

FILOSOFÍA

Bandas de calificación

Nivel Superior

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

Nivel Medio

Calificación final:	1	2	3	4	5	6	7
Puntuaciones:	0 - 12	13 - 27	28 - 40	41 - 54	55 - 65	66 - 77	78 - 100

Evaluación interna del Nivel Superior y del Nivel Medio

Bandas de calificación del componente

Nivel Superior

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

Nivel Medio

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

Comentarios generales

Este año la evaluación interna fue por lo general bastante buena, lo que demostraba un mejor entendimiento de la naturaleza de la tarea. Los temas fueron variados y el material no filosófico fue apropiado en la mayoría de los casos.

Algunas cuestiones que se identificaron en los ejemplos de este año fueron:

- A pesar de la mejora general en la presentación formal de la evaluación interna, todavía hay muchos trabajos que pierden puntos innecesariamente en el criterio A, ya que no respetan todos los requisitos formales.

- Los alumnos encontraron por lo general difícil llegar a un equilibrio entre usar el material no filosófico demasiado y usarlo muy poco. Mientras que algunos alumnos casi nunca se refirieron al estímulo que habían elegido en su ensayo, otros centraron su análisis en el propio estímulo en lugar de centrarlo en una cuestión filosófica derivada del estímulo. Ninguno de esos enfoques es equilibrado por lo que tienden a tener como resultado puntuaciones bajas.
- Muchos alumnos tuvieron dificultades en reflejar un equilibrio entre el uso de las obras de los filósofos y el desarrollo de sus propios argumentos. Algunos alumnos intentaron describir y analizar las obras de los filósofos con mucho detalle sin desarrollar una respuesta o argumento personal; otros dieron su opinión de forma extendida sin explorar el material filosófico. Estos dos extremos se concentraron a menudo en centros específicos.

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

Los criterios de evaluación por lo general se aplicaron de manera consistente, aunque los profesores casi nunca penalizan los fallos respecto al requisito formal.

Recomendaciones para procedimientos, instrucciones y formularios del IB

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

Ámbito y adecuación del trabajo entregado

Estímulos

Los materiales de estímulo fueron por lo general adecuados. Parece haber una tendencia hacia una mayor variedad, lo cual produce algunos trabajos bastante originales e interesantes. Hay muy poca repetición en cuanto a los estímulos, aunque algunos moderadores informaron de un gran número de ensayos sobre el tema de la Libertad y el determinismo.

Todavía se permite a algunos alumnos utilizar películas, libros o series de televisión completas, lo cual es inapropiado y se penaliza bajo el criterio C. En unas pocas, aunque raras ocasiones, los alumnos utilizaron material completamente inapropiado como por ejemplo material filosófico, una experiencia de vida vaga o un tema general como “el robo”. Tales ejemplos son siempre de baja calidad.

Muchos alumnos utilizaron canciones, poemas, fragmentos de películas, artículos, extractos de blogs, anuncios, fotografías, tiras cómicas, imágenes de objetos cotidianos, pinturas, etc. e identificaron un tema filosófico relacionado interesante.

Ejemplos de ensayos particularmente acertados fueron:

- El análisis del documento de la Comisión de Derechos Humanos e Igualdad de Oportunidades, que exploraba los temas de la orientación sexual y el tratamiento diferente en el ámbito laboral (Cuestiones sociales contemporáneas)
- El análisis de un extracto de *La vida de Pi*, en donde el héroe salva al tigre de ahogarse. Esto hizo surgir una discusión enriquecedora sobre los derechos y la dignidad de los animales (Ética; ¿pueden los animales ser personas?).
- Una exploración filosófica sobre la naturaleza del tiempo basada en una imagen de un reloj alado (La condición humana; El espacio y el tiempo)
- El análisis de una cita de Dr Who: “El alma está hecha de historias”; esto se centra en el alma tripartita platónica frente a una teoría narrativa del yo (El yo; la *República* de Platón)

Formato y naturaleza del análisis filosófico

Hay muchas maneras de escribir un buen ensayo filosófico y los alumnos utilizaron bien todo tipo de formatos, incluidos los diálogos.

Sin embargo, se cometieron los siguientes errores con frecuencia:

- Demasiado énfasis en el estímulo: algunos alumnos utilizaron el estímulo como base para su ensayo en lugar de elegir una cuestión filosófica en la que centrarse. Algunos alumnos dieron una lista de todas las cuestiones filosóficas posibles que se podían relacionar con su estímulo, lo que resultó en ensayos superficiales que no consiguieron explorar ningún tema en profundidad. Otros alumnos, muchos menos que el año pasado, analizaron el estímulo de manera no filosófica, escribiendo ensayos que parecían una crítica de arte. Conjeturar sobre el motivo de un personaje o analizar el significado de los colores en una pintura no es una actividad filosófica. También merece la pena apuntar que una descripción extensa del estímulo *en el cuerpo del ensayo* es innecesaria y se lleva muchas palabras del análisis verdaderamente filosófico que es el que da puntos. La descripción del estímulo (la cual debe tener menos de 200 palabras) debe ser suficiente y presentarse en una sección que esté separada del propio ensayo, preferentemente en una página aparte.
- No dar demasiado énfasis al estímulo: en algunos casos los alumnos parecían utilizar el estímulo como excusa para escribir un ensayo sin mucha relación. Fue típico de esos alumnos mencionar el estímulo solamente en su introducción y no volver a referirse a él en el resto del ensayo excepto brevemente en la conclusión. Aunque algunos de esos ensayos eran aun así bastante buenos, por lo general no eran tan satisfactorios como aquellos que utilizaban mejor el estímulo.
- Demasiado énfasis en la respuesta personal y en los propios argumentos del alumno: aunque esto es necesario, no deben dominar todo el ensayo. Algunos alumnos no consiguieron referirse a ningún filósofo o teoría filosófica que no fuera la propia. Esto llevó a menudo a argumentos y afirmaciones de opiniones sin fundamento, y esos alumnos a menudo no tuvieron puntuaciones tan buenas.
- Demasiado poco énfasis en la respuesta personal y el propio argumento del alumno: por otro lado, algunos alumnos tendieron a hacer una descripción extensa de las obras de varios filósofos sin desarrollar en ningún momento su propio argumento.

Aunque esos alumnos a veces demostraron un conocimiento y comprensión asombrosos de las teorías filosóficas, es difícil darles buenas notas por una respuesta y evaluación personal (criterio D).

- Una muy pequeña minoría de alumnos escribió ensayos que eran claramente ensayos de TdC o de Psicología, los cuales contenían poco o ningún contenido filosófico.

Los alumnos mejores tendieron a:

- Seleccionar *un* tema filosófico, claramente relacionado con su estímulo. Explorar varios casi siempre llevó a ensayos que les faltaba profundidad y estaban desconectados.
- Mantener el foco de su ensayo con ayuda de una pregunta o tesis en la introducción que sirva de guía y esté claramente formulada.
- Explorar su tema a través de la descripción, el análisis y la evaluación de la obra de unos pocos filósofos sobre el tema.
- Desarrollar sus argumentos y respuesta personal a través del ensayo.

Desempeño de los alumnos con relación a cada criterio

Criterio A: Expresión

Los alumnos por lo general tenían una comprensión de satisfactoria a buena del lenguaje filosófico y organizaron sus ideas de manera clara.

Por desgracia, muchos alumnos perdieron puntos por no respetar todos los requisitos formales.

Por lo general, algunos alumnos parecieron respetar el límite de palabras y muchos más indicaron una conexión clara entre su evaluación interna y el programa de estudios.

Aunque el criterio A indica claramente que la evaluación interna debe incluir una bibliografía y referencias, muchos alumnos (a menudo de los mismos centros) no lo hicieron. Algunos centros todavía parecen permitir a los alumnos que no incluyan ninguna referencia. En los materiales de estímulo a menudo no se dieron las referencias, especialmente en el caso de las imágenes.

Criterio B: Conocimiento y comprensión del texto

Algunos alumnos poseen un conocimiento y comprensión asombrosos de las obras de los filósofos. Por lo general, se utilizó una amplia gama de teorías demostrando que los profesores están utilizando una gran variedad de filósofos para explorar el programa de estudios.

Una minoría de alumnos utilizó material no filosófico en absoluto y se basaron en sus propios argumentos, lo cual llevó a puntuaciones más bajas en este criterio.

Criterio C: Identificación y análisis del material pertinente

Los mejores alumnos tendieron a hacerlo extremadamente bien bajo el criterio C, principalmente gracias a las buenas conexiones entre su estímulo y las teorías filosóficas que se estaban explorando en profundidad.

Se recuerda a los alumnos que el material filosófico debe analizarse, ilustrarse con ejemplos y comprobarse con la ayuda de contraargumentos, más que simplemente describirse de manera extensa.

Criterio D: Desarrollo y evaluación

Algunos alumnos desarrollaron sus propios argumentos y justificaron una respuesta personal con gran confianza y sutileza. Esos alumnos entendieron las implicaciones de su nueva posición.

Algunos alumnos tendieron a desatender la evidencia de apoyo al expresar sus propias opiniones. Sus argumentos no tenían rigor y a menudo estaban reducidos a afirmaciones de opinión más que a argumentos filosóficos bien fundados y contruidos.

Otros alumnos se liaron demasiado con la descripción de las teorías filosóficas y desatendieron la formulación de sus propios argumentos.

Recomendaciones para la enseñanza a futuros alumnos

- Centrarse en el equilibrio entre la utilización excesiva e insuficiente del estímulo. Los alumnos pueden, por ejemplo, leer y criticar ensayos que ilustren ambos extremos.
- Centrarse en el equilibrio entre los argumentos de los filósofos y los propios argumentos del alumno. Establecer guías específicas ayudará a los alumnos a conseguir ese delicado equilibrio (por ejemplo, los profesores podrían requerir que se explore un cierto número (limitado) de filósofos o teorías en cada ensayo y pedir a los alumnos que dediquen un cierto número de palabras a la evaluación y a su respuesta personal).
- Subrayar el paralelismo entre la obra de los filósofos y los argumentos de los propios alumnos: los alumnos pueden aprender de los filósofos y de las teorías que estudien cómo construir argumentos que sean de naturaleza filosófica, rigurosos y que estén bien fundados. Los alumnos deben aspirar a emular a los grandes filósofos para “hacer filosofía” sin caer en la mera afirmación de opiniones.
- Animar a los alumnos a centrarse en un tema o cuestión filosófica principal. Los alumnos deben enmarcar ese tema claramente en la introducción, o bien en la forma de una pregunta o bien en una tesis para mantener su trabajo enfocado.
- Asegurarse que los alumnos entienden la diferencia entre las referencias en el texto y las bibliografías. Repasar las prácticas adecuadas para hacer referencias. Subrayar

la importancia de respetar los requisitos formales, como destreza que será útil para el futuro académico y la vida profesional de los estudiantes.

Prueba 1 del Nivel Superior y del Nivel Medio

Bandas de calificación del componente

Nivel Superior

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

Nivel Medio

Calificación final:	1	2	3	4	5	6	7
Rango de puntuaciones:	0 - 8	9 - 17	18 - 23	24 - 31	32 - 38	39 - 45	46 - 60

Prueba 1 del Nivel Superior

Comentarios generales

Desde el punto de vista de la calidad de las destrezas demostradas en esta convocatoria, el desempeño de los alumnos fue por lo general comparable al de mayo de 2013, lo que mantiene la mejora que se percibió el pasado mayo.

The puntos fuertes y débiles que se notaron en esta convocatoria (de exámenes) llevó a una impresión general de un nivel satisfactorio en este grupo, con una organización razonable (criterio A) y conocimiento y comprensión satisfactorios (criterio B). Estos resultados por lo general se repitieron respecto al desempeño en los criterios C y D.

Muchas respuestas demostraron un desempeño de bueno a muy bueno. Algunas de estas respuestas muy buenas no lograron alcanzar el nivel 7 debido a una falta distintiva de equilibrio entre la respuesta a las preguntas dadas y el análisis de las cuestiones (frente a la simple demostración de conocimiento).

En esta convocatoria de examen se puso en evidencia que la tercera respuesta tendió a ser más débil que las dos primeras, lo cual se corrobora en algunos de los comentarios del G2 respecto a los alumnos que no tuvieron tiempo suficiente.

Respecto a las respuestas del G2, el 32,35% de los profesores que respondieron defendieron que el examen fue demasiado difícil, mientras que a NM solamente el 14% dijeron lo mismo.

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

Como en previas convocatorias de examen, las respuestas son de un nivel satisfactorio. Hay todavía, sin embargo, una diferencia significativa entre las expectativas para el curso central y más exigente del Diploma de Filosofía y el trabajo que realmente se presenta. Algunas de las dificultades y deficiencias son:

Una cantidad importante de alumnos no consideran las exigencias reales de la pregunta y otros ignoran incluso la pregunta y aplican lo que han aprendido, alterando así el propósito de la pregunta para que encaje en la respuesta que han memorizado. En los casos extremos algunas de estas respuestas solamente trataron el tema opcional de manera muy amplia, centrándose directamente, por ejemplo, en la ética o la filosofía de la religión. Hubo una tendencia en esta convocatoria a tomar la pregunta como un “estímulo” (algo a lo que se hace referencia muchas veces en las respuestas de este año).

En general, muchas respuestas no prestan atención a la instrucción central que se da en los términos de examen “discuta” o “evalúe”. Se debe recordar a los alumnos los requisitos de cada término de examen según se explican en la Guía de la asignatura de Filosofía.

También hubo una fuerte tendencia en esta convocatoria a transformar la pregunta de la discusión de una cuestión, según se afirmaba y requería en la pregunta, en una petición exclusiva de presentación del conocimiento. Estas respuestas presentaron dos cuestiones fundamentales: no están centradas en la pregunta específica (carecen de relevancia) y transforman el análisis en una exposición de conocimiento. El conocimiento debe siempre desarrollarse en un análisis según los requisitos de la pregunta y el componente. Algunas respuestas también confirmaron la mala preparación en técnicas de examen.

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

En general, muchos alumnos demostraron la capacidad de estructurar una respuesta satisfactoria y apropiada en términos generales a una pregunta difícil. Mostraron una comprensión bastante satisfactoria de las convenciones del lenguaje empleado. El registro lingüístico fue normalmente de un nivel apropiado de formalidad académica. Hubo, sin embargo, un grupo de respuestas en español que se expresaron en un estilo muy coloquial, el cual no era académicamente apropiado.

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

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

Sección A

Tema central: ¿Qué es un ser humano?

Todavía se da el caso problemático de simplemente identificar algo que tiene poco o nada que ver con el estímulo y continúa el problema de las respuestas preparadas de antemano. La intención del formato de la pregunta es dar una oportunidad para relacionar conocimiento

general filosófico con una cuestión que surge del estímulo y que presenta algo relevante para una reflexión sobre la condición humana. Esto se malinterpreta a veces: un grupo de respuestas simplemente aprovechó la oportunidad para presentar materiales memorizados sin intentar aplicar las ideas a una cuestión o situación específica. El principal problema de este enfoque es simplemente que no logra los objetivos específicos del programa (es decir, utiliza todo el “material” aprendido para construir un argumento pertinente al estímulo) y esto lleva rara vez a respuestas satisfactorias.

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

Pregunta 1

Este pasaje requiere una reflexión sobre el conocimiento de los demás y otras cuestiones asociadas tales como la naturaleza humana, en donde el escepticismo sobre el conocimiento de los demás es un elemento fundamental en la condición humana. Muchas respuestas fueron capaces de identificar estas cuestiones y desarrollar un análisis muy bueno que exploraba los distintos enfoques. En general los alumnos reflexionaron sobre lo que constituye la esencia de un ser humano y si esa esencia está sujeta a un cambio como resultado de la interacción. Con bastante frecuencia se analizó el problema del solipsismo como una opinión contraria. Muchas respuestas no presentaron dos enfoques. Algunas respuestas no fueron capaces de realizar una identificación conceptual de una cuestión. Respuestas más flojas simplemente describieron el pasaje.

Pregunta 2

La tira cómica invitaba a considerar el yo y la identidad personal. Una selección excelente de respuestas identificaron dos sentidos de la identidad implícitos en el estímulo: la visión legal de la identidad y la visión persistente o diacrónica, en donde reside el valor filosófico. Otras respuestas muy buenas tomaron la oportunidad de centrarse en lo que son los elementos constitutivos de una identidad y la pregunta de la persistencia. En las respuestas estándares a la pregunta de “¿quién soy yo?” los alumnos consideraron: los criterios psicológicos, los criterios corporales y los argumentos narrativos. El criterio de la memoria de Locke se citó con frecuencia. El fisicalismo y las formas de materialismo reductivo se utilizaron como explicación de la autoconciencia. Respuestas más flojas presentaron características similares a las descritas para responder a la pregunta 1 con respecto a la descripción.

Sección B

Tema opcional 1: Fundamentos de epistemología

Pregunta 3

Esta pregunta abrió una discusión sobre las condiciones que se requieren para el conocimiento y se abordó desde posiciones diferentes (principalmente el fundacionismo y el relativismo). Este análisis estaba íntimamente relacionado con la pregunta del propio conocimiento. También hubo diferentes respuestas según posiciones diferentes: el conocimiento obtenido inicialmente a través de los sentidos (el empirismo, el conocimiento *a posteriori*) o a través de la intuición racional (el racionalismo, el conocimiento *a priori*)

Pregunta 4

Esta pregunta se centraba en una cuestión epistemológica central del conocimiento objetivo, su explicación y discusión. En general, los enfoques a esta pregunta fueron descriptivos y a veces triviales.

Tema opcional 2: Teorías y problemas de ética

Pregunta 5

Esta pregunta fue bastante elegida. Algunas respuestas de muy buenas a excelentes demostraron un conocimiento muy bueno y analizaron el no cognitivismo ético, considerando las distintas versiones como el emotivismo de Ayer, el proyectivismo (cuasi-realismo) de Blackburn y la teoría del error de Mackie. Estas respuestas discutieron los principios centrales del no cognitivismo: los juicios morales no son ni verdaderos ni falsos ya que no son apropiados para las evaluaciones de la verdad; no son creencias apoyadas por la evidencia cognitiva o empírica. Respuestas más flojas también tendieron a ser descriptivas.

Pregunta 6

Esta pregunta fue la opción más elegida entre los alumnos. Basadas en un conocimiento adecuado, la mayoría de las respuestas demostraron al menos un nivel satisfactorio de desempeño. Las mejores respuestas estaban claramente centradas en la cuestión de si saber las consecuencias de una acción pueden decirnos lo que es mejor, pero no lo que está bien. Sin embargo, algunas respuestas también demostraron un enfoque problemático: en ocasiones los alumnos se concentraron en la presentación de sus posiciones, de filósofos o escuelas olvidándose de que la pregunta pedía que se analizara un problema en lugar de que se presentara solamente conocimiento.

Tema opcional 3: Filosofía de la religión

Pregunta 7

La pregunta invitaba a una evaluación de la afirmación de que puede ser racional creer en la existencia de Dios (o de los dioses), el pasado, etc. sin necesidad de ofrecer evidencia de lo que los demás considerarían adecuado. La afirmación es lo mismo que un rechazo de la opinión de que una creencia solo puede ser racionalmente aceptable si está basada en evidencia adecuada o en un buen argumento. Como se indica en la sección pertinente de la Guía de Filosofía, la pregunta pedía un examen de la naturaleza de la religión empezando por el análisis de los argumentos racionales a favor y en contra de varias perspectivas religiosas. Solamente algunas respuestas estaban claramente centradas en la pregunta y consideraban la comparación específica con la evidencia del pasado. Sin embargo, en general, los resultados fueron al menos satisfactorios con un porcentaje significativo de respuestas que obtuvieron los niveles más altos de desempeño.

Pregunta 8

La pregunta (en relación a la cuestión presentada en la Guía de Filosofía: '¿puede basarse la moral en la experiencia religiosa?') invitaba a evaluar la afirmación de que la moralidad depende de mandamientos divinos. Entre las consideraciones que se han propuesto a favor de la relación entre Dios y la moralidad, las respuestas mantuvieron que una consecuencia de la dependencia de los humanos en Dios como su creador, es que los humanos dependen

de Dios para la moralidad. Muchas respuestas argumentaron que una respuesta a la pregunta depende en la creencia de la existencia de Dios. Aquí, en general, la calidad de las respuestas fue al menos satisfactoria con un porcentaje significativo de respuestas que consiguieron los niveles más altos de desempeño.

Tema opcional 4: Filosofía del arte

Pregunta 9

La mayoría de las respuestas intentaron la pregunta principalmente en términos generales. Hubo algunas que demostraron un buen conocimiento general de este tema opcional. Algunas respuestas muy buenas trataron la separación tradicional que se dice que existe.

Pregunta 10

Algunas respuestas buenas y muy buenas analizaron si el buen arte es arte que representa el mundo de manera auténtica. Algunas de estas respuestas evaluaron la calidad mimética del arte examinando si esta es una base para la autenticidad. Muchas respuestas presentaron ejemplos buenos y pertinentes, en algunos casos sin embargo hubo una falta de análisis conceptual.

Tema opcional 5: Filosofía política

Pregunta 11

En general las respuestas demostraron conocimiento adecuado de la filosofía social y política al tratar esta cuestión. Las referencias a Mill prácticamente siempre ofrecieron un marco adecuado para el análisis pertinente. Un porcentaje significativo de respuestas buenas exploraron el ámbito y los límites de las libertades y derechos individuales en un estado.

Pregunta 12

Esta pregunta invita a evaluar si el poder del estado disminuiría si incrementara la actividad política local. Muchas respuestas tendieron a reemplazar el activismo político por la actividad política. En cierto sentido este enfoque en la respuesta fue aceptable ya que la evaluación no está exclusivamente orientada al contenido.

Tema opcional 6: Tema opcional 6: Tradiciones y perspectivas no occidentales

Pregunta 13

Solamente unos pocos alumnos intentaron esta pregunta. Se refirieron por lo general a las concepciones confucionistas, los enfoques budistas o la filosofía taoísta.

Pregunta 14

Al igual que en la pregunta 13, muy pocos alumnos intentaron esta pregunta. Se refirieron a las concepciones confucionistas, los enfoques budistas o la filosofía taoísta.

Tema opcional 7: Tema opcional 7: Cuestiones sociales contemporáneas

Pregunta 15

Tanto en el tema opcional 7 como en el 8 hay una tendencia bastante clara a intentar formular una respuesta sin una preparación específica, quizás son temas que no se han estudiado en clase. Este es un proceso que produce respuestas sin ni siquiera una mínima relevancia filosófica. Debe enfatizarse que las respuestas sin preparación específica ni estudio no consiguen responder a las preguntas de los temas opcionales 7 y 8 (o cualquiera de los otros temas), no importa cómo de familiarizados parezcan estar, ya que las cuestiones que plantean las preguntas se presentan siempre a través de una perspectiva filosófica que requiere un estudio focalizado a lo largo del curso.

Pregunta 16

Hubo pocas respuestas a esta pregunta, proporcionando a menudo consideraciones de sentido común sin mostrar una preparación adecuada de este tema opcional al igual que en la pregunta anterior.

Tema opcional 8: Tema opcional 8: Pueblos, naciones y culturas

Pregunta 17

Algunas respuestas satisfactorias examinaron cuestiones relacionadas con la identidad cultural. Solamente muy pocas respuestas demostraron conocimiento y comprensión filosóficos específicos.

Pregunta 18

Algunos alumnos demostraron empatía con las cuestiones centrales presentadas en esta pregunta, en un intento por evaluar la necesidad de establecer más instituciones mundiales debido a la aparición de la globalización. En cierta medida lo consiguieron pero estaban más basadas en la experiencia personal y la información general que en un conocimiento y comprensión filosóficos específicos.

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 las instrucciones internas publicadas en el examen para ayudarlos con la formulación de sus respuestas. Los profesores deben reforzar la idea de que la respuesta debe unirse explícitamente a las exigencias de la pregunta, con los términos de examen como punto de partida para que el alumno calcule lo que se espera exactamente en esa respuesta específica.
- Los alumnos deben prestar atención particular y seguir con cuidado los puntos iniciales que se muestran al principio de la prueba, los cuales clarifican lo que se espera que hagan. Deben: argumentar de manera organizada utilizando un lenguaje claro, preciso y apropiado para la filosofía, Demostrar conocimiento y comprensión de las cuestiones filosóficas pertinentes, Analizar, desarrollar y evaluar críticamente ideas y argumentos pertinentes, Presentar ejemplos adecuados que apoyen su argumento general, Identificar y analizar

contraargumentos, Presentar material, ilustraciones o ejemplos de apoyo pertinentes y ofrecer una respuesta personal clara y filosóficamente pertinente a la pregunta de examen.

- Los alumnos deben aprender a centrarse claramente en la pregunta. Se debe concienciar a los alumnos a que el principio de un ensayo filosófico debe examinar la naturaleza precisa de la pregunta planteada y qué términos necesitan una definición cuidadosa. También deben ser conscientes de que debe aparecer al principio un plan o estrategia para abordar el problema, para que el lector pueda seguir el argumento según se desarrolla. Por consiguiente, sería muy útil trabajar más la utilización de una introducción como esquema del enfoque que se propone para el problema.
- Es importante que los profesores enseñen a sus alumnos a cómo planear sus ensayos o respuestas, teniendo en cuenta que la pregunta al principio de la respuesta deberá explicarse probablemente en el primer o segundo párrafo. Además deberá discutirse desde una o varias perspectivas en la parte principal del ensayo y recibir una respuesta clara en el párrafo de conclusión. Se debe prestar atención al término de examen que se utiliza para la pregunta para que la respuesta se enfoque de manera apropiada.

Los alumnos deben aprender a abordar las preguntas basadas en las habilidades centrales desarrolladas durante el curso y no solo o principalmente sobre el conocimiento de cuestiones o posiciones específicas. Lo que significa que deben haber aprendido a cómo argumentar, por ejemplo, en ética, filosofía de la política o filosofía de la religión.

Nivel Medio - Prueba 1

Comentarios generales

El examen pareció que fue bien recibido por los alumnos del Nivel Medio. La variedad y el ámbito de las preguntas invitaban a responder de manera arriesgada e interesante. Algunos examinadores comentaron sobre el hecho de que muchos alumnos daban la impresión de que disfrutaban respondiendo a las preguntas que abordaron. Como se mencionará más adelante, hay muchas secciones del examen que los alumnos raramente intentan responder. El grupo de mayo de 2014 pareció ser más fuerte comparado con el de convocatorias previas, con pocos ejemplos de que se perdiera el tiempo en el examen. Prácticamente todos hicieron un intento realista al responder a las preguntas que eligieron.

Sección A

Hubo incluso una distribución similar de intentos entre la pregunta 1 y la pregunta 2.

Sección B

Los Temas 2 y 3 recibieron la mayor cantidad de respuestas. Muy pocos alumnos eligieron los Temas 4, 6, 7 y 8. Podría parecer que los alumnos más flojos intentaron las preguntas asociadas con el Tema 5.

Los alumnos fueron capaces de expresarse claramente y están mejorando sus intentos por formular un argumento. En los mejores casos, los alumnos fueron convincentes e incisivos en su estilo de escritura.

Se demostró un cierto conocimiento sólido y se investigaron los conceptos. Hubo muy pocos ejemplos de confusión de conocimiento o de invención de teorías.

En la sección A, el criterio C se vio afectado cuando los alumnos no hicieron referencias explícitas al estímulo y cuando claramente produjeron una respuesta aprendida, a pesar de demostrar una comprensión de las cuestiones del tema central. Comparadas con años anteriores, parece que hubo menos respuestas memorizadas.

En la sección B, los mejores alumnos demostraron profundidad en su análisis y un buen uso de ejemplos originales para apoyar sus argumentos. Muy pocos alumnos mostraron no haber entendido en absoluto el punto de la pregunta. Los niveles de evaluación y una perspectiva personal crítica sólida fueron variados. Hubo un desarrollo mayor del estilo de utilizar 'pienso que' o 'creo que' pero no siempre esta afirmación quedó apoyada por completo con un argumento lógico.

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

Si el número de respuestas es una indicación de la dificultad, entonces los temas 4, 6, 7 y 8 podrían considerarse difíciles. Muy pocos alumnos intentaron las preguntas 14 y 16 y, por tanto, se podría concluir que la extensión de las preguntas desalentó a los alumnos o hizo que les fuera difícil comprender lo que se pedía.

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

Como ya se ha dicho en la sección de comentarios generales, hubo una mayor evidencia de que los alumnos escribieron un argumento claramente desarrollado y dieron alguna perspectiva personal.

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

General

Los puntos débiles en respuesta a las preguntas 1 y 2 estuvieron fundamentalmente basados en la presentación de respuestas memorizadas o de insuficientes referencias al estímulo. Respuestas mejores fueron capaces de utilizar una variedad de enfoques filosóficos y demostraron buenas técnicas de comparación y contraste.

Sección B

Pregunta 3

La palabra 'conseguir' en la pregunta no se exploró lo suficiente.

Pregunta 4

Se exploraron bien las diferencias y problemas asociados relacionados con 'objetivo' y 'subjetiva'.

Pregunta 5

Esta fue una pregunta popular entre los alumnos, aunque la descripción fue insuficiente y tampoco hubo suficiente evaluación.

Pregunta 6

Esta pregunta fue popular y se trató de manera adecuada.

Pregunta 7

Esta pregunta fue popular y estuvo bien tratada.

Pregunta 8

La mayoría de las respuestas consiguieron un equilibrio acertado en cuanto a la relación entre la religión y el comportamiento humano.

Pregunta 9

Muy pocos alumnos eligieron esta pregunta.

Pregunta 10

Muy pocos alumnos eligieron esta pregunta.

Pregunta 11

Hubo muy pocas respuestas a esta pregunta, que por lo general fueron flojas.

Pregunta 12

Hubo muy pocas respuestas a esta pregunta, que por lo general fueron flojas.

Pregunta 13

Esta pregunta tuvo muy pocas respuestas.

Pregunta 14

Esta pregunta tuvo muy pocas respuestas.

Pregunta 15

Esta pregunta tuvo muy pocas respuestas.

Pregunta 16

Esta pregunta tuvo muy pocas respuestas, las cuales tuvieron dificultades para conectar el género con la identidad.

Pregunta 17

Esta pregunta tuvo muy pocas respuestas.

Pregunta 18

Esta pregunta tuvo muy pocas respuestas.

Recomendaciones y orientación para la enseñanza a futuros alumnos

Los profesores parecen entender ahora con claridad la necesidad de entrenar a los alumnos para formular un argumento y esto queda claro en el aumento de alumnos que producen un trabajo mediano o bueno. Hubo evidencia de que los alumnos más flojos quizás sin experiencia de un curso de filosofía de dos años y tal vez simplemente utilizando su experiencia de la TdC o simplemente clases generales para responder a las preguntas más amplias en el examen, por consiguiente sus respuestas carecían de profundidad y sustancia.

Prueba 2 del Nivel Superior y del Nivel Medio

Bandas de calificación del componente

Nivel Superior

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

Nivel Medio

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

Comentarios generales

En esta convocatoria 55 profesores aprovecharon para entregar el formulario G2 de la Prueba 2 de mayo de 2014. Esto representa un esperanzador nivel de participación especialmente dado que el documento G2 constituye una herramienta con la que se pueden evaluar críticamente la calidad y los estándares de las respuestas de la Prueba 2 del NS y NM desde la perspectiva del profesor de clase. Además, la información proporcionada en el documento G2 ayuda a mejorar la calidad de las futuras pruebas de examen de varias maneras (p. ej. la naturaleza de las preguntas planteadas, la claridad de la expresión, la presentación de la prueba, la representación del programa, la accesibilidad). 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 definitivas comparadas con convocatorias anteriores. Los administradores de los colegios y especialmente los coordinadores del IB en sus respectivos colegios deben animar a sus profesores de filosofía a aprovecharse de este importante aspecto del programa de Filosofía. El documento G2 siempre está disponible en línea en el CPEL de Filosofía y puede entregarse electrónicamente.

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

- En cuanto al **nivel de dificultad** de la prueba de este año, de los 55 profesores que respondieron, 51 indicaron que la prueba de este año era apropiada en cuanto a su nivel de dificultad y 4 indicaron que la prueba era más difícil.
- **Comparada con la prueba del año pasado**, de los 55 profesores que respondieron 39 indicaron que la prueba era 'de un estándar similar', 2 informaron que era 'un poco más fácil', 8 apuntaron que era 'un poco más difícil', ninguno informó de que fuera 'mucho más difícil' y 3 indicaron 'no se aplica'.
- Con respecto a **la claridad de la expresión** de la prueba de este año, de los 55 profesores que respondieron, 38 observaron que era entre buena y excelente y 17 respondieron que era entre deficiente y satisfactoria. En cuanto a **la presentación de la prueba**, de los 55 profesores que respondieron, 47 la juzgaron como entre

buena y excelente, y 8 la juzgaron entre deficiente y satisfactoria.

- Los profesores estuvieron muy de acuerdo en que las preguntas eran **accesibles a los alumnos con necesidades especiales**, 9 no estuvieron de acuerdo y 23 se declararon neutros sobre este tema.

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

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

- Una focalización satisfactoria en los argumentos del texto que eran pertinentes al sentido y las exigencias de las preguntas planteadas.
- Conocimiento, comprensión y apreciación satisfactorios de los propios textos así como de la posición de los autores de los distintos textos.
- El uso de terminología filosófica apropiada en general y, más específicamente, la terminología del texto y de sus autores.

Factores que ayudaron a distinguir las respuestas mejores de las más flojas fueron:

- Atención a la formulación de la pregunta planteada y a sus exigencias e implicaciones.
- Tratamiento preciso los términos de examen de la pregunta.
- Indicios de una respuesta planeada, coherente y enfocada.
- Identificación, comprensión y utilización de la información pertinente sacada de un texto en el desarrollo de una respuesta a la pregunta planteada.
- Identificación y análisis del material pertinente.
- Evaluación crítica de los elementos del argumento desarrollado en una respuesta.
- Identificación de contraargumentos.
- Mención de una respuesta personal pertinente.

Tomando en cuenta estas observaciones junto con el desempeño de los alumnos, todas las respuestas de examen, de las mejores a las más flojas, se situaron sin problemas en los parámetros de los distintos niveles de desempeño de los criterios de evaluación y se pudieron evaluar sin problema.

Algunas de las dificultades específicas y puntos débiles a los que se enfrentaron los alumnos en la formulación de sus respuestas se pueden tratar asegurándose 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 se han formulado con los criterios de evaluación en mente y, por tanto, pueden ayudar a los alumnos a escribir sus respuestas de la mejor manera posible.
- Leen y reflexionan sobre la pregunta de examen con cuidado y por completo. Algunos alumnos no consiguieron cumplir a veces de manera enfocada y precisa ninguno o, en algunos casos, varios de los requisitos de la pregunta. Esta dificultad fue aparente en las respuestas que a menudo empezaban con la frase: '*Antes de responder a la pregunta me gustaría definir primero...*'
- Entienden y tratan de manera precisa los términos de examen de la pregunta (p. ej. *evalúe, en qué medida, explique y discuta*).
- Tratan de manera crítica y valorativa la pregunta de examen, sus implicaciones y el material pertinente sacado del texto e incorporado en la respuesta.
- Demuestran conocimiento y comprensión del texto y sus argumentos.
- Ofrecen reflexiones personales sobre el texto y demuestran una implicación personal con él, la pregunta y los argumentos desarrollados en la respuesta.
- Incorporan en la respuesta ejemplos e ilustraciones de apoyo relevantes.
- Evitan invertir una cantidad desproporcionada de tiempo en el desarrollo de extensos resúmenes descriptivos de los detalles de los ejemplos o ilustraciones de apoyo (p. ej. la descripción en detalle de la analogía de la caverna de Platón).
- Identifican y exploran de manera apropiada contraargumentos y contraposiciones relevantes.
- Distinguen entre una simple exposición, descripción, resumen o explicación de los argumentos relevantes de un texto desde un análisis enfocado, una evaluación crítica, un examen y una discusión de esos argumentos.
- Ofrecen algo más que un esquema descriptivo general de los puntos principales de las perspectivas filosóficas generales de un autor o autora que podría tener poca relevancia para la pregunta planteada sobre el texto.
- Desarrollan una respuesta que incorpora aquellos elementos del texto que son pertinentes a las exigencias de la pregunta.
- Desarrollan un párrafo de conclusión que incluye comentarios críticos y observaciones y podría también indicar brevemente las cuestiones más sobresalientes fuera del enfoque específico de la pregunta pero pertinentes para el argumento.

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

La mayoría de los alumnos demostraron niveles de satisfactorios a excelentes de familiaridad con el contenido, los argumentos y la terminología de los textos prescritos. Los mismos

niveles de desempeño se percibieron desde el punto de vista de una comprensión de los términos clave, las principales cuestiones textuales y una apreciación de los puntos fuertes y débiles principales de los argumentos desarrollados por los autores de los textos prescritos. Los alumnos fueron capaces de analizar y evaluar el material relevante con un nivel de satisfactorio a excelente. Los alumnos más flojos solamente pudieron implicarse de manera superficial y básica en el texto.

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

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

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

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

Pregunta 1: *Bhagavad Gita*

Los alumnos que respondieron a esta pregunta presentaron respuestas que estaban por lo general bastante bien enfocadas en los requisitos de la propia pregunta y demostraban un conocimiento satisfactorio de los argumentos pertinentes al texto. Dado que esta pregunta centraba la atención en la noción central del texto y de la filosofía representada en el texto, la mayoría de las respuestas resumieron una perspectiva sobre la naturaleza de los conceptos de *moksa*, *karma*, *jnana* y *bhakti* basada en el texto. Las mejores respuestas exploraron de una manera más convincente las vías y técnicas que se pueden usar en la búsqueda de una visión espiritual. Respuestas más flojas fueron descriptivas y enumeraron generalidades vagas sobre la visión espiritual de las filosofías y religiones orientales con poca conexión con los argumentos del texto o las exigencias específicas de la pregunta. Fue preocupante que casi ninguno de los alumnos que respondieron a esta pregunta demostró una evaluación crítica o un análisis detallado del material que se incorporó a la respuesta.

Pregunta 2: *Bhagavad Gita*

En la mayor parte de los casos, las respuestas tendieron a generalizar sobre la noción de *dharma*. Algunas de las respuestas más flojas dieron indicios de estar poco familiarizadas con los argumentos del texto con respecto a esta noción. Las mejores respuestas fueron capaces de explorar de manera profunda el significado y la importancia de *dharma* para la comprensión de la identidad humana, las expectativas de comportamiento, la familia y la casta. Los ensayos más flojos demostraron una apreciación muy básica de las partes relevantes del texto y normalmente no lograron implicarse ni crítica ni personalmente en el material recogido en la respuesta.

Pregunta 3: Confucio: *Las Analectas*

La mayoría de las respuestas a esta pregunta demostraron un conocimiento superficial del texto y, especialmente en el caso de esta pregunta, de la terminología relevante. Las respuestas tendieron a permanecer bastante generales sin prestar atención al detalle. No todos los alumnos que respondieron a esta pregunta dieron prueba de un conocimiento y comprensión del texto satisfactorios o de los argumentos del texto que eran pertinentes para desarrollar una respuesta a la pregunta planteada. Hubo una tendencia marcada a definir y explicar la noción de *li* pero no tanto en explicar su conexión con la consecución de la armonía. Solamente las respuestas mejores demostraron conciencia de la relación de *li* con lo apropiado, lo cortés y la reverencia (todos aspectos esenciales de la personalidad correcta de un individuo). Un punto débil destacado de la mayoría de las respuestas fue que no consiguieron implicarse en el análisis crítico y la evaluación.

Pregunta 4: Confucio: *Las Analectas*

Las mejores respuestas presentaron tratamientos de la pregunta que eran claros, coherentes y basados en el texto. Las mejores respuestas que se desarrollaron fueron capaces de explorar varias virtudes claves confucionistas necesarias para las relaciones familiares correctas. Estas respuestas siguieron con aplicaciones claras y pertinentes al buen gobierno, según se presentan en el texto, junto con ejemplos e ilustraciones de cómo estos puntos podrían aplicarse a las situaciones políticas contemporáneas. Las respuestas más flojas normalmente dieron pocos indicios de que el texto se había leído y estudiado en suficiente detalle y normalmente se basaron en generalizaciones de sentido común sobre la filosofía y la religión orientales.

Pregunta 5: Lao Tse *Tao Te Ching*

Esta pregunta ofreció a los alumnos una oportunidad interesante y compleja para aplicar su conocimiento del texto a una sociedad moderna. Las respuestas fueron por lo general de un nivel alto demostrando un buen conocimiento y comprensión del

texto y el uso de terminología correcta sacada del texto. En general, las respuestas fueron adecuadas en su nivel de detalle e incluyeron ejemplos tomados de las situaciones sociales y políticas actuales. Los alumnos que eligieron responder a esta pregunta desarrollaron respuestas que demostraban un claro esfuerzo por hacer filosofía y razonar basándose en su comprensión del texto prescrito.

Pregunta 6: Lao Tse *Tao Te Ching*

Esta pregunta pedía un tratamiento de uno de los conceptos más centrales del texto y de la filosofía confucionista. Como resultado, la mayoría de las respuestas estaban bastante bien construidas y mostraban que los alumnos eran capaces de demostrar un conocimiento y una comprensión firmes del *Tao*. Sin embargo, no todos los alumnos consiguieron demostrar cómo el *Tao* ‘... denota directamente la propia naturaleza en términos de la espontaneidad del mundo y el hombre’ que es lo que la pregunta plantea específicamente. Otro punto débil sobresaliente que se notó en algunas respuestas fue la ausencia de una evaluación crítica y respuesta personal.

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

La pregunta fue una de las más elegidas por los alumnos y trataba una de las ideas centrales que Platón desarrolla en el texto. La calidad de las discusiones varió enormemente de mala a excelente. En general, los alumnos que eligieron responder a esta pregunta fueron capaces de centrarse en lo que exigía y desarrollar respuestas que reflejaban conocimiento de los argumentos pertinentes del texto. Las mejores respuestas desarrollaron una exploración crítica de las virtudes que se requieren en el individuo y la correspondiente reflexión de esas virtudes en el estado. De mayor importancia es que estas respuestas exploraron el papel que cumple la educación en el estado, especialmente en términos de isomorfismo entre el conocimiento y la virtud. Estas respuestas tendieron a tener todo lujo de detalles y hacer un buen uso del texto y de una terminología apropiada. No obstante, incluso las mejores respuestas fueron más descriptivas e informativas dejando poco lugar a la crítica y las opiniones personales, las cuales se limitaron ocasionalmente a mencionar rápidamente algunos contraargumentos al final, fundamentalmente como deber más que como necesidad real del argumento. Respuestas más flojas presentaron explicaciones limitadas o simplemente descriptivas de la sabiduría, el valor, la templanza y la justicia, y una presentación general de cómo estas virtudes estaban presentes en las tres clases de ciudadano del estado ideal. Además, respuestas más flojas se metieron en explicaciones detalladas de varias fases del programa educativo desarrollado por Platón conectando esta información con las exigencias de la pregunta. Solamente las respuestas mejores incluyeron y desarrollaron bastante bien críticas valorativas de los argumentos pertinentes del texto.

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

Esta pregunta preguntaba sobre otra idea central del texto. En consecuencia, los alumnos por lo general respondieron bien a esta pregunta. Las mejores respuestas utilizaron de manera eficaz la información pertinente del texto y exploraron el método de Platón de la macro-visión (el estado) y la micro-visión (el individuo) en el desarrollo del sentido de armonía que requería la presencia de la justicia tanto en el individuo como en el estado. Estas respuestas incluyeron ejemplos e ilustraciones

de apoyo tomadas tanto del propio texto como de situaciones de la vida real, y también demostraron niveles eficaces de análisis y evaluación. Respuestas más flojas tendieron a permanecer bastante descriptivas de las virtudes en un individuo y en el estado sin centrar la atención sobre por qué la justicia era fundamentalmente un asunto de armonía interna. La implicación personal fue bastante evidente en casi todas las respuestas pero solamente las mejores respuestas se centraron en opiniones personales sobre el sentido de la pregunta planteada.

Pregunta 9: René Descartes: *Meditaciones metafísicas*

Las mejores respuestas fueron aquellas capaces de abordar las exigencias específicas de la pregunta conectando los argumentos de Descartes para la existencia de Dios con el problema del razonamiento circular con el propósito de establecer la fiabilidad del razonamiento humano. Estas respuestas demostraron una familiaridad detallada con los argumentos pertinentes del texto e incorporaron ejemplos, contraargumentos y respuestas personales. Estas respuestas demostraron familiaridad con la terminología filosófica apropiada asociada con los argumentos del texto. Respuestas más flojas tendieron a lanzarse a realizar esquemas o resúmenes descriptivos de los argumentos cartesianos para la existencia de Dios con solo una mención de pasada al argumento circular.

Pregunta 10: René Descartes: *Meditaciones metafísicas*

Casi todos los alumnos fueron capaces de implicarse en las exigencias de esta pregunta desarrollando respuestas centradas en el uso de la duda metodológica-hiperbólica de Descartes para establecer conocimiento claro y cierto. Las mejores respuestas fueron capaces de explorar las implicaciones de la metodología cartesiana de manera crítica y efectiva realizando referencias pertinentes a la distinción entre ideas claras y distintas. Estas respuestas demostraron un buen uso de terminología apropiada sacada del texto. Respuestas más flojas tendieron a caer en descripciones generales y largas del método de la duda de Descartes sin abordar con precisión las exigencias e implicaciones de la pregunta planteada.

Pregunta 11: John Locke: *Segundo tratado del gobierno civil*

Fue una pregunta muy popular. Las respuestas mejores fueron capaces de entrar en una explicación y análisis satisfactorios del enfoque de Locke a la propiedad tanto en el estado de naturaleza como en la sociedad civil. Estas respuestas exploraron la conexión entre el trabajo y la propiedad y continuaron investigando la cuestión de la propiedad y la distribución de la propiedad y el impacto del dinero en la posesión de la propiedad. Los puntos débiles en muchas respuestas se pueden notar con respecto a la evaluación crítica y la implicación personal con los argumentos del texto. Algunas respuestas fueron incapaces de proceder más allá de resúmenes aleatorios de algunas ideas básicas de la filosofía de Locke sin considerar las exigencias específicas de la pregunta.

Pregunta 12: John Locke: *Segundo tratado del gobierno civil*

En casi todos los casos, los alumnos fueron capaces de demostrar un conocimiento y una comprensión satisfactorios de la posición de Locke sobre el estatus de los niños en la familia y su entrada posterior en la sociedad civil como individuos libres.

Las mejores respuestas exploraron las cuestiones del poder de los padres sobre los niños, la coerción, la restricción legítima de la libertad y el papel de la educación para producir buenos ciudadanos contribuyentes. Se pueden notar puntos débiles en las áreas del análisis y la evaluación, el uso de ejemplos e ilustraciones de apoyo y de la implicación personal con las exigencias de la pregunta.

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

Fue una pregunta muy popular. El punto fuerte principal de las respuestas a esta pregunta se puede apreciar en la habilidad satisfactoria de casi todos los alumnos para realizar conexiones convincentes entre las ideas sacadas del utilitarismo, las opiniones de Mill sobre la libertad individual, la ética y los intereses permanentes de toda la gente respecto a sí mismos y a los demás. Otro punto fuerte de muchas respuestas fue la indicación de una comprensión satisfactoria del 'principio del daño' de Mill. Algunos puntos débiles destacados de varias respuestas fueron: a) una tendencia a liarse en una descripción y explicación informativa detallada de las perspectivas filosóficas generales de Mill; b) proporcionar una explicación de cómo las exigencias utilitarias de Mill de que no dañemos a los demás si queremos que haya felicidad general en la sociedad; c) limitar la investigación a un análisis del 'principio del daño' de Mill sin meterse en las exigencias precisas de la pregunta. En general, los alumnos podrían haber desarrollado más el análisis cuidadoso y la evaluación crítica.

Pregunta 14: John Stuart Mill: *Sobre la libertad*

Esta fue una pregunta problemática para muchos de los alumnos que eligieron responderla. Varios alumnos se centraron en la comprensión de Mill de la libertad solamente desde la perspectiva de su 'principio del daño' sin explorar, según pide la pregunta, 'la distinción entre sanción y persuasión, entre coerción y elección libre, fundamentalmente entre las reglas de las leyes y las reglas de la opinión'. Las mejores respuestas a esta pregunta identificaron y exploraron las nociones de imposición con las obligaciones de las leyes así como por la imposición de la instrucción y persuasión con la opinión y el ejemplo. Estas respuestas pasaron luego a explorar el impacto de una aplicación del 'principio del daño' y una apreciación de las ideas de las virtudes y otras acciones egoístas que influyen en la noción de Mill de la libertad. Fallos importantes de algunas respuestas se pueden encontrar en la incapacidad para desarrollar un tratamiento valorativo del argumento y perder el enfoque en las exigencias reales de la pregunta.

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

Esta pregunta se centraba en varios temas centrales del texto. Sin embargo, las respuestas ofrecían indicios que sugieren que muchos alumnos eran capaces de apreciar totalmente o con precisión las exigencias de la pregunta. Las respuestas problemáticas se lanzaron a una explicación detallada pero descriptiva de la explicación de Nietzsche de los orígenes de la moralidad y luego continuaron con un resumen de la distinción entre la moralidad del amo y del esclavo. Estas respuestas, sin embargo, no mostraron cómo la explicación de Nietzsche de la moralidad aumentaba la responsabilidad de los individuos en cuanto a su vida moral. Debido a este descuido, muchas respuestas solamente proporcionaron respuestas parciales de las exigencias específicas de la pregunta. Sin embargo, la mayoría de los

alumnos fueron capaces de demostrar familiaridad con el texto y con la terminología filosófica que empleaba Nietzsche en su análisis de los orígenes de la moralidad. Puntos débiles importantes fueron la ausencia de tratamiento crítico, una tendencia a producir descripciones extensas de algunas de las ideas clave de Nietzsche (no siempre pertinentes a las exigencias de la pregunta), la incapacidad para identificar y explorar contraargumentos, y una incapacidad para proporcionar una respuesta personal o demostrar una implicación personal.

Pregunta 16: Friedrich Nietzsche: *La genealogía de la moral*

La mayoría de los alumnos fueron capaces de escribir respuestas que generalmente se centraban bien en los argumentos pertinentes del texto, en particular los argumentos del tercer ensayo. Los alumnos demostraron un conocimiento de satisfactorio a excelente de algunas de las nociones clave del texto que permitieron el desarrollo de una explicación y discusión de la descripción de Nietzsche del ascetismo. Alumnos mejores incluyeron un análisis cuidadoso, una evaluación crítica, e incluyeron ejemplos e ilustraciones de apoyo lo cual reveló una respuesta personal. Respuestas más flojas tendieron a ofrecer resúmenes descriptivos de los puntos clave sin desarrollar completamente las relaciones entre las ideas. Un punto débil principal de algunas respuestas fue la tendencia a caer en una descripción extensa de las moralidades del esclavo y el amo sin aplicar esta información a la descripción de Nietzsche del ascetismo.

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

Como esta pregunta trataba una idea central del texto prescrito, los alumnos consiguieron, por lo general, desarrollar respuestas basadas en la información pertinente sacada del texto. Los mejores alumnos demostraron un conocimiento profundo de la terminología clave y fueron capaces de analizar los argumentos de Russell de manera convincente. Las referencias a las opiniones de Russell sobre las posiciones desarrolladas por Descartes y Berkeley mostraron sofisticación para evaluar la teoría de la percepción de los datos sensibles. Otro punto fuerte evidente en las mejores respuestas fue la investigación de la relación entre la teoría de la percepción de los datos sensibles y las explicaciones de Russell del conocimiento por familiaridad y el conocimiento por descripción. Dos puntos débiles de todas las respuestas fueron la falta de una evaluación crítica desarrollada y enfocada de los argumentos presentados y la ausencia de la identificación de contraargumentos.

Pregunta 18 Bertrand Russell: *Los problemas de la filosofía*

Los alumnos presentaron respuestas que fueron de satisfactorias a muy buenas. Los puntos fuertes de los ensayos mejores residieron en la habilidad de los alumnos para explorar las cuestiones de la adquisición de conocimiento por el principio de inducción así como los procesos de inferencia y deducción. Respuestas más flojas fueron incapaces de demostrar conocimiento profundo de los argumentos del texto y se lanzaron a realizar descripciones de algunas de las ideas expresadas por Russell a lo largo del texto pero no siempre pertinentes al tema que se planteaba en la pregunta. Los puntos débiles en el análisis detallado y la evaluación crítica del material incorporado en la respuesta y en el tratamiento de los contraargumentos explican algunas de las dificultades que los alumnos experimentaron al desarrollar argumentos convincentes.

Pregunta 19: Hannah Arendt: *La condición humana*

En la mayoría de los casos, los alumnos fueron capaces de proporcionar una descripción o resumen informativo, basado en los argumentos del texto, de lo que Arendt quería decir con el ámbito de lo público y lo privado. El lugar de la labor, el trabajo y la acción también se consideró, aunque de manera descriptiva. Además, estas respuestas proporcionaron claros indicios de un tratamiento analítico y valorativo, incorporaron ejemplos e ilustraciones de apoyo útiles, al tiempo que intentaron tratar los contraargumentos, y demostraron una respuesta personal coherente. Ensayos más flojos tendieron a permanecer a nivel descriptivo sin desarrollar conexiones entre las ideas y sin incorporar un tratamiento crítico de los temas y las cuestiones. Un punto débil significativo de algunas respuestas fue la incapacidad de responder a la exigencia central de la pregunta para explicar y discutir la relación entre el ámbito de lo público y lo privado.

Pregunta 20 Hannah Arendt: *La condición humana*

Pocos alumnos respondieron a esta pregunta. Aquellos que lo hicieron solo fueron capaces de abordar las exigencias de la pregunta en términos muy generales. Las explicaciones descriptivas de la facultad de prometer no se respaldaron con una evaluación crítica relevante.

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

Los alumnos demostraron un nivel suficiente de precisión en las descripciones, el uso del texto, las referencias y el uso específico de la terminología. Las mejores respuestas demostraron conexiones o referencias a otros autores y perspectivas filosóficas y hubo una tendencia a producir un cierto nivel de crítica casi siempre con claridad como resultado de las cuestiones a las que se refería la propia pregunta. A las respuestas más flojas les hubiera venido bien un análisis profundo y una evaluación crítica más focalizada.

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

Los alumnos que eligieron esta pregunta fueron capaces de desarrollar respuestas de satisfactorias a excelentes ya que la pregunta centraba la atención en uno de los temas más centrales del texto prescrito. Las mejores de estas respuestas fueron capaces de implicarse en un análisis y evaluación precisos y detallados de la posición de De Beauvoir de la cuestión de la libertad y situar sus opiniones en el contexto más amplio de la filosofía y los filósofos existencialistas. Respuestas más flojas se caracterizaron por una falta de conocimiento y comprensión de los argumentos reales del texto. Las peores de estas respuestas ofrecían solamente opiniones de sentido común de la libertad.

Pregunta 23: Charles Taylor: *La ética de la autenticidad*

Esta pregunta preguntaba por un tema central y absolutamente fundamental del texto. Debido a esto, la mayoría de los alumnos que respondieron a la pregunta demostraron un conocimiento y una comprensión de satisfactorios a excelentes de los argumentos relevantes del texto y fueron precisos en el uso de la terminología apropiada sacada del texto. Las mejores respuestas fueron capaces de implicarse en

una discusión crítica de las nociones de Taylor de 'manera' y 'contenido' en el contexto de la búsqueda de la autenticidad. Ejemplos e ilustraciones de apoyo sacados del propio texto así como de aspectos de varias situaciones sociales y políticas contemporáneas sirvieron para reforzar el desarrollo de las respuestas. Ensayos más flojos tendieron a caer en resúmenes descriptivos de algunas de las ideas del texto que eran en ocasiones pertinentes a las exigencias de la pregunta pero no consiguieron desarrollar un tratamiento crítico del material. Los obstáculos mayores para el desarrollo de excelentes respuestas a este tema prescrito siguen siendo la ausencia de un tratamiento crítico focalizado y preciso y la dificultad de implicarse personalmente en los argumentos del texto.

Pregunta 24: Charles Taylor: *La ética de la autenticidad*

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

Recomendaciones y orientación para la enseñanza a futuros alumnos

- Los profesores deben elegir para el estudio crítico solamente un texto prescrito tanto si el curso se enseña a NS como a NM. El estudio de un texto permite un grado razonable de precisión, profundidad y apreciación crítica respecto al texto prescrito elegido a cada nivel.
- Los alumnos deben leer y tener 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 unas sugerencias claras, precisas y útiles que pueden ayudar a los alumnos a desarrollar respuestas satisfactorias. 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 examen que se encuentra en la Guía de Filosofía 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.).
- Los alumnos deben aprender a leer con cuidado la pregunta de examen, a abordarla con claridad y responderla por completo. La omisión de partes de la pregunta y la incapacidad para realizar la tarea o tareas que se requieren en la pregunta puede

tener graves consecuencias.

- Los alumnos deben prestar atención particular a cómo están expresadas las preguntas de examen que les piden que hagan conexiones o establezcan relaciones entre ideas, temas o cuestiones planteadas en un texto prescrito.
- 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. Las definiciones de, por ejemplo, las habilidades de análisis y evaluación se pueden encontrar al final de la guía de la asignatura actual.
- Los profesores deben animar a los alumnos a desarrollar párrafos concisos de introducción y conclusión que ayuden a preparar el terreno para el desarrollo de la respuesta y ayuden a llegar a una conclusión apropiada y convincente.
- Los profesores deben ayudar a los alumnos a entender la importancia de realizar referencias directas e indirectas al texto en el desarrollo de sus respuestas.
- Los profesores deben introducir a sus alumnos a una variedad de interpretaciones del texto elegido. Esta información puede utilizarse eficazmente en el desarrollo de contraargumentos.
- Los profesores deben usar más eficazmente los recursos en línea (CPEL) del IB como apoyo y para compartir información con respecto a los textos prescritos estudiados en clase. Siempre que sea apropiado, esta información debe compartirse con los alumnos.
- Los profesores deben proporcionar a sus alumnos preguntas de exámenes pasados de la Prueba 2. De esta manera, los alumnos se familiarizarán con el estilo y formato de las 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 respuestas reales de estudiantes.
- Los profesores deben leer con cuidado los informes anuales de la asignatura que se publican en el sitio CPEL de filosofía. La información proporcionada en estos informes ofrece observaciones y sugerencias útiles para la preparación de los alumnos para los distintos componentes del examen de Filosofía.
- Los profesores deben aprovechar para completar y entregar el formulario oficial G2 al final de cada convocatoria de examen.

Prueba 3 del Nivel Superior

Bandas de calificación del componente

Nivel Superior

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

Comentarios generales

Este año se ha percibido un estilo diferente de extracto con respecto al año pasado. Los examinadores sintieron que los alumnos no trataron el pasaje desconocido tan bien como el año anterior en varios aspectos. Aunque el texto era accesible, no fue tan difícil como el año pasado y, como consecuencia, los alumnos sintieron una falsa sensación de seguridad. La Prueba 3 es una tarea que diferencia a los alumnos, ya que la tarea requiere que demuestren las destrezas de hacer filosofía reflexionando sobre aquellas y cuestiones relacionadas. Les exige que sean sensibles a los argumentos de otro filósofo o filósofa y que, a través de una implicación crítica, demuestren las destrezas de análisis y evaluación mientras construyen su propia posición; incluso si esta está en gran parte de acuerdo con la posición en el extracto.

Este año el extracto textual no proponía afirmaciones específicas, sino que más bien presentaba un sentido general de que la filosofía es una disciplina de un tipo que se ajusta perfectamente a la expectativa de 'hacer filosofía' establecida por Platón. De manera similar a varios textos pasados, los cuales se había sacado también de libros de texto, el extracto estaba menos preocupado por plantear una posición particular sobre la cuestión de 'hacer filosofía' y por tanto suponía un desafío. Los alumnos tuvieron dificultades para abordar las afirmaciones del texto ya que, en muchos sentidos, eran afirmaciones consensuadas. Como resultado, no les provocaban a reflexionar sobre la naturaleza, función, significado y metodología de la filosofía de la manera en que lo hacía el texto del año pasado. Se tuvo la impresión de que, en general, a los alumnos les costó analizar las afirmaciones porque tendieron a estar de acuerdo con ellas. Este acuerdo significó que tuvieron dificultades para reflexionar sobre las razones de su acuerdo o desacuerdo y luego para indicarlas. En consecuencia, un porcentaje significativo de respuestas simplemente reflejaron el extracto y proporcionaron ejemplos más que meterse en un análisis y evaluación estructurados.

Fue agradable ver que hubo menos alumnos que en los primeros años de la Prueba 3 que simplemente escribieron un ensayo que habrían escrito para cualquier texto que se hubiera presentado. Esto todavía ocurre pero en pocos casos.

Por tanto, un punto clave a aprender de esta prueba es la necesidad de desarrollar una relación crítica con un extracto textual y los puntos que contiene. La oportunidad de expresar acuerdo o desacuerdo con las afirmaciones realizadas en el texto permitía a los alumnos presentar un caso razonado para su opinión (o bien por medio de una alternativa a la del texto, o bien con una similar a ella), que es lo que los mejores hicieron. Los alumnos menos capaces tendieron simplemente a anotar su acuerdo o desacuerdo con las afirmaciones en el texto. Incluso si un alumno está de acuerdo con el extracto y sus puntos, las implicaciones deben explorarse en comparación con otros enfoques. Al hacerlo se revelaron como menos

capaces filosóficamente porque 'hacer filosofía' requiere más que meramente expresar opiniones sobre el punto de vista de los demás.

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

Muchos exámenes fueron decepcionantes ya que los alumnos no lograron llevar a cabo la tarea asignada, en particular, la de analizar críticamente y evaluar un texto filosófico desconocido anteriormente y relacionar su propia experiencia de hacer filosofía con los asuntos que planteaba el texto. Los alumnos que hicieron todo esto sobresalieron. Una gran cantidad de alumnos (incluidos muchos de los que escribieron ensayos concienzudos) no parecían haber entendido que estas eran tareas que se requerían.

Se dan al menos 20 minutos para leer y analizar el texto y desarrollar el esquema de una respuesta. El examinador espera que el alumno tenga tiempo para realizar un análisis del extracto y desarrolle una respuesta estructurada; en otras palabras, tenga tiempo para 'hacer filosofía'. Este ensayo es, por tanto, el resultado de una consideración cuidadosa utilizando todo el tiempo asignado para completar la tarea. Una comprensión de la técnica de examen en relación a la Prueba 3, por tanto, todavía parece ser un problema.

Teniendo esto en cuenta, los alumnos más flojos tendieron a casi siempre prestar insuficiente atención a la tarea clave del análisis y evaluación del texto. Es necesario insistir a los alumnos que el foco principal de la Prueba 3 es el texto (incluso cuando están relacionando su experiencia de 'hacer filosofía') y, en particular, el análisis y la evaluación del texto. Desde luego, es un prerrequisito de hacer ese análisis y evaluación que el alumno entienda el texto. Los examinadores buscan indicios de que el alumno ha entendido el texto completo, incluso cuando se cometan errores o haya malentendidos por el camino, por lo que los alumnos deben mostrar que saben cómo entender, analizar y evaluar un texto filosófico. Las referencias a la experiencia de hacer filosofía durante el curso deben iluminar el análisis y la evaluación; se supone que no son sustitutos del análisis y la evaluación del texto.

Muchos alumnos comprendieron que tenían que incluir ejemplos de 'hacer filosofía'. Sin embargo, estos se perciben como simplemente afirmaciones de las experiencias de clase más que ilustraciones de la naturaleza, función, metodología y significado de la filosofía. Por ejemplo, muchas respuestas hacían referencia al debate en clase que les 'abrió los ojos a diferentes perspectivas'. Sin embargo, muy pocos contenían una explicación de cómo ocurrió. ¿Cuál fue el detonante? Y, por tanto, ¿qué conocimiento o punto sacaron de la experiencia de hacer filosofía? ¿Fue una demostración de otro alumno de los supuestos de una manera particular de pensar, un análisis del argumento subrayando un punto débil previamente no percibido en la evidencia o el uso de la evidencia o las implicaciones de mantener una posición particular?

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 con su evaluación de la actividad filosófica planteada en el texto. Los alumnos que entendieron la importancia de satisfacer este requisito de nuevo destacaron -parece probable que se les advirtió de la importancia de este requisito cuando se les preparó para el examen.

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

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

Desempeño de los alumnos con relación a cada criterio

Los puntos fuertes principales fueron la claridad de la expresión y la identificación de los temas a explorar (véase el criterio A y el criterio B). Sin embargo, muchos alumnos confiaron demasiado en afirmaciones injustificadas y muy pocos aprovecharon la oportunidad de considerar las cuestiones metodológicas. Por ejemplo, muy pocas respuestas desarrollaron material sobre los supuestos subyacentes a lo que se estaba defendiendo en el pasaje. Se debe preparar mejor a los alumnos para una lectura crítica de un texto filosófico y una mayor conciencia de su propia comprensión de la filosofía. Esto requiere una perspectiva crítica sobre los aspectos clave de hacer filosofía que estableció Platón, incluidos los supuestos e implicaciones de tal enfoque. Solamente los mejores ensayos indicaron que los alumnos habían completado una unidad que les había ayudado con su apreciación de lo que implica la actividad filosófica. Muchos alumnos reflexionaron sobre hacer filosofía evidente en sus temas opcionales, en particular en la Filosofía de la religión. Estos ejemplos tendieron a meterse en un debate sobre una cuestión en este tema opcional más que un análisis de los principios subyacentes de hacer filosofía que encontraron al completar la unidad. Muy pocos alumnos recurrieron a ejemplos específicamente en relación a hacer filosofía. Como consecuencia no hubo calidad en la conexión con las cuestiones identificadas en el texto y los ejemplos y la experiencia de hacer filosofía.

El énfasis más importante en este criterio reside en el punto final '¿Demuestra la respuesta una comprensión de la actividad filosófica?'. Esta demostración surge de un análisis de los puntos que se hagan en el texto en relación a hacer filosofía y las perspectivas alternativas sobre estos puntos, incluida la propia perspectiva con fundamento del alumno. Esto refleja la conciencia a la que se refieren los descriptores. Además, hubo muy pocas respuestas que incluyeron referencia al marco analítico sugerido en el material de apoyo: la naturaleza, la función, la metodología y el significado de la filosofía como una actividad reflexiva (véase el criterio C).

La evaluación continúa siendo la habilidad más floja. El énfasis principal de este criterio es '¿Evalúa bien el alumno la actividad filosófica que plantea el texto?'. Muchos alumnos no

abordaron la tarea clave de la evaluación de las ideas en el texto con convicción alguna. En particular faltó una conciencia de comprensiones diferentes de hacer filosofía y enfoques diferentes a hacer filosofía. Como consecuencia, las respuestas permanecieron declarativas o retóricas sobre sus propias posiciones sobre hacer filosofía, limitando la demostración del análisis. Esto no es luego utilizado para apoyar una evaluación de puntos individuales o una percepción general de hacer filosofía dentro del texto. Una mayor conciencia explícita de las distintas perspectivas sobre hacer filosofía permitiría a los alumnos que contrastaran su propia posición con el propósito de ilustrar y luego evaluar. Esto proporcionaría un conocimiento mayor de su propia perspectiva y proporcionaría justificaciones más sustanciales de la posición que se tome en relación al extracto. Hay otros fallos en sus intentos por presentar su experiencia de 'hacer filosofía' al no usar sus propias experiencias para ayudar al análisis crítico y evaluación del texto. A veces permanecieron desconectados con el extracto excepto por simple asociación con él. *Se supone que se alude a la propia experiencia de un alumno en hacer filosofía de formas que iluminan el análisis y la evaluación del texto (véase el criterio D).* Alumnos más flojos entendieron el uso de esta experiencia más bien como la entrada de un diario que como un proceso de análisis y evaluación.

Recomendaciones y orientación para la enseñanza a futuros alumnos

Se debe animar a los alumnos a que comprendan que la tarea de examen de la Prueba 3 está diseñada para evaluar su habilidad para leer un extracto filosófico, comprender el argumento y los puntos individuales que se ofrezcan, evaluarlos con referencia al propio entendimiento del alumno sobre hacer filosofía y apoyar esta comprensión utilizando ilustraciones de perspectivas alternativas sobre hacer filosofía sacadas de ejemplos y experiencias de hacer filosofía en el curso que han completado. Esto es de naturaleza diferente a las otras Pruebas y sus secciones y, por tanto, requiere un enfoque diferente en la preparación. Hay cosas similares entre todas las tareas de examen en Filosofía y estas se pueden aprovechar para preparar a los alumnos. Sin embargo, la Prueba 3 es diferente de muchas maneras y por ello los alumnos deben ser conscientes de la naturaleza de una buena respuesta en esta tarea de examen y asegurarse de que están suficientemente preparados para abordar sus características únicas.

- Los alumnos deben familiarizarse con los criterios de evaluación para la Prueba 3 y, en particular, tomar nota de las tareas clave que se requieren, en primer lugar el análisis crítico y la evaluación del texto y, en segundo lugar, relacionar su propia experiencia de hacer filosofía con ese análisis crítico y evaluación del texto. Debido a que estas tareas están basadas en el texto, la posibilidad de utilizar material preparado de antemano es, y debe ser, muy limitada.
- Se debe animar a los alumnos a considerar el extracto desde una perspectiva global y luego considerar los supuestos y las presuposiciones implícitas en el extracto para que se impliquen en un análisis crítico y una evaluación en lugar de realizar un mero resumen descriptivo de sus contenidos o repetir sin crítica alguna los puntos que se hagan en el texto.
- Se debe concienciar a los alumnos de que los ensayos que hacen poco más que resumir el texto o están desorganizados y carecen de una comprensión clara del tema del texto revelan poco entendimiento del material filosófico. Además también se

les debe aconsejar firmemente que hagan uso de un párrafo introductorio que muestre: su comprensión del punto general del texto en relación a hacer filosofía, transmitir su propia posición sobre hacer filosofía en relación a este, cómo esta comprensión queda iluminada con su experiencia de hacer filosofía en el IB y los ejemplos de filósofos que han estudiado en el curso, además de resumir cómo se analizará y evaluará el texto para apoyar su propia posición. Los alumnos no deben resumir simplemente los puntos identificados en el extracto como si estuvieran escribiendo un informe.

- En general, se recomienda que mientras que se anima a los alumnos a implicarse de manera amplia en la cuestión de hacer filosofía según estudian el curso, también debe haber una parte del curso que se designe específicamente a abordar las cuestiones de hacer filosofía. Esto se puede hacer de varias maneras; por ejemplo, considerando cómo conciben diferentes filósofos la filosofía como resultado de diferentes influencias y contextos, cómo ha cambiado su papel para comprender el mundo y el papel de los humanos en él, enfoques alternativos a conseguir las ambiciosas aspiraciones de la filosofía, etc. Esto puede luego relacionarse con las diferentes experiencias de hacer filosofía en el curso. El papel de la filosofía en los debates contemporáneos es también un excelente punto de partida así como las comparaciones con diferentes enfoques planteados por las preguntas filosóficas clave en otras disciplinas y otras tradiciones de pensamiento. El papel de la TdC es significativo aquí aunque los alumnos deben entender que la Prueba 3 no es un ensayo de TdC. Los profesores deben establecer un marco para la comprensión filosófica, el análisis y la evaluación e introducir a los alumnos diferentes perspectivas sobre lo que implica hacer filosofía y ayudar a los alumnos a entender mejor las exigencias de la prueba. Esto puede entonces utilizarse y complementarse según proceden los alumnos con el tema central y los temas opcionales y el texto prescrito.
- Los profesores deben desarrollar la habilidad de los alumnos para justificar su propia posición de 'hacer filosofía' ofreciendo razones para su posición o lo que quieran afirmar sobre el texto y para hacer referencia al material ilustrativo del curso para iluminar su análisis y evaluación del texto. Deben demostrar activamente por qué es válida una afirmación y por qué un ejemplo o ilustración apoya el punto con el que se asocia.
- Los profesores deben preparar a los alumnos practicando con pruebas de años anteriores pero también animarles a leer otros textos filosóficos como se requiere en la Prueba 3, especialmente los extractos de diferentes perspectivas que se pueden usar para animar a reflexionar más sobre sus propias posiciones. También deben utilizar el marco conceptual para el análisis de un texto como el de la Prueba 3, que se ha puesto a su disposición en la Guía de Filosofía a través del CPEL.