

FILOSOFÍA

Bandas de calificación de la asignatura

Nivel Superior

Calificación final:	1	2	3	4	5	6	7
Puntuaciones:	0 - 11	12 - 24	25 - 40	41 - 53	54 - 65	66 - 78	79 - 100

Nivel Medio

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

El formato general y las referencias de las evaluaciones internas son los mayores problemas con los que se encontraron los moderadores. Los tipos principales de problemas que se encontraron son la 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 la falta de 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. La falta de una de estas pone en peligro la integridad del trabajo y levanta sospechas sobre la autenticidad del trabajo. Este es un requisito formal y las expectativas sobre él son como en cualquier otra pieza formal: se deben seguir las convenciones. 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 ver muchas evaluaciones internas utilizando exclusivamente referencias de la web, ninguna de las cuales se podía clasificar como fuente primaria. Muchas tenían Wikipedia como fuente 'primaria' o, en algunos casos, la única fuente. Algunos moderadores informaron de que no se habían completado bien los impresos 3CS, a saber, de su ausencia, aunque se realizaron algunos errores en la suma.

Al contrario que el año pasado, no se informó de que hubiera habido selección inapropiada del material de estímulo. En algunos casos, se informó de nuevo de que se habían citado novelas completas como material de estímulo. De nuevo, esto va en contra de los requisitos formales. En un caso, se encontró con una pieza de análisis sin una descripción y 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 en 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 bastante imaginación el material de estímulo en el análisis.

Ejemplos de temas y cuestiones:

- *La Metamorfosis* de Franz Kafka y la continuidad de la identidad.
- Tomarse en serio el egoísmo moral.
- Intencionalidad y el mal absoluto.
- Significado, lenguaje y gestos.

- ¿Es el Tratamiento Ashley para la moral severamente discapacitada?
- Cuando realizo un juicio moral, ¿qué estoy haciendo?
- ¿Qué significa decir que “Se necesita a todo un pueblo para criar a un niño”?
- Contra la igualdad.
- Si sé lo que está bien hacer, ¿debo hacerlo?

Algunos trabajos excelentes fueron:

- Un trabajo que examinaba las tensiones entre el libre albedrío y el determinismo a través de la letra de una canción de David Bowie. No introducía ninguna idea nueva, radical u original; era bastante conservador en su enfoque, pero lo que contenía estaba analizado y evaluado en profundidad desde varias perspectivas diferentes. Estaba escrito de manera elocuente.
- Un trabajo que utilizó un extracto de la película de Disney *Pinocho* para discutir el desarrollo y la comprensión de la conciencia moral. Mostraba profundidad en su comprensión de la cuestión, fluidez de ideas y un enfoque considerablemente analítico al tema. Cada punto se desarrollaba y analizaba cuidadosamente. El alumno no tenía prisa por cubrir todos los argumentos posibles, limitarse a unas pocas ideas nuevas y profundizar en ellas era la prioridad principal.
- Un trabajo que utilizó el mosaico de Norman Rockwell, *La regla de oro* para discutir la universalidad (o no) de la regla de oro. Esto llevó al tema más amplio del relativismo moral y cultural. El ensayo no insistía en los clichés del tema, sino que iba directo a una discusión de los méritos y problemas de mantener el relativismo moral.

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, aun así podrá conseguir notas altas si es profundo. En todo momento el enfoque y el énfasis fue en el análisis y la evaluación filosóficos. La referencia al material de estímulo era resaltar 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; se había dado tiempo al desarrollo intelectual y personal del problema.

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 cumplieran todo el conjunto de requisitos formales.

Criterio B: Conocimiento y comprensión

Una 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 exámenes de muestra malos, buenos y excelentes. 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. En estos casos, se dio una descripción del concepto o idea pero sin distinguir los puntos que se realizaban: no había énfasis en un punto (o conjunto de puntos) y así que, más que el análisis de una idea, se convirtió en un ejercicio de hacer una descripción.

Para garantizar más de un 6 en este criterio, se deben discutir algunas posiciones opuestas, más que simplemente mencionarlas o afirmarlas de pasada.

Criterio D Desarrollo y evaluación

El problema aquí parece estar todavía no tanto en mantener una opinión, sino en elaborar 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 adecuarlos al contexto. Aquí convendría una lectura más amplia. No sorprendió que los alumnos que no hicieron una lista del material de lectura en sus ejemplos rindieran menos que los que lo hicieron.

Con el desarrollo, lo que es importante es la conexión de las ideas de una manera lógicamente justificable. Los principales problemas en este criterio fueron saltar de premisas

a conclusiones con poco material entre medias o con material que se discutió en secciones anteriores y que surge de repente en el argumento sin venir a colación.

Recomendaciones para la enseñanza a futuros alumnos

- Los profesores deben acordarse de leer con cuidado y atentamente las instrucciones en la guía actual de la asignatura 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 del IB.
- 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 la Prueba 3 (para los alumnos del NS), 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 la evaluación de la tarea.
- Animar a los estudiantes a una lectura más amplia. Esto ayuda tremendamente a poner el tema en una perspectiva filosófica más amplia y permite a los estudiantes demostrar un conocimiento más detallado del tema.
- Animar a los estudiantes a mostrar una implicación personal así como intelectual en los temas y cuestiones discutidos.

Prueba 1 del Nivel Superior y Medio

Nivel Superior

Calificación final:	1	2	3	4	5	6	7
Puntuaciones:	0 - 8	9 - 17	18 - 32	33 - 45	46 - 57	58 - 70	71 - 90

Nivel Medio

Calificación final:	1	2	3	4	5	6	7
Puntuaciones:	0 - 8	9 - 16	17 - 24	25 - 31	32 - 38	39 - 45	46 - 60

Prueba 1 del Nivel Superior

Comentarios generales

La mayoría de las respuestas al formulario G2 (comentarios de los profesores) señalaron que, comparado con la prueba del año pasado, este examen fue de un estándar similar. Sin embargo, alrededor de un 20% lo encontró un poco más difícil. Casi todos encontraron el nivel de dificultad apropiado.

Desde el punto de vista de los profesores de habla española se expresó una preocupación con respecto al vocabulario empleado. Podría ser útil recordar que aunque los exámenes son revisados por hablantes nativos de español de diferentes áreas culturales que tratan de encontrar un punto medio de acuerdo aceptable, es a veces difícil encontrar expresiones que podrían ser equivalentes a todos los hablantes de español. Más aun, los equipos que están relacionados con las producciones de los exámenes en español, utilizan de referencia el *Diccionario de la lengua española* (Real Academia Española, 2001) y, cuando es apropiado, el *English-Spanish lexicon of IB terms* (IBO, 2010), que lo desarrolló el departamento de los servicios lingüísticos del IB como herramienta para todos los que están implicados en los programas del IB que se enseñan en español como lengua de instrucción y de exámenes.

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 nivel satisfactorio. Sin embargo, todavía hay una diferencia significativa entre las expectativas esenciales y más exigentes del programa de Filosofía del IB y el propio trabajo realizado. El objetivo principal es la construcción de un argumento, aunque todavía se den con frecuencia respuestas descriptivas. Con respecto al enfoque al examen y a la tarea, muchos alumnos no consideran lo que realmente se pide en la pregunta, algunos ignoran la pregunta y aplican lo que han aprendido. Esto resulta en respuestas preparadas o exposiciones generales que consideran el tema general de la pregunta (conocimiento, verdad) y escriben sobre él sin considerar lo que se requiere en la pregunta *per se*. 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 fueron las siguientes:

Presente un argumento de forma organizada. Se encontraron diferentes cuestiones en la construcción de un argumento lógico. En un número importante de casos, lo que se 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.

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 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.

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

Muchos alumnos demostraron la capacidad de estructurar una respuesta filosófica satisfactoria y apropiada, en términos generales, al reto de una 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. Un número significativo de alumnos demostraron conocimiento o argumentos entre satisfactorios y buenos relevantes al tema central u opcional al que se refería la pregunta. En este grupo de alumnos, algunos exámenes presentaron habilidades, niveles y profundidad de comprensión de muy buenos a sobresalientes. Las características pertinentes de estos

ensayos fueron su fluidez y conocimiento de los términos y convenciones filosóficos. También se caracterizaban por un tono sutil y considerado, así como por una fuerte evidencia de pensamiento personal.

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

De acuerdo con el enfoque a la sección anterior, una buena preparación se refiere principalmente, no a áreas específicas, sino a destrezas y enfoque. Todas las preguntas evaluaban destrezas generales de escritura de una manera clara, desarrollando una posición filosófica sustancial de manera organizada y ofreciendo razones que justifiquen la conclusión a la que se llegó. Algunas preguntas también evaluaron algunas destrezas más especializadas y la comprensión de ideas filosóficas. La mayoría de los alumnos estaban preparados en el contexto del programa actual y sus objetivos. Los alumnos demostraron la capacidad de estructurar una respuesta filosófica apropiada al reto de la pregunta y desarrollaron una respuesta personal bien equilibrada y enfocada. Mostraron una comprensión satisfactoria de las convenciones del lenguaje empleado.

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

Sección A

Tema central: ¿Qué es un ser humano?

Un grupo de respuestas demostró una interpretación demasiado amplia de la tarea que se proponía. La intención del formato de la pregunta es dar una oportunidad para relacionar algo de conocimiento general filosófico con una cuestión que surge 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.

Pregunta 1

En general las respuestas a esta pregunta reflejaron la medida en que las relaciones con los demás o ser un animal social es esencial a la condición humana y marca la idea misma de la naturaleza humana. Presentaron enfoques diferentes, p. ej. teorías existencialistas, enfoques no occidentales que enfatizan la comunidad por encima de los individuos, la amistad y el amor; la noción de *philia*, las relaciones Yo-Tú comparadas con las relaciones Yo-Ello y las teorías de la socialización. Las descripciones y comentarios extensos sobre el estímulo fueron solamente parcialmente efectivas en los mejores casos. Muchas respuestas no presentaron dos enfoques. Un número significativo de respuestas fueron prácticamente incapaces de dar una identificación conceptual de una cuestión.

Pregunta 2

Muchas respuestas buenas exploraron el problema mente-cuerpo. Se exploraron bien las formas de monismo y dualismo. Las respuestas analizaron entre otras cuestiones: la relación entre mente y cerebro, cerebro y cuerpo; la teoría de la identidad, el funcionalismo, las ideas cognitivas de la identidad, las teorías hemisféricas del cerebro, las nociones budistas del yo, el papel de la memoria y las experiencias, el papel del cuerpo en conservar la continuidad del yo, el paralelismo, lo que define la muerte y la inteligencia artificial. Muchos exámenes debatieron cuestiones tales como: ¿qué hace al yo? o ¿pueden los cerebros contener cualidades del yo? Las respuestas más flojas describieron principalmente el estímulo y especularon sobre aspectos de él.

Sección B

Tema opcional 1: Fundamentos de epistemología

Pregunta 3

Esta pregunta invitaba a una explicación y discusión de la alegación que surge de los desarrollos de la tradición empírica de que la verdad de una afirmación se descubre cuando se conoce el método de verificar la afirmación. Entre las respuestas satisfactorias y buenas algunas eran vagas en su tratamiento del problema general sobre el establecimiento del conocimiento y otras mucho más centradas en la descripción concreta del significado y la verdad planteados por los defensores del verificacionismo.

Pregunta 4

Las respuestas satisfactorias analizaron las alegaciones del racionalismo sobre el origen del conocimiento y la contraposición del empirismo y la tabla rasa, el estatus del conocimiento que se declara como innato – la certeza del conocimiento *a priori* comparada con las afirmaciones contingentes de la experiencia obtenidas *a posteriori*, la noción de conocimiento innato en las teorías radicales de que todo conocimiento puede explicarse a partir de antes de nacer, p. ej. Platón, o que cierto conocimiento puede implantarse antes del nacimiento, p. ej. Descartes, la afirmación de Hume de que algunas ideas innatas podrían explicarse volviendo a la experiencia sensible original, y la respuesta de Kant al empirismo y al reto de Hume.

Tema opcional 2: Teorías y problemas de ética

Pregunta 5

Sin duda fue la pregunta preferida. Muchas respuestas a esta pregunta fueron de un buen nivel con una cantidad apropiada de análisis. Las respuestas se centraron (entre otras cuestiones) en: las alegaciones de que la verdad de los juicios morales es relativa a las convenciones de un grupo social o incluso al gusto individual de la persona que realiza el juicio y de que estas convenciones o gustos no están en sí mismos sujetos a más justificación, y que las posturas deontológicas, en contraste, plantean algún principio o ser que es el fundamento o fuente de las verdades morales. Los principios que guían están basados o bien en la razón, o bien en el deber o la fe. Independientemente de cuáles sean los juicios morales, están equivocados si los juicios no están basados en estos principios. Un

grupo razonable de respuestas relacionaron la pregunta con la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

Pregunta 6

Algunas respuestas muy buenas analizaron los objetivos de la ética aplicada, evaluando la amplitud y los límites de la ética práctica en relación a la alegación de que los seres humanos son la única preocupación de la teoría ética y de la acción ética. A menudo se analizaron y discutieron enfoques utilitaristas y kantianos. Cuestiones medioambientales y sobre animales.

Tema opcional 3: Filosofía de la religión

Pregunta 7

Un número significativo de respuestas contestaron muy bien a la alegación de que cualquier prueba para la existencia de Dios está basada en la experiencia del individuo. Evaluaron las formas de la experiencia religiosa como base para la prueba de la existencia de Dios y discutieron los argumentos estándar. Muchas respuestas demostraron un conocimiento muy bueno de ellos.

Pregunta 8

Pocos intentaron responder a esta pregunta, aunque muchas de las respuestas fueron de un buen nivel. Evaluaron la medida en que las ideas y prácticas religiosas son productos de los determinantes culturales e históricos o están relacionadas con ellos.

Tema opcional 4: Filosofía del arte

Pregunta 9

Muy pocos intentaron esta pregunta que invitaba a evaluar la posibilidad de los juicios estéticos realizados a partir de una base objetiva o cognitiva. Se discutió en casi todas las respuestas la contraposición entre subjetividad y objetividad.

Pregunta 10

Muy pocas respuestas aquí también. Las respuestas más flojas en general se refirieron a una noción general de autenticidad. Un par de buenas respuestas analizaron el argumento que enfatiza la experiencia de la contemplación del observador por encima de la necesidad de una representación acertada del artista.

Tema opcional 5: Filosofía política

Pregunta 11

Con respecto a la pregunta de que para que el castigo sea justo su severidad debe reflejar la gravedad de la ofensa, las respuestas desarrollaron argumentos enfocados en las nociones de justicia, y más en general, la sociedad y el poder. Las mejores respuestas fueron capaces de establecer relaciones y conclusiones con respecto a la pregunta específica. Las respuestas más flojas solamente proporcionaron consideraciones de sentido común, demostrando una preparación inadecuada para este tema opcional.

Pregunta 12

El reto de evaluar si la democracia es la mejor forma de gobierno se contestó de varias maneras. Se emplearon de manera apropiada las concepciones de Rousseau y de Locke

para desarrollar el argumento del caso. La filosofía política de Platón se discutió con frecuencia. Aquí también, las respuestas flojas solamente proporcionaron consideraciones de sentido común demostrando una preparación inadecuada para este tema opcional.

Tema opcional 6: Tradiciones y perspectivas no occidentales

Pregunta 13

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

Pregunta 14

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

Tema opcional 7: Cuestiones sociales contemporáneas

Pregunta 15

Esta pregunta, que pedía una evaluación de la alegación de que más información y conocimiento podrían no crear libertad, sino más bien establecer mecanismos para oprimir a la gente tanto en un contexto individual como social, suscitó muy pocas respuestas solamente un par de las cuales demostró conocimiento y argumentos específicos con respecto al tema opcional elegido.

Pregunta 16

Lo mismo se aplica aquí; 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 a las preguntas de los temas 7 y 8, no importa cómo de familiarizados parezcan estar.

Tema opcional 8: Pueblos, naciones y culturas

Pregunta 17

Esta pregunta fue mal contestada por un número bastante pequeño de alumnos que parecieron seleccionar los temas sin una base de conocimiento previo sobre la que desarrollarlos. No parecía haber una idea clara de cómo empezar una discusión pensada sobre el tema. Muchos alumnos que eligieron esta pregunta simplemente expresaron su opinión personal sin implicarse en una discusión filosófica.

Pregunta 18

Un grupo de respuestas buenas examinaron de manera apropiada la alegación de que el propósito de la cultura es primariamente servir a las necesidades materiales del individuo. Evaluaron diferentes teorías de la naturaleza y el origen de la cultura y exploraron teorías materialistas de la cultura junto con aquellas que rechazan la visión de la cultura como principalmente materialista en su propósito y origen.

Recomendaciones y orientación para la enseñanza a futuros alumnos

- El curso está fuertemente orientado hacia el desarrollo de destrezas sintetizadas bajo la expresión “hacer filosofía”. Los siguientes comentarios son el resultado de la experiencia compartida entre los examinadores que podría contribuir a mejorar el rendimiento de futuros alumnos.
- Asegurarse de que los alumnos leen 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 manera organizada
 - utilizar un lenguaje claro, preciso y apropiado para la filosofía
 - identificar los supuestos de la pregunta
 - desarrollar un argumento claro y centrado en la pregunta
 - identificar los puntos fuertes y las limitaciones de su respuesta
 - identificar los posibles contraargumentos a su respuesta y, de ser posible, los discuta
 - respaldar sus respuestas con material de apoyo, explicaciones y ejemplos pertinentes cuando corresponda
 - concluir con una respuesta personal a la pregunta específica que sea 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 cómo planear sus ensayos o respuestas, teniendo en cuenta que la pregunta al principio de la respuesta deberá explicarse probablemente en el primer o segundo párrafo. Además deberá discutirse desde una o varias perspectivas en la parte principal 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.

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 – 9	10 - 12	13 - 16	17 - 20	21 - 24	25 - 30

Nivel Medio

Calificación final:	1	2	3	4	5	6	7
Puntuaciones:	0 - 4	5 – 9	10 - 12	13 - 16	17 - 20	21 - 24	25 - 30

Comentarios generales

Merece la pena situar los comentarios, observaciones y sugerencias que se incorporaron en Informe de la asignatura de la Prueba 2 del NS y del NM que se explican a continuación en el contexto de las respuestas entregadas por los profesores a través del Documento G2. En esta convocatoria varios profesores aprovecharon la oportunidad de completar el documento G2 para mayo de 2012 para la Prueba 2 del NS y NM. Esto representa un esperanzador nivel de participación especialmente dado que el documento G2 constituye una herramienta por la que la calidad y los estándares bajo los que se puede examinar críticamente las respuestas de la Prueba 2 del NS y NM desde la perspectiva del profesor de clase. Además, la información proporcionada en el documento G2 ayuda a mejorar la calidad de las futuras pruebas de examen de varias maneras (p. ej. la naturaleza de las preguntas planteadas, la claridad de la expresión, la presentación de la prueba, la representación del programa). Por último, el documento G2 constituye una herramienta crítica importante para la reunión de evaluación, especialmente en el contexto del establecimiento de las bandas de calificación. Los administradores de los colegios y especialmente los coordinadores del IB de sus respectivos colegios deben animar a sus profesores de filosofía a aprovecharse de esta importante faceta del programa de Filosofía. El documento G2 siempre está disponible en línea en el CPEL de Filosofía y puede entregarse electrónicamente. De otro modo, el coordinador del IB del colegio puede proporcionar una copia en papel.

Los resultados de los documentos G2 recibidos pueden resumirse brevemente de la siguiente manera:

- i. En cuanto al nivel de dificultad de la prueba de este año, 67 profesores respondieron con 60 indicando que la prueba de este año era 'apropiada' en términos de su nivel de dificultad y 7 indicaron que la prueba era 'demasiado difícil'. No hubo respuestas que indicaran que la prueba fuera 'demasiado fácil'.
- ii. Comparada con la prueba del año pasado, se recibieron 68 respuestas con 41 indicando que la prueba era 'de un estándar similar', 8 informaron que era 'un poco

más fácil', 7 apuntaron que era 'mucho más difícil', ninguno informó de que fuera 'mucho más fácil' y 5 indicaron 'no se aplica'.

- iii. Con respecto a la claridad de la expresión de la prueba de este año, 42 profesores comentaron que era 'buena', 13 que era 'satisfactoria' y 12 que era 'mala'. En términos de la presentación de la prueba, 51 profesores la juzgaron como 'buena', 14 que era 'satisfactoria' y 1 que era 'mala'. Merece la pena señalar que de los profesores que respondieron a esta sección del documento G2, varios apuntaron preocupación con la expresión de las preguntas 7 y 8 (Platón) y 9 y 10 (Descartes). Estas observaciones se atendieron y se tomaron en cuenta cuidadosamente durante el proceso de calificación.

32 profesores estuvieron de acuerdo en que las preguntas eran accesibles a los alumnos con necesidades especiales, 7 no estaban de acuerdo y 33 fueron neutros sobre este tema. Con respecto a la pregunta sobre la accesibilidad de las preguntas para los alumnos independientemente de su religión, género o etnia, 61 profesores estuvieron de acuerdo, 4 no estuvieron de acuerdo y 7 fueron neutros sobre este tema.

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

Los alumnos más flojos a menudo encontraron difícil enfocarse en las exigencias precisas de la pregunta elegida, proporcionaron resúmenes amplios y generales de las posiciones filosóficas del autor del texto más que centrarse en el material pertinente en relación con la pregunta planteada, no consiguieron entrar en un tratamiento crítico del material incorporado en la respuesta y dieron poca o ninguna evidencia de una implicación personal con los argumentos pertinentes del texto. Los alumnos más flojos a menudo demostraron poco o ningún conocimiento del texto seleccionado.

Una reflexión sobre el rendimiento de los alumnos en inglés, español y francés indica que hubo evidencia satisfactoria de que, en la mayoría de los casos, se había estudiado bajo la dirección del profesor o profesora y se había analizado en una situación de clase el texto prescrito elegido por los profesores. El juicio está basado, en parte, en la evidencia proporcionada por las pruebas de examen que demostraron la capacidad de la mayoría de los alumnos para centrarse en aquellos argumentos del texto que eran relevantes a la pregunta planteada, demostrar una comprensión y apreciar los argumentos del texto según los expresaba el autor del texto y para usar la terminología filosófica apropiada sacada del texto. Todas las respuestas de examen se situaron fácilmente en el rango y los parámetros de los distintos niveles de rendimiento de los cuatro criterios de los criterios de evaluación formal y se pudieron evaluar sin dificultad.

Mientras que el rendimiento de los alumnos fue realmente variado en términos de los niveles de rendimiento y desempeño que se describen en los criterios de evaluación formales, la mayoría de los alumnos fueron capaces de rendir adecuadamente en este componente del programa. Algunas de las dificultades a las que se enfrentaron los alumnos y los puntos débiles en la formulación de sus respuestas pueden resolverse de manera estratégica asegurándose de que los alumnos:

- Leen y cumplen las recomendaciones que se enlistan al comienzo de la página 2 de la prueba de examen. Estas recomendaciones pretenden ayudar a los alumnos a

escribir sus respuestas de la mejor manera posible.

- Leen y reflexionan sobre la pregunta de examen con cuidado y por completo. En varios casos, los alumnos no consiguieron tratar los requisitos precisos de la pregunta de manera enfocada. Esta dificultad fue aparente en la respuesta que a menudo empezaba con la frase 'Antes de responder a la pregunta me gustaría explicar primero...'
- Aprecian el enfoque preciso y el ámbito de la pregunta de examen.
- Entienden y tratan de manera precisa los términos de instrucción de la pregunta (p. ej. evalúe, en qué medida, explique y discuta).
- Tratan de manera crítica y valorativa la pregunta de examen, sus implicaciones y con el material textual incorporado en la respuesta.
- Ofrecen reflexiones personales y demuestran implicación personal con el texto y la pregunta.
- Incorporan en la respuesta ejemplos e ilustraciones de apoyo relevantes que ayuden al desarrollo del argumento global.
- Evitan invertir una cantidad desproporcionada de tiempo en el desarrollo de resúmenes de los detalles de los ejemplos o ilustraciones de apoyo.
- Identifican y exploran contraargumentos y posiciones relevantes.
- Distinguen entre una simple exposición, descripción, resumen o explicación de los argumentos relevantes de un texto desde un análisis enfocado, una evaluación crítica, un examen y una discusión de esos argumentos.
- Ofrecen algo más que un resumen descriptivo general de los puntos principales de las perspectivas filosóficas generales de un autor o autora que en gran medida tiene poca relevancia para la pregunta planteada sobre el texto.
- Desarrollan una respuesta que incorpora los elementos del texto que son pertinentes a las exigencias de la pregunta.
- Desarrollan un párrafo de conclusión que incluya comentarios críticos y observaciones y podría también indicar brevemente las cuestiones más sobresalientes fuera del enfoque específico de la pregunta pero relevante para el argumento.

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

Un buen porcentaje de alumnos demostraron niveles satisfactorios o muy buenos de familiaridad con el contenido de los varios textos prescritos elegidos. Dentro de esta variedad de rendimientos, los alumnos demostraron conocimiento del texto, uso del lenguaje y la terminología apropiada de los textos seleccionados y de sus autores y conciencia de los argumentos desarrollados por los autores de los textos seleccionados. Cuando se les juzga desde el punto de vista de una comprensión de los términos clave, las principales cuestiones textuales y una apreciación de los principales puntos fuertes y débiles de los argumentos desarrollados por los autores de los textos prescritos, los alumnos fueron capaces de

analizar y evaluar el material relevante con un grado de éxito de satisfactorio a excelente. Los alumnos mejores demostraron evidencia de un cierto nivel de especialidad y sofisticación en su manejo del texto. Los alumnos más flojos fueron incapaces de implicarse en el texto más allá de lo que era, en ocasiones, una manera superficial.

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

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

Como resultado de las mejoras en el programa de evaluación electrónico que utiliza el IB, fue posible (solamente para esta prueba de examen) proporcionar información estadística correcta con respecto al número de alumnos que respondieron a una pregunta específica. Por tanto, junto con algunas observaciones con respecto a los puntos fuertes y débiles de los alumnos en el tratamiento de preguntas individuales, se verá el número total de alumnos que seleccionaron cada pregunta junto con la posición de las diez preguntas más elegidas.

Pregunta 1: Bhagavad Gita

139 alumnos respondieron a esta pregunta convirtiéndola en la octava más elegida. Aquellos que la respondieron presentaron respuestas que estaban por lo general bastante bien enfocadas en los requisitos de la propia pregunta y demostraban un conocimiento satisfactorio de los argumentos pertinentes al texto. La mayoría de las respuestas resumieron una perspectiva basada en el texto sobre la naturaleza del yo verdadero y explicaron cómo el cuerpo físico y el plano físico de la existencia podrían interponerse en la realización del yo verdadero. Las mejores respuestas exploraron algunas de las vías y técnicas que se podrían usar en la búsqueda del verdadero yo como se describen en el texto. Las respuestas más flojas enumeraron generalidades vagas sobre el enfoque de la filosofía oriental a la fisicalidad y el yo verdadero con poca conexión con los argumentos del texto. Fue preocupante que casi todos los alumnos que respondieron a esta pregunta no demostraron una evaluación crítica ni un análisis detallado del material que incorporaron en la respuesta.

Pregunta 2: Bhagavad Gita

Esta fue la pregunta menos elegida de las dos planteadas sobre el Bhagavad Gita, con solamente la respuesta de 27 alumnos. En la mayor parte de los casos, las respuestas tendieron a realizar generalidades sobre la naturaleza del cielo y el infierno. Algunas respuestas incluso dieron evidencia de estar poco familiarizadas

con los argumentos del texto con respecto al cielo y al infierno. Las mejores respuestas fueron capaces de exponer la descripción de Krishna de la naturaleza del cielo y sus virtudes y la naturaleza del infierno y sus características físicas. De manera similar, otras respuestas buenas fueron capaces de implicarse de manera valorativa en los argumentos del texto y proporcionaron cierta indicación de las vías que llevan a liberarse de la fisicalidad, el egoísmo y las pasiones humanas. Las respuestas más flojas demostraron una apreciación muy básica de las porciones relevantes del texto y normalmente no lograron implicarse críticamente en el material recogido en la respuesta.

Pregunta 3: Confucio: Las Analectas

Esta fue una pregunta sorprendentemente muy elegida con 72 alumnos que eligieron responder a esta pregunta. La mayoría de las respuestas a esta pregunta demostraron un conocimiento satisfactorio del texto y, especialmente en el caso de esta pregunta, la terminología relevante. Los mejores alumnos no solamente fueron capaces de evaluar cada uno de los tres elementos de la pregunta, sino que también fueron capaces de unir información en una perspectiva coherente y completa sobre la naturaleza del caballero. Además, los alumnos más fuertes fueron capaces de presentar un tratamiento sólido de los términos técnicos en relación a las exigencias de la pregunta. Los alumnos más flojos tendieron a enlazar información que, en algunos casos, no tenía conexión con las opiniones expresadas en el texto. Estas respuestas ofrecían resúmenes amplios y muy generalizados de la naturaleza del caballero y del significado de los 'ritos'. Mientras que el análisis se manejó normalmente bastante bien en las mejores respuestas, hubo una clara necesidad de desarrollar una evaluación crítica de los puntos planteados.

Pregunta 4: Confucio: Las Analectas

Esta pregunta fue la menos elegida de las dos sobre Las Analectas, con solamente 34 alumnos que presentaron respuestas. Los mejores alumnos fueron capaces de construir respuestas a la pregunta claras, coherentes y basadas en el texto. Las mejores respuestas desarrollaron tratamientos variados de varias virtudes claves confucionistas que se requerían para la actitud correcta. Además, estas respuestas fueron capaces de unir las implicaciones prácticas y morales del material textual relevante. Las respuestas más flojas normalmente proporcionaron poca evidencia de que el texto se había leído y estudiado en suficiente detalle y normalmente descansaban en generalizaciones de sentido común sobre el comportamiento bueno en las tradiciones filosóficas orientales.

Pregunta 5: Lao Tse: Tao Te Ching

Esta fue la pregunta menos elegida de las dos preguntas planteadas sobre el Tao Te Ching, con 40 alumnos que presentaron respuestas. Las respuestas fueron por lo general decepcionantes y tendieron a mostrar poco conocimiento de cómo abordaba el texto el tema presentado en la pregunta. Debido a este fenómeno, las respuestas en general proporcionaron descripciones escuetas sobre las nociones clave del texto (p. ej. la naturaleza del Tao, una descripción del *wu-wei*) sin indicar cómo esta información trataba las exigencias de la pregunta. En muy pocos casos fueron los

alumnos capaces de construir una respuesta clara, coherente y basada en el texto que incluyera un análisis y evaluación cuidadosos.

Pregunta 6: Lao Tse: Tao Te Ching

Esta pregunta fue la cuarta más elegida, con 226 alumnos que la seleccionaron. Como la pregunta pedía un tratamiento de uno de los conceptos más centrales del texto y de la filosofía confucionista, la mayoría de las respuestas estaban bastante bien construidas. Casi todos los alumnos fueron capaces de demostrar un conocimiento y comprensión profundos del *wu-wei*. En general, las respuestas exploraron los aspectos prácticos, morales e intelectuales de la afirmación presentada en la pregunta. Las implicaciones de la no-acción para el fluir natural de los eventos en la vida personal de uno, en el mundo y en la naturaleza se trataron de manera satisfactoria. En estos casos, se desarrolló una exploración analítica y evaluativa del significado preciso de inacción. Solamente los alumnos más flojos no hicieron más que repetir la afirmación de que 'al no hacer nada, se hace todo'.

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

Esta fue una de las preguntas más elegidas. Este año, 524 alumnos respondieron a esta pregunta convirtiéndola con mucho en la más popular. La pregunta trataba uno de los temas centrales y fundamentales de todo el texto y permitía a los mejores alumnos explorar y evaluar la alegación de la pregunta desde un numerosas perspectivas y niveles. Las mejores respuestas demostraron conocimiento seguro de los argumentos relevantes del texto, una comprensión precisa de la terminología filosófica apropiada y una apreciación clara y convincente de la naturaleza y función de la justicia en el individuo y en el estado. Estas respuestas también ofrecieron evidencia clara de un análisis preciso y una evaluación convincente de las diferencias entre seguimiento ciego a las reglas convencionales y una consideración de las reglas como resultado de la intención de conservar el orden del alma. Las respuestas más flojas tendieron a ofrecer una descripción resumida de la definición de justicia en el individuo y en el estado sin centrarse en las exigencias específicas de la pregunta. Debido a que muchas de estas respuestas flojas eran descriptivas y expositivas, no conducían a un análisis atractivo, una evaluación y una respuesta personal.

Pregunta 8: Platón: La República, Libros IV-IX

Esta fue otra de las preguntas más elegidas y, con 483 alumnos presentando respuestas, quedó como la segunda opción más popular. Mientras que la pregunta centraba la atención en la Forma del Bien –un elemento esencial de los argumentos del texto- pedía que se explorara y evaluara con respecto a los propósitos teóricos de los filósofos en relación a la experiencia moral que se requiere de los gobernantes. Este es el aspecto de la pregunta que presentó dificultades a muchos alumnos que eligieron responder a esta pregunta. En casi todos los casos, los alumnos fueron capaces de explorar, explicar, analizar y evaluar los argumentos relevantes del texto con respecto a la Forma del Bien. Sin embargo, no todos los alumnos consiguieron explicar de qué manera los propósitos teóricos de los filósofos se unificaban con la experiencia moral que se requería para los gobernantes. Tomando en cuenta las mejores respuestas, los alumnos fueron capaces de tener en

cuenta los aspectos epistemológicos, metafísicos, morales y políticos y las implicaciones de la Forma del Bien. Estos alumnos presentaron análisis y evaluaciones coherentes del material textual relevante. Los alumnos más flojos fueron incapaces de ir más allá de una explicación descriptiva de la Forma del Bien y su relación con el símil del sol, la línea divisoria y la analogía de la caverna.

Pregunta 9: René Descartes: Meditaciones metafísicas

Esta pregunta quedó en décimo lugar en términos de popularidad con 127 alumnos que la respondieron. Las mejores respuestas fueron aquellas que fueron capaces de tratar las exigencias específicas de la pregunta incorporando argumentos relevantes del propio texto de manera analítica y evaluativa. Estas respuestas demostraron un conocimiento claro y preciso y una comprensión de los argumentos de Descartes y estaban familiarizadas con la terminología filosófica apropiada asociada con esos argumentos. Las respuestas más flojas tendieron a lanzarse a un resumen descriptivo de los elementos principales de la posición filosófica de Descartes sin centrarse con precisión en las exigencias de la pregunta. Solamente los mejores alumnos fueron capaces de ofrecer evidencia de una respuesta personal a los puntos fuertes y débiles de la posición de Descartes sobre las nociones de intelecto y voluntad y su interacción.

Pregunta 10: René Descartes: Meditaciones metafísicas

Esta pregunta fue, con mucho, la más elegida de las preguntas planteadas para las Meditaciones. Un total de 445 alumnos respondieron a esta pregunta, situándola en tercer lugar en términos de popularidad. Como se centraba en algunas de los argumentos más centrales del texto (en particular aquellos de las Meditaciones 3 y 5), la mayoría de los alumnos fueron capaces de construir respuestas que estaban basadas en el material textual relevante. Los alumnos mejores presentaron respuestas informadas con precisión que se centraban directamente en las exigencias de la pregunta. También fueron capaces de entrar de manera crítica en los argumentos del texto demostrando una buena apreciación de los argumentos a favor y en contra de las posiciones desarrolladas por Descartes y fueron capaces de demostrar implicación personal con el texto. Alumnos más flojos tendieron a dedicar la mayor parte de sus respuestas a un resumen descriptivo de la duda metodológica cartesiana, la naturaleza del cogito y el papel de la razón para lograr ideas claras y certeras sin centrarse directa y específicamente en los argumentos presentados por Descartes para la necesidad de la existencia de Dios. Otros realizaron referencias generales al famoso argumento sin incluir ningún tratamiento de otro material textual relevante.

Pregunta 11: Locke: Segundo tratado del gobierno civil

Un total de 61 alumnos respondieron a esta pregunta. En casi todos los casos, los alumnos resumieron la visión de Locke del paso del estado de la naturaleza a la sociedad civil por medio de un contrato social. Los alumnos tomaron nota, normalmente de manera descriptiva, de los derechos que disfrutaban los individuos en el estado de naturaleza y cómo algunos de esos derechos se cedieron a la autoridad civil para que el estado los conservara y protegiera. Algunas de las mejores

respuestas consideraron el derecho a deshacer el gobierno si el gobierno falla en mantener la soberanía de la gente o fracasa en la protección de sus derechos. Respuestas más flojas tendieron a presentar resúmenes generales y a menudo arbitrarios de algunos puntos clave fundamentales derivados de la filosofía de Locke en general más que de los argumentos pertinentes del texto.

Pregunta 12: Locke: Segundo tratado del gobierno civil

Un total de 35 alumnos eligió responder a esta pregunta. En casi todos los casos, los alumnos fueron capaces de proporcionar evidencia de una comprensión sólida de las opiniones de Locke sobre la propiedad privada tanto en el estado de naturaleza como en la sociedad civil, la inversión del trabajo en la propiedad para establecer los derechos de propiedad y el papel del estado en la protección del derecho a la propiedad privada. Sin embargo, no todos los alumnos fueron capaces de tratar las exigencias específicas de la pregunta para explorar la medida en que la concepción de Locke del papel del estado descansa en su concepción de la propiedad. También fue evidente en varias respuestas la tendencia a presentar esquemas descriptivos de las ideas tomadas del texto sin ningún intento de analizar y evaluar el material.

Pregunta 13: John Stuart Mill: Sobre la libertad

Esta pregunta quedó en sexto lugar de popularidad con 184 alumnos que la respondieron. Las respuestas estuvieron por lo general bastante bien enfocadas sobre los argumentos relevantes del texto. En casi todos los casos, el 'principio del daño' de Mill se trajo a colación así como su distinción entre los actos concernientes a uno mismo y los actos concernientes a los otros. A menudo se trataron los derechos que disfrutaban los individuos en la sociedad civil y las responsabilidades que rodean a estos derechos. Normalmente se subrayó la noción de estado como el protector y árbitro de los intereses comunes. Mejores respuestas incluyeron referencias y aplicaciones de las visiones de Mill a las situaciones políticas contemporáneas. También, las mejores respuestas incluyeron evaluaciones enfocadas y bien desarrolladas de las ventajas y desventajas de la posición de Mill sobre el tema de la pregunta. Las respuestas más flojas tendieron a producir breves esquemas descriptivos de algunos de los puntos clave de los argumentos de Mill y no consiguieron entrar en un tratamiento crítico del material.

Pregunta 14: John Stuart Mill: Sobre la libertad

Esta fue la pregunta más elegida de las dos planteadas para el texto de Mill con 134 respuestas. En términos de popularidad, esta pregunta quedó en noveno lugar. En casi todos los casos, los alumnos fueron capaces de tratar con éxito el sentido general de la pregunta, centrándose en una exploración de las opiniones de Mill sobre la disidencia. Solamente las mejores respuestas trataron de manera efectiva la exigencia central de la pregunta que pedía por qué era la disidencia esencial para una sociedad civil. En la mayoría de los casos, las respuestas exploraron los argumentos relevantes del texto respecto al derecho a disidir, la tiranía de la mayoría, el dogma muerto, el papel de la opinión de la minoría en el desarrollo de la verdad, el peligro de la noción de infalibilidad y el papel del estado en la protección de los derechos de la minoría. Las mejores respuestas entraron en un diálogo crítico

y valorativo de los argumentos propuestos por Mill e incorporaron ejemplos relevantes e ilustraciones sacados de la situación política contemporánea en el mundo. Las respuestas más flojas permanecieron en el nivel de lo básico, en un resumen descriptivo de algunos de los puntos clave de las perspectivas de Mill.

Pregunta 15: Nietzsche: La genealogía de la moral

Esta pregunta fue muy elegida entre los alumnos. Con 193 respuestas entregadas, estuvo en quinto lugar de esta convocatoria. Centraba la atención de los alumnos en algunos de los argumentos más centrales del texto. En casi todos los casos, los alumnos demostraron familiaridad con el texto, con los argumentos principales del texto con respecto a las moralidades y las tipologías del amo y el esclavo y con la terminología relevante utilizada en el texto. Sin embargo, solamente las mejores respuestas demostraron realmente cómo los valores de la justicia, la igualdad y la compasión resultaron de la lucha violenta entre la moralidad del amo y la del esclavo. Respuestas más flojas tendieron a desarrollar esquemas resumidos muy detallados de las nociones de Nietzsche del noble y el esclavo junto con aspectos de la moralidad del amo y la del esclavo. Varias respuestas fallaron en incluir una evaluación cuidadosa, enfocada y crítica de los argumentos del texto.

Pregunta 16: Nietzsche: La genealogía de la moral

De los 63 alumnos que respondieron a esta pregunta, la mayor parte fueron capaces de escribir respuestas que se centraban por lo general de manera adecuada en los argumentos del segundo ensayo del texto. Las respuestas mejores situaron esos argumentos en el contexto de las cuestiones pertinentes planteadas en el primer y tercer ensayos del texto. Los alumnos demostraron un conocimiento de satisfactorio a excelente de algunas de las nociones clave (por ejemplo, la conciencia, la mala conciencia, las relaciones entre el deudor y el acreedor, la culpa, el castigo, el dolor, la memoria y la promesa). Las mejores respuestas incluyeron no solamente una demostración de un conocimiento detallado del texto, sino que también incluyeron un análisis cuidadoso, una evaluación crítica, ejemplos e ilustraciones de apoyo y una respuesta personal. Respuestas más flojas tendieron a ofrecer resúmenes descriptivos de los puntos clave sin desarrollar completamente las relaciones entre las ideas.

Pregunta 17: Bertrand Russell: Los problemas de la filosofía

Esta pregunta no fue muy elegida entre los alumnos con solo 19 respuestas. Aquellos que la respondieron demostraron un conocimiento de satisfactorio a muy bueno de los argumentos de Russell según los expone en el texto y una familiaridad con la terminología pertinente pero tendieron a ofrecer resúmenes descriptivos de los puntos, los temas y las ideas clave.

Pregunta 18: Bertrand Russell: Los problemas de la filosofía

Al igual que en la primera pregunta sobre el texto de Russell, esta pregunta no fue muy elegida por los alumnos con solo 30 respuestas recibidas. De nuevo, como fue el caso con la primera pregunta, las respuestas demostraron un conocimiento de satisfactorio a muy bueno del texto en general y, más específicamente, de los

argumentos relevantes del texto a la luz de las exigencias de la pregunta. Las respuestas tendieron a mostrar debilidades en el análisis detallado y la valoración crítica del material incorporado en la respuesta, en el desarrollo preciso del argumento y en un tratamiento de los contraargumentos.

Pregunta 19: Hannah Arendt: La condición humana

Un total de 68 alumnos eligió responder a esta pregunta haciendo que fuera la más popular de las dos sobre este texto. En casi todos los casos, los alumnos fueron capaces de proporcionar una descripción o esquema informativo, basado en los argumentos del texto, de lo que Arendt quería decir con trabajo y labor. Las mejores respuestas fueron capaces de desarrollar estas presentaciones con atención al detalle. Además, estas respuestas proporcionaron evidencia clara de un tratamiento analítico y valorativo, incorporaron ejemplos e ilustraciones de apoyo útiles, intentaron tratar los contraargumentos y demostraron una respuesta personal coherente. Ensayos más flojos tendieron a permanecer a nivel descriptivo sin desarrollar conexiones entre las ideas y sin incorporar un tratamiento crítico de los temas y las cuestiones.

Pregunta 20: Hannah Arendt: La condición humana

Esta pregunta fue la menos popular entre los alumnos con solo 17 respuestas entregadas. Las mejores respuestas entraron de manera eficaz en una discusión y evaluación de la importancia de la esfera pública en la vida de un ser humano individual. Estas respuestas situaban la comprensión de Arendt de la esfera pública en el contexto de los temas y las perspectivas principales de los argumentos del texto. Respuestas más flojas fueron por lo general incapaces de basar las respuestas específicamente en información sacada del texto y se metieron en generalidades sacadas de situaciones políticas contemporáneas.

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

Un total de 63 alumnos seleccionaron esta pregunta y aquellos que lo hicieron fueron capaces de presentar explicaciones de satisfactorias a muy buenas de los puntos clave sacados de los argumentos del texto que eran pertinentes a la pregunta. En algunos casos, las respuestas se apartaban de la posición de De Beauvoir y tendían a descansar más sobre la posición desarrollada por Sartre. Fueron aparentes los fallos en la habilidad para analizar, evaluar y desarrollar los argumentos incorporados en la respuesta. Las respuestas más flojas fallaron en su implicación con el texto de manera significativa y presentaron algunas reflexiones personales sobre la condición humana y la importancia de las relaciones interpersonales.

Pregunta 22: Simone De Beauvoir: Para una moral de la ambigüedad

Solamente 16 alumnos eligieron responder a esta pregunta. En general, las respuestas fueron flojas en términos de las conexiones con los argumentos relevantes del texto y tendieron a implicarse en una discusión de las relaciones entre los padres y los hijos en general. Las mejores respuestas demostraron conciencia de las perspectivas de De Beauvoir e intentaron meterse en un tratamiento crítico de los temas e ideas clave.

Pregunta 23: Charles Taylor: La ética de la autenticidad

Un total de 107 alumnos entregaron respuestas a esta pregunta. Ya que la pregunta preguntaba por un tema central y absolutamente fundamental del texto, especialmente los tres primeros capítulos del texto, casi todos los alumnos que respondieron a la pregunta demostraron un conocimiento de satisfactorio a excelente y una comprensión de los argumentos relevantes del texto y fueron precisos en el uso de la terminología apropiada sacada del texto. La mayoría de los alumnos fueron capaces de desarrollar conexiones entre varios temas principales de todo el texto en relación a aquellas partes del texto que estaban específicamente relacionadas con las exigencias de la pregunta. En muchos casos, los alumnos proporcionaron ejemplos e ilustraciones de apoyo muy convincentes sacados de las experiencias de la vida real o de situaciones contemporáneas que se están dando en el mundo. Ensayos más flojos todavía fueron capaces de presentar resúmenes descriptivos de los puntos principales de los argumentos de Taylor sobre la 'preocupación' planteada por el individualismo. En algunas de las respuestas fueron aparentes algunas debilidades de los análisis, la evaluación y el desarrollo crítico del argumento.

Pregunta 24: Charles Taylor: La ética de la autenticidad

Con 140 alumnos que respondieron a esta pregunta, fue la opción que quedó en séptimo lugar. Como fue el caso con la primera pregunta propuesta para este texto, la atención se centró en la preocupación más central de todo el texto, es decir, la autenticidad. En muchos casos los alumnos demostraron una familiaridad muy convincente con los argumentos relevantes del texto y utilizaron de manera acertada y efectiva terminología apropiada basada en el texto. Las mejores respuestas introdujeron contraposiciones convincentes sacadas de los pensamientos de los filósofos famosos sobre el tema de la autenticidad. Los alumnos desarrollaron argumentos que incorporaban puntos clave de casi todos los capítulos del texto. Aunque la mayoría de las respuestas fueron muy buenas en términos de un tratamiento descriptivo del material relevante, no todas las respuestas proporcionaron evidencia de un tratamiento crítico y centrado del material. De manera similar, no todas las respuestas incluyeron evidencia de una implicación personal con los argumentos del texto.

Recomendaciones y orientación para la enseñanza a futuros alumnos

- Los profesores deben elegir para el estudio crítico solamente *un* texto prescrito tanto si el curso se enseña a NS como si se enseña a NM. El estudio de *un* texto permite un grado razonable de precisión, entendimiento y apreciación crítica del texto prescrito elegido en cada uno de los niveles de la asignatura. El estudio de más de *un* texto es una práctica que se ha demostrado contraproducente. Esta observación se ha incluido en todos los informes previos de la asignatura para el programa actual de Filosofía y los profesores y alumnos deben prestarla atención.
- Debe recordarse a los alumnos que lean y tengan en cuenta la lista de puntos que se encuentran en la página 2 de la prueba de examen de NS y NM que precede a las

propias preguntas de examen y sigue al encabezamiento que dice “Al contestar las preguntas se espera que”. Estos puntos proporcionan sugerencias claras, precisas y útiles que pueden ayudar a los alumnos en el desarrollo de respuestas apropiadas. Los profesores deben explicar y discutir el significado de estos puntos para ayudar a los alumnos a rendir al máximo en el examen.

- Los profesores deben proporcionar a los alumnos una copia del glosario de términos de instrucción que se encuentra en la Guía de la asignatura actual y deben explicar y discutir estos términos en clase. Este documento contiene los términos que salen en las preguntas de examen (por ejemplo, *analice*, *evalúe*, *discuta*, *explique*, etc.) y sería estratégicamente útil para los alumnos entenderlos con claridad.
- Los alumnos deben aprender a leer con cuidado la pregunta de examen, a abordarla con claridad y responderla por completo. La omisión de partes de la pregunta y la incapacidad para realizar la tarea o tareas que se requieren en la pregunta puede tener graves consecuencias para la evaluación de la respuesta del alumno.
- Los alumnos deben prestar atención particular a cómo están expresadas las preguntas que les piden que hagan conexiones entre ideas, temas o cuestiones planteadas en un texto prescrito.
- Aunque la discusión, el análisis y la evaluación de un texto prescrito en clase es absolutamente esencial, sería una buena idea proporcionar a los alumnos o dirigirles a al menos un ‘comentario’ de confianza que ofrezca una exploración crítica del texto seleccionado para el estudio. Si no se puede comprar un texto por razones de presupuesto, se pueden explorar los sitios de internet para adquirir copias electrónicas de tales textos. Algunas recomendaciones para sitios en la red que dan acceso a versiones electrónicas de los textos filosóficos se pueden encontrar en el CPEL de Filosofía (el enlace a recursos).
- Se debe animar a los alumnos a utilizar las ‘líneas de chat’ y los ‘foros de discusión’ que proporcionan algunos de los sitios de filosofía de internet de reputación y reconocidos. De esta manera, los alumnos pueden entrar en discusiones virtuales con otros alumnos y profesores de filosofía con respecto a los textos que estén examinando.
- Los profesores deben ayudar a los alumnos a entender la diferencia entre una simple exposición o descripción del argumento de un autor o autora y un análisis crítico y evaluativo del tratamiento de los elementos de ese argumento.
- Los profesores deben animar a los alumnos a desarrollar párrafos concisos de introducción y conclusión que ayuden a preparar el terreno para el desarrollo de la respuesta y asistan en la llegada a una conclusión apropiada y convincente.
- Los profesores deben ayudar a los alumnos a entender la importancia de realizar referencias directas e indirectas al texto en el desarrollo de sus respuestas. Podría ser útil introducirles a algunas de las técnicas utilizadas: citar palabras clave o frases cortas clave; resumir argumentos centrales extensos, etc.

- Los profesores debe introducir a sus alumnos a una variedad de interpretaciones del texto elegido. Esta información debe utilizarse en el desarrollo de contraargumentos.
- Se debe enseñar a los alumnos a desarrollar aplicaciones contemporáneas de los argumentos de los textos prescritos estudiados en clase. Esto es especialmente el caso con aquellos autores que tienden a tratar asuntos políticos.
- Los profesores deben usar más eficazmente los recursos en línea del IB (CPEL) para ayudar y compartir información con respecto a los textos prescritos estudiados en clase. Siempre que sea apropiado, esta información debe compartirse con los alumnos.
- Los profesores deben proporcionar a sus alumnos preguntas de exámenes pasados de la Prueba 2. De esta manera, los alumnos se familiarizarán con el estilo y formato de unas preguntas de examen típicas de la Prueba 2 apropiadas a los textos prescritos estudiados en clase. Esta sugerencia puede contemplarse fácilmente dado que el IB ha publicado el *Banco de preguntas de Filosofía del IB* que contiene preguntas de exámenes anteriores, esquemas de calificación e informes de la asignatura. De manera similar, los profesores podrían querer recoger ejemplos de exámenes de sus propios alumnos que se pueden anonimizar y utilizar en clase para demostrar los puntos fuertes y débiles en repuestas reales de estudiantes.
- Los profesores deben leer con cuidado los informes anuales de la asignatura que se publican en el sitio CPEL de filosofía. La información proporcionada en estos informes ofrece observaciones y sugerencias útiles para la preparación de los alumnos para los distintos componentes.
- Los profesores deben aprovecharse y completar el formulario oficial G2 al final de cada convocatoria de examen.

Prueba 3 del Nivel Superior

Bandas de calificación del componente

Nivel Superior

Calificación final:	1	2	3	4	5	6	7
Puntuaciones:	0 - 4	5 - 9	10 - 13	14 - 16	17 - 20	21 - 23	24 - 30

Comentarios generales

Muchos exámenes fueron decepcionantes ya que mostraban que los alumnos no están haciendo un buen trabajo de análisis crítico y evaluación de un texto filosófico no estudiado ni relacionando sus experiencias de hacer filosofía con los asuntos que surgen del texto.

La pequeña minoría de alumnos que hace estas cosas, destaca. Grandes cantidades de alumnos (incluyendo muchos que escribieron ensayos profundos) no parecen tener en consideración que estas son las tareas que se les requiere. En su lugar, resumen el texto o

utilizan el texto como si fuera un estímulo para asociaciones de palabras o para expresar opiniones sin justificar sobre varios temas filosóficos o hablan con entusiasmo sobre varios temas que han cubierto en clase o cubren al lector con comentarios autobiográficos sobre cómo hacer el curso de filosofía del IB les ha afectado personalmente.

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

A la luz de los comentarios generales anteriores, la conclusión más plausible a sacar es que muchos alumnos no estaban bien preparados para este componente. Demasiados alumnos parecían haber venido al examen cargados de material sobre el que pretendían escribir independientemente de lo que hubiera en el texto no estudiado. A menudo aquellos que realizaron la tarea de esta manera mostraron evidencia de que les habían proporcionado un enfoque acerca de la filosofía. El resultado fue que los alumnos encontraron difícil centrarse en el texto no estudiado, someterlo a un análisis crítico y evaluarlo, y luego relacionar su experiencia de hacer filosofía con el análisis y la evaluación textual. De ahí que no les fuera tan bien en relación al criterio C y el criterio D.

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

Los alumnos rindieron más en relación al criterio A y al criterio B en cuanto a que las respuestas fueron por lo general bastante bien expresadas, las cuestiones a explorar fueron con frecuencia identificadas correctamente y los ejemplos o ilustraciones utilizados eran apropiados. Incluso así, pocos alumnos reconocieron la importancia de utilizar sus párrafos de introducción para delinear un plan de ensayo estableciendo una estructura clara para el ensayo a continuación. Aquellos que lo hicieron y continuaron con tales planes fueron invariablemente aquellos que manejaron mejor las tareas requeridas. No debe sorprender que aquellos que pensaron con cuidado antes de escribir su ensayo sobre cómo iban a organizar su respuesta fueron los que manejaron mejor la tarea.

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

Desempeño de los alumnos con relación a cada criterio

Los profesores de IB de filosofía deben enseñar a los alumnos cómo leer críticamente un texto filosófico. El texto no estudiado no fue difícil –se escribió para los que eran nuevos a la asignatura. Incluso así, un número importante de alumnos la malinterpretó de las mismas maneras, maneras que sugerían que estaban atribuyendo las opiniones de Nagel que ya tenían independientemente de lo que él escribió. En particular, muchos confundieron puntos que hacía simplemente por razones pedagógicas como reflejo de sus opiniones filosóficas. Consideremos un solo ejemplo: al decir que no iba a discutir los grandes escritos filosóficos

del pasado, Nagel no estaba negando la importancia de esos escritos (como muchos alumnos mantuvieron), sino que quería que los alumnos empezaran a filosofar reflexionando directamente sobre las preguntas que la gente ha encontrado confusas durante mucho tiempo sin filtrar su pensamiento a través de los grandes escritos filosóficos del pasado.

Como se mencionó anteriormente, los puntos fuertes principales fueron la claridad de la estructura y la identificación de los temas a explorar. Incluso dados estos puntos fuertes, muchos alumnos confiaron demasiado en realizar afirmaciones sin explicar ni justificar y pocos aprovecharon la oportunidad de inspeccionar las cuestiones metodológicas - especialmente en conexión con, por ejemplo, la afirmación del texto sobre las diferencias entre hacer filosofía, la lógica y la ciencia. Pocas respuestas desarrollaron material sobre los supuestos subyacentes a lo que se estaba defendiendo en el extracto. Algunos alumnos utilizaron bien contraejemplos pero fueron en general bastante directos y poco desarrollados y parecían un reflejo de convicciones filosóficas (p. ej. con respecto a posiciones como el existencialismo o las opiniones de pensadores como Nietzsche) que no se habían pensado de manera crítica y seria. Más a destacar es que muy pocos alumnos realizaron las tareas clave del análisis crítico y la evaluación de las ideas en el texto y, en consecuencia, los intentos de expresar su propia experiencia de hacer filosofía no estuvieron normalmente conectados con ese análisis y evaluación.

Recomendaciones y orientación para la enseñanza a futuros alumnos

- Los alumnos deben leer los criterios de evaluación para la prueba 3 con cuidado y, en particular, tomar nota de las tareas clave que se requieren, primero el análisis crítico y la evaluación del texto y, segundo, relacionar su propia experiencia de hacer filosofía con ese análisis crítico y evaluación. Debido a que estas tareas están basadas en el texto, la posibilidad de utilizar material preparado es, y debe ser, muy limitada.
- Se debe instar a los alumnos a considerar los supuestos y las presuposiciones del fragmento para que se impliquen en su análisis crítico y evaluación en lugar de realizar una mera descripción de los contenidos del fragmento.
- Se debe aconsejar a los alumnos que cuando les parezca que un texto comete un error obvio, deben releer el texto para confirmar que el problema no es el resultado de su propia lectura del texto. Ya que los alumnos están escribiendo bajo la presión del tiempo, es importante que no se salten este paso porque al hacerlo pueden acabar debilitando su ensayo.
- Los profesores deben preparar a los alumnos practicando con pruebas de años anteriores. También deben utilizar el marco conceptual para el análisis del texto como en la prueba 3 que se ha puesto a disposición a través del CPEL. Deben asegurarse de que los alumnos se han familiarizado ellos mismo con las tareas clave de evaluación (véase 1 arriba).