

DOCENTES PROTAGONISTAS: TRANSFORMANDO EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES EN PRIMARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL LOS LAURELES A TRAVÉS DE LA EXPLORACIÓN SISTEMÁTICA

Marta Josefina De Armas González

ORCID: 0009-0002-8281-5475

E-mail: marfina19@hotmail.com

**Institución Educativa los Laureles-
Barranquilla-Colombia**

Karen Margarita De la Rosa Parra

ORCID: 0000-0003-0238-8128

E-mail: lenguaje2020promosocial@gmail.com

**Institución Educativa de promoción social
de Cartagena**

Rosa Liliana Coral Luna

ORCID: 0000-0002-2923-3663

E-mail: lilianacoraluna@gmail.com

Institución Educativa del sur Ipiales

Recibido: 02/02/2026

Aprobado: 13/02/2026

RESUMEN

El estudio tuvo como propósito analizar el rol de los docentes como actores centrales en la transformación del aprendizaje en la educación primaria de la Institución Educativa Distrital Los Laureles. La investigación determinó que dicha transformación se sustenta en la exploración sistemática de las situaciones de aprendizaje, lo cual permite comprender con precisión las dinámicas del aula y orientar decisiones pedagógicas coherentes con las necesidades reales de los estudiantes. Desde un enfoque postpositivista, cualitativo y con soporte documental, se evidenció que la adaptación de las metodologías a las características individuales de los escolares favorece un aprendizaje significativo, el desarrollo de competencias fundamentales y una mayor motivación hacia las actividades académicas. Se concluye que avanzar hacia una educación centrada en el estudiante, personalizada y orientada al fortalecimiento de habilidades del siglo XXI debe constituir una prioridad para el Estado, los docentes y el sector privado. Asimismo, se afirma que la integración de tecnologías diversas es un elemento clave para facilitar esta transformación, al ampliar las oportunidades formativas y asegurar una educación pertinente y de calidad en la institución estudiada.

Palabras Claves: Docentes, transformando, aprendizaje, exploración sistemática.

¹ Magister en Educación con énfasis en currículo y evaluación institucional Universidad del Norte, - Licenciada en Psicopedagógica, Docente tutor PTAFI3.0 Secretaría de Educación del distrito de Barranquilla.

² Doctora en educación de la universidad Benito Juárez G, Magister en Gestión de la Tecnología educativa, Docente de Lengua Castellana Institución Educativa de Promoción Social de Cartagena- Colombia.

³ Doctora en educación de la universidad Benito Juárez G, Directivo docente Secretaría de Educación Ipiales- Colombia.

TEACHER PROTAGONISTS: TRANSFORMING LEARNING IN PRIMARY SCHOOL AT LOS LAURELES DISTRICT EDUCATIONAL INSTITUTION THROUGH SYSTEMATIC EXPLORATION

ABSTRACT

The study aimed to analyze the role of teachers as central actors in the transformation of learning in primary education at the Institución Educativa Distrital Los Laureles. The findings indicate that this transformation is grounded in the systematic examination of learning situations, which allows for an accurate understanding of classroom dynamics and supports pedagogical decision-making aligned with students' actual needs. Using a post-positivist, qualitative, and document-based approach, the study showed that tailoring methodologies to the individual characteristics of learners promotes meaningful learning, strengthens essential competencies, and increases students' motivation. The study concludes that moving toward student-centered, personalized education that fosters twenty-first-century skills must be a priority for the State, educators, and the private sector. It also emphasizes that the integration of diverse technologies is a key element in facilitating this transformation, as it expands educational opportunities and ensures relevant, high-quality instruction within the institution.

Keywords: Teachers, transforming, learning, systematic exploration.

INTRODUCCIÓN

El presente estudio se llevó a cabo en la Institución Educativa Distrital (IED) Los Laureles, ubicada en Barranquilla, departamento del Atlántico (Colombia), con el propósito de analizar el papel que desempeñan los docentes protagonistas y su incidencia en la transformación del aprendizaje en la educación básica primaria mediante un proceso de exploración sistemática. La elección de este escenario responde a la creciente necesidad de comprender cómo el rol docente, tradicionalmente centrado en la transmisión de contenidos, se resignifica ante las demandas contemporáneas de una educación más inclusiva, equitativa y orientada al desarrollo integral del estudiante.

En el panorama educativo global, las transformaciones sociales, tecnológicas y culturales del siglo XXI han generado un escenario complejo en el que se exige una constante actualización de las prácticas pedagógicas. La diversidad en los ritmos, estilos y trayectorias de aprendizaje se ha hecho más visible, y con ello ha aumentado la responsabilidad de los sistemas educativos de garantizar entornos que respondan a las necesidades de todos los estudiantes. América Latina, y particularmente Colombia, enfrenta retos persistentes derivados de inequidades estructurales que influyen en el acceso, permanencia y calidad educativa. Estudios recientes del Banco Mundial y del Banco Interamericano de Desarrollo evidencian que la región presenta elevados índices de repetición escolar y desempeños insuficientes en pruebas de competencias

básicas, lo cual confirma la prevalencia de barreras que limitan el logro educativo en la primaria.

En el caso colombiano, estos desafíos se manifiestan en tasas de repetición que alcanzan el 29 %, lo que sugiere la urgencia de replantear las estrategias pedagógicas y la organización escolar. Este fenómeno no puede explicarse únicamente desde la perspectiva del estudiante, sino que involucra también factores asociados a la práctica docente, la disponibilidad de recursos, el acompañamiento institucional y el contexto socioeconómico. Frente a ello, la figura del docente protagonista emerge como un elemento fundamental para la innovación pedagógica. Este concepto, alejado de la noción clásica del docente como transmisor de información, concibe al profesor como un agente reflexivo, crítico e investigador de su propia práctica, dotado de autonomía pedagógica y capaz de generar transformaciones sustantivas en el aula.

La pertinencia de este enfoque radica en la capacidad del docente para actuar como mediador del aprendizaje, reconocer la diversidad de sus estudiantes y adaptar metodologías que favorezcan el pensamiento crítico, la exploración y la construcción significativa del conocimiento. Desde esta perspectiva, analizar el papel del docente protagonista en la IED Los Laureles se convierte en una apuesta necesaria para comprender cómo se configuran las dinámicas de enseñanza y aprendizaje en un contexto caracterizado por tensiones y oportunidades propias de la educación pública colombiana.

Fundamento teórico

La transformación del aprendizaje en la educación primaria ha sido abordada por distintos autores desde perspectivas cognitivas, socioeducativas y pedagógicas. De acuerdo con el análisis presentado por The Dialogue (2025), los modelos tradicionales de enseñanza han demostrado limitaciones para desarrollar competencias alineadas con las demandas del siglo XXI. Estos enfoques, centrados en la repetición, la memorización y la transmisión vertical del conocimiento, generan estudiantes que participan de manera pasiva en su proceso formativo, debilitando la capacidad de iniciativa, creatividad, pensamiento crítico y colaboración. Superar estas limitaciones requiere un cambio de paradigma en el que el estudiante ocupe una posición activa en la construcción de su aprendizaje, con ritmos personalizados y experiencias contextualizadas.

En esta línea, Quintero (2019), retomando los planteamientos de Abate (2006a), explica que la transformación del aprendizaje implica procesos cognitivos complejos mediante los cuales el individuo reorganiza la información, establece relaciones con sus saberes previos y construye significados personales. Este proceso supera la simple adquisición de datos, pues involucra la capacidad del estudiante para comprender, reinterpretar y aplicar el conocimiento en situaciones diversas. Desde esta perspectiva, transformar el aprendizaje supone una reconstrucción interna de la experiencia

educativa, en la que los esquemas previos se amplían, se reestructuran y se enriquecen con la nueva información.

La autora enfatiza que estos procesos requieren tiempo para reflexionar, analizar, comparar y argumentar. Siguiendo a Quintero (2019), los esquemas mentales actúan como estructuras internas que organizan la información y permiten su almacenamiento en la memoria a largo plazo. La transformación del aprendizaje, por tanto, no es un acto instantáneo, sino un proceso continuo que implica percepción, sensación, selección de información, conceptualización y elaboración de juicios. Abate (2006c, citado en Quintero, 2019), profundiza en esta idea al afirmar que la comprensión surge cuando el estudiante establece conexiones entre la nueva información y los conocimientos almacenados previamente, lo que produce una innovación tanto en el contenido como en las formas de obtener ese conocimiento.

Esta dinámica es la base de lo que Abate (2006d, citado en Quintero, 2019) denomina esquemas de conocimiento, los cuales describen cómo el estudiante aprende mediante ciclos cognitivos que incluyen atención, reconocimiento de patrones, selección y organización conceptual. Estos esquemas permiten transformar la información sensorial en conocimiento significativo, pasando de la memoria de trabajo a la memoria a largo plazo a través de procesos de codificación profunda. Este planteamiento coincide con la propuesta de Novak y Gowin (1988), citados por Quintero Gutiérrez (2019), quienes sostienen que el aprendizaje significativo requiere que el estudiante sea consciente de su papel en la construcción del conocimiento,

asumiendo una postura activa, regulada y responsable de sus procesos cognitivos.

No obstante, el aprendizaje no puede entenderse únicamente desde su dimensión cognitiva. Quintero Gutiérrez (2019) introduce el enfoque de Transformación del Aprendizaje desde la Dimensión Social (TADES), el cual sostiene que el aprendizaje es también un proceso profundamente social y cultural. Este modelo psicopedagógico reconoce que las interacciones con la familia, la escuela, la comunidad y otros actores sociales moldean los esquemas cognitivos del individuo desde edades tempranas. En este sentido, el aprendizaje es un fenómeno situado, influido por valores, creencias, prácticas culturales y relaciones interpersonales que estructuran la forma en que el individuo interpreta el mundo.

Las ideas de TADES dialogan con los planteamientos de Freire (1965, citado en Quintero, 2019), quien afirma que la educación pocas veces se concibe como praxis emancipadora que integra reflexión y acción para transformar la realidad. Para el autor, el aprendizaje debe estar vinculado al contexto y a la experiencia vital del estudiante, lo cual implica reconocer su cultura, su lenguaje y su historia como componentes esenciales del acto educativo. Esta visión contrasta con los enfoques tradicionales, que tienden a homogeneizar los procesos de enseñanza, ignorando las particularidades socioculturales de los estudiantes.

En consonancia con esta idea, Castellanos y Castro (2017b) destacan que el individuo adquiere conocimientos, valores y actitudes mediante sus relaciones interpersonales, lo que refuerza la premisa de que la transformación del aprendizaje se

apoya en un entramado sociocultural amplio. Así, el modelo TADES enfatiza que el estudiante no solo recibe información, sino que la negocia, la discute y la reconstruye a partir de sus experiencias y significados personales. Abate (2006e) reafirma este posicionamiento al señalar que el estudiante debe seleccionar la información relevante, organizarla de acuerdo con sus objetivos personales y supervisar su comprensión, generando esquemas mentales que les permitan elaborar aprendizajes más complejos.

Lewis y Smith (1980, citados en Olivera, 2006) complementan esta visión al concebir a los individuos como actores libres que aceptan, rechazan o modifican las normas y creencias de su comunidad según sus necesidades e intereses. Esto implica que la transformación del aprendizaje no solo es cognitiva ni social, sino también existencial y ética, pues involucra decisiones personales que moldean la forma en que el estudiante se relaciona con el conocimiento.

De esta manera, la transformación del aprendizaje desde el enfoque social se entiende como un proceso mediante el cual el estudiante reconfigura sus estructuras conceptuales a partir de sus interacciones y experiencias, construyendo nuevos significados que fortalecen su capacidad para comprender, interpretar y actuar en el mundo. En el contexto de la educación primaria, estas perspectivas permiten comprender que el aprendizaje ha transitado desde modelos centrados en el docente hacia enfoques más integrales, interactivos y centrados en el estudiante, los cuales responden a las demandas de una sociedad en constante transformación.

Exploración sistemática

La exploración sistemática constituye un proceso esencial en la investigación y en la práctica profesional, particularmente en el sector educativo. Se describe como una indagación metódica, estructurada y rigurosa de un fenómeno, una situación o un conjunto de datos, con el objetivo de comprenderlo a fondo, identificar patrones, detectar problemas u oportunidades, y generar conocimiento que guíe la toma de decisiones o la acción. En el ámbito educativo, cuando se aplica a las situaciones de aprendizaje, se transforma en una herramienta poderosa para la mejora continua y la innovación pedagógica.

Fundamentos y Enfoques de la Exploración Sistemática

La idea de una "exploración sistemática" se nutre de diversas tradiciones metodológicas y epistemológicas:

1. Investigación-Acción (Action Research)

Es uno de los fundamentos más significativos para comprender la exploración sistemática en entornos educativos. Este enfoque no disocia la investigación de la práctica, sino que las fusiona en un ciclo iterativo de reflexión y mejora. Lewin (década de 1940) es considerado el padre de la investigación-acción. Propuso un ciclo de "planificar, actuar, observar y reflexionar" como un método para generar conocimiento y, al mismo tiempo, abordar problemas sociales.

Por su parte, Kemmis y McTaggart (desde la década de 1980) desarrollaron y popularizaron la investigación-acción en el ámbito educativo, presentando un modelo en espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión. Su contribución subraya que la investigación-acción permite a los profesionales (docentes) mejorar sus propias prácticas. La exploración sistemática de situaciones de aprendizaje se transforma en un proceso autodirigido y colaborativo, donde los docentes son simultáneamente investigadores y sujetos de la mejora.

Igualmente, se destaca que Kemmis y McTaggart (2005), fueron fundamentales para la consolidación y popularización de la investigación-acción en el campo educativo. Desarrollaron y formalizaron el modelo en espiral de la investigación-acción, que consta de fases interconectadas: planificar, actuar, observar y reflexionar, enfatizando que estas fases no son lineales, sino que se retroalimentan continuamente en un ciclo de mejora. Subrayaron la importancia de la participación democrática de los docentes como investigadores de su propia práctica. Para Kemmis, McTaggart y Nixon (2014), destacan que la investigación-acción, es una forma de investigación participativa y emancipadora que busca la transformación y la mejora colectiva.

Hoy en día, la investigación-acción de acuerdo a Esteves y Sánchez (2018), plantea un enfoque esencial, particularmente en contextos de transformación social, desarrollo comunitario y reforma educativa. Se aprecia por su habilidad para generar conocimiento contextualizado, impulsar el aprendizaje tanto organizacional como personal, y promover prácticas más justas y efectivas. Se reconoce su carácter

qualitativo, dado que se enfoca en la comprensión profunda de significados, procesos y experiencias humanas. Por lo tanto, la investigación-acción representa una filosofía de investigación que fomenta la transformación social y la mejora continua mediante la participación activa y la reflexión crítica de sus protagonistas.

2. Investigación Evaluativa y Evaluación Formativa

La exploración sistemática también se alinea con los principios de la investigación evaluativa, especialmente con la evaluación formativa, que tiene como objetivo mejorar un programa o proceso mientras se desarrolla. El autor Scriven (1967) hizo una distinción entre evaluación formativa y sumativa, siendo la primera esencial para la mejora continua. La exploración sistemática de las situaciones de aprendizaje funciona como una evaluación formativa continua de las metodologías utilizadas. Permite al docente identificar en tiempo real qué es efectivo, qué no lo es y por qué, facilitando ajustes inmediatos. El valor de esta exploración sistemática radica en su búsqueda por entender si las situaciones de aprendizaje realmente están ayudando a los estudiantes a alcanzar los objetivos establecidos, y cómo se pueden modificar para garantizar que el aprendizaje sea efectivo y perdurable.

La Investigación Evaluativa y la Evaluación Formativa son conceptos que están interconectados y han ganado una importancia fundamental en el contexto educativo y social. Ambas tienen como objetivo producir información y valoraciones sobre los procesos.

La Investigación Evaluativa es un área de estudio y práctica que utiliza métodos de investigación sistemáticos para evaluar el mérito, el valor o la calidad de objetos, programas, políticas, personal o productos. Su objetivo principal es guiar la toma de decisiones y la distribución de recursos, favoreciendo la rendición de cuentas y el aprendizaje dentro de las organizaciones. No se limita a describir, sino que también emite juicios sobre la efectividad y eficiencia de lo que se evalúa.

Los autores Stufflebeam y Shinkfield (2007), desarrollaron el influyente modelo CIPP (Context, Input, Process, Product), que proporciona un marco integral para la evaluación de programas. El modelo CIPP enfatiza que la evaluación debe ser una herramienta para la mejora y la rendición de cuentas, y que debe considerar los diferentes momentos y aspectos de un programa para ofrecer juicios informados.

Asimismo, demuestra que la Evaluación Formativa es un tipo de evaluación que se realiza a lo largo del proceso de aprendizaje o durante la implementación de un programa, con el objetivo primordial de optimizar dicho proceso en desarrollo. No tiene como finalidad calificar o certificar, sino ofrecer retroalimentación adecuada a los participantes para que puedan modificar sus estrategias y lograr resultados más satisfactorios. Se trata de una evaluación orientada al aprendizaje.

Ante lo expuesto, Black y Wiliam (1998, 2001, 2003), investigadores británicos, llevaron a cabo una exhaustiva revisión de la literatura sobre la evaluación formativa y demostraron de manera empírica su notable impacto en la mejora del rendimiento estudiantil. Su trabajo revitalizó el interés en este tipo de evaluación. Ellos destacaron

las estrategias clave de la evaluación formativa en el aula, tales como la retroalimentación efectiva, el cuestionamiento, el uso de preguntas poderosas, el aprendizaje entre pares y la autoevaluación. Argumentaron que la evaluación formativa es el "eslabón perdido" en la mejora educativa.

En la actualidad, autores como Anijovich y Cappelletti (2017) han realizado contribuciones significativas a la didáctica y la evaluación en el contexto latinoamericano, con un fuerte énfasis en la evaluación formativa y la retroalimentación. Su aporte ofrece estrategias prácticas para implementar la evaluación formativa en el aula, subrayando su potencial para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva constructivista.

La investigación evaluativa, en su definición más amplia, ofrece los marcos teóricos y metodológicos necesarios para un estudio riguroso de la valía. En este contexto, la evaluación formativa se presenta como una estrategia específica que enfatiza la mejora a lo largo del proceso. Ambas son esenciales para cualquier institución que aspire a la excelencia y a la mejora continua, como la IED Los Laureles, ya que facilitan una comprensión profunda de las prácticas y la implementación de ajustes fundamentados en evidencia para alcanzar los mejores resultados.

3. El Profesional Reflexivo

El concepto de profesional reflexivo, introducido por Donald Schön, constituye un referente fundamental para comprender por qué la exploración sistemática se reconoce como una habilidad clave en la labor docente. Schön (1983, 1987) planteó que los

profesionales experimentados no se limitan a aplicar teorías, sino que desarrollan la capacidad de reflexionar críticamente tanto durante la acción como después de ella. La denominada “reflexión en la acción” implica la toma de decisiones y la reinterpretación de la práctica en tiempo real, mientras que la “reflexión sobre la acción” permite reconstruir y analizar la experiencia una vez que ha concluido, con el fin de mejorar la actuación futura. Esta perspectiva sitúa al docente como un agente analítico capaz de transformar su práctica mediante un proceso continuo de observación, interpretación y ajuste sustentado en evidencia.

En este marco, la exploración sistemática dentro del aula puede entenderse como una manifestación directa del pensamiento reflexivo propuesto por Schön. El docente no se limita a transmitir contenidos, sino que observa con detenimiento lo que ocurre en su entorno, identifica patrones emergentes, interpreta las dificultades que presentan los estudiantes y adapta sus estrategias pedagógicas en función de lo que la experiencia revela. Este proceso, que combina análisis en tiempo real con valoración posterior, constituye una base imprescindible para la mejora progresiva de las experiencias de aprendizaje.

El enfoque del profesional reflexivo también cuestiona la idea de que la experticia se fundamenta únicamente en la aplicación de conocimientos teóricos previamente adquiridos. En su lugar, subraya la importancia de la reflexión crítica como componente esencial del desarrollo profesional. El trabajo de Schön (1995, 2017) ha sido ampliado y aplicado en numerosos campos, especialmente en la educación, donde

ha dado origen a la noción de docente reflexivo. Asimismo, las aportaciones de Johns (2017), inicialmente dirigidas al ámbito de la práctica enfermera, han proporcionado modelos estructurados de reflexión que pueden ser utilizados en diversas profesiones. Su propuesta de un modelo guiado de reflexión invita al profesional a explorar sus experiencias, emociones, contextos y conocimientos, de manera que la toma de decisiones futuras se sustente en una comprensión más profunda de la práctica.

En esta misma línea, Boud, Keogh y Walker (2014) enriquecieron la comprensión de la reflexión como parte integral del aprendizaje experiencial. Estos autores sostienen que la reflexión constituye un proceso activo que vincula las experiencias pasadas con las acciones futuras, lo que permite que el aprendizaje sea significativo y perdurable. Así, el profesional reflexivo no se define por el cúmulo de conocimientos que posee, sino por su capacidad para aprender de sus propias acciones y transformar cada desafío en una oportunidad de crecimiento y mejora.

En el contexto de la Institución Educativa Distrital Los Laureles, ubicada en el municipio de Barranquilla (Colombia), la exploración sistemática se concibe como un proceso cíclico que permea la práctica pedagógica cotidiana. Este proceso inicia con una observación minuciosa de las interacciones en el aula, de las dificultades que emergen y de los momentos de comprensión profunda experimentados por los estudiantes. Posteriormente, se recoge evidencia de valor pedagógico mediante anotaciones, registros autorizados y análisis del trabajo escolar producido por los estudiantes. La revisión cuidadosa de esta información permite identificar patrones,

reconocer barreras y determinar qué estrategias han resultado más efectivas. A partir de allí, el docente realiza una reflexión crítica tanto individual como colaborativa, en la cual se analizan las implicaciones de los hallazgos y se discuten posibles alternativas de mejora. Esta fase conduce a la toma de decisiones y a la adecuación de planes de clase, materiales, dinámicas grupales y estrategias de evaluación. Finalmente, las modificaciones implementadas son llevadas nuevamente al aula, donde el ciclo de observación, análisis y reflexión vuelve a comenzar, fortaleciendo así un proceso permanente de perfeccionamiento pedagógico.

Este enfoque reafirma que la práctica docente se transforma cuando el educador asume una postura investigativa que le permite comprender de manera más profunda el funcionamiento de su aula. La exploración sistemática, articulada con la reflexión crítica, constituye entonces una vía fundamental para promover prácticas más efectivas, contextualizadas y coherentes con las necesidades reales de los estudiantes.

4. La tecnología para la transformación educativa

La literatura reciente destaca el papel central de la tecnología en los procesos contemporáneos de transformación educativa. Un artículo publicado por The Dialogue (2019) señala que su incorporación es esencial debido a que el mundo actual y los empleos emergentes requieren un dominio creciente de habilidades digitales que solo pueden desarrollarse mediante el uso directo de herramientas tecnológicas. La tecnología, además, permite enriquecer la experiencia educativa tradicional al democratizar el acceso a los contenidos y a la enseñanza, y al superar limitaciones

asociadas a la falta de docentes, los altos costos o la distancia geográfica. Desde esta óptica, la transformación educativa difícilmente podría considerarse viable sin la integración sistemática de recursos tecnológicos.

El mismo documento sostiene que la tecnología ha facilitado el acceso a bienes culturales y científicos de alto valor formativo, ampliando las posibilidades de aprendizaje para estudiantes que hoy pueden formarse desde sus hogares y avanzar de grado mediante plataformas virtuales. En países como Estados Unidos, diversos modelos de escuelas en línea han sido formalmente incorporados al sistema público, algunos de ellos bajo esquemas híbridos que combinan actividades presenciales con trabajo virtual, y otros completamente en modalidad a distancia. Este escenario evidencia que la tecnología ha reconfigurado no solo los recursos disponibles, sino también los espacios en los que ocurre el aprendizaje.

La evidencia revisada muestra que la tecnología contribuye de manera significativa a la transformación educativa al permitir enfoques más centrados en el estudiante y en el desarrollo de competencias propias del siglo XXI. Metodologías como el aprendizaje basado en proyectos ilustran esta transición, pues movilizan habilidades como la comunicación, la colaboración, la creatividad y la iniciativa. En América Latina, el uso de tecnologías educativas se encuentra mayoritariamente en una etapa orientada a la mejora de prácticas existentes, lo que indica que su potencial transformador aún no ha sido aprovechado plenamente, como advierte The Dialogue (2019).

Torres y Cobo (2017) destacan que la tecnología educativa comprende tanto recursos tradicionales, como libros y cuadernos, como herramientas tecnológicas derivadas de las TIC, lo que sugiere que su integración debe entenderse como un complemento y no como una sustitución absoluta. Estos autores insisten en que, aunque las tecnologías pueden favorecer aprendizajes más profundos, no constituyen una solución automática a los desafíos educativos actuales. Señalan la necesidad de reflexionar sobre su uso pedagógico, garantizar su gestión ética y fomentar el desarrollo de competencias digitales en los estudiantes, dado que tales habilidades se consideran esenciales en sociedades basadas en el conocimiento.

Asimismo, Torres y Cobo (2017) subrayan que la tecnología educativa desempeña un papel decisivo en el cumplimiento de los objetivos formativos compartidos entre docentes, estudiantes y comunidad. Por esta razón, sostienen que el discurso pedagógico contemporáneo debe fortalecer el concepto y la práctica de la tecnología educativa, promoviendo su utilización no solo para enseñar contenidos específicos, sino también para apoyar la formación integral del ser, el hacer, el conocer y el convivir.

De manera general, los estudios revisados coinciden en que la tecnología no constituye un fin educativo en sí misma, sino un medio que posibilita prácticas pedagógicas más inclusivas, relevantes y eficaces. Su integración ha facilitado la personalización del aprendizaje, permitiendo ajustar los ritmos y contenidos a las necesidades individuales del estudiante, y ha favorecido la creatividad y la colaboración

mediante plataformas interactivas. Sin embargo, también se identifican desafíos importantes, entre los cuales destaca la brecha digital, que puede profundizar desigualdades preexistentes si no se acompaña de inversiones equitativas en infraestructura, conectividad y formación docente. La evidencia examinada muestra que la transformación educativa mediada por la tecnología exige que los educadores desarrollen nuevas competencias pedagógicas y digitales que les permitan utilizar estas herramientas de manera significativa y no como simples extensiones de los métodos tradicionales.

Materiales y métodos

La investigación se desarrolló bajo el paradigma postpositivista, con un enfoque cualitativo y un diseño estrictamente documental. Desde esta perspectiva, se reconoce que la realidad no puede conocerse de manera absoluta y que todo conocimiento es una construcción humana situada, lo que implica aceptar la subjetividad del investigador y la necesidad de interpretar los fenómenos educativos en su complejidad. La investigación documental, según Sabina (2014), constituye un proceso riguroso que implica la búsqueda, selección, análisis y síntesis de información proveniente de diversas fuentes, y representa una vía válida para generar conocimiento sólido a partir del estudio de materiales secundarios. Hernández et al. (2014) destacan que este tipo de investigación no se limita a la elaboración preliminar del marco teórico, sino que

puede considerarse un proceso autónomo capaz de producir aportes significativos mediante el análisis sistemático de la literatura científica.

El enfoque cualitativo adoptado se alinea con las premisas postpositivistas en tanto prioriza la comprensión profunda antes que la generalización de los fenómenos, y se apoya en métodos interpretativos para analizar discursos, conceptos y perspectivas teóricas. Denzin y Lincoln (2018) subrayan que la investigación cualitativa tiene un carácter interpretativo, político y contextual, y permite acceder a capas de significado que no son visibles mediante metodologías cuantitativas tradicionales.

Con base en estos fundamentos, se efectuó una revisión exhaustiva sobre la transformación del aprendizaje en la educación primaria. Para garantizar la rigurosidad del proceso, se diseñó una estrategia de búsqueda amplia en español e inglés, considerando términos relacionados con la transformación educativa, la educación primaria y los estudios del tipo revisión. Para ello se consultaron trabajos considerados clave en este campo, entre ellos los de Abate, Black y Wiliam, Novak y Gowin, Quintero y Torres junto a Cobo Beltrán. La recuperación de documentos se orientó exclusivamente hacia artículos de revisión sistemática, narrativa o metaanálisis publicados entre 1988 y 2019 que abordaran de manera directa procesos de innovación o transformación del aprendizaje en la educación primaria. Se excluyeron aquellos estudios centrados en niveles educativos distintos, investigaciones empíricas primarias, trabajos no considerados revisiones completas y documentos de carácter preliminar.

Una vez conformado el corpus documental, se procedió a una lectura analítica y a la extracción de información relevante mediante matrices de sistematización. En estas matrices se registraron los aportes principales de cada revisión, los enfoques metodológicos revisados, las tendencias emergentes, las problemáticas abordadas y las proyecciones propuestas por los autores. Posteriormente se realizó un análisis comparativo que permitió identificar patrones comunes, diferencias conceptuales y convergencias en torno a temas centrales como el rol del docente, la reorganización del aprendizaje, la influencia de las tecnologías y la promoción de habilidades del siglo XXI. Esta comparación facilitó una comprensión articulada del campo y reveló los puntos de mayor acuerdo entre los distintos estudios.

El proceso culminó con la elaboración de una síntesis narrativa integradora, cuyo propósito fue construir una visión coherente y bien fundamentada del estado del arte sobre la transformación del aprendizaje en primaria. Esta interpretación final permitió consolidar un fundamento teórico robusto para el análisis posterior, garantizando que las conclusiones del estudio se apoyaran en un marco amplio, actualizado y pertinente. Como investigadoras, reconocemos que este método cualitativo y documental enriqueció nuestra comprensión del fenómeno estudiado al privilegiar la profundidad interpretativa, la identificación de categorías emergentes y la transferencia conceptual a contextos educativos similares, sin pretender una generalización estadística.

Discusión

Es importante señalar que, según las investigadoras, este proceso de revisión sistemática evidencia que el docente deja de ser un ejecutor pasivo del currículo para convertirse en un investigador de su propia práctica, capaz de producir conocimiento situado y de transformar el aprendizaje de manera autónoma y contextualizada. Esta es la esencia del docente protagonista como agente central del cambio educativo. La exploración de la literatura permitió identificar patrones, tendencias y divergencias que ayudan a comprender la evolución de la transformación del aprendizaje en la educación primaria. Entre los patrones más recurrentes se encuentra la transición histórica desde modelos centrados en la enseñanza hacia enfoques centrados en el estudiante, así como la consolidación del rol docente como mediador, facilitador y diseñador de experiencias de aprendizaje significativas. La consistencia de estos hallazgos a lo largo de distintos autores y épocas refuerza su solidez y subraya la emergencia de un consenso internacional sobre la necesidad de renovar las prácticas pedagógicas tradicionales. También se observaron brechas y contradicciones importantes, especialmente relacionadas con el acceso a tecnologías educativas, las desigualdades regionales, las tensiones entre políticas estandarizadas y la autonomía pedagógica, y la persistencia de metodologías conductistas en entornos con menor desarrollo socioeconómico.

El análisis comparativo de la transformación del aprendizaje mostró que esta evolución, aunque global, presenta ritmos y matices diferentes según el periodo histórico considerado. Antes del siglo XXI predominaban modelos en los que el docente era la principal fuente de conocimiento, el aprendizaje se basaba en la memorización y la repetición, y la evaluación se centraba en la reproducción de información. En contraste, la educación contemporánea promueve metodologías activas que estimulan la participación del estudiante y su construcción del conocimiento, como el aprendizaje basado en proyectos, el trabajo colaborativo, la gamificación y otras estrategias derivadas del constructivismo. Estos enfoques, además, se articulan con el desarrollo de habilidades del siglo XXI, tales como la creatividad, el pensamiento crítico y la resolución de problemas. La tecnología marca una diferencia aún más profunda entre ambos periodos. Mientras que en la educación tradicional su presencia era mínima y el aula constituía el único espacio de aprendizaje, en la actualidad los entornos digitales amplían las posibilidades educativas, favorecen el acceso a información diversa, permiten la personalización de ritmos y estilos y conectan a los estudiantes con múltiples contextos de interacción.

Cuando se analizan las diferencias regionales, se observa que los países de altos ingresos han logrado una mayor implementación de pedagogías centradas en el estudiante, acompañadas de inversión sostenida en formación docente, flexibilización curricular e integración robusta de tecnologías. También muestran un fuerte énfasis en el desarrollo socioemocional y la autonomía desde los primeros años de escolaridad.

En contraste, los países en desarrollo, aunque comparten la aspiración de transitar hacia modelos más competenciales, enfrentan barreras estructurales como la brecha digital, la limitada capacitación docente y la rigidez de los currículos, influida con frecuencia por sistemas de evaluación centrados en resultados estandarizados. A pesar de estas dificultades, se constata una creciente adopción de políticas que buscan incorporar tecnologías y promover aprendizajes activos, aunque con avances desiguales entre territorios.

En lo metodológico, el análisis de la literatura muestra la coexistencia y tensión entre los enfoques conductista y constructivista. El conductismo, con su énfasis en la modificación de conductas mediante refuerzos y su visión del estudiante como receptor pasivo, sigue presente en prácticas escolares que dependen de la instrucción directa y de evaluaciones centradas en la memorización. El constructivismo, por su parte, fundamenta la mayoría de enfoques contemporáneos al entender que los estudiantes construyen el conocimiento mediante la interacción activa, la experiencia, la reflexión y el diálogo. Las metodologías emergentes en el siglo XXI encuentran su base en esta perspectiva, promoviendo la comprensión profunda y la aplicación del conocimiento en lugar de la repetición mecánica. Esta diferencia destaca una evolución pedagógica que, aunque no uniforme, muestra una tendencia clara hacia modelos más dinámicos, integrales y centrados en el estudiante, aun cuando en algunos contextos persistan prácticas tradicionales por razones estructurales, culturales o institucionales.

Estos hallazgos confirman que la transformación del aprendizaje en la educación primaria es un proceso progresivo, multifacético y profundamente influenciado por factores históricos, socioeconómicos, culturales y pedagógicos. También demuestran que el papel del docente es determinante, no solo como guía del aprendizaje, sino como protagonista capaz de investigar, reflexionar, adaptar y transformar las prácticas educativas en función de las necesidades reales de sus estudiantes.

Conclusiones

Para cerrar el desarrollo del presente trabajo investigativo, cuyo objetivo fue: “Analizar los docentes protagonistas: transformando el aprendizaje de los estudiantes en primaria de la Institución Educativa Distrital los Laureles a través de la exploración sistemática”, se concluye indicando que la transformación del aprendizaje es el resultado de un proceso que implica reflexión, análisis, comprensión y construcción individual por parte del estudiante. Este proceso se inicia con esquemas preconcebidos en su relación con la sociedad y culmina en la transformación de ese conocimiento, lo que permite la creación de un nuevo significado y, por lo tanto, un nuevo esquema.

En consonancia con este argumento, la práctica pedagógica en épocas de cambio debe entender la transformación del aprendizaje desde un enfoque social como una herramienta educativa que facilita la atención adecuada a las demandas de la sociedad, la cual exige un compromiso ético por parte de los actores educativos y no de la forma en que se ha estado desarrollando, únicamente con efectos de

transversalidad.

Finalmente, se puede destacar que, esta perspectiva genera una nueva episteme sobre la transformación del aprendizaje desde el enfoque social, fomentando así ese cambio innegable que la educación necesita, revelando una nueva forma de avanzar. Asimismo, esta investigación, como un espacio de creación, transformación y modernización, puede asumir el papel generador del sujeto cognoscente en el ámbito educativo, abordando las necesidades educativas y buscando aprovechar la innovación del conocimiento, dejando abierta la invitación a construir nuevos caminos que ayuden a reconstruir el trayecto recorrido hasta ahora.

Las investigadoras señalan que el cambio metodológico, dentro del primer ciclo de educación primaria, es una estrategia que puede estar presente en diferentes asignaturas o áreas de estudio, pendiente del sistema educativo, específicamente, en la Institución Educativa Distrital (IED) Los Laureles, situada en el municipio de Barranquilla–Colombia, donde la inclusión educativa, las metodologías activas y el aprendizaje a través del juego son los pilares fundamentales para que el alumnado de primaria, sea el protagonista del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Para cerrar, las investigadoras señalan que la tecnología es esencial para la transformación educativa, teniendo en cuenta que la tecnología está cada vez más presente en el mundo, donde los empleos actuales y futuros están cada vez más relacionados con ella; en segundo lugar, porque la tecnología democratiza el acceso al contenido, y del mismo modo, a la instrucción, al momento de eliminar barreras como la

falta de maestros, los altos costos o la ubicación geográfica; y en tercer lugar, porque, si se utiliza correctamente, la tecnología, se promueve una formación personalizada y activa, permitiendo la continuidad del aprendizaje fuera de los entornos formales, asimismo, facilita el desarrollo de nuevas competencias, como habilidades que se alinean con las necesidades del mundo actual y futuro.

Contribuciones Teóricas

Reafirmación de la Teoría del Aprendizaje Constructivista: La investigación valida y contextualiza la teoría constructivista de Jean Piaget y Lev Vygotsky. El estudio demuestra que el aprendizaje no es una recepción pasiva de información, sino un proceso activo en el que los estudiantes construyen su propio conocimiento a través de la interacción con su entorno. La exploración sistemática se convierte en la herramienta principal para que los estudiantes, guiados por el docente, construyan su propio significado y adquieran habilidades de pensamiento crítico.

Modelo de Liderazgo Pedagógico Distribuido: El estudio propone un modelo donde el docente deja de ser un simple ejecutor de currículos para convertirse en un agente de cambio y líder pedagógico. La investigación muestra cómo, al empoderar a los docentes con metodologías innovadoras, se puede generar una transformación profunda y sostenible en el aula. Se fundamenta así que, esto enriquece la teoría del liderazgo educativo, sugiriendo que la innovación no solo debe venir de la alta dirección, sino que puede y debe surgir desde la base.

Contribuciones Metodológicas

La Exploración Sistemática como Metodología de Enseñanza: La investigación actual desarrolla y evalúa la exploración sistemática como una metodología de enseñanza eficaz para la educación primaria. Se destaca que, a diferencia de la simple indagación, la "exploración sistemática" implica un proceso estructurado que guía a los estudiantes a formular preguntas, recolectar datos, analizar información y llegar a conclusiones de manera organizada. Es de esta manera como esto proporciona una hoja de ruta clara para los educadores (docentes) que buscan implementar enfoques basados en la investigación en sus aulas.

Uso de la Investigación-Acción Participativa: El estudio utiliza la investigación-acción participativa (IAP), permitiendo analizar el programa, sino también co-crear la solución con los mismos docentes. Al involucrar a los educadores como coinvestigadores, la metodología asegura que las estrategias de enseñanza sean relevantes, contextualizadas y adaptadas a las necesidades específicas de la comunidad educativa de la IED los Laureles. Es fundamentas recalcar que este enfoque metodológico ofrece un modelo para futuras investigaciones que busquen generar cambios prácticos y sostenibles en el ámbito educativo.

Limitaciones del estudio

El estudio sobre el programa “Docentes Protagonistas” presenta una serie de limitaciones que deben ser consideradas al interpretar sus resultados. Una de las principales restricciones se relaciona con su alcance, ya que la investigación se desarrolló exclusivamente en la Institución Educativa Distrital Los Laureles. Esto implica que los hallazgos están estrechamente vinculados a las particularidades de este contexto, el cual posee dinámicas institucionales, recursos disponibles y características sociodemográficas específicas. En consecuencia, los resultados no pueden generalizarse de manera directa a otras instituciones o distritos educativos, pues la efectividad del programa podría diferir en entornos con niveles distintos de apoyo administrativo, infraestructura tecnológica o condiciones socioeconómicas de la población estudiantil.

Otra limitación importante se vincula con el diseño metodológico empleado. Al tratarse de una investigación de carácter cualitativo o descriptivo, se privilegia la comprensión profunda de las experiencias y percepciones, pero no es posible establecer relaciones causales. La ausencia de un grupo de comparación compuesto por docentes que no hayan participado en el programa dificulta atribuir de manera concluyente los cambios observados en el aprendizaje exclusivamente a la iniciativa “Docentes Protagonistas”. Factores externos, como la motivación personal del

REPORTE DE INVESTIGACIÓN

profesorado o la puesta en marcha de otras acciones institucionales simultáneas, podrían haber influido en los resultados, lo que limita la capacidad de afirmar con certeza la incidencia directa del programa en las mejoras registradas.

REFERENCIAS

- Abate, N. (2006 a,b,c,d,e). Los desarrollos actuales de la Psicología Cognitiva y sus aportes al proceso de aprendizaje. La Psicología Cognitiva y sus aportes al proceso de aprendizaje. México: Universidad Nacional Autónoma de México – UNAM.
- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2017). La evaluación como oportunidad. Paidós.
- Arias, F. (2019). El Proyecto de Investigación – Introducción a la Metodología Científica. 6ta. Edición, Editorial Episteme, Caracas – Venezuela.
- Azuero Azuero, AE. (2019). Significatividad del marco metodológico en el desarrollo de proyectos de investigación. [file:///C:/Users/holmes/Downloads/Dialnet-SignificatividadDelMarcoMetodologicoEnElDesarrollo-7062667%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/holmes/Downloads/Dialnet-SignificatividadDelMarcoMetodologicoEnElDesarrollo-7062667%20(2).pdf)
- Bavaresco de Prieto, A. (2013). Proceso Metodológico en la Investigación. Maracaibo, Venezuela: Imprenta Internacional.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74. (Artículo seminal).
- Black, P. & Wiliam, D. (2001). *Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment*. King's College London.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2003). *Assessment for Learning: Putting It into Practice*. Open University Press.
- Boud, D., Keogh, R. & Walker, D. (Eds.). (2014). *Reflection: Turning Experience into Learning*. Routledge. (Reedición del clásico de 1985).
- Castellanos, E. y Castro, J. (2017a,b). Estrategias Didácticas para mejorar la Lectura y la Escritura. *Revista Scientific*, 2(6), 74-91, e-ISSN: 2542-2987. <https://doi.org/10.29394/scientific.issn.2542-2987.2017.2.6.4.74-91>
- Denzin, NK. & Lincoln, YS. (Eds.). (2018). *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (5th ed.). SAGE Publications.
- Esteves, SG. y Sánchez, LI. (2018). *Investigación Acción Participativa en Educación: Fundamentos y Experiencias*. Noveduc.
- Freire, P. (1965). *La Educación como práctica de la Libertad*. España: Siglo XXI de España Editores.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ta ed.). McGraw-Hill Education. (Las ediciones anteriores como la de 1991 también son relevantes).
- Johns, C. (2017). *Becoming a Reflective Practitioner* (5th ed.). Wiley Blackwell. (Ediciones anteriores como 1995).
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (1988). *The Action Research Planner*. Deakin University Press. (Existen ediciones posteriores y revisadas).
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (2005). Participatory Action Research: Communicative Praxis and the Other 25 Years. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (3rd ed., pp. 559–603). SAGE Publications.

- Kemmis, S., McTaggart, R. & Nixon, R. (2014). *The Action Research Planner: Doing Critical Participatory Action Research*. Springer.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34-46.
- Novak, J. y Gowin, D. (1988). *Aprendiendo a aprender*. ISBN: 9788427029118. Barcelona, España: Ediciones Martínez Roca.
- Quintero Gutiérrez, KT. (2019). Transformación del Aprendizaje desde el Enfoque Social (TADES). *Revista Scientific*, vol. 4, núm. 13, pp. 322-334, 2019. Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo. INDTEC, C.A. © 2016-2019.
- Riviere, A. (1987). *El sujeto de la Psicología cognitiva*. Volumen 18 de Alianza psicología, ISBN: 8420665185; ISBN 13: 9788420665184. Madrid, España: Editorial Alianza.
- Sabino, CA. (2014). *El Proceso de Investigación*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think In Action*. Basic Books.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. Jossey-Bass.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In R. W. Tyler, R. M. Gagne, & M. Scriven (Eds.), *Perspectives of curriculum evaluation* (pp. 39-83). Rand McNally.
- Torres Cañizález, PC. y Cobo Beltrán, JK. (2017). Tecnología educativa y su papel en el logro de los fines de la educación *Educere*, vol. 21, núm. 68, pp. 31-40, 2017. Universidad de los Andes
- THEDIALOGUE (2019). <https://thedialogue.org/blogs/2019/10/la-transformacion-del-aprendizaje-con-el-uso-de-tecnologias-educativas?lang=es>