

PROPUESTA DE ACCIÓN EDUCATIVA
SECUENCIA DIDÁCTICA PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA LECTURA
CRÍTICA EN EL ÁREA DE FILOSOFÍA

WILLIAM ANDRES OROZCO HENAO*

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE ORIENTE
FACULTAD DE EDUCACIÓN
ESPECIALIZACIÓN EN PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA
RIONEGRO

2021

*Docente de la Institución Educativa Baltazar Salazar. Licenciado en Filosofía y educación religiosa. Estudiante de especialización en Pedagogía y Didáctica.

GENERALIDADES DE LA PROPUESTA

NOMBRE DE LA PROPUESTA

Secuencia didáctica para el fortalecimiento de la lectura crítica en el área de filosofía

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Pedagogía y desarrollo curricular

DIRIGIDO A:

Estudiantes del grado décimo de la Institución Educativa Baltazar Salazar.

PREGUNTA(S) CLAVE:

¿Cómo fortalecer la lectura crítica en los estudiantes del grado 10 de la institución educativa Baltazar Salazar mediante una propuesta educativa para el área de filosofía?

OBJETIVO:

Fortalecer la lectura crítica de los estudiantes del grado 10 de la institución educativa Baltazar Salazar mediante una propuesta educativa para el área de filosofía.

INTRODUCCIÓN:

La propuesta surge a partir de la observación de los bajos desempeños en lectura crítica, en especial de textos filosóficos y argumentativos, de los estudiantes del grado Décimo de la IE Baltazar Salazar. Esto se fundamenta en la observación directa por parte del docente desde su práctica educativa, los resultados de los últimos tres años en las pruebas de Estado ICFES, y la realización de un taller diagnóstico que buscaba identificar el nivel de lectura de los estudiantes (Ver anexo A).

Las razones por las cuales es relevante intervenir dicho problema tienen que ver con los retos y desafíos que enfrentan los estudiantes en cuanto al desarrollo individual y social. Un deficiente nivel de lectura crítica influye de manera importante en el desempeño académico, por lo cual se espera que su fortalecimiento ayude al estudiante a alcanzar sus metas académicas y, en un futuro, las profesionales.

El propósito general de la propuesta educativa es fortalecer la lectura crítica a la par del desarrollo de las competencias propias del área (crítica, dialógica, y creativa) y el abordaje de los temas establecidos en el plan de estudios. Para ello se diseñó una secuencia didáctica en la cual el estudiante juegue un papel activo en su aprendizaje. Este factor resulta fundamental para el desarrollo del pensamiento crítico, capacidad que se complementa con la lectura crítica y se potencia desde el área de filosofía. Las secuencias didácticas posibilitan la organización de las actividades de enseñanza-aprendizaje entorno a un problema del contexto o a una pregunta generadora. Esto sumado al estudio de textos que aborden problemas filosóficos relacionados con el problema o pregunta problema, permite la articulación de las competencias del área, las de lectura crítica y los contenidos.

La meta no es solo que el estudiante comprenda críticamente un texto, o que obtenga elementos suficientes para enfrentar la prueba de lectura crítica en la prueba saber 11. Si bien son aspectos que hacen parte del objetivo de esta propuesta, la meta principal es el desarrollo del pensamiento crítico del estudiante que le posibilite asumir una postura crítica frente a la realidad. En consecuencia se espera que el estudiante adquiera las de habilidades intelectuales y actitudinales necesarias para cuestionar el estado de las cosas e incluso cuestionarse a sí mismo, de tal forma que el estudiante realice aportes que contribuyan positivamente a su propio desarrollo y a la transformación social.

El pensamiento crítico es uno de los puntos de encuentro entre la pedagogía crítica y la didáctica de la filosofía. El pensamiento crítico es una habilidad intelectual que puede ser utilizada de múltiples maneras y se complementa con la lectura crítica. En este caso la didáctica filosofía al ocuparse del proceso de enseñanza-aprendizaje de la filosofía ofrece un abanico de posibilidades desde los cuales se puede potenciar. La pedagogía crítica por su parte proporciona el aspecto formativo o intencionalidad al acto de pensar críticamente. En este sentido, nadie es realmente libre si carece de la posibilidad de asumir una postura crítica frente a la realidad o de la capacidad de pensar por sí mismo. Así pues, la pedagogía crítica señala el horizonte de la educación como búsqueda de la emancipación, el pensamiento crítico hace posible su realización, la didáctica de la filosofía propicia los ambientes necesarios para el desarrollo de esta habilidad y la secuencia didáctica la herramienta para concretar la propuesta.

FUNDAMENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA

GLOSARIO

Pedagogía Crítica: Para las pedagogías críticas, los procesos de formación son procesos de emancipación, donde cada sujeto trasciende la reducción mecanicista de su ser y estar en el mundo, para asumirse como sujeto en proceso permanente de construcción. (Muños, 2013, p.42)

Didáctica: Es un sub campo de la pedagogía que se ocupa de los problemas de la enseñanza. Es además un conocimiento científico y/o conjunto de saberes prácticos y orientadores de la acción (normativos), que permite al docente llevar a cabo de la manera más adecuada su tarea de enseñar (docencia). Esto significa que la acción didáctica no se reduce a contenidos y estrategias. Al ser un proceso complejo que busca optimizar las prácticas educativas de los docentes, implica responder también a preguntas referidas al cómo y por qué enseñarlo, dónde y cuándo enseñarlo, con qué métodos y con qué medios enseñarlo, con quiénes (formas sociales) enseñarlo, en qué marco institucional, etc. (Runge, 2013).

Didáctica de la Filosofía: Es la reflexión sobre la enseñanza de la filosofía en cuanto a la fundamentación del saber que se ocupa, el estudio de sus métodos y conceptos, sus campos de aplicación y sus límites. Aunque no debe ser confundida con la filosofía misma, tampoco debe considerarse como un simple añadido de esta. Esta, por el contrario es parte constitutiva de la actividad filosófica, y va acompañada de una serie de interrogantes acerca de la naturaleza singular de la didáctica de lo filosófico: ¿qué se enseña en filosofía: a filosofar, filosofías, la filosofía...? Y en otro orden de cosas: ¿enseñar filosofía es un arte personal, neutral o universal? ¿Existe una metodología y una didáctica única en la enseñanza de la filosofía? (Gómez, 2003; 2018).

Secuencia Didáctica: La secuencia didáctica es el resultado de establecer una serie de actividades de aprendizaje que tengan un orden interno entre sí. Con ello se parte de la intención docente de recuperar aquellas nociones previas que tienen los estudiantes sobre un hecho, vincularlo a situaciones problemáticas y de contextos reales con el fin de que la información que a la que va acceder el estudiante en el desarrollo de la secuencia sea significativa, esto es tenga sentido y pueda abrir un proceso de aprendizaje. (Días, 2013, p. 20)

Pensamiento Crítico: Para Paulo Freire el pensamiento crítico es la capacidad de pensar al mundo y a si mismo desde la libertad y la acción transformadora, superando cualquier obstáculo

que impida la emergencia de la conciencia crítica que no es otra cosa que ser conscientes de la realidad social, comprendiendo que esta no es algo que este dado definitivamente, sino que está siendo y por ende cuestionable y transformable hacia condiciones más dignas de existencia (Freire, 1999).

Lectura Crítica: Es un nivel de lectura complejo y exigente que requiere del lector niveles previos de comprensión como son el literal e inferencial. Parte del supuesto de que ningún texto es inocente por eso una de las tareas del lector crítico es descubrir la intencionalidad, muchas veces oculta, del autor al escribir. Este nivel de lectura implica el conocimiento del contexto del autor, sus características, el tipo de texto, entre otros, que permita al lector realizar una crítica valorativa del mismo (Cassany, 2021).

MARCO TEÓRICO

LA PEDAGOGÍA CRÍTICA

La pedagogía crítica es resultado de ciertos acontecimientos decisivos que exigían a la pedagogía una reflexión consistente frente a procesos de deshumanización y opresión creciente por parte de poderes hegemónicos. Partiendo de los postulados de la teoría crítica elabora una propuesta que busca la emancipación desde la praxis educativa mediante una lectura crítica de la realidad en aras de la transformación de la sociedad hacia condiciones dignas de existencia. De acuerdo con Martín Rodríguez Rojo (1997) se puede definir como:

Ciencia que trata del desarrollo de la racionalidad humana, mediante un proceso de análisis de la realidad educativa y de una reflexión crítica sobre tal exploración, en orden de liberar a la persona y la sociedad de las distorsiones que las ideologías imperantes pueden introducir en la organización de las estructuras socioculturales. (p.131)

Ahora bien, al igual que existen distintas tradiciones dentro de la pedagogía que aunque comparten un núcleo común asumen énfasis diferentes, de igual forma no existe una única interpretación de papel de la crítica en la praxis educativa aunque todas partan de los mismos supuestos. Por eso es más acertado hablar de pedagogías críticas. El profesor Diego Alejandro Muños las define como:

Las pedagogías críticas son un saber experto, emergente en el siglo XIX, en torno a la pregunta por la educación como práctica de la libertad, la formación como emancipación y la pedagogía en tanto saber crítico que se configura como campo de fuerzas en tensión entre las siguientes corrientes pedagógicas: la ciencia crítica de la educación (pedagogía crítica alemana), las teorías críticas de la reproducción educativa (pedagogías críticas francófonas), teorías críticas y poscríticas del currículo (pedagogías críticas anglosajonas), y la educación popular (pedagogía crítica latinoamericana) (2018, p. 48)

De acuerdo a esta definición del profesor Muñoz, queda claro que, a pesar de que estas pedagogías críticas poseen rasgos propios que las identifican según su lugar de enunciación, todas ellas tienen un núcleo común que les da el talente de crítica, esto es, la preocupación por la emancipación, la formación de sujetos autónomos y críticos, la convicción de que la realidad es transformable y la confianza en la capacidad del hombre de llevar a cabo dicha transformación.

En el apartado siguiente se explicara brevemente en que consiste la pedagogía crítica Latinoamericana, con respecto a las demás es suficiente haberlas mencionado pues un estudio más profundo excede el propósito de este trabajo.

LA PEDAGOGÍA CRÍTICA LATINOAMERICANA O EDUCACIÓN POPULAR. El pensamiento pedagógico Latinoamericano encuentra sus raíces en los ideales de liberación, emancipación, descolonización y concienciación, desde los aportes de pensadores como Simón Rodríguez (1769-1854), José Carlos Mariátegui (1839-1903), Gabriela Mistral (1899-1947), Paulo Freire (1921-1997), Eduardo Galeano (1940-2015), Hugo Zemelman (1931-2013) y Enrique Dussel (1934), entre otros (Cossio, 2018).

La pedagogía crítica Latinoamericana comparte algunos ideales comunes con las otras pedagogías críticas pero se diferencia de las demás en cuanto piensa la praxis educativa desde y para los latinoamericanos. Es una pedagogía situada y enraizada en el contexto que toma distancia de las pedagogías euro-centradas en cuanto estas no responden a las necesidades e intereses latinoamericanos y en cierta medida son otra forma de colonización del pensamiento. Lo anterior no quiere decir que no se nutra de los aportes de otras latitudes, significa más bien que la condición de posibilidad para lograr la emancipación y transformación, es la elaboración un pensamiento propio.

Esto se hace evidente por las condiciones socio-políticas que ha vivido la región a lo largo de la historia caracterizadas por la existencia de colonialismos, dictaduras y democracias neoliberales. Todas ellas formas estructurales de opresión que desconocen e incluso aniquilan modos distintos de ser y estar en el mundo tales como, por ejemplo, los pueblos indígenas, afrodescendientes, raizales, etc. También cualquier voz que reclame su derecho a vivir en condiciones dignas de existencia.

De la pedagogía crítica latinoamericana destaco a Pablo Freire como auténtico representante de la pedagogía crítica. Su postura ofrece una mirada de la educación como un espacio para realización de lo humano, es decir, desde la perspectiva Freireriana no se puede hablar de pedagogía o didáctica sin una reflexión antropológica profunda, pues en la praxis educativa el sujeto debe ser protagonista. Importa su biografía, su historia de vida como condición de posibilidad para construir un pensamiento propio, liberador y transformador.

Esto implica que para lograr una verdadera emancipación es necesario pensar al hombre desde su condición de oprimido y no desde el opresor (descolonización). Desde la perspectiva del opresor, el oprimido no puede hacer una lectura correcta de la realidad, ve lo que el opresor le muestra y por ende permanecerá en su estado de esclavitud. Para perpetuar el statu quo los poderes dominantes se valen de la educación bancaria para depositar una serie de contenidos y conocimientos que el sujeto recibe y adapta pasivamente a sus esquemas de pensamiento, en sintonía con los intereses del depositante.

Por tal motivo la educación debe contribuir para que el ser humano alcance cierto nivel concienciación, es decir, un estado en el cuál sea consciente de sus cadenas, de su situación, y por ende reconozca la necesidad de hacer algo para salir de su estado de colonizado, y pueda constituirse en autor y determinador de su propio destino. Pero la construcción de un futuro mejor no se alcanza individualmente, el ser humano es además un ser político, que trasforma la realidad en compañía con el otro. En este sentido, la concreción de los ideales emancipación representan un logro social donde tanto oprimidos y opresores sean liberados.

Así pues, la educación “*como práctica de la libertad*”, título de una de las obras de Freire, tiene que ver con la formación de sujetos consientes de sí mismos y de su realidad, con la capacidad de elegir para su vida, un rumbo y un sentido que les pertenezca y no uno impuesto

por otros. De ahí la necesidad de reflexionar las prácticas educativas desde la realización de lo humano y de implementar acciones tendientes a develar sesgos de cualquier tipo que obstaculicen el ejercicio de la libertad y el pensamiento autónomo.

DIDÁCTICA DE LA FILOSOFÍA

En términos generales, la didáctica es la disciplina que se encarga de los procesos de enseñanza. El investigador Andrés Klaus Runge la define como:

Un sub campo de la pedagogía, también disciplinar y profesional, que se encarga de los procesos de enseñanza y aprendizaje y del ejercicio de la docencia, en otras palabras, se ocupa de las situaciones y reflexiones sobre la educación y particularmente sobre la enseñanza y sobre las diferentes maneras de pensar la enseñanza. (Citado por Cossio, 2018, p.6)

La didáctica como campo de conocimiento se puede dividir en didáctica general y didáctica especial o específica. La primera estudia los procesos de enseñanza-aprendizaje como un todo. Mientras la segunda asume los principios de la didáctica general pero los aplica y adapta a las áreas específicas de conocimiento que por sus características propias requieren una delimitación más precisa de acuerdo a criterios como la edad, los contenidos, el contexto etc.

En armonía con el propósito que inspira esta propuesta es fundamental pensar la didáctica en clave de la pedagogía crítica, es decir, una didáctica que traslade los ideales de formación para la emancipación al corazón de los procesos de enseñanza-aprendizaje. En este caso, la crítica es el horizonte que guía la enseñanza, las estrategias, los métodos, los contenidos, la evaluación y cualquier otro elemento que entre en juego en la acción didáctica. En resumidas cuentas, una didáctica crítica, entendida como “la ciencia teórico-práctica que orienta la acción formativa, en un contexto de enseñanza-aprendizaje, mediante procesos tendencialmente simétricos de comunicación social, desde el horizonte de una racionalidad emancipadora” (Rodríguez, 1997, p. 140)

Una de las áreas que posee mayor potencial para llevar a cabo un proyecto emancipador es la filosofía. Por su naturaleza, implica la problematización constante de la realidad, la búsqueda de respuesta a preguntas fundamentales, la puesta en duda de aquello que en apariencia

es obvio o normal. El acto de filosofar puede ser un ejercicio iluminador que ayude a develar los intereses ocultos que subyacen en los discursos a los que están expuestos los estudiantes, vengan de donde vengan. Esta claridad es importante, ya que las habilidades y competencias que promueve la filosofía, como el pensamiento crítico y analítico, conllevan al cuestionamiento no solo de la alienación política y económica; incluye además, por ejemplo, asumir una postura crítica frente a la información que circula en las redes sociales, o en un sentido más amplio, cualquier forma de manipulación que les impida pensar por sí mismos y limite el ejercicio responsable de su libertad.

Dadas las características del conocimiento y pensamiento filosófico, esta requiere para su enseñanza y aprendizaje un tratamiento didáctico diferenciado, es decir, una didáctica de la filosofía. Esta se ocupa principalmente de:

Pensar la relación de la filosofía y su enseñanza. Busca hacer más consciente y por ello más eficaz la actividad del profesor, pensando las mediaciones posibles y necesarias para elaborar un trabajo escolar específico en el campo de la filosofía. (Gómez, 2003, p.19)

Este abordaje resulta apropiado, ya que la filosofía es un saber específico, con métodos propios y que desarrolla unas competencias propias. Las preguntas fundamentales que se hace la didáctica a modo general como: ¿Qué se enseña? ¿Quiénes participan en el proceso? ¿Cuándo se enseña, evalúa, a qué edad? ¿Cómo se enseña y aprende, cuáles métodos? ¿Para qué se enseña, propósitos y metas? ¿Con qué recursos?, entre otras, adquieren una orientación particular cuando se aplican a la enseñanza de la filosofía. Esto significa que la didáctica de esta área específica se desarrolla en el seno del aula a partir de las interrelaciones y situaciones que se dan diariamente dentro de ella. Quiere decir entonces que la didáctica de la filosofía o de cualquier área tiene que ver principalmente con el quehacer docente.

La enseñanza de la filosofía no está exenta de problemas, pues en la discusión sobre cómo enseñar este ámbito del saber en el aula, aparece la cuestión de cómo evitar su vulgarización en aras de la claridad o cómo evitar reducir la actividad de filosofar a mera reflexión. La discusión es compleja porque también es evidente que muchos estudiantes manifiestan cierta apatía frente a la filosofía, debido, entre otras cosas, a la trasmisión de conocimientos a través de clases magistrales y la utilización de métodos tradicionales (Tozzi, 2007).

Autores como Matthew Lipman proponen que para acercar la filosofía a los niños y jóvenes es necesario que esta se adapte a sus pretensiones dogmáticas, adaptando contenidos y métodos acorde a las necesidades de estos. Parte de la idea es de que la filosofía puede y debería ser promovida desde temprana edad. Su programa de filosofía para niños consta de una serie de novelas (escritas por el mismo) organizadas secuencialmente por edades desde preescolar hasta los 18 años a través de las cuales aborda distintas problemáticas de índole filosófico. Su objetivo principal es enseñar a los niños a pensar por sí mismos para que cuando adultos sean sujetos críticos que contribuyan en la construcción de una sociedad libre y solidaria (Lipman, 1992).

Al hablar de didáctica de la filosofía no estamos hablando simplemente de contenidos y estrategias. Es necesario resaltar el papel de la filosofía en la formación de los estudiantes, y en esto se cruza con la pedagogía, pues ambas apuntan a formar mejores seres humanos. Propósito que encuentra su condición de posibilidad mediante el uso autónomo de la razón y el desarrollo del pensamiento crítico. Es aquí, tal vez, donde encuentra su justificación la presencia de la filosofía en el plan de estudios, pues su importancia no radica en la memorización o aprendizaje de sus métodos, doctrinas o su devenir histórico, que por supuesto deben tener su lugar, sino en el alcance de ciertas habilidades y competencias que le permitan asumir una actitud filosófica frente a la realidad. En otras palabras, *“no se aprende filosofía, se aprende a filosofar”* (Kant).

SECUENCIA DIDÁCTICA. Las secuencias didácticas, “son, sencillamente, conjuntos articulados de actividades de aprendizaje y evaluación que, con la mediación de un docente, buscan el logro de determinadas metas educativas, considerando una serie de recursos (Tobón, et al., 2010, p.20). Es una forma de organizar la enseñanza y el aprendizaje de un área específica de manera intencional y con sentido. Esto significa que la secuencia didáctica no se limita a la formulación de actividades; más bien, es todo un proceso articulado tendiente a desarrollar las competencias propuestas para el área.

El concepto de competencia es clave en la estructuración de la secuencia didáctica. Aunque este concepto no está exento de críticas por considerarse que proviene del ámbito productivo y no educativo, en esta propuesta se asume desde la re-significación que algunos autores le han dado (García et al., 2010; Días, 2013; Vasco, 2003), es decir, como un conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas que le permitan al estudiante resolver problemas del contexto.

El aprendizaje basado en competencias es una metodología activa centrada en el desarrollo de conocimientos, habilidades y destrezas que el estudiante puede aplicar en la solución de problemas del contexto. Alimentado por los presupuestos y técnicas didácticas de otros modelos como el constructivismo y el socio formativo representan una propuesta pertinente a los problemas identificados en el contexto en relación con los procesos de aprendizaje y evaluación de los estudiantes. A este enfoque:

Pertenece la teoría de la asimilación y retención, que genera un aprendizaje significativo y el proceso de la enseñanza problémica, tratando de que esto se oriente a la formación integral y a aprendizaje de las competencias necesarias para la autorrealización, la mejora del tejido social en lo local, lo nacional y la tierra patria, el desarrollo socioeconómico, el emprendimiento en las diversas áreas, la contribución al equilibrio y la sustentabilidad ambiental, y el fortalecimiento del arte, la cultura y la ciencia (García, et al., 2010, pág. 3).

PENSAMIENTO CRÍTICO

Las exigencias del mundo de hoy dan cuenta de la necesidad de fortalecer el pensamiento crítico en las escuelas. La avalancha de información en las redes sociales y medios de comunicación, las crisis sociales, económicas, políticas y ambientales (Boisvert, 2004), sumado a temas existenciales propios de los jóvenes requiere un tipo de educación que ayude a desarrollar y potenciar un conjunto habilidades y actitudes para afrontar estos problemas de manera exitosa. Son numerosos los autores que han hecho aportes importantes a la investigación del tema; por esta razón son numerosos también los intentos de definir que es el pensamiento crítico. A continuación algunas conceptualizaciones al respecto relevantes para esta propuesta, que si bien no son exhaustivas, reúnen aspectos comunes de lo que podríamos definir como pensamiento crítico.

En la aproximación que realiza Boisvert desde otros autores encuentra como eje común la idea de que el pensamiento crítico es un proceso activo que se desencadena mediante la confrontación con una situación problema, en la cual entran en juego para su solución una serie de actividades intelectuales y actitudinales como la investigación, análisis, autonomía, disciplina, cuestionamiento constante, etc. (2004, pp, 22-24).

Por su parte John Dewey, al hablar de pensamiento reflexivo, aborda algunos aspectos que muy bien cabrían en una definición de pensamiento crítico. Al respecto dice:

Para ser auténticos seres pensantes, debemos estar dispuestos a mantener y prolongar ese estado de duda que constituye el estímulo de la investigación rigurosa, así como a no aceptar ninguna idea ni realizar ninguna afirmación positiva de una creencia hasta que no se hayan encontrado razones que la justifiquen (Dewey, pág. 31) .

En general esta definición resalta la necesidad de pensar activamente, no tragar entero, juzgar y evaluar críticamente antes de aceptar algo, sopesar argumentos, no sacar conclusiones apresuradas. En otras palabras, asumir una actitud científica ante la realidad.

Pablo Freire, al hablar de pensamiento crítico se enfoca no tanto en su parte formal y estructural sino más bien en su finalidad, es decir el pensamiento crítico en función de la emancipación del hombre. Para Freire, pensar críticamente es asumir una postura activa con respecto al conocimiento que supere la educación bancaria basada en la transmisión de contenidos (Freire, 1999). Es darse cuenta, ser consciente de la situación en la que se está, es liberarse de estructuras de dominación y opresión. Trasciende el ámbito intelectual y lo traslada a la acción. No basta con pensar bien o saber, es necesario hacer algo con eso que se sabe y buscar la transformación social e individual.

El pensamiento crítico y las posibilidades de liberación que este genera no es un esfuerzo individual, es ante todo un proceso social y político. En la introducción al libro *“La importancia de leer y el proceso de liberación”* Varela y Escobar resaltan lo siguiente:

Para Freire el pensamiento es el resultado de un proceso de conocimiento, dialéctico e históricamente determinado, y es, ante todo, un acto colectivo, que no puede ser atributo exclusivo de unos cuantos: existe un pensamos y no un yo pienso. Esta idea es básica para comprender la praxis freiriana y se encuentra contenida en toda su obra, pero en su máxima expresión está sintetizada en la famosa frase de Freire: "nadie educa a nadie, los hombres se educan entre sí, mediatizados por su mundo" (Freire, 1999: pág. 9).

LA LECTURA CRÍTICA

Antes de hablar de esta categoría es conveniente hacer dos claridades. La primera es que no es posible pensar la lectura crítica separada del pensamiento crítico. Leer críticamente implica pensar críticamente. Por lo tanto la lectura crítica puede ser entendida como una de las capacidades que se desarrolla al potenciar el pensamiento crítico. La segunda es que, al igual que con el pensamiento crítico y su relación con la pedagogía crítica, es necesario hacer la distinción entre la lectura crítica como competencia para interpretar, analizar, comprender, asumir una postura crítica frente a un texto etc. Y la lectura crítica desde su aspecto formativo o intencionalidad, es decir, el para qué del desarrollo de esta competencia. Desde la pedagogía crítica este para qué sería la emancipación.

LA LECTURA CRÍTICA COMO COMPETENCIA. La lectura crítica es un proceso complejo que se va fortaleciendo a lo largo de la vida escolar mediante la adquisición de otras competencias asociadas al desarrollo del lenguaje (Producción textual, Comprensión e interpretación textual, Literatura, Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos, Ética de la comunicación). Así pues, leer críticamente requiere habilidades y conocimientos relacionados con la comunicación, la sintaxis, el léxico, la semántica y la pragmática, entre otras. Resulta difícil asumir una postura crítica sobre un texto o develar los intereses e intencionalidad que subyacen a él si no se cuenta con los recursos necesarios para comprenderlo, tales como: identificar el tipo de texto y su estructura, conocer el significado de las palabras y su uso contextual, comprender figuras literarias, el contexto del autor y del texto etc. En este orden de ideas, dice Cassany:

En definitiva, cuando hablamos de lectura crítica nos estamos refiriendo a una de las formas de lectura más exigentes y complejas que podemos imaginar, a causa tanto del exhaustivo grado de interpretación del texto que requiere, como de las habilidades y conocimientos previos que debe tener el sujeto para poder realizarla. (Cassany, 2003, p.120)

Existe cierto consenso en cuanto a la existencia de varios niveles de lectura, incluso sobre un mismo texto. Los lineamientos curriculares de Lengua Castellana propuestos por el Ministerio de educación nacional asumen esta idea y clasifica los niveles de lectura en: Literal, inferencial, crítico-intertextual:

1. La lectura literal. Este es un nivel de lectura inicial que hace decodificación básica de la información. Una vez se hace este tipo de recuperación de información, se pasa a otras formas de interpretación que exigen desplegar pre saberes y hasta hipótesis y valoraciones.

2. La lectura inferencial. Este es un nivel de lectura que exige hacer hipótesis y desentrañar intenciones en los textos, más allá de lo que las palabras expresan. Aquí se hacen deducciones y se interpreta haciendo uso de varios elementos del contexto, de la cultura y de los pre-saberes.

3. La lectura crítica intertextual Este es un nivel de valoración que exige tomar posición crítica y poner al texto en relación con otros textos u otras situaciones y contextos.

De este modo, según esta clasificación y siguiendo a Cassany, se puede decir que la lectura crítica es:

Un tipo complejo de lectura —el que exige niveles más altos de comprensión—; requiere los planos previos de comprensión (literal, inferencias, intenciones, etc.) del texto, y exige una suerte de respuesta personal externa del lector frente al texto (frente a su contenido, intención, punto de vista, etc.) (Cassany, 2003, p.117)

Con el desarrollo y evolución de las pruebas estandarizadas en Colombia surge en 2013 el documento *alineación examen saber 11º*. Dicho documento fusiona la prueba de filosofía y lenguaje en una categoría llamada lectura crítica. En este caso la prueba es la misma para ambas y lo que varía es el tipo de textos sobre los que se evalúa (propriadamente para filosofía son utilizados texto filosóficos-argumentativos) y las competencias que enfatiza (ICFES, 2018) ; propone además estructurar la prueba sobre el eje de la evaluación de competencias genéricas: “Entendidas como aquellas que resultan indispensables para el desempeño social, laboral y cívico de todo ciudadano, independientemente de su oficio o profesión” (ICFES, 2013, p.11). En este sentido, la lectura crítica es catalogada como una competencia genérica que los estudiantes debieron haber alcanzado al finalizar la educación media, clave para su desarrollo individual y social. En consecuencia, resulta fundamental el dominio del lenguaje, ya que “los ciudadanos que leen eficiente, amplia y críticamente tienden a ser miembros más productivos de la sociedad, lo que se expresa tanto en su participación comunitaria y establecimiento de acuerdos como en su trabajo” (ICFES, 2018, p. 14)

La multiplicidad de competencias que se requieren para comprender cualquier tipo de texto pueden agruparse en tres competencias generales, de acuerdo con los tres niveles de lectura definidos previamente. A través de la prueba de lectura crítica se evalúan dichas competencias haciendo un énfasis especial en la tercera en coherencia con el nombre de la prueba. Estas tres competencias según el ICFES se encuentran:

Estrechamente relacionadas entre sí. Para aproximarse críticamente a un texto un estudiante debe, en primer lugar, comprender las unidades locales de sentido. En segundo lugar, debe integrar esa información para darle un sentido global al texto. Y, en tercer lugar, una vez superadas las dos etapas anteriores, debe tomar una postura crítica frente al texto, reflexionando sobre su contenido. (2013, p. 42)

LA LECTURA CRÍTICA COMO MEDIO PARA LA EMANCIPACIÓN. La importancia de fortalecer la lectura crítica y las capacidades que en ella intervienen, trasciende su aspecto técnico e instrumental, pues aprender a leer críticamente no debe limitarse a la comprensión de un texto, ni al alcance de unas metas académicas como por ejemplo ingresar a la universidad u obtener un buen puntaje en el ICFES. Lógicamente la escuela debe mediar en la adquisición de ciertas herramientas y competencias para que los estudiantes respondan positivamente a las exigencias del presente siglo, entre las cuáles se encuentran las mencionadas anteriormente. No obstante, el papel de la escuela no es solo la preparación de hombres exitosos, sino sobre todo la formación de mejores seres humanos. La aproximación crítica hacia un texto debería implicar la posibilidad de hacer una lectura crítica de la realidad para que el estudiante reflexione sobre su situación individual y social en aras de la transformación.

En este orden de ideas, la pedagogía crítica, en especial los aportes de Pablo Freire, resaltan el papel contra-hegemónico y emancipador de la lectura. Para este pedagogo brasileño, la lectura crítica es un proceso activo, no memorístico propio de la educación bancaria, que busca el encuentro con la significación profunda del texto. Comprender un texto no es algo que se dé por sí solo, no es un regalo; es una conquista que requiere el esfuerzo diligente, responsable e intencionado del que lo estudia. Es propiamente un diálogo, que parte de la lectura del mundo particular del lector, con el autor, el texto, y el conocimiento (Freire, 1999).

Lo más distintivo del pensamiento Freireriano entorno a la lectura es la relación que establece con la dimensión política del hombre. En palabras de Freire:

Si desde el punto de vista lingüístico el analfabeto es aquel o aquella que no sabe leer y escribir, el "analfabeto" político - no importa si sabe leer y escribir o no-- es aquel o aquella que tiene una percepción ingenua de los seres humanos en sus relaciones con el mundo, una percepción ingenua de la realidad social que, para él o ella, es un hecho dado, algo que es y no que está siendo (Freire, 1999, p. 73).

La educación bancaria, entendida como trasmisión de contenidos que solo describen la realidad, bloquean el surgimiento de la conciencia crítica y refuerzan el analfabetismo político. De este modo, el sujeto queda inhabilitado para emprender cualquier acción trasformadora que pretenda cambiar el estado de las cosas.

ESQUEMA – RESUMEN



DESARROLLO DE LA PROPUESTA EDUCATIVA

ESTRUCTURA DE LA PROPUESTA

DIAGNÓSTICO

Un primer acercamiento a la problemática que inspiró esta propuesta se da a través de la observación directa del docente, quien, en realización de las diferentes actividades del aula, nota dificultades para comprender textos relacionados con temas filosóficos y falta de argumentación a la hora de expresar su punto de vista.

Otro factor que se tuvo en cuenta para diagnosticar el problema son los resultados de la pruebas Saber 11 de los tres últimos años. Si bien esta prueba la realizan los estudiantes en el grado 11, su análisis fue útil para establecer la tendencia del nivel de desempeño en el componente de lectura crítica. Según estos resultados, el puntaje promedio no ha variado mucho en los últimos tres años (56 en 2018, 55 en 2019, 55 en 2020). De hecho supera los otros componentes evaluados (Matemáticas, Sociales y competencias, Ciencias Naturales, Inglés). Solo en 2020 iguala con Matemáticas en puntaje (55). Los resultados, en relación con el país, la entidad territorial (ETC) a la cual pertenece la institución (EE) y los aprendizajes evaluados según los niveles de lectura de acuerdo al porcentaje de respuestas incorrectas se describen en las tablas 1 y 2:

Tabla 1. Resultados pruebas saber 11° 2018,2019, 2020.

AÑO	EE	COLOMBIA	ETC	Privados-ETC
2018	56	54	58	62
2019	55	53	58	61
2020	55	53	57	60

Fuente:https://www.icfesinteractivo.gov.co/resultadosSaber/resultadosSaber11/rep_resultados.htm

Tabla 2. Porcentaje de respuestas incorrectas según los aprendizajes

APRENDIZAJE	AÑO	EE	COLOMBIA	ETC
Identifica y entiende los contenidos locales que conforman un texto.	2018	43%	47%	40%
	2019	34%	37%	29%
	2020	37%	43%	37%

Comprende cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global.	2018	38%	44%	37%
	2019	45%	43%	35%
	2020	44%	48%	41%
Reflexiona a partir de un texto y evalúa su contenido.	2018	50%	51%	44%
	2019	37%	43%	37%
	2020	36%	39%	32%

Fuente: https://www.icfesinteractivo.gov.co/resultadosSaber/resultadosSaber11/rep_resultados.htm

Según los resultados de las pruebas realizadas en los 3 últimos años, la institución muestra una leve superioridad con respecto al promedio nacional. Con respecto al promedio del municipio los resultados son levemente inferiores. La misma tendencia se observa con respecto a los aprendizajes según los niveles de lectura. Es muy importante tener en cuenta que, si bien la institución está levemente por encima del promedio nacional, en un nivel similar a las demás instituciones del municipio, y que a nivel institucional los resultados en lectura crítica fueron mejores que los otros componentes evaluados, el promedio está muy cerca del nivel 2 de desempeño (36-50) que es un nivel relativamente bajo y aun se puede mejorar. También es importante tener en cuenta la fusión entre las áreas de filosofía y lenguaje pues por este motivo no todos los textos que evalúa son de carácter filosófico. Por último, las pruebas masivas son un referente general y no siempre evalúa los aprendizajes reales de los estudiantes.

Otro instrumento que se utilizó para el apoyo del diagnóstico es un taller (ver Anexo A) aplicado a 19 estudiantes del grado 10B para medir el nivel de lectura crítica. El taller está compuesto de 10 preguntas abiertas sobre el capítulo “Las verdades de la razón” del libro *las preguntas de la vida* de Fernando Savater. Cabe decir que los estudiantes realizaron un trabajo previo donde indagaron por el contexto del libro y del autor. Este instrumento de diagnóstico se diseñó teniendo en cuenta los niveles de lectura propuestos por el ICFES y el Ministerio de educación nacional. De los estudiantes evaluados, el 84% presentó dificultades en el nivel literal, 89% en el nivel inferencial y 63% en el nivel crítico. Según la escala institucional de evaluación, de acuerdo a los resultados globales del taller, el 79% obtuvieron un desempeño bajo (0-2.9), 15% desempeño básico (3-3.9) y el 6% un desempeño superior.

COMPONENTES DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA

IDENTIFICACIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA. Este espacio contiene los aspectos formales e información general de la secuencia, tales como: Nombre del plantel, área, título, nombre del docente, etc.

PROBLEMA SIGNIFICATIVO DEL CONTEXTO. Se planteó un problema real que afecta el ámbito local y nacional. El problema es la oportunidad para la creación de ambientes de aprendizaje propicios para el desarrollo del pensamiento crítico y demás competencias del área. La enseñanza problémica invierte el orden lógico de la enseñanza tradicional, la cual parte del supuesto de que con la transmisión de contenidos los alumnos adquieren las herramientas necesarias para enfrentar los problemas del contexto. Contrario a esto, dicha propuesta, sugiere partir del problema para afianzar el aprendizaje a medida que se busca una solución. En este sentido, la pedagogía crítica nutre la reflexión sobre el tema y se articula el modelo pedagógico de la institución.

COMPETENCIAS: El aprendizaje basado en competencias es una metodología activa centrada en el desarrollo de conocimientos, habilidades, y destrezas que el estudiante puede aplicar en la solución de problemas del contexto. Para esta propuesta se pensaron las siguientes competencias:

1. Una competencia general para la secuencia didáctica: Esta competencia orienta y da sentido a las competencias básicas (transversales) y las específicas del área.
2. Competencias Básicas (transversales): Matemáticas, científicas, ciudadanas, laborales
3. Competencias específicas: Puesto que la Filosofía trabaja problemas propios, tiene también competencias propias: Crítica, dialógica, y creativa. En este sentido: “a la Filosofía le corresponde la tarea de promover el desarrollo del pensamiento crítico como competencia para pensar autónomamente; impulsar la comunicación como forma privilegiada de interacción social; y favorecer la creatividad del educando” (MEN, 2010, p. 23). Los niveles de desempeño que muestran el alcance de las competencias son los que propone el Ministerio de Educación Nacional; a estos se les agregó un desempeño enfocado en el fortalecimiento de la lectura crítica.

Dichas competencias se integran a las específicas del área mediante el diálogo y la crítica de los textos.

En el aprendizaje basado en competencias los contenidos no son estáticos, si bien el tema general es la moral, necesariamente no se sigue un orden estricto. Estos se adaptan al desarrollo de las competencias y se integran a procesos relacionados con el saber ser, hacer, y conocer. Estos últimos constituyen los resultados de aprendizaje entendidos como las pautas que se deben tener en cuenta para la valoración de las competencias mediante evidencias tangibles y concretas.

ACTIVIDADES ARTICULADAS. Las actividades propuestas en esta secuencia didáctica están articuladas a la solución del problema y al desarrollo de las competencias. Estas se distribuyen de la siguiente manera:

1. Actividades de inicio: Presentación de la propuesta y recuperación de saberes previos. Evaluación diagnóstica.

2. Actividades de desarrollo: Conceptualización, desarrollo de procesos de aprendizaje, que contribuyan a la solución del problema y alcance de las competencias, Estudio de textos, evaluación de los procesos.

3. Actividades de cierre: Se proponen actividades que recojan lo más significativo del proceso, entre ellas, la evaluación final. Esta evaluación final en la institución se conoce como la acumulativa y se puede articular con la prueba de lenguaje para fortalecer la lectura crítica.

EVALUACIÓN. Se realiza durante todo el proceso a la par del desarrollo de las actividades de inicio, desarrollo y cierre. Para hacer una valoración más objetiva del alcance de las competencias se propone la utilización de rúbricas. La escala de valoración utilizada es la institucional (Bajo 0-2.9, Básico 3-3.9, Alto 4-4.5, Superior 4.6-5).

RECURSOS. Son todos los recursos que se necesitan en la ejecución de la secuencia didáctica. Permite ser coherentes en la planeación de la secuencia con los recursos con que cuenta la institución, docentes y estudiantes. En determinados casos se puede gestionar los recursos faltantes.

METACOGNICIÓN. El estudiante reflexiona sobre su propio proceso de aprendizaje. Se utiliza el formato dispuesto por la institución.

*FORMATO DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA*¹

SECUENCIA DIDÁCTICA PARA EL ÁREA DE FILOSOFÍA “Mis Acciones afectan a los demás”	
IDENTIFICACIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA	
Grado: Área: Periodo: Duración: Eje temático:	Décimo Filosofía III 10 Semanas (2 horas semanales) La Moral
PROBLEMA SIGNIFICATIVO DEL CONTEXTO	
¿Cómo puede ayudar las reflexiones sobre la moral y la ética que se hagan desde el aula en la construcción de un país justo y libre de corrupción?	
COMPETENCIA	
Reflexionar en torno a las acciones que configuran los valores morales y éticos para orientar las decisiones individuales y colectivas de manera crítica y responsable.	
Competencias Básicas: 1. Comunicativa: Comprende, interpreta y analiza diferentes tipos de textos. Expresa su punto de vista con argumentos y escucha los argumentos de los demás. 2. Matemática: Resuelve y formula problemas seleccionando información relevante en conjuntos de datos provenientes de fuentes diversas. Organiza sus razonamientos de forma coherente.	

¹ Formato adaptado de Tobón, S. Pimienta, J. García, J. (2010) *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. México: PEARSON EDUCACIÓN.

<p>3. Científicas: Formulo preguntas y persisto en la búsqueda de respuestas. Problematiza la realidad y plantea hipótesis.</p> <p>4. Ciudadanas: Expreso asertivamente mi punto de vista. Soy capaz de ponerme en los zapatos del otro. Manifiesto tolerancia y respeto frente al punto de vista del otro aunque difiera.</p>		
<p>Desempeños según el documento 14: Orientaciones pedagógicas para la enseñanza de la filosofía</p>		
Crítica	Dialógica	Creativa
<p>Examino las razones de los demás y mis propias razones desde un punto de vista filosófico. Fomento la autonomía y la dignidad en busca de la emancipación. Argumento filosóficamente teniendo en cuenta la pluralidad de los interlocutores. Formulo preguntas que promueven la discusión filosófica y generan nuevas preguntas filosóficas. Concibo cursos inéditos de acción para transformar la realidad a partir de la filosofía. Leo textos con atención y mediante este proceso, apropio las ideas más importantes, comprendo su estructura y los valoro críticamente. ²</p>		
<p>Indicadores de Desempeño</p>		
Saber conocer	Saber hacer	Saber ser
<p>Diferencias y semejanzas entre moral y ética.</p> <p>Relación entre libertad y responsabilidad.</p> <p>Relación entre poder político y ciudadanía.</p>	<p>Realiza comparaciones argumentadas entre conceptos como ética y moral.</p> <p>Analiza la tensión existente entre libertad y responsabilidad en situaciones determinadas.</p> <p>Propone posibles alternativas para evitar la corrupción y para el ejercicio ciudadanía responsable.</p>	<p>Expresa respetuosamente su punto de vista sobre cuestiones relativos a la moral y la ética y escucha activamente los argumentos de los demás.</p>

² Adaptado de Elder, L y Paul, R. (2005). *Estándares de competencias para el pensamiento crítico*. Fundación para el pensamiento crítico.

	Valora críticamente textos filosóficos donde se plantean temas relacionados con la acción humana.	
ACTIVIDADES		
<p style="text-align: center;">Actividades de Inicio</p> <p>1. Presentación de la Secuencia.</p> <p>2. Socialización del problema a resolver.</p> <p>3. Diagnóstico:</p> <p>Preguntas exploratorias: ¿Qué es moral? ¿Qué es ética? ¿Qué relación existe entre ética y moral?</p> <p>Diálogo grupal ¿La corrupción en nuestro país es un problema moral o ético o que es?</p>		<p>Evidencia: Participación</p> <p>Indicador de Desempeño:</p> <p>Expresa respetuosamente su punto de vista sobre cuestiones relativos a la moral y la ética y escucha activamente los argumentos de los demás.</p>
<p style="text-align: center;">Actividades de desarrollo.</p> <p>1. Observar el Video sobre la diferencia entre ética y moral y tomar nota en el cuaderno: https://www.youtube.com/watch?v=i_Cr6Ht3_8Q&t=218s</p> <p>2. Lectura de texto pág. 135 Pensemos 1 Santillana: “<i>El relativismo; Aristóteles, Metafísica</i>”.</p> <p>¿Qué significa que el hombre es la medida de todas las cosas? ¿Qué crítica hace Aristóteles a Protágoras? ¿Estás de acuerdo con Aristóteles?</p> <p>3. Lectura de texto pág. 136 Pensemos 1: “<i>Juicios morales, Juicios de sentimientos; David Hume, Tratado de la naturaleza humana</i>”</p> <p>¿Crees que la moralidad se reduce a cuestión de sentimiento? ¿Consideras que la razón no cumple ninguna función en el ámbito moral?</p>		<p>Evidencia: Cuadro comparativo entre ética y moral.</p> <p>Indicadores de Desempeño</p> <p>Conoce las diferencias y semejanzas entre moral y ética.</p> <p>Realiza comparaciones argumentadas entre conceptos como ética y moral.</p> <p>Valora críticamente textos filosóficos donde se plantean temas relacionados con la acción humana.</p> <p>Ponderación: 10%</p>

<p>4. Leer el Capítulo Sexto “La Libertad de acción” del libro las preguntas de la vida de Fernando Savater paginas 50-59.</p>	<p>Evidencia: Informe de lectura³</p> <p>Indicadores de desempeño:</p> <p>Analiza la tensión existente entre libertad y responsabilidad en situaciones determinadas.</p> <p>Relación entre libertad y responsabilidad.</p> <p>Valora críticamente textos filosóficos donde se plantean temas relacionados con la acción humana.</p> <p>Ponderación: 30%</p>
<p>5. Leer el texto pág.158 Pensemos I “El ciudadano ateniense” <i>Tucides, Historia de la guerra del Peloponeso</i>. Responder: ¿Qué características destaca Pericles del ciudadano ateniense? ¿Piensas que el ciudadano actual debería tener alguna de las características que se le exigían al ciudadano ateniense? ¿Por qué?</p> <p>6. Leer texto pág. 183 Pensemos I “Sobre el estado natural del hombre” <i>John Locke, segundo tratado sobre el gobierno</i>. Responder: Explica cuál es el estado natural del hombre según Locke. ¿Cuál es la opinión de Locke sobre la monarquía? ¿Qué legitima el poder de la monarquía? ¿Qué crees tú que legitima el Estado colombiano?</p> <p>7. Leer las páginas de la 181-185 Pensemos I, sobre las</p>	<p>Evidencia: Debate Legitimidad del Estado y Libertad ciudadana.</p> <p>Indicadores de desempeño:</p> <p>Comprende la relación entre poder político y ciudadanía.</p> <p>Propone posibles alternativas para evitar la corrupción y para el ejercicio ciudadanía responsable.</p> <p>Expresa respetuosamente su punto de vista sobre cuestiones relativos a la moral y la ética y escucha activamente los argumentos de los demás.</p> <p>Valora críticamente textos filosóficos donde se plantean temas relacionados con la acción humana.</p>

³³ Ver formato Anexo #2

teorías del surgimiento del Estado y tomar nota en el cuaderno de las ideas centrales.		Ponderación: 30%	
<p style="text-align: center;">Actividades de cierre</p> <p>1. Conclusiones del debate.</p> <p>2. Dialogo Grupal: posibles soluciones para el problema significativo del contexto.</p> <p>3. Prueba Acumulativa de filosofía articulada con la de lenguaje.</p>		<p>Evidencia: Prueba tipo ICFES</p> <p>Propone posibles alternativas para evitar la corrupción y para el ejercicio ciudadanía responsable.</p> <p>Valora críticamente textos filosóficos donde se plantean temas relacionados con la acción humana.</p> <p>Ponderación: 20%</p>	
EVALUACIÓN			
D. Bajo (0-2.9)	D. Básico (3-3.9)	D. Alto (4-4.5)	D. Superior (4.6-5)
Identifica algunos elementos para hacer la comparación entre ética y moral pero no establece ninguna relación entre ellos.	Identifica los principales elementos para hacer la comparación entre ética y moral pero tiene dificultad para explicar claramente las diferencias y semejanzas.	Identifica los principales elementos para hacer la comparación entre ética y moral y explica las diferencias y semejanzas entre ellas	Identifica los principales elementos para hacer la comparación entre ética y moral y explica claramente la relación entre ellos justificando su respuesta.
No Desarrolla todos los puntos del informe. Tiene dificultades para identificar la idea central, relacionar los conceptos claves y realizar una crítica valorativa del texto.	Desarrolla todos los puntos del informe e identifica la idea central pero tiene dificultades para relacionar los conceptos claves y realizar una crítica valorativa del texto.	Desarrolla todos los puntos del informe e identifica la idea central pero tiene dificultades para relacionar los conceptos claves o realizar una crítica valorativa del texto.	Desarrolla todos los puntos del informe e identifica la idea central, relaciona los conceptos claves y realiza una crítica valorativa del texto.
La argumentación es deficiente y se utilizan pocos conceptos	Argumenta en torno al tema del debate y utiliza conceptos	La argumentación en torno al tema del debate es buena y	Argumenta en torno al tema del debate de y utiliza

relacionados con el poder político y el ejercicio de la ciudadanía.	relacionados con el poder político y el ejercicio de la ciudadanía pero requiere apoyo del profesor.	utiliza conceptos relacionados con el poder político y el ejercicio de la ciudadanía.	conceptos relacionados con el poder político pero requiere apoyo del profesor.
METACOGNICIÓN			
Autoevaluación: El estudiante reflexiona sobre su propio proceso de aprendizaje. Se utiliza el formato dispuesto por la institución. Su ponderación es del 10%			
RECURSOS			
<ul style="list-style-type: none"> • Libro de texto filosofía Pensemos I Santillana • Libro las preguntas de la vida Fernando Savater. • Recursos digitales: youtube; meet; pdf; classroom. • Fotocopias. • Auditorio 			

METODOLOGÍA DE IMPLEMENTACIÓN DE LA PROPUESTA

Es necesario de tener presente que en el aprendizaje por competencias los contenidos son dinámicos y están en función del alcance de las mismas. Esta secuencia didáctica trabaja los contenidos desde la propuesta del documento 14 del ministerio de educación nacional “*Orientaciones para la enseñanza de la filosofía en la educación media*”, la cual los agrupa en tres grandes ejes temáticos: El conocimiento, la estética y moral. Para el caso de esta propuesta el eje temático que aborda es el de la moral, pero la estructura de la secuencia didáctica diseñada puede ser utilizada para el manejo de los otros ejes o de los enfoques temáticos que el docente, según su criterio, considere necesario. Queda claro que el presente trabajo no sigue una línea histórica en la enseñanza de la filosofía, pero esto no significa que ignore su historia, pues al hablar de un tema como el de la moral no se puede omitir por ejemplo el intelectualismo moral de Sócrates, el relativismo de los sofistas o el imperativo categórico de Kant. Además, el docente puede optar por destinar cada periodo una de las clases para realizar una mirada general del desarrollo histórico de la filosofía. Dicho esto, para la implementación de la secuencia se sugiere lo siguiente:

SEMANA 1

En esta semana se socializa la secuencia didáctica con los estudiantes explicando cual es su propósito, el problema a resolver, los temas a tratar, las competencias a desarrollar, las actividades, como se les va evaluar etc. Se puede recoger algunas percepciones de los estudiantes y abrir el espacio para recibir sus sugerencias. También es necesario hacer un sondeo de los conocimientos previos para ello la utilización de preguntas exploratorias o lluvia de ideas es útil. Incluso el diálogo sobre el problema ayudara a recoger información sobre los conocimientos que tienen los estudiantes sobre el tema. Este primer encuentro es clave para realizar los ajustes que sean necesarios.

Los estudiantes deben leer en casa para la semana 3, el capítulo del libro “la libertad de acción” y desarrollar el punto 1 al 3 del informe de lectura. Los textos trabajados durante la secuencia pueden variar de acuerdo al criterio del docente atendiendo a la disponibilidad, pertinencia o contexto. Lo más importante es que sean de fácil lectura para los estudiantes, es decir, que el grado de complejidad de los textos no sea muy alto, y que por su puesto tengan relación con la problemática planteada. Para esta secuencia se eligió un texto del filósofo español Fernando Savater el cual aborda temas relevantes para los jóvenes y que además utiliza un lenguaje sencillo y asequible. Las otras lecturas propuestas de textos filosóficos son de poca extensión.

SEMANA 2

En esta clase se proyecta el video de youtube “La ética y la moral”. Los temas que se pueden trabajar en este momento de la secuencia como punto de partida para las discusiones posteriores son: la moral, la ética, y la relación que existe entre ellas, ¿Por qué los seres humanos somos morales? Los estudiantes deben pensar y escribir en el cuaderno en cómo las reflexiones de la clase, por ejemplo entender la ética y la moral como la búsqueda de una mejor manera de vivir, contribuye a la solución del problema planteado.

SEMANA 3

En esta clase se lee en voz alta los textos cortos “*El relativismo; Aristóteles, Metafísica*” y “*Juicios morales, Juicios de sentimientos; David Hume, Tratado de la naturaleza humana*”. La

temática se desarrolla a partir de las siguientes preguntas que los estudiantes deben responder: ¿Qué significa que el hombre es la medida de todas las cosas? ¿Qué crítica hace Aristóteles a Protágoras? ¿Está de acuerdo con esta crítica? ¿Crees que la moralidad se reduce a cuestión de sentimiento? ¿Consideras que la razón no cumple ninguna función en el ámbito moral? Los aspectos a tratar durante el encuentro son: El Relativismo moral, la discusión de si existen valores morales universales, el papel de la razón y la ética en asuntos relacionados con la acción humana etc.

Luego de la explicación del docente y teniendo en cuenta la clase anterior, los estudiantes elaboran un cuadro comparativo sobre las semejanzas y diferencias entre ética y moral.

Los estudiantes deben pensar y copiar en el cuaderno, en cómo las reflexiones de la clase aporta a la solución del problema planteado, por ejemplo analizar si es posible una sociedad justa y honesta donde lo bueno y lo malo dependa únicamente de lo que piensa cada cual.

Desarrollar en casa el punto 4 y 5 del informe de lectura.

SEMANA 4

En este espacio los estudiantes socializan los avances del informe de lectura y presentan las dudas al docente con respecto al texto. El docente puede contribuir a la socialización con preguntas como: ¿Qué les gustó o no de la lectura? ¿Qué dificultades tuvieron con el texto? ¿Cuáles palabras son recurrentes en el texto? ¿Cuáles palabras son claves? Etc (Nivel literal). Los aspectos a trabajar a partir de la socialización pueden ser: La libertad, ¿Somos realmente libres?, el determinismo, la responsabilidad, relación entre responsabilidad y libertad, la autonomía.

Los estudiantes deben pensar y copiar en el cuaderno en cómo las reflexiones de la clase aportan a la solución del problema planteado, por ejemplo analizar cuáles son los límites de la libertad, si esa libertad que poseo me exime de mis deberes, ¿se puede hablar de libertad en un país como el nuestro? ¿Se puede cambiar el estado de las cosas o nuestra historia, la situación social y las estructuras políticas determinan que las cosas sigan igual.

Desarrollar en casa el punto 6 del informe de lectura.

SEMANA 5

En este espacio los estudiantes socializan los avances del informe de lectura y presentan las dudas al docente con respecto al texto. El docente puede contribuir a la socialización con preguntas como: ¿Cómo relaciona el texto la libertad y la responsabilidad? ¿Cómo se relaciona la libertad con las exigencias de la vida en sociedad? Etc (Nivel inferencial). También se trabaja el concepto de ciudadanía con base a la lectura en voz alta del texto “*El ciudadano ateniense*” Tucides, *Historia de la guerra del Peloponeso* y al diálogo grupal sobre las preguntas ¿Qué características destaca Pericles del ciudadano ateniense? ¿Piensas que el ciudadano actual debería tener alguna de las características que se le exigían al ciudadano ateniense? ¿Por qué?

Los estudiantes deben pensar y copiar en el cuaderno, en cómo las reflexiones de la clase aporta a la solución del problema planteado, por ejemplo analizar cuáles son los derechos y responsabilidades que tengo como ciudadano, cuáles son las implicaciones de vivir en sociedad, reflexionar si el estado colombiano garantiza dichos derechos y si no es así que se debe hacer.

Desarrollar para la semana 7 el punto 7 y 8 del informe de lectura.

SEMANA 6

En este espacio se lee en voz alta el texto el texto pág. 183 Pensemos I “*Sobre el estado natural del hombre*” John Locke, *segundo tratado sobre el gobierno*. La temática se desarrolla a partir de las siguientes preguntas que los estudiantes deben responder: Explica cuál es el estado natural del hombre según Locke. ¿Cuál es la opinión de Locke sobre la monarquía? ¿Qué legitima el poder de la monarquía? ¿Qué crees tú que legitima el Estado colombiano? Los aspectos a tratar son los siguientes: El poder político y la organización social ¿Son necesarios?, Legitimidad del poder político, el estado moderno etc.

Los estudiantes deben pensar y copiar en el cuaderno, en cómo las reflexiones de la clase aporta a la solución del problema planteado, por ejemplo analizar ¿Qué legitima un estado? ¿Cuál es la diferencia entre legalidad y legitimidad? ¿Cómo podemos ejercer un control político desde nuestro rol como ciudadanos?

SEMANA 7

En este espacio los estudiantes socializan los avances del informe de lectura y presentan las dudas al docente con respecto al texto. El docente puede contribuir a la socialización con

preguntas como: ¿De qué manera contribuye el texto al desarrollo individual y social? ¿Estás de acuerdo con los planteamientos del autor? ¿Ayuda la lectura del texto a dar solución al problema propuesto al inicio de la secuencia? (Nivel crítico) Los estudiantes leen además, las páginas 181-185 del libro de texto *Pensemos I*, sobre las teorías del surgimiento del Estado y toman nota en el cuaderno de las ideas centrales. Los aspectos a tratar en esta sección son: La teoría política de Nicolás Maquiavelo, el modelo individualista de Thomas Hobbes el modelo liberal de John Locke, el modelo universalista de Rousseau, ¿Son compatibles ley y libertad en el marco del pacto social? ¿Por qué? etc.

Los estudiantes deben pensar y copiar en el cuaderno, en cómo las reflexiones de la clase aporta a la solución del problema planteado, por ejemplo analizar las personas deben ser obedientes con el gobierno, aunque este realice acciones moralmente cuestionables, ¿es la violencia un medio justificable para realizar un cambio social y político?

Los estudiantes entregan el informe de lectura, se anuncia el debate para la próxima clase sobre legitimidad del Estado y libertad ciudadana. Se dan orientaciones generales para la realización del debate (Equipos, duración, orden, lugar, distribución de roles, etc.)

SEMANA 8

En este encuentro se realiza el debate que recoge en cierta manera los aprendizajes y competencias adquiridos durante el proceso, se espera que para este momento de la secuencia los estudiantes tengan los recursos necesarios para expresar con argumentos su punto de vista, y que a través de las reflexiones hechas sepan proponer posibles soluciones al problema planteado al inicio de la secuencia. La evaluación del debate se enfocara en los asuntos mencionados anteriormente. Como este es el primer debate que realizan los estudiantes se tendrá en cuenta las reglas de juego mínimas para realizar un debate serio pero no se detendrá en aspectos formales del mismo (control del tiempo, roles, etc.) Al final el docente orienta el diálogo grupal sobre las conclusiones del debate y las soluciones propuestas.

El docente debe anunciar la aplicación de la prueba acumulativa.

SEMANA 9

En esta clase se aplica una prueba tipo ICFES en articulación con el área de lenguaje como estrategia para ir acostumbrando a los estudiantes al tipo de prueba que desarrollaran en el grado 11. Esta puede ser utilizada como prueba de salida para medir los avances en lectura crítica. Se espera que en este momento de la secuencia los estudiantes manifiesten avances en el desarrollo del pensamiento crítico y la lectura crítica.

SEMANA 10

Esta semana se deja de “colchón” por eventualidades que se puedan presentar, socializar los resultados de la acumulativa o para profundizar en algún aspecto que requiera especial atención.

REFERENCIAS

- Boisvert, J. (2004). *La formación del pensamiento crítico: Teoría y práctica*. México: Fondo de cultura económica.
- Cassany, D. (2021). *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Cossio, J. (2018). Tradiciones o culturas pedagógicas: del contexto europeo y norteamericano al conocimiento pedagógico latinoamericano. *Revista actualidades investigativas en educación*, 18 (1), pp. 1-23. DOI: <https://doi.org/10.15517/aie.v18i1.31843>
- Dewey, J. (2007) *Cómo pensamos: Relación del pensamiento reflexivo y el proceso educativo*. Barcelona: Paidós.
- Días, A. (2013). Secuencias de aprendizaje. ¿Un problema del enfoque de competencias o un reencuentro con perspectivas didácticas? Profesorado. *Revista de currículum y formación de profesorado*, 17(3), 11-33.
- Elder, L y Paul, R. (2005). *Estándares de competencias para el pensamiento crítico*. California: Fundación para el pensamiento crítico.
- Freire, P. (1999). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI.
- Gómez, M. (2003). *Introducción a la didáctica de la filosofía*. Pereira: Editorial Papiro-Universidad Tecnológica de Pereira.
- Gómez, M (2018). *Filosofía y enseñanza. Competencia, concepto, disertación, profesor*. Libro resultado del proyecto de investigación: “Balance de las formas de enseñanza de la filosofía en Colombia. Entre práctica y experiencia”. UPTC-DIN-SGI 2204, 271
- Lipman, M. Oscanyan, F. y Sharp, A. (1992). *La Filosofía en el aula*. Madrid: Ediciones de la torre.
- MEN, (1998). *Serie Lineamientos Curriculares. Lengua Castellana, Ministerio de Educación Nacional*. Bogotá: MEN.

- MEN, (2010). *Orientaciones pedagógicas para la enseñanza de la filosofía en la educación media*. Bogotá: MEN
- Muños, D. (2013). Pedagogías críticas y transformación de subjetividades. *Revista Kavilando*, 5 (1), 39-44.
- Muñoz, D. (2018). Corrientes pedagógicas críticas: Propuestas educativas y formativas para la emancipación humana. *Kénosis*, 6 (11), pp. 46-67.
- Rodríguez M. (1997). *Hacia una didáctica crítica*. Madrid: La Muralla.
- Runge, Andrés. (2013). Didáctica: Una introducción panorámica y comparada. *Revista Itinerario Educativo*, 27(62), 201-240.
- Tobón, S. T., Prieto, J. H. P., y Fraile, J. A. G. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson educación.
- Tozzi, Michel (2007). Sobre la didáctica del aprendizaje del filosofar. *Diálogo Filosófico* 68: 207-216.
- Vasco, C. E. (2003). *Estándares básicos de calidad para la educación*. Bogotá: Mimeo.

ANEXO A

Prueba Diagnóstica

Ejercicio de Comprensión Lectora-Las verdades de la Razón

<https://forms.gle/7QaFzxqPNt3PvrPs6>

1. A partir del texto como explicarías la frase de Antonio Machado: "Tu verdad, no: la Verdad. Y ven conmigo a buscarla. La tuya, guárdatela". (Nivel inferencial)
2. A través de las redes sociales, circula gran cantidad de información ¿Qué papel puede jugar la razón para tratar de identificar cual información es confiable y cuál no? Justifica tu respuesta. (Nivel crítico intertextual)
3. Según el texto ¿Qué es la razón? Respóndala con sus propias palabras. (Nivel inferencial)
4. ¿Por qué es importante someter al examen de la razón lo que sabemos o creemos saber? Justifica tu respuesta. (Nivel crítico intertextual)
5. Expresa, con argumentos, tu opinión personal con respecto al texto. (Nivel crítico intertextual)
6. Explique que son los "campos de la verdad" según el autor. (Nivel inferencial)
7. Según el autor ¿Cuáles son algunas fuentes de donde obtenemos los conocimientos? es decir ¿Cómo llegamos a saber lo que sé o creo saber?) (Nivel literal)
8. ¿De qué trata principalmente el texto? (Nivel literal)
9. Según el autor, ¿Hasta qué punto puedo estar seguro de los conocimientos que tengo? (Nivel Literal)
10. ¿Porque es importante que la razón delimite los "campos de la vedad"? (Nivel Literal)

ANEXO B

Formato Informe de Lectura

INFORME DE LECTURA "La libertad de Acción"		
ALUMNO:		GRADO 10
ÁREA : Filosofía	PERIODO: 3	FECHA DE ENTREGA:
<p>1. DATOS GENERALES DEL TEXTO</p> <p>A. Título de la obra</p> <p>B. Autor</p> <p>C. Fecha de publicación</p> <p>D. Editorial</p> <p>E. Número de páginas y capítulos.</p>		
<p>2. INTRODUCCIÓN: En este espacio indicamos quien es el autor de la obra y el tema central del libro.</p>		
<p>3. TEMA DEL CAPÍTULO: El tema debe ser descrito de manera breve, resaltando uno o dos conceptos claves.</p>		
<p>4. IDEA PRINCIPAL: Además de enunciar la idea principal debes explicarla</p>		
<p>5. IDEAS SECUNDARIAS: Además de enunciar las ideas secundarias debes explicarlas</p>		
<p>6. TÉRMINOS Y CONCEPTOS FILOSÓFICOS: ¿Cuáles son los términos y conceptos fundamentales del texto? Preséntelos en un mapa conceptual.</p>		
<p>7. ANÁLISIS PERSONAL DEL TEXTO: Crítica valorativa del texto ¿Qué piensa usted al respecto? Justifique su respuesta.</p>		

8. APLICACIÓN DEL TEXTO: ¿Cómo se puede aplicar el texto a la vida cotidiana? ¿Tiene el texto que decir algo a las personas de hoy? Argumente su respuesta.

