

## Informe general de la asignatura, mayo de 2016

### Filosofía

#### Límites de calificación de la asignatura

##### Nivel Superior

|                               |      |       |       |       |       |       |        |
|-------------------------------|------|-------|-------|-------|-------|-------|--------|
| <b>Calificación final:</b>    | 1    | 2     | 3     | 4     | 5     | 6     | 7      |
| <b>Rango de puntuaciones:</b> | 0-10 | 11-23 | 24-39 | 40-53 | 54-67 | 68-81 | 82-100 |

##### Nivel Medio

|                               |      |       |       |       |       |       |        |
|-------------------------------|------|-------|-------|-------|-------|-------|--------|
| <b>Calificación final:</b>    | 1    | 2     | 3     | 4     | 5     | 6     | 7      |
| <b>Rango de puntuaciones:</b> | 0-12 | 13-26 | 27-38 | 39-51 | 52-64 | 65-77 | 78-100 |

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

##### Límites de calificación del componente

|                               |     |     |      |       |       |       |       |
|-------------------------------|-----|-----|------|-------|-------|-------|-------|
| <b>Calificación final:</b>    | 1   | 2   | 3    | 4     | 5     | 6     | 7     |
| <b>Rango de puntuaciones:</b> | 0-3 | 4-7 | 8-11 | 12-15 | 16-18 | 19-21 | 22-25 |

## Ámbito y adecuación del trabajo entregado

### Estímulos y temas

El material de estímulo incluyó fotos, obras de arte, tiras cómicas, anuncios publicitarios, escenas de películas, poemas, letras de canciones, prosa y artículos de periódicos y revistas. Los estímulos siguen siendo muy variados y es claro que son los alumnos quienes los eligen, lo cual les permite abordar el material de manera original y personal.

Se recuerda a los profesores que no se deben utilizar películas, series o libros completos, sino que se debe seleccionar una escena o fragmento específico. El material de estímulo vago o demasiado amplio dificulta que los alumnos obtengan buenas puntuaciones en el criterio A, pues les resulta más arduo justificar la conexión entre el estímulo y la cuestión filosófica.

Los ejemplos de evaluaciones internas particularmente acertadas incluyeron:

- Un análisis de *El postre*, de Matisse, que plantea una pregunta epistemológica: ¿Hasta qué punto es significativa la distinción entre cualidades primarias y secundarias?
- Un análisis de una imagen de Dumbo en el que se pregunta si los seres con habilidades cognitivas superiores deben considerarse “personas”.
- Un análisis de un fragmento de *Segunda fundación*, de Isaac Asimov, en el que se cuestiona la existencia de una mente inmaterial.
- Un análisis de un fragmento de *Soapy Water*, de Alice Wolf, que lleva a la pregunta: ¿Vale la pena la búsqueda de la autenticidad?

### Formato y naturaleza del análisis filosófico

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

Sin embargo, se cometieron los siguientes errores con frecuencia:

- Hacer demasiado hincapié en el propio estímulo: muchos alumnos organizaron sus ensayos en torno al estímulo, en lugar de centrarse en la cuestión filosófica. Algunos hicieron un análisis lineal del estímulo e identificaron todos los temas filosóficos que podrían estar relacionados con este. Esto dio como resultado argumentos superficiales y una estructura deficiente. Otros abordaron el ensayo como una crítica de arte o literaria sobre el estímulo, lo que no es la finalidad de la evaluación interna.
- No hacer el suficiente hincapié en el estímulo: el estímulo debe ser más que una simple portada para la evaluación interna. Aunque los alumnos que no se centran lo suficiente en el estímulo tienden a elaborar mejores trabajos que los que se centran demasiado en él, los mejores alumnos tratan de integrar el estímulo en sus argumentos. Los alumnos que no tienen en cuenta el estímulo más allá de la introducción, a menudo escriben ensayos más anodinos y menos originales.
- Deficiente identificación de la cuestión filosófica principal: muchos alumnos tendrían un mejor desempeño si identificaran más claramente la cuestión filosófica principal. Algunos alumnos trataron de analizar más de una cuestión, lo que dio lugar a una

estructura poco clara. Otros identificaron una cuestión filosófica que era demasiado amplia o vaga, por lo que el resto de su respuesta fue difusa o difícil de seguir.

- Escribir sobre demasiados filósofos o teorías: algunos alumnos, que por lo demás estaban bien preparados, trataron de incluir demasiadas perspectivas sobre la cuestión filosófica central elegida, por lo que terminaron haciendo un análisis y una evaluación superficiales.

Algunas características que los ensayos exitosos tuvieron en común:

- Los alumnos plantearon la cuestión filosófica central en la introducción de manera clara y precisa. Muchos alumnos bien preparados emplearon una pregunta en la introducción para poner de relieve la cuestión. A continuación, sus ensayos se centraron en esa pregunta filosófica, lo cual les dio coherencia.
- La estructura fue un componente clave de los ensayos exitosos. Un ejemplo de estructura clásica, pero eficaz, se da cuando el alumno formula una pregunta central en la introducción, muestra diversas formas de contestarla en la sección principal del ensayo (apoyándose en teorías y autores filosóficos, ejemplos adecuados y un análisis y una evaluación exhaustivos de cada postura) y, al final del trabajo, llega a una conclusión sobre la perspectiva más viable.
- El estímulo se usó en la introducción, pero también en la sección principal del ensayo, sin desviarse de la cuestión filosófica principal que se estaba discutiendo. Algunos alumnos utilizaron satisfactoriamente el estímulo como fuente de ejemplos para respaldar sus argumentos o como una forma de mostrar cómo se aplican las teorías a un contexto diferente. Los mejores trabajos fueron muy sólidos como discusiones filosóficas y como formas de ilustrar el material escogido.
- El análisis y la evaluación fueron exhaustivos y no se limitaron a la parte final del ensayo. Cada una de las perspectivas presentadas se analizó y evaluó detenidamente. El análisis incluyó una consideración cuidadosa de los supuestos y las implicaciones. En los ejemplos buenos, la evaluación de los argumentos mantuvo un cierto grado de reflexión personal.
- Los mejores ensayos tendieron a presentar dos o tres perspectivas filosóficas sobre una cuestión principal, lo cual permitió a los alumnos explicar, ilustrar, analizar y evaluar cada una en profundidad, en lugar de extenderse de forma muy superficial en demasiadas teorías.

## Desempeño de los alumnos en relación con cada criterio

### Nota sobre las referencias y la bibliografía

Aunque en los nuevos criterios ya no se penaliza de manera directa la falta de referencias, los profesores y colegios deben aconsejar a los alumnos que presenten referencias completas y una bibliografía para todos los materiales que usen en sus ensayos. Esto no solo representa una buena práctica académica que enseña a los alumnos sobre las expectativas que encontrarán en la universidad o en el ámbito profesional, sino que también les permite evitar problemas de probidad académica.

### Criterio A

En general, los alumnos tuvieron un buen desempeño en este criterio. La mayoría de las pruebas utilizadas en el criterio A se encontraban en la introducción. No obstante, los alumnos que siguieron mostrando la conexión entre el estímulo y la cuestión filosófica después de la introducción a menudo obtuvieron mejores resultados en este criterio. Algunos alumnos tuvieron dificultades para identificar su cuestión filosófica de forma explícita y clara.

### Criterio B

Los alumnos también tuvieron un muy buen desempeño en el criterio B. A los que elaboraron una cuestión filosófica clara en la introducción se les facilitó lograr una estructura clara en el resto del ensayo, lo cual convirtió al criterio A en esencial como fundamento para el criterio B. Algunos alumnos tendieron a yuxtaponer teorías en su trabajo, sin incluir transiciones eficaces entre ideas o párrafos.

### Criterio C

Algunos alumnos tuvieron un muy buen desempeño en este criterio y mostraron conocimiento y comprensión asombrosos de las teorías filosóficas. Algunos intentaron incluir demasiados autores o teorías, lo que dificultó la inclusión de explicaciones detalladas. Al parecer, este año hubo menos alumnos con una muy baja puntuación como resultado de una completa falta de conocimiento filosófico.

### Criterio D

A pesar del buen desempeño de algunos alumnos, hubo muchos que debían centrarse más en esta área. Los alumnos tendieron a describir teorías sin analizarlas en profundidad. Algunos presentaron buenos ejemplos, pero no exploraron los supuestos y las implicaciones de las teorías que estaban utilizando. Con frecuencia, los contraargumentos se explicaron demasiado rápido y sin prestar suficiente atención a los detalles.

### Criterio E

Este fue el criterio que resultó más difícil para los alumnos. Algunos trataron de reservar la evaluación para el final del ensayo, lo cual les dejó muy pocas palabras para hacerlo eficazmente. Algunos alumnos evaluaron ciertas teorías pero no otras, lo que produjo desequilibrio. Finalmente, algunos alumnos expresaron su opinión sobre las teorías, pero sin mucha justificación.

## Recomendaciones para la enseñanza de futuros alumnos

- Animar a los alumnos a que identifiquen la cuestión filosófica central de la manera más clara posible. Debe elegirse una sola cuestión filosófica, no dos o tres. También se sugiere la posibilidad de que los alumnos empleen una pregunta para plantear la cuestión principal, pues eso parece ayudar a muchos a mantenerse centrados durante todo el ensayo y a organizar el trabajo de una manera más sistemática.
- Recordar a los alumnos que el ensayo no debe centrarse en el estímulo. Es de

crucial importancia que el ensayo se centre en una cuestión filosófica principal y se organice en torno a ella. El ensayo debe ser principalmente una discusión sobre la cuestión filosófica, no sobre el estímulo. El estímulo puede usarse para ofrecer ejemplos o argumentos de apoyo.

- Recordar a los alumnos la importancia de una buena estructura. La estructura puede tener muchas formas; sin embargo, para obtener los mejores resultados, debe ser sistemática y temática. Podría proporcionarse a los alumnos menos aventajados una estructura básica de ejemplo; a su vez, los alumnos más capaces podrían centrarse en asuntos más sutiles, como las transiciones entre ideas.
- Animar a los alumnos a que no exploren más de dos o tres teorías principales, de modo que cuenten con más oportunidades de incluir explicaciones detalladas, análisis y evaluaciones de cada perspectiva. Esto resulta especialmente conveniente cuando los autores elegidos son complejos o prolíficos.
- Usar técnicas tales como preguntar a los alumnos “¿Y entonces qué?” para animarlos a ir más allá en su análisis y evaluación.
- Insistir en el uso de citas y bibliografías adecuadas para desarrollar una buena práctica académica.

## Prueba 1 del Nivel Superior

### Límites de calificación del componente

|                               |     |      |       |       |       |       |       |
|-------------------------------|-----|------|-------|-------|-------|-------|-------|
| <b>Calificación final:</b>    | 1   | 2    | 3     | 4     | 5     | 6     | 7     |
| <b>Rango de puntuaciones:</b> | 0-6 | 7-12 | 13-23 | 24-35 | 36-46 | 47-58 | 59-75 |

### Comentarios generales

En esta convocatoria, los exámenes se evaluaron usando bandas de puntuación y buscando el descriptor que expresara de la forma más adecuada el nivel de logro alcanzado por el alumno, lo cual promueve una calificación positiva. Se espera que, para responder a la pregunta, los alumnos elijan de entre una amplia gama de ideas, argumentos y conceptos. Desde este punto de vista, este grupo de alumnos presentó, en general, niveles de desempeño similares al del grupo de la convocatoria anterior; es decir, al parecer no hubo ninguna diferencia notable con respecto al uso de las bandas de puntuación en los criterios de evaluación del modelo de evaluación anterior.

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

Una cantidad importante de alumnos no consideraron las exigencias reales de la pregunta y otros simplemente ignoraron la pregunta y aplicaron lo que han aprendido, alterando así el propósito de la pregunta para que encajara en la respuesta que habían 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. En esta convocatoria también hubo una tendencia a tomar la pregunta como “estímulo” (algo que se advirtió muchas veces en las respuestas de este año, en particular en los exámenes en español).

En general, muchas respuestas sencillamente no prestaron atención a la instrucción central de los términos de instrucción “discuta” o “evalúe”. Deben recordarse a los alumnos los requisitos de cada término de instrucción tal como se establecen en la *Guía de Filosofía*.

También hubo una 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 presentan dos problemas fundamentales: no están centradas en la pregunta específica (carecen de pertinencia) y transforman el análisis en una exposición de conocimientos. El conocimiento debe siempre desarrollarse en un análisis según los requisitos de la pregunta y el componente.

La sección A dio lugar a una gran cantidad de respuestas preparadas a partir de cuestiones clásicas (libertad y determinismo, dualismo y monismo), en las que las posturas no solo se presentaron de forma similar, sino que incluso los ejemplos eran los mismos en muchos casos. En los casos extremos, los alumnos se limitaron a plantear la cuestión elegida sin tratar de relacionarla con el estímulo.

Los examinadores de exámenes en español reiteraron la notable dificultad existente con las habilidades de evaluación y el desarrollo de ideas para muchos alumnos de habla española. Además, un grupo considerable de exámenes en español empleó un estilo muy coloquial que no es adecuado desde el punto de vista académico.

Un grupo de exámenes en inglés presentó limitaciones muy importantes como resultado de una expresión apenas coherente. Al parecer, este es un problema relacionado con las destrezas lingüísticas. Los colegios deben asegurarse de que los alumnos puedan expresarse adecuadamente en la lengua en la que se los evaluará. Aunque la lengua no se evalúa de manera explícita, si las afirmaciones que se hacen son incoherentes, esto se penalizará en cualquier criterio que se esté tratando de abordar.

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

Las bandas de puntuación evalúan: a) la estructura y la eficacia de la organización; b) la identificación de una cuestión o pregunta filosófica, y la explicación de la relación y su elaboración interrelacionada; c) el conocimiento y uso de vocabulario filosófico; d) el análisis

crítico, la discusión y la evaluación de interpretaciones alternativas, así como la justificación y el desarrollo de una postura. En general, las respuestas fueron bastante buenas (de satisfactorias para arriba) en (a) y (c), y en buena medida en la identificación de parte de (b).

En este contexto, parece que, en líneas generales, lograron consolidarse algunas características positivas que ya se habían observado en convocatorias anteriores. Por ejemplo, muchos alumnos demostraron capacidad de estructurar una respuesta adecuada y satisfactoria en términos generales a una pregunta difícil; un número cada vez mayor de alumnos demostró una buena comprensión de la función del párrafo introductorio; y un número significativo de alumnos demostró conocimientos entre satisfactorios y buenos pertinentes al tema central u opcional al que se refería la pregunta.

Hubo buenos niveles de conocimiento y comprensión de filósofos como, por ejemplo, Platón, Descartes, Hobbes, Locke, Rousseau, Kant, Mill y Sartre.

Hubo un grupo de respuestas en las que se tomó muy en serio la tarea de discutir y evaluar las afirmaciones centrales de las preguntas. Estas respuestas indicaron específicamente, por ejemplo, que este punto de esta postura contribuye a sostener, por un lado, la afirmación de que la ética se refiere más al interés propio; y por el otro... etcétera. Estas respuestas demuestran que es claramente posible que los alumnos logren lo que se espera en lo referido al análisis crítico, la discusión, la evaluación y la respuesta personal. No obstante, también confirman que eso es posible principalmente cuando los alumnos tienen una preparación adecuada.

En las respuestas excelentes, los alumnos corrieron el riesgo de presentar respuestas más reflexivas, personales y originales. Presentaron ideas y reflexiones diferentes, y mostraron así que podían producir respuestas individuales, en contraste con respuestas que son, como ya se comentó, más o menos lo mismo. En los exámenes en francés, hubo algunos casos de respuestas realmente eficaces, que vincularon de forma muy satisfactoria el estímulo de la sección A con un sólido conocimiento de autores clásicos como Descartes, Pascal y Rousseau.

## Puntos fuertes y débiles de los alumnos al abordar cada una de las preguntas concretas

### Sección A

Tema central: Ser humano

#### Pregunta 1

Alrededor de la mitad de los alumnos eligieron las preguntas 1 y 2, respectivamente. Las buenas respuestas identificaron cuestiones importantes relacionadas con la naturaleza humana y explicaron y evaluaron teorías tales como Rousseau y el buen salvaje; la teoría de la evolución, la selección natural y la idea de “darwinismo social”, y la concepción de Hobbes de la guerra de todos contra todos. Las respuestas más flojas no siguieron las instrucciones y describieron partes del texto.

**Pregunta 2**

Algunas de las mejores respuestas se centraron en una interpretación inmediata del estímulo sobre la conquista del espacio e hicieron referencia a las capacidades humanas para utilizar el conocimiento y la tecnología; algunas de ellas exploraron Descartes y ampliaron el alcance de la racionalidad, el pensamiento científico y la tecnología.

**Sección B****Tema opcional 1: Estética****Pregunta 3**

Esta pregunta tuvo respuestas excelentes en las que se sostuvo que el arte crea su propia verdad. En ellas se analizó de qué forma puede el arte trascender la mera imitación y darnos acceso a otros tipos de verdad, y se exploraron muy satisfactoriamente aspectos centrales de las teorías de Platón, Aristóteles, Kant y Nietzsche. Las respuestas más flojas intentaron responder la pregunta principalmente en términos generales.

**Pregunta 4**

Con diversos niveles de éxito, las respuestas evaluaron cuestiones relacionadas con la censura en el arte en contraposición a la expresión personal sin restricciones. Algunas respuestas sostuvieron que, por definición, el arte desafía los límites de las convenciones.

**Tema opcional 2: Epistemología****Pregunta 5**

Hubo pocas respuestas a esta pregunta. Las buenas respuestas exploraron el origen del conocimiento y sus posibilidades de objetividad. En particular, analizaron la función que desempeñan la sociedad y la cultura para hacer que nuestro conocimiento sea objetivo o aceptable.

**Pregunta 6**

Las buenas respuestas evaluaron el conocimiento como herramienta para incrementar el poder. Muchas de ellas hicieron un uso adecuado de la epistemología y la filosofía política de Platón. Algunas relacionaron de forma satisfactoria la cuestión con un marco nietzscheano y explicaron la noción de la voluntad de poder en relación con el conocimiento.

**Tema opcional 3: Ética****Pregunta 7**

Esta pregunta fue la que más alumnos eligieron. Basadas en un conocimiento adecuado, la mayoría de las respuestas demostraron al menos un nivel satisfactorio de desempeño.



Algunas respuestas, de muy buenas a excelentes, demostraron un conocimiento muy bueno de Aristóteles, Kant y el utilitarismo. Las respuestas más flojas también tendieron a ser descriptivas.

### **Pregunta 8**

Esta pregunta también fue una elección popular. Muchas respuestas demostraron un conocimiento al menos satisfactorio, y parte de ellas mostraron cómo usarlo de manera productiva para justificar respuestas personales a la afirmación. Las mejores respuestas exploraron, entre otros aspectos, el hincapié de Descartes en el lugar que ocupa el racionalismo en los juicios morales, los enfoques de las justificaciones de los juicios morales basados en la creencia en un ser superior, la emoción y la ley natural.

### **Tema opcional 4: La filosofía y la sociedad contemporánea**

### **Pregunta 9**

Solo unos pocos alumnos optaron por esta pregunta. En general, hicieron referencia al multiculturalismo, la evolución de las sociedades y la globalización.

### **Pregunta 10**

Al igual que en la pregunta 9, pocos alumnos respondieron esta pregunta. Se refirieron al tema central de la libertad y los derechos. Concretamente, analizaron la relación entre la libertad y la igualdad.

### **Tema opcional 5: Filosofía de la religión**

### **Pregunta 11**

Muchas buenas respuestas discutieron, al menos de manera adecuada, que en una sociedad multicultural, la diversidad de tradiciones religiosas y perspectivas morales deslegitima cualquier afirmación sobre la existencia de una verdad objetiva en lo que respecta a las creencias religiosas. En algunas de ellas se argumentó que la reflexión sobre estas perspectivas religiosas diversas lleva a una reevaluación de las opiniones personales.

### **Pregunta 12**

Muchas de las respuestas a esta pregunta demostraron un muy buen conocimiento, incluso en el caso de los argumentos de la existencia de Dios. Las respuestas de buenas a excelentes discutieron y evaluaron la idea central de la determinación y comprensión de las cualidades de Dios (o de los dioses). Algunas señalaron que el antropomorfismo todavía explícito en las concepciones monoteístas de Dios lleva a paradojas al discutir sus atributos.

## Tema opcional 6: Filosofía de la ciencia

### **Pregunta 13**

Las respuestas discutieron, en general de manera adecuada, el arraigo de la ciencia en la observación empírica desde Aristóteles hasta el siglo XXI, las funciones de la inducción y la deducción en el método científico, el problema de la inducción, y la verificación y su función en la prueba de significación.

### **Pregunta 14**

Hubo muy pocas respuestas a esta pregunta en cuyo desarrollo se analizara el concepto de mente y cómo puede entenderse esta, especialmente en relación con la forma en que la ciencia puede contribuir a ello.

## Tema opcional 7: Filosofía política

### **Pregunta 15**

Esta fue una pregunta bastante popular. En general, las respuestas revelaron un buen conocimiento de la filosofía social y política, haciendo referencia, por ejemplo, a las posturas de Locke y Kant. Muchas sostuvieron de manera bastante convincente que los valores y las estructuras de un sistema democrático son los únicos que pueden dar valor y sentido a la idea de los derechos humanos. Por otro lado, en un grupo bastante considerable de respuestas se indicó que la idea de los derechos humanos trasciende los sistemas democráticos, e incluye los sistemas socialista y comunista.

### **Pregunta 16**

En muchas de las respuestas se discutió y evaluó bastante bien una obligación central explícita en muchas filosofías políticas: que una de las razones fundamentales para la creación y el mantenimiento del Estado, ya sea que se origine mediante un contrato social o de otras formas, radica en que este promulga leyes que, en cierta medida, estimulan las virtudes cívicas y personales. Las respuestas buenas y muy buenas demostraron un conocimiento adecuado de los conceptos implicados y analizaron de manera crítica posturas pertinentes, como, por ejemplo, las de Rousseau y de Mill.

## Recomendaciones y orientación para la enseñanza de 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.

Es necesario asegurarse de que los alumnos leen y entienden las preguntas.

Los alumnos deben aprender a centrarse claramente en la pregunta. Se debe recordar a los alumnos que el principio de un ensayo filosófico debe examinar la naturaleza precisa de la pregunta planteada y qué términos necesitan una definición cuidadosa.

Es importante que los profesores enseñen 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. Se debe prestar atención al término de instrucción que se utiliza para la pregunta para que la respuesta se enfoque de manera apropiada.

En general, las respuestas de los alumnos deben:

- Presentar una respuesta bien estructurada, centrada y organizada eficazmente
- Identificar la cuestión filosófica planteada en el material de estímulo de la sección A o la pregunta de la sección B
- Demostrar un conocimiento pertinente, preciso y detallado
- Explicar la cuestión con argumentos bien desarrollados
- Utilizar vocabulario filosófico a lo largo de toda la respuesta
- Analizar la cuestión de manera crítica
- Discutir y evaluar interpretaciones o puntos de vista alternativos
- Justificar todos o casi todos los puntos principales
- Argumentar sobre la cuestión desde una postura coherente

## Prueba 1 del Nivel Medio

### Límites de calificación del componente

|                               |     |      |       |       |       |       |       |
|-------------------------------|-----|------|-------|-------|-------|-------|-------|
| <b>Calificación final:</b>    | 1   | 2    | 3     | 4     | 5     | 6     | 7     |
| <b>Rango de puntuaciones:</b> | 0-6 | 7-12 | 13-16 | 17-23 | 24-29 | 30-36 | 37-50 |

### Comentarios generales

Hubo acuerdo en que el desempeño de este grupo de alumnos varió mucho. Pareció aumentar el número de los alumnos menos aventajados que simplemente no estaban preparados para abordar los nuevos temas, la filosofía en general y la forma en que se evaluarían sus respuestas. Este año hubo más respuestas raras, lo cual sugiere, una vez más, que los alumnos no estaban bien preparados. En algunos casos, la presentación causó problemas: es esencial que los alumnos escriban de forma legible.

El control del tiempo no supuso un problema este año, pues hubo pocos alumnos a los que este pareció resultarles insuficiente. Muchos se quedaron simplemente sin ideas.

Este año, el principal factor fue que algunos alumnos contestaron las preguntas de la sección A como si hubieran aprendido respuestas que no tenían relación alguna con el estímulo. Además, no prestaron atención a la forma en que podrían usarse las bandas de puntuación para orientar la estructura de la respuesta.

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

Debe destacarse que en las respuestas a la sección A hubo demasiados alumnos que simplemente pasaron por alto el material de estímulo o solo hicieron referencia a él en una frase y luego procedieron a escribir respuestas sobre una idea de su preferencia o un área que habían aprendido. Pocas respuestas a la sección A presentaban un argumento sólido, coherente y sistemático, integrado en una respuesta personal que vinculara el estímulo con un aspecto específico del “ser humano”.

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

Los temas nuevos de la sección B no resultaron atractivos para muchos alumnos. En consecuencia, hubo pocas respuestas en los temas opcionales 4 y 6.

En los temas opcionales, por lo general, los alumnos no siempre desglosaron la pregunta, analizaron los conceptos clave o presentaron un argumento sólido con contraargumentos para refutar.

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

En ambas secciones, los alumnos mejor preparados pudieron construir un enfoque equilibrado y evaluativo utilizando una sólida base de conocimientos. Sus respuestas estaban bien estructuradas, y en ellas se exponían y sustentaban argumentos claros.

## Puntos fuertes y débiles de los alumnos al abordar cada una de las preguntas concretas

Naturalmente, los temas opcionales 3 y 5 recibieron, como siempre, la mayor cantidad de respuestas. Sin embargo, los alumnos parecieron evitar la pregunta 11 o la respondieron mal.

Demasiados alumnos interpretaron las preguntas del tema opcional como un estímulo similar al de la sección A, en lugar de entenderlas como preguntas para investigar, analizar y contestar. Los alumnos mejor preparados afrontaron el desafío y trataron de responder la pregunta planteada, demostrando sus conocimientos a la hora de sustentar sus argumentos.

Lamentablemente, este año hubo muy pocos ejemplos de referencias interculturales para apoyar los argumentos. Se esperaba que el nuevo programa generara una perspectiva de los problemas con una mayor mentalidad internacional, mediante ejemplos y referencias extraídos del pensamiento oriental y del occidental sobre los temas dados.

### Pregunta 1

En la mayoría de las respuestas se retomó el enfoque del determinismo frente a la libertad y/o el tema de los derechos humanos.

### Pregunta 2

Los alumnos vieron la imagen de un ser humano o la de un robot en un planeta, de modo que algunas respuestas relacionaron la imagen con la actividad humana o con argumentos en los que se contraponen los seres humanos a los robots.

En respuesta a ambas preguntas, muchos alumnos simplemente escribieron sobre la naturaleza del ser humano, en vez de identificar un aspecto específico de la condición humana en la imagen para relacionarlo posteriormente con lo que significa “ser humano”.

### Pregunta 3

No fue una pregunta popular, pero los alumnos que la respondieron lo hicieron bastante bien. Algunos se limitaron a evaluar solamente la naturaleza de la verdad.

#### **Pregunta 4**

Hubo muy pocas respuestas, que resultaron flojas tanto en estructura como en contenido.

#### **Pregunta 5**

Hubo muy pocas respuestas a esta pregunta.

#### **Pregunta 6**

Las respuestas a esta pregunta tendieron a ser flojas y en ellas los alumnos no comprendieron o explicaron realmente lo que implicaba la pregunta.

#### **Pregunta 7**

Fue verdaderamente muy popular. En general, las respuestas abordaron las posturas clásicas del utilitarismo y el egoísmo ético comparados con el altruismo. A menudo de mencionó a Singer. Uno o dos alumnos llegaron a la conclusión de que la única motivación es el interés propio. Hubo muy pocas referencias interculturales.

#### **Pregunta 8**

Esta pregunta fue un poco menos popular, pero en ella se presentaron respuestas clásicas, que mostraban una buena comprensión de Kant, Platón y la crítica de Nietzsche al racionalismo en la ética.

#### **Pregunta 9**

Esta pregunta tuvo muy pocas respuestas.

#### **Pregunta 10**

Esta pregunta tuvo pocas respuestas, pero todas ellas eran bastante sólidas.

#### **Pregunta 11**

Esta pregunta no fue muy popular entre los alumnos y arrojó como resultado un conjunto heterogéneo de respuestas.

#### **Pregunta 12**

Muy popular. Las respuestas más flojas se ocuparon de las pruebas de la existencia de un dios, en lugar de abordar las características de ese dios. Hubo pocas referencias interculturales.

**Pregunta 13**

Las respuestas fueron pocas y muy deficientes. Las respuestas que se presentaron fueron muy generales y no reflejaban estudio alguno de la filosofía de la ciencia.

**Pregunta 14**

Hubo pocas respuestas.

**Pregunta 15**

Hubo muy pocas respuestas. Muchos usaron la pregunta como excusa para describir las virtudes de un sistema democrático, en vez de contestarla.

**Pregunta 16**

Fue una pregunta bastante popular, pero pocos analizaron la naturaleza de la mejora. Se describieron adecuadamente las posturas clásicas del utilitarismo, y las mejores respuestas hicieron referencia a Nussbaum.

## Recomendaciones y orientación para la enseñanza de futuros alumnos

Aparentemente, pocos profesores examinaron en detalle las bandas de puntuación con el fin de orientar a sus alumnos en la elaboración de las respuestas. En la sección A, la banda de puntuación 3 pedía que los alumnos hicieran referencia **tanto** al estímulo **como** al tema de qué es “ser humano”. Los alumnos deben identificar claramente la cuestión que van a investigar, la cual debe extraerse del estímulo. Asimismo, la cuestión elegida debe justificarse de manera convincente en relación con el estímulo. Una cuestión como “qué es ser humano” no está lo suficientemente delimitada como para investigarse de forma adecuada; por lo tanto, para delimitar su enfoque, se recomienda investigar un aspecto de lo que nos hace humanos. El programa consiste en “hacer filosofía”, de modo que no necesariamente requiere una lista interminable de conocimientos aprendidos. Lo que se pide son pruebas claras de que se expone y sustenta un argumento en apoyo de una postura y, posteriormente, del uso de un conjunto de conocimientos para apoyar e ilustrar la respuesta que se está formulando. A medida que se accede a las bandas de puntuación más altas en la sección A, se espera que se presenten y evalúen perspectivas alternativas. Esto debe evidenciarse en las respuestas.

En la sección B se plantea una pregunta que debe responderse. Esta pregunta no es un estímulo, como en la sección A, sino una pregunta que debe analizarse, por lo que el alumno debe definir los que considera son sus límites e implicaciones. Este sería el primer paso para elaborar una respuesta sólida. Es necesario practicar el desglose de la pregunta, la redacción de una introducción y, posteriormente, la formulación y presentación de un argumento sólido. También se debe practicar cómo usar los conocimientos para presentar distintas perspectivas de la pregunta.

## Prueba 2 del Nivel Superior y del Nivel Medio

### Límites de calificación del componente

|                               |     |     |      |       |       |       |       |
|-------------------------------|-----|-----|------|-------|-------|-------|-------|
| <b>Calificación final:</b>    | 1   | 2   | 3    | 4     | 5     | 6     | 7     |
| <b>Rango de puntuaciones:</b> | 0-3 | 4-7 | 8-11 | 12-13 | 14-17 | 18-20 | 21-25 |

### Comentarios generales

Como se indica en la guía de la asignatura: “Este elemento del curso brinda a los alumnos la oportunidad de alcanzar un conocimiento y una comprensión profundos de un texto filosófico primario. Esta es una parte del curso desafiante pero valiosa, y ofrece al alumno la oportunidad de asumir el rol de filósofo y participar en un diálogo con otro filósofo”. Esta visión refleja muy bien la noción de “hacer filosofía” que subyace en el centro del curso de Filosofía del Programa del Diploma y, al mismo tiempo, demuestra que la lectura y el análisis de un texto escrito por un filósofo constituyen una manera interesante y estimulante de adentrarse en la actividad filosófica a través de los escritos originales de filósofos famosos.

La convocatoria de exámenes de mayo de 2016 incluye las primeras preguntas de examen de la prueba 2 formuladas según la nueva tabla de evaluación para esta prueba, en la que cada pregunta se divide en la parte A (en la que se explica un concepto clave, una idea o un argumento extraídos del texto estudiado) y la parte B (donde se lleva a cabo una discusión crítica de dicho texto). Por consiguiente, la prueba 2 ofreció a los alumnos nuevas oportunidades para el desarrollo de sus respuestas. En concreto, esto dio a los alumnos la oportunidad de demostrar su conocimiento y comprensión de un texto prescrito, y les permitió centrar sus habilidades de análisis y evaluación en el tratamiento crítico de ese texto.

Pese a la adopción de la nueva tabla de evaluación de las preguntas de examen de la prueba 2, los profesores y los alumnos deben seguir teniendo presente que las preguntas de examen formuladas para cada uno de los doce textos prescritos dan por sentado que los alumnos han leído y estudiado uno de los textos prescritos en clase, supervisados por un profesor. También se da por sentado que se han presentado a los alumnos las habilidades necesarias para demostrar claramente su conocimiento y comprensión de un texto, junto con las que se requieren para la evaluación crítica y analítica de un texto primario sobre filosofía, entre las que se incluyen la capacidad de desarrollar un argumento coherente basado en el texto en respuesta a una pregunta centrada en un tema, una cuestión, una idea o un argumento específico obtenido de un texto. Los alumnos también deben ser capaces de formular su propia postura sobre las opiniones y argumentos del autor del texto, y, lo más importante, reflexionar sobre el texto de manera crítica y valorativa. Al estudiar un texto prescrito, especialmente en preparación para la parte B de la pregunta de examen, los alumnos deben desarrollar su capacidad de presentar un argumento filosófico, y para ello deben poner a prueba su propia postura contra las opiniones del autor y utilizar las ideas del



autor para ampliar su propio pensamiento sobre las cuestiones que se están discutiendo. El uso de ejemplos e ilustraciones junto con la identificación de las contraposiciones debe resultar evidente en el desarrollo del tratamiento de la pregunta del examen.

Es interesante y útil reflexionar en torno a los hallazgos de los documentos que recogen los comentarios de los profesores sobre la prueba 2 de Filosofía de NM/NS del examen de mayo de 2016. Este año respondieron 52 profesores. El 94,23 % señaló que la prueba tuvo un nivel de dificultad apropiado. Es importante destacar que el 63,46 % juzgó que el nivel de dificultad del cuestionario de examen de mayo de 2016 fue similar al del año pasado, mientras que el 11,54 % afirmó que era incluso un poco más fácil. En general, los profesores que respondieron indicaron que la claridad en la redacción y presentación del examen era de buena a excelente.

Estas observaciones y el desempeño de los alumnos indican que todas las respuestas de examen, de las mejores a las más flojas, se situaron sin problemas en el marco y los parámetros de las bandas de puntuación de la prueba 2 y se pudieron evaluar sin grandes problemas.

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

Las respuestas a las preguntas formuladas según la nueva tabla de evaluación de las preguntas de examen de la prueba 2 pusieron de manifiesto cuatro dificultades principales:

- Algunos alumnos no entendieron que debían responder completamente solo **una** pregunta y también que debían hacerlo por completo (es decir, tanto la parte A como la parte B). Hubo numerosos indicios que mostraron que varios alumnos intentaron responder cada una de las 24 preguntas planteadas para los 12 textos prescritos, o una selección de varias de dichas preguntas.
- Muchos alumnos no respondieron de manera clara y por separado las partes A y B de la pregunta elegida. En estos casos, los alumnos produjeron una respuesta **única** en la que era difícil, y a veces imposible, distinguir cómo abordaban los requisitos de la pregunta de la parte A frente a los de la pregunta de la parte B.
- Muchos alumnos no siguieron las instrucciones de la portada del examen de la prueba 2 y, si bien contestaron tanto la parte A como la B, no indicaron en el cuadernillo de respuesta dónde terminaba la parte A y dónde comenzaba la B.
- En general, los alumnos demostraron conocimiento y comprensión del texto con respecto a lo que se pedía en la pregunta de la parte A, pero no lograron abordar de manera analítica y evaluativa el texto respecto de lo que se pedía en la parte B.

Algunas de las dificultades específicas que tuvieron los alumnos incluyen:

- Los alumnos tienen que leer las preguntas de examen de las partes A y B con cuidado y por completo. Algunos alumnos en ocasiones no siguen de manera enfocada y precisa algunos o, en algunos pocos casos, ninguno de los requisitos de la pregunta.
- Algunos alumnos no entienden o no tratan de manera precisa los términos de instrucción de la pregunta (por ejemplo, explique, evalúe, en qué medida está de acuerdo).

- No todos los alumnos demuestran satisfactoriamente que conocen y comprenden el texto y sus argumentos de manera exacta, precisa y detallada.
- No todos los alumnos saben identificar y explorar esos argumentos, temas e ideas del texto, que precisamente son pertinentes para responder la pregunta establecida para el texto.
- Las respuestas proporcionan suficientes indicios de que hay dificultades para abordar de manera crítica y evaluativa las exigencias e implicaciones de la pregunta de examen de la parte B.
- Al desarrollar las respuestas de las partes A y B, muchos alumnos tuvieron dificultades a la hora de hacer referencia a los materiales pertinentes tomados del texto y de utilizarlos.
- Parece que muchos alumnos tienen dificultad para formular reflexiones personales sobre los argumentos del autor del texto o con los argumentos que desarrollan en sus propias respuestas; también les cuesta demostrar su compromiso personal con ambos tipos de argumentos.
- En ocasiones los alumnos no incorporaron en la respuesta ejemplos e ilustraciones de apoyo pertinentes o no identificaron o exploraron contraargumentos pertinentes en el desarrollo de sus respuestas.
- Muchos alumnos muestran tendencia a invertir una cantidad de tiempo desproporcionada en el desarrollo de extensos resúmenes descriptivos de detalles mínimos de los ejemplos o ilustraciones de apoyo (por ejemplo, la descripción en detalle de la analogía de la caverna de Platón).
- Una de las principales dificultades es que no distinguen entre la simple exposición, descripción, resumen o explicación de los argumentos pertinentes de un texto y el análisis centrado, la evaluación crítica, el examen y la discusión de esos argumentos.
- Algunos alumnos tienden a ofrecer un simple esquema descriptivo general de los puntos principales de las perspectivas filosóficas generales de un autor o autora que suele tener poca relevancia para la pregunta planteada sobre el texto.

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

Un análisis del desempeño general de los alumnos en la prueba 2 de NS/NM en español, francés e inglés 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 de la clase. 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 textos, así como de la posición de los autores de los distintos textos
- Uso de terminología filosófica apropiada en general y, más específicamente, la terminología del texto y de sus autores

Factores que indican que se había preparado bien a los alumnos:

- Se centraban de manera precisa en la formulación, los requisitos y las implicaciones de la pregunta planteada.

- Trataban de manera precisa los términos de instrucción de la pregunta.
- Se centraban de forma coherente en lo que pedía la pregunta.
- Escribían una respuesta planificada, coherente y centrada, con una introducción clara que situaba el argumento en el contexto general del texto prescrito como un todo, identificaba brevemente los objetivos de la respuesta que se iba a dar y subrayaba las cuestiones importantes que se tratarían en la respuesta, seguida por un argumento bien desarrollado que precedía a un párrafo de conclusión convincente.
- Identificaban, comprendían y utilizaban material pertinente sacado de un texto en el desarrollo de una respuesta a la pregunta planteada.
- Analizaban y evaluaban material pertinente.
- Identificaban y usaban ejemplos, ilustraciones y contraargumentos pertinentes.
- Incorporaban una respuesta personal pertinente.

## Puntos fuertes y débiles de los alumnos al abordar cada una de las preguntas concretas

Simone de Beauvoir: *El segundo sexo*, vol. 1, parte 1; vol. 2, parte 1; y vol. 2, parte 4

### Pregunta 1

Es evidente que los alumnos que leyeron y estudiaron el texto en clase con supervisión del profesor tuvieron un muy buen desempeño en esta pregunta, pues se centraba en algunos de los temas clave del texto. En estos casos, tanto en lo relacionado con el conocimiento y la comprensión como en lo relativo al análisis y la evaluación, las respuestas mostraron comprensión de los argumentos pertinentes del texto. Infortunadamente, en muchos otros casos los alumnos mostraron una comprensión escasa de las secciones del texto pertinentes para responder la pregunta. Esto influyó de manera directa en la calidad del análisis y la evaluación. En general, los alumnos tuvieron un mejor desempeño en la parte A que en la parte B. La debilidad principal de las respuestas a la pregunta de la parte B fue la dificultad para abordar de manera analítica y evaluativa los requisitos de la pregunta.

### Pregunta 2

Esta pregunta parece haber presentado dificultades para la mayoría de los alumnos que la eligieron. Las respuestas tendieron a presentar puntos de vista generales sobre la pregunta “¿qué es una mujer?”, sin establecer conexiones directas con las secciones pertinentes del texto. Solo los alumnos mejor preparados pudieron demostrar una comprensión y conocimiento sólidos del texto en relación con las exigencias de la pregunta. Las respuestas a la parte B tendieron a ser más descriptivas que evaluativas y solo agregaron información a lo que ya se había establecido en la parte A.

## René Descartes: *Meditaciones metafísicas*

### Pregunta 3

Esta pregunta fue bastante popular entre los alumnos. En lo que respecta a la parte A, las respuestas fueron desde las que presentaban un tratamiento bien planteado, preciso y convincente de la pregunta hasta respuestas más flojas en las que solo se describía el método de la duda de Descartes, sin responder realmente a la exigencia precisa de la pregunta sobre la justificación de la necesidad de dudar de todas las cosas. Es interesante señalar que, en lo que respecta a la parte B, la mayoría de los alumnos logró establecer, de manera evaluativa, su acuerdo o desacuerdo con el método de Descartes.

### Pregunta 4

Si bien hubo variaciones en la atención al detalle y el desarrollo en profundidad, las respuestas tendieron a mostrar descripciones generales entre razonablemente buenas y excelentes de la explicación cartesiana de la mente humana. Los alumnos mejor preparados pudieron demostrar una comprensión y un conocimiento bastante sofisticados de los argumentos pertinentes del texto. La parte B pareció ser mucho más difícil, lo que se evidenció en la presentación de un resumen descriptivo y/o en la ampliación de lo que ya se había expuesto en la parte A, que carecieron del tratamiento analítico y evaluativo que se requerían en ese material.

## David Hume: *Diálogos sobre la religión natural*

### Pregunta 5

Con escasas excepciones, los alumnos que respondieron esta pregunta pudieron demostrar un conocimiento entre satisfactorio y muy bueno del texto y lograron construir respuestas que abordaban las exigencias tanto de la parte A como de la parte B. Esto obedece probablemente al hecho de que la pregunta abordaba algunos de los temas más centrales de los argumentos de Hume sobre la existencia de Dios. Varias respuestas lograron explicar y evaluar los puntos de contacto entre el empirismo filosófico de Hume y el uso de la experiencia en el tratamiento de cuestiones relacionadas con la existencia de Dios. El punto débil más evidente en algunos alumnos fue que no lograron mantenerse centrados en el desarrollo de un tratamiento analítico y evaluativo del material textual pertinente. En estos casos, la parte B se consideró una extensión descriptiva y explicativa de la parte A.

### Pregunta 6

Esta pregunta presentó dificultades para la mayoría de los alumnos que la eligieron. Las respuestas a la parte A tendieron a presentar explicaciones satisfactorias del material textual pertinente para responder la pregunta, pero carecieron de un desarrollo detallado. Las respuestas a la parte B tuvieron dificultades para evaluar las ideas de Hume sobre la inferencia de la bondad moral de Dios a partir de la observación del mundo.

**John Stuart Mill: *Sobre la libertad*****Pregunta 7**

Esta pregunta fue una elección popular entre los alumnos. En su mayoría, las respuestas a la parte A mostraron un conocimiento bien fundado del texto y una sólida comprensión de la postura de Mill sobre la libertad negativa como ayuda para tomar decisiones acertadas. En general, las respuestas a la parte B también se construyeron y presentaron bastante bien. Las mejores respuestas establecieron vínculos pertinentes con situaciones contemporáneas en el tratamiento crítico de las exigencias de la pregunta. Estas respuestas trataron satisfactoriamente y de manera evaluativa la visión positiva de Mill de la naturaleza humana.

**Pregunta 8**

En general, los alumnos lograron muy buenas puntuaciones en la respuesta a la parte A de la pregunta, pues se centraba en las ideas de Mill sobre el individualismo, un tema fundamental en todo el texto. En la mayoría de los casos, las respuestas abordaron de manera clara y eficaz los argumentos de Mill que figuran en el texto. Las respuestas a la parte B de la pregunta demostraron algunas dificultades a la hora de establecer las conexiones necesarias entre la estimación general de Mill del valor del individualismo, sus ideas sobre los derechos del individuo y la noción de utilidad. Estas dificultades fueron aún más evidentes en el hecho de que los alumnos no lograron hacer un tratamiento valorativo de estas ideas.

**Friedrich Nietzsche: *La genealogía de la moral*****Pregunta 9**

Esta pregunta presentó varias dificultades para muchos alumnos. La explicación de “la voluntad de poder” no fue satisfactoria en todos los casos ni se situó con precisión en los argumentos del texto prescrito. En consecuencia, las respuestas a la parte A tendieron a ser muy generales, sin un enfoque preciso ni el desarrollo necesario. Por otra parte, las respuestas a la parte B tendieron a presentar un desarrollo crítico más convincente. En este sentido, recurrieron a conexiones directas y pertinentes con argumentos del segundo y el tercer ensayo de la *Genealogía de la moral* al desarrollar la evaluación de “la voluntad de poder” como principio para explicar las acciones morales.

**Pregunta 10**

Por lo general, los alumnos respondieron bien a esta pregunta. En la mayoría de los casos, pudieron abordar los argumentos de los dos primeros ensayos de la *Genealogía de la moral* y, posteriormente, establecieron conexiones con las operaciones del sacerdote ascético que se presentan en el tercer ensayo. Con respecto a las respuestas de la parte A, hubo suficientes pruebas de que el texto se había leído, estudiado y entendido. Una situación similar se presentó en las respuestas a la parte B. Dada la redacción de la pregunta, los alumnos se sintieron cómodos al organizar evaluaciones críticas de la perspectiva de Nietzsche de la culpa, que incluyeron ilustraciones pertinentes e impresiones personales.

**Martha Nussbaum: *Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano*****Pregunta 11**

Por lo general, los alumnos respondieron bien a esta pregunta. Teniendo en cuenta que la parte A pedía una explicación de dos temas centrales del texto, las respuestas demostraron un sólido conocimiento de los argumentos de este. Las respuestas incluyeron referencias a ejemplos expuestos por Nussbaum, así como ilustraciones tomadas del panorama actual. Se evidenció una situación similar en las respuestas a la parte B de la pregunta. La mayoría de los alumnos que respondieron a esta pregunta supieron abordar de manera crítica lo que exigía y los argumentos pertinentes del texto. En algunos casos, las respuestas tendieron a perderse en explicaciones descriptivas de la justicia social en lugar de evaluar el papel de la dignidad humana en la búsqueda de la justicia social.

**Pregunta 12**

Esta pregunta no fue muy popular entre los alumnos. Aquellos que intentaron contestarla no lograron abordar con claridad y precisión cada uno de los aspectos que se pedían en la parte A. La parte B presentó dificultades similares y las respuestas tendieron a ser más descriptivas que evaluativas, mientras que las respuestas más flojas no abordaron las exigencias de la pregunta.

**Ortega y Gasset: *Origen y epílogo de la filosofía*****Pregunta 13**

Esta pregunta no fue muy popular entre los alumnos. Las respuestas tendieron a mostrar debilidades tanto en lo que respecta a un conocimiento detallado, preciso y profundo del texto (parte A), como en relación con el desarrollo de su tratamiento analítico y evaluativo (parte B). Las respuestas tendieron a variar desde deficientes hasta satisfactorias.

**Pregunta 14**

Al igual que la pregunta 13, esta tampoco fue una pregunta popular entre los alumnos. Aquellos que eligieron responderla ofrecieron explicaciones generales, ocasionales y vagas de los argumentos del texto y, como consecuencia directa del escaso conocimiento de este, no lograron desarrollar evaluaciones centradas y sustentadas de lo que se pedía en la parte B.

**Platón: *La República*, libros IV–IX****Pregunta 15**

Esta fue una pregunta muy popular entre los alumnos. La pregunta (tanto en la parte A como en la parte B) se centraba en los temas principales del texto. En consecuencia, los alumnos que la eligieron pudieron demostrar un conocimiento de satisfactorio a excelente de los argumentos pertinentes del texto en su respuesta a la parte A, aunque hubo dificultades en lo

que respecta a la parte B. Muchas respuestas tendieron a presentar explicaciones descriptivas bastante detalladas del carácter del filósofo rey y de la importancia de la filosofía desde la perspectiva de Platón. No obstante, en muchas respuestas fue muy notorio que no se evaluó la afirmación de que o bien los filósofos se convierten en reyes o bien los reyes aprenden filosofía.

### **Pregunta 16**

Esta fue otra pregunta muy popular entre los alumnos. En casi todos los casos, las respuestas a la parte A de la pregunta mostraron explicaciones de buenas a excelentes de la línea divisoria de Platón. Las mejores respuestas pudieron abordar con gran detalle y desarrollar cada uno de los elementos de la línea divisoria. No obstante, el desarrollo de un tratamiento valorativo de lo que se pedía en la parte B de la pregunta presentó dificultades para muchos alumnos. Hubo una marcada tendencia en las respuestas a continuar con una explicación descriptiva de algunos de los detalles de la línea divisoria, sin prestar atención al tratamiento crítico del material. En particular, hubo una tendencia a contestar la parte B aludiendo solamente a la analogía de la caverna, en lugar de hacer referencia a la línea divisoria.

Peter Singer: *Salvar una vida*

### **Pregunta 17**

Esta fue una pregunta algo popular entre los alumnos. En las mejores respuestas los alumnos lograron exhibir, en la parte A, una comprensión y un conocimiento convincentes de los detalles del texto pertinentes para las exigencias de la pregunta. En particular, en estas respuestas los alumnos demostraron tener una sólida apreciación de la noción de filantropía de Singer. Las respuestas más flojas tendieron a enzarzarse en generalidades y, ocasionalmente, en referencias vagas a algunos de los puntos clave del texto. Con respecto a la parte B, una de las principales dificultades fue la tendencia a reafirmar, de manera descriptiva, la opinión de que las personas tendrían una actitud más filantrópica si creyeran que los demás donan más, en vez de evaluar la afirmación de que podrían actuar así a partir de los argumentos del propio texto.

### **Pregunta 18**

Esta pregunta no fue muy popular entre los alumnos. Las respuestas, que tendieron a ser generales y se basan en amplias referencias a los argumentos del propio texto, carecieron de desarrollo adicional tanto en la parte A como en la parte B.

Charles Taylor: *La ética de la autenticidad*

### **Pregunta 19**

Esta fue una pregunta muy popular entre los alumnos, pues se centraba en uno de los temas fundamentales del texto; casi todos los que la eligieron la contestaron de manera bastante satisfactoria. Las respuestas a la parte A demostraron solidez y, en los mejores casos,

conocimiento y comprensión detallados de la noción de Taylor de “horizontes de significado”. Varios alumnos pudieron situar esta noción en el contexto general de los temas de apoyo del texto. Las respuestas a la parte B de la pregunta fueron igualmente eficaces, ya que la asociación de la noción de “horizontes de significado” con la noción clave de autenticidad en general quedó muy clara en las respuestas a la parte A. Solo se presentaron puntos débiles cuando la respuesta a la parte B se tornó más descriptiva que analítica.

### **Pregunta 20**

Esta fue también una pregunta muy popular entre los alumnos. La parte A requería un conocimiento y comprensión precisos de una de las nociones principales más específicas del texto. Por lo tanto, no todos los alumnos pudieron demostrar un conocimiento sólido y detallado de los argumentos y las ilustraciones pertinentes del texto. Los alumnos experimentaron algunas dificultades en el desarrollo de una respuesta crítica a la parte B de la pregunta, y tendieron a explicar la respuesta de Taylor a la posición de Weber, en vez de evaluarla. No obstante, por lo general los alumnos respondieron bien a esta pregunta.

Lao Tse: *Tao Te Ching*

### **Pregunta 21**

Esta pregunta planteó dificultades para muchos alumnos, que no pudieron demostrar conocimiento y comprensión detallados, precisos y centrados de sus exigencias en relación con el material pertinente que podría haberse sacado del texto. En consecuencia, las respuestas a la parte A tendieron a desarrollarse inadecuadamente y a carecer de detalle y elaboración. Las respuestas a la parte B tendieron simplemente a continuar con una descripción de algunas de las consecuencias de la afirmación expuesta en la parte A, o bien dejaron de explorar las consecuencias de la afirmación y se limitaron a explorar la afirmación en sí.

### **Pregunta 22**

Las respuestas a la parte A de esta pregunta tendieron a generalizar algunas de las nociones expuestas en el texto, en lugar de ocuparse de las exigencias precisas de la pregunta. El conocimiento y la comprensión del texto casi se limitaron, por lo general, a expresiones simplificadas del concepto de *wu wei* aplicadas a una comprensión básica del liderazgo político. Infortunadamente, las respuestas a la parte B ofrecieron por lo general una extensa descripción de las cualidades de un buen gobernante, sin hacer una evaluación de esas cualidades, como pedía la pregunta.

Zhuang zi :*Zhuang zi*

### **Pregunta 23**

Esta pregunta no fue muy popular entre los alumnos. Las respuestas a la parte A no mostraron un conocimiento profundo del material textual que podría haber sido pertinente para desarrollar una respuesta sólida a la pregunta. Rara vez se cumplieron de manera



satisfactoria los requisitos analíticos y evaluativos de la parte B de la pregunta, y las respuestas tendieron a agregar material descriptivo sobre el *Tao* sin explorar la relación discursiva con este.

#### Pregunta 24

Pocos alumnos eligieron responder a esta pregunta. Entre los alumnos que la contestaron, el conocimiento y comprensión del texto (parte A de la pregunta) tendieron a ser de pobres a satisfactorios. En las respuestas a la parte B, los alumnos incurrieron en el error de explicar cómo podría entenderse el *Tao*, en lugar de hacer la evaluación que requería la pregunta.

### Recomendaciones y orientación para la enseñanza de futuros alumnos

- Los profesores deben elegir para el estudio crítico solamente **un** texto prescrito tanto si el curso se imparte en el NS como en el NM. El estudio de un solo texto permite un grado razonable de precisión, profundidad y apreciación crítica respecto del texto prescrito elegido a cada nivel.
- Los profesores deben asegurarse de que sus alumnos lean todo el texto prescrito que se haya seleccionado para ser estudiado. Los comentarios y resúmenes pueden servir como recursos útiles de respaldo para la lectura del texto, pero no pueden reemplazarla.
- Los profesores deben proporcionar a los alumnos una copia del glosario de términos de instrucción que se encuentra en la guía de la asignatura vigente y deben explicar y discutir estos términos en clase. Ese documento contiene los términos que salen en las preguntas de examen (por ejemplo, *analice, evalúe, discuta, explique, en qué medida, etc.*).
- Los profesores deben proporcionar a los alumnos una copia de las bandas de puntuación de la prueba 2 (tanto para la parte A como para la parte B), y explicarlas y discutir las cuidadosamente con ellos. Además, todos los trabajos escritos formativos y sumativos realizados en preparación para el examen formal de la prueba 2 deben calificarse usando estas bandas.
- Los alumnos deben aprender a leer con cuidado la pregunta de examen, a abordarla con claridad y a responderla por completo. Esto ocurre especialmente con la actual tabla de evaluación de las preguntas de examen, en la que cada pregunta se divide en “parte A” y “parte B”. La omisión de partes de la pregunta o la incapacidad para realizar la tarea o las tareas que se requieren en la pregunta puede tener graves consecuencias.
- Los profesores deben explicar claramente a los alumnos que la tabla de evaluación del examen requiere una respuesta a **una** pregunta elegida de las dos opciones para un único texto prescrito seleccionado para estudio en el curso. Los alumnos deben entender que, al escribir su respuesta, deben señalar claramente dónde empieza y dónde termina la parte A, y dónde empieza la parte B. Esta separación de las dos partes es absolutamente esencial y debe indicarse de manera inequívoca en el cuadernillo de respuesta.
- 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 la simple exposición, descripción o explicación de los argumentos del texto pertinentes a la pregunta planteada para la parte A, y el análisis crítico y el tratamiento evaluativo de los argumentos del texto pertinentes a la pregunta planteada para la parte B. Las definiciones de las habilidades de análisis y evaluación, por ejemplo, pueden encontrarse en el glosario de términos que figura al final de la guía actual de la asignatura.
- Los profesores pueden 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 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 prescrito 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 la respuesta a la parte B de la pregunta.
- Los profesores deben ayudar a los alumnos a identificar ejemplos e ilustraciones pertinentes que sirvan para respaldar el análisis de los argumentos de un texto prescrito. Sin embargo, se debe advertir a los alumnos sobre cómo deben utilizar esos ejemplos e ilustraciones en el desarrollo de sus propias respuestas. Por ejemplo, si se pone demasiado énfasis en la explicación minuciosa de un ejemplo o una ilustración, ese énfasis se podría restar al desarrollo del tratamiento real de la pregunta planteada para el texto.
- 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 el formato de unas preguntas de examen típicas de la prueba 2 apropiadas para los textos prescritos estudiados en clase. De manera similar, los profesores podrían usar ejemplos de exámenes de sus propios alumnos que se pueden utilizar de forma anónima y utilizar en clase para demostrar los puntos fuertes y débiles en repuestas reales de alumnos.
- Los profesores deben leer con cuidado los informes anuales de la asignatura que se publican en las páginas de Filosofía del CPEL. 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 de comentarios del profesor al final de cada convocatoria de exámenes.
- Los profesores podrían considerar la posibilidad de inscribirse en un taller de Filosofía del IB, en línea y presencial, de categoría 1 (para los docentes nuevos y con menos experiencia) y de categoría 2 (para los docentes con experiencia).

## Prueba 3 del Nivel Superior

### Límites de calificación del componente

|                               |     |     |      |       |       |       |       |
|-------------------------------|-----|-----|------|-------|-------|-------|-------|
| <b>Calificación final:</b>    | 1   | 2   | 3    | 4     | 5     | 6     | 7     |
| <b>Rango de puntuaciones:</b> | 0-3 | 4-7 | 8-12 | 13-15 | 16-18 | 19-21 | 22-25 |

### Comentarios generales

Esta convocatoria de exámenes fue la primera que se realizó tras la adopción de la nueva guía de la asignatura, y particularmente de la nueva tabla de evaluación y del enfoque de evaluación en el que los niveles otorgados son los que mejor describen el trabajo del alumno. La prueba 3 sigue ofreciendo a los alumnos de Nivel Superior una oportunidad para demostrar varias destrezas importantes que distinguen a los alumnos del NS de los alumnos de NM. El propósito de este examen sigue siendo el mismo (usar un fragmento de un texto desconocido para proporcionar el contexto de las respuestas del alumno). La tarea se describe como el requisito de “escribir una respuesta a [un] texto comparando y contrastando su experiencia respecto de la actividad filosófica con las perspectivas de la actividad filosófica que se encuentran en el texto”. También es importante señalar que “esto les permite que profundicen su entendimiento de la filosofía como actividad, ya que les proporciona un espacio en el curso para el examen crítico de la propia filosofía y sus métodos. También es una oportunidad para que los alumnos reflexionen sobre su propia experiencia de ‘hacer filosofía’”. Se hace un especial hincapié en el “examen crítico” de la filosofía como experiencia, práctica y disciplina.

Esto representa un cambio respecto de la descripción que figuraba en la guía anterior (correspondiente a las evaluaciones anteriores a 2016), que establecía que el propósito de la prueba 3 era “permitir a los alumnos demostrar su comprensión de la filosofía como actividad, por medio de una aplicación holística de las habilidades filosóficas [...] que han desarrollado a lo largo del curso”. Es importante resaltar este cambio en el centro de atención. Hay una expectativa claramente definida de que los alumnos aborden la tarea con una comprensión clara de la necesidad de ser críticos en su tratamiento de las afirmaciones del texto desconocido.

### El enfoque del descriptor más adecuado para la evaluación

Esta fue la primera convocatoria de exámenes en la que se aplicó en la prueba 3 el enfoque del descriptor que exprese de la forma más adecuada el nivel de logro alcanzado. Los examinadores afirmaron de manera unánime que este enfoque permite realizar una evaluación más confiable de las respuestas. Sin embargo, los alumnos deben entender los requisitos de las bandas de puntuación y cómo demostrar al examinador sus conocimientos, habilidades y comprensión en relación con la naturaleza de la filosofía. Para que el alumno

alcance una banda de puntuación alta, sus respuestas deben reflejar las expectativas definidas en las bandas de puntuación.

La prueba 3 continúa siendo un componente relevante y complejo del programa de Filosofía de NS. Como se señaló en el último informe general de la asignatura, sigue habiendo grandes semejanzas entre la actividad de la prueba 3 de la guía anterior y la de la guía nueva. Sin embargo, hay algunos contrastes que vale la pena resaltar y sobre los que debe reflexionarse en caso de que haya necesidad de cambiar los recursos de apoyo, las prácticas docentes y los comentarios.

Dado que este es el primer informe general de la asignatura correspondiente a la nueva *Guía de Filosofía*, se espera que la información, los comentarios y las sugerencias que se incorporan sirvan como recurso útil para los profesores que presentan este componente del curso a sus alumnos de NS.

Se espera que esta información:

- Ayude a los profesores a reflexionar sobre el rendimiento de sus alumnos en el examen
- Prepare más eficazmente a sus futuros alumnos para este examen
- Permita a los profesores aprovecharse de las oportunidades, los retos y las innovaciones proporcionados en la prueba 3 del NS

El análisis de la información proporcionada en los formularios de comentarios del profesor ofrece información importante y pertinente sobre cómo vieron los profesores la prueba en la convocatoria de exámenes de mayo de 2016. Debe destacarse que estos formularios, disponibles en el CPEL, sirven como canal formal para que los profesores hagan observaciones sobre el contenido, la presentación y la calidad de la prueba. Los profesores no deben pasar por alto esta valiosa oportunidad para proporcionar comentarios en futuras convocatorias de examen.

### El fragmento textual

El fragmento textual que se presentó en la prueba 3 del NS de mayo de 2016 fue considerado una discusión asequible de la idea de la filosofía y hacer filosofía, y permitió a los alumnos reflexionar satisfactoriamente sobre la naturaleza de la filosofía, las habilidades implicadas en la actividad filosófica y la experiencia de hacer filosofía desde una variedad de perspectivas.

Hubo 29 respuestas al formulario de comentarios del profesor. Todos los que respondieron consideraron que la prueba tuvo un nivel de dificultad apropiado. El 69 % afirmó que la prueba tuvo un nivel similar a la del año pasado, y hubo una cantidad relativamente alta de profesores (24 %) a la que le pareció un poco más fácil.

Como el año pasado, el fragmento de este año presentó una serie de cuestiones a los alumnos. Ha sido el mejor hasta ahora en lo que respecta al logro del equilibrio adecuado entre legibilidad y accesibilidad, y constituye un estímulo para el análisis y la evaluación de las cuestiones de hacer filosofía y la actividad filosófica. La cantidad de cuestiones que un

alumno promedio podría haber identificado fue razonable. No obstante, sigue existiendo la inquietud de que el texto no ofrecía ideas estimulantes sobre hacer filosofía y la actividad filosófica que habrían impulsado a los alumnos a analizar con detenimiento algunos supuestos centrales relacionados con hacer filosofía o la actividad filosófica. En cambio, esta respuesta ofreció afirmaciones bastante directas que se reflejan en muchos textos de "introducción a la filosofía".

En la anterior guía de la asignatura, el enfoque del análisis del fragmento y su consideración no eran explícitos; no obstante, se esperaba que la respuesta se estructurara en forma de ensayo. La guía actual es mucho más clara en cuanto a esta expectativa y exige que los alumnos aborden un enfoque de comparación y contraste en forma de ensayo, y no de informe o texto de reflexión. Este es un cambio importante en las expectativas de la prueba. Las mejores respuestas fueron las de los alumnos que identificaron, mencionaron y utilizaron en el desarrollo de sus respuestas cuestiones pertinentes que surgían del fragmento. Para ello, se basaron en los numerosos aspectos del curso que habían estudiado en el NS (cada uno de los filósofos, las escuelas de filosofía, los críticos de la filosofía como trabajo) para evaluar de manera crítica la naturaleza de la filosofía descrita en el fragmento, incluida su propia experiencia de hacer filosofía en el curso.

Como ya se indicó, el fragmento volvió a tomarse de la introducción de un libro de texto. En general, la mayoría de los alumnos entendió las afirmaciones del fragmento y, como resultado, estas les hicieron reflexionar sobre la naturaleza, la función, el propósito y la metodología de la filosofía, aunque no necesariamente utilizando estas categorías. Hubo diversos niveles de profundidad en la comprensión del fragmento y el número de argumentos seleccionados presentó variaciones. Vale la pena destacar que la selección de unos pocos argumentos que lleven a un análisis (y evaluación) en profundidad se considera una respuesta válida. La respuesta estándar debe incluir un número suficiente de argumentos (5 o 6) analizados individualmente como parte de una evaluación holística del fragmento desconocido. No obstante, la principal dificultad fue profundizar en los planteamientos básicos o sumativos del fragmento y demostrar una comprensión relativamente sofisticada de la filosofía.

Las cuestiones generales que identificaron los alumnos fueron, entre otras, el desafío de definir a la filosofía como disciplina; la naturaleza paradójica de la filosofía que la lleva a replantear su propia naturaleza; las cuestiones de importancia práctica; la función de la creencia en filosofía; la filosofía y el dogma; las cuestiones fundamentales como objeto de la filosofía; la búsqueda de verdades descontextualizadas en la filosofía, y el propósito de la filosofía de generar sentido.

La primera cuestión fue una de las que más se analizaron y es un tema común en este tipo de fragmentos. No obstante, los alumnos tendieron a verla como una oportunidad para "darse por vencidos" filosóficamente hablando y negar que hubiera una definición válida de la filosofía como disciplina. Esta respuesta frecuente a la definición de filosofía que aparece en los libros de texto introductorios no debe considerarse definitiva. Antes bien, nos da una idea del gran número de enfoques de hacer filosofía que pueden examinarse y de los muchos partidarios de cada uno de ellos, quienes a menudo tienen ideas muy claras sobre lo que es el trabajo de hacer filosofía. Debe animarse a los alumnos a que se comprometan a entender que es necesario hacer filosofía como filósofos, no como comentaristas de filosofía. Esto es

esencial para que puedan abordar satisfactoriamente el curso tal como está concebido actualmente (es decir, como un curso en el que se hace hincapié en hacer filosofía, y no simplemente como un curso sobre la historia de las ideas).

Las experiencias pertinentes de hacer filosofía podrían haber incluido la experiencia de las propias clases de Filosofía (por ejemplo, la experiencia del debate, la discusión en grupo o la investigación para los trabajos); experiencias específicas durante el tratamiento de varios componentes del curso (incluida la evaluación interna y la Monografía); una comparación entre la actividad de la filosofía y la encontrada en otras asignaturas en el Diploma del IB; y, por último, referencias a cómo las habilidades aprendidas en el curso de Filosofía se pueden poner en práctica fuera del contexto de clase (por ejemplo, al leer un artículo en el periódico, al ver una película, al escuchar la letra de una canción, etc.). Algunas de las respuestas más sofisticadas utilizaron estas experiencias para comparar y contrastar las experiencias de una clase de Ciencias Naturales y, por lo tanto, reflexionaron sobre la naturaleza del saber y la generación y la afirmación del conocimiento en las dos disciplinas. En estas repuestas, los alumnos mostraban una clara conciencia de cómo sus estudios de TdC, incluidas sus experiencias en clase, eran pertinentes para su comprensión de la naturaleza de la filosofía en relación con otras asignaturas.

Como en años anteriores, los alumnos no emplearon muchas de las concepciones más recientes de la filosofía. Parecieron no tener conciencia de algunos de los grandes debates sobre hacer filosofía, entre los que se incluyen las diferentes metodologías, el propósito percibido de hacer filosofía, etc. Los alumnos que habían completado claramente un tema opcional de Ética parecieron no ser conscientes de las implicaciones del elemento metaético que debe estudiarse tanto para la cuestión de hacer filosofía como para la actividad filosófica. Por consiguiente, se dejaron de lado algunas de las posibilidades de análisis más ricas en matices. Otro ejemplo de esto es la idea de estudiar conceptos controvertidos, o la ingeniería/plomería conceptual de Mary Midgley, un punto de discusión común en los comentarios contemporáneos sobre hacer filosofía. Esta falta de profundidad en la comprensión de lo que ha significado (y de lo que podría significar) la filosofía dio como resultado que solo unos pocos alumnos construyeran un argumento general haciendo referencia a su propia comprensión de la filosofía como práctica coherente. Vale la pena señalar que en las respuestas de los exámenes en español hubo una tendencia ligeramente mayor a incluir perspectivas más sofisticadas, como las de Baudrillard, Taylor, Foucault y Singer.

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

Si bien las respuestas de los alumnos demuestran que el fragmento les dio un buen número de oportunidades para implicarse personalmente en el texto y sus argumentos, el uso de distintas perspectivas y experiencias fue limitado, lo que parece no haber cambiado mucho. Por ejemplo, los alumnos siguen contando una historia sobre la actitud hacia la filosofía como tema expresado por sus padres o sus amigos y su introducción a la filosofía en las primeras lecciones del Programa del Diploma, sin ofrecer una comprensión sofisticada de la naturaleza de la filosofía como disciplina, su papel en la exploración de la humanidad y el mundo en el que existimos, así como de las herramientas, las metodologías y las habilidades

en las que se basa. Un ejemplo de esto fueron las muy pocas respuestas que exploraron los desafíos que afrontan los argumentos y las justificaciones en filosofía, dada la naturaleza diversa de las pruebas disponibles para apoyar una posición filosófica. En vez de ello, muchas de las respuestas a menudo fueron simplemente explicaciones de experiencias de clase más que ilustraciones de la naturaleza, la función, la metodología y el propósito de la filosofía. Del mismo modo, aunque la mayoría de los alumnos demostró que reconocía la experiencia de “hacer filosofía” como parte de su curso, muchos no entendieron que tenían que relacionar esa experiencia con su evaluación de la perspectiva o las cuestiones filosóficas planteadas en el texto. Por ejemplo, muchas respuestas hicieron referencia al debate en clase relacionado con una cuestión ética y, ocasionalmente, con la naturaleza de la verdad que les “abrió los ojos a diferentes perspectivas”. Sin embargo, muy pocas respuestas contenían una explicación de cómo ocurrió, por lo que muchos examinadores se preguntaron sobre el significado o las implicaciones que estas experiencias y percepciones tenían que aportar a la cuestión de hacer filosofía y la pregunta de “qué es la filosofía” como disciplina y como actividad. Muchos examinadores anotaron con frecuencia, en las respuestas que estaban calificando, preguntas como “¿Por qué?” o “¿Y?”, para señalar que no se estaba desarrollando el punto en cuestión, sino que simplemente se lo estaba enunciando o aseverando como verdad evidente. Los alumnos que entendieron la importancia de satisfacer este requisito de nuevo se destacaron por encima del resto; probablemente se les había advertido de la importancia de este requisito cuando se les preparó para el examen.

Muchos exámenes parecen sugerir que no se prepara a los alumnos con referencias a debates contemporáneos y que, por el contrario, se confía en ejemplos históricos amplios del papel de la filosofía en la sociedad y como herramienta para comprender el mundo, tanto natural como humano.

Otras de las áreas de mayor preocupación son las siguientes:

- Tendencia prevalente a desarrollar un resumen muy detallado y fundamentalmente descriptivo de todos los argumentos y aspectos que aparecen en el fragmento de texto. Las instrucciones del examen piden solamente una descripción concisa de la actividad filosófica según se presenta en el texto.
- Ausencia de referencias específicas a las partes pertinentes del propio texto (palabras clave, frases cortas, frases breves, paráfrasis, etc.) y de incorporación de estas referencias en una respuesta pertinente, centrada y desarrollada de manera coherente.
- No incorporar una respuesta personal textual fundamentada en las cuestiones que atañen a la actividad filosófica según se plantean en el fragmento.
- No desarrollar una evaluación eficaz y centrada de las cuestiones planteadas en el fragmento textual.
- No realizar referencias claras, específicas y pertinentes a la experiencia personal de la filosofía y la actividad filosófica encontrada a lo largo de todo el curso de NS.
- No proporcionar una indicación de cómo el alumno entiende personalmente la naturaleza de la actividad filosófica en relación con la que se plantea en el fragmento de texto.

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

Algunas de las áreas en las que los alumnos parecieron estar bien preparados son las siguientes:

- La presentación de respuestas claramente organizadas y coherentes utilizando un lenguaje filosófico apropiado.
- La capacidad para centrarse en los argumentos del texto y desarrollar respuestas que seguían los argumentos principales del fragmento textual de principio a fin.
- La inclusión de referencias claras, específicas y concisas al texto, ya sea porque se mencionaron palabras específicas o frases cortas o porque se hizo referencia a los números de línea correspondientes del texto.
- La capacidad para identificar de manera concisa las ideas, los temas y las cuestiones principales planteados en el fragmento textual.
- La capacidad para hacer referencias a su propia experiencia de hacer filosofía a lo largo del curso de manera convincente y eficaz.
- La capacidad para utilizar su análisis del fragmento del texto como referencia para discutir su propia visión personal de la actividad filosófica en relación con la que se presenta en el fragmento.
- La capacidad para identificar e incorporar contraargumentos o contraposiciones pertinentes a los argumentos presentados y a los encontrados en el fragmento textual.
- La capacidad para incluir en la respuesta información pertinente aprendida en el curso (ideas, información, enfoques filosóficos, argumentos de filósofos, etc.).

## Puntos fuertes y débiles de los alumnos al abordar cada una de las preguntas concretas

Una manera eficaz de tratar los puntos fuertes y débiles de los alumnos al abordar la pregunta es explorar estos aspectos según los criterios de evaluación formales de la prueba 3 del NS.

La respuesta está bien estructurada, definida y organizada eficazmente. Se utiliza vocabulario filosófico de manera apropiada a lo largo de toda la respuesta.

Por lo general, los alumnos dieron buenas respuestas en relación con este criterio. Las respuestas estuvieron bien organizadas, el lenguaje fue apropiado para la filosofía, las respuestas se podían seguir fácilmente y tendieron a estar, en la mayoría de los casos, centradas y a sostenerse de manera adecuada. Los alumnos más flojos no consiguieron desarrollar respuestas coherentes como resultado de una aparente ausencia de planificación y organización. Es interesante señalar que la tendencia a escribir un plan al comienzo o al final del cuadernillo fue casi inexistente. No obstante, la planificación fue evidente en muchas respuestas, aunque siempre se puede mejorar.



Se identifican claramente las perspectivas de la actividad filosófica presentadas en el texto desconocido. Se hacen referencias al texto de manera eficaz.

Desde la introducción de la prueba 3, hay muchos más alumnos capaces de delinear e identificar sistemáticamente cuestiones pertinentes con respecto a la actividad filosófica planteada en el texto. Sin embargo, sigue habiendo muchas respuestas que no identifican suficientemente los argumentos que se plantean en el texto desconocido. Si bien la identificación de las cuestiones es una habilidad, la citación de estos argumentos no es más que una cuestión de procedimiento. Resulta de ayuda para los examinadores que, en apoyo de los argumentos, se mencionen las citas o al menos los números de línea en el texto (preferiblemente todos ellos).

En las mejores respuestas, los alumnos dedican tiempo a identificar el punto usando una cita y luego explican su sentido y sus implicaciones para hacer filosofía.

El alumno hace referencia de manera explícita a su experiencia personal respecto de la actividad filosófica. Utiliza ejemplos o ilustraciones bien elegidos para apoyar sus ideas.

El requisito de responder satisfactoriamente la prueba 3 solía ser un área problemática para los alumnos, pero las convocatorias recientes han dejado patente que ya no supone un problema. No obstante, en las respuestas de esta convocatoria de exámenes tuvieron más probabilidades de usar su propia experiencia personal de hacer filosofía en lugar de las diferentes perspectivas que estudiaron durante el curso. Los alumnos siguen citando sus estudios de las *Meditaciones* de Descartes, las inquietudes sobre la existencia de Dios en su tema opcional de Filosofía de la religión o debates aplicados en el tema de Ética. Sin embargo, todo ello tiende a ser descriptivo, en vez de utilizarse para fundamentar una respuesta crítica a un punto identificado en el texto desconocido. Los alumnos que fueron capaces de cumplir este requisito específico lo hicieron de manera relativamente clara y convincente. Sigue habiendo alumnos que, evidentemente, no se sienten cómodos con las expectativas de este requisito del examen. Hay una tendencia en los alumnos a conectar una idea del texto con una experiencia y una ilustración pertinentes sin dar mayores aclaraciones. Se les debe preparar para que hagan referencias pertinentes a su propia experiencia de hacer filosofía y a sus implicaciones como resultado del curso, y también para que recurran a las perspectivas que hayan estudiado y explorado en el proceso.

Hay un claro análisis tanto de las semejanzas como de las diferencias entre la experiencia personal del alumno respecto de la actividad filosófica y las perspectivas de la actividad filosófica presentadas en el texto.

Ahora se espera de forma explícita que los alumnos estructuren su respuesta usando un enfoque de comparación y contraste. Los examinadores consideraron que esta clara expectativa había beneficiado a los alumnos, ya que estos pudieron responder al fragmento de forma sistemática.

La respuesta incluye un análisis crítico bien desarrollado. Todos o casi todos los puntos principales están justificados. La respuesta brinda argumentos que respaldan una conclusión razonada.

Las mejores respuestas demostraron una comprensión detallada, centrada y profunda de la filosofía como disciplina y, por lo tanto, de la naturaleza de la actividad filosófica discutida en el fragmento textual. Las mejores respuestas desarrollaron un análisis crítico y coherente de las cuestiones planteadas en el texto con respecto a la naturaleza de la actividad filosófica. Aunque casi todos los alumnos hicieron referencia a las ideas presentadas en el texto, solamente los mejores utilizaron el texto en el desarrollo estratégico de una respuesta convincente y atractiva. Las respuestas más flojas tendieron a permanecer descriptivas, solamente resumiendo lo que se había dicho en el fragmento textual y por tanto carecían de los niveles de comprensión personal que se requieren en este criterio.

Este apartado evalúa la capacidad del alumno para desarrollar una evaluación de los argumentos que se presentan en el texto, y es también el que presenta mayores dificultades. Exige que los alumnos evalúen la validez de la información sobre la naturaleza de la filosofía contenida en el texto en relación con su propia comprensión. De igual modo, esta capacidad no se demuestra únicamente expresando estar de acuerdo o en desacuerdo con las posiciones identificadas en el fragmento o haciendo una serie de afirmaciones sobre lo que es la filosofía. Se espera que los alumnos proporcionen muestras de que han sopesado los argumentos del texto con su propia visión de lo que constituye la actividad filosófica. Las mejores respuestas evitaron realizar generalizaciones o afirmaciones demasiado simples de opiniones vagas; antes bien, contenían comentarios considerados y justificados textualmente sobre los argumentos incluidos en el fragmento. En respuesta, presentaban una posición justificada. Si estaban de acuerdo, debían presentar pruebas que mostraran el porqué de su postura, mediante el uso explícito de ejemplos y reflexiones; si no lo estaban, se esperaba que procedieran de igual forma. Las respuestas más sólidas ofrecieron una evaluación crítica centrada y convincente de los argumentos principales del texto. Este sigue siendo el aspecto de la prueba 3 (y de todas las secciones del examen de Filosofía) que presenta más desafíos. Los alumnos tuvieron dificultades para justificar sus posiciones y, por consiguiente, para evaluar la actividad filosófica que se plantea en el texto desconocido. Algunas de las respuestas más flojas se caracterizaron por incorporar comentarios generales sobre la filosofía o la actividad filosófica que tenían poca relación o ninguna con las perspectivas del propio texto.

## Recomendaciones y orientación para la enseñanza de futuros alumnos

- Leer cuidadosamente y reflexionar sobre las partes de la nueva guía de la asignatura que resumen la naturaleza de este componente del curso.
- Leer cuidadosamente el nuevo material de ayuda al profesor para la prueba 3 de NS e incorporar ideas y recursos pertinentes en la enseñanza de este componente del curso.
- Presentar a los alumnos la especificación de la prueba 3 de NS al inicio del curso (tabla de evaluación y formato) e intentar incluir las expectativas (y la terminología) de la prueba 3 en las experiencias relacionadas con el aprendizaje.

- Desarrollar una comprensión de los distintos enfoques de la filosofía y los objetivos de hacer filosofía y las cuestiones relacionadas. Todo esto puede desarrollarse usando el marco de la naturaleza, la función, la metodología y el propósito que se sugiere en la guía de la asignatura para investigar la actividad filosófica.
- Trabajar con profesores de TdC para facilitar la identificación de vínculos con las otras áreas de conocimiento, utilizando tanto el marco de conocimiento como el marco de investigación usado en la prueba 3 (la naturaleza, la función, el propósito y la metodología de la filosofía). Los profesores deben usar los conocimientos adquiridos en TdC a fin de animar y capacitar a los alumnos para que identifiquen y comprendan los rasgos únicos de la filosofía, así como la forma en que otras asignaturas contribuyen a la filosofía y difieren de ella.
- Identificar los puntos del curso en los que pueden introducirse y más tarde desarrollarse estos aspectos de hacer filosofía, lo cual implica integrar ejercicios relacionados con la prueba 3 de NS en cada uno de los componentes del curso. Esto resulta de gran importancia, ya que la preparación para la prueba 3 debe hacerse a lo largo del curso y no solo en un único bloque de horas lectivas (por ejemplo, en las semanas finales del curso). El nuevo conjunto de preguntas de indagación que se presenta en la guía de la asignatura (p. 34) ofrece un marco excelente para diseñar una investigación específica y bien delimitada en torno a las cuestiones de la actividad filosófica a medida que avanza el curso o durante el tiempo de clase dedicado al programa de NS.
- Identificar, explicar y practicar las distintas habilidades que se requerirán en la situación de examen. Muchas de estas habilidades son importantes en otras asignaturas, especialmente las de Lengua A. El término de instrucción “comparar y contrastar” requiere una respuesta de desarrollo específica. Los requisitos para este tipo de respuesta pueden desarrollarse a partir de las experiencias de aprendizaje del alumno en esta asignatura y reforzarse con ellas.
- Consultar las discusiones pertinentes en el foro de Filosofía del CPEL dedicadas a varios aspectos de la prueba 3 de NS y los enlaces a los recursos que contienen materiales pertinentes para la preparación de la prueba 3 de NS.
- Desarrollar un conjunto de ejemplos de fragmentos textuales de distintas extensiones que se puedan usar en clase para practicar las habilidades que se requieren en la situación de examen.
- Los cuestionarios de examen anteriores siguen siendo pertinentes para la evaluación actual. Los esquemas de calificación son útiles para desarrollar una comprensión de los temas comunes que surgen en los textos desconocidos e incluso ofrecen posibilidades para enseñarlos en clase. Este conjunto de conocimientos es ahora una herramienta esencial para que el alumno desarrolle sus propios conocimientos satisfactoriamente.
- Ayudar a los alumnos para que aprendan a referirse a su experiencia de hacer filosofía y de seguir el curso de filosofía cuando lean textos que proporcionan descripciones de la actividad filosófica.
- Animar a los alumnos a identificar y valorar cómo las habilidades asociadas con la actividad filosófica se aplican a diario fuera de la clase, en situaciones de la vida real.
- Ayudar a los alumnos a entender las diferencias entre un resumen descriptivo de un texto que describe la naturaleza de la actividad filosófica y un análisis detallado de tal texto junto con una evaluación de las cuestiones que plantea el texto.

- Invitar a los alumnos a formular por escrito su visión personal de lo que constituye la actividad filosófica y a que la revisen durante el curso a medida que aumentan su comprensión de la actividad filosófica.
- Ayudar a los alumnos a desarrollar la capacidad de formular una respuesta personal tanto de las cuestiones planteadas en el fragmento textual como en su experiencia personal de implicarse en la actividad filosófica. Animar a los alumnos a reconocer su propia comprensión filosófica y los compromisos que surjan posteriormente a medida que el curso progrese.
- Proporcionar suficientes “ensayos de práctica” de textos no estudiados previamente en clase a fin de adquirir experiencia y confianza a la hora de redactar las respuestas del examen.
- Participar en talleres de Filosofía del IB que, por defecto, ofrecen sesiones sobre la presentación y preparación de la prueba 3.