

Integración de los saberes del conocimiento y experiencias simuladas en estudiantes de básica de la Institución Educativa Juan José Rondón de Soatá- Boyacá, Colombia:

Una propuesta teórica

Integration of the four pillars of knowledge and simulated experiences, in junior high students of the Juan José Rondón School of Soatá- Boyacá, Colombia: A theoretical proposal

Mary Haidee García Riaño

Universidad de Panamá

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-7200-0170>

Correo electrónico: haydeegr15@gmail.com

URL: https://revistas.up.ac.pa/index.php/punto_educativo/article/view/8191

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.17448273>

Resumen

Este proyecto de investigación titulado *Integración de los Saberes del Conocimiento y Experiencias Simuladas en Estudiantes de Básica de la Institución Educativa Juan José Rondón de Soatá Boyacá, Colombia: Una Propuesta Teórica*, tiene la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo integrar los Cuatro Saberes del Conocimiento a través de experiencias simuladas en el aula para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, en los estudiantes de básica secundaria de la Institución Educativa Juan José Rondón de Soatá, Boyacá, Colombia? El propósito general es proponer una teoría ecléctica integradora de los cuatro saberes del conocimiento: *saber conocer*, *saber hacer*, *saber ser* y *saber convivir* a través de experiencias simuladas en el aula, en la educación básica secundaria de la Institución Educativa Juan José Rondón. Para cumplir este propósito, se establece: diseñar, construir y operativizar una teoría ecléctica que incorpore los saberes mencionados. Esta investigación se enmarca en el paradigma sociocrítico, con un enfoque cualitativo, de tipo exploratorio descriptivo y sigue la metodología de la investigación es acción participativa.

Palabras clave: Experiencias simuladas, integración, saberes del conocimiento, teórica ecléctica, constructivismo.

Abstract

This research project, titled *Integration of the four pillars of Knowledge and Simulated Experiences in Junior High School Students at the Juan José Rondón School in Soatá, Boyacá*,

Colombia: A Theoretical Proposal, leads the following research question: How can the four pillars of Knowledge be integrated through simulated classroom experiences to improve the teaching-learning process in Junior school students at the Juan José Rondón School in Soatá, Boyacá, Colombia? The main objective is to propose an eclectic theory that integrates the four types of knowledge: *knowing*, *doing*, *being*, and *coexisting*, through simulated experiences in the classroom for junior high students at the Juan José Rondón School. To achieve this objective, the three specific goals are: to design, construct, and operationalize an eclectic theory that incorporates these types of knowledge. This research is based on the socio-critical paradigm, with a qualitative approach, of an exploratory and descriptive nature, and follows the methodology of participatory action research.

Keywords: Simulated experiences, integration, types of knowledge, eclectic theory, constructivism.

Introducción

El problema central planteado en esta investigación es la falta de integración efectiva de los cuatro pilares del conocimiento en la educación básica secundaria en la Institución Educativa Juan José Rondón de Soatá, Boyacá, Colombia. Esta situación es crítica, ya que los estudiantes carecen de las habilidades necesarias para desenvolverse integralmente en su vida cotidiana, lo que subraya la urgencia de buscar soluciones.

Este artículo presenta el anteproyecto de tesis titulado "Integración de los Saberes del Conocimiento y Experiencias Simuladas en estudiantes de básica secundaria de la Institución Educativa Juan José Rondón de Soatá, Boyacá, Colombia: Una Propuesta Teórica". El propósito del artículo es exponer el marco teórico, las preguntas de investigación, y los propósitos generales y derivados que guiarán el estudio. A pesar de que la propuesta aún no se ha desarrollado en su totalidad, se anticipa una discusión sobre los posibles aportes teóricos y prácticos que este trabajo podría ofrecer tanto a la educación como a la sociedad.

La fundamentación teórica se sustenta en las contribuciones de teóricos constructivistas como John Dewey, Lev Vygotsky, Jean Piaget y Albert Bandura, junto con la teoría de los cuatro pilares del conocimiento de Jacques Delors. Estos referentes constituyen el marco conceptual a través del cual se desarrollará la propuesta teórica de esta investigación.

En cuanto a la metodología, se detalla el diseño de investigación, las técnicas de recolección de datos y los procedimientos analíticos que se emplearán. Además, se describirán los informantes clave, la relación sujeto-objeto y la descripción del escenario. Se ha seleccionado un enfoque cualitativo, sociocrítico y la metodología de investigación-acción como los más adecuados para este estudio, que se centrará en una muestra pequeña pero significativa, permitiendo un análisis profundo de los datos obtenidos.

La importancia de este trabajo radica en su contribución al campo educativo mediante la integración de los cuatro saberes del conocimiento. Se espera que, en un futuro, la propuesta teórica presentada pueda ser replicada y adaptada en otros contextos educativos, promoviendo una educación más integral y significativa para los estudiantes, es decir, una educación para la vida.

Aunque los beneficios inmediatos de la investigación se enfocan en los estudiantes de básica secundaria de la Institución Educativa Juan José Rondón, los resultados podrían ser valiosos para otras instituciones educativas interesadas en mejorar la integración de los saberes del conocimiento. La viabilidad del estudio está respaldada por el apoyo institucional, la participación de docentes y estudiantes, y la disposición para recrear escenarios para las experiencias simuladas.

En el ámbito pedagógico, esta investigación busca llenar un vacío en la literatura académica, especialmente en el campo de la didáctica. Se espera que los resultados proporcionen nuevos constructos teóricos sobre cómo integrar los saberes de manera vivencial, contribuyendo a mejorar las prácticas pedagógicas y desarrollando habilidades relevantes para los estudiantes en su contexto actual. Aunque este anteproyecto presenta un enfoque preliminar, la propuesta se concibe como una iniciativa a largo plazo con el potencial de mejorar el desarrollo educativo, social y económico de las comunidades. Una vez disponibles, los resultados de este estudio serán publicados para ampliar su alcance y visibilidad.

Desarrollo

Investigaciones Preliminares

Para la construcción de este estado arte se consideró la ventana de observación 2018-2024, utilizando la ecuación de búsqueda: *“actividades simuladas a la realidad”*, en las bases de datos de scopus, así como Google Académico y repositorio de la Universidad de Panamá.

En Scopus se incluyó los términos de *“simulations”*, *“simulated experiences to reality”*, *“role plays”*, *“simulated scenarios”*, *“imitation activities”*, en esta exploración se excluyó el término *“virtual reality”* y *“simulation based on computer”*. Esta exclusión se debió a que el objetivo es analizar actividades que replicaran experiencias reales en el aula, sin depender de tecnologías avanzadas, ya que la investigación busca explorar la integración de los Cuatro Saberes del Conocimiento en un contexto más tradicional y alineado con experiencias tangibles.

Además, se ampliaron los términos de búsqueda con los términos *“high school”* y *“the four pillars of knowledge”*. Luego, se filtró la información utilizando términos diferentes como *“simulated AND experiences AND reality”*, lo que resultó en 1080 documentos sin resultados relevantes. El filtrado de documentos se basó en criterios como la relación directa con la educación secundaria, la implementación de actividades simuladas no virtuales, y la conexión con los Cuatro Saberes del Conocimiento. Con la combinación *“simulated AND experiences AND high school”* se encontraron 39 documentos, mayormente en áreas como ingeniería, ciencias sociales y medicina. Finalmente, la búsqueda con *“Simulating Experiences and Eclectic Theory in Learning”* no arrojó resultados.

En la revisión documental, se encuentran escasos trabajos relacionados con la investigación en curso. Sin embargo, los estudios existentes se centran mayormente en simulaciones con componentes virtuales, implementados en entornos universitarios o en la educación clínica.

En la investigación educativa, Aguilera (2018), Díaz y Cimadevilla (2019), Mora (2019), y De la Torre (2021) han explorado diversas metodologías activas, como la simulación y el role playing, en diferentes contextos de enseñanza. Aguilera (2018) destaca la efectividad de estas herramientas en la enseñanza de la historia, utilizando una metodología mixta que enfatiza el desarrollo de competencias clave como la comunicación lingüística y la competencia social. Sin embargo, reconoce las limitaciones del role playing, que puede resultar artificial y contextualmente restringido. Por otro lado, Díaz y Cimadevilla (2019) centran su estudio en el ámbito clínico, subrayando la importancia del debriefing en la simulación, aunque su enfoque metodológico es una revisión narrativa más que un estudio empírico estandarizado. Mora (2019) utiliza el Modelo de las Naciones Unidas para fomentar habilidades de comunicación y planificación ética en estudiantes de secundaria, basándose en la teoría de enseñanza para la comprensión de Perkins, pero con un enfoque limitado a las ciencias sociales. Finalmente, De la

Torre (2021) evalúa el impacto del Aprendizaje Basado en Proyectos en el desarrollo del saber hacer, utilizando un proyecto específico como "Mi plan de empresa", pero sin explorar otros saberes del conocimiento.

Lente Teórico

Teniendo las investigaciones preliminares esta investigación se realizará bajo el enfoque de investigación cualitativo, fundamentado en un modelo constructivista siguiendo como lente teórico principal el pragmatismo de John Dewey (1916). Existen otros autores que han aportado sus ideas en relación con el tema de interés específico de esta investigación, como el cognitivismo de Jean Piaget (1975), el constructivismo de Lev Vygotsky (1978), la teoría del aprendizaje social (TAS) de Albert Bandura (1987); así como la teoría de los saberes del conocimiento de Jacques Delors (1996). Se seleccionan las teorías de estos autores ya que se enfocan en cómo los individuos construyen de manera activa el conocimiento, producto de la interacción social y la experiencia directa con el entorno. La teoría de los saberes de Delors se integra en este marco, ofreciendo una perspectiva integral que resalta la importancia de aprender a conocer, hacer, convivir y ser, en un contexto de sinergia educativa.

Aportes Relacionados con Teorías del Aprendizaje

El ideal no es que un niño acumule conocimientos, sino que desarrolle capacidad, afirmaba Dewey. El fundamento principal de su pensamiento se centra en su idea de "experiencia," acentuando que la educación es la vida misma y la escuela, un reflejo de la sociedad. En este contexto, la escuela involucra al individuo tanto en el conocimiento como en la acción, menciona que "la escuela llega a ser una forma de vida social, una comunidad en miniatura y en íntima interacción con otros modos de experiencia asociada más allá de los muros de la escuela" (Dewey, 1916, p. 300).

Teniendo en cuenta lo anterior y en relación con el objetivo general de esta propuesta de investigación, las actividades simuladas pueden servir como microcosmos donde los estudiantes experimentan situaciones del mundo real, promoviendo no solo el saber hacer, sino también el saber ser y el saber convivir. La experiencia anclada con el mundo real es una catapulta para el aprendizaje significativo en continuo perfeccionamiento que envuelve no solo continuidad, sino

también un ambiente propicio para el aprendizaje. Para Dewey (1916) el ambiente trasciende lo inmediato, incluyendo no solo los lugares y seres inanimados cercanos al sujeto, sino que también establece una relación recíproca con las acciones y comportamientos del individuo y afirma que:

"Un ser inanimado es una cosa continua con su medio físico; sin embargo, las circunstancias que lo rodean constituyen un ambiente que lo afecta. A diferencia de los seres orgánicos, el ser inorgánico no tiene interés en las influencias externas que lo impactan" (p. 22).

Desde luego, los objetos inanimados crean una experiencia directa y práctica. Sin embargo, la razón por la cual influyen en la mente de los estudiantes es porque hay una intervención de acciones, emociones, percepciones e interacciones dadas por el lenguaje y que se integran por medio de experiencias que llevan a unas conductas observables, aspecto que (Vygotsky 1978) lo introdujo en su teoría.

Según lo expresado por John Dewey, los seres humanos perciben las cosas remotas en el tiempo y espacio como ambientes significativos, incluso más que los elementos de su entorno inmediato. Se podría afirmar que, en la actualidad los dispositivos electrónicos se han convertido en uno de esos ambientes íntimos que influyen en el aprendizaje y comportamiento de un ser vivo. Al respecto, Bandura (1987) en su teoría del aprendizaje social ocurre en gran medida por la observación e imitación de modelos. En la actualidad, los dispositivos electrónicos ofrecen diversidad de los ambientes remotos de los que habla Dewey, y desde la teoría de Bandura, los individuos emulan modelos y comportamientos. La exposición reiterada a dicha información podría llevarse a imitar actitudes y prácticas más allá del ambiente mediático.

La escuela, como un ambiente controlado, debe ejercer un papel responsable en coordinar y equilibrar dichos dominios y debe ser creadora e integradora de las estrategias que conlleven al desarrollo del equilibrio de emociones, el expresar juicios coherentes y comprender al otro como parte nuestra en esa diversidad de ambientes y asevera que cuando una persona cambia de un ambiente a otro, está sometida a presiones antagónicas y se halla en peligro de dividirse en un ser con diferentes normas de juicio puede experimentar emociones contradictorias en las distintas ocasiones (Dewey, 1916, p.22).

La experiencia resultante de la interacción entre el organismo y el entorno es aprendizaje y si se lleva a cabo plenamente, se convierte en participación y comunicación. Los órganos

sensoriales, se conectan armónicamente con los sistemas motores, actúan como medios para esta participación. Cualquier limitación en su funcionamiento, ya sea práctica o teórica, tiene un efecto inmediato en la experiencia vital, restringiendo y oscureciendo la misma. Las dicotomías entre mente y cuerpo, materia y alma, espíritu y carne, tienen su origen principalmente en el temor a lo desconocido de la vida (Dewey, p. 26). Por lo tanto, es a través de la experiencia práctica y participación donde hay trascendencia y permitiendo al estudiante una comprensión profunda de su existencia.

Otro de los autores con valiosos aportes para esta investigación es Piaget (1978), quien sostiene que la experiencia hace vivo el proceso de aprendizaje. La escuela es el escenario alternativo donde se explora, interactúa y se vivencia la libertad para cometer errores y extirpar lecciones significativas de ellos y Piaget lo respalda cuando expresa que “el error es simplemente una función adaptativa de la inteligencia en evolución. Es el motor del desarrollo cognitivo, ya que cada error cometido por el niño es una oportunidad para aprender y progresar en su comprensión del mundo” (Piaget, 1978, p.20). Es así como las experiencias simuladas se deben adaptar a las capacidades cognitivas de los estudiantes para que cada individuo avance en su comprensión del mundo a través de la experimentación y el error.

Los seres humanos nos relacionamos continuamente con personas y con objetos. Para Dewey una persona puede influir en el pensamiento o comportamiento de otra a través de la manipulación de las condiciones físicas, ya sean naturales o artificiales, para inducir a una respuesta específica, ideas en las que se basa la imitación. Su planteamiento se basa en que los individuos por ser parte de un grupo tienden de manera innata a imitar o replicar las acciones de los demás, quienes actúan como modelos a seguir. Este instinto imitativo es tan fuerte que los jóvenes, de manera natural, buscan adaptarse y adoptar las normas establecidas por otros, incorporándolas en su propio comportamiento (p. 40). Es decir, lo que es *imitación* para Dewey es en realidad una forma errada de describir cómo compartimos con los demás, el uso de las cosas que forman consecuencias de interés común. Por lo tanto, *imitar* no es simplemente copiar a algo o alguien, sino participar en actividades que afectan a una comunidad.

Bandura, en su propuesta teórica social asume que el aprendizaje es el resultado de la imitación donde el individuo aprende indirecta o vicariamente mediante la observación y representación simbólica de otras personas y situaciones, para él es necesaria la atención antes que la retención para que al final haya una reproducción y motivación. Sin embargo, hay un

elemento que se destaca en su teoría y es la toma de decisiones, es decir que quien observa es quien decide si imita o no dicho comportamiento. Por lo tanto, en este proceso se da un gran salto que involucra conductas y elementos cognitivos. En su teoría, hay un refuerzo, pero que a diferencia del conductismo no se dé brinda al aprendiz sino a la persona modelo (Bandura, 1987). Bandura coincide con el pensamiento tanto de Piaget, Vygotsky y Dewey en que el entorno social es imprescindible para el aprendizaje, y en la actualidad hay estímulos y personas influenciadoras por doquier.

El objeto de estudio de esta investigación se centra en estudiantes de básica secundaria, y para lograr una integración efectiva de los saberes, se considera fundamental la teoría de las etapas del desarrollo cognitivo de Jean Piaget. En otras palabras, no es suficiente con centrarse únicamente en la etapa correspondiente a su edad cronológica, ya que el desarrollo cognitivo es un proceso continuo que involucra diversidad de entornos. Por lo tanto, es esencial tener en cuenta las etapas previas del individuo para comprender sus capacidades actuales, identificar fortalezas y determinar áreas que requieren mayor atención.

Las estructuras variables de la actividad mental se organizan en torno a dos dimensiones clave: motor-intelectual y afectivo, cada una con aspectos individuales y sociales. Para comprender su desarrollo, se distinguen seis etapas: 1) Reflejos y ajustes hereditarios, con primeras emociones y tendencias instintivas, 2) Formación de costumbres motrices y percepciones organizadas, junto con sentimientos diferenciados, 3) Inteligencia sensorio motriz previa al lenguaje y primeras fijaciones afectivas, 4) Inteligencia intuitiva y relaciones sociales de sumisión, 5) Operaciones intelectuales concretas y desarrollo de sentimientos morales y sociales, y 6) Operaciones intelectuales abstractas y consolidación de la personalidad en la adolescencia (Piaget, 1971, p. 11).

Según lo anterior las etapas son secuenciales, es decir una debe dar paso a la siguiente y están se potencian al vivir la experiencia, así se esté naturalmente predispuesto a hacerlo. Los entornos contemporáneos, caracterizados por la complejidad y el caos, limitan el desarrollo natural del individuo, lo que hace que ciertas etapas de desarrollo se alcancen a una edad más tardía.

De acuerdo con Piaget (1971) el entorno influye en el desarrollo y aprendizaje del individuo y que el desarrollo cognitivo es una reestructuración progresiva de los procesos mentales resultante de la maduración biológica y la experiencia ambiental. Los niños construyen

una comprensión del mundo que los rodea, experimentan discrepancias entre lo que ya saben y lo que descubren en su entorno, y luego ajustan sus ideas (Piaget, 1971, p. 15).

De ahí que, en este proceso, no solo los ayuda a comprender su entorno, sino que se fomentan habilidades sociales y emocionales para su desarrollo integral. Las experiencias simuladas se incumben en este proceso donde los estudiantes pueden explorar diferentes roles y contextos. Esto no solo les ayuda a comprender mejor su entorno, sino que también fomenta el desarrollo de habilidades sociales y emocionales.

Vygotsky (1978) sostiene que el desarrollo cultural del niño se manifiesta primero en un fenómeno interpsicológico y luego intrapsicológico. Por lo tanto, el individuo tiene características particulares con sus propias creencias, siendo un mundo único dentro de un entorno particular que afecta su comprensión. En esta teoría, el pensamiento se orienta de lo social a lo individual, en lugar de lo individual a lo social como la teoría de Piaget. La experiencia da sentido a lo ya conocido; nadie puede experimentar por otro, y es necesario vivir experiencias para que realmente haya aprendizaje

En la actualidad, la hibridación cultural nos muestra que ya no existe un entorno inmediato único, sino una multitud de entornos intangibles que influyen profundamente en el aprendizaje, como ya lo había conceptualizado Dewey, el *ambiente* o *medio* pueden ser remotos en espacio y en tiempo. En este contexto, el mediador ya no es necesariamente un adulto humano. Vygotsky introduce el concepto de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), un espacio donde el individuo pasa de un estado de no saber a saber, construyendo activamente su aprendizaje a través de la interacción con personas significativas, la cultura en la que está inmerso y el lenguaje que utiliza. Vygotsky distingue tres niveles de capacidad para la resolución de problemas: lo que el individuo puede hacer por sí mismo, lo que no puede hacer ni con ayuda, y lo que puede hacer con la ayuda de otros. Por esta razón, la ZDP se convierte en un espacio amplio para el aprendizaje (Vygotsky, 1978). Además, introduce el concepto de andamiaje que se refiere al apoyo que un instructor o un entorno de aprendizaje, brinda al estudiante mientras este adquiere nuevas habilidades o conocimientos. Las experiencias simuladas ensamblan un andamiaje que permita a los estudiantes avanzar desde el enfoque colaborativo que integra los saberes ya que promueve el aprendizaje en contextos diversos y culturalmente relevantes.

Siguiendo la idea de Dewey, la experiencia no se desarrolla de forma aislada en un entorno específico, sino que está influenciada por una variedad de factores. En la era actual, estos ambientes son cada vez más diversos debido al multiculturalismo, la tecnología y la

globalización. Por lo tanto, el aprendizaje ocurre en una amplia gama de contextos, en los que la cultura inmediata del individuo ya no es la única fuente de aprendizaje.

“los individuos tienden a actuar, dadas las mismas circunstancias, con las mismas ideas, creencias e intenciones predominantes. Observados desde fuera, pudiera decirse que están dedicados a “imitarse” unos a otros. Y esto es verdad en el sentido de que hacen la misma clase de cosas en gran parte del mismo modo (Dewey, p.40).

Lo anterior subraya la importancia de investigar cómo los niños no solo imitan, sino también interpretan y procesan la información antes de adoptar un comportamiento. Esto nos lleva a explorar los procesos Piagetianos de asimilación, acomodación y adaptación. Al contrastar con las ideas de Dewey, se observa que la adaptación no solo implica ajustar el entorno a nuestras actividades, sino que también involucra *un máximo de aquiescencia pasiva* y un *mínimum de control activo*, es decir, someterse al uso sin intervenir de manera significativa. Estos ajustes, que podríamos denominar acomodaciones, se distinguen de los ajustes activos.

Acerca de los Saberes del Conocimiento

En el informe para la UNESCO, “La Educación Encierra un Tesoro” (1996), Jacques Delors propuso, ya casi tres décadas, los cuatro pilares o saberes del conocimiento como la brújula que debe guiar la educación en un mundo en constante transformación; y los define como: *aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser* y que aún se muestran como una mirada integral a la educación, en palabras de Delors “cada individuo debe estar en condiciones de aprovechar y utilizar durante toda la vida cada oportunidad que se le presente de actualizar, profundizar y enriquecer ese primer saber y de adaptarse a un mundo en permanente cambio (Delors, 1996, p. 93).

Delors afirma que no hay un equilibrio en el desarrollo de estos pilares, ya que hay un mayor énfasis en el *aprender a conocer* y en menor medida el *aprender a hacer*. En la era actual y a pesar de los avances y cambios esta tendencia persiste. Dicha grieta ha provocado que la educación continúe priorizando el *aprender a conocer*, sobre el desarrollo integral del individuo. En palabras de Delors “las otras dos formas de aprendizaje dependen las más de las veces de circunstancias aleatorias, cuando no se las considera una mera prolongación, de alguna manera natural, de las dos primeras (Delors, 1996, p. 93).

Delors define *aprender a conocer* como el desarrollo de habilidades cognitivas para comprender el entorno que lo rodea, es el placer de descubrir, de despertar la curiosidad intelectual, estimular el sentido crítico descifrar la realidad, adquiriendo al mismo tiempo una autonomía de juicio. Aprender para conocer supone, en primer término, *aprender a aprender*, ejercitando la atención, la memoria y el pensamiento (Delors, 1996, p. 98).

En este punto hallo un vacío y desde una perspectiva contemporánea, con un mundo dominado por la tecnología añadiría el *aprender a seleccionar* la información que brindan los entornos tecnológicos. Delors ya había hablado del ser selectivos, pero en los datos que se aprenden de memoria y que debe cultivarse la facultad intrínsecamente humana de memorización asociativa, irreducible a un automatismo (Delors, 1996, p. 98). Cuando la memorización por sí sola y escasea de análisis crítico se corre el riesgo de ser inservible, ya que actualmente, hay una sobrecarga de información inmediata, donde el conocimiento es divergente y accesible; por lo tanto, urge cimentar *el aprender a seleccionar* la información en relevancia e irrelevancia, analizarla y discutirla.

Por otro lado, *Delors* refiere el *aprender a hacer* como el individuo usa los conocimientos de manera práctica en situaciones reales y lo prepara para revolver situaciones y trabajar en equipo (Delors, 1999, p. 109). Se abona la aplicación del conocimiento, pero se potencia cuando se interrelaciona la capacidad de entenderse a sí mismo y convivir armónicamente con el otro. En términos de Dewey los estudiantes aprenden con más significado haciendo (*learning by doing*) y no viendo hacer; de ahí su visión de escuela como microcosmos en la que se vivencie, se ensaye, se equivoque, se corrija y se construya.

En cuanto al *aprender a ser*, que no siempre ha recibido la misma atención. La educación debe contribuir al desarrollo global de cada persona: cuerpo y mente, inteligencia, sensibilidad, sentido estético, responsabilidad individual, espiritualidad (Delors, 1996, p. 106) ,Delors (1972) cita a Faure , quien en el preámbulo del informe “*Aprender a Ser*” expresó su preocupación a una deshumanización del mundo vinculada a la evolución tecnológica que es un proceso dialéctico que comienza por el conocimiento de sí mismo y se abre después a las relaciones con los demás citado en Delors (Faure, 1972, p. 106, citado en Delors, 1996). Faure expresa que:

La gran mutación en curso pone en duda la unidad de la especie, su porvenir, la identidad del hombre en cuanto tal. Lo que hay que temer es a una verdadera dicotomía, del género humano, que se traduciría en seres superiores e inferiores, en dueños y esclavos, en superhombre y homínidos (Faure, 1972, p.27).

El *aprender a convivir* suscita la convivencia, la cooperación, la empatía, el respeto mutuo en pro de la construcción de sociedades pacíficas. Cuando se trabaja mancomunadamente en proyectos motivadores que permiten escapar a la rutina, disminuyen y a veces hasta desaparecen las diferencias e incluso los conflictos- entre los individuos (Delors, 1996, p. 105). Idea que contrasta con las teorías constructivistas en donde los saberes se potencializan y robustecen con la experiencia, reflexión y entorno social y que las actividades simuladas en el aula es el escenario sensibilizado en la reconstrucción del ser individual y social.

Aportes relacionados con Simulaciones

A continuación, se presentan los aportes en cuanto a definición que algunos autores han hecho acerca de las simulaciones, aspecto que es central en esta investigación.

En el trabajo de García-Carbonell et al. (2007) se presenta un recuento histórico del origen de las simulaciones, destacando su evolución desde su aplicación bélica hasta su uso en el ámbito empresarial y en diversas disciplinas, como la medicina, la psicología, la arqueología y la investigación de accidentes aéreos (García-Carbonell et al., 2007, pp. 66-81). En el contexto clínico de la simulación brinda ambientes seguros y controlados donde los estudiantes pueden practicar y experimentar sin los riesgos asociados a situaciones reales. Además, se han desarrollado conceptos como el *prebriefing* y el *briefing*. Dieckmann, Gaba y Rall (2007) definen el *prebriefing* como la etapa previa a la simulación, en la que se crea un entorno psicológico seguro que permite a los estudiantes cometer errores sin repercusiones negativas, reduciendo la ansiedad y fomentando la participación. Por otro lado, el *debriefing* se refiere a la reflexión y discusión posteriores a la simulación y para Kolb (1984) que, aunque no lo conceptualiza de manera específica, su teoría del aprendizaje experiencial involucra una etapa de reflexión crítica que se alinea con el concepto propuesto por Rudolph et al. (2006), quienes introducen el término basado en la reflexión. Estas técnicas, aunque originadas en el ámbito clínico, establecen un marco pedagógico que integra los pilares del conocimiento en las fases previa, durante y posterior a la simulación

Por otro lado, Baudrillard (1978) introduce el término de *hiperrealidad*, donde lo simulado supera a la realidad y sostiene tanto las tecnologías modernas de comunicación como los medios de masas han desdibujado las líneas entre lo real y lo simulado, llevando a una confusión donde la simulación es percibida como real y viceversa. En coherencia con el objetivo de la investigación las experiencias simuladas no se restringen a la reproducción de una realidad

externa, sino que crean su propia realidad, si bien es fingida, actúa como un escenario para practicar habilidades y conocimientos que aún no poseen ni dominan, en palabras de Baudrillard “disimular es fingir no tener lo que se tiene. Simular es fingir tener lo que no se tiene” (1978, p.8).

Para Muñoz (2011) *la simulación de la experiencia* es un concepto psicológico, evolutivo innato y universal en los humanos que permite suspender la percepción directa de la realidad para interpretar acciones sociales y simbólicas. Esta habilidad está presente desde la infancia y en investigaciones recientes citados por Muñoz (2011) Harris (2000) y Gilbert (2006), refuerzan la idea de que la simulación de la experiencia es un componente esencial de la imaginación y la toma de decisiones humanas, producto de nuestra evolución como seres sociales (Muñoz, 2011, p. 446).

López (2011), considera que la simulación es un método pedagógico en el que sitúa a un educando en un contexto que imite un aspecto de la realidad, en el que se establecen situaciones, problemáticas o reproductivas similares a las que se tendría que enfrentar en situaciones reales. (López, 2011, p. 5). Igualmente, Andreu (2008), cita a Jones (1995) la define la simulación como una situación real, de modo que como en la vida real la simulación tiene un final abierto y no existen respuestas más correctas que otras a los problemas o situaciones que se pueden plantear (Jones, 1995, citado en Andreu, 2008, pp. 95 -96). Andreu (2008) plantea tres etapas de la simulación: planeación, la simulación propiamente dicha y la evaluación (Andreu, 2008, pp. 96-99).

Los aportes sobre simulaciones de los autores anteriores coinciden en que el estudiante desempeña un rol activo en la construcción de su propio aprendizaje, convirtiéndose en el protagonista del proceso educativo que adquiere habilidades, destrezas y hábitos que probablemente aplicará en su cotidianidad; permitiendo la integración de los pilares del conocimiento de manera constructiva.

Metodología

Paradigma Metodológico y Enfoque de la Investigación

Esta investigación tendrá como base el paradigma sociocrítico, ya que es el que se adapta a las características y necesidades de la investigación por lo que los individuos construyen su propia realidad, se insertan en ella y, desde esta posición, pueden influir en su entorno como agentes

creativos que reflexionan críticamente y aportan sus perspectivas y experiencias para co-construir una comprensión más profunda de los fenómenos.

Tipo de Investigación

El tipo de investigación será exploratorio -descriptivo, ya que pretende describir como las experiencias simuladas pueden integrar los cuatro saberes y que potencialmente puede mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, la investigación según las fuentes de información se clasifica como de campo, dado que se centra en la recolección y análisis de datos directamente de los actores involucrados, con el fin de resolver el problema en cuestión.

Metodología de la Investigación

Para este estudio se opta la investigación-acción, ya que se busca la creación de nuevo conocimiento a través de la práctica misma. Elliot (1993) la define como el análisis de una situación social con el propósito de mejorar la calidad de la acción dentro de dicha situación, es el vehículo para la transformación y la generación de cambios profundos en la práctica educativa. Guardian (2007) propone una serie de fases cíclicas, es decir, un proceso que al concluir se reinicia. Estas fases incluyen la planificación, la acción, la observación y la reflexión (Guardian, 2007, p. 62). Las fases indican un enfoque continuo y reflexivo a lo largo del proceso de la investigación. Como propósito a largo plazo, en la esta investigación se puede aplicar el constructo teórico en la práctica educativa, observar sus efectos y realizar los ajustes necesarios.

Diseño de la Investigación

De acuerdo con Hurtado (2012), el diseño se refiere al lugar y el momento para la recolección de información, así como la amplitud de la información a recopilar. (p. 154). Por lo tanto, en esta investigación los datos serán recopilados en la Institución Educativa Juan José Rondón, utilizando fuentes vivas. La recolección se llevará a cabo en el entorno natural de estas fuentes, específicamente durante la cotidianidad de los estudiantes. lo que permite explorar cómo se integran actualmente los pilares del conocimiento y cómo las experiencias simuladas los integran. Además, es participativo, ya que involucra a los estudiantes en la construcción de la teoría.

Unidades de Estudio y Sujetos de la Investigación

Para Hernández et al., (2018) las unidades de estudio pueden ser conjuntos de personas que interactúan por un periodo extendido, que están ligadas entre sí por una meta y que se consideran a sí mismas como una entidad. En este contexto, los sujetos de esta investigación son los estudiantes de educación básica de la Institución Educativa Juan José Rondón de Soatá.

Relación Sujeto/Objeto

En este marco metodológico, la relación sujeto-objeto se basa en la interacción dialéctica entre el investigador y los estudiantes. Los sujetos (estudiantes y docentes) son considerados como co-creadores de conocimiento, donde sus experiencias, reflexiones y prácticas educativas son fundamentales para la construcción de la teoría propuesta.

Descripción del Escenario de Investigación

La investigación se llevará a cabo en la Institución Educativa Juan José Rondón, ubicada en el municipio de Soatá, la mayoría de los estudiantes proviene de la sede en la sección básica secundaria son aproximadamente 210.

Descripción de los Informantes Clave

Los Informantes clave lo conformarán 90 estudiantes entre los 11- 14 años, algunos de ellos viven únicamente con sus madres, mientras que otros comparten su hogar con padrastros, otros son migrantes venezolanos. Los criterios de elegibilidad son que pertenezcan a la educación básica que estén matriculados en la institución.

Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos

Hurtado (2012) define las técnicas como los procedimientos utilizados para la recolección de los datos, es decir, el cómo, y por el otro los instrumentos representan la herramienta con la cual se va a recoger, filtrar y codificar la información, es decir, el con qué (Hurtado, 20

Tabla 1

Técnicas e Instrumentos para recolección de datos

Técnica	Instrumento	Descripción
Entrevistas semiestructuradas	Guía de entrevista	Se realiza a estudiantes sobre su percepción del desarrollo cognitivo, la relación entre teoría y práctica, y la integración de los saberes.
Grupo focal	Guía de discusión	Discusiones con estudiantes sobre la implementación y reflexión de las experiencias simuladas.
	Video /audio	
Observación participante	Se utilizará una hoja dividida en dos secciones, conforme a la metodología propuesta por Cuevas (2009). En un lado de la hoja se llevará a cabo un registro descriptivo detallado de las observaciones realizadas, mientras que en la otra parte se llevará a cabo la interpretación de los hechos observados.	Transcripción y análisis. Registro de las interacciones y dinámicas en las simulaciones.
Estudio de caso	Diario de Campo	Notas de los investigadores sobre la adaptación de las estrategias didácticas.
Análisis de documentos	Lista de verificación	Revisión de literatura sobre teorías eclécticas y su aplicación en el contexto educativo.
Talleres participativos		Con docentes para co-construir la teoría basada en experiencias simuladas.
Esquema	Mapa conceptual	Creación de representaciones gráficas que muestren la integración de los cuatro saberes.
Evaluación Participativa:		Mediante sesiones de retroalimentación con docentes y estudiantes sobre la claridad y viabilidad del esquema.
	Cuestionarios Abiertos:	A los docentes para evaluar la capacitación recibida y su impacto en la implementación del esquema.

Técnica de Análisis de Datos

El análisis de datos se realizará mediante un proceso inductivo, utilizando la codificación abierta, para identificar las categorías emergentes y construcción de un modelo teórico que profundice la relación entre las experiencias simuladas y la integración con los cuatro saberes del conocimiento.

Consideraciones Éticas

Se solicitará previamente permiso a las directivas de la institución para desarrollar la propuesta dando a conocer cuáles son los objetivos. Se le dará a conocer a los participantes en la investigación cuál es el propósito de la investigación y que rol desempeña su hijo/a en la investigación. Se enviará consentimiento informado a los padres de familia, para pedir el permiso respectivo para la toma de videos y/o fotografías necesarias. Se mantendrá informada a la institución sobre el avance del proyecto. Además, se explicará sobre el propósito de la investigación y el consentimiento informado de los participantes y su derecho a retirarse en cualquier momento.

La validación de resultados

Se presentarán ante expertos en educación, para que ellos la evalúen críticamente con el fin de recibir realimentación que permita mejorar la teoría, garantizando que sea robusta y aplicable en diversos contextos educativos. Asimismo, se involucra a los participantes en la validación de los resultados, donde se les mostrará los hallazgos con el fin de verificar las interpretaciones realizadas con el objetivo de fortalecer la credibilidad de la investigación y se mantenga lo más fiel posible a cada una de sus realidades.

Resultados Esperados

La implementación de esta teoría ecléctica debería resultar en una mejora significativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje, reflejada en el desarrollo integral de los estudiantes. Se espera que los estudiantes adquieran competencias no solo cognitivas, sino también sociales y emocionales, necesarias para su desempeño en el entorno escolar y más allá.

Conclusiones

En conclusión, esta propuesta busca responder a la necesidad urgente de integrar de manera efectiva los cuatro saberes del conocimiento saber conocer, saber hacer, saber ser, y saber convivir a través de la formulación de una teoría ecléctica, que se sustente en experiencias simuladas en el aula, basado en las teorías constructivistas y enmarcada en el paradigma sociocrítico con un enfoque cualitativo y una metodología de investigación-acción participativa, no solo busca explorar y describir la situación actual, sino también intervenir activamente en el proceso educativo, proponiendo soluciones concretas y viables. El diseño, construcción y operativización de esta teoría ecléctica, a través de experiencias simuladas, es un esfuerzo por suplir las carencias educativas detectadas y promover una formación más integral y significativa para los estudiantes.

Se espera que los resultados de esta investigación contribuyan significativamente al campo de la educación, ofreciendo nuevos constructos teóricos y prácticas pedagógicas que mejoren el desarrollo integral de los estudiantes, no solo en la institución estudiada, sino también en otros contextos educativos que enfrenten desafíos similares. Además, esta propuesta tiene el potencial de impactar positivamente el desarrollo social y económico de las comunidades, promoviendo una educación para la vida.

Referencias Bibliográficas

- De la Fuente, A. (2018). La simulación y el role playing como metodologías activas en el aula de Historia: “Corresponsales de guerra”: una propuesta didáctica para abordar la II Guerra Mundial [Trabajo Fin de Máster]. Universidad de Burgos, España.
- Díaz-Guío, D. A., y Cimadevilla-Calvo, B. (2019). Educación basada en simulación: debriefing, sus fundamentos, bondades y dificultades. *Revista de Investigación en Educación Médica*, 1(2), 95-103. <https://doi.org/10.35366/RSC192F>
- López, M. Y. (2011). La simulación como método de enseñanza (Trabajo de Postgrado). Lima: Universidad de Wiener. Recuperado de: <https://www.slideshare.net/margaysabel/la-simulacin-como-mtodo-de-enseanza> <https://es.slideshare.net/margaysabel/la-simulacin-como-mtodo-de-enseanza>
- Mora, R. (2019). Las habilidades investigativas a través de los modelos de las Naciones Unidas [Tesis de maestría, Universidad Externado de Colombia]. Repositorio Institucional-Universidad Externado de Colombia.

- De la Torre, B. (2021). Aprendizaje Basado en Proyectos: Estudio de caso sobre el potencial del método como modelo de enseñanza-aprendizaje en educación secundaria [Tesis de doctorado, Universidad de Valladolid de España]. Repositorio Institucional - Universidad de Valladolid de España.
- De Miguel, M. (2006). *Metodologías de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias: Orientaciones para promover el cambio metodológico en el espacio europeo de educación superior*. Alianza Editorial.
- Jiménez, P. (2015). *El aprendizaje basado en proyectos como herramienta para el desarrollo de competencias en educación primaria*. Editorial Educativa.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. New York: Macmillan.
- Piaget, J. (1975). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Barral Editores.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, y E. Souberman, Eds.). Harvard University Press.
- Bandura, A. (1987). *Teoría del aprendizaje social*. España: Editorial Espasa Universitaria.
- Delors, J., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., ... y Nanzhao, Z. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI* (pp. 96-109). Santillana/UNESCO.
- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A., Lopes, H., Petrovsky, A. V., Radnema, M., y Ward, F. C. (1972). *Aprender a ser: La educación del futuro*. Alianza/UNESCO.
- García-Carbonell, A. y Watts, F. (2007). Perspectiva histórica de simulación y juego como estrategia docente: de la guerra al aula de lenguas para fines específicos. *Ibérica. Revista de la Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos (AELFE)*, 13, pp. 65-89.
- Dieckmann, P., Gaba, D., y Rall, M. (2007). *Deepening the theoretical foundations of patient simulation as social practice*. *Simulation in Healthcare*, 2(3), 183-193.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice-Hall.
- Rudolph, J. W., Simon, R., Dufresne, R. L., y Raemer, D. B. (2006). There's no such thing as "nonjudgmental" debriefing: A theory and method for debriefing with good judgment. *Simulation in Healthcare*, 1(1), 49-55. <https://doi.org/10.1097/01266021-200600110-00006>
- Baudrillard, J. (1978). *Cultura y simulacro*. Editorial Kairós. Barcelona, España.

Muñoz, J. F. (2011). *El papel de la simulación de la experiencia en el comportamiento humano*. Fundación Universitaria de Popayán.

López, J. (2011). *La simulación como método pedagógico*. Revista de Educación, 355, 223-241.

Andreu, M. A. (2008). Simulación. En M. J. Labrador y M. A. y Andreu (ed.) *Metodologías activas*. Grupo de Innovación en Metodologías Activas (GIMA). (pp. 93- 105). Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.

Jones, M. (1995). *Learning through simulations*. En Andreu, J. *Simulación: Estrategia de aprendizaje significativo*. Madrid: Narcea Ediciones.

Marrón, M. J. (1996). Los juegos de simulación como recurso didáctico para la enseñanza de la geografía. *Didáctica geográfica*, 1, pp. 45-56.

Elliot, J., *El cambio educativo desde la investigación acción*, Morata, 1993.

Guardián, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socioeducativa*. Colección IDER. San José, Costa Rica: Editorial.

Hurtado de Barrera, J. (2002). *Metodología de la investigación holística* (3a ed.). Fundación Sygal.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, M. D. (2018). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw-Hill Education.

Gilbert, D. (2006). *Tropezando con la Felicidad*. Buenos Aires, Argentina: Imago Mundi.

Harris, P. (2000). *El Funcionamiento de la Imaginación*. UK: Oxford: Blackwell Publishers Ltda.