

UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO
FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO
SOCIALES Y EDUCACIÓN
UNIDAD DE POSGRADO
MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CON MENCIÓN EN PSICOPEDAGOGÍA COGNITIVA



TESIS

Propuesta de un modelo pedagógico de aprendizaje participativo para estimular el pensamiento lateral o divergente de estudiantes del 4to grado del nivel primario de la institución educativa particular “los andes” de la ciudad de Trujillo, región la Libertad

Para obtener el Grado Académico de Maestra en Ciencias de la Educación con mención en Psicopedagogía Cognitiva

INVESTIGADORA:

Bach. Pantoja de la Rosa Madeleine Jesus

ASESOR:

Dr. Jorge Isaac Castro Kikuchi

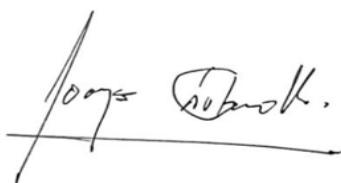
LAMBAYEQUE, 2019

**Propuesta de un modelo pedagógico de aprendizaje participativo para
estimular el pensamiento lateral o divergente de estudiantes del 4to grado
del nivel primario de la institución educativa particular “los andes” de la
ciudad de Trujillo, región la Libertad**

Para obtener el Grado Académico de Maestra en Ciencias de la Educación
con mención en Psicopedagogía Cognitiva



Bach. Pantoja de la Rosa Madeleine Jesus
Investigadora



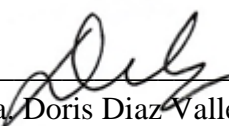
Dr. Jorge Isaac Castro Kikuchi
ASESOR



Dra. María del Pilar Fernández Celis
PRESIDENTA



Dr. Miguel Alfaro Barrantes
SECRETARIO



Dra. Doris Diaz Vallejos
VOCAL

ANEXO 01

CONSTANCIA DE VERIFICACIÓN DE ORIGINALIDAD

Yo, JORGE ISAAC CASTRO KIKUCHI, usuario revisor del documento titulado:
Propuesta de un modelo pedagógico de aprendizaje participativo para estimular el pensamiento lateral o divergente de estudiantes del 4to grado del nivel primario de la institución educativa particular "los andes" de la ciudad de Trujillo, región la Libertad

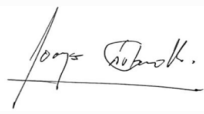
Cuyo autor es, MADELEINE JESUS PANTOJA DE LA ROSA

Identificado con documento de identidad 18018002; declaro que la evaluación realizada por el Programa informático, ha arrojado un porcentaje de similitud de 15%, verificable en el Resumen de Reporte automatizado de similitudes que se acompaña.

El suscrito analizó dicho reporte y concluyó que cada una de las coincidencias detectadas dentro del porcentaje de similitud permitido no constituyen plagio y que el documento cumple con la integridad científica y con las normas para el uso de citas y referencias establecidas en los protocolos respectivos.

Se cumple con adjuntar el Recibo Digital a efectos de la trazabilidad respectiva del proceso.

Lambayeque, 7 de JUNIO del 2025



JORGE ISAAC CASTRO KIKUCHI

NOMBRES Y APELLIDOS

DNI: 16453781

ASESOR

(Precisar si es docente, asesor, docente investigador, administrativo u otro)

Se adjunta:

*Resumen del Reporte automatizado de similitudes

*Recibo Digital

REPORTE DE SIMILITUD TURNITIN

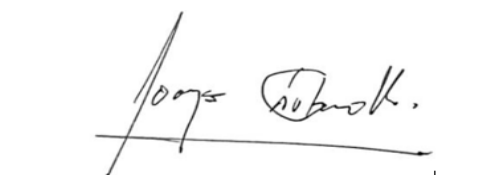
PROPUESTA DE UN MODELO PEDAGÓGICO DE APRENDIZAJE PARTICIPATIVO PARA ESTIMULAR EL PENSAMIENTO LATERAL O DIVERGENTE DE ESTUDIANTES DEL 4TO GRADO DEL NIVEL PRIMARIO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PARTICULA

INFORME DE ORIGINALIDAD

15%	16%	2%	7%
INDICE DE SIMILITUD	FUENTES DE INTERNET	PUBLICACIONES	TRABAJOS DEL ESTUDIANTE

FUENTES PRIMARIAS

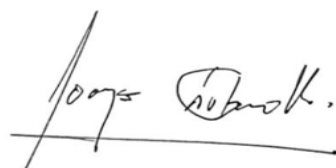
1	hdl.handle.net Fuente de Internet	2%
2	repositorio.ug.edu.ec Fuente de Internet	2%
3	dspace.unitru.edu.pe Fuente de Internet	2%
4	Submitted to Universidad Cesar Vallejo Trabajo del estudiante	1%
5	moam.info Fuente de Internet	1%
6	es.slideshare.net Fuente de Internet	1%
7	es.wikipedia.org Fuente de Internet	1%
8	annyaalvarez.blogspot.com Fuente de Internet	<1%
9	rei.iteso.mx Fuente de Internet	<1%



Dr. Jorge Isaac Castro Kikuchi
DNI:16453781
Asesor

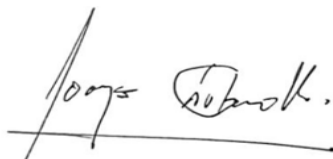
10	documents.mx Fuente de Internet	<1 %
11	www.slideshare.net Fuente de Internet	<1 %
12	pt.slideshare.net Fuente de Internet	<1 %
13	repositorio.unprg.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
14	www.capitalemocional.com Fuente de Internet	<1 %
15	fernandox95.blogspot.com Fuente de Internet	<1 %
16	repositorio.unprg.edu.pe:8080 Fuente de Internet	<1 %
17	ca.wikipedia.org Fuente de Internet	<1 %
18	repositorio.uladech.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
19	repositorio.unh.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
20	maravillaspe.blogspot.com Fuente de Internet	<1 %
21	Submitted to Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo Trabajo del estudiante	<1 %

ticsunermb.wordpress.com



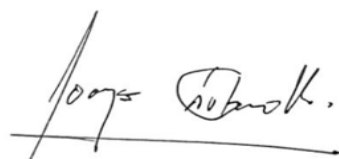
Dr. Jorge Isaac Castro Kikuchi
DNI:16453781
Asesor

22	Fuente de Internet	<1 %
23	repositorio.upao.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
24	www.oecd.org Fuente de Internet	<1 %
25	reflejosdeamor.com Fuente de Internet	<1 %
26	issuu.com Fuente de Internet	<1 %
27	Submitted to ipn Trabajo del estudiante	<1 %
28	proyecto4.galeon.com Fuente de Internet	<1 %
29	www.construyendo.info Fuente de Internet	<1 %
30	repositorio.une.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
31	Submitted to Universidad de León Trabajo del estudiante	<1 %
32	commons.wikimedia.org Fuente de Internet	<1 %
33	Submitted to Heriot-Watt University Trabajo del estudiante	<1 %
34	Submitted to Universidad Tecnológica Centroamericana UNITEC Trabajo del estudiante	<1 %



Dr. Jorge Isaac Castro Kikuchi
DNI:16453781
Asesor

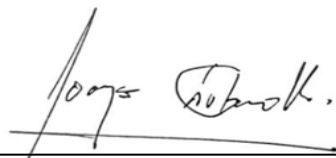
35	mobile.undp.org Fuente de Internet	<1 %
36	nuvol.uji.es Fuente de Internet	<1 %
37	www.ecos.es Fuente de Internet	<1 %
38	larazonpr.blogspot.com Fuente de Internet	<1 %
39	www.docstoc.com Fuente de Internet	<1 %
40	revistas.utb.edu.ec Fuente de Internet	<1 %
41	theibfr.com Fuente de Internet	<1 %
42	www.repositorio.usac.edu.gt Fuente de Internet	<1 %
43	irctrujillo.jimdofree.com Fuente de Internet	<1 %
44	1library.co Fuente de Internet	<1 %
45	renati.sunedu.gob.pe Fuente de Internet	<1 %
46	dspace.utpl.edu.ec Fuente de Internet	<1 %
47	www.dropbox.com Fuente de Internet	<1 %



Dr. Jorge Isaac Castro Kikuchi
DNI:16453781
Asesor

Excluir citas Activo
Excluir bibliografía Activo

Excluir coincidencias < 15 words

A handwritten signature in black ink, appearing to read "Jorge Isaac Castro Kikuchi", written over a horizontal line.

Dr. Jorge Isaac Castro Kikuchi
DNI:16453781
Asesor

RECIBO DIGITAL TURNITIN



Recibo digital

Este recibo confirma que su trabajo ha sido recibido por Turnitin. A continuación podrá ver la información del recibo con respecto a su entrega.

La primera página de tus entregas se muestra abajo.

Autor de la entrega: Madeleine Jesús Pantoja De La Rosa
Título del ejercicio: Quick Submit
Título de la entrega: PROPUESTA DE UN MODELO PEDAGÓGICO DE APRENDIZAJE P...
Nombre del archivo: asesor_KIKUCHI_TESIS.docx
Tamaño del archivo: 742.29K
Total páginas: 94
Total de palabras: 22,052
Total de caracteres: 120,719
Fecha de entrega: 22-feb.-2025 06:24p. m. (UTC-0500)
Identificador de la entrega: 2595662140

UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO
FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO
SOCIALES Y EDUCACIÓN
UNIDAD DE POSGRADO
MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CON MENCIÓN EN PSICOPEDAGOGÍA COGNITIVA



TESIS

PROPUESTA DE UN MODELO PEDAGÓGICO DE APRENDIZAJE
PARTICIPATIVO PARA ESTIMULAR EL PENSAMIENTO
LATERAL DIVERGENTE DE ESTUDIANTES DEL 4TO GRADO
DEL NIVEL PRIMARIO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA
PARTICULAR "LOS ANDES" DE LA CIUDAD DE TRUJILLO,
REGIÓN LA LIBERTAD

INVESTIGADORA:
Bach. PANTOJA DE LA ROSA MADELEINE JESÚS
ASESOR:
Dr. JORGE ISAAC CASTRO KIKUCHI

Dr. Jorge Isaac Castro Kikuchi
DNI: 16453781
Asesor



Nº 000193



ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS



Siendo las 13:00 horas del día 23 de setiembre del año dos mil diecinueve en la Sala de Sustentaciones de la Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación de la Universidad Nacional "Pedro Ruiz Gallo" de Lambayeque, se reunieron los miembros del jurado, designados mediante Resolución N° M23-2019-UP-D-FACHSE, de fecha 09/04/2019 conformado por:

- Dr. Leon del Pilar Fernandez Ceballos PRESIDENTE(A)
- Dr. Miguel Alvaro Barrantes SECRETARIO(A)
- Dr. Doris Nancy Diaz Valles VOCAL

con la finalidad de evaluar la tesis titulada Propuesta de un modelo pedagógico de aprendizaje participativo para estimular el pensamiento lateral o divergente de estudiantes del 4to grado del nivel primario de la Institución Educativa Particular 'Los Andes' de la Ciudad de Tarma, Región La Libertad

presentado por el (la) / los (las) tesista(s) PANTOJA DE LA ROSA MADELEINE JESUS

Y asesorado por Jorge Isaac Castro Kikuchi

sustentación que es autorizada mediante Resolución N° 2209-2019-UP-D-FACHSE, de fecha 09/09/2019

El Presidente del jurado autorizó el inicio del acto académico; producido y concluido el acto de sustentación de tesis, de conformidad con el Reglamento de la Unidad de Posgrado de la Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, Artículos 97°, 97° 99°, 100°, 101°, 102°, y 103°; los miembros del jurado procedieron a la evaluación respectiva, haciendo una serie de preguntas y recomendaciones a la sustentante(s), quien(es) procedió (ieron) a dar respuesta a las interrogantes y observaciones, quien(es) obtuvo (obtuvieron) 66 puntos que equivale al calificativo de REGULAR

En consecuencia el (la) / los (las) sustentante(s) queda(n)to (s) para obtener el Grado Académico de Maestra en Ciencias de la Educación con mención en Psicopedagogía
bozuitia

Siendo las 13:58 horas del mismo día, se da por concluido el acto académico, firmando la presente acta.

[Signature]
PRESIDENTE

[Signature]
SECRETARIO

[Signature]
VOCAL

Observaciones: _____

En el Acta de Sustentación de Tesis N° 000193-2019, se evidencia el proceso de sustentación de tesis. La misma que ha sido refrendada por el jurado conformado por el presidente, secretario y vocal, mas no se registra la firma del asesor, cuya labor efectiva es durante el proceso de elaboración de tesis y su presencia en el acto de sustentación de la tesis es voluntaria. Por tanto, su ausencia no invalida el acto de sustentación.

El/la sustentante cumple con los requisitos para la emisión de su grado académico correspondiente.

Lambayeque, 4 de febrero de 2025.



A handwritten signature in blue ink, appearing to read "Gloria Betzabet Puicón Cruzalegui".

DRA. GLORIA BETZABET PUICÓN CRUZALEGUI
Directora UP-FACHSE

DEDICATORIA

A mi familia por su Amor, por su apoyo constante e incondicional, por su compañía y comprensión en cada etapa del camino recorrido, porque siempre confiaron y creyeron en mí.

A mis Amistades por enseñarme el verdadero sentido de la Amistad y de la vida, por las penas y alegrías compartidas, por la mano amiga que siempre encontré, especialmente en los momentos difíciles.

AGRADECIMIENTO

A Dios por el don de la vida, por las infinitas bendiciones recibidas, por su incondicional Amor de Padre y su fidelidad en todo tiempo.

Al Dr. Jorge Isaac Castro Kikuchi por su asesoramiento científico, su comprensión y estímulo para seguir creciendo intelectualmente, y a todos los profesores de Postgrado por compartir sus experiencias académicas, su amistad y a todos quienes me apoyaron en la realización de este trabajo.

ÍNDICE

DEDICATORIA	v
AGRADECIMIENTO.....	vi
ÍNDICE.....	vii
RESUMEN	ix
ABSTRACT	x
INTRODUCCIÓN.....	9
CAPÍTULO I: ANÁLISIS DE LAS DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE Y LA FORMA DE PENSAMIENTO EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PARTICULAR “LOS ANDES” DE TRUJILLO, REGIÓN LA LIBERTAD.....	15
1.1. Ubicación de la Unidad de Estudio	15
1.2. Evolución Histórica del Aprendizaje Participativo y los Modelos de Pensamiento	19
1.3. Pensamiento Lateral o Divergente.....	29
1.4. Dificultades en Enseñar a Pensar y Aprender a Pensar	30
1.5. El Modelo Participativo como una Alternativa para Desarrollar el Pensamiento Lateral.....	31
1.6. Metodología de la Investigación	34
1.6.1. Instrumentos	35
1.6.2. Recolección de los Datos.....	35
1.6.3. Técnicas de Investigación.....	35
CAPÍTULO II: FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA APLICACIÓN DEL MODELO PEDAGÓGICO DE APRENDIZAJE PARTICIPATIVO PARA ESTIMULAR EL PENSAMIENTO LATERAL O DIVERGENTE	38
MARCO TEÓRICO.....	38
2.1. Modelo Pedagógico de Aprendizaje Participativo	38
2.2.1. Fundamento Psicológico: Teoría Histórico-Cultural de Vigostky	38
2.2.2. Zona de Desarrollo Próximo.....	39
2.2.3. Aprendizaje Participativo	43
2.2.4. Definición del Modelo Pedagógico Participativo.....	44
2.2.5. Características del Modelo Pedagógico Participativo	44
2.2.6. Formas de Aprendizaje Participativo.....	44
2.2. Pensamiento Lateral o Divergente.....	51
2.2.1. Fundamento racionalista crítico.....	51

2.2.2. Fundamento Cognitivo de Aprendizaje de Bruner	53
2.2.3. Teoría del Pensamiento Lateral de Bono	56
2.2.4. Definición del Pensamiento Lateral.....	58
2.2.5. Paralelo del Pensamiento Vertical y Lateral.....	59
2.2.6. Técnicas para Estimular el Pensamiento Lateral	59
2.3. Definición de Términos	60
2.3.1. Modelo	60
2.3.2. Participación	61
2.3.3. Aprendizaje.....	61
2.3.4. Lateral	61
2.3.5. Modelo pedagógico	61
2.3.6. Pensamiento lateral	61
2.3.7. Zona de desarrollo próximo.....	61
CAPÍTULO III: RESULTADOS Y DISCUSIÓN DE LA PROPUESTA	64
3.1. Resultados	64
3.2. Modelo Teórico	67
3.3. Propuesta	68
CONCLUSIONES	90
RECOMENDACIONES	91
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	92

RESUMEN

El presente trabajo de investigación tiene como objetivo, mejorar el pensamiento lateral en el área de Comunicación en sus tres dimensiones: identificación del problema, selección de una estrategia y solución del problema, a partir del modelo de aprendizaje participativo. A este respecto, se ha propuesto la siguiente teoría: “Si se desarrolla un Modelo de aprendizaje participativo en la enseñanza del Área de Comunicación, entonces se mejora el pensamiento lateral en los alumnos del cuarto grado de Educación primaria de la Institución Educativa “Los Andes”-Trujillo”. El tipo de investigación aplicada es preexperimental - Propositiva, con 16 alumnos de cuarto grado sección única; en grupo de estudio en condición control (16) y experimental (16), respectivamente. De los resultados se desprende que existe un alto nivel de aceptabilidad por parte de los estudiantes para trabajar a través del modelo de aprendizaje participativo, Además, he observado un aumento significativo en nivel estimulación del pensamiento lateral. Las principales conclusiones a las que se han arribado fue: El Modelo pedagógico de aprendizaje participativo se constituyó en herramienta para estimular significativamente el pensamiento lateral o divergente de estudiantes del 4to grado del nivel primario de la Institución educativa particular “Los Andes” de Trujillo, Región La Libertad.

Palabras clave: pensamiento lateral, aprendizaje participativo.

ABSTRACT

The present investigation sought to improve lateral thinking in the area of communication in its three dimensions: problem identification, selection of a strategy and solution of the problem, from the model of participatory learning. In this context the following hypothesis is proposed: "If we develop a model of participatory learning in the teaching of the Communications, then improve lateral thinking in the fourth grade students of Primary Education of School " Los Andes "- Trujillo." The type of applied research is preexperimental - Propositiva, with 16 fourth graders single section, in study group in control condition (16) and experimental (16), respectively. In the results it was observed that there is a wide acceptance by students to work through participatory learning model and I have noticed a significant increase in stimulation level of lateral thinking. The main conclusions were arrived was: The participatory learning teaching model was formed in tool to significantly stimulate lateral thinking or divergent 4th grade students of primary level of the particular educational institution "Los Andes" Trujillo Region Freedom.

Keywords: lateral thinking, participatory learning.

INTRODUCCIÓN

Las concepciones pedagógicas han destacado siempre el lugar del pensamiento en los aprendizajes en cuyo desarrollo intervienen por lo menos cuatro elementos: la maduración, la experiencia, el medio social (la escuela) y la autorregulación. De ellos nos interesa el medio, el aula, donde ocurren las experiencias curriculares y la manera como se trabaja desde el punto de vista metodológico los contenidos.,

Desde esta perspectiva el Pensamiento Lateral se concibe como un Pensamiento Creativo, un medio para alejarse de conceptos rígidos. Sandra Schneider (2009: 23) afirma que es una habilidad mental aprendida que utiliza enfoques no convencionales para resolver problemas que el razonamiento lógico normalmente pasaría por alto.

Edward De Bono, (citado por Rodríguez, 2009:66) acuñó el término “Pensamiento Lateral” para distinguirlo de lo que denominó razonamiento lógico vertical. Cuando se trata de resolver problemas nuevos que exigen conceptos novedosos, De Bono considera que el razonamiento lógico restringe enormemente el abanico de opciones.

El pensamiento lateral utiliza la perspicacia, la creatividad y el ingenio -procesos mentales estrechamente relacionados entre sí- para liberar la mente del poder divisorio de las nociones preconcebidas y estimular el desarrollo de otras nuevas. En lugar de esperar a que estos tres rasgos aparezcan por sí solos, de Bono sugiere emplear el pensamiento lateral como un método intencionado.

Todo ello se plantea en un contexto bastante diverso.

Perú es el país menos saludable de Sudamérica, según el Fondo de Población de la ONU 2007 (UNFPA). La precariedad de la población materna, con el mayor número de muertes relacionadas con el parto en los departamentos de Amazonas y Puno, es consecuencia de que la zona sólo recibe el 2,2% del PIB.

En cuanto a la educación, el propio Banco Mundial reconoce que el gasto público en educación, salud y programas de lucha contra la pobreza suma apenas el 4,6% del PIB, destinándose el 3,2% del PIB a la educación. Es uno de los más bajos de la región y sólo superior al de Guatemala y Ecuador. El estudio «Un nuevo contrato social: cómo mejorar los programas de educación, salud y lucha contra la pobreza»

Según el Ministerio de Educación, sólo un millón de los cuatro millones de niños de 0 a 5 años que deberían tener acceso a guarderías y educación infantil lo tienen realmente en cuenta, y la mayor parte del problema se da en zonas rurales y empobrecidas.

El 9% de los alumnos no terminó la escuela primaria, mientras que el 35% de los estudiantes de secundaria abandonó los estudios, según el Consorcio de Investigación Económica y Social (CIES). Entre los mayores de 15 años, Perú tiene la segunda tasa de analfabetismo más alta de Sudamérica, con un 3-4% de mujeres. Según una encuesta realizada por Save the Children, miles de niños y adolescentes «viven» en la calle, y el 92% de las «chicas de la calle» consumen terocal a diario, el 60% roban, el 18% mendigan, el 17% son vendedoras ambulantes y el 5% ejercen la prostitución.

Ramel Ulloa Deza (2006), Decano de la Facultad de Medicina Humana de la Universidad Privada Antenor Orrego destaca la importancia del aprendizaje participativo en su trabajo titulado “La estrategia docente en la educación en valores” señalando que todo proceso educativo que busque estimular el pensamiento divergente debe promover un enfoque que utilice el compromiso didáctico para fomentar la ayuda mutua y la comprensión.

Dadas las circunstancias reales en las que viven y deben aprender, parecería ridículo esperar un rendimiento académico del más alto calibre de una parte significativa de las generaciones más jóvenes de la nación, de las que todos los resúmenes mencionados sólo arañan la superficie. Sin embargo, cuando las circunstancias materiales y las actividades de las personas mejoren a niveles realmente humanos, el trabajo educativo en el aula también podrá optimizarse. Esto no significa que la sociedad desperdicie el esfuerzo y sacrificio de los educadores para asumir modelos creativos destinados a mejorar la calidad educativa.

La Institución Educativa “Los Andes” ubicado en la ciudad de Trujillo alberga un promedio de 148 estudiantes de los niveles inicial, primaria y secundaria y provienen mayoritariamente de familias medias. En dicho centro educativo la realidad problemática presenta las siguientes características:

- Bajo rendimiento escolar de la población estudiantil total.
- Escasa motivación para el aprendizaje.
- Dificultades en las relaciones interpersonales

- Dificultades en procedimientos de instrucción y aprendizaje.
- Rasgos disociables como consecuencia de los modelos de vida que desarrollan en sus hogares.
- Problemas afectivos personales y familiares.

Todo ello asociado a un modelo de aprendizaje que prioriza los contenidos científicos y técnicos de manera individual dejando de lado los aportes de los modelos participativos.

Lo expuesto genera la necesidad de crear condiciones pedagógicas para que cada estudiante asuma con seguridad sus aprendizajes, expresen sus sentimientos y emociones a través de un modelo pedagógico de aprendizaje participativo para estimular el pensamiento lateral o divergente.

El aprendizaje participativo tiene un carácter transformador. Según Paulo Freire la educación es una forma de intervenir en el mundo y en consecuencia existe un compromiso de transformar la estructura escolar sin tener que bajar el nivel de aprendizaje. Pero el profesorado sólo no puede garantizar la calidad, necesita de otros profesionales, de entidades, de la familia y de administrativos para llegar a atender a todos los estudiantes.

El aprendizaje participativo crea sentido: con las interacciones educativas de los adultos de la comunidad escolar los niños ven modelos personales diferentes y esto proporciona sentido para ir a la escuela.

El aprendizaje participativo genera solidaridad, la igualdad de diferencias. Frente a la diversidad o la diferencia, la igualdad es un objetivo más universal. El derecho a elegir ser diferente y a ser informado sobre las propias diferencias es un componente de la igualdad. Independientemente de su sexo, clase, cultura, edad, nivel educativo u orientación sexual, todos tienen derecho a una educación equitativa, según el principio de unidad en la diversidad.

Desde este contexto teórico el trabajo de investigación tendrá lugar en la Institución Educativa “Los Andes” de la ciudad de Trujillo, con estudiantes del 4to grado durante el año 2011. Se eligió este plantel en la medida que constituye nuestro centro de trabajo donde vivimos diariamente experiencias educativas que es necesario optimizar con herramientas pedagógicas.

De manera específica se inserta en los procesos de instrucción y aprendizaje. Los procesos de aprendizaje que los alumnos llevan a cabo tras recibir instrucciones están inextricablemente ligados a las actividades de instrucción que realizan los profesores. Lograr aprendizajes específicos es siempre el objetivo de profesores y alumnos, y el secreto del éxito es que los alumnos sean competentes y estén motivados para realizar los procesos cognitivos necesarios para ello mientras interactúan con los recursos educativos que tienen a su disposición.

El problema de investigación quedó formulado de la siguiente manera:

¿De qué manera la propuesta de un Modelo Pedagógico de Aprendizaje Participativo estimula el Pensamiento Lateral o Divergente de los estudiantes del 4to grado del nivel primario de la Institución Educativa “Los Andes” de la ciudad de Trujillo, región La Libertad, 2011.?

El objeto de Estudio es el proceso docente educativo de los estudiantes del 4to grado del nivel primario de la I.E.P “Los Andes” de la ciudad de Trujillo, región La Libertad.

El objetivo General de la investigación consiste en : Diseñar, elaborar y aplicar un Modelo Pedagógico de Aprendizaje Participativo sustentado en las teorías científicas de la psicopedagogía cognitiva, la didáctica y el aprendizaje cooperativo para estimular el Pensamiento Lateral o Divergente de los estudiantes del 4to grado del nivel primario de la Institución Educativa Particular “Los Andes” de la ciudad de Trujillo, 2011 de tal modo que logren aprendizajes significativos, construyan sus propios conocimientos, se integren y cooperen en sus trabajos grupales y planteen diversas estrategias creativas para la resolución de los problemas.

El campo de acción es el proceso de diseñar, elaborar y aplicar el Modelo Pedagógico de Aprendizaje Participativo para estimular el pensamiento lateral o divergente

Hipótesis Se formuló de la siguiente forma: Si se diseña , elabora y aplica un Modelo Pedagógico de Aprendizaje Participativo sustentado en las teorías científicas de la psicopedagogía cognitiva, la didáctica y el aprendizaje cooperativo, entonces se estimulará el Pensamiento Lateral o Divergente de los estudiantes del 4to grado del nivel primario de la Institución Educativa “Los Andes” de la ciudad de Trujillo, 2011 de tal modo que logren aprendizajes significativos, construyan sus propios conocimientos, se integren y cooperen

en sus trabajos grupales y planteen diversas estrategias creativas para la resolución de los problemas

Los objetivos específicos a ejecutar en la investigación son:

- a) Diagnosticar los niveles de aprendizaje de los estudiantes del 4to grado de la I.E.P.” Los Andes” de Trujillo.
- b) Diseñar el Modelo Pedagógico de Aprendizaje Participativo para estimular el pensamiento lateral o convergente.
- c) Validar con juicio de expertos el Modelo Pedagógico de Aprendizaje Participativo para estimular el pensamiento lateral o convergente.
- d) Aplicar el Modelo Pedagógico de Aprendizaje Participativo para estimular el pensamiento lateral o convergente.
- e) Evaluar y validar el Modelo de Aprendizaje Participativo.

El presente informe de investigación está estructurado en los siguientes capítulos:

En el capítulo I, se desarrolla un análisis de la ubicación, evolución histórica y tendencial del problema, la explicación de las características del problema y la descripción de la metodología utilizada durante el proceso de investigación.

El capítulo II, se cita las teorías científicas que sustentan la aplicación del programa de educación afectiva y social para disminuir los altos niveles de timidez, con el nombre de los autores a quienes pertenecen las teorías; así mismo la delimitación terminológica usada en esta investigación. Finalmente se presenta el esquema que sintetiza todo el capítulo.

En el capítulo III: se presenta los resultados de la investigación, analizados e interpretados, el esquema del modelo teórico de la investigación y la propuesta metodológica.

CAPÍTULO I

**ANÁLISIS DE LAS DIFICULTADES EN
EL APRENDIZAJE Y LA FORMA DE
PENSAMIENTO EN LA INSTITUCIÓN
EDUCATIVA PARTICULAR “LOS
ANDES” DE TRUJILLO, REGIÓN LA
LIBERTAD**

CAPÍTULO I: ANÁLISIS DE LAS DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE Y LA FORMA DE PENSAMIENTO EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PARTICULAR “LOS ANDES” DE TRUJILLO, REGIÓN LA LIBERTAD.

1.1. Ubicación de la Unidad de Estudio

Bajo el modelo propositivo explicativo se desarrolló la investigación tomando como muestra a los estudiantes del cuarto grado de primaria de la Institución Educativa Particular “Los Andes” de la ciudad de Trujillo, región La Libertad.

Según fuentes históricas la ciudad de Trujillo es una ciudad de la costa norte de Perú que sirve de capital provincial y departamental de Trujillo y La Libertad. Está situada en la margen derecha del valle del río Moche, a 34 metros sobre el nivel del mar.

Diego de Almagro la estableció el 6 de diciembre de 1534, con el nombre de «Trujillo de Nueva Castilla». Francisco Pizarro la estableció formalmente el 5 de marzo de 1535, y se convirtió en uno de los principales centros administrativos y comerciales del Virreinato del Perú.

Con 709.566 habitantes, Trujillo es la tercera ciudad más poblada de Perú y está compuesta por cinco distritos que conforman su continuo urbano. A su vez, en 2007 vivían 804.000 personas en la región metropolitana de Trujillo Metropolitano, compuesta por nueve municipios de la provincia. Recibió el título de «Ciudad Benemérita y Fidelísima a la Patria» en 1822, y se otorgó la categoría de «honorable» a su municipio y posteriormente al ayuntamiento. Se instauró el Poder Judicial en Trujillo, y los jueces asumieron su antiguo deber de proteger la libertad y los derechos del pueblo, liberados de la autoridad político-militar, normativa e intelectual del estado español, utilizando las herramientas de la ley.

Su área metropolitana, de 110.000 hectáreas, alberga importantes yacimientos precolombinos que actualmente se conservan y estudian como zonas arqueológicas. En esta zona se incluyen estructuras históricas e impresionantes como Chan Chan, la ciudad de barro más grande del mundo antiguo y declarada Patrimonio de la Humanidad por la UNESCO en 1986; las Huacas del Sol y la Huaca del Luna, esta última la pirámide de barro más grande de Perú.

Hay muchos monumentos diferentes en el centro de la ciudad, pero la mayoría de los edificios son de la arquitectura religiosa del periodo virreinal. También hay mansiones de la república y de la misma época que se distinguen por sus ventanas enrejadas en forma de encaje.

Además de contar con un vibrante distrito comercial central y una serie de importantes distritos comerciales dentro de su área metropolitana, la ciudad presume de un próspero sector industrial y agroindustrial, como demuestra la presencia de importantes empresas exportadoras y sus polígonos industriales en proceso de consolidación.

Trujillo es conocida como la «Ciudad de la Eterna Primavera», así como la «Capital Nacional de la Marinera» y la cuna del típico caballo peruano de paso¹⁴, además de la «Capital de la Cultura Peruana» por su clima cálido durante todo el año, sus numerosos eventos culturales y sus celebraciones de renombre nacional e internacional.

La actividad económica de la región se concentra notablemente en esta ciudad. En Trujillo se concentra casi el 68% de los agentes económicos registrados a nivel distrital, ocupando La Esperanza y El Porvenir el segundo y tercer lugar en importancia. Los sectores bancario, minero, eléctrico, agua, inmobiliario y empresarial son los más concentrados, con más del 50% de las operaciones en alguno de ellos. El sector industrial es uno de los más descentralizados de la provincia; el 48% de sus operaciones se realizan fuera del distrito de Trujillo. Los distritos de El Porvenir, La Esperanza y Florencia de Mora se benefician de esta desconcentración.

El polígono industrial de La Esperanza, situado en el distrito de La Esperanza, y el polígono industrial de Moche, situado en la parte sur de la ciudad, son las principales localizaciones de la actividad industrial en Trujillo.

Debido a sus zonas productivas, Trujillo es un centro para la agricultura, el comercio y el transporte. La Cooperativa Agraria Azucarera Casa Grande (hoy Empresa Agroindustrial Casa Grande S.A.) fue la cúspide de la agroindustria de la caña de azúcar, que creció rápidamente en la ciudad a medida que se expandía la agricultura de regadío.

Uno de sus productos de exportación más conocidos es el espárrago, que se envía sobre todo a EE.UU. y Europa, sus vecinos. La irrigación de los valles de Chao, Viru, Moche y Chicama en el marco del «Proyecto Especial Chavimochic» ha permitido exportar con

éxito numerosos productos agrícolas y agroindustriales, como aguacates, mangos, ají pimentón y alcachofas, entre otros.

Se compone de derivados del cuero, zapateros y curtidurías. Formada por microempresas y pequeñas empresas, se encuadra en el sector manufacturero y se distingue por una gran demanda de mano de obra y bienes intermedios. Están registradas oficialmente 1.300 PYME (pequeñas y medianas empresas), que representan un considerable 11% de la industria. Han conseguido posicionar sus productos en el mercado nacional y consolidar a Trujillo como ciudad productora de calzado. Su singularidad radica en que ha establecido un cluster industrial, que le ofrece una dinámica única en términos de producción y comercialización. Geográficamente, el distrito de El Porvenir concentra el 53% de las PYMES. Finalmente, La Esperanza y Florencia de Mora concentran el 10% cada uno, mientras que Trujillo concentra el 24% de la actividad. En la parte baja de La Esperanza se concentra la mayor parte de las PYMES de Curtiembres.

La industria metalmecánica apoya la producción y mantenimiento de carrocerías, carros y otras partes y piezas de automóviles y está vinculada a las actividades agroindustriales, agropecuarias y de transporte. Las micro, pequeñas y medianas empresas constituyen la mayor parte de ella, y se han visto particularmente afectadas por la crisis del sector industrial. Las industrias de «fabricantes de metales comunes», «fabricantes de maquinaria y equipos», «fabricantes de vehículos y remolques» y «fabricantes de otros equipos de transporte» estarían integradas por 535 PYME. Geográficamente, el 17% se encuentra en La Esperanza y el 60% en el distrito de Trujillo. Sin embargo, el sector no ha conseguido crear un área geográfica condensada y consistente dentro de la ciudad.

Con el 49% de los agentes económicos dedicados a él, es una de las empresas más avanzadas de la ciudad. Teniendo en cuenta las 1.426 empresas de comercio al por mayor en las categorías de «materiales de construcción», «alimentos y bebidas» y «productos agrícolas», es evidente que Trujillo representa el 74% del total. Los demás distritos metropolitanos también presentan esta actividad.

El clima y la conexión con el resto de la nación son dos factores que la convierten en un destino turístico popular y permiten que esta actividad se convierta en un sector económico importante para el desarrollo local. El valor turístico de Trujillo está

confirmado por una investigación realizada por el Ministerio de Comercio Exterior y Turismo, o MINCETUR, que también sugiere la «Ruta Moche» como medio para impulsar el turismo en el norte del país [cita requerida]. El 71% de los turistas proviene de Lima, mientras que el 93% restante procede de Lambayeque, Cajamarca, Piura, Ancash y San Martín. Los sitios arqueológicos son de interés para visitantes de otros países; un 63% proceden de Europa y un 13% de Estados Unidos.

Las zonas arqueológicas de Las Huacas del Sol y de la Luna (Moche), a 4 km al norte de Trujillo; la ciudadela de Chan Chan, situada entre los distritos de Trujillo y Huanchaco, a 5 km al noreste de Trujillo; la Huaca Esmeralda, a 3 km de Trujillo; y la Huaca del Dragón o Arco Iris, a 4 km al noreste de Trujillo, forman parte del importante patrimonio cultural prehispánico de la ciudad.

En la ciudad hay varias playas, entre ellas Huanchaco, el balneario más conocido y tradicional. Destaca también el balneario de Las Delicias, situado en la zona de Moche y con una variada oferta culinaria.

Todos los años, en enero, Trujillo celebra también el baile tradicional de la ciudad, el Certamen Nacional de Marinera. El Festival Internacional de Primavera, que se celebra en octubre, es conocido por su tradicional Desfile de Primavera, en el que participan carrozas y reinas de belleza de todo el continente.

El asentamiento está situado en el antiguo valle de «Chimo», actualmente conocido como valle de Moche o Santa Catalina, en una franja costera occidental de la provincia de Trujillo, a una altura promedio de 34 metros sobre el nivel del mar. Su plaza principal está situada en línea recta a lo largo de la avenida Larco a 8° 6' 3« de latitud sur; 79° 1' 34» de longitud oeste; dista 4,40 km del Océano Pacífico y se encuentra a 31,16 metros sobre el nivel del mar.

Debido a la corriente de Humboldt, la ciudad tiene un clima templado con precipitaciones mínimas y temperaturas que oscilan entre los 14° y los 30°C. 27 Debido al aire marino, Trujillo experimenta días calurosos en verano y noches frescas y agradables. Las temperaturas extremas mínimas y máximas en verano oscilan en torno a los 17° C y 28° C, respectivamente, con una temperatura media anual de 18° C. Hay lluvias ocasionales y ligeras que caen por la tarde o por la noche. Por su cercanía a la costa y menor elevación que la cordillera andina del centro y sur del Perú, los Andes y

sus estribaciones en la zona de Trujillo favorecen el flujo de aire húmedo proveniente de la región amazónica, que se combina con las brisas de la vertiente occidental para producir lluvias ligeras más frecuentes en verano. La ciudad de Trujillo tiene un clima árido, semicálido y húmedo, con escasas precipitaciones a lo largo del año, según la clasificación climática de Thornthwaite.

No obstante, Trujillo es reconocida en todo el mundo como la Ciudad de la Eterna Primavera por su clima siempre cálido y agradable, que ronda los 19 °C de media. En comparación con el centro y las zonas altas de la ciudad, la zona más cercana al mar es naturalmente brumosa por las mañanas y experimenta temperaturas generalmente más bajas. Pero cuando se produce El Niño, el tiempo cambia, sobre todo aumenta la cantidad de precipitaciones, pero no tanto como en las zonas al norte de la ciudad, y también puede subir la temperatura.

1.2. Evolución Histórica del Aprendizaje Participativo y los Modelos de Pensamiento

La IEP “Los Andes” de Trujillo cuenta con los tres niveles de la educación básica: Inicial, Primaria y Secundaria y los estudiantes que elegimos como muestra manifiestan un bajo rendimiento, escasa motivación, dificultades en las relaciones interpersonales, dificultades en los procesos de enseñanza aprendizaje, rasgos disociales y problemas afectivos personales. En la institución se priorizan los contenidos científico técnicos de manera individual y se minimizan las formas de trabajo participativo que promueven el pensamiento divergente.

Nuestra investigación en este sentido se relaciona con los trabajos de Abraham H. Maslow (autorrealización y experiencias), Mihaly Csikszentmihalyi (modelo de aprendizaje individual) y Peter Senge (modelo de aprendizaje en equipo).

1. Abraham H. Maslow. Autorrealización y experiencias.

Los comienzos de Maslow en sus inicios se deben a los esfuerzos de un joven por tratar de entender a dos de sus profesores, a quienes amaba, adoraba, y admiraba. Quería entender porque estas personas eran tan diferentes del resto de los mortales. Su propia investigación comenzó como una actividad precientífica o no científica...”Tomé notas y descripciones de estas personas. Cuando intenté comprenderlas, pensar acerca de ellos

y escribir sobre ellos en mi diario, me di cuenta, en un momento maravilloso, que sus dos esquemas podían generalizarse. Estaba hablando de una clase de personas, no de individuos no comparables... Procuré ver si este esquema podía darse en otros casos, y de hecho lo encontré en una persona tras otra”.

En el capítulo 6 de su libro “El hombre autorrealizado” escribe:”Para expresar de algún modo las diferencias observadas entre la vida cognoscitiva y emocional de quienes han evolucionado plenamente (autorrealizados), y la de los demás.

Diferencia el conocimiento del ser (conocimiento-s) y conocimiento de las necesidades deficitarias (conocimiento-D). El conocimiento-s, es el conocimiento que encontramos las experiencias cumbre, y estas son algunas de sus características:

1. El conocimiento-S, la experiencia del objeto, se considera a menudo como un todo global, una unidad exhaustiva, desligada de cualquier conexión, conveniencia potencial u objetivo.
2. La información percibida se comprende plena y exclusivamente en el conocimiento-S. Este efecto podría denominarse «Atención Total» ... El fondo desaparece o sólo se ve inadvertidamente porque la imagen es totalmente imagen.
3. Los individuos autorrealizados son más propensos a creer que el mundo es independiente tanto de ellos mismos como de todas las demás personas. Las percepciones de los elementos externos como importantes para los objetivos humanos y como irrelevantes para ellos pueden diferir.
4. A diferencia de la repetición de experiencias rutinarias, que provoca una pérdida de disfrute y atención, el conocimiento S repetido parece mejorar la percepción.
5. La percepción puede ser altruista, prescindir del interés propio y trascender comparativamente el ego. Puede carecer de deseo, ser impersonal, carecer de motivación y basarse en la necesidad.
6. Las experiencias cumbre estudiadas, muestran una falta distintiva de dirección espacial y temporal. Se podría argumentar que el individuo está subjetivamente fuera del espacio y del tiempo durante estos momentos.

7. Sólo se describen los aspectos positivos y deseables de la experiencia cumbre, nunca los negativos o no deseados. La experiencia tiene validez inherente; es impecable, completa y no requiere nada más.
8. Según esta perspectiva, las experiencias cumbre son más absolutas y menos relativas que las experiencias típicas, que están influidas por el tiempo, el lugar y las necesidades humanas cambiantes, así como por la historia y la sociedad. Se piensa que son más autosuficientes.
9. El conocimiento S es mucho más pasivo y receptivo que el conocimiento ordinario, que es un proceso bastante agresivo.
10. Hay un cierto sabor en la respuesta emocional a la experiencia de la cumbre de admiración, pasmo, reverencia, humildad y rendimiento ante la experiencia como ante algo grande. Una frase típica para describirlo podría ser la que sigue: “Es demasiado maravilloso. No se cómo puedo resistirlo. Podría morir en este momento.”
11. Al describir experiencias místicas, religiosas o filosóficas, la totalidad del mundo es contemplada como unidad, como una entidad simple, viva y de gran riqueza. En otras experiencias- cumbre, en particular las amorosas y las estéticas, una pequeña parte del mundo es percibida como si por el momento fuera el mundo en su totalidad.
12. Los individuos autorrealizados tienen la capacidad de ser concretos sin sacrificar la abstracción y la capacidad de abstraer sin sacrificar la concreción.
13. Muchas polaridades, conflictos y dicotomías se combinan, trascienden o resuelven en los pináculos de la maduración humana. Las personas conscientes de sí mismas son a la vez individuales y sociales, dionisíacas y apolíneas, egocéntricas pero desinteresadas.
14. Existe una clara propensión a que la percepción en la época de las cumbres sea no clasificatoria e ideológica. Las cosas que se perciben suelen considerarse exclusivas y únicas. Esto contrasta con nuestro típico enfoque nomotético del mundo, que se basa principalmente en la generalización y en la clasificación aristotélica del universo en varias categorías, de las cuales el objeto es una representación o un ejemplar.

15. El cese total, por breve que sea, de toda renuncia, demora y coacción, así como la pérdida de toda inhibición, defensa, control y pavor y ansiedad, son componentes de la experiencia cumbre.
16. El individuo tiende a volverse más autosuficiente, más independiente, más impulsivo, más expresivo, más preparado y menos exigente, más entusiasta y más capaz.

2. Mihaly Csikszentmihalyi. Modelo de aprendizaje individual.

Un compositor describió así sus momentos más productivos: Estás en tal nivel de éxtasis que prácticamente no existes. He tenido muchas experiencias de este tipo. En determinadas situaciones, siento como si mis manos estuvieran vacías y me limito a observar todo lo que ocurre con asombro y admiración. Y es algo que ocurre por sí solo.

Cuando cientos de hombres y mujeres, entre ellos alpinistas, campeones de ajedrez, jugadores de baloncesto, ingenieros, hombres de negocios e incluso sacerdotes, hablan de un periodo de su vida en el que fueron excepcionalmente buenos en uno de sus deportes favoritos, la descripción es notablemente similar.

Esta experiencia ha sido bautizada como «flow» por Mihaly Csikszentmihalyi, psicólogo de la Universidad de Chicago que lleva más de 20 años recopilando y estudiando historias de momentos de máximo rendimiento. Por su parte, los atletas llaman «la zona» a este estado de gracia, un estado de absorción beatífica centrado en el aquí y el ahora, cuando la competición y los espectadores desaparecen y la perfección se produce sin ningún esfuerzo.

Tras completar su turno en la carrera de esquí, la campeona olímpica de oro, Diane Roffe-Steinrotter, declaró a la prensa que sólo recordaba sentirse relajada: «Era como formar parte de una cascada».

En cuanto al rendimiento y el aprendizaje, la capacidad de «fluir» es la cumbre de la regulación emocional. En este estado, las emociones se activan, se positivizan y se alinean con el trabajo que se está realizando, en lugar de reprimirse o canalizarse. Casi todo el mundo ha experimentado el «fluir» (jo) de una forma u otra en algún momento, sobre todo al rendir al máximo o al superar nuestros límites anteriores. El acto del amor

eufórico, cuando dos personas se funden en una unión fluida y armoniosa, es quizá la experiencia que mejor capta esta condición.

Una sensación de alegría imprevista, incluso de éxtasis, es la característica que define este encuentro único. Es un estado en el que las personas están totalmente absortas y prestan toda su atención a lo que están haciendo, permitiendo que su conciencia se mezcle con su comportamiento, y en el que se sienten tan bien que resulta intrínsecamente gratificante. La contemplación excesiva sobre las propias acciones interrumpe el estado de «flujo», y la mera idea de que «lo estoy haciendo tan bien» puede acabar con él. En este estado, la persona pierde todo sentido del tiempo y el espacio y sólo es consciente del pequeño campo de percepción asociado al trabajo que está realizando. Por ejemplo, un cirujano describió un procedimiento difícil en el que entró en este estado. Al terminar la intervención, descubrió restos en el suelo del quirófano y se sorprendió al saber que, mientras estaba concentrado en la intervención, una parte del techo se había caído sin que él lo supiera.

Lo contrario de la reflexión y la preocupación, el flujo es un estado de olvido de uno mismo en el que el individuo está tan centrado en la tarea que tiene entre manos que toda conciencia de sí mismo se desvanece e incluso las preocupaciones más nimias de la vida diaria -como el dinero, la salud e incluso rendir bien- se dejan a un lado. Dicho de otro modo, «fluir» se refiere a momentos en los que el ego está totalmente ausente. Sin embargo, irónicamente, los que se encuentran en este estado demuestran un notable control sobre sus acciones y sus reacciones se adaptan perfectamente a los requisitos cambiantes de la tarea. Aunque las personas que se encuentran en este estado rinden excepcionalmente bien, durante estos periodos se desinteresan por completo de lo que están haciendo y lo único que les motiva es el acto de rendir.

Un estado de «flujo» puede alcanzarse de varias maneras. Una es concentrarse deliberadamente en el trabajo que se está realizando; hay que tener en cuenta que la concentración es la clave del «flujo». Entrar en estos dominios parece implicar un bucle de retroalimentación porque, aunque el paso inicial de calmarse y concentrarse en la tarea requiere mucho esfuerzo y disciplina, luego funciona por sí solo para liberar al sujeto de la inquietud emocional y permitirle completar la tarea con el mínimo esfuerzo. Las personas también pueden entrar en este estado asumiendo una tarea que son capaces de hacer y dedicándose a ella hasta el punto de que requiera todas sus capacidades: «Las

personas parecen concentrarse mejor cuando se les pide que hagan algo más que lo ordinario, en cuyo caso son capaces de ir más allá de lo ordinario». Se aburren si la exigencia está muy por debajo de su capacidad; se alteran si es demasiado alta. Esa delgada línea que separa el aburrimiento de la preocupación es donde se produce la sensación de «flujo».

El confinamiento emocional en el que los impulsos límbicos se apoderan de todo el cerebro es incompatible con el placer, la gracia y la eficacia espontánea del estado de «flujo». La calidad de la atención «fluida» es tranquila pero intensamente centrada; está muy lejos de la atención tensa que experimentamos cuando estamos aburridos o cansados, o cuando emociones intrusivas como la ira o la preocupación se apoderan de nuestra atención.

«Fluir» es un estado libre de todo ruido emocional, con la excepción de la existencia de una sensación altamente motivadora de éxtasis tranquilo. La intensidad precisa de la atención, que es uno de los requisitos del «flow», parece ser la causa de este éxtasis. Estas experiencias de absorción, que se perciben como una felicidad perfecta y un «fluir» que sólo puede alcanzarse mediante una profunda concentración, se describen de hecho en la literatura clásica de las grandes tradiciones contemplativas.

Ver a alguien en este estado nos da la idea de que los retos desaparecen y que rendir al máximo es normal y cotidiano. Esta impresión es coherente con lo que ocurre en el cerebro, donde las actividades más difíciles se completan con el menor esfuerzo mental. El cerebro se encuentra en un estado «frío» cuando fluye, y la activación e inhibición de cada circuito neuronal parece ajustarse con precisión a las exigencias de la circunstancia. El cerebro se «tranquiliza» -es decir, disminuye la estimulación cortical- cuando las personas hacen cosas que captan y mantienen su atención. Este descubrimiento es digno de mención porque el «flujo» nos permite realizar las tareas más difíciles en un campo concreto, como resolver un desafiante problema matemático o competir contra un maestro de ajedrez. Aunque parecería que en este caso se esperaría justo lo contrario, es decir, que este tipo de tareas requirieran más actividad cortical en lugar de menos, una de las claves del «flujo» es que se produce sin llegar al límite de capacidad, un estado en el que los circuitos neuronales funcionan de forma más eficiente y las habilidades se realizan de forma más adecuada.

La capacidad de alcanzar el estado de «flujo» se desarrolla con la competencia, ya que se manifiesta en el ámbito en el que una actividad exige a la persona emplear todas sus capacidades. La ansiedad es el resultado de tareas demasiado complicadas; las tareas aburridas son las demasiado sencillas. Se podría argumentar que experimentar el «flujo» mientras se realiza una habilidad u oficio fomenta el dominio de ese arte concreto. De hecho, en un estudio sobre doscientos artistas dieciocho años después de terminar sus estudios, Csikszentmihalyi descubrió que los artistas que realmente habían disfrutado pintando cuando eran estudiantes eran los que se habían convertido en pintores, mientras que la mayoría de los artistas que se habían inspirado en sueños de fama y fortuna abandonaron la pintura poco después de graduarse.

La tesis de Csikszentmihalyi es inequívoca: «El deseo primordial de los pintores es pintar. El artista no podrá innovar si empieza a preocuparse por el precio de venta potencial del lienzo o por las opiniones de los críticos. La entrega incondicional es necesaria para los esfuerzos creativos.

El estado de «flujo» es necesario para aprender, igual que lo es para dominar una carrera o un arte. Los alumnos que están en «flow» cuando estudian superan a los que no lo están, independientemente de lo que indiquen los exámenes de aprovechamiento. Los profesores de matemáticas de una escuela especial de ciencias de Chicago dividieron a sus alumnos en dos grupos: los más aventajados y los menos aventajados. Todos los alumnos de este grupo puntuaron en el 5% superior de los examinados en una prueba de habilidades matemáticas. A continuación, se utilizó un localizador aleatorio que sonaba varias veces al día para hacer un seguimiento de cómo pasaban el tiempo, y se pidió al alumno que anotara en un papel sus actividades y su estado emocional. Como era de esperar, la media de tiempo que pasaban estudiando en casa los que habían sido etiquetados como menos favorecidos era sólo de unas quince horas a la semana, mucho menos que las veintisiete horas que pasaban los que habían sido etiquetados como más favorecidos.

Los patrones de conducta de ambos grupos, incluida la televisión, eran comparables en cuanto a su estado de ánimo. Sin embargo, la principal diferencia radicaba en cómo experimentaban el estudio: los participantes del grupo privilegiado entraban en «flujo» el 40% de las veces, mientras que los del grupo menos privilegiado sólo lo hacían el 16% de las veces.

Howard Gardner, psicólogo de Harvard, cree que enseñar a los jóvenes sobre el «flujo» y los buenos estados de ánimo que lo acompañan es mejor, ya que les inspira internamente en lugar de utilizar la coerción o las promesas de recompensas. «Deberíamos animar a los jóvenes a estudiar las áreas en las que demuestran mayor competencia aprovechando sus propios estados positivos. Un estado interno conocido como «flujo» indica que el joven está trabajando en una tarea adecuada. Sólo tiene que elegir algo que le guste y dedicarse a ello. Los niños se pelean y se portan mal cuando se aburren en el colegio y se sienten agobiados por las tareas escolares. Se aprende mejor cuando se hace algo que se aprecia y se disfruta. Según el concepto de «flujo», un niño debería dominar de forma natural cualquier habilidad o conjunto de información a medida que se dedique a las cosas que más le gustan o en las que se siente más involucrado de forma espontánea. A medida que se da cuenta de que dedicarse a ello -ya sea la danza, las matemáticas, etc.- es una fuente del placer de «fluir», este entusiasmo temprano puede servir de base para un éxito mayor. El joven se alegra porque supera los límites de su capacidad para mantener la sensación de «fluir» y le sirve de motivación para seguir mejorando. Intentar utilizar el «flujo» para facilitar el aprendizaje es un método más natural, humanista y, muy probablemente, más exitoso de utilizar las emociones para apoyar la educación.

3. Peter Senge. Un modelo de aprendizaje participativo.

«Éramos un equipo de especialistas por diseño y por talento», escribe Bill Russell, jugador de los Boston Celtics. «Como cualquier equipo de especialistas, nuestro rendimiento dependía tanto de la excelencia individual como de trabajar bien juntos». Era obvio para todos nosotros que necesitábamos complementar las áreas de especialización de cada uno, y todos buscábamos una combinación más potente. La mayoría de nosotros éramos inusuales según los estándares tradicionales fuera de la cancha; no éramos el tipo de personas que encajan o cambian lo que son para adaptarse a las expectativas.

Russell señala que un tipo diferente de relación -más que la amistad- fue el factor decisivo del equipo. Sus mejores momentos en el juego vinieron de ese tipo de relación más que de cualquier victoria individual: «Un partido de los Celtics se calentaba tanto que a veces era más que un partido físico o incluso mental». Estaba encantado. Es difícil explicar esa sensación, y nunca la mencioné durante mi actuación. Sentí que

estaba mejorando en mi juego cuando ocurrió. Era una emoción que nos rodeaba no sólo a los otros Celtics y a mí, sino también a los jugadores del equipo contrario e incluso a los árbitros. Ocurrieron muchas cosas extrañas a ese nivel único. Es un milagro en sí mismo que no me sintiera competitivo durante la encarnizada batalla. Cada pase y cada regate eran inesperados porque el juego iba muy rápido, pero nunca me sorprendió nada. Jugar a cámara lenta era lo más parecido. Prácticamente podía predecir la siguiente jugada y la dirección del balón en esos momentos. Lo importante, en mi opinión, era que ambos equipos fueran competitivos y jugaran con toda su energía.

Cuando un grupo de personas trabaja cohesionado, fenómeno conocido como «alineación», como demuestran los Celtics de Russell, que han ganado once títulos mundiales en trece años. En la mayoría de los equipos, la energía de cada miembro se dirige en una dirección diferente.

El derroche de energía es el rasgo principal de un equipo que no está tan alineado. Aunque las personas trabajen muy duro, sus esfuerzos no siempre se traducen en un trabajo de equipo productivo. En cambio, cuando un equipo está más alineado, se produce una dirección compartida y una sincronización de la energía individual. Se derrocha menos energía. Al igual que la luz coherente de un láser difiere de la luz dispersa e incoherente de una bombilla, se crea una resonancia o sinergia. Gracias a una visión y un propósito unificados, las actividades pueden apoyarse mutuamente. Los intereses particulares de las personas no se sacrifican por el objetivo del equipo, sino que la visión compartida se convierte en una extensión de la propia. El requisito previo para que un individuo pueda dar poder a un equipo es la alineación. El poder del individuo exagera la inestabilidad y dificulta la gestión del equipo cuando hay poca alineación.

Los músicos de jazz son conscientes de la alineación. En el jazz, «estar en el groove» se refiere al estado en el que un conjunto «toca como uno solo». Los músicos de jazz utilizan la frase «la música no fluye de ti, sino a través de ti» para describir estas sensaciones, que son difíciles de describir. Pero no por ello son menos tangibles. Las reuniones duraban horas, pero «las horas pasaban volando», según muchos directivos que formaban parte de equipos que rendían a niveles igualmente extraordinarios. No recordaban «quién decía qué, pero sabíamos que habíamos llegado a un entendimiento

compartido» o «sin tener que votar nunca, porque simplemente llegábamos a un punto en el que sabíamos qué hacer».

El proceso de alinear y reforzar la capacidad de un equipo para proporcionar los resultados que sus miembros realmente desean se conoce como aprendizaje en equipo. Su fundamento es la disciplina de crear una visión común. Dado que los equipos con talento están formados por personas con talento, también se basa en el dominio personal. Sin embargo, el talento y una visión común son insuficientes. Los equipos de personas con talento que comparten una visión durante un tiempo, pero no aprenden son habituales en el mundo. Lo más importante es que los músicos sepan tocar juntos, aunque la gran banda de jazz tenga talento y una visión común.

Nunca ha habido una necesidad más acuciante de que las organizaciones comprendan el aprendizaje en equipo. Los equipos son ahora la principal unidad de aprendizaje en las organizaciones, ya sean fuerzas multitarea, equipos de gestión o equipos de desarrollo de productos. Los equipos toman todas las grandes decisiones. A cierto nivel, el aprendizaje organizativo no está relacionado con el aprendizaje individual. Aunque no haya aprendizaje organizativo, los individuos aprenden constantemente. Sin embargo, si los equipos aprenden, se convierten en un microcosmos de la organización en su conjunto. Las nuevas ideas se ponen en práctica. Es posible compartir las nuevas habilidades con otras personas y grupos, pero no hay seguridad de que se extiendan. Los logros de los equipos tienen el poder de marcar la pauta y crear un modelo de aprendizaje colaborativo dentro de la empresa.

Aunque el aprendizaje en equipo es ante todo una actividad de colaboración, incorpora talentos y conocimientos individuales. Implica dominar los dos métodos que utilizan los equipos para comunicarse: el diálogo y la discusión. Durante la conversación se exponen y defienden diversos puntos de vista, y se busca el mejor punto de vista para apoyar las decisiones que hay que tomar. El destacado teórico cuántico D. Bohm señala que el término «discusión» comparte raíz con las palabras «percusión» y «conmoción». Implica algo así como «una partida de ping-pong». En este juego hay muchos temas de interés común sobre los que discutir, pero el objetivo principal, como en cualquier otro juego, es ganar, lo que en este caso implica persuadir al otro equipo para que esté de acuerdo con nosotros. Sin embargo, la importancia de la coherencia y la verdad no puede coexistir con el interés por ganar. Según D. Bohm, el «diálogo» es necesario para

provocar un cambio de prioridades. En el diálogo, uno escucha a los demás y suspende sus propias opiniones para explorar libre y creativamente temas delicados y difíciles. La palabra griega diálogos es de donde procede el término «diálogo». «Dia» significa “a través de”. Una palabra que significa «palabra» o, más en general, «significado» es logos. A través del debate, un grupo puede acceder a un «fondo de significado común» más amplio que el que podría tener un individuo.

Aprender a enfrentarse con imaginación a los factores que obstaculizan una discusión y un debate fructíferos es otro aspecto del aprendizaje en equipo.

1.3. Pensamiento Lateral o Divergente

En esta dirección el trabajo en equipo fortalece el modelo de pensamiento divergente o denominado también pensamiento lateral diferente al pensamiento convergente. Constituyen dos formas distintas de abordar una actividad intelectual que, lejos de ser contrapuestas en la práctica (sí lo son en su definición teórica), son totalmente complementarias en los procesos creativos.

El pensamiento divergente es la forma de pensamiento que busca analizar los problemas desde distintas perspectivas, no se restringe a miradas únicas, a aquellas aceptadas tradicionalmente, se abre incluso hacia ideas que pueden parecer absurdas en un primer momento. El pensamiento divergente actúa siempre removiendo los supuestos establecidos, desarticulando esquemas conocidos, flexibilizando posturas rígidas y siempre abriendo caminos sin límite hacia lo original, por insólito que parezca. Es el tipo de pensamiento que Edward de Bono ha llamado “Pensamiento Lateral” y que ha desarrollado tan magistralmente en sus libros.

Por el carril opuesto hablamos de pensamiento convergente como aquel en que utilizamos la capacidad de ordenar, discriminar, evaluar y seleccionar entre las alternativas disponibles. En líneas generales se emplea para resolver problemas muy bien definidos y acotados donde la solución es casi única. El pensamiento se mueve en una sola dirección conocida, unívoca y lineal, en un solo plano, como si se tratara de un test de cinco alternativas con una sola respuesta correcta.

Aunque sabemos que casi nunca la vida es así y que a menudo hay muchas respuestas a los problemas, este tipo de pensamiento nos permite elegir aquella respuesta que el

pensamiento divergente elaboró en una primera instancia y que de acuerdo a nuestros conocimientos y experiencias se adapta adecuadamente al problema en cuestión.

En definitiva, mientras el pensamiento divergente crea una múltiple cantidad de opciones creativas, algunas incluso absurdas, el pensamiento convergente selecciona una de las tantas alternativas ofrecidas como la más apta y posibilita su puesta en acción. Ambos tipos de pensamiento son absolutamente necesarios, no es más bueno uno que el otro y en la resolución creativa de los problemas tienen ambos un impacto y una significación crucial.

1.4. Dificultades en Enseñar a Pensar y Aprender a Pensar

En la IEP “Los Andes” de Trujillo, algunos alumnos necesitan una intervención educativa dirigida intencionalmente al desarrollo de la capacidad de aprender y de pensar.

Este aprendizaje de estrategias generales de pensamiento ha de ser objeto de instrucción explícita, una instrucción que puede y debe realizarse a través de las diferentes áreas, y que aparece explícitamente como objetivo en algunas de ellas. La culminación de aprender a pensar está en aprender a aprender. Es una culminación que, en sentido pleno, no se alcanzará hasta el final de la Educación Secundaria; pero que conviene promover desde la Educación Primaria.

Gran parte del alumnado, quizás la mayoría, alcanzan las capacidades intelectuales básicas y aprenden a pensar sin necesidad de una instrucción formal y metódica en ello. Adquieren estas capacidades y llegan a desarrollar un pensamiento abstracto a través de los aprendizajes particulares y de las áreas del currículo. Hay algunas áreas particularmente importantes para este fin, como son la de Lenguaje y la de Matemáticas.

Otros alumnos, en cambio, necesitan tales actividades específicas en algún momento de su escolarización. Son alumnos con dificultades o problemas bastante distintos; alumnos con un retraso significativo en el desarrollo intelectual; “alumnado lento para aprender” o con dificultades de aprendizaje; alumnado con necesidades educativas específicas, alumnado socio-culturalmente desfavorecido. Todos ellos, tienen en común la necesidad de una intervención educativa dirigida a la adquisición de capacidades

generales, que consisten, sobre todo, en la capacidad de aprender a aprender y a pensar. (Menchén Bellón., 2009, p.93).

La capacidad de pensar es una habilidad compleja o, más bien, un conjunto de habilidades que se desarrollan a lo largo de líneas distintas. Por otro lado, no coincide con el conocimiento. El pensamiento hábil es la capacidad de aplicar el conocimiento de un modo eficaz. Cuanto más conocimiento se tenga es más probable que el pensamiento sea más rico y la ejecución intelectual más eficaz. Personas con mucho conocimiento pueden diferenciarse mucho en su habilidad de pensar, de aplicar lo que saben. (Nickerson, y Otros, 2007, p.79).

Aprender a pensar contribuye a mejorar el desempeño intelectual en materias abstractas y a elevar el rendimiento escolar y la competencia en situaciones sociales.

A través de los conocimientos impartidos en las áreas curriculares, el profesorado puede y debe subrayar la importancia de la participación, la exploración y el descubrimiento como estrategias de conocimiento por parte de los alumnos.

En los objetivos generales de las áreas en esta etapa, se incluyen específicamente diferentes aspectos del enseñar a pensar. Aunque el uso de estrategias de pensamiento parece más ligado a los contenidos científicos de algunas materias, en todas las áreas se precisa un control cognitivo para planificar, controlar y aplicar dichas estrategias a otras situaciones de aprendizaje.

1.5. El Modelo Participativo como una Alternativa para Desarrollar el Pensamiento Lateral

El modelo participativo enseña a pensar tratan desde cuatro aspectos fundamentales del pensamiento:

- A. La solución de problemas, presentando a los alumnos escenarios de problemas y utilizando un modelo para su solución que consta de múltiples etapas: comprensión del problema, elaboración de un plan, ejecución de ese plan y confirmación de los resultados.

- B. La creatividad, a través de métodos que estimulen el pensamiento original. Las transformaciones imaginativas, el análisis de supuestos y la lluvia de ideas son algunos de los más conocidos.
- C. El razonamiento deductivo e inductivo, dominando la capacidad de razonar utilizando conceptos de inferencia tanto deductivos como inductivos.
- D. La metacognición, es decir, la comprensión del propio conocimiento, que está relacionada con las técnicas de control del pensamiento y cuya importancia han puesto de relieve estudios recientes.

Abordar el valor de la «creatividad» desde una perspectiva no global es todo un reto porque contiene una gran variedad de interpretaciones, facetas y métodos para alcanzar el objetivo. Como punto de partida, podríamos afirmar que es «la capacidad de buscar una respuesta propia a situaciones dadas». (Menchén Bellón., 2009, p.102).

Como educadores, tenemos que preguntarnos: ¿cómo se desarrolla esta capacidad, es algo que se nos asigna como individuos, existen recursos que la apoyen y qué podemos hacer para ayudarnos a nosotros mismos y a nuestros alumnos a ser más creativos?

Desde nuestra perspectiva, la respuesta a estas preguntas es indagar en lo que buscamos. Puede ser que sólo nos interesen ciertas actividades creativas que se centran en áreas diferentes a las que solemos trabajar, o puede ser que nos interese más el ambiente que fomenta la creatividad.

El trabajo irregular revela el sinsentido de un plan de estudios sin límites claros. Puesto que transmitimos estilos de aprendizaje que favorecen o no la creatividad, el educador debe tomar la iniciativa en primer lugar.

Así pues, si deseamos crear una atmósfera que fomente la creatividad, podríamos empezar con un plan de estudios que tenga en cuenta la creatividad de los alumnos tanto en su creación como en su aplicación. Es decir, se hace al alumno partícipe de su propio proceso de aprendizaje y participa junto al profesor.

El pensamiento divergente es la base de las actividades de desarrollo creativo.(Torre, 2003, p.123).

A diferencia del pensamiento convergente, que es unidireccional y fomenta una respuesta predeterminada, el pensamiento divergente anima al sujeto a salir en busca de una variedad de opciones y se caracteriza por la flexibilidad, la inventiva y la fluidez. Las respuestas en blanco y negro o verdadero-falso son habituales en el pensamiento convergente. El instructor debe plantear preguntas o abstenerse de ofrecer respuestas predeterminadas.

Toda actividad debe abordarse con una metodología activa, en la que el alumno ocupe el centro del escenario con la asistencia y participación del profesor guía. Al ser el motor de nuestra propia imagen, el habla oral es crucial como conducto de nuestra creatividad. Cuanto más permitamos a nuestros hijos expresarse, dialogar y cuestionar sus creencias, más crecerá su creatividad.

El pensamiento divergente y alternativo es la base de la creatividad. Es importante animar a los alumnos a considerar otros enfoques de las dificultades planteadas. Nunca sugiramos una única respuesta como la correcta. Creemos tareas en las que haya varios resultados y rutas alternativas, y sea moralmente correcto buscar posibles respuestas.

Siempre hay que tener en cuenta el esfuerzo de nuestros hijos por mejorar su «autoestima». Fomentémoslo, teniendo en cuenta que todo es legítimo, aunque requiera mejorar. Además, nos acostumbramos a «construir» y a ser más creativos cada día si aprendemos a ver lo bueno de los errores. (Menchén Bellón., 2009, p.115).

Las acciones serán con frecuencia el resultado del estado actual de desarrollo de los contenidos:

1. Los niños pueden sugerirlas: Es atractivo contar regularmente con sus aportaciones en el aula.
2. El instructor puede sugerirlos, destacando las razones por las que son un sustituto adecuado.
3. Si estamos acostumbrados a utilizar las aportaciones de los padres. Mediante ejercicios más o menos puntuales, pueden participar en clase. Cuando se trata de trabajar valores compartidos (familia-escuela), esta alternativa es bastante beneficiosa.

4. Es fascinante disponer de recursos fuera de la escuela que puedan utilizarse en determinados momentos, como conferencias, teatros, películas, exposiciones, empresas y opiniones profesionales, siempre que apoyen los objetivos que tenemos en mente y no requieran desplazamientos frecuentes.
5. Existen otras herramientas organizativas y estrategias didácticas que fomentan la creatividad en el aula, como mesas redondas, debates, asambleas, juegos de rol, foros de libros, (Amegan, 2011, p.133)
6. Coordinación profesional: Sin este componente crucial, las «redes» que sustentan este método de funcionamiento acaban por deteriorarse.

1.6. Metodología de la Investigación

Esta investigación asumió el enfoque cuantitativo porque centró su atención en medir en el desarrollo del pensamiento lateral o divergente, en tres dimensiones: identificación del problema, selección de una estrategia y solución del problema, como fenómenos observables, susceptibles de medida. Asimismo, en este estudio fue empleado el diseño diagnóstico-propositivo (Sánchez y Reyes, 2009: 16); ese grupo único estuvo conformado por los estudiantes de cuarto grado de Educación Primaria de la I.E. “Los Andes” de Trujillo. Propositivo, pues se diseñó y aplicó del Modelo Pedagógico de Aprendizaje Participativo con enfoque socio-cognitivo con la finalidad de mejorar el pensamiento lateral.

La población estuvo constituida por 150 alumnos del cuarto grado de Educación Primaria de la Institución Educativa Particular “Los Andes” de Trujillo, en el 2008, distribuida una sección única: (16 alumnos), 10 niños y 6 niñas.

Por esta razón la muestra de estudio estuvo conformada por 16 alumnos del cuarto grado de Educación Primaria, sección única; se empleó la técnica de muestreo de criterio o juicio, en el cual se emplearon tres criterios de inclusión: asistentes regularmente, promovidos y sin recuperación académica; y tres criterios de exclusión: alumnos con problemas de aprendizaje cuya participación altere los resultados de la investigación, estudiantes con promedio fuera de los rangos normales y alumnos retirados de la Institución educativa.

1.6.1. Instrumentos

En el proceso de recogida de datos se utilizaron las siguientes herramientas: Cuadernillo de preguntas sirvió para determinar los niveles de desarrollo del pensamiento lateral, en tres dimensiones: identificación del problema, selección de una estrategia y solución del problema, antes y después del Modelo Pedagógico de Aprendizaje Participativo.

1.6.2. Recolección de los Datos

Los profesores de primaria participaron en la aplicación de los instrumentos y la recogida de datos en las aulas correspondientes. El investigador predeterminó que se utilizarían 40 minutos, pero se notó que algunos alumnos entregaron las hojas de respuestas antes del tiempo establecido.

Había que diseñar una unidad didáctica y sus correspondientes sesiones de aprendizaje de 90 minutos en 4 semanas, de acuerdo con el material, las capacidades y las técnicas previstas. El modelo Pedagógico de Aprendizaje Participativo propuesto ha sido validado por el equipo de docentes de Educación Primaria de la Institución Educativa “Los Andes”.

1.6.3. Técnicas de Investigación

Las técnicas de investigación empleadas fueron cinco. El análisis documental, fue utilizado para el estudio y revisión de la literatura especializada en la materia, Diseño Curricular Nacional, estudios afines e informes, ésta técnica permitió la interpretación, selección y adopción de posiciones particulares relacionadas a la de investigación; análisis y síntesis, que permitieron argumentar la tesis y llegar a conclusiones tanto parciales como finales durante el proceso de investigación; las técnicas de inducción y deducción fueron cruciales para pasar de lo general a lo específico y viceversa, y constituyeron un

método científico significativo para llegar a análisis y generalizaciones específicas; finalmente, la técnica de observación, esta permitió obtener diversos criterios, lo cual contribuyó al enriquecimiento del presente trabajo.

CAPÍTULO II
FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA
APLICACIÓN DEL MODELO
PEDAGÓGICO DE APRENDIZAJE
PARTICIPATIVO PARA ESTIMULAR
EL PENSAMIENTO LATERAL O
DIVERGENTE

CAPÍTULO II: FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA APLICACIÓN DEL MODELO PEDAGÓGICO DE APRENDIZAJE PARTICIPATIVO PARA ESTIMULAR EL PENSAMIENTO LATERAL O DIVERGENTE

MARCO TEÓRICO

2.1. Modelo Pedagógico de Aprendizaje Participativo

2.2.1. Fundamento Psicológico: Teoría Histórico-Cultural de Vigostky

Este estudio sobre el Modelo pedagógico de aprendizaje participativo tiene como base la teoría histórico-cultural:

Basada en la Zona de Crecimiento Próximo, la teoría histórico-cultural pretende explicar cómo las circunstancias de aprendizaje pueden hacer que algunos niños tengan un crecimiento intelectual significativamente distinto aunque tengan la misma edad. El desarrollo potencial de los niños se ve influido por la instrucción de un adulto, como sus padres, hermanos mayores o el instructor en la escuela. «Se hizo evidente que los dos niños no poseían la misma edad mental y que el curso posterior de su aprendizaje sería obviamente diferente cuando se demostró por primera vez que la capacidad de los niños del mismo nivel de desarrollo mental para aprender bajo la dirección de un profesor variaba enormemente», afirma Vigostky (2005, p. 127). La zona de desarrollo próximo es la diferencia entre doce y ocho, o nueve y ocho. Es simplemente la diferencia entre el grado real de desarrollo, evaluado por la capacidad de resolver problemas por sí solo, y el nivel potencial de desarrollo, evaluado por la capacidad de resolver problemas con la ayuda de un compañero más experimentado o con la supervisión de un adulto. Los psicólogos y educadores pueden comprender mejor el camino interior del desarrollo utilizando la zona de desarrollo próximo.

Los productos finales del desarrollo, o funciones psicológicas que ya han alcanzado la madurez, vienen definidos por la etapa de desarrollo real del niño. Por ejemplo: su atención voluntaria a los 4 – 5 años, y su estabilización de la voluntad hacia los 11 – 14 años. La zona de desarrollo próximo define los problemas en los cuales el niño necesita una guía externa (Control de estímulos)

para realizar una tarea. Esto se refiere a aquellas funciones que todavía no han madurado pero se encuentran en camino de lograrlo. Esto es característico de toda actividad intelectual o cognoscitiva del niño.

La experiencia del niño con la dirección verbal del adulto será importante para alcanzar una zona de desarrollo potencial en cada etapa. Esto es factible con los siguientes mecanismos de la actividad humana: la actividad instrumental (que incluye el lenguaje) y la interacción social. Por ejemplo: diseño de mediaciones instrumentales (juguetes y materiales escolares) para el aprendizaje guiado”. (Chávez, 1995, pp.101-102).

En consecuencia el aprendizaje es un proceso complejo y colectivo, de representación y reconstrucción mental del entorno a través del lenguaje. Es complejo y colectivo porque el aprendizaje se da en dos niveles: interpersonal (madre- niño, maestro-alumno) e intrapersonal (por sí solo).

2.2.2. Zona de Desarrollo Próximo

Vygotski (1980), citado por Vallejo, García y Pérez (1999), definió la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) como la distancia entre “el nivel de desarrollo real del niño tal y como puede ser determinado a partir de la resolución independiente de problemas” y el nivel más elevado de “desarrollo potencial y tal como es determinado por la resolución de problemas bajo la guía del adulto o en colaboración con iguales más capaces”.

De acuerdo con Vallejo, García y Pérez (1999) Vygotski propuso el concepto de ZDP fundamentalmente para exponer sus ideas acerca de las relaciones entre aprendizaje y desarrollo, considerando que el tipo de relación que se suponga entre estos procesos tiene implicaciones importantes para las prácticas pedagógicas. Diversos autores (Vallejo, García y Pérez (1999), Becco (2001)) nos indican que Vygotski desarrolló el concepto de ZDP como una alternativa a la información que la mayoría de los “tests” de inteligencia no ofrecían, refiriéndose fundamentalmente a información pertinente para desarrollar estrategias de intervención.

Para Ehuletche y Santángelo (sf) la noción de ZDP está sustentada en la perspectiva sociocultural y remite a la importancia de los procesos de interacción social y de ayuda y soporte en el marco de esa interacción, para el progreso en el aprendizaje individual. Específicamente, indican, nos referimos al concepto de andamiaje, como cesión y traspaso progresivo del control y la responsabilidad. Estos autores consideran que el concepto de ZDP es importante para explicar los progresos en la construcción del conocimiento que las personas van realizando a partir de las interacciones con otras personas que poseen mayor experticia y de la ayuda adecuada de los profesores con relación a dichos progresos. El concepto de andamiaje, desde el marco referencial constructivista, implica la consideración de que no sólo la construcción del conocimiento es un proceso, sino también lo es la ayuda pedagógica. Estos progresos se dan en la Zona de Desarrollo Próximo.

Para Del Río (1999) el concepto de ZDP tiene especial importancia en el diseño de las experiencias de aprendizaje. En efecto, de acuerdo con esta autora, si partimos del concepto de ZDP las experiencias de aprendizaje no se diseñarían ya exclusivamente sobre el nivel de desarrollo alcanzado por el estudiante (evaluado por cualquier instrumento psicológico diseñado ex-profeso); sería deseable que se incluyeran también aquellas experiencias de enseñanza-aprendizaje "más difíciles" pero resolubles con un poco de ayuda de otros más capaces.

De acuerdo con esta autora al considerar la concepción de ZDP aportada por Vygotski no podemos atribuir la dirección del desarrollo sólo a las fuerzas biológicas internas del organismo en evolución, ya que el papel de lo social y de los instrumentos culturales como la educación vendrían a ser determinantes. La imitación y el juego, nos dice, se confirmaban de nuevo como poderosas herramientas para "jalar" el desarrollo actual a una zona potencial.

Michael Cole es uno de los psicólogos norteamericanos que ha contribuido a dar a conocer la obra de Vygotski, y ha elaborado una aproximación propia basada en ella (Pérez, 1999). Cole reconoce que es necesaria una solución conceptual a la antigua división entre cultura e intelecto. Cree que el enfoque de la ZDP ofrece un buen sustituto para intentarlo.

Según Cole (1983), citado por Pérez (1999), el mecanismo del cambio individual debe buscarse en las interacciones entre las personas, que simultáneamente forman la sociedad a través de sus interacciones (incluyendo, en el nivel más obvio, los contextos en los que se forman y cambian el aprendizaje, el desarrollo o los esquemas). Cole (1983), referenciado por Pérez (1999), afirma que la idea de ZDP permite comprender lo siguiente:

- a. Los niños pueden participar en actividades que no comprenden del todo y que no son capaces de realizar individualmente.
- b. En las situaciones reales de resolución de problemas, no hay pasos de solución predeterminados ni papeles fijos de los participantes, es decir, la solución se distribuye entre los participantes y es el cambio en la distribución de la actividad con respecto a la tarea lo que constituye el aprendizaje.
- c. En las ZDP reales el adulto no actúa sólo de acuerdo con su propia definición de la situación, sino sobre la base de la interpretación de los gestos y el habla del niño como indicadores de la definición que éste hace de la situación.
- d. La información que le falta al niño se origina en un contexto socialmente estructurado, y las situaciones que son «nuevas» para él no son necesariamente novedosas para los demás asistentes.
- e. La variedad de entornos en los que puede desenvolverse una persona o un grupo social está estrechamente relacionada con el desarrollo.

Cole destaca el objetivo de Vygotski de desentrañar los entornos individual y social y descubrir un medio de percibirlos como mutuamente formativos.

Según Cole (1985), que coincide con Pérez (1999), podrían considerarse establecidos los siguientes puntos:

- Una unidad fundamental utilizada en el estudio de las culturas y los procesos psicológicos es la ZDP.

- Una persona que participa en una actividad dirigida a un objetivo (actividad, tarea o acontecimiento) dentro de las restricciones definidas convencionalmente constituye la unidad.
- En estas actividades participan otras personas; principalmente, adultos en el caso de los jóvenes.
- El desarrollo de un comportamiento culturalmente apropiado es un proceso que implica interacciones entre adultos y niños, en las que los adultos desempeñan un papel crucial a la hora de dirigir el comportamiento de los niños.

Según el resumen de Pérez (1999), Cole ha llamado la atención hasta ahora sobre los siguientes problemas de la idea de la ZDP:

- a. Desde otros puntos de vista, se argumentaría la imposibilidad de tal experiencia porque permite comprender el propio potencial de alguien que se implica en actividades que, en sentido estricto, es incapaz de realizar por sí solo. Dicha implicación supone que otra persona es responsable de la tarea y tiene un nivel de destreza diferente.
- b. Dado que la ZDP es el resultado de una interacción, se reconoce que no implica un orden establecido de acontecimientos o roles fijos para los participantes (especialmente cuando se trata del papel de las acciones y los conocimientos del adulto).
- c. Como producto interactivo, la ZDP subraya lo inadecuado que resulta analizar el proceso entre dos personas únicamente desde las perspectivas del adulto y del niño; en otras palabras, asume un significado particular de la interacción que no puede reducirse a la suma de las perspectivas separadas de los participantes.
- d. Como producto de la interacción, la ZDP no implica una dimensión temporal irreductible al aquí y ahora, signo que sintetiza el presente con el pasado y el futuro, síntesis que se realiza sin plan predeterminado.
- e. Permite repensar el desarrollo como una ramificación compleja íntimamente vinculada al rango de contextos que puede negociar una persona o grupo, en vez

de como un "escalón" o "etapa" homogénea dentro de una progresión que permea la totalidad de las posibilidades del individuo.

2.2.3. Aprendizaje Participativo

El *aprendizaje participativo* es aquel en el que la persona que aprende juega un papel activo al intervenir propositivamente en la planeación, realización y evaluación del proceso de aprendizaje (Chávez, 2009), como constructo psicológico está basado en la teoría histórico-cultural de Vigostky,

Mientras que en un aprendizaje no participativo, el estudiante escucha pasivamente, toma notas, sigue indicaciones, cumple con sus deberes, hace las tareas porque así se lo indicaron, repite de memoria la información que ha almacenado y estudia lo que el maestro le asigna, en el aprendizaje participativo el alumno escucha activamente, opina, pregunta, sugiere, propone, decide, actúa, busca, expresa sus ideas y sus inquietudes. En el primero es más bien un receptor pasivo que sigue instrucciones y órdenes; en el segundo se trata de un sujeto activo que inicia, transforma y pone algo de su parte.

Lo participativo resalta la importancia de la acción, de la actividad, del hacer y del experimentar a partir de la problemática del contexto propio (que en este libro denominamos "situaciones problema"), es decir, con base, principalmente, en las necesidades específicas de la persona y de la comunidad a la que ésta pertenece; dicho de otra manera, vinculado a la vida cotidiana, para de ahí ir a lo más general. Implica involucrarse personalmente, sentir, pensar y actuar.

La *autodirección* resalta el aspecto de la responsabilidad en la toma de decisiones, en el establecimiento de metas y objetivos, en la realización y evaluación de las actividades.

2.2.4. Definición del Modelo Pedagógico Participativo

El modelo pedagógico participativo es el modelo con enfoque cognitivo y social de Vigostky donde profesor y alumno interactúan con el propósito de enseñar el uno y el de aprender el otro, mediante (Chávez, 2009, p.57).

El aprendizaje participativo es aquel en el que la persona que aprende participa de una manera consciente y activa para establecer qué va a aprender, a través de qué actividades, cómo y cuándo, ayudándose de qué y, finalmente, cómo evaluará su trabajo y los resultados obtenidos.

2.2.5. Características del Modelo Pedagógico Participativo

Para quienes pensamos que algunas de las características fundamentales de la personal son su capacidad de tomar decisiones y de hacer elecciones responsables, el tener una motivación básica hacia el crecimiento y desarrollo de sus capacidades constructivas creativas, la posibilidad y la necesidad de "hacerse y transformarse" a lo largo de sus vidas, y el estar dotados de un dinamismo propio que les permite iniciar y dirigir sus acciones, el aprendizaje participativo y el auto dirigido es una modalidad valiosa dentro del proceso educativo.

2.2.6. Formas de Aprendizaje Participativo

A. Aprendizaje grupal

Preguntarse qué es un grupo y qué lo diferencia de otro es el primer paso para entender el aprendizaje en grupo.

Un grupo es un conjunto de individuos y una estructura que se desarrolla a partir de sus interacciones; en otras palabras, un grupo no se crea simplemente reuniendo a personas, sino que pasa por un proceso de formación y adquisición de identidad. El grupo se constituye pero no existe; pasa por varias fases cuando existe. (Santoyo, 2008. p.57).

Un grupo debe reunir las siguientes cualidades:

1. Un sentimiento de implicación en los objetivos compartidos que conforman el trabajo, o la razón de ser de la reunión del grupo.
2. Tener conciencia de grupo, que es la capacidad de reconocerse y percibirse como una unidad, es decir, establecer un sentimiento de pertenencia que se menciona en el pasaje del yo al nosotros y que permite pensarse como grupo.
3. Dependencia recíproca: Para lograr sus objetivos, los participantes necesitan ayudarse mutuamente.
4. Acción recíproca: Para intercambiar y cuestionar los puntos de vista que conforman el marco de referencia del grupo, los miembros deben ser capaces de interactuar y comunicarse entre sí.
5. Para lograr los objetivos de aprendizaje, cada miembro del grupo debe tener un papel que pueda intercambiar, evitando la consolidación de roles rígidos y estereotipados.
6. Que el grupo sea reconocido como fuente de conocimientos y experiencias, capaz de proporcionar circunstancias para la introspección y el cambio de comportamiento.
7. Ser capaces de funcionar como grupo en función de las exigencias de la tarea.
8. Que los conflictos, motivos, intereses e incoherencias de cada persona se valoren como objetivos de aprendizaje.

Sin embargo, la mera existencia del grupo no es suficiente para que se produzca el aprendizaje en grupo; es necesario que se establezca una relación entre el grupo y el objeto de estudio. Esta relación debe formarse a través de un proceso dinámico de interacciones y transformaciones en el que las situaciones nuevas se incorporan a las previamente conocidas, implicando a todo el grupo en aspectos cognitivos, afectivos y socioculturales.

El aprendizaje en grupo es un proceso de elaboración colaborativa en el que el conocimiento es construido por los miembros del grupo en lugar de ser presentado como un producto acabado.

Todos los miembros del grupo adquieren conocimientos de los demás y, lo que es más importante, de sus acciones colectivas. Se trata de una experiencia polifacética, ya que la persona no sólo obtiene información sobre el tema tratado, sino que también tiene la oportunidad de seguir desafiando sus propios esquemas referenciales, reconociendo así tanto el conocimiento individual como el social.

La confrontación con los esquemas grupales es esencial para la producción de conocimiento, ya que el esquema referencial es el conjunto de experiencias, conocimientos y afectos con los que una persona piensa y actúa.

El aprendizaje en grupo permite al sujeto reasociar la cognición con la emoción y la acción, enseñándole a pensar como herramienta para investigar y actuar en la realidad.

El concepto de aprendizaje en grupo sugiere un punto de vista sobre la producción social del conocimiento, donde la implicación de los alumnos contribuye a la problematización de la realidad como medio para consensuar soluciones a las cuestiones planteadas en el aula.

En pocas palabras, el aprendizaje en grupo destaca el valor de las interacciones y los conflictos como catalizadores del pensamiento crítico, lógico y creativo, además de ayudar al crecimiento de sus procesos afectivos y de socialización.

B. Aprendizaje por equipo

Es el aprendizaje que permite que un conjunto de personas organizadas logren un objetivo común de los tres componentes esenciales de la colaboración están implícitos en esta definición.

En primer lugar, los equipos de trabajo o grupos de personas que aportan una serie de cualidades únicas (experiencia, formación, personalidad, aptitudes, etc.) que influirán significativamente en los resultados que consigan estos equipos. En segundo lugar, la organización: un equipo puede establecerse de diversas

maneras para lograr un determinado fin u objetivo, pero en la mayoría de las empresas, esta organización conlleva alguna forma de división del trabajo. Esto sugiere que, aunque cada miembro del equipo lleva a cabo una serie de responsabilidades por su cuenta, todos son responsables del rendimiento global del grupo. Tercero, objetivo compartido: Las personas tienen deseos y objetivos que quieren cumplir en todas las facetas de su vida, incluido su trabajo. La alineación de los objetivos individuales con los del equipo es un componente crítico de un equipo productivo.

C. Aprendizaje cooperativo

1. Definición de aprendizaje cooperativo

El aprendizaje cooperativo es una estrategia didáctica que aprovecha al máximo las actividades de enseñanza-aprendizaje que requieren que los alumnos se ayuden mutuamente, ya sea en parejas o en pequeños grupos. La base del aprendizaje cooperativo es el intento de cada alumno de mejorar tanto su propio aprendizaje y resultados como los de sus compañeros.

Este método de enseñanza se basa en que los alumnos compartan información entre sí. Los alumnos se sienten impulsados a mejorar su propio aprendizaje y el de los demás. Se atribuye al educador estadounidense John Dewey el mérito de haber contribuido a establecer este nuevo paradigma educativo al hacer hincapié en el valor del apoyo y la interacción sistemáticos entre iguales en el aula. Sin embargo, los términos aprendizaje colaborativo y cooperativo se utilizan con frecuencia indistintamente en la literatura pedagógica.

“La principal diferencia entre estos dos procesos de aprendizaje es que, en el primero, los alumnos crean la estructura de sus interacciones y conservan la autoridad sobre las distintas opciones que afectan a su aprendizaje, mientras que, en el segundo, el profesor crea y conserva un control casi total sobre la estructura de la interacción y los resultados deseados.” (Panitz. 2 001)

La existencia del grupo de trabajo es uno de los elementos fundamentales que determinan el éxito de una institución educativa. El desarrollo humano se ve influido por las relaciones que existen entre las personas y las tareas que hay que

realizar. Éstas tienen un efecto notable en la autoestima y el autocontrol, lo que a su vez afecta al rendimiento general de cada miembro del equipo y de todos, lo que se traduce en eficacia, productividad e intensa competencia.

2. Proceso de aprendizaje cooperativo

El aprendizaje cooperativo consiste en:

- Abordar un problema o cuestión de forma cooperativa
- Establecer una conexión y una confianza mutua entre dos o más individuos en torno a un problema (sinergia).
- Participar en actividades de grupo para reorganizar activamente el contenido.
- Asumir la responsabilidad de su propia educación y la de los miembros del grupo.
- Reconozca que todos son líderes.
- Desarrolle los conocimientos, habilidades, actitudes y valores de su equipo. (Ferreiro Gravié, Ramón 2 000 p. 32).

Con respecto al Aprendizaje Cooperativo, Goleman (1 995 o. 167) se refiere:... Los fundamentos de la inteligencia emocional desempeñarán un papel más importante en la colaboración, los equipos y la enseñanza a los individuos de cómo trabajar juntos de forma más eficiente. Las personas no pueden ofrecer su mejor esfuerzo en grupos donde hay mucha estática emocional y social, ya sea por rivalidad, resentimiento o miedo. Sin embargo, la armonía permite a un grupo aprovechar al máximo las capacidades más creativas y talentosas de sus miembros.

En su artículo “Comunicación Interpersonal y el trabajo Cooperativo; unidad básica de intersubjetividad entre alumnos” (2 007) el Dr. Cristóbal Suárez Guerrero manifiesta: El docente debe organizar la actividad cooperativista buscando que los alumnos comprendan que de la misma forma que el aporte de cada miembro es importante para el desarrollo de todos y cada uno de sus

miembros, cualquier rechazo de uno afecta el logro de todos; este aspecto es lo que distingue al aprendizaje cooperativo de los planteamientos individualistas o competitivo en el aprendizaje.

La acción cooperativa en equipo de aprendizaje se inscribe en el plano de compromiso interpersonal entre los miembros del equipo hacia el logro de una meta global que es el aprender; no es sólo acción de apoyo o auxilio circunstancial, es compromiso.

3. Modelos de los aprendizajes cooperativos

Para Rué (1998) “Las modalidades de aprendizaje que un sujeto utiliza en clase ya no pueden considerarse como una única característica de esa persona o como un único comportamiento, sino que deben interpretarse a la luz de las interacciones que se producen en el aula durante el curso educativo y como un comportamiento resultante de esas interacciones.”

Aunque los modelos educativos predominantes en nuestras escuelas e instituciones favorecen modelos de trabajo individualistas y competitivos¹, el aprendizaje cooperativo (CAC) no es una experiencia metodológica novedosa y tiene una larga historia en el campo de la educación. Estos modelos se basan en la idea de que el objetivo principal de la educación y la enseñanza es que los alumnos adquieran conocimientos, que el profesor es el que tiene los conocimientos y que el alumno es un recipiente vacío que hay que llenar. En consecuencia, el profesor es el agente principal en el proceso de enseñanza y aprendizaje, impartiendo conocimientos al alumno. Las técnicas de aprendizaje cooperativo, que trataremos de definir más adelante, empezaron a aparecer en la década de 1970, a medida que se reconocía cada vez más que las relaciones con los compañeros desempeñaban un papel en la socialización y el desarrollo cognitivo (Serrano, González-Herrero y Martínez-Artero, 1997).

Empezaremos definiendo la cooperación como una situación social en la que los objetivos de las personas están estrechamente relacionados entre sí porque existe una correlación positiva entre sus logros. Esto significa que un individuo sólo puede lograr sus objetivos si y cuando los demás logran los suyos. Así es como abordaremos la idea del aprendizaje cooperativo.

En consecuencia, podemos afirmar que el aprendizaje cooperativo tiene lugar en contextos interaccionales en los que los objetivos de cada persona están en función de los objetivos de los demás y en los que la consecución de los objetivos propios está estrechamente relacionada con la consecución de los objetivos de los demás miembros del grupo.

En consecuencia, en un contexto de aprendizaje cooperativo, cada miembro del grupo se centra tanto en su propio éxito como en el de sus compañeros. El sujeto cree que, al igual que el trabajo de los demás miembros del grupo es vital para el grupo en su conjunto, su contribución es necesaria para que los demás puedan seguir adelante con su deber.

Por el contrario, en una estructura de aprendizaje competitiva o individualista no se tiene en cuenta la conexión del alumno como componente del aprendizaje (Pujolás, 2002).

Cuando las actividades escolares se organizan de forma competitiva, el éxito de cada alumno se basará en el fracaso de los demás a la hora de alcanzar sus objetivos. Además de centrarse en avanzar en su trabajo, cada alumno también se preocupará de que los demás no lo hagan.

Los objetivos que cada uno se fija en una estructura de aprendizaje individualista no dependen de los de los demás, sino que están determinados únicamente por su propio esfuerzo, que está impulsado por motivos personales; en otras palabras, está centrado en su propio trabajo independientemente de los logros de los demás.

Por el contrario, en una estructura cooperativa, los alumnos colaboran y aprenden unos de otros, se ayudan, se potencian y se mejoran mutuamente, y todos tienen el mismo derecho y la misma responsabilidad de participar en las tareas que deben realizar.

Tanto en el aprendizaje competitivo como en el cooperativo, el éxito de un alumno está directamente influido por sus compañeros; sin embargo, en el aprendizaje competitivo, el éxito del alumno se basa en los fracasos de los demás alumnos a la hora de alcanzar sus objetivos, mientras que en el aprendizaje

cooperativo, los propios objetivos del sujeto dependen del éxito de sus compañeros. Está claro que las relaciones entre compañeros que se forman en estas situaciones son muy diferentes.

Pensamos que este tipo de organización educativa fomenta comportamientos indeseables en el aula: si un alumno necesita «ganar la carrera» poniendo la zancadilla a su compañero, ¿no lo hará? La organización competitiva del aprendizaje podría compararse a una carrera de atletismo: uno gana y todos los demás pierden. Sin embargo, ¿puede garantizarse el «juego limpio»? Según Lam et al. (2001), los alumnos que obtienen malos resultados en un entorno competitivo tienen una autoestima mucho más baja que los que obtienen buenos resultados en un entorno cooperativo. Dado que la mayoría de nuestras instituciones educativas utilizan este estilo de organización, podríamos suponer que es una buena forma de eliminar los efectos negativos de la competencia. Sin embargo, el individualismo no deja de ser competitivo, ya que los alumnos se comparan entre sí para ver quién es mejor en qué, quién recibe las notas más altas, etcétera. Por el contrario, los valores que se enseñan a los alumnos son el egocentrismo y el individualismo. No creemos que debamos fomentar tales valores a la vista del estado de nuestras aulas.

Apoyamos incondicionalmente un enfoque colaborativo de la enseñanza y el aprendizaje, ya que elimina las consecuencias negativas de los dos primeros. Como ya se ha dicho, los alumnos deben asegurarse de que sus compañeros alcanzan sus objetivos para tener éxito ellos mismos. Esto exige unas relaciones entre compañeros marcadas por la solidaridad, el respeto a los demás, los desacuerdos y la práctica de la democracia en el aula.

2.2. Pensamiento Lateral o Divergente

2.2.1. Fundamento racionalista crítico

El estudio del pensamiento lateral o divergente, epistemológicamente se fundamenta en el *racionalismo crítico*. Karl Popper planteó este sistema de filosofía epistemológica. Según esta filosofía, puesto que la ciencia es lógica, nuestras ideas están abiertas al debate y pueden cambiar (Popper, 1992, p. 15).

El falsacionismo, la idea de que las hipótesis se apoyan o refutan provisionalmente mediante el uso de contraejemplos, es una idea clave en esta teoría. Karl Popper estableció el movimiento epistemológico conocido como falsacionismo, refutacionismo o el concepto de falsabilidad. Según Popper, refutar una teoría es intentar refutarla con un contraejemplo. La hipótesis se sostiene y puede aceptarse provisionalmente si no puede refutarse, pero nunca se confirmará (Popper, 1992, p.16).

Nunca podemos extraer una conclusión universal a partir de los detalles de la experiencia, que es la raíz del problema de la inducción. Nunca podremos estar seguros de que «todos los cuervos son negros» por muchos millones de cuervos negros que veamos. A la inversa, podemos afirmar que «No todos los cuervos son negros» si nos encontramos con un solo cuervo no negro. Por eso Popper presenta el falsacionismo como norma de demarcación científica.

De hecho, Popper desaprueba el verificacionismo como técnica de validación de teorías. El principal argumento de Popper es que nunca puede haber afirmaciones científicas absolutas, ya que la experiencia no puede verificarlas ni refutarlas. El enfoque único que define la investigación empírica y la diferencia de otros marcos teóricos sigue siendo la experiencia (Popper, 1992, p. 22).

Para Popper la racionalidad científica no requiere de puntos de partida incuestionables, pues no los hay. El asunto es cuestión de método. Aunque la ciencia es inductiva, en primera instancia, el aspecto más importante es la parte deductiva. La ciencia se caracteriza por ser racional, y la racionalidad reside en el proceso por el cual sometemos a la crítica y reemplazamos nuestras creencias. [Frente al problema de la inducción Popper propone una serie de reglas metodológicas que nos permiten decidir cuándo debemos rechazar una hipótesis], (Popper, 1992, p.22).

Popper propone un método científico de conjetura por el cual se deduce las consecuencias observables y se ponen a prueba. Si falla la consecuencia, la hipótesis queda refutada y debe entonces rechazarse. En caso contrario, si todo es comprobado, se repite el proceso considerando otras consecuencias deducibles. Cuando una hipótesis ha sobrevivido a diversos intentos de

refutación se dice que está corroborada, pero esto no nos permite afirmar que ha quedado confirmada definitivamente, sino sólo provisionalmente, por la evidencia empírica.

Para Popper la formación del conocimiento es un proceso evolutivo que podía clasificarse en tres etapas: “se parte siempre de un problema, luego vienen los intentos de solución y finalmente la eliminación (o cambio) de los intentos fallidos” (Popper, 1994:pp. 17-20). Plantea que todos los seres vivos resuelven sus problemas de esa manera, “...Es el mismo comportamiento que ponen en práctica los organismos inferiores, tan inferiores incluso como la ameba unicelular, cuando intentan solucionar un problema.”, (Popper, 1994, p. 17). De igual manera plantea que los organismos más elevados (donde se incluye al hombre como el más elevado de todos) pueden aprender, por medio del ensayo y error, cómo se soluciona un problema determinado, con la única diferencia de que los seres humanos asumen (de manera consciente o inconsciente) una aptitud crítica frente a las hipótesis aprendidas, es decir, piensan.

2.2.2. Fundamento Cognitivo de Aprendizaje de Bruner

El pensamiento lateral en este estudio ha sido asumido, desde la hipótesis del descubrimiento o la teoría de la instrucción. Jerome Bruner fue el primero en plantear esta hipótesis. Bruner (1998) sostiene en «Desarrollo cognitivo y educación» que el aprendizaje implica tres procesos concurrentes:

- a. *Adquisición de la nueva información:* Es el proceso de añadir nueva información o contenido; en otras palabras, es la sustitución explícita o implícita de lo que la persona ya sabía, lo que da lugar a una mejora de los conocimientos previos.
- b. *Transformación o proceso de manipulación del conocimiento:* Es el acto de reorganizar los datos para poder desarrollar nuevas ideas y extrapoladas, interpolarlas o transformarlas en otras para aplicarlas a nuevas tareas o cuestiones.

- c. *Evaluación*: Su finalidad es determinar hasta qué punto nuestras prácticas de tratamiento de la información se ajustan al tema de la investigación. En la evaluación, nos permite demostrar si hemos comprendido realmente el material y las instrucciones que puede ofrecer un profesor.

Esta teoría cognitiva pretende dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno. Los objetivos de la enseñanza en la educación se establecen para identificar los problemas actuales y, posteriormente, aplicar los conocimientos correspondientes a la nueva circunstancia.

Durante el proceso de enseñanza, el instructor dota al alumno de técnicas cognitivas o heurísticas que le permitan la autosuficiencia intelectual para la aplicación de los conocimientos.

Desde el punto de vista de la enseñanza, los estudiantes deben considerar los materiales del curso como una colección de problemas, conexiones y lagunas que hay que resolver. La capacidad de resolver problemas depende de cómo se presenten en un escenario del mundo real porque crean un reto que fomenta la resolución de problemas y el aprendizaje mediante la práctica.

Al participar activamente en la resolución de problemas, el aprendizaje por descubrimiento permite a los alumnos desarrollar su capacidad de pensamiento crítico, distinguir entre información significativa e irrelevante y prepararse para los retos de la vida.

Para ayudar a los alumnos, la labor del profesor con este enfoque consiste en estar atento a los problemas que se les plantean. Además de confirmar que se ciñen a las normas con precisión, también comprueba si encuentran algún error y lo corrigen por su cuenta. En consecuencia, los alumnos revisan, modifican, mejoran y reconstruyen sus conocimientos.

Para comprender la teoría de la instrucción de Bruner es necesario examinar a fondo tres temas relacionados entre sí: los modelos de aprendizaje, las funciones de categorización y los principios de instrucción. Como resultado, se tiene:

A. Modelos de aprendizaje

Según Bruner (1998), hay tres formas fundamentales en que las personas se representan la realidad y sus modelos mentales. Estos modelos son:

Modelo activo: En este enfoque, el aprendizaje se produce a través de la acción, la imitación y la manipulación de objetos. Se aplica con mayor frecuencia durante los primeros años de la persona, cuando la acción y la experiencia exterior se combinan en la fase o etapa sensoriomotora de Piaget. Los adultos, en cambio, la utilizan para adquirir destrezas psicomotoras complicadas u otros procedimientos.

Por ello, además de las demostraciones, el instructor debe incluir ejercicios de escenificación, materiales pertinentes, modelos y ejemplos de comportamiento.

Modelo icónico: Contiene ilustraciones o fotografías. Es crucial para comprender ideas y conceptos difíciles de ilustrar. Los niños en las etapas preoperacional y de operaciones concretas pueden beneficiarse de él. en el examen de habilidades o ideas sofisticadas entre adultos.

Las diapositivas, la televisión, las películas y otros recursos visuales son ejemplos de ayudas didácticas que ofrecen a los alumnos experiencias alternativas y visuales que mejoran y complementan las suyas propias.

Modelo simbólico: Consiste en representar una cosa mediante un símbolo arbitrario que en su forma no guarda relación con el objeto representado. Por ejemplo, el número tres se representa icónicamente por, digamos, tres bolitas, mientras simbólicamente basta con un 3.

Son sistemas simbólicos: el lenguaje y la notación matemática. El primero como el principal sistema simbólico que utiliza el adulto en sus procesos de aprendizaje, aumentando la eficacia con que se adquieren y almacenan los conocimientos y con que se comunican las ideas. El segundo permite entender conceptos abstractos.

La ventaja del modelo simbólico es que permite representar y transformar el conocimiento con mayor flexibilidad.

Los tres modelos de representación son reflejo de desarrollo cognitivo, pero actúan en paralelo. Es decir, una vez un modelo adquirido, los otros pueden seguir siendo utilizados.

2.2.3. Teoría del Pensamiento Lateral de Bono

El pensamiento lateral está íntimamente relacionado con los procesos mentales de la perspicacia, la creatividad y el ingenio. Todos ellos tienen la misma base, pero se diferencian en que mientras estos tres últimos tienen un carácter espontáneo independiente de la voluntad, el pensamiento lateral es más susceptible de ser determinado por la voluntad consciente (De Bono, 2008, p.17). Se trata de una forma definida de aplicar la mente a un tema o problema dado, como ocurre con el propio pensamiento lógico, pero de un modo completamente distinto.

El pensamiento lateral tiene mucho en común con la creatividad: pero mientras esta última constituye con excesiva frecuencia sólo una descripción de resultados, el pensamiento lateral incluye la descripción de un proceso. Ante un resultado creativo sólo puede sentirse admiración: pero un proceso creativo puede ser aprendido y usado conscientemente.

La creatividad está rodeada de un aura mística, a la manera de un talento misterioso, lo cual quizás es justificable en el mundo del arte, que exige sensibilidad estética, emotividad y capacidad innata de expresión, pero tiene menos razón de existir en otros campos. Cada vez se valora más la creatividad como factor de cambio y de progreso; se le confiere un valor superior al conocimiento técnico a causa de que éste es más asequible. Para poder hacer pleno uso de la creatividad es preciso extirparle ese halo místico y considerarla como un modo de emplear la mente y manejar información. Tal es la función del pensamiento lateral. (De Bono, 2008, p.9).

El pensamiento lateral tiene como fin la creación de nuevas ideas, normalmente se relacionan las ideas nuevas con el ámbito de la invención técnica; sin embargo, la invención de nuevos dispositivos técnicos es sólo uno de los

múltiples aspectos que derivan de la creatividad. Las nuevas ideas son factores de cambio y progreso en todos los campos, desde la ciencia y el arte, a la política y la felicidad personal.

El pensamiento lateral tiene como función también la liberación del efecto restrictivo de las ideas anticuadas. Ello conduce a cambios de actitudes y enfoques, a la visión diferente de conceptos inmutables hasta entonces. La liberación del efecto polarizador de las viejas ideas y el estímulo de nuevas ideas es una doble función del pensamiento lateral.

El pensamiento lateral difiere fundamentalmente del pensamiento vertical o lógico, basado en el avance de las ideas a través de fases justificadas en sí mismas. En el pensamiento lateral la información se usa no como un fin en sí misma, sino como medio para un efecto determinado; se emplean a menudo como punto de partida planteamientos erróneos para llegar a una solución, al contrario del pensamiento vertical, en el que dicho procedimiento se descarta por principio (lógica, matemática). En el pensamiento lateral se busca a veces información que nada tiene en común con el problema que se estudia; en el pensamiento vertical sólo se busca lo que está relacionado con dicho problema.

El pensamiento lateral no pretende sustituir al pensamiento vertical: ambos son necesarios en sus respectivos ámbitos y se complementan mutuamente; el primero es creativo, el segundo selectivo.

Con el uso del pensamiento vertical se llega a una conclusión a través de una serie de fases. Como consecuencia de la solidez de cada fase, se posee una certeza absoluta de la corrección de la conclusión a que se ha llegado: sin embargo, a pesar del encadenamiento lógico correcto de las ideas, toda conclusión se apoya en una base que no se ha demostrado o que posee un carácter eminentemente subjetivo. La necesidad de seleccionar esta base o concepto primario, mediante una clara división subsiguiente de conceptos, confiere al pensamiento vertical una excesiva polarización. El pensamiento lateral permite una investigación del concepto primario original, así como una comprobación de la corrección de cualquier conclusión, independientemente del grado de certeza que se posea a causa de su elaboración lógica.

2.2.4. Definición del Pensamiento Lateral

El término pensamiento lateral fue concebido por Edward de Bono para describir un tipo de pensamiento distinto al pensamiento convencional o lógico. En el pensamiento convencional (o vertical), avanzamos a lo largo de líneas familiares usando experiencias y suposiciones que parten de situaciones similares. Nos apoyamos en la lógica y las suposiciones que empleamos antes. Utilizamos un enfoque lógico y racional.

Sin embargo, a veces este proceso deja de sernos útil. Se nos presentan límites que sólo podemos superar dejando de lado nuestras suposiciones básicas y enfocando el problema desde un ángulo completamente nuevo, por ejemplo, mediante el pensamiento lateral.

Los problemas de pensamiento lateral son a menudo extrañas situaciones que requieren de una explicación. Se resuelven a través de un diálogo entre el que sabe la solución y el, o los que pretenden imaginarse la respuesta. Estos enigmas generalmente no contienen suficiente información por lo que dificultan la solución. La clave del proceso es efectuar preguntas. Las preguntas pueden recibir sólo tres posibles respuestas: sí, no o irrelevante.

Hoy es irrefutablemente reconocido, que el pensamiento lateral es una fuerza importante y necesaria para el cambio. Es una habilidad que puede permitirnos resolver problemas en casa o en el trabajo. Puede ser el único modo de superar los problemas aparentemente insolubles de nuestra sociedad.

El pensamiento lateral no es una habilidad privilegiada ni mucho menos compleja, sino que es un poder latente que todos poseemos. Puede desarrollarse mediante el entrenamiento, exigiendo solo un cambio de actitud mental y un enfoque abierto a la solución de problemas.

2.2.5. Paralelo del Pensamiento Vertical y Lateral

Pensamiento vertical	Pensamiento lateral
<ul style="list-style-type: none">• Es un tipo de pensamiento selectivo que busca conexiones lógicas entre conceptos.• Elige una ruta y deja de lado otras.• Emplea una estrategia y una metodología determinadas y viaja en una dirección definida.• Siempre debe haber una dirección.• Un medio es el movimiento.• Es analítico.• Se produce gradualmente y paso a paso.• Deja fuera cosas que no parecen estar relacionadas con el tema.• Es un procedimiento limitado.• Los hábitos se convierten en modelos mentales permanentes.	<ul style="list-style-type: none">• Es un pensamiento imaginativo que busca la eficacia de las ideas.• Persigue todas las vías y busca desdoblamientos o direcciones adicionales.• Crea dirección y nuevas estrategias o tácticas.• Tiene la capacidad de ir sin rumbo y explorar muchos conceptos o modelos.• El movimiento es un objetivo.• Provoca la reflexión.• Tiene la capacidad de avanzar poco a poco.• Se examinan incluso cosas que parecen no tener nada que ver con el tema.• El procedimiento es probabilístico.• Rompe con los modelos mentales rígidos y busca nuevas formas de actuar.

2.2.6. Técnicas para Estimular el Pensamiento Lateral

A. Técnica de la reversión de supuestos

Esta es una técnica para romper supuestos o creencias, ideas dominantes o modelos mentales, sea para crear nuevos productos, escenarios, actividades o

procesos. A veces es necesario negar lo existente para crear algo nuevo. Esto suele suceder cuando escasean los recursos y el profesor inventa herramientas o métodos nuevos. El problema se da cuando el docente se resigna, se cansa y por falta de recursos no hace nada.

Para desarrollar la técnica se debe seguir los siguientes pasos:

1. Define el problema.
2. Lista los supuestos, creencias o ideas dominantes.
3. Revierte los supuestos.
4. Registra las ideas.
5. No descartes las ideas irracionales.

B. Técnica del uso de imágenes

Se puede estimular tu pensamiento lateral a través de la siguiente imagen mental, por ejemplo, al decir un “salón de clase”, la primera imagen en la mente seguramente es la de una habitación con cuatro paredes, con ventana, pizarra y carpetas. Ese es un patrón convencional. Pero es a partir de ello que se pueden comenzar a visualizar nuevas alternativas:

Imagina un salón de tres paredes, abierto, para estar en contacto con la naturaleza, con ventana a otro salón para generar intercambios, multiusos con módulos intercambiables, lleno de montículos de cemento para que se sienten los alumnos en desnivel para que se asemeje a una gradería, con ventana en el techo para recibir los rayos solares.

2.3. Definición de Términos

2.3.1. Modelo

Es la representación mental de un objeto o fenómeno de la realidad.

2.3.2. Participación

Es la interacción de una persona o individuo con otro.

2.3.3. Aprendizaje

Proceso por el cual uno desarrolla capacidades, destrezas y habilidades.

2.3.4. Lateral

Es proceso del pensamiento el cual sigue una ruta diferente a la formal o común.

2.3.5. Modelo pedagógico

Es representación gráfica de cómo se piensa que es el proceso de enseñanza-aprendizaje en función a una teoría pedagógica o del aprendizaje.

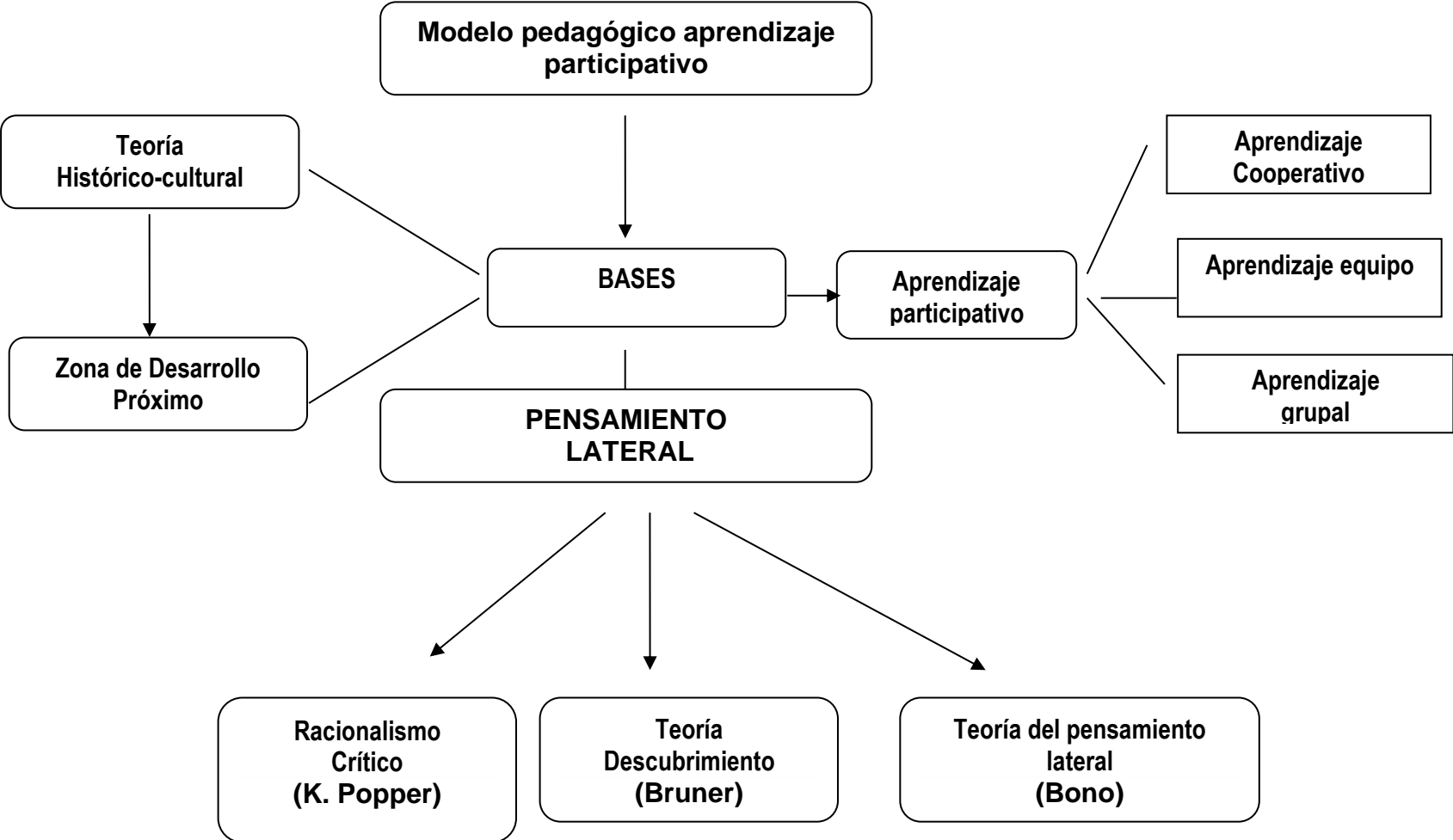
2.3.6. Pensamiento lateral

Es la capacidad de solucionar problemas siguiendo una ruta diferente a la formal o común.

2.3.7. Zona de desarrollo próximo

Es la distancia existente entre la zona real y la zona potencial.

ESQUEMA DE LA FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA



CAPÍTULO III
RESULTADOS Y DISCUSIÓN DE LA
PROPUESTA

CAPÍTULO III: RESULTADOS Y DISCUSIÓN DE LA PROPUESTA

3.1. Resultados

UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO
FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y EDUCACIÓN
SECCIÓN DE POST GRADO
FICHA DE OBSERVACION APLICADA A 16 ALUMNOS DEL 4° GRADO DE
PRIMARIA DE LA I. E. P. “LOS ANDES”

CUADRO N° 01: CREATIVIDAD Y SENSIBILIDAD

0N°	PREGUNTA	CRITERIO						TOTAL	
		SIEMPRE		A VECES		NUNCA			
		ni	%	ni	%	ni	%	ni	%
01	¿Logra dominar una amplia gama de conceptos antes de llegar a una solución?	01	06,2	02	12,5	13	81,2	16	100
02	¿Es flexible en la aproximación a los problemas?	01	06,2	03	18,7	12	75	16	100
03	¿Puede examinar la cuestión y abordarla desde múltiples perspectivas?	02	12,5	01	06,2	13	81,2	16	100
04	¿Logra replantear sus problemas para producir varias iteraciones del mismo problema?	02	12,5	02	12,5	12	75	16	100
05	Planifica la solución del problema	01	06,2	02	12,5	13	81,2	16	100

FUENTE: Alumnos del 4° grado de primaria de la I. E. P. Los Andes

En el ítem creatividad y sensibilidad ante la pregunta Logra dominar una amplia gama de conceptos antes de llegar a una solución el 6,2% responde que siempre, el otro 12,2% responde que a veces y 81,2% dice que nunca Logra dominar una amplia gama de conceptos antes de llegar a una solución el 6,2% dice que siempre Es flexible en la aproximación a los problemas, el otro 18,7% responde que a veces y el otro 75% dice nunca Es flexible en la aproximación a los problemas el 3,5% dice que siempre Puede examinar la cuestión y abordarla desde múltiples perspectivas, mientras que al otro 3,5% responde a veces y el otro 92,8% responde que nunca Me siento inseguro cuando quiero emitir una opinión sobre si Logra replantear sus problemas para producir varias iteraciones del mismo problema el 12,5% responde que siempre, el otro 12,5% responde que a veces y el 75% dice que nunca Logra replantear sus problemas para producir varias iteraciones del mismo problema el 6,2% responde que siempre Planifica la solución del problema, el 12,5% dice que a veces y el otro 81,2% responde que nunca Planifica la solución del problema.

UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO
FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y EDUCACIÓN
SECCIÓN DE POST GRADO
FICHA DE OBSERVACION APLICADA A 16 ALUMNOS DEL 4° GRADO DE
PRIMARIA DE LA I. E. P. “LOS ANDES”

CUADRO N° 02: ORIGINALIDAD E INDEPENDENCIA

N°	PREGUNTA	CRITERIO						TOTAL	
		SIEMPRE		A VECES		NUNCA		ni	%
		ni	%	ni	%	ni	%		
01	¿Busca la originalidad, distinguirse de los demás?	01	06,2	02	12,5	13	81,2	16	100
02	¿ Tienen una motivación interna y no se ven influidos por las aportaciones o el entorno de fuentes externas?	02	12,5	02	12,5	12	75	16	100
03	¿Es tolerantes a la ambigüedad?	01	06,2	02	12,5	13	81,2	16	100
04	¿Es capaz de trabajar a gusto en varias materias o campos simultáneamente?	02	12,5	01	06,2	13	81,2	16	100
05	¿Cuándo las circunstancias no son claras actúa sin alterarse?	02	12,5	02	12,5	12	75	16	100

FUENTE: Alumnos del 4° grado de primaria de la I. E. P. “Los Andes”

En el ítem originalidad e independencia ante la pregunta Busca la originalidad, distinguirse de los demás el 6,2% responde que siempre, el otro 12,2% responde que a veces y 81,2% dice que nunca Busca la originalidad, distinguirse de los demás el 12,5% dice que siempre Tienen una motivación interna y no se ven influidos por las aportaciones o el entorno de fuentes externas, el otro 12,5% responde que a veces y el 75% dice nunca Tienen una motivación interna y no se ven influidos por las aportaciones o el entorno de fuentes externas el 6,2% dice que siempre Es tolerantes a la ambigüedad, mientras que al otro 12,5% responde a veces y el otro 81,2% responde que nunca Es tolerantes a la ambigüedad sobre si Es capaz de trabajar a gusto en varias materias o campos simultáneamente el 12,5% responde que siempre, el otro 6,2% responde que a veces y el 81,2% dice que nunca es capaz de trabajar a gusto en varias materias o campos simultáneamente el 12% responde que siempre Cuando las circunstancias no son claras actúa sin alterarse, el otro 12,5% dice que a veces y el otro 75% responde que nunca Cuando las circunstancias no son claras actúa sin alterarse.

UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO
FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y EDUCACIÓN
SECCIÓN DE POST GRADO

**FICHA DE OBSERVACION APLICADA A 16 ALUMNOS DEL 4° GRADO DE
 PRIMARIA DE LA I. E. P. “LOS ANDES”**

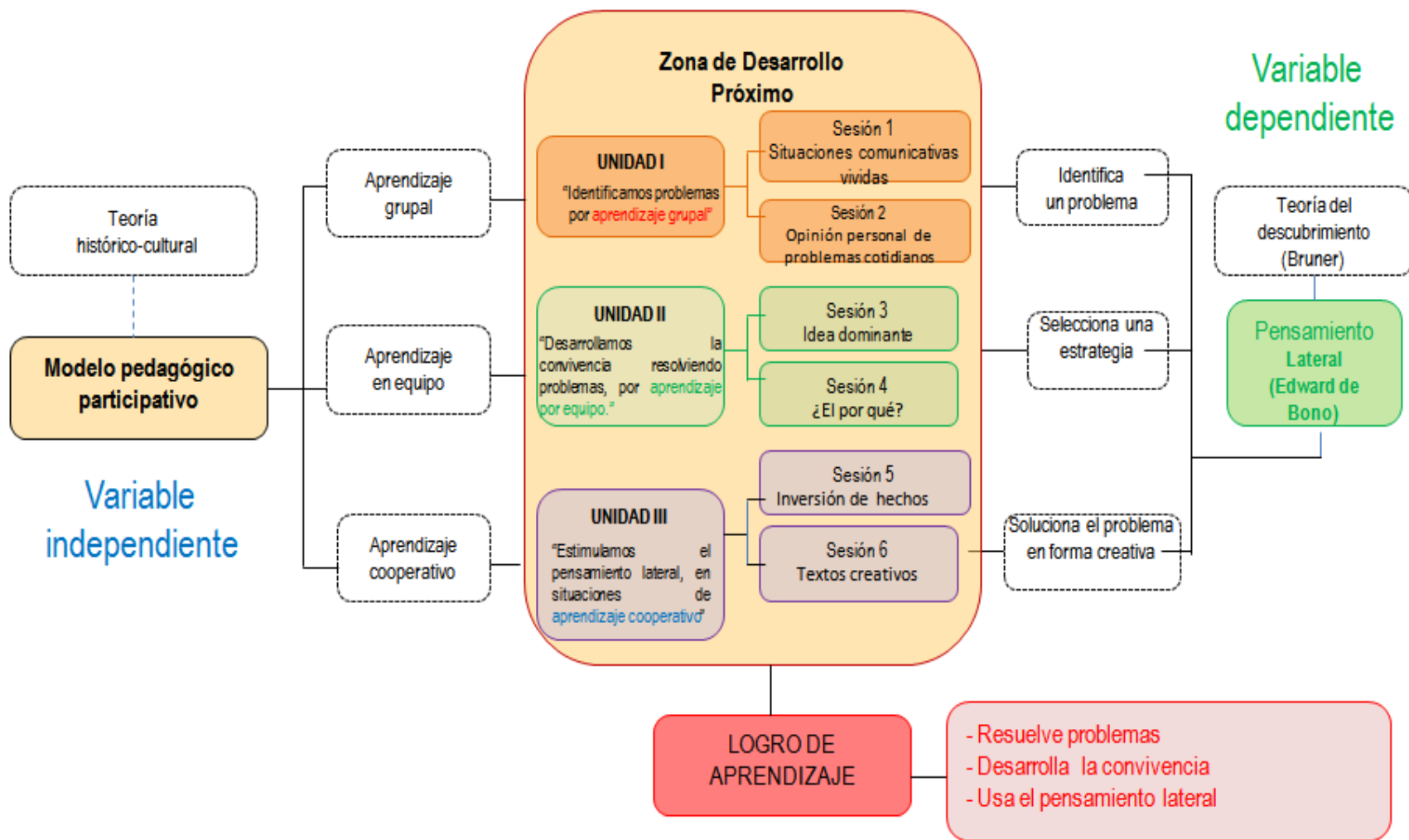
CUADRO N° 03: AUTOESTIMA Y PROACTIVIDAD

N°	PREGUNTA	CRITERIO						TOTAL	
		SIEMPRE		A VECES		NUNCA		ni	%
		ni	%	ni	%	ni	%		
01	Soy proactivo	01	06,2	02	12,5	13	81,2	16	100
02	Tengo confianza en mi mismo	01	06,2	03	18,7	12	75	16	100
03	Me considero una persona normal	02	12,5	01	06,2	13	81,2	16	100
04	Siempre doy la iniciativa	02	12,5	02	12,5	12	75	16	100
05	Me considero un líder	01	06,2	02	12,5	13	81,2	16	100

FUENTE: Alumnos del 4° grado de primaria de la I. E. P. “Los Andes”

En el ítem autoestima y pro actividad ente la pregunta Soy proactivo el 6,2% responde que siempre, el otro 12,5% responde que a veces y 81,2% dice que nunca es proactivo el 6,2% dice que siempre Tengo confianza en mi mismo, el otro 18,7% responde que a veces y el 75% dice nunca Tiene confianza en mi mismo el 12,5% dice que siempre Me considero una persona normal, mientras que al otro 6,2% responde a veces y el otro 81,2% responde que nunca Me considero una persona normal sobre si Siempre doy la iniciativa el 12,5% responde que siempre, el otro 12,5% responde que a veces y el 75% dice que nunca Siempre doy la iniciativa el 6,2% responde que siempre Me considero un líder, el otro 12,5% dice que a veces y el otro 81,2% responde que nunca se considera un líder.

3.2. Modelo Teórico



3.3. Propuesta

1. TITULO

Modelo pedagógico de aprendizaje participativo

2. INTRODUCCION

El Modelo pedagógico de aprendizaje participativo es el instrumento curricular, expresado en un proyecto de aprendizaje, cuya finalidad es desarrollar el pensamiento lateral en el campo de la comunicación, entre los alumnos de cuarto grado de primaria de la Institución Educativa “Los Andes” de Trujillo, en tres fases: Aprendizaje grupal, aprendizaje por equipo y aprendizaje cooperativo.

Este modelo se inserta como un proyecto de aprendizaje en el aula, en donde se pone en énfasis en la interacción con los demás y está constituido por tres unidades. Unidad I: “Identificamos problemas por aprendizaje grupal”, cuyo organizador es la expresión oral; Unidad II: “Desarrollamos la convivencia resolviendo problemas, por aprendizaje por equipo”, cuyo organizador es la comprensión de texto; y Unidad III: “Estimulamos el pensamiento lateral, en situaciones de aprendizaje cooperativo”, cuyo organizador es la producción de texto. Todas estas unidades tienen como logros de aprendizaje: Resuelve problemas, desarrolla la convivencia y usa el pensamiento lateral.

La secuencia didáctica se fundamenta en la teoría histórico-cultural de Vigostky y teoría del descubrimiento de Bruner; las cuales se ejecutan desarrollando la Zona de Desarrollo Próximo, estableciendo actividades de concreción del Modelo participativo, mediante la interacción estudiante-profesor; estudiante- estudiante.

El Aprendizaje grupal es la primera fase del modelo participativo, esta actividad está orientada a internalizar en los estudiantes la premisa que para aprender; los estudiantes necesitan de los demás: el profesor y sus compañeros. Esta fase abarca tres actividades:

- Participa de una dinámica grupal
- Reflexiona sobre la dinámica grupal formulando y respondiendo a preguntas

- Infiere el tema.

El Aprendizaje por equipo es la segunda fase del modelo participativo y corresponde al momento del proceso, donde los estudiantes no sólo desarrollan una tarea específica para lograr el pensamiento lateral en el área de comunicación; sino que desean coordinar con sus compañeros para lograr una meta. Está constituida por cuatro actividades:

- Dialoga sobre el impulso de logro.
- Señala un compromiso.
- Organiza para alcanzar las metas
- Desarrolla tareas para alcanzar las metas del pensamiento lateral.

El Aprendizaje cooperativo es la tercera fase del modelo participativo y corresponde al momento del término de la sesión, donde los estudiantes verifican si han logrado desarrollar capacidades específicas del pensamiento lateral mediante preguntas del proceso metacognitivo. Estas actividades son:

- Aportan pruebas prácticas de lo que han aprendido de aprendizaje cooperativo delante de sus compañeros o en el grupo.
- Contraste y precisión las situaciones simuladas con la ayuda del instructor; éstas se anotan en una hoja de observación.

Reflexionan sobre el aprendizaje: ¿logramos desarrollar el pensamiento lateral?, ¿Qué dificultades tuvimos? y ¿Qué procedimientos seguimos?

3. BASES TEÓRICAS

El modelo pedagógico de aprendizaje participativo tiene su fundamento en la teoría histórico-cultural de Vigostky y teoría del descubrimiento de Bruner; pues se considera que el aprendizaje es un proceso de la interacción de con los demás y uno mismo.

“La Zona de Desarrollo Próximo sirve de fundamento a la teoría histórico-cultural del aprendizaje, que pretende explicar por qué algunos niños, a pesar de compartir la

misma edad cronológica, tienen un desarrollo intelectual radicalmente divergente. Esto se debe a factores de aprendizaje. El desarrollo potencial de los niños se ve influido por la instrucción de un adulto, como sus padres, sus hermanos mayores o el instructor en la escuela. Vigostky (2005, p. 127) afirma: ‘Se hizo evidente que los dos jóvenes no tenían la misma edad mental y que sus posteriores trayectorias de aprendizaje diferirían sin duda cuando se demostró inicialmente que niños con el mismo nivel de desarrollo mental podían diferir significativamente en su capacidad de aprender bajo la supervisión de un profesor. La zona de desarrollo próximo es la diferencia entre los doce y los ocho años, o entre los nueve y los ocho. Se trata simplemente de la diferencia entre el grado real de desarrollo, medido por la capacidad de resolver un problema por sí solo, y el nivel prospectivo de desarrollo, medido por la capacidad de resolver un problema con la ayuda de un compañero más capaz o con la supervisión de un adulto. Los psicólogos y educadores pueden comprender mejor el camino interior del desarrollo utilizando la zona de desarrollo próximo.’

En la teoría histórico-cultural de Vigostky, pues genera una zona de desarrollo próximo para que los que estudiantes de cuarto grado logren como aprendizaje esperado el desarrollo del pensamiento lateral; mediante el aprendizaje grupal, aprendizaje por equipo y aprendizaje cooperativo.

En el modelo participativo se considera que el aprendizaje se da por descubrimiento para desarrolla el pensamiento lateral; pues los estudiantes en un determinado momento deben resolver el problema por sí solo, mediante tres procesos: *Adquisición de la nueva información*, cambio o procedimiento para modificar y evaluar los conocimientos.

Asimismo, el aprendizaje por descubrimiento permitirá observar el avance del desarrollo del pensamiento lateral en las capacidades comunicativas de los estudiantes.

Así como evaluar antes y después del Modelo participativo como estrategia de enseñanza y aprendizaje para resolver problemas en forma creativa, particular y única.

4. OBJETIVOS

4.1. General

Estimular el Pensamiento Lateral o Divergente de los estudiantes del cuarto grado de Educación Primaria de la Institución Educativa “Los Andes” de Trujillo, Región La Libertad, 2012, en el área de Comunicación, mediante el Modelo pedagógico de aprendizaje participativo.

4.2. Específicos

- a. Lograr la identificación de problemas cotidianos o comunitarios de su entorno, mediante trabajos por aprendizaje grupal.
- b. Desarrollar la convivencia resolviendo problemas mediante técnicas de pensamiento lateral en el área de comunicación, por aprendizaje por equipo.
- c. Estimular la creatividad y el pensamiento lateral o divergente, en situaciones de aprendizaje cooperativo.

5. CONTENIDOS

UNIDAD I	
“Identificamos problemas por aprendizaje grupal”	
Objetivo	
Lograr la identificación de problemas cotidianos o comunitarios de su entorno, mediante trabajos por aprendizaje grupal.	
Fundamentación	
Esta unidad tiene el propósito de lograr la capacidad de identificar problemas en contextos reales o simulados, poniendo énfasis en el aprendizaje grupal; es decir, aprender a partir de los demás a desarrollar su pensamiento lateral.	
sesiones	Contenidos
Sesión N° 01	1.1.Puntos de vista de imágenes propuestas en situaciones diversas. 1.2.Diálogo sobre las imágenes.

Situaciones comunicativas vividas	1.3.Problemas propuestos de una imagen.
Sesión N° 02 Opinión personal de problemas cotidianos	2.1. Problemas cotidianos. 2.2. Opinión personal de problemas cotidianos. 2.3. Alternativas de solución a los problemas cotidianos

Metodología

- **Estrategias didácticas**
 - Objetivos, competencias o propósitos.
 - Organizadores previos
- **Métodos didácticos**
 - Método de enseñanza directa
- **Técnicas**
 - Planteamiento de problemas
 - Dramatización
 - Debate

Evaluación

sesiones	Secuencia	Capacidades	Indicadores
Sesión N° 01 Situaciones comunicativas vividas	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje grupal • Aprendizaje por equipo • Aprendizaje por equipo. 	1.1.Expone sus puntos de vista de imágenes propuestas. 1.2.Sostiene un diálogo sobre las imágenes. 1.3.Soluciona problemas propuestos de una imagen.	1.1.Expone sus puntos de vista de imágenes propuestas en situaciones diversas. 1.2.Sostiene un diálogo sobre las imágenes, respetando al interlocutor. 1.3.Soluciona problemas propuestos de una imagen en forma original.

<p>Sesión N° 02</p> <p>Opinión personal de problemas cotidianos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje grupal • Aprende por equipo • Aprendizaje por equipo. 	<p>2.1. Identifica problemas cotidianos.</p> <p>2.2. Expresa su opinión personal de problemas cotidianos.</p> <p>2.3. Formula alternativas de solución a los problemas cotidianos.</p>	<p>2.1. Identifica problemas cotidianos, relacionados a su entorno.</p> <p>2.2. Expresa su opinión de problemas cotidianos, señalando argumentos.</p> <p>2.3. Formula alternativas de solución a los problemas cotidianos, con enfoque diferente.</p>

UNIDAD II
“Desarrollamos la convivencia resolviendo problemas, por aprendizaje por equipo”
<p>Objetivo</p> <p>Desarrollar la convivencia resolviendo problemas mediante técnicas de pensamiento lateral en el área de comunicación, por aprendizaje por equipo.</p>
<p>Fundamentación</p> <p>Esta unidad tiene el propósito de Desarrollar la convivencia resolviendo problemas mediante técnicas de pensamiento lateral en el área de comunicación, por</p>

aprendizaje por equipo; es decir, aprender a partir de ejecutar tareas coordinadas con los demás, para alcanzar metas.

sesiones	Contenidos
Sesión N° 03 Idea dominante	3.1. Tema del texto periodístico: la necesidad de conservar los parques. 3.2. Idea general del texto periodístico: la necesidad de conservar los parques. 3.3. Valoración de la idea dominante del texto periodístico: la necesidad de conservar los parques.
Sesión N° 04 ¿El por qué?	Idea general y tema del texto: “Los delfines” Técnica del por qué. Respuesta del por qué.

Metodología

- **Estrategias didácticas**
 - Actividad generadora de información previa
- **Métodos didácticos**
 - Método de trabajo cooperativo
- **Técnicas**
 - Solución de problemas
 - Revisión de supuestos: (Técnica de por qué)
 - Comentario
 - Crítica

Evaluación			
sesiones	Secuencia	Capacidades	Indicadores
Sesión N° 03 Idea dominante	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje grupal • Aprendizaje por equipo • Aprendizaje por equipo. 	3.1. Reconoce el tema e idea del texto periodístico: la necesidad de conservar los parques.	3.1. Reconoce el tema e idea del texto periodístico: la necesidad de conservar los parques, empleando una estrategia.

		<p>3.2. Identifica la idea general del texto periodístico.</p> <p>3.3. Expresa una valoración de la idea dominante del texto periodístico: la necesidad de conservar los parques.</p>	<p>3.2. Identifica la idea general del texto periodístico, por generalización.</p> <p>3.3. Expresa una valoración de la idea dominante del texto periodístico: la necesidad de conservar los parques, en el grupo.</p>
<p>Sesión N° 04 ¿El por qué?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje grupal • Aprendizaje por equipo • Aprendizaje por equipo. 	<p>4.1. Identifican la idea general y el tema del texto: “Los delfines”.</p> <p>4.2. Emplea la técnica del por qué.</p> <p>4.3. Argumenta las respuestas del por qué.</p>	<p>4.1. Identifican la idea general y el tema del texto: “Los delfines”, expresándolo verbalmente.</p> <p>4.2. Emplea la técnica del por qué, en forma consecutiva, después de cada oración.</p> <p>4.3. Argumenta las respuestas del por qué, a su compañeros de grupo.</p>

UNIDAD III	
“Estimulamos el pensamiento lateral, en situaciones de aprendizaje cooperativo”	
Objetivo Estimular la creatividad y el pensamiento lateral o divergente, en situaciones de aprendizaje cooperativo.	
Fundamentación Esta unidad tiene el propósito de estimular la creatividad y el pensamiento lateral o divergente, en situaciones de aprendizaje cooperativo; es decir, internalizar que uno aprende cuando aprenden los demás del grupo.	
sesiones	Contenidos
Sesión Nº 05 Inversión de hechos	5.1. Hechos de un texto narrativo. 5.2. Inversión de los hechos identificados. 5.3. Texto editado.
Sesión Nº 06 Textos creativos	6.1. Características del objeto. 6.2. Textos descriptivos. 6.3. Revisa el texto creado.
Metodología	
<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias didácticas <ul style="list-style-type: none"> - Preinterrogantes - Preguntas insertadas • Métodos didácticos <ul style="list-style-type: none"> - Método de trabajo cooperativo • Técnicas <ul style="list-style-type: none"> - Solución de problemas - Innovación: Pensamiento retrospectivo y progresivo - Aplazamiento de juicios y opiniones - Fraccionamiento O división - Analogías 	

Evaluación			
sesiones	Secuencia	Capacidades	Indicadores
Sesión N° 05 Inversión de hechos	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje grupal • Aprendizaje por equipo • Aprendizaje por equipo. 	5.1. Identifica los hechos de un texto narrativo. 5.2. Realiza la inversión los hechos identificados. 5.3. Edita el texto.	5.1. Identifica los hechos de un texto narrativo, en el texto. 5.2. Realiza la inversión los hechos identificados, en una forma organizada. 5.3. Edita el texto con los hechos reorganizado.
Sesión N° 06 Textos creativos	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje grupal • Aprendizaje por equipo • Aprendizaje por equipo. 	6.1. Identifica las características del objeto. 6.2. Reescribe el textos descriptivo. 6.3. Revisa el texto creado.	6.1. Identifica las características del objeto, en un texto descriptivo. 6.2. Reescribe el textos descriptivo con funciones imaginarias. 6.3. Revisa el texto creado, escribiendo una versión final.

7. METODOLOGÍA

La metodología prevista en este Modelo pedagógico de aprendizaje participativo, está basada en la Zona de Desarrollo Próximo; el cual para su ejecución se empleará:

7.1. Estrategias didácticas

- Objetivos, competencias o propósitos.
- Organizadores previos
- Actividad generadora de información previa
- Preinterrogantes
- Preguntas insertadas

7.2. Métodos didácticos

- Método de enseñanza directa
- Método de trabajo cooperativo

7.3. Técnicas

- Planteamiento de problemas
- Solución de problemas:
- Revisión de supuestos: (Técnica de por qué)
- Innovación: Pensamiento retrospectivo y progresivo
- Aplazamiento de juicios y opiniones
- Fraccionamiento O división
- Analogías

8. EVALUACION

sesiones	Secuencia	Capacidades	Indicadores
<p>Sesión N° 01</p> <p>Situaciones comunicativas vividas</p>		<p>1.4. Expone sus puntos de vista de imágenes propuestas.</p> <p>1.5. Sostiene un diálogo sobre las imágenes.</p> <p>1.6. Soluciona problemas propuestos de una imagen.</p>	<p>1.4. Expone sus puntos de vista de imágenes propuestas en situaciones diversas.</p> <p>1.5. Sostiene un diálogo sobre las imágenes, respetando al interlocutor.</p> <p>1.6. Soluciona problemas propuestos de una imagen en forma original.</p>
<p>Sesión N° 02</p> <p>Opinión personal de problemas cotidianos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Solución de problemas. • Selección de la percepción. • Revaloración periódica • Prevención contra divisiones y polarizaciones artificiales. 	<p>2.4. Identifica problemas cotidianos.</p> <p>2.5. Expresa su opinión personal de problemas cotidianos.</p> <p>2.6. Formula alternativas de solución a los problemas cotidianos.</p>	<p>2.4. Identifica problemas cotidianos, relacionados a su entorno.</p> <p>2.5. Expresa su opinión de problemas cotidianos, señalando argumentos.</p> <p>2.6. Formula alternativas de solución a los problemas cotidianos, con enfoque diferente.</p>
<p>Sesión N° 03</p> <p>Idea dominante</p>		<p>3.4. Reconoce el tema e idea del texto periodístico: la necesidad de conservar los parques.</p> <p>3.5. Identifica la idea general del texto periodístico.</p> <p>3.6. Expresa una valoración de la idea dominante del</p>	<p>3.7. Reconoce el tema e idea del texto periodístico: la necesidad de conservar los parques, empleando una estrategia.</p> <p>3.8. Identifica la idea general del texto periodístico, por generalización.</p>

		<p>texto periodístico: la necesidad de conservar los parques.</p>	<p>3.9. Expresa una valoración de la idea dominante del texto periodístico: la necesidad de conservar los parques, en el grupo.</p>
<p>Sesión N° 04 ¿El por qué?</p>		<p>4.4. Identifican la idea general y el tema del texto: “Los delfines”.</p> <p>4.5. Emplea la técnica del por qué.</p> <p>4.6. Argumenta las respuesta del por qué.</p>	<p>4.4. Identifican la idea general y el tema del texto: “Los delfines”, expresándolo verbalmente.</p> <p>4.5. Emplea la técnica del por qué, en forma consecutiva, después de cada oración.</p> <p>4.6. Argumenta las respuesta del por qué, a su compañeros de grupo.</p>
<p>Sesión N° 05 Inversión de hechos</p>		<p>5.4. Identifica los hechos de un texto narrativo.</p> <p>5.5. Realiza la inversión los hechos identificados.</p> <p>5.6. Edita el texto.</p>	<p>5.4. Identifica los hechos de un texto narrativo, en el texto.</p> <p>5.5. Realiza la inversión los hechos identificados, en una forma organizada.</p> <p>5.6. Edita el texto con los hechos reorganizado.</p>
<p>Sesión N° 06 Textos creativos</p>		<p>6.4. Identifica las características del objeto.</p> <p>6.5. Reescribe el textos descriptivo.</p> <p>6.6. Revisa el texto creado.</p>	<p>6.4. Identifica las características del objeto, en un texto descriptivo.</p> <p>6.5. Reescribe el textos descriptivo con funciones imaginarias.</p> <p>6.6. Revisa el texto creado, escribiendo una versión final.</p>

SESIÓN DE APRENDIZAJE

I. DATOS GENERALES:

- 1.1. Institución educativa Particular: “Los Andes”
- 1.2. Grado y sección: 4to. “A”
- 1.3. Denominación de la sesión: “Solucionamos problemas de imágenes”
- 1.4. Área curricular: Comunicación
- 1.5. Organizador de área: Expresión oral
- 1.6. Tema: Situaciones comunicativas vividas
- 1.7. Responsable: Pantoja De La Rosa Madeleine Jesús
- 1.8. Duración: 90’

II. APRENDIZAJES ESPERADOS:

CAPACIDADES	CONOCIMIENTOS	ACTITUDES
1.7. Soluciona problemas de una imagen.	1.8. Puntos de vista de imágenes propuestas. 1.9. Diálogo de las imágenes. 1.10. Problemas de una imagen.	- Valora el esfuerzo del pensamiento. - Manifiesta interés por solucionar problemas de imágenes - Muestra respeto por los procedimientos del pensamiento

III. EVALUACIÓN

Área	Competencia	Capacidad/ actitudes	Indicador de logro	Técnica	Instru- mento	Tipo		
						A	C	H
Comunicación	Comunica con fluidez pensamientos, necesidades, emociones y experiencias; escucha activamente y participa en intercambios de mensajes con otras personas en diversos contextos comunicativos.	Capacidades Soluciona problemas propuestos de una imagen.	1.7. Expone sus puntos de vista de imágenes propuestas en situaciones diversas. 1.8. Sostiene un diálogo sobre las imágenes, respetando al interlocutor. 1.9. Soluciona problemas propuestos de una imagen en forma original.	Observación directa	Ficha de observación			x
		Actitudes - Valora el esfuerzo del pensamiento	- Reflexiona sobre las formas de pensar. - Asume que existen formas inéditas.					
		- Manifiesta interés por solucionar problemas de imágenes.	- Centra su atención en problemas de imágenes. - Pregunta sobre algunos significados expresados en la imagen.	Observación indirecta	Lista de cotejo			x
		- Muestra respeto por los procedimientos del pensamiento.	- Identifica los procedimientos del pensamiento. - Considera a los procedimientos como vías					

IV. PROCESO ENSEÑANZA - APRENDIZAJE:

SECUENCIA	ACTIVIDADES ESTRATÉGICAS	MEDIOS Y MATERIALES	TIEMPO
Inicio [Aprendizaje Grupal]	<p>Diálogo en grupo</p> <ul style="list-style-type: none"> • La docente coloca en la pizarra una imagen bloqueada con focos ópticos diferentes (Anexo: 01). • Descubren la imagen bloqueada y responden a la siguientes preguntas abiertas: • Escuchan con atención a la profesora y establecen un diálogo sobre la imagen. <p>Reflexión de la dinámica</p> <ul style="list-style-type: none"> • Responden a las preguntas formuladas <ol style="list-style-type: none"> a. ¿Qué observamos en la primera imagen, cuando el foco óptico es “A”? b. ¿Qué observamos en la segunda cuando el foco óptico es “B”? c. ¿Por qué en un sólo cuadro se observan dos imágenes diferentes? <p>Inferencia del tema</p> <ul style="list-style-type: none"> • Infieren el tema de la clase y se rescata su importancia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Gigantografía • Recurso verbal • Lámina • Bloqueadores • Recurso verbal 	8’
Proceso [Aprendizaje por Equipo]	<p>Dialogo sobre el impulso de logro.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reciben un material impreso. (Anexo: 02). • El método de las tarjetas de colores se utiliza para dividir a los alumnos en grupos. (Anexo:03) • Leen el módulo proporcionado. • Identifica el problema de las hormigas y señala que se debe realizar para solucionar esta situación, mediante el diálogo. <p>Compromiso.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Responden a la pregunta en forma colectiva: ¿Cuál es el compromiso que se debe asumir para que no se repita el problema? <p>Organización para alcanzar las metas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Discuten y responde: ¿Cómo se organizarían las hormigas si desean eliminar o disminuir la dificultad de la basura? <p>Desarrollo del pensamiento lateral.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analizan y responden: ¿Antes de realizar las tareas que debería hacer primero las hormigas? 	<ul style="list-style-type: none"> • Módulo de • Tarjetas colores. • Organizador gráfico • Módulo • Recurso verbal 	45’

Salida [Aprendizaje cooperativo]	<ul style="list-style-type: none"> - Aportan pruebas prácticas de lo que han aprendido de aprendizaje cooperativo delante de sus compañeros o en el grupo. - Con la ayuda del profesor, revisan y arreglan los escenarios simulados, que se anotan en una hoja de observación. - Reflexionan sobre el aprendizaje: ¿logramos desarrollar el pensamiento lateral?, ¿Qué dificultades tuvimos? y ¿Qué procedimientos seguimos? 	<ul style="list-style-type: none"> • Módulo • Lapiceros • Recurso verbal 	37'
--	---	---	-----

V. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

5.1. Para el docente:

De Bono, E. (2000). “El pensamiento lateral”. consultado el 05-02-2012

http://www.infoservi.com/infoservi/pdf/El_Pensamiento_Lateral.pdf.

De Bono, E. (2010). “Seis sombreros para pensar” consultado o escrito: 05-02-2012.

<http://ebookbrowse.com/gdoc.php?id=40616978&url=2d315f262dca0e441a0c5bb980d2ffd9>

Vigostky, L. S. (2005) “Pensamiento y lenguaje”. Traducción Margarita Rotger. Ediciones Fausto. consultado o escrito el 25-02-2012.
<http://www3.unileon.es/dp/dfh/noelia/ltca/pdf/BLOQUE1/6Lenguaje%20y%20pensamiento.pdf>

5.2. Para el estudiante:

Trinidad, M. (2012). Exprésate. Lima, Edit. Trinidad

Sánchez, M. (2012). Comunicación 4. Lima, Edit. Santillana

González, N. (2012). Abrapalabras 4. Lima, Edit. Norma

ANEXO N°01

MOTIVACIÓN

I. ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE GRUPAL:

Escucha con atención a la profesora. Luego responden a las preguntas formuladas:



1.1. Diálogo en grupo

Con tus compañeros establece un diálogo función al problema de la imagen en nuestro.

1.2. Reflexión de la dinámica

Preguntas abiertas:

d. ¿Qué observamos en la primera imagen, cuando el foco óptico es “A”?

e. ¿Qué observamos en la segunda cuando el foco óptico es “B”?

f. ¿Por qué en un sólo cuadro se observan dos imágenes diferentes?

1.3. Inferencia del tema

¿Cuál es el tema de la clase?

Actividad 2.2.

¿Cuál es el compromiso que se debe asumir para que no se repita el problema?

II. ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE POR EQUIPO



Observa las imágenes anteriores y realiza las actividades propuestas.

Actividad 2.1.

Identifica el problema de las hormigas y señala que se debe realizar para solucionar esta situación.

Actividad 2.3.

¿Cómo se organizarían las hormigas si desean eliminar o disminuir la dificultad de la basura?

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

Actividad 2.4.

¿Antes de realizar la tareas que debería hacer primero las hormigas?

PRÁCTICA GUIADA



Los gansos vuelan en forma de «V», según la ciencia, porque las aletas de las alas de cada uno crean un movimiento en el aire que ayuda al ganso que viene detrás. El conjunto tiene al menos un 70% más de potencia de vuelo cuando vuela en V que si cada ave lo hace sola.

"Cada vez que un ganso sale de la formación y nota la resistencia del aire, se da cuenta de lo difícil que es volar solo y vuelve rápidamente a la fila para aprovechar la fuerza del ganso que tiene delante."

" Un ganso líder cambiará a uno de los lugares traseros y será sustituido por otro ganso cuando se agote. "

" Para animar a los que van delante a mantener la velocidad, los gansos que van detrás emiten con frecuencia un sonido único. "

"Cuando un ganso recibe un disparo o se pone enfermo, dos de sus compañeros abandonan la formación para seguirlo, vigilarlo y permanecer con él hasta que se recupere lo suficiente para volver a volar o hasta que fallezca."

Actividad:

Observa la imagen del vuelo de los gansos. Luego lee el texto, responde las preguntas en grupo, poniendo práctica el mensaje de los gansos y susténtalo oralmente

Preguntas abiertas:

- a. ¿Qué demos hace para cumplir una tarea grupal en forma exitosa?
- b. ¿Qué solución le damos cuando un compañero tiene dificultades para aprender?

Anexo: 03

FICHA DE OBSERVACIÓN GRUPAL

GRUPO N° 01

N° ORD.	APELLIDOS Y NOMBRES	Soluciona problemas propuestos de una imagen.												TOTAL
		1.1.Expone sus puntos de vista de imágenes propuestas en situaciones diversas.				1.2.Sostiene un diálogo sobre las imágenes, respetando al interlocutor.				1.3.Soluciona problemas propuestos de una imagen en forma original.				
		AD	A	B	C	AD	A	B	C	AD	A	B	C	
1														
2														
3														
4														
5														
6														

AD: Logro destacado A: Logro de previsto B: En proceso C: En inicio

N° ORD.	APELLIDOS Y NOMBRES	ACTITUDES				Actitudes								Muestra respeto por los procedimientos del pensamiento.				TOTAL															
		Indicadores de logro				- Valora el esfuerzo del pensamiento				- Manifiesta interés por solucionar problemas de imágenes.				Muestra respeto por los procedimientos del pensamiento.																			
		Escala				- Reflexiona sobre las formas de pensar.				Asume que existen formas inéditas.				- Centra su atención en problemas de imágenes.					- Pregunta sobre algunos significados expresados en la imagen.				- Identifica los procedimientos del pensamiento.				- Considera a los procedimientos como vías						
				AD	A	B	C	AD	A	B	C	AD	A	B	C	AD	A	B	C	AD	A	B	C	AD	A	B	C						
1																																	
2																																	
3																																	
4																																	
5																																	
6																																	

CONCLUSIONES

1. Modelo pedagógico de aprendizaje participativo sustentado en la teoría histórico-cultural de Vigostky, teoría del descubrimiento de Bruner y la teoría de Bono estimuló significativamente el pensamiento lateral o divergente de estudiantes del 4to grado del nivel primario de la Institución educativa particular “Los Andes” de Trujillo, Región La Libertad.
2. Los niveles de desarrollo del pensamiento lateral o divergente en la I.E.P. “Los Andes” de Trujillo son bajos, antes de la aplicación del Modelo pedagógico de aprendizaje participativo, pues la mayoría de los niños de cuarto grado investigados alcanzan una frecuencia de 75,7%, pero altos después del modelo propuesto.
3. El Modelo pedagógico de aprendizaje participativo permitió estimular significativamente el pensamiento lateral o divergente en los estudiantes investigados.
4. El Modelo pedagógico de aprendizaje participativo fue validado por juicio de expertos con una Razón de Validez de Contenido de 0.835.
5. El Modelo pedagógico de aprendizaje participativo se aplicó en tres fases: aprendizaje grupal, aprendizaje por equipo y aprendizaje cooperativo.
6. El Modelo pedagógico de aprendizaje participativo se constituyó en herramienta para estimular significativamente el pensamiento lateral o divergente de estudiantes del 4to grado del nivel primario de la Institución educativa particular “Los Andes” de Trujillo, Región La Libertad.

RECOMENDACIONES

1. La realización de sesiones educativas del Modelo participativo debe basarse en materiales reales.
2. La selección de los problemas debe asumirse con precaución en la temática y el nivel de dificultad de los mismos.
3. Prever un tiempo de un mes y medio para la validación y confiabilidad de los instrumentos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amegan, S. (2011): "*Para una pedagogía activa y creativa*". S. México: Trillas
- Aubrey, R. (2008). *Orientación e Intervención Psicopedagógica. Conceptos, Modelos, programas y Evaluación*. Málaga: Aljibe.
- Bean, R. (1993): "*Cómo desarrollar la creatividad en los niños*". Madrid: Debate.
- Begoya, D. (1999). *Hacia una cultura de la evolución para el siglo XXI*. Bogotá. UNC.
- Campbell, D. y Stanley, J. (2006). *Diseños Experimentales para la Investigación*. Chicago. Edit. Rand Mc Nally.
- Chávez Zamora, J. M. (1995). *Manual de psicología para Educadores: Enfoque Vigostkiano*. Lima, Edit. Derrama Magisterial.
- De Zubiría Samper, M. (1995). "*Modelo Pedagógicos*". Bogotá, Edit. Fundación Merani,
- De Zubiría Samper, M. (1995). "*Tratado de pedagogía*". Bogotá, Edit. Fundación Merani, Tomo I, II, III y IV.
- Sánchez C., y Reyes. (1998). H. "Metodología y diseños en la investigación científica". Lima. Editorial Mantaro, 2ª.ed.
- De Bono, E. (2000). "El pensamiento lateral". Consultado el 05-02-2012. Disponible en: http://www.infoservi.com/infoservi/pdf/El_Pensamiento_Lateral.pdf .
- De Bono, E. (2010). "Seis sombreros para pensar" consultado o escrito: 05-02-2012. Disponible en: <http://ebookbrowse.com/gdoc.php?id=40616978&url=2d315f262dca0e441a0c5bb980d2ffd9>
- Gonzales, H., y Revilla, P. (2006), Tesis: *Pensamiento Lateral en la comprensión de textos argumentativos*.
- Torre, S. (2003): "*Creatividad plural*". P.P.U. Barcelona.

- Nickerson, R., y Otros (2007): *Enseñar a pensar. Aspectos de la aptitud intelectual*. Paidós/M.E.C. Barcelona-Madrid.
- Riart, J. (2006). *Funciones General y Básica de la Orientación*. Barcelona: Praxis.
- Menchén Bellón., F. (2009): "*Dimensión creativa*" en Carretero y otros: "*Pedagogía de la escuela infantil*". Aula XXI. Santillana Madrid.
- Pérez, R. (2000). *Evaluación de los programas educativos*. Madrid, Edit. Narcea.
- Santoyo, R. (2008). Algunas reflexiones sobre la coordinación de grupos de aprendizaje. En *Perfiles educativos*, CISE, No. 11. México: UNAM.
- Sánchez, H. y Reyes, C. (2009). *Metodología y diseño en la investigación científica aplicada a la psicología, educación y ciencia sociales*. Lima, Amaru.
- Vigostky. L. S. (2005) "Pensamiento y lenguaje". Traducción Margarita Rotger. Ediciones Fausto. Consultado o escrito el 25-02-2012. <http://www3.unileon.es/dp/dfh/noelia/ltca/pdf/BLOQUE1/6Lenguaje%20y%20pensamiento.pdf>