejemplos utilizados para explicar o criticar a menudo determinó la calidad de la respuesta.

Platón

Estas preguntas fueron las más elegidas por los alumnos y de las dos, la segunda pregunta sobre el gobernante ideal fue la favorita.

Pregunta 7

Normalmente los alumnos más flojos se centraron en el conocimiento a expensas de la creencia o dieron respuestas tan generales y superficiales que no les quedaba mucho material para utilizar en la evaluación. Muchas veces se describió el material relevante tal como la caverna o la línea divisoria, pero a menudo sin un propósito o fin; con frecuencia no se hicieron conexiones con la acción moral ni con una comprensión más amplia de los Universales. Las evaluaciones más flojas a menudo empezaron afirmando que “el conocimiento no es así...” o que “Platón es muy estrecho de miras cuando trata el conocimiento, ya que siempre cambia”. Aunque Platón podría ser confuso en cuanto a qué objetos se podrían aplicar las Formas, a menudo faltó una apreciación más amplia.

Pregunta 8

Como la pregunta más elegida de esta prueba, esta pregunta también mostró cómo los alumnos más flojos leen solamente lo que quieren leer en una pregunta ignorando las instrucciones clave. Se dieron explicaciones, aunque muchos omitieron material relevante como los detalles de la educación o la naturaleza de nuestras almas y la importancia de la armonía.

Lo que faltó con frecuencia fue una evaluación o discusión de las cualidades de un gobernante ideal. Muchos ignoraron un desarrollo de las cualidades morales del líder a favor de los detalles de su educación o de una exposición larga sobre el capitán de la nave, sin explorar las consecuencias con respecto a las cualidades de un líder. Las mejores respuestas exhibieron una comprensión global del texto y el lugar del gobernante ideal en su comprensión del texto.

Descartes

De nuevo estas dos preguntas fueron muy elegidas entre los alumnos, con números de respuestas equiparables para cada pregunta.

Pregunta 9

El principal problema que tuvieron los alumnos con esta pregunta fue el no hacer un ensayo sobre el yo como en la Prueba 1. Varios ensayos no hicieron ninguna mención a ninguno de los puntos necesarios tales como el cogito o la mente y el cuerpo. Lo que también fue evidente en las respuestas más flojas fue la falta de interés que mostraron al discutir el cuerpo y los problemas asociados con la opinión de Descartes. Los alumnos mejores realizaron análisis y evaluaciones completos y detallados tanto de la mente como del cuerpo.

Pregunta 10

Con esta pregunta, la mayoría de los alumnos identificaron correctamente el material relevante tal como el argumento de Descartes para la existencia de Dios como base para su prueba de la existencia del mundo externo, pero luego no hicieron mucho más con este material. Las respuestas más flojas no discutieron de manera adecuada (y en algunos casos omitieron totalmente) la idea de Descartes de las ideas claras y distintas, o si la mencionaron, no la desarrollaron o criticaron.

Locke

Aunque no tan elegidas como las preguntas sobre Descartes y Platón, un número significativo de alumnos intentaron las preguntas de Locke, en particular la primera.

Pregunta 11

De nuevo, los alumnos más flojos descuidaron un aspecto de la pregunta. En este caso, normalmente se ignoró “[...] un deber para gobernar en el interés del gobernado”. La mayoría de los alumnos discutieron el derecho a gobernar y la fuente de la autoridad política legítima en el texto de Locke, pero no pudieron ampliar este entendimiento o realizar evaluaciones sutiles de sus opiniones sobre la propiedad, los derechos políticos y las responsabilidades.

Pregunta 12

Muy pocos alumnos intentaron esta pregunta. Las dificultades principales experimentadas parecieron estar en la discusión de los problemas o los beneficios del poder legislativo de la visión de Locke. Pocos alumnos parecieron hacer conexiones más amplias y contemporáneas con este tema, así que la mayoría de los ensayos más flojos fueron descripciones de los límites del poder político en el estado según lo presenta Locke.

Mill

Comparado con el año pasado, bastantes alumnos intentaron las preguntas de Mill. Ambas preguntas fueron muy elegidas entre los alumnos.

Pregunta 13

La principal dificultad con esta pregunta fue de nuevo, el que ignoraron un aspecto de la pregunta, y en este contexto fue normalmente el término “utilidad”. Hubo muchos ensayos que discutieron las libertades positivas y negativas mencionadas por Mill y el principio del daño, pero a menudo sin una conexión clara y directa con la noción de utilidad de Mill y cómo una mejora al otro.

Pregunta 14

Aquellos que trataron esta pregunta entendieron bastante bien la comprensión del individuo y su papel y los límites de la libertad. El conocimiento de lo que dijo Mill sobre los peligros de la conformidad fue evidente. También fue evidente la ausencia de una apreciación crítica de los peligros de una falta de conformidad en una sociedad.

Nietzsche

Nietzsche fue otra vez muy elegido entre los alumnos, aunque su estilo retórico no siempre fue apreciado o entendido. Esto llevó a varios errores y vaguedades en la interpretación de las ideas clave.

Pregunta 15

Para los alumnos más flojos consideraron que debe ser verdad que nuestra moralidad tiene una genealogía que se puede trazar porque Nietzsche ha creado una. La falta de una evaluación adecuada de la afirmación fue la omisión más evidente en esta pregunta. A menudo hubo una descripción larga de la genealogía de Nietzsche, omitiendo ideas clave como el papel de la voluntad de poder en el desarrollo del ideal ascético o incluso del resentimiento al discutir las moralidades del amo y el esclavo. Es evidente que muchos de los alumnos más flojos no entienden los conceptos o las conexiones entre ellos que establece Nietzsche.

Pregunta 16

En esta pregunta, aunque se describió la voluntad de poder, a menudo se hizo de manera unidimensional. Normalmente se describió como una simple necesidad biológica, lo cual no es totalmente preciso. Se apuntó rara vez el uso que hace Nietzsche de la voluntad de poder, es decir, como una manera de interpretar la acción humana. Es en situaciones como estas que las ideas o argumentos son ‘resbaladizos’, que los ejemplos tienen un papel importante y que estos están normalmente ausentes en las respuestas más flojas. También faltó en la mayoría de las respuestas flojas un entendimiento de los significados de la frase “la esencia de la vida”.

Russell

Muy pocos alumnos intentaron estas preguntas sobre Russell.

Pregunta 17

La cuestión principal en esta pregunta era que pedía a los alumnos una perspectiva más amplia sobre el trabajo de Russell. Los alumnos se liaron con descripciones largas y a menudo irrelevantes de la naturaleza del conocimiento o algún aspecto en la historia de la filosofía que menciona Russell. Algunos alumnos volvieron la pregunta en un ensayo de la Prueba 3, empujando a Russell a discutir sus propias opiniones sobre las características de la Filosofía.

Pregunta 18

Esta fue la pregunta más elegida de las dos preguntas sobre Russell. La tendencia aquí fue que los alumnos más flojos se dedicaron en toda, o en casi toda su respuesta, a describir el conocimiento por descripción y por familiaridad y las verdades autoevidentes sin demasiado análisis y con un mínimo de evaluaciones de estas. Algunos alumnos tuvieron dificultades para distinguir significados epistemológicos y cognitivos del conocimiento intuitivo.

Arendt

Arendt no fue muy elegida entre los alumnos de este año.

Pregunta 19

Los alumnos más flojos normalmente respondieron con una descripción extensa del trabajo y los ejemplos utilizados por Arendt, pero hicieron pocas conexiones con la idea de permanencia. Los alumnos mejores desarrollaron una exposición detallada de la noción de trabajo y de lo público y lo privado y esto les llevó a desarrollar conclusiones y evaluaciones sobre la visión de Arendt de la naturaleza humana y la civilización.

Pregunta 20

La tendencia de los alumnos más flojos fue a dar un resumen largo de la *vita activa*, sin un reconocimiento específico o discusión de los términos de 'discurso' y 'poder'. Hubo poca comprensión de los supuestos políticos y sociales que se hallan en la filosofía política de Arendt. Los mejores alumnos a menudo tuvieron mucho que decir sobre la eficacia de la concepción de Arendt del poder político y la acción y las fronteras entre los elementos de la *vita activa*.

De Beauvoir

Comparado con el año pasado, más alumnos intentaron las preguntas sobre De Beauvoir.

Pregunta 21

La mayoría de las respuestas a esta pregunta mostraron un buen conocimiento de la distinción de De Beauvoir entre los adultos y los niños, y de su conexión con el concepto de responsabilidad, pero luego terminaron la respuesta sin intentar una evaluación o discusión de su explicación o de conceptos relacionados con la libertad y la ambigüedad.

Pregunta 22

Los alumnos que intentaron esta pregunta por lo general mostraron un nivel satisfactorio de conocimiento de las categorías de De Beauvoir de los individuos determinados por su

respuesta a la libertad. Los alumnos mejores luego sometieron su opinión sobre el individuo a una evaluación crítica de varios de sus conceptos, particularmente de libertad y ambigüedad.

Taylor

Taylor fue de nuevo muy elegido y casi todos los alumnos se decidieron por la pregunta sobre el ideal de la autenticidad.

Pregunta 23

Los comentarios que hicieron los profesores y referidos arriba, probablemente explican las pocas respuestas a esta pregunta. Varios alumnos flojos reiteraron el argumento de Taylor sin centrarse en los conceptos centrales del yo, por lo que los ensayos carecían de relevancia y enfoque.

Pregunta 24

Una pregunta muy elegida, muchos alumnos demostraron un conocimiento satisfactorio del argumento de Taylor y de las razones por las que la autenticidad es un valor que merece la pena conservar y por el que luchar, pero que necesita mejorarse en la actualidad. El punto débil principal estuvo en no ir más allá de la descripción del argumento para evaluarlo. Muchos de los alumnos mejores examinaron y analizaron cuidadosamente los tres malestares y evaluaron los supuestos implícitos en las opiniones políticas y sociales de Taylor al formular sus conclusiones sobre el valor de la autenticidad como un ideal.

Recomendaciones y orientación para la enseñanza a futuros alumnos

Los comentarios a continuación son el resultado de la experiencia compartida por los examinadores que podrían contribuir a mejorar el rendimiento de los futuros alumnos.

- Los examinadores creen que un texto estudiado en profundidad da tiempo a los alumnos a desarrollar una fluidez con los conceptos y los argumentos del texto. Profundidad en la comprensión es siempre preferible a amplitud. Aunque una lectura amplia es importante para entender las ideas filosóficas, en el contexto de enseñar un texto, debe hacerse un esfuerzo por leer sobre el texto. Muchos de los alumnos que mejor lo hicieron solamente se centraron en el texto y la pregunta y no hicieron referencia a ningún otro texto.
- Los alumnos deben aprender a leer *con cuidado* la pregunta de examen, a abordarla con *claridad* y responderla *por completo*. Una característica común fue la omisión de un aspecto de la pregunta. O bien ignoraron uno o dos conceptos o argumentos identificados en la pregunta o bien ignoraron uno de los términos del examen tales como “explique y discuta”, etc.
- Aunque la discusión y la evaluación en clase son esenciales, también es importante que los profesores dirijan a los alumnos a realizar comentarios o ensayos creíbles y fiables sobre el texto seleccionado. Los profesores pueden consultar la página del CPEL de Filosofía para encontrar guías a recursos de Filosofía en la web.

- Los profesores deben insistir a los alumnos sobre la diferencia entre un resumen descriptivo de los argumentos y los conceptos encontrados en el texto y pertinentes a la pregunta, y un análisis atento y crítico y el desarrollo de una evaluación justificada. La incapacidad para meterse en un análisis crítico del material relevante y en la evaluación y desarrollo de los argumentos tiene un impacto en el criterio C y el criterio D respectivamente.
- Se debe enseñar a los alumnos a cómo identificar e incorporar ejemplos relevantes para apoyar sus respuestas.
- Los profesores deben leer los informes de la asignatura de cada convocatoria que se cuelgan en la página de Filosofía del CPEL. Estos informes contienen sugerencias útiles para la preparación de los alumnos.
- Los profesores deben animarse a completar el formulario G2 ya que proporciona información valiosa a los examinadores más experimentados sobre la calidad y transparencia de las preguntas.
- Los profesores deben contactar a su coordinador del IB para pedir su participación en los talleres oficiales del IB. Estos talleres proporcionan una excelente oportunidad para tratar cuestiones y comentar preocupaciones sobre el programa de Filosofía.

Prueba 3 del Nivel Superior

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 - 24	25 - 30

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

Los alumnos encontraron difícil explorar posibilidades más allá de una descripción de la actividad filosófica en el texto. Predominaron las respuestas 'seguras' que se mantuvieron muy cerca del texto. Sin embargo, muchos alumnos no fueron más allá para explorar las implicaciones y otras áreas posibles como sugería el contenido del texto.

Para algunos alumnos claramente es difícil ir más allá de afirmaciones descriptivas que carecen en esencia de cualquier tipo de justificación filosófica. En este sentido, para algunos alumnos fue difícil obtener puntos en el criterio C, el cual busca respuestas verdaderamente relevantes y (en el mejor de los casos) una comprensión profunda de la manera en que el texto plantea cuestiones sobre cómo se lleva a cabo la actividad filosófica.

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

Los alumnos fueron capaces de presentar sus respuestas de manera ordenada, la mayoría utilizaron la estructura del texto para guiar la estructura de sus respuestas. Las mejores respuestas fueron capaces de demostrar un uso seguro de la terminología filosófica y fueron claras todo el tiempo sobre el contenido filosófico del texto. Las mejores respuestas fueron claras en su estructura y expresión y también relacionaron el material de manera obvia con el texto a tratar –en lugar de parecer afirmaciones preparadas con anterioridad sobre la actividad filosófica.

Los alumnos tuvieron generalmente más confianza que en convocatorias anteriores en cuanto a la relación de sus respuestas con la experiencia de filosofía, especialmente según se enseña en el curso de NS, aunque algunas referencias podrían ser un poco las esperadas y no ser particularmente efectivas para ilustrar el punto a tratar.

Las respuestas personales abundaron, lo cual es agradable, permitiendo ganar notas en el criterio D de evaluación. Los ejemplos más eficaces de nuevo mostraron pensamientos adecuados a un punto del texto, más que una respuesta personal que podría haberse aplicado a cualquier fragmento.

Rendimiento alcanzado por los alumnos en cada uno de los criterios

Los mejores aspectos fueron la claridad de la estructura y un intento por relacionar la actividad filosófica, según se presentaba en el texto, con la experiencia personal del curso de NS. La mayor limitación fue la tendencia en algunos trabajos a tener un contenido descriptivo más que filosófico. Muchos alumnos se apoyaron demasiado en realizar afirmaciones sin explicarlas ni justificarlas.

Hubo oportunidades para considerar cuestiones metodológicas –especialmente en el planteamiento del texto de las diferencias entre la filosofía, el ocio y la ciencia.

Pocas respuestas desarrollaron de manera sustancial los supuestos que se podían haber detectado (no necesaria y solamente supuestos valorativos) en lo que se afirmaba en el fragmento. Muchos alumnos utilizaron contraejemplos, lo cual fue agradable, pero tales contraejemplos podían ser bastante tajantes u obtusos (¡particularmente cuando los alumnos discutieron el trabajo de Nietzsche!).

Los ejemplos podrían ser más precisos para apoyar el punto que se hacía. Muchos alumnos adoptaron una postura demasiado cerrada y peyorativa de lo que podría haber querido decir Magee sobre el propósito de la literatura siempre como un intento de ‘entretener’.

Pocos alumnos tomaron la oportunidad de explorar lo que podría conllevar un ‘análisis crítico de nuestras creencias y los supuestos de nuestras creencias’.

Algunos alumnos utilizaron fragmentos de anteriores Pruebas 3 como ejemplos, lo que dio una impresión muy reducida de la experiencia del curso desde la que se desarrollaba la respuesta.

Recomendaciones y orientación para la enseñanza a futuros alumnos

- Se debe dar a los alumnos muchas oportunidades para practicar respondiendo a una variedad de fragmentos textuales que exploren la actividad filosófica. Esto les permitirá no confiar en una respuesta preparada de antemano para el examen, ya que se les pide que respondan a lo que tienen enfrente.
- Se debe animar a los alumnos a considerar los supuestos y las presuposiciones del fragmento para que consideren ir más allá de una descripción de lo que se dice en el texto sobre la actividad filosófica.
- Se debe animar a los alumnos a explorar el método de pensar en lo que han experimentado en el curso de NS y ver cómo contrasta esto con otras maneras de mirar el mundo en contextos no filosóficos.
- Se debe animar a los alumnos a utilizar ejemplos precisos (ejemplos personales y otros ejemplos del curso) para apoyar la respuesta que desarrollen. Los ejemplos deben ilustrar directamente una respuesta del fragmento textual a tratar.

Comentarios adicionales

- No es necesariamente cierto que las respuestas más largas sean las mejores.
- Las respuestas más efectivas trataron de manera directa las implicaciones y actividad filosóficas y se implicaron en el extracto de manera filosófica (en lugar de, por ejemplo, de manera histórica, sociológica o psicológica).
- Se debe continuar animando a los alumnos a reflexionar sobre su experiencia personal de la actividad filosófica a lo largo del curso de NS.