



**El Taller de Didáctica de la Lógica
le invita
estimado colega profesor@ de lógica
a conocernos:**

- Consultando nuestra página electrónica que contiene la trayectoria del Taller de Didáctica de la Lógica TDL y múltiples conferencias y materiales elaborados para y sobre la enseñanza de la asignatura de lógica <http://minerva.filosoficas.unam.mx/~tdl/TDL.htm>
- Inscribiéndose a nuestra lista de correo para recibir información de las actividades del taller, enviando un correo electrónico desde la cuenta que desee inscribir, a la dirección: TDL-subscribe@egroups.com.mx
- Asistiendo a las videoconferencias del ciclo 2002 bajo el rubro general de "Cómo enseñar la Lógica vinculada a otras disciplinas" en las cuales se ensalzarán todas nuestras sedes en las ciudades de Saltillo, Ciudad Federal, Guadalajara, Guanajuato, Mérida, Querétaro, Veracruz, Kalapa
- Impartiendo una videoconferencia como parte de este ciclo 2003 en la que se presente una querida investigación o trabajo concerniente a la enseñanza de la lógica.
- Solicitando mediante préstamo los videos de las conferencias efectuadas dentro del TDL, a través de los coordinadores regionales
- Asistiendo a nuestro V Encuentro Nacional de Didáctica de la Lógica, a efectuarse en la ciudad de Saltillo, Coahuila, durante el mes de octubre.

El TDL es un taller para construir conocimientos, habilidades y materiales didácticos útiles para ser mejores profesores de lógica. Su propósito es intercambiar ideas y experiencias para ayudarnos y a otros amigos con el objeto de enseñar mejor lógica. No es para aprender lógica ni para simplemente aprender didáctica; es para investigar y aprender sobre la didáctica de la lógica.

COORDINADORA NACIONAL DEL TDL
Ángela Sanchez Asensio
Facultad de Ciencias Filosóficas de la UNAM
asanchez@filosoficas.unam.mx

COOORDINADOR NACIONAL DEL TDL
Diego Armando Valdez
Instituto de Investigaciones Filosóficas de la UNAM
ahoradefilosofia@unam.mx

COORDINADORES REGIONALES DEL TDL:

En Ciudad de México:
Raúl López Jiménez
Facultad de Filosofía y Letras, Preparatoria 1 de la UNAM
coordinador@filosoficas.unam.mx

En Coahuila:

José Antonio Díaz
Esc. "Alfonso Fuentes" de la Universidad Autónoma de Coahuila
mdiaz@coahuila.edu.mx

Alejandra Martínez
Fac. U. "Francisco Nájera" de la Universidad Autónoma de Coahuila
gmrmv@coahuila.edu.mx

Mrs. Rosalba Valdés
rosalba.v@coahuila.edu.mx

En Guanajuato:
Raúl de Bracamontes
Fac. de FI de la Universidad de Guanajuato
coordinador21@chm21.com

Alejandra Valdés
Fac. de FI de la Universidad de Querétaro
avaldes@ctq.ugto.mx

En Jalisco:

Ulises Morales
Fac. de FI de la Universidad de Guadalajara
ecdo.homic78@hotmail.com

En Quintana Roo:

Pedrolio Javier Gómez
Fac. de FI de FI de la Universidad Autónoma de Coahuila
pedrolio.06.05@uac.edu.mx

En Veracruz:

Alejandra Sánchez
Fac. de Filosofía de la Universidad Veracruzana
alejandrasm@xanum.uv.mx

En Yucatán:

José Antonio Pérez Aranda
Subdirección de Bachillerato de la Universidad Autónoma de Yucatán
mpojo@xanum.uv.mx y korteno@xanum.uv.mx

LA PREGUNTA COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA LA TRANSMISIÓN DE LA LÓGICA*

ARIEL F. CAMPIRÁN SALAZAR
UNIVERSIDAD VERACRUZANA

TDL-MÉXICO

arielcamps@yahoo.com

Resumen: Propongo el manejo de la pregunta como estrategia didáctica para facilitar la transmisión de algunos temas de lógica, en particular el tema de la formulación y clasificación lógica de juicios [simples, compuestos, universales, particulares, necesarios, contingentes, deónticos, temporales, etc. o en contextos indirectos (creencia, deseo, ascertoración, etc.)]. Procuro que la pregunta sirva al docente para habilitar al estudiante en la discriminación de los enunciados que las diversas lógicas analizan, a partir del lenguaje natural.

Introducción

El preguntar es la base del quehacer filosófico de Sócrates. La experticia con la que formula sus preguntas hacen de él un maestro en el arte de enseñar a través de éstas, ya sea al exponer (transmitir), o al analizar, discutir y sintetizar (asimilar), o al propiciar la generación de ideas y argumentos (construir) en un trabajo colaborativo. Es en este sentido en el que podemos decir que dicha estrategia socrática es una estrategia con la cual tenemos un ejemplo didáctico completo: *i. e.* la pregunta sirve

* Una versión anterior fue presentada en el XI Congreso de la Asociación Filosófica de México, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, Agosto 2001. Coloquio de Lógica y teoría de la argumentación. Mesa redonda sobre: Didáctica de la lógica.

para transmitir información, para procesarla y para generar nueva información.¹

Sin duda, *la pregunta* ha sido una estrategia que ha inspirado a muchos diseñadores de metodologías, entre los cuales me cuento. Sin embargo, el diseño aplicado a la enseñanza de la lógica apenas y ha sido considerado por los docentes.

Mi idea es provocar una reacción, no sé si positiva o negativa, respecto de si la pregunta puede usarse, por los docentes de lógica, para apoyar a que el estudiante quede habilitado en la discriminación de los enunciados que las diversas lógicas analizan, a partir del lenguaje natural. Mi propuesta es que sí, y la forma para mostrarlo es mediante los ejemplos. Éstos permiten, a mi modo de ver y entender, visualizar una argumentación que encuentro aceptable:

1. En la medida en que encontremos beneficios en el preguntar podemos confiar en su fuerza didáctica.
2. Más aún, si el aprendizaje del estudiante revela ser significativo (tanto en el sentido de comprensible por su trasfondo, como en el sentido de asequible por ser de su interés) y analítico (reflexivo), la metodología ha cumplido con su cometido.
3. Es plausible mostrar los beneficios del preguntar en la enseñanza de algunos temas de lógica, en particular la clasificación de juicios.
4. Es plausible mostrar que a través del preguntar se logren aprendizajes significativos.

¹ Mi propuesta denominada Didáctica Hiper-COL establece, para facilitar el proceso de enseñanza y/o de aprendizaje, el uso de estrategias en tres fases: de transmisión, de asimilación, y de construcción. Además la fase de transmisión enfatiza que deben estimularse los procesos mentales de las cinco facultades: memoria, intelecto, emoción, imaginación y voluntad. Véase. Campirán, A. "Estrategias didácticas", en Campirán, Guevara, Sánchez, (Comps.) (2000) *Habilidades de Pensamiento Crítico y Creativo*, Col. Hiper-COL, Vol. II, Universidad Veracruzana. Pp. 29-44.

5. De donde, el preguntar es una estrategia didáctica útil para identificar algunos de los diferentes campos de la lógica vía la diferencia entre los juicios.

La aplicación de *la pregunta* a la enseñanza de la lógica es un caso entre muchos, pues es natural razonar que si hace posible los aprendizajes significativos e integradores, entonces lo hace en más de un campo disciplinar.²

La forma como procederé es la siguiente. Formularé preguntas clasificándolas por su tema y objetivo didáctico. He enumerado las secciones atendiendo al tipo de juicio o proposición resultante de la pregunta. El docente puede advertir *prima facie* que la formulación de la pregunta es la clave, la respuesta viene de manera natural. Lo difícil es formular una buena pregunta: mi idea es bastante simple.

Para enseñar a través del preguntar debe tenerse claro qué tipo de respuesta se espera. Aquí es en donde el docente debe estar preparado previamente: sus conocimientos de lógica (para el caso, el tema de los tipos de juicios), su habilidad al preguntar

² Una estrategia didáctica para propiciar el desarrollo de las habilidades de pensamiento es la Bitácora COL. Su uso reiterado ha mostrado a estudiantes y académicos cómo la pregunta clave cumple su cometido. La bitácora consiste en un diario de actividades. Sus tres preguntas básicas (qué pasó, qué sentí, qué aprendí) o sus seis preguntas analíticas, llevan poco a poco al que la hace a ordenar sus procesos mentales, de ahí su nombre: Comprensión Ordenada del Lenguaje (COL). Véase Campirán (2000) "Estrategias Didácticas", *Op. Cit.* Otro ejemplo de cómo 7 preguntas clave permiten ordenar el pensamiento (OP) para hablar, escribir, analizar, para presentar de manera organizada algo, es la Bitácora OP. Véase, Campirán, A. (1999) "Enseñar a Pensar", en Moradio, R. (Comp.) (1999), *La Razón Comunicada: materiales del Taller de didáctica de la lógica*. Edit. Torres Asociados, UV, UX, TDL. Pp. 93-105. Para mayores detalles sobre el Método COL puede verse: Campirán, A. (2000) "Didáctica para mejorar la reflexión. Comprensión Ordenada del Lenguaje (COL)", en Rabossi, E. y Obiols, G. (Comps.) (2000) *La enseñanza de la Filosofía en Debate*, Ediciones Novedades Educativas (Buenos Aires-México), Brasil. Pp. 191-205.

y una adecuada *actitud* le darán la gentil reputación de un docente competente de lógica, aunque sea en este tema.

Mi propuesta, considero, puede extenderse a otros temas de lógica, incluso a temáticas filosóficas y de otras disciplinas, sin embargo no me detendré aquí a desarticular ni la argumentación del porqué lo considero así ni a brindar los ejemplos que podrían apoyar mi tesis. Pasaré ahora a proporcionar los citados ejemplos. He dividido la exposición en dos estrategias: para formular temas y para formular tipos de juicios.

1. La pregunta.

Estrategia didáctica de indagación para formular temas

Pregunta a tus alumnos. Anota la “lluvia de ideas”. Observa su reacción. Propicia la metacognición de su participación, a fin de apoyar su actitud reflexiva.

- ¿De qué hablan en su casa? O ¿con sus amigos? O ¿con sus parejas?
- ¿Cuál es la noticia del momento?
- ¿Qué descubrimiento es el más importante en biología actualmente?
- ¿De qué hablan los físicos actuales?
- ¿Cuál es tu deporte favorito?
- ¿Sobre qué te gustaría escribir un libro?
- ¿De qué te gustaría hablar en la televisión?
- ¿Qué discutirías con gente fuera de serie?

La estructura de las preguntas anteriores muestra a los estudiantes un camino para la formulación de temas a través de conceptos breves, a lo más de dos o tres términos clave. Por ejemplo, algunas respuestas típicas pueden ser: Dinero, sexo, viajes, comida, las votaciones, los secuestros, el genoma humano, big-bang, hoyos negros, fútbol, natación, la muerte, educación, derechos humanos, el sentido de la vida, estados alterados, meditación, clonación, cerebro, realidad virtual, etc.

La ventaja de que los estudiantes puedan apropiarse de un método sencillo para formular aquello de lo que quieren hablar, discutir, analizar, escribir, etc., consiste en que a través del manejo de su propio vocabulario van incorporando más términos, los cuales quedan anclados en su trasfondo (aprendizaje significativo basado en el trasfondo), mismo que propicia y mueve su interés a la participación y desarrollo de su competencia lingüística y de las competencias disciplinares o académicas (aprendizaje significativo basado en el interés personal).³

Por otra parte, la base para la formulación de juicios (tesis e hipótesis, entre otros) es la existencia de los conceptos temáticos. Acabamos de ver cómo se obtienen gracias a la pregunta indagatoria. Una vez que se tienen los conceptos temáticos lo que sigue es propiciar las relaciones entre ellos, a saber: los juicios, proposiciones u oraciones.⁴

El docente puede pasarle la clave al estudiante para la formulación de las preguntas temáticas y así ahorrarse el trabajo. La pregunta metodológica que está detrás de todo tema es, a mí

³ Sobre este tema puede verse: Campirán, A. (2001) “Enseñar a pensar: estrategias para el desarrollo de las habilidades de pensamiento”, en Guerci de Siufi, B. (Comp.) *Filosofía, investigación y enseñanza*, Ed. Universidad Nacional de Jujuy, Argentina. Pp. 24-34.

⁴ Tomaré como sinónimos juicio, proposición y oración, aunque algunos sentidos técnicos de ellos en la filosofía de la lógica y del lenguaje pueden chocar entre sí. La discusión acerca del estatus de los *portadores de verdad* ha generado que algunos lógicos distingan entre: proposición, juicio, oración, etc. “Los candidatos a portadores de verdad más favorecidos hasta ahora en las discusiones filosóficas han sido las *oraciones*, las *afirmaciones*, las *proposiciones*, las *creencias* y los *juicios* (en terminología inglesa: *sentences*, *statements*, *propositions*, *beliefs* y *judgments*, respectivamente). Los lógicos actuales suelen pensar que, para la teoría lógica, la más apropiada de estas alternativas es alguna de las tres primeras, por lo que serán las únicas examinadas aquí.” Véase: Orayen, Raúl (1989) *Lógica, significado y ontología*, IIF-UNAM, México. P. 19.

modo de ver: *¿de qué se está hablando?* Quien se pregunta lo anterior interroga por el tema.⁵ Pasaré ahora a la siguiente sección.

2. La pregunta.

Estrategia didáctica de indagación para formular juicios

Esta estrategia la he subdividido en tipos de preguntas de acuerdo al objetivo deseado. La clasificación de los juicios es un tema de los cursos de lógica del bachillerato mexicano y de algunos cursos de metodología de los ciclos secundario y preparatorio. No obstante, considero que en muchas licenciaturas resultará útil practicar y dominar la pregunta como metodología.

El docente, nuevamente, puede pasarse la clave al estudiante para la formulación de las preguntas que dan lugar a los juicios y así ahorrarse el trabajo. La pregunta metodológica que está detrás de todo juicio es, a mi modo de ver: *¿tú qué piensas al respecto?* Quien se pregunta lo anterior interroga por la tesis, la cual es un juicio. La formulación del juicio será dependiendo del planteamiento de la pregunta problemática.⁶

La ausencia o presencia de conectivas lógicas, o de expresiones modales, en las preguntas dará lugar a enunciados simples, o compuestos, y a una diversidad de modalidades, las cuales son estudiadas por lógicas especiales a las que el estudiante acudirá según su interés disciplinar, pero que es conveniente mencionárselas.

⁵ Una aplicación de esto puede verse en Guevara (2003) "Modelo de análisis lógico y conceptual", en *Ergo, Nueva Época*, No. 12. Marzo 2003.

⁶ A mi modo de ver pueden distinguirse 4 tipos de preguntas básicas dependiendo de su carácter: preguntas problemáticas o polémicas, elucidatorias o de aclaración, de investigación o indagación, y las de fundamentación o justificación. Ejemplos de cada una, respectivamente: ¿Es conveniente legalizar la eutanasia?, ¿Qué significa morir asistido?, ¿Dónde (cuándo) nació Borges?, ¿Por qué es malo haber nacido?

2.1. Preguntas que generan proposiciones (juicios) simples

- ¿Una computadora portátil requiere monitor?
- ¿Las computadoras actuales necesitan de un disco duro?
- ¿Hay invierno en Argentina?
- ¿Es incoherente el discurso de un loco?
- ¿Es vieja una persona de 100 años?
- ¿El todo es mayor que la parte?

La idea es sencilla. Procure que la pregunta dé lugar a una respuesta afirmativa.

Si la pregunta es problemática, entonces se estará en una situación difícil, pues lo controvertible de ella puede arrojar o bien un juicio simple o bien un juicio compuesto, debido a la presencia de la negación como conectiva lógica. Lo mismo ocurre cuando la respuesta obvia es negativa. Por ejemplo:

- ¿Una computadora portátil requiere marca?
- ¿Hay invierno en Ecuador?
- ¿Es coherente el discurso de un loco?
- ¿Es madura una persona de 18 años?
- ¿Es justo Dios?

2.2. Preguntas que generan proposiciones (juicios) compuestas⁷

Acabamos de formular preguntas que dan lugar a juicios compuestos debido a la negación, sin embargo aquellas preguntas que encierran en su formulación otras conectivas (condicional, disyunción, conjunción, bicondicional, entre otras) también pueden dar lugar a tales juicios. Por ejemplo.

⁷ Dos secciones más que pueden elaborarse siguiendo el modelo que estoy presentando son: 1. La pregunta. *Estrategia didáctica de análisis* para clasificar proposiciones simples y/o compuestas en: juicios de hecho, de valor y de razón. 2. La pregunta. *Estrategia didáctica de análisis epistemológico* para clasificar proposiciones simples y/o compuestas en: juicios subjetivos,

- ¿Si el avión se estrella, muere el piloto?
- ¿Si muere el piloto, el avión se estrella?
- ¿El auto que estás manejando es propio o rentado?⁸
- ¿Si portas un traje elegante, entonces eres una persona elegante?
- ¿Cuándo compras algo buscas precio o calidad?⁹

El docente debe desarrollar su habilidad para formular preguntas cuya respuesta dé lugar a un juicio en donde se tenga la forma:

- si....entonces
- bien....o bien....
-y
-si y sólo si....

O bien cualquiera de sus formas parafraseadas.

Mejor aún, si es capaz de inducir en los alumnos la metacognición de cómo se construyen estas preguntas.

2.3. Preguntas que generan proposiciones (juicios) universales

Análogamente a las preguntas anteriores aquí el reto es dar lugar a respuestas que califiquen como juicios universales. El operador o cuantificador universal es la clave. Ejemplos.

inter-subjetivos y objetivos. Dos textos que pueden ayudar aquí son: Copi, Irving (1999). *Introducción a la lógica*, Ed. Eudeba, 4^a edición. Pp. 47-79. Y, Nagel, Thomas (1984) "Lo subjetivo y lo objetivo", Cap. 14, en *La muerte en cuestión*, FCE.

⁸ En una clase una estudiante contestó: ni una cosa ni otra, en realidad el auto es robado.

⁹ Puede ser que ambas cosas, que ninguna de ellas, o bien una, o bien la otra. Los estudiantes arriban a juicios distintos dado su particular trasfondo o creencias básicas.

- ¿Son *todos* los mamíferos vertebrados?
- ¿*Todos* los hombres son animales?
- ¿*Todos* los hombres son animales racionales y viceversa?
- ¿Hay lenguajes sin significado?¹⁰
- ¿En caso de que hubiera clones de humanos, serían *todos* ellos también humanos?

Nótese que este tipo de juicios puede combinarse con los juicios simples y/o compuestos.

2.4. Preguntas que generan proposiciones (juicios) particulares

De manera análoga al caso anterior aquí el reto es dar lugar a respuestas que califiquen como juicios particulares. El operador o cuantificador existencial es la clave. Ejemplos.

- ¿Algunos mamíferos viven en el agua?
- ¿Conviene reflexionar algunos libros?
- ¿Algunos profesores son intolerantes?

2.5. Preguntas que generan proposiciones (juicios) necesarias

La comprensión analítica de la *necesidad* y la *posibilidad* en tanto modalidades que afectan al estatus de los juicios es una tarea que el estudiante puede lograr si éste se sabe plantear algunas preguntas y hace comparaciones de las respuestas. Observar sus respuestas cuando la expresión de necesidad está presente lo puede llevar a entender la diferencia entre *algo que siempre es verdad*, de *algo que siempre es falso*.

a) Tautológicos: son los juicios que siempre son verdad, es imposible que sean falsos

Piénsese en la estructura lógica de una tautología: *p* entonces *p*. También reflexione sobre la estructura del tercio excluso: *p* o *no p*.

¹⁰ Supongo que el trasfondo común en los estudiantes es que no hay tales lenguajes, de donde: *todos* los lenguajes tienen significado.

O en el principio de no contradicción: *Es imposible que: p y no p.* Seguir la estructura lógica de las fórmulas tautológicas anteriores permite elaborar preguntas cuya respuesta es un juicio necesariamente verdadero por la estructura lógica.

Si, por otro lado, ocurre que se pregunta algo que necesariamente es verdadero atendiendo sólo al significado de sus términos clave entonces se estará frente a un juicio analítico, por ejemplo: ¿son todos los hombres solteros hombres no casados?

Intente formular las preguntas respectivas.

b) Contradictorios: son los juicios que siempre son falsos, es imposible que sean verdaderos

Piénsese en la estructura lógica de una contradicción: *Es posible que: p y no p.*

- ¿Estaba Juan viendo su propio funeral?
 - ¿Viste un árbol en un bosque en donde no había nadie?
- Las preguntas anteriores son clásicas para plantear una posible contradicción, esto dependerá del trasfondo que se tenga para entender: la acción de ver, la muerte, etc. Cabe mencionar que la construcción en el lenguaje ordinario de preguntas que encierran contradicciones requiere hacerlas obvias en la estructura lógica, o en la oposición semántica de los términos clave; ejemplos:
- ¿Dices que oye el sordo?
 - ¿El ciego cayó por no mirar bien el camino?

2.6. Preguntas que generan proposiciones (juicios) contingentes

La comprensión analítica de lo que es una proposición contingente puede lograrse al formular ciertas preguntas en donde el estudiante responda con juicios que identificará, por comparación a las tautologías y contradicciones, como no

necesarias, es decir, que puede que sí, pero que también puede que no.

- ¿El encendedor causó el siniestro?
- ¿Fue la bala lo que lo mató?
- ¿Beber leche causa un crecimiento sano?

2.7. Preguntas que generan proposiciones (juicios) con actitudes proposicionales:

Nuestra postura hacia ciertos juicios suele verse modificada cuando agregamos una actitud proposicional. Bien puedo creer que Clinton es perverso, o que un feto es una persona, sin embargo quizás puede ser que no esté seguro ni de una cosa ni de otra. La lógica epistémica (hay varias) nos ayuda a comprender las reglas de inferencia que regulan a los operadores de creencia, duda y conocimiento. La lógica deontica también nos ayuda a comprender las inferencias en donde existe un término de obligación o deber, sea jurídico o moral. La lógica temporal permite que comprendamos los cambios que las expresiones de tiempo provocan sobre nuestro asentimiento de juicios en donde no quedaban claramente explicitados.

a) epistémicas

- ¿Es evidente que Clinton es perverso?
- ¿Será que hay vida en Venus?
- ¿Crees que la clonación humana es factible?
- ¿Estás seguro de que $5 + 2 = 7$?
- ¿Dices que la nieve es blanca, pero lo crees?

b) deónticas

- ¿Es conveniente que Clinton sea castigado?
- ¿Son los crímenes algo moralmente incorrecto?
- ¿Debe apoyarse la clonación humana?
- ¿Debe obligarse al hombre a razonar?

- ¿Deben los niños obedecer a sus padres?
- ¿Es bueno haber nacido?¹¹

c) temporales

- ¿Era imposible técnicamente llegar a la luna hace dos décadas?
- ¿Era obvio la redondez de la Tierra en el siglo IV a.C.?
- ¿Crees que la clonación humana será factible en el siglo XXII?

Para terminar quiero mencionar una lista de lógicas que se encargan de estudiar los diferentes tipos de inferencia en donde aparecen juicios como los citados. Además, una última consideración, sugiero al docente que procure que los ejercicios de los estudiantes sean a partir de sus propios conceptos temáticos; es decir, que ensayan las formas de preguntar uniendo términos relacionados a sus temas favoritos; más tarde, al irse incorporando más vocabulario, ellos mismos estarán formulando las preguntas y los juicios con aquellos términos que tengan un uso técnico-disciplinar.

Lógicas:

- Deductivas: proposicional, cuantificacional, identidad. Modales, epistémicas, deónicas, temporales, polivalentes, contradictoriales, etc., que sean extensiones de la lógica clásica.
- No deductivas: inductivas, probabilísticas, retractables, libres, relevantes, modales, difusas, cuánticas, intuicionistas, etc., que sean divergentes de la lógica clásica.

¹¹ Recientemente he discutido con Julio Cabrera sus ideas, con relación a la forma como es considerada esta pregunta por las éticas afirmativas y negativas. Llevar a los estudiantes mediante esta pregunta al tratamiento de temáticas éticas es sin duda una excelente oportunidad para mirar las conexiones entre la lógica y la ética. Véase: Cabrera, Julio (1996) *Critica de la moral afirmativa*, Ed. Gedisa. Barcelona.

MODELO DE ANÁLISIS LÓGICO Y CONCEPTUAL*

GABRIELA GUEVARA REYES
UNIVERSIDAD DE LA CIUDAD DE MÉXICO
gguevara@servidor.unam.mx

Resumen: En el ensayo propongo un modelo que organiza metodologías de análisis lógico-conceptual. Enfatizo la estrategia didáctica de transmisión llamada “aprender haciendo”, la cual permite al alumno primero hacer y después realizar la metacognición de lo que hizo (darse cuenta, reconocer, reconstruir). Esta estrategia además se implementa a partir de textos breves redactados para su análisis por los mismos alumnos, lo que propicia el trabajo sobre temas de su interés.

Introducción

El presente trabajo tiene como fin dar a conocer un modelo consistente en estrategias para iniciar y/o afinar herramientas de análisis filosófico y que fue aplicado durante el curso-taller *Introducción al análisis filosófico* (IAF),¹ el cual forma parte de la curricula del plan de estudios de la Facultad de Filosofía de la U.V. Éste es impartido a estudiantes del Nuevo Modelo Educativo² durante el segundo semestre de la carrera, y se da semanalmente en tres horas, dos teóricas y una de asesoría.

* Una versión anterior la leí en la mesa sobre “Didáctica de la Lógica”, en el XI Congreso de la AFM, celebrado en la UNAM en agosto del 2001.

¹ Véase el temario en el Anexo 1. Como se podrá observar, no lo he seguido al pie de la letra, pero los cambios realizados dieron excelentes resultados.

² El NME de la U.V. dio comienzo, en la facultad de Filosofía, en el año 2000, de hecho este curso refiere a la segunda generación.