

**La educomunicación en la Política Pública Distrital de Educación 2022–2038: una
revisión documental**

TRABAJO DE GRADO DE MAESTRÍA

AUTORAS

Laura Julieth Rodríguez Quiroga

Lina María Morales Teatino

DIRECTORA

ALEJANDRA DALILA RICO MOLANO

MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL

BOGOTÁ, 2025

Tabla de contenido

RESUMEN	4
INTRODUCCIÓN.....	5
Planteamiento del Problema.....	6
Pregunta Orientadora	8
Objetivo General	9
Objetivos Específicos	9
Justificación	9
Contexto.....	11
Ruta Metodológica	13
<i>Enfoque e Investigación Cualitativa</i>	14
<i>Investigación de Tipo Documental Matriz documental</i>	15
<i>Estrategia e Instrumento de Recolección y Análisis Documental</i>	18
SÍNTESIS DEL ESTADO DE LA CUESTIÓN	24
Innovación Educativa	24
Prácticas transformadoras.....	25
Educomunicación	27
Docente Investigador	28
REFERENTES TEÓRICOS	32
Fundamentos Teóricos de la Educomunicación en la Práctica Educativas	32
Aproximaciones Teóricas a la Innovación Educativa	35
Docente investigador como agente de la transformación	37
Prácticas transformadoras como horizonte de cambio.....	38
ANÁLISIS Y DISCUSIÓN	41
Los medios de comunicación como herramienta intercultural	41
Buenas prácticas educomunicativas en entornos digitales.....	43
El uso de las TIC y la interculturalidad desde una perspectiva de educación comunicativa	44
Docente Investigador	46

Prácticas Transformadoras.....	50
Trabajo docente y cambio social.....	50
Práctica sistemática de la reflexividad.....	52
Transformación como realización personal y práctica emancipatoria.....	54
Innovación Educativa.....	56
La innovación educativa en su contexto.....	57
Entre la reflexión y la participación: una mirada desde la investigación sistemática	57
La innovación educativa y sus cimientos frágiles: una revisión crítica.....	59
Educación superior e innovación: oportunidades y desafíos.....	60
MARCO NORMATIVO.....	62
CONCLUSIONES.....	64
REFERENCIAS.....	67
ANEXOS.....	69

Índice de tablas

Tabla 1 Matriz primaria.....	19
Tabla 2 Matriz de datos metodológicos.....	20
Tabla 3 Matriz de Análisis.....	21
Tabla 4 Matriz de Resultados.....	21
Tabla 5 Síntesis del estado de la cuestión.....	30
Tabla 6 Marco normativo.....	62

RESUMEN

La presente investigación analiza la incorporación de los procesos educomunicativos en la Política Pública Distrital de Educación 2022–2038 (PPDDE, CONPES 24), a partir de las categorías de educomunicación, docente investigador, prácticas transformadoras e innovación educativa. Desde un enfoque cualitativo y mediante una investigación documental, se examinan los lineamientos y discursos de la política con el fin de identificar su alcance pedagógico y epistemológico en relación con la transformación educativa. Los resultados evidencian que, aunque la PPDDE incorpora elementos asociados al fortalecimiento de habilidades digitales y al pensamiento crítico, la educomunicación se aborda de manera implícita y predominantemente instrumental. Asimismo, se identifica una débil articulación entre la innovación educativa y los procesos reflexivos e investigativos del docente, lo que limita su potencial transformador. Se concluye que la educomunicación es un eje clave para la innovación educativa, por lo que se requiere su fortalecimiento en futuras políticas públicas, junto con el reconocimiento del docente como agente investigador y transformador.

Palabras claves: *Educomunicación, Docente investigador, Prácticas transformadoras, Innovación educativa, Políticas Públicas en Educación.*

INTRODUCCIÓN

En el contexto de las transformaciones sociales, culturales y tecnológicas que caracterizan al mundo contemporáneo, los sistemas educativos enfrentan el desafío de responder de manera pertinente a nuevas formas de producción de conocimiento, comunicación y participación. En este escenario, las políticas públicas educativas adquieren un papel fundamental en la orientación de procesos que promuevan prácticas pedagógicas innovadoras, capaces de articular la educación con las dinámicas comunicativas propias de la sociedad actual. La educomunicación emerge, así, como un enfoque clave para fortalecer la relación entre educación, comunicación e innovación, al tiempo que reconoce el papel del docente como sujeto crítico y transformador de su práctica. Desde esta perspectiva, la presente investigación se centra en el análisis de la Política Pública Distrital de Educación 2022–2038 (CONPES 24), con el propósito de comprender cómo esta política incorpora y articula los procesos educomunicativos en función de la innovación educativa en el distrito.

Para este ejercicio investigativo, se adoptó un enfoque cualitativo, mediante una metodología de tipo documental con orientación hermenéutica-interpretativa. Se analizaron 41 fuentes, organizadas en cuatro categorías transversales: educomunicación, docente investigador, prácticas transformadoras e innovación educativa. El análisis se apoyó en procesos de organización y triangulación de la información a través de cuatro matrices —primaria, metodológica, de análisis y de resultados—, lo que permitió una lectura crítica orientada a la identificación de tendencias, coincidencias y tensiones, así como al contraste de los lineamientos establecidos en la política pública.

Como principal hallazgo, se evidencia que la Política Pública Distrital de Educación 2022–2038 (CONPES 24), si bien reconoce la relevancia de la alfabetización digital, concibe la educomunicación desde un enfoque predominantemente instrumental del uso de la tecnología en los procesos educativos. Esta perspectiva deja en segundo plano el rol del docente como investigador y agente transformador desde su propia práctica pedagógica, lo cual limita el alcance de la ruptura del sistema tradicional, necesaria para que la educación responda de manera pertinente a los desafíos del contexto contemporáneo.

Finalmente, esta investigación sostiene que la incorporación de la práctica educomunicativa en las políticas públicas puede contribuir de manera significativa a la innovación educativa, al tiempo que traza una ruta para futuras investigaciones orientadas a profundizar en la relación entre las políticas públicas y la educomunicación, con miras al fortalecimiento del sistema educativo distrital.

Planteamiento del Problema

El mundo en el que vivimos se caracteriza por ser cambiante a escala global en todos los aspectos que le atañen: lo económico, lo cultural, lo social y lo político, en un contexto multicultural. Por esta razón, al ámbito educativo se le exige volcar la mirada hacia los desafíos que se presentan cotidianamente y que sitúan la labor de la escuela como principal responsable de la preparación de los estudiantes para las nuevas realidades. En este sentido, resulta necesario ampliar la mirada hacia la transformación educativa como una medida efectiva para atender dichas exigencias, lo cual recae, de manera directa, en las instituciones educativas y en sus actores.

Las instituciones gubernamentales se consideran la base que fundamenta los lineamientos del proceso educativo y juegan un papel de vital importancia frente a los retos que se le plantean a la educación en el mundo actual. En un contexto cada vez más globalizado y digitalizado, estas instituciones deben asumir desafíos complejos que van desde la integración de nuevas tecnologías en el aula hasta la necesidad de fomentar una educación que responda a la diversidad cultural y socioeconómica de quienes participan en las comunidades educativas. Por lo tanto, se espera que docentes y estudiantes contribuyan de manera activa a la transformación y a la incidencia tanto en el contexto del aula como en el entorno escolar en su conjunto (Reis Jorge, Maia Ferreira & Olcina-Sempere, 2020).

Con este propósito, la mirada sobre las políticas públicas requiere asumir la educomunicación como parte fundamental de la transformación educativa, tanto dentro como fuera del aula. Lo anterior parte de la comprensión del proceso educomunicativo como aquel en el que la comunicación se articula y complementa con los procesos de aprendizaje desarrollados en el aula, dado que es en la cotidianidad escolar donde se plantean y enfrentan los desafíos que impone el mundo actual. Desde esta perspectiva, la comunicación, entendida a través de la praxeología, permite comprender las prácticas educativas y reflexionar sobre ellas.

La capacidad de reflexionar críticamente sobre las propias prácticas posibilita la adaptación a estos cambios y la construcción de respuestas educativas innovadoras y contextualizadas, apoyadas en el uso de herramientas de comunicación. En este sentido, la educomunicación implica la búsqueda de nuevas formas de educar y de comunicarse, entendiendo que no puede existir la una sin la otra. No es posible, por tanto, hablar de prácticas educomunicativas cuando se aborda de manera aislada la educación o la comunicación. Al respecto, Kaplún (1998) plantea dos modelos educativos que integran las intenciones de la comunicación y resultan fundamentales para el aprendizaje dentro y fuera del aula: el modelo

exógeno, en el cual el estudiante es concebido como objeto de la educación, y el modelo endógeno, en el que el estudiante es reconocido como sujeto del proceso educativo. Desde esta perspectiva, las prácticas educativas y el uso de herramientas comunicativas contribuyen al fortalecimiento del pensamiento crítico.

Así, las políticas públicas en educación no solo requieren la creación de entornos de aprendizaje y desarrollo que motiven a los estudiantes a fortalecer su pensamiento crítico, permitiéndoles cuestionar y analizar su entorno de manera más profunda, así como dotarlos de habilidades para la resolución de problemas complejos, sino que, además, deben promover prácticas educomunicativas que fomenten que los maestros se constituyan en analistas de su quehacer. En este proceso, los docentes se autoobservan en lo que sucede en sus aulas de clase, lo que les permite tomar conciencia de sus prácticas pedagógicas y de los elementos que subyacen a ellas (Lache-Rodríguez, Cedeño-Pérez & Valderrama-Alarcón, 2019). Esta actitud reflexiva del maestro le posibilita no solo innovar en sus metodologías, sino también asumirse como un agente de cambio dentro del aula. Al evaluar de manera autónoma sus estrategias pedagógicas y reflexionar sobre los resultados, estas políticas públicas facilitan que los docentes modifiquen su enfoque, haciendo uso de prácticas comunicativas alineadas con las necesidades de los estudiantes.

Desde la perspectiva de Oliveira, se debe considerar que, en la educomunicación, el maestro cumple el rol de facilitador del aprendizaje, propiciando que los estudiantes sean capaces de construir criterios propios y cuestionar su realidad. En este sentido, el autor plantea que

Hay siempre que recordar quiénes son los actores de los procesos educomunicativos. Estos son tanto maestros y alumnos en la escuela, como el productor cultural en los centros de cultura, los comunicadores y periodistas en los medios masivos, los gestores de políticas públicas en secretarías y ministerios de educación, cultura, medio ambiente, etc. La cuestión central es la posibilidad real de alcanzar una plataforma discursiva común que facilite la comprensión del sentido de las acciones en desarrollo” (Oliveira, 2009, p. 204).

En diversas situaciones, la educomunicación, en tanto generadora de reflexión, ha propiciado que en las aulas se promuevan la interacción y la participación, fortaleciendo el pensamiento crítico de los estudiantes.

En este sentido, resulta fundamental reconocer que las políticas públicas pueden incentivar a los maestros a adoptar una enseñanza más reflexiva y crítica, en la que no solo se apliquen métodos pedagógicos de manera rutinaria, sino que estos sean cuestionados y ajustados en función de las necesidades de los estudiantes y de los objetivos del aprendizaje desde la educomunicación. Esta capacidad crítica les permite desempeñarse de manera más

flexible y eficaz en su rol educativo. Con este fin, la teoría y la práctica dialogan e interactúan de forma constante, dejando de concebirse como opuestas, lo que posibilita una retroalimentación mutua y la generación de un nuevo tipo de conocimiento con características epistemológicas distintas (Domingo, 2021). Este conocimiento se sustenta en la experiencia directa del aula y se construye de manera dinámica, a partir de las circunstancias específicas y de las interacciones reales con los estudiantes. En consecuencia, esta epistemología situada permite a los maestros proponer soluciones pedagógicas más innovadoras y efectivas, directamente relacionadas con la realidad en la que desarrollan su labor.

En consecuencia, se hace necesario el fomento y la visibilización de la educomunicación en la Política Pública Distrital de Educación 2022–2038, en tanto se identifica una oportunidad de mejora para que el sistema educativo distrital continúe fortaleciendo sus procesos. El mundo actual plantea nuevos retos y necesidades en relación con la transmisión del conocimiento, derivados de las dinámicas socioculturales contemporáneas, lo que exige nuevas formas de comunicar y de construir saberes en el ámbito educativo.

En estas nuevas formas emerge la educomunicación como metodología, enfoque didáctico y propuesta de vanguardia en el contexto educativo. No obstante, el problema radica en determinar si, en la construcción de los lineamientos y en la planificación del sector educativo del distrito, dichas dinámicas están siendo realmente consideradas.

En síntesis, se plantea el interrogante sobre si la Política Pública Educativa del Distrito responde a las necesidades y a las nuevas formas comunicativas de los diversos actores de las instituciones educativas y, en caso afirmativo, si la educomunicación forma parte de los planteamientos epistemológicos que sustentan dicha política pública. A partir de este análisis, y a la luz del enfoque educomunicativo, se busca comprender en qué medida la política pública apuesta por la transformación educativa desde la perspectiva institucional del distrito.

Pregunta Orientadora

¿De qué manera la Política Pública Distrital de Educación 2022-2038 (CONPES D.C. 24) asegura la articulación efectiva de los procesos educomunicativos para promover la innovación educativa?

Objetivo General

Analizar los aportes existentes de la educomunicación a la Política Pública Distrital de Educación 2022-2038 (CONPES D.C. 24) que promuevan la innovación educativa.

Objetivos Específicos

- 1) Identificar los elementos epistemológicos de la PPDDE 2022-2038 que aborden el uso de la educomunicación para la innovación educativa.
- 2) Determinar la pertinencia epistemológica de la política pública 2022-2038 con los principios de la educomunicación articulados con el rol transformador de los procesos comunicativos.

Justificación

Vivimos en un mundo globalizado y en constante cambio, en el que cada día estamos más expuestos a nuevas formas de comprender lo que se entiende por conocimiento y comunicación, mediadas por la tecnología, la cual promueve diversos intercambios culturales que cuestionan los contenidos y métodos de la enseñanza tradicional. De esta manera, el presente estudio cuestiona el uso instrumental de la tecnología y le apuesta a su integración desde el diálogo y el reconocimiento cultural, contenidos dentro de los principios de alfabetización mediática y ciudadanía cultural crítica. En este escenario, la educación se configura como un espacio que favorece la comprensión intercultural, la ciudadanía global y la formación de personas capaces de afrontar los retos del mundo contemporáneo. De este modo, los desafíos que enfrenta la educación son cada vez más complejos y diversos. Las instituciones educativas deben responder no solo a la necesidad de transmitir conocimientos, sino también considerar los problemas culturales, sociales y tecnológicos propios de nuestro tiempo. En este contexto, las instituciones distritales desempeñan un papel central como formuladoras de políticas públicas y como constructoras de indicadores que sirven de fundamento para la elaboración de perspectivas orientadas a dar respuesta a los retos actuales del sistema educativo distrital.

Esta investigación cobra relevancia al identificar la promoción de las prácticas educomunicativas en la política pública educativa distrital 2022–2038. El estudio se sustenta en la premisa de que, al promover y visibilizar la educomunicación dentro y fuera del aula, los maestros pueden reflexionar de manera crítica sobre sus propias prácticas en relación con sus estudiantes, enriqueciendo el proceso de enseñanza-aprendizaje y contribuyendo a la transformación educativa. El análisis de estas prácticas educomunicativas no solo beneficia a los docentes, quienes se consolidan como investigadores activos de su propio quehacer, sino que también impacta de forma positiva en los estudiantes, al dotarlos de herramientas para enfrentar las exigencias del mundo contemporáneo.

Lo que significa que, el aporte al campo de las ciencias sociales con el análisis de esta política pública integra una perspectiva crítica que dialoga entre la comunicación, la educación y la transformación social, promoviendo el debate sobre el papel del Estado, el diseño y promoción de perspectivas educativas que respondan a las necesidades del contexto local y global.

No obstante, la innovación educativa no ocurre de manera abstracta, sino en el espacio concreto del aula, donde los maestros reflexionan sobre sus prácticas y generan nuevas estrategias comunicativas orientadas a mejorar los procesos de aprendizaje. En este sentido, al analizar la educomunicación en la política pública distrital 2022–2038, se busca destacar la importancia de su inclusión en los procesos educativos de las instituciones. Este enfoque investigativo permite proponer al distrito la necesidad de implementar herramientas que fomenten la curiosidad y posibiliten soluciones situadas y contextualizadas, en diálogo permanente con las instituciones educativas.

El presente estudio contribuye en el campo educativo la problematización de la perspectiva sobre la innovación educativa a partir de la educomunicación, ampliando el horizonte instrumental de la tecnología y proponiendo un enfoque epistemológico que desarrolla el pensamiento crítico, la participación y la agencia docente. Las prácticas educomunicativas de los maestros no solo tienen el potencial de responder a los desafíos del mundo contemporáneo, sino también de promover una cultura de indagación y transformación al interior de las instituciones educativas, superando las limitaciones de la educación tradicional mediante el uso de la tecnología y los medios de comunicación. De este modo, se favorece la construcción colectiva del conocimiento, la participación y el diálogo con los estudiantes, quienes, a través de la creatividad y el pensamiento crítico en los procesos de enseñanza, logran vincularse con su contexto local en resonancia con un entorno global.

De esta manera, esta investigación sugiere elementos de análisis que aportan a la orientación de la implementación de la política pública a través de prácticas pedagógicas situadas, reflexivas y transformadoras. Con ello, se aspira a constitución de un referente de análisis y reflexión crítica que contribuya al desarrollo de una educación más pertinente y significativa. Asimismo, se espera generar información de valor para la comunidad educativa, que pueda ser utilizada para fortalecer las prácticas docentes y potenciar el papel de los maestros como agentes transformadores, dejando abiertas líneas para que futuras investigaciones alrededor de la Línea de Educación y Pedagogía continúen profundizando y aportando al desarrollo de la educomunicación en las instituciones del distrito.

Contexto

La presente investigación documental se sitúa en la intersección crítica entre la planificación educativa de largo plazo del Distrito Capital y la necesidad de una pedagogía activa y crítica, adaptada a la sociedad de la información. El análisis se centra en el documento Política Pública Distrital de Educación (PPDDE) 2022–2038 (CONPES D.C. 24), el cual constituye la hoja de ruta estratégica para la transformación del sistema educativo de Bogotá durante un periodo de dieciséis años.

Esta política pública se enmarca en la perspectiva política del Plan de Desarrollo Distrital 2020–2024, formulado durante el gobierno de Claudia López, el cual retoma la noción de contrato social¹ para el siglo XXI. Dicho plan promovió la igualdad de oportunidades para la inclusión social, productiva y política, así como la generación de nuevos hábitos de vida orientados a reverdecer a Bogotá, fortaleciendo la confianza, la paz y la reconciliación. En este sentido, la ciudad se proyectó como un territorio de acogida para personas provenientes de regiones afectadas por el conflicto armado en busca de oportunidades, fomentando una Bogotá incluyente y sostenible, sustentada en los principios de un gobierno abierto y transparente.

De igual manera, la Política Pública Distrital de Educación responde a las necesidades planteadas en el Plan Nacional de Educación 2016–2026, el cual establece desafíos clave a los que debe responder la organización y la visión de la educación a nivel nacional. Entre estos se destacan el acceso y la cobertura, entendidos como la garantía del derecho a la educación en

¹ "Encontrar una forma de asociación que defienda y proteja con toda la fuerza común la persona y los bienes de cada asociado, y por la cual cada uno, uniéndose a todos, no obedezca, sin embargo, más que a sí mismo y permanezca tan libre como antes. Tal es el problema fundamental al que da solución el Contrato social" (Libro I, Capítulo VI) (Rousseau, 1762/1992, p. X).

condiciones de equidad y la permanencia en el sistema educativo desde la educación inicial hasta la educación superior (Ministerio de Educación Nacional, 2016, p. 14). Aunque estos indicadores han mostrado avances en el plan decenal vigente, persisten brechas significativas relacionadas con la permanencia, orientada a la reducción de la deserción escolar; la calidad, en términos de formación docente y la implementación de programas como Todos a Aprender; la pertinencia, vinculada a la diversidad cultural y la inclusión de estudiantes con discapacidad; así como la financiación y el incremento sostenido del gasto público en educación. Desde esta perspectiva, el Ministerio de Educación Nacional (2016, p. 6) enfatiza el fortalecimiento de habilidades como el pensamiento crítico, la creatividad, la curiosidad, los valores y las actitudes éticas desde la primera infancia, lo que evidencia una proyección de la educación nacional basada en diagnósticos y planes formulados con una periodicidad decenal.

Aunque en estos planes de desarrollo y educación no se hace una referencia explícita a la pandemia, el acontecimiento que marcó de manera profunda a la sociedad entre 2020 y 2022 generó nuevos desafíos para los cuales no existía una preparación suficiente ni la capacidad institucional necesaria para afrontarlos en los ámbitos social, cultural, educativo y económico, entre otros. En el campo educativo, se evidenciaron retos asociados a la formación docente, el acceso y la conectividad en los territorios, la adecuación de la infraestructura y las nuevas formas de comunicación entre los actores de la comunidad educativa. Sin duda, la pandemia implicó una reestructuración pedagógica y teórica que produjo una ruptura con el paradigma educativo vigente hasta ese momento, cuestionando el uso de elementos tradicionales como el aula, el tablero y el cuaderno, así como la organización de los contenidos y los horarios escolares. Todo ello ocurrió en un corto periodo de tiempo, lo que puso en evidencia la limitada preparación del sistema para enfrentar una contingencia de esta magnitud y, a su vez, los resultados y rezagos educativos que aún persisten. Al respecto, el Ministerio de Educación Nacional (2022) señaló que “las pérdidas de aprendizaje durante la pandemia nos han llevado a la peor crisis de la educación en dos generaciones”, destacando que en grado undécimo la diferencia entre los estratos 1 y 4 alcanza 1,5 desviaciones estándar y que, en educación básica, dos de cada tres niños de cuarto grado no saben leer o presentan dificultades básicas de lectura.

Esta situación acentuó las brechas educativas y cuestionó el rol que cumplen los educadores en la sociedad, al tiempo que permitió reflexionar sobre la importancia de su presencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, promovió la exploración de alternativas orientadas a resignificar dicho proceso mediante el uso de la tecnología y diversos canales de comunicación. A partir de este contexto de crisis sanitaria global, emergieron nuevas

visiones de la educación mediadas por la tecnología, así como distintas formas de enseñar y aprender que, en la actualidad, continúan desarrollándose y consolidándose.

Para esta investigación, la Política Pública Distrital de Educación 2022–2038 constituye un documento de alta relevancia estratégica, en tanto trasciende una visión meramente administrativa para posicionar la educación como un derecho humano fundamental y un motor del desarrollo humano integral. Sus principales objetivos, como el cierre de brechas de inequidad y el fortalecimiento de una formación integral de calidad, demandan procesos de innovación educativa que superen el modelo tradicional centrado en la transmisión de contenidos.

La política pública incluye menciones explícitas a la necesidad de desarrollar el pensamiento crítico y las competencias del siglo XXI, entre ellas la alfabetización digital, lo que la sitúa en una dinámica global de adaptación a los ecosistemas mediáticos contemporáneos. No obstante, en el ámbito de la planeación pública persiste el riesgo de que estas orientaciones se traduzcan en un enfoque instrumental de la tecnología, en el que los medios sean concebidos únicamente como herramientas para optimizar procesos, sin considerar su potencial dialógico, crítico y político en los procesos educativos.

Ruta Metodológica

La ruta metodológica de esta investigación se concibe como “la gestación del diseño del estudio que representa el punto en el que se conectan las etapas conceptuales del proceso de investigación, tales como el planteamiento del problema y el desarrollo de la perspectiva teórica, cuyo carácter es más operativo” (Hernández-Sampieri, 2014, p. 126). En este caso, al tratarse de una investigación de tipo documental, el proceso operativo se centra en el análisis de las categorías de investigación: educomunicación, prácticas transformadoras, docente investigador e innovación educativa, en el marco de la Política Pública Distrital de Educación 2022–2038.

Es decir, la metodología surge de las necesidades identificadas a lo largo del desarrollo de la investigación, lo que hace pertinente la adopción de un enfoque flexible. De este modo, se mantiene una relación dinámica entre el enfoque cualitativo y la investigación documental, siguiendo la orientación propuesta por Galeano (2004), quien señala que “el diseño proyectado deberá, por tanto, tener la característica de flexibilidad, para poder dar paso a diseños emergentes más acordes con las condiciones de la investigación, la disponibilidad de la documentación y el tipo de material realmente encontrado, su dispersión y su estado de conservación” (p. 117).

Enfoque e Investigación Cualitativa

El presente estudio se enmarca en el enfoque cualitativo, entendido como un conjunto de prácticas interpretativas que buscan hacer visible el mundo a través de la transformación de la experiencia humana en representaciones, observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos (Hernández, Fernández & Baptista, 2014, p. 9). Este enfoque no persigue la cuantificación de los fenómenos, sino su comprensión profunda y contextual, reconociendo los significados que los sujetos atribuyen a sus acciones y experiencias.

El enfoque cualitativo se orienta a comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de los sujetos que los viven, reconociendo la complejidad y diversidad de las experiencias humanas. Asimismo, busca interpretar significados, contextos y relaciones, situando al investigador como parte activa del proceso de construcción del conocimiento. En coherencia con este posicionamiento, la investigación cualitativa es concebida como “un campo interdisciplinario que propone una aproximación multimetodológica, una perspectiva naturalista y una comprensión interpretativa de la naturaleza humana. Este campo es también esencialmente político y construido por diversas posiciones éticas y políticas” (Anadón, 2008, p. 204). Desde esta mirada, el enfoque cualitativo no solo produce conocimiento, sino que también invita a reflexionar críticamente sobre las condiciones sociales, culturales y éticas en las que dicho conocimiento se genera.

La investigación cualitativa, por su carácter naturalista e interpretativo, se desarrolla en el contexto real de los participantes y busca captar las múltiples realidades que emergen de sus interacciones. Su propósito no es partir de una teoría preconcebida, sino construir conocimiento a partir de las realidades observadas, siguiendo una lógica inductiva que “implica ir de lo particular a lo general; de observaciones específicas a explicaciones amplias o teorías” (Hernández et al., 2014, p. 8). De este modo, la formulación de preguntas e hipótesis puede surgir en distintas etapas del estudio, dado que el proceso investigativo se caracteriza por su dinamismo y por una retroalimentación constante entre la realidad observada y su análisis interpretativo.

Se caracteriza, además, por “la recolección y el análisis de los datos para afinar las preguntas de investigación o revelar nuevas interrogantes” (Hernández et al., 2014, p. 7). En el proceso de interpretación propio de una investigación de índole cualitativa, se asumen profundos ejercicios de reflexión e implicación por parte del investigador, quien mantiene una relación constante e interactiva con los actores del estudio, lo que posibilita un proceso de recolección e interpretación de datos orientado a comprender la realidad que se investiga.

Desde esta perspectiva, se reconoce que el investigador constituye el principal instrumento de investigación, en tanto interpreta, codifica y otorga sentido a los datos bajo principios éticos y reflexivos (Martínez Trujillo, 2020). Su labor no se limita a la observación, sino que implica interacción, comprensión y reinterpretación de los fenómenos desde una visión holística y humana, en la que los datos adquieren significado en relación con la realidad social que los produce. Así, la investigación se concibe como un proceso de transformación personal y colectiva, en el que comprender supone también transformar la manera en que se concibe el conocimiento (Sandín, 2003, como se citó en Martínez Trujillo, 2020, p. 26).

Asimismo, el diseño cualitativo no responde a un esquema rígido ni lineal, sino que se adapta a las condiciones del contexto. El diseño de la investigación se construye de manera progresiva y acompaña todas las etapas del proceso, desde la formulación del problema hasta el trabajo de campo. No se trata de un modelo cerrado, sino de una guía flexible que orienta la comprensión del fenómeno de interés, ajustándose y transformándose conforme avanza la indagación y se profundiza en la realidad estudiada (Hernández et al., 2014, p. 470).

Es así como el enfoque cualitativo se fundamenta como un camino interpretativo que privilegia la comprensión profunda de los significados, las experiencias y las construcciones sociales de los sujetos. Su valor radica en la posibilidad de aproximarse a la realidad desde una mirada contextual y reflexiva, en la que el investigador actúa como mediador en la construcción de sentido. De esta manera, contribuye a la generación de un conocimiento significativo, situado y transformador, orientado a comprender la complejidad de los fenómenos humanos en su entorno natural.

Investigación de Tipo Documental Matriz documental

La investigación de tipo documental se define por su objeto de estudio: los documentos, entendidos como registros y huellas de la vida social. Al respecto, Galeano (2004) señala que el valor de esta estrategia de investigación radica en su capacidad para ofrecer información que, de otro modo, sería inaccesible. Desde esta perspectiva, los documentos se comprenden en un sentido amplio y no se limitan únicamente a los textos escritos. Para el presente estudio, esto implica que los artículos y trabajos de grado analizados, a la luz de las categorías seleccionadas y dentro del contexto de la Política Pública Distrital de Educación 2022–2038, constituyen registros sociales y culturales que condensan intenciones, conflictos y visiones.

En este sentido, la investigación documental, desde el enfoque cualitativo, permite adentrarse en un universo de textos, lo que supone una inmersión analítica en un campo documental, aplicando la misma lógica de descubrimiento y comprensión utilizada en técnicas como la observación o la entrevista. Lo que distingue a este tipo de investigación es que la fuente de datos es, por naturaleza, no reactiva, ya que los documentos, al ser producidos sin la intervención directa del investigador, preservan una versión de la realidad social no mediada por la presencia del observador. Al respecto, Galeano (2004, p. 138) señala que, a diferencia de la información obtenida mediante técnicas de observación o conversación, el material documental no suele producirse en contextos naturales de interacción social y, al no requerir la presencia directa y permanente del investigador, se evita la preocupación por las reacciones que dicha presencia podría generar.

Teniendo en cuenta a Galeano (2004, p. 119), la investigación de tipo documental debe considerar un diseño metodológico sintetizado en las siguientes características:

- a) Construcción del objeto de investigación: Esta etapa implica una reflexión inicial en torno al tema, que permite transitar hacia la formulación del problema que se busca comprender.
- b) Establecimiento del estado del arte: Fase exploratoria en la que se identifica el conocimiento previo existente sobre el objeto de estudio, fundamental para justificar la investigación y delimitar las categorías iniciales que orientarán el análisis.
- c) Estrategias de búsqueda, clasificación, registro, sistematización y análisis de la información: Conjunto de procedimientos que incluye la definición de palabras clave, instrumentos de análisis (matrices) y mecanismos de archivo.
- d) Rastreo, inventario y muestreo: El rastreo corresponde a la búsqueda inicial de fuentes; el inventario implica el listado de los documentos encontrados; y el muestreo se refiere a la aplicación de criterios de inclusión y exclusión para seleccionar la muestra documental.
- e) Clasificación por temas, períodos o actores: Organización de los documentos seleccionados mediante metadatos como autor, año, tipo de experiencia, entre otros, para facilitar el análisis comparativo y la identificación de tendencias.
- f) Selección según su pertinencia con el objeto de investigación: En esta fase se filtra la muestra para asegurar que cada documento aporte información significativa que permita responder a la pregunta orientadora de la investigación.
- g) Contextualización sociohistórica: Etapa que posibilita comprender el contexto de producción de cada documento.

- h) Análisis, valoración e interpretación: El análisis implica la descomposición del documento en unidades de significado; la valoración permite juzgar la calidad y relevancia del contenido; y la interpretación corresponde a la síntesis reflexiva del investigador, a partir de la cual se construyen nuevos significados.
- i) Lectura cruzada y comparativa de los documentos: Técnica que consiste en contrastar la información relativa a un tema o categoría a partir de diferentes fuentes documentales.
- j) Establecimiento de categorías de análisis: Proceso de agrupación de tendencias y temas emergentes en unidades conceptuales más amplias.
- k) Triangulación y confrontación con otras fuentes y técnicas: Fase en la que se contrastan los hallazgos entre distintos documentos, marcos teóricos y la perspectiva del investigador.
- l) Elaboración del informe: Etapa final en la que se presenta la síntesis interpretativa del fenómeno analizado, evidenciando cómo las categorías construidas responden a las preguntas de investigación.

La revisión documental constituye, así, un proceso investigativo que permite fundamentar el estudio y contextualizar el fenómeno analizado. A través de esta técnica se rastrean y seleccionan fuentes que aportan información relevante para la comprensión del objeto de investigación. Como señala Galeano (2004, p. 119), las fuentes primarias se encuentran en archivos públicos —locales, regionales y nacionales— o en archivos privados, y contienen documentos históricos de primera mano. Por su parte, las fuentes secundarias, también denominadas “otras versiones”, incluyen monografías, informes de investigación, biografías, cartografías, memorias de personajes y obras generales sobre la región o el grupo estudiado. Ambas tipologías permiten la confrontación de la información y favorecen un análisis más profundo del objeto de estudio.

En conclusión, la investigación de tipo documental constituye una estrategia que posibilita el rastreo, la comparación y el análisis sistemático de fuentes, lo cual, en articulación con el enfoque cualitativo, permite desarrollar un estudio interpretativo en torno a las categorías delimitadas y emergentes de la investigación. Este proceso abre la posibilidad de generar nuevas comprensiones y aportes teóricos que contribuyen al fortalecimiento del estudio, al fomento del pensamiento crítico y a la producción de conocimiento científico riguroso, contextualizado y académicamente sólido.

Estrategia e Instrumento de Recolección y Análisis Documental

Esta investigación se desarrolló en siete momentos: Delimitación, Criterios de Inclusión y Exclusión, Rastreo y Organización, Categorización, Análisis Comparativo, Triangulación y Síntesis, que permitieron realizar el proceso de análisis.

1. Delimitación: Se seleccionó como documento central de análisis la PPDE 2022.-2038 (CONPES D.C. 24), además de fuentes académicas publicadas en una ventada de búsqueda de los últimos 5 años, relacionadas con las categorías de investigación (Educomunicación, Innovación Educativa, Prácticas trasformadoras y Docente Investigador)
2. Criterios de Inclusión y Exclusión: Se incluyeron investigaciones académicas indexadas, trabajos de maestría y artículos científicos con enfoque cualitativo o crítico-social. Se excluyeron textos meramente descriptivos o sin relación explícita con las categorías analíticas.
3. Rastreo y Organización: La búsqueda se realizó en repositorios institucionales y sitios web de consulta académica consolidados en la Matriz Primaria.
4. Categorización: Se determinaron las categorías derivadas del problema de investigación y las subcategorías emergentes de la lectura analítica de las fuentes.
5. Análisis comparativo: A través de la lectura cruzada se logra identificar convergencias, tensiones, vacíos y tendencias discursivas alrededor de las categorías centrales de investigación
6. Triangulación: Haciendo uso de un ejercicio comparativo entre los hallazgos documentales con los referentes teóricos propios de la investigación se fortalece el aspecto epistemológico del estudio.
7. Síntesis: Por medio de un ejercicio hermenéutico e interpretativo se analizó de forma crítica los alcances de la PPDE 2022-2038 (CONPES D.C. 24), en contraste con los principios educomunicativos.

Desde la construcción del problema de investigación, la definición de la pregunta orientadora y el planteamiento de los objetivos general y específicos, se procedió a consolidar una base de datos mediante la agrupación de las fuentes en cuatro grandes categorías: educomunicación, docente investigador, prácticas transformadoras e innovación educativa. Para el inventario, análisis y triangulación de la información se emplearon cuatro matrices (ver tabla 1).

Tabla 1 Matriz primaria

AUTOR	AÑO	TÍTULO	PALABRAS CLAVE	TIPO DE DOCUMENTO (CAPITULO, ARTICULO DE REFLEXION, DE INVESTIGACIÓN, TESIS MAESTRIA/DOCTORADO, PROYECTO DE INVESTIGACION, DOCUMENTO GUBERNAMENTAL)	LINK/CIUDAD/DOI paginas/	RESUMEN	PROBLEMA PROPUESTO Y OBJETIVOS	ELEMENTOS CENTRALES DE LOS REFERENTES TEORICOS	ANÁLISIS DE CADA UNA DE LAS FUENTES
Jaume Martínez Bonafé 1. *, Julio Rogero Anaya 2	2021	El Entorno y la Innovación Educativa	Contexto socioeducativo Innovación Cambio Relaciones Politica educativa	Artículo de reflexión	https://revistas.uam.es/veice/article/view/veice2021_19_004	Este artículo propone una reflexión sobre el contexto socioeducativo en que se dan las innovaciones educativas, además de someter a revisión el propio concepto de innovación. Con frecuencia observamos políticas educativas distanciadas del contexto en que pretenden implementarse su normatividad. Esto dificulta la necesaria relación que debería labor entre innovación y las condiciones contextuales tanto externas al centro educativo como internas. Se abordan tres cuestiones en la relación escuela-entorno. La primera es la penetración en la escuela de la compleja realidad cotidiana con sus códigos culturales, sus hábitos y comportamientos.	Problema principal: La desconexión entre las políticas educativas y el contexto socioeducativo en el que se implementan estas innovaciones, lo que dificulta la relación necesaria entre la innovación educativa y las condiciones externas e internas de los centros educativos. Objetivos: Revisar el concepto de innovación educativa en relación con el contexto socioeducativo. Analizar la influencia de la realidad cotidiana y la cultura educativa en la formación de una educación emancipatoria arraigada en el	Repensar el sentido de la educación, en un contexto radicalmente nuevo que condiciona todos los aspectos de la vida humana, la escuela como espacio de vida y convivencia alternativo. Reflexionar sobre el papel del movimiento social de transformación de la educación hoy y su propia renovación.	El artículo invita a una reflexión crítica sobre la forma en que se entiende y se implementa la innovación educativa. Para que esta sea efectiva, es esencial que esté conectada con el contexto socioeducativo. Esto requiere un enfoque holístico que reconozca las dinámicas culturales, sociales y económicas que influyen en el aprendizaje. La transformación educativa, por lo tanto, debe ser un proceso colaborativo que involucra a todos los

Nota. Elaboración Propia

El diseño de esta matriz primaria integra variables clave que facilitan la identificación contextual y temporal de cada fuente, tales como la categoría de investigación, el autor, el año de publicación y el título del documento. Asimismo, incorpora elementos analíticos que contribuyen a la trazabilidad y verificación del material consultado, entre ellos las palabras clave, el tipo de documento y el enlace o la referencia bibliográfica. En su dimensión interpretativa, la matriz contempla apartados destinados al resumen, al problema planteado y a los objetivos del estudio, así como a los principales referentes teóricos y al análisis crítico de cada fuente, lo que permite establecer relaciones, contrastes y aportes relevantes para la construcción del estado de la cuestión. De este modo, se constituye en un instrumento que no solo organiza la información, sino que también orienta el proceso reflexivo y comparativo propio de la revisión documental en la investigación cualitativa.

Posteriormente, con base en las fuentes registradas en la matriz primaria, se realizó un proceso de clasificación y organización de la información correspondiente a los aspectos metodológicos, mediante un rastreo de los métodos, enfoques e instrumentos más utilizados para investigar las categorías delimitadas. Para ello, se elaboró la matriz de datos metodológicos, la cual constó de diez columnas: autor, año, título, tipo de documento, tipo de investigación, diseño metodológico, técnica, instrumentos de recolección de datos, estrategia de análisis, contexto y participantes.

Tabla 2 Matriz de datos metodológicos

AUTOR	AÑO	TITULO	TIPO DE DOCUMENTO (CAPITULO, ARTÍCULO DE REFLEXIÓN, DE INVESTIGACIÓN, TESIS MAESTRÍA/DOCTORADO, PROYECTO DE INVESTIGACIÓN, DOCUMENTO GUBERNAMENTAL)	TIPO DE INVESTIGACIÓN (mixto, cualitativo, cuantitativo, otro)	DISEÑO METODOLOGICO	TÉCNICA	INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS	ESTRATEGIA DE ANALISIS	CONTEXTO Y PARTICIPANTES
Jaume Martínez Bonafé 1. *, Julio Rozado Anaya 2	2021	El Entorno y la Innovación Educativa	Artículo de reflexión	Investigación cualitativa/bibliográfica	Revisión documental	Revisión documental	Revisión bibliográfica	Revisión bibliográfica	Ibero América, post-pandemia, COVID 19
adelaide Lourdes Palacios Núñez, Alexander Toribio López, Angel Deconale Acosta	2021	Innovación educativa en el desarrollo de aprendizajes relevantes: una revisión sistemática de literatura	Artículo de investigación	revisión sistemática de literatura (Systematic Literature Review - SLR)	el estudio utiliza una revisión sistemática de literatura (Systematic Literature Review - SLR). La SLR tiene características particulares: i) son sistemáticas, pues no son arbitrarias, ni subjetivas; ii) son completas, ya que utilizan la información disponible; iii) son explícitas, debido a que los autores informan las fuentes y los criterios de búsqueda utilizados, y gracias a estas características, iv) son replicables, por otros investigadores, pues permiten que el proceso se pueda comprobar siguiendo la información declarada (Codina, 2018). (s.n)	En primer lugar, en la fase de Identificación (Fig 1) se utilizó la sintaxis de búsqueda: TITLE ("Educational Innovation" AND "Learning"), y como año de publicación que corresponda al periodo 2015-2021. (s.p)	revisión sistemática de literatura (Systematic Literature Review - SLR)	La búsqueda se realizó el día 12 de junio del 2021. Con estas condiciones, en las bases de datos bibliográficas de Web of Science se lograron obtener 17 referencias. Se replicó esta búsqueda en Scopus obteniendo 22 referencias. Se eliminaron ocho referencias duplicadas, lo que dejó un total de 31 referencias únicas. (s.p)	en la fase de Selección, se optaron por 20 artículos pertenecientes a revistas científicas, excluyéndose otras categorías como: los capítulos de libros, conferencias y reseñas de libros. En la etapa de Elegibilidad, se excluyeron cinco artículos a los que no se pudo acceder al texto completo para su análisis respectivo. Finalmente, en la etapa de Análisis y Síntesis, se sistematizó y analizó a detalle cada uno de los 15 artículos seleccionados y se recopiló la información relevante y relacionada a las preguntas de investigación planteadas (s.n)

Nota. Elaboración Propia

Adicionalmente, se elaboró una tercera matriz, denominada matriz de análisis, cuyo objetivo es clasificar la información correspondiente a los hallazgos reportados por los investigadores, así como realizar un análisis propio de cada una de las fuentes, atendiendo a las relaciones existentes entre estas y la presente investigación. Esta matriz está compuesta por cinco columnas: categoría de investigación, datos de cada fuente, subcategorías emergentes y hallazgos, tendencias emergentes, y relación de fuentes y análisis.

Esta matriz permitió no solo organizar los datos de manera estructurada, sino también profundizar en el análisis interpretativo de cada una de las fuentes, mediante la identificación de coincidencias y tendencias entre ellas y su relación con el objeto de investigación. Finalmente, se constituyó en un instrumento esencial para la construcción del marco interpretativo y la identificación de patrones significativos que sustentan los resultados de la investigación.

Tabla 3 Matriz de Análisis

CATEGORÍA DE INVESTIGACIÓN	DATOS DE CADA FUENTE	SUBCATEGORÍA EMERGENTE HALLAZGOS	TENDENCIAS EMERGENTES RELACION DE FUENTES	ANÁLISIS
Innovación Educativa	Martínez Bonafé, J. y Rogero Anaya, J. (2021). El entorno y la innovación educativa. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 19(4), 71-81. https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.004	Entornos escolares de Aprendizaje; Contexto socioeducativo, papel del movimiento social, innovación educativa	La innovación educativa debe ser un proceso reflexivo y colaborativo, arraigado en el contexto socioeducativo. La creación de una cultura de innovación, junto con la identificación de factores facilitadores y la superación de desafíos, es fundamental para el éxito de las iniciativas educativas. Al integrar estas dimensiones, las instituciones educativas pueden avanzar hacia un modelo de enseñanza y aprendizaje que no solo responda a las necesidades actuales, sino que también prepare a los estudiantes para enfrentar los retos del futuro. La innovación educativa, por lo tanto, no solo es una necesidad, sino una responsabilidad compartida entre todos los actores involucrados en el proceso educativo. Los textos analizados y la reflexión sobre la innovación educativa refuerzan la idea de que la educación debe evolucionar para enfrentar los desafíos contemporáneos. Los educadores pueden contribuir a la formación de estudiantes que no solo son académicamente competentes, sino que también están equipados para ser agentes de cambio en sus comunidades. La innovación educativa, por lo tanto, se convierte en un pilar fundamental para una educación más justa y equitativa.	El artículo invita a una reflexión crítica sobre la forma en que se entienden y se implementa la innovación educativa. Para que esta sea efectiva, es esencial que esté conectada con el contexto socioeducativo. Esto requiere un enfoque holístico que reconozca las dinámicas culturales, sociales y económicas que influyen en el aprendizaje. La transformación educativa, por lo tanto, debe ser un proceso colaborativo que involucre a todos los actores de la comunidad, desde los educadores hasta los estudiantes y sus familias.
Innovación Educativa	Palacios Núñez, Madeleine Lourdes, Toribio López, Alexander, & Deroñcel Acosta, Angel. (2021). Innovación educativa en el desarrollo de aprendizajes relevantes: una revisión sistemática de literatura. Revista Universidad y Sociedad, 13(5), 134-145. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202021000500134&lng=es&lng=es .	Aprendizajes relevantes, innovación educativa, prácticas educativas,		El artículo se sitúa en un contexto educativo donde la innovación es necesaria para mejorar las competencias y responder a las necesidades actuales del aprendizaje. La idea de que la innovación educativa no solo es creativa, sino también fundamental para el cambio en las prácticas educativas, establece la relevancia del estudio. La relación entre la innovación educativa y el desarrollo de aprendizajes relevantes. Se plantea investigar los fundamentos epistemológicos que sustentan esta relación y las características de los aprendizajes relevantes que surgen de innovaciones educativas.
Innovación Educativa	González, O., & Hennig, C. (2020). Las fragilidades de la innovación educativa. Revista Espacios, 41(37), 20-29. http://asesoresvirtualesalala.revistasespacios.com/a20v41n37/a20v41n37p20.pdf	Fragilidades educativas, cultura de innovación, liderazgo educativo		El resumen del artículo teórico indica que proporciona un análisis importante sobre los aspectos que deben ser considerados para llevar a

Nota. Elaboración Propia

Finalmente, se elaboró la Matriz de resultados, cuyo propósito es clasificar los aportes de las fuentes seleccionadas al conocimiento en general desde una óptica interpretativa y hermenéutica, así como revisar las conclusiones formuladas por los investigadores. Esta matriz consta de cinco columnas: categoría de investigación, datos de cada fuente, resultados, aportes al conocimiento, análisis hermenéutico documental y conclusiones.

A través de esta matriz se contribuye al desarrollo teórico y conceptual del objeto de investigación, al evidenciar las coincidencias, tensiones y vacíos presentes en los estudios analizados. De este modo, se posibilita una lectura crítica de los resultados y conclusiones, orientando la comprensión de las tendencias y perspectivas que emergen en el proceso investigativo y ofreciendo un análisis reflexivo que permite comprender el sentido profundo de los documentos hallados y su contribución a la investigación.

Tabla 4 Matriz de Resultados

CATEGORÍA DE INVESTIGACIÓN	DATOS DE CADA FUENTE	RESULTADOS	APORTES AL CONOCIMIENTO ANÁLISIS HERMENÉUTICO DOCUMENTAL	CONCLUSIONES
Innovación Educativa	Martínez Bonafé, J. y Rogero Anaya, J. (2021). El entorno y la innovación educativa. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 19(4), 71-81. https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.004	Las tres cuestiones planteadas en el inicio del epígrafe sugieren tres problemas diferentes a la innovación educativa. El primero, a la escuela acuden desde su entorno códigos culturales, hábitos y comportamientos que impregnan e interfiere sobre cualquier intento de cerrar el currículo, a las influencias multidimensionales del entorno. El segundo, todo proyecto educativo emancipador hunde sus raíces en el territorio y reconoce y se apoya en las culturas y experiencias vitales. Es su punto de partida. El tercero, fuera de la escuela, también en la ciudad, hay currículum. Creer que solo educa la escuela es ignorar una potente experiencia social portadora de significados y creadora de identidad y subjetivación. El diálogo entre escuela y ciudad, en el terreno práctico del currículum, es un diálogo necesario que debería reclamar cualquier innovación educativa. (p. 80)	la introducción de nuevas ideas, métodos, y enfoques en el ámbito educativo con el objetivo de mejorar la calidad del aprendizaje y la enseñanza. En este sentido, es fundamental entender que la innovación no es un fin en sí misma, sino un medio para alcanzar una educación más relevante y efectiva.	El artículo plantea que, se puede concluir que no es posible innovar y transformar la educación si no lo hacemos insertados críticamente en el contexto en que vivimos y lo incorporamos a la educación integral emancipadora. (p. 80)
		se revela un aprendizaje relevante de especial trascendencia el entorno de aprendizaje (aprendizaje emancipatorio), el cual se comporta como predictor fuerte de la preparación para la práctica y por tanto puede tener implicaciones positivas		Innovación como Cambio: El artículo comienza con la noción de que la innovación educativa es una respuesta creativa destinada a mejorar las competencias en la educación. Esto implica que la innovación no es solo un cambio superficial, sino una transformación profunda en la forma en que se enseña y se aprende. Relación entre Innovación y Aprendizaje: A través de una revisión sistemática de literatura el

Nota. Elaboración Propia

En este proceso, a través de las cuatro matrices diseñadas, se consolidó una estrategia que permitió abordar la revisión documental desde una perspectiva integral. Estas matrices aportaron distintos niveles de comprensión, lo que facilitó el análisis crítico de los hallazgos y la interpretación de cada uno de los aportes a la investigación. Este recorrido metodológico favoreció la triangulación y la consolidación de una visión amplia, profunda y articulada de las categorías de investigación: educomunicación, docente investigador, prácticas transformadoras e innovación educativa. Asimismo, no solo facilitaron la organización y el análisis de la información, sino que incorporaron un aporte reflexivo y epistemológico que fortaleció la construcción teórica y conceptual de esta investigación de tipo documental.

Una vez consolidada y organizada la información clave en las matrices primaria, metodológica, de análisis y de resultados, se dio paso al proceso inductivo e interpretativo que permite transformar estos datos en hallazgos. Este proceso sigue la lógica propuesta por Galeano (2004), en la que el análisis documental se concibe como una inmersión en los textos, en diálogo constante con la Política Pública Distrital de Educación 2022-2038, con el fin de construir nuevas comprensiones.

En una primera instancia, el análisis se desarrolló a partir de la confrontación de los datos extraídos en la matriz de análisis y la matriz de resultados con las categorías de investigación. Este ejercicio de lectura cruzada y comparativa de las fuentes permitió identificar ideas y conceptos recurrentes en cada categoría, así como subcategorías emergentes que representan nuevos ejes conceptuales y perspectivas construidas a partir de las coincidencias y tensiones halladas.

Posteriormente, se inició un proceso de reflexión y sistematización de las conexiones encontradas, tanto a nivel conceptual como metodológico, lo que permitió visualizar tendencias emergentes y relaciones entre las categorías. El paso del análisis descriptivo a la interpretación exigió la aplicación de un enfoque hermenéutico propio de la investigación cualitativa; en este momento, los discursos documentales cobraron sentido a partir de la comprensión profunda de los datos. Este ejercicio permitió reconocer intencionalidades, supuestos y orientaciones presentes tanto en las fuentes analizadas como en la PPDE 2022-2038, posibilitando una lectura crítica y situada del contexto educativo.

La interpretación se configuró como un diálogo permanente entre las categorías de análisis y los referentes teóricos. Este proceso no se limitó a la clasificación de la información, sino que implicó la construcción y reconstrucción de significados, orientados a generar nuevas comprensiones a partir del análisis de los textos revisados (Galeano, 2004). En este sentido, la interpretación fue el resultado de un proceso reflexivo en el que se articularon la

educación, el docente investigador, las prácticas transformadoras y la innovación educativa con los lineamientos y apuestas estratégicas de la PPDE 2022-2038.

El primer momento metodológico consistió en la selección, recopilación y organización de los textos académicos y normativos, junto con el documento de la PPDE 2022-2038. En una segunda fase, se realizó una lectura profunda y contextual de la revisión documental, orientada a comprender y otorgar sentido a los supuestos teóricos y a las orientaciones pedagógicas presentes en los documentos.

Una vez organizada la información, se procedió a confrontarla con las categorías propuestas en la investigación. Este proceso facilitó la identificación de coincidencias, patrones y tensiones entre autores, enfoques y lineamientos de la PPDE 2022-2038, lo que permitió avanzar en la comprensión de cada categoría en relación con el objeto de estudio.

A partir de este punto, se profundizó en un análisis que posibilitó establecer conexiones entre los distintos elementos conceptuales y las relaciones existentes entre ellos. Esta lectura permitió visualizar tendencias, articulaciones internas y brechas teóricas que dan cuenta de la complejidad del campo comunicativo, así como de las prácticas pedagógicas orientadas a la innovación y la transformación educativa. Posteriormente, en la fase interpretativa, se adoptó un horizonte hermenéutico que permitió analizar los significados presentes en cada documento, centrando la atención en la comprensión contextual de las discusiones, las relaciones y las intencionalidades políticas, educativas y pedagógicas que se manifiestan en la PPDE 2022-2038.

Los hallazgos se construyeron a partir de los datos sistematizados, las categorías teóricas y la interpretación hermenéutica, lo que posibilitó el desarrollo de un análisis más robusto en diálogo con la política pública. Finalmente, los hallazgos fueron integrados en una síntesis interpretativa que recoge la comprensión construida a lo largo del análisis. Esta síntesis configura un mapa narrativo y conceptual que da cuenta de las relaciones entre los distintos componentes de la investigación y los aportes de la política pública, ofreciendo una visión coherente del fenómeno educativo estudiado y abriendo posibilidades para el análisis de estas categorías en otros escenarios de política pública.

La elección de esta ruta metodológica se configuró a través del diálogo permanente con la revisión inicial de antecedentes y con la problematización del objeto de investigación respondiendo a la necesidad de un análisis crítico de la PPDE 2022-2038 en contraste con la educación. Por lo que, la metodología está articulada con la síntesis del estado de la cuestión que se presenta a continuación, la cual permite precisar vacíos, tensiones y perspectivas desde las que se orienta el análisis conectando el enfoque epistemológico y la estrategia investigativa.

SÍNTESIS DEL ESTADO DE LA CUESTIÓN

A continuación, se presenta un análisis de los antecedentes de las categorías, a partir de una ventana de búsqueda de cinco años, estableciendo una síntesis de lo que se ha planteado en torno a la innovación educativa, las prácticas transformadoras, la educomunicación y el docente investigador.

Innovación Educativa

La innovación educativa se ha posicionado como un tema central en los discursos pedagógicos, impulsada por la necesidad de responder a los contextos sociales, culturales, políticos y tecnológicos del mundo globalizado. Este escenario ha implicado la resignificación de los métodos de enseñanza tradicionales, transformando los espacios educativos en escenarios de intercambio intercultural y de construcción de conocimiento, lo que a su vez ha exigido repensar las formas de hacer significativo el aprendizaje. El análisis crítico de los trabajos revisados busca identificar los consensos y las tensiones que se configuran en torno a esta categoría.

Una de las principales coincidencias entre las fuentes se relaciona con la necesidad de una transformación profunda y contextualizada de la educación. Existe un consenso en que la innovación es urgente, pero no debe limitarse a cambios superficiales o meramente metodológicos. Autores como Martínez Bofané y Rogero Anaya (2021) subrayan la imposibilidad de pensar la educación sin considerar el entorno social, político y económico en el que se produce, y plantean la necesidad de una transformación estructural del sistema educativo. En esta perspectiva, es menester propiciar que la escuela funcione como una red comunitaria y social abierta, capaz de romper con tradiciones que reproducen la exclusión y la desigualdad.

De igual manera, las fuentes dialogan en torno al rol activo del docente y la reflexión sobre la práctica, al coincidir en que la innovación educativa requiere la participación consciente y crítica del profesorado, reconociendo su experiencia y saber pedagógico. Al respecto, Contreras Magaña (2016) señala que innovar implica un compromiso reflexivo y una actitud crítica frente a la propia práctica y a las condiciones institucionales en las que esta se desarrolla. Sin este ejercicio reflexivo, cualquier intento de transformación corre el riesgo de quedarse en el plano discursivo y no generar cambios reales.

Asimismo, la innovación educativa debe orientarse hacia aprendizajes relevantes y críticos, capaces de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje y de generar experiencias

significativas, situadas en el contexto social de los estudiantes. Este tipo de aprendizaje no es un resultado automático de la implementación de metodologías activas, sino que exige una visión integral, una planificación consciente y un compromiso ético y epistemológico con la inclusión, la pertinencia y la equidad.

Por otro lado, los estudios revisados evidencian tensiones asociadas al riesgo de instrumentalización y al fracaso contextual de las propuestas innovadoras. En muchos casos, estas iniciativas se ven expuestas a procesos de burocratización o fracasan por no dialogar con las realidades territoriales. En este sentido, autores como González y Henning (2021) critican los discursos hegemónicos y la mercantilización de la innovación educativa, al advertir que numerosas reformas se limitan a adaptaciones superficiales que no transforman las estructuras profundas del sistema. Asimismo, alertan sobre el riesgo de que el concepto sea cooptado por el mercado y las lógicas neoliberales, convirtiéndose en un producto de consumo y perdiendo su potencial emancipador.

De manera similar, en diversos contextos se presenta la paradoja de exigir a los docentes procesos de innovación sin garantizarles los recursos, el tiempo ni el reconocimiento necesarios para llevarlos a cabo. A ello se suma la dependencia de políticas públicas inestables o descontextualizadas, la insuficiente inversión, la burocratización de las reformas y la imposición de modelos estandarizados, factores que desmotivan al profesorado y dificultan la planificación educativa a largo plazo.

En síntesis, los estudios analizados convergen en la necesidad de una revisión crítica de las políticas públicas educativas, orientada a revalorizar el rol docente y a promover condiciones institucionales que favorezcan la innovación auténtica. Asimismo, se destaca la importancia de fomentar la reflexión crítica y la colaboración, como bases para construir una cultura educativa en la que el cambio sea un proceso colectivo y compartido, y no una imposición externa. Finalmente, se evidencia la necesidad de asumir un compromiso claro con la equidad y la justicia educativa, resistiendo la banalización del concepto de innovación y promoviendo prácticas coherentes con la cultura social, el derecho a la educación y la transformación educativa.

Prácticas transformadoras

Se refieren a estrategias intencionadas que los docentes implementan para promover aprendizajes orientados a la transformación, las cuales se analizan en relación con el cambio social, la reflexividad sistemática, la realización personal y la emancipación.

Lo abordado en la revisión de antecedentes sobre esta categoría evidencia que la escuela es concebida como un agente de cambio social, en tanto no solo reproduce valores, sino que posee el potencial de cuestionarlos y transformarlos. En este sentido, se coincide en que el rol del maestro es fundamental, ya que sus prácticas pedagógicas pueden incidir de manera directa en la transformación social.

De manera similar, Rivas (2016) señala una crisis en el rol del docente, el cual se ha tergiversado al pasar de ser un creador de saber a un administrador o promotor de un currículo que reduce la enseñanza a una lógica transaccional. Esta situación ha propiciado que, en algunos contextos, los docentes reproduzcan la dicotomía dominadores/dominados mediante la transmisión de conocimientos que refuerzan la desigualdad.

Desde esta perspectiva, Erstad (2021) propone comprender la educación como un acto político, al afirmar que la práctica educativa no es neutral. Por el contrario, la concibe como un proceso político orientado a la justicia social, y plantea la integración de enfoques anticapitalistas, feministas, decoloniales y comunitarios en los modelos educativos.

En consonancia con lo anterior, Rivas (2016) apuesta por la reestructuración de la práctica docente para evitar que el conocimiento escolar perpetúe las desigualdades. Para ello, propone transformar la práctica pedagógica en tres dimensiones: qué enseñar, priorizando el conocimiento crítico; cómo enseñar, mediante metodologías que fomenten el pensamiento crítico; y para qué enseñar, con el propósito de construir relaciones basadas en la justicia, la solidaridad y la comunidad.

Por otra parte, los autores coinciden en la necesidad de una práctica sistemática de la reflexividad por parte de los docentes, ya que esta permite cuestionar las estructuras hegemónicas de pensamiento y acción. Ello implica un análisis crítico de las propias suposiciones y la redefinición de perspectivas pedagógicas, éticas, epistemológicas y políticas. En este sentido, Zellweger y Feixas (2018) identifican características clave de la reflexividad, como la interdisciplinariedad, la participación estudiantil a través de la co-construcción de problemas y soluciones, la flexibilidad curricular y el desarrollo de competencias entendidas como habilidades críticas y éticas.

Adicionalmente, la reflexividad también se relaciona con el reconocimiento de la agencia transformadora de docentes y estudiantes. Al respecto, Rigo y Squillari (2021) señalan que ambos actores poseen la capacidad de evaluar, replantear y rediseñar colectivamente sus prácticas pedagógicas. Asimismo, destacan el uso estratégico de herramientas digitales, como los pódcast, para fomentar el diálogo, la co-construcción del conocimiento y la innovación crítica de las prácticas educativas.

Desde esta mirada, las prácticas transformadoras pueden comprenderse como una posibilidad de realización personal y, al mismo tiempo, como una práctica emancipatoria. Esto implica reconocer su dimensión personal y colectiva, en la medida en que los docentes transformadores vinculan la enseñanza con el desarrollo de la autonomía y el pensamiento crítico (Giroux, 1998, p. 19). De igual forma, priorizan las representaciones sociales de sus estudiantes en el diseño de sus clases, orientando su práctica hacia una concepción crítica de la educación como herramienta de emancipación (Freire, 1970, p. 67). En este marco, el docente se caracteriza por su compromiso con la justicia social, el cuestionamiento de las relaciones de poder y la promoción de una comprensión crítica de la realidad en sus estudiantes.

Educomunicación

Se presenta como una herramienta clave para transformar los procesos educativos desde una perspectiva crítica, inclusiva y multicultural, al articular la educación, la comunicación y las tecnologías digitales en respuesta a los desafíos contemporáneos.

Un ejemplo de ello lo plantean Gutiérrez, Carias y Gómez (2021), quienes proponen la radio escolar como una estrategia para articular saberes tradicionales con procesos educativos contemporáneos en contextos rurales indígenas de Chile. Desde esta experiencia, los medios trascienden su uso meramente informativo y se convierten en herramientas de resistencia cultural y revitalización lingüística. En este sentido, la educomunicación se entiende como una forma de acción social que recupera las voces de sujetos históricamente silenciados y se adapta a las realidades del entorno.

Por otro lado, la educomunicación se vincula estrechamente con la alfabetización mediática y digital, entendida como el conjunto de competencias necesarias para interpretar, producir y compartir contenidos en entornos digitales. Sin embargo, estudios como los de Caldeiro, Aguaded y Pérez (2019), desarrollados en España, señalan que la educomunicación va más allá del manejo técnico de los medios, ya que busca formar ciudadanos críticos y creativos. Esto implica el diseño de estrategias que promuevan un uso consciente y reflexivo de los medios, evitando enfoques meramente instrumentales. En este marco, las buenas prácticas educativas incluyen la creación colectiva de contenidos, la integración curricular de los medios de comunicación y el uso crítico de las redes sociales.

Asimismo, se evidencian desafíos relacionados con la inclusión digital y cultural. El caso de Perú, analizado por Cuasihuamán et al. (2020), muestra cómo la insuficiente infraestructura tecnológica y las condiciones socioeconómicas limitan el acceso y el uso adecuado de las TIC,

lo que pone de relieve la necesidad de revisar las capacidades de conectividad de las instituciones educativas y el rol de la gestión gubernamental en estos procesos.

Además, se resalta la importancia de la adaptación cultural como un factor que condiciona la apropiación de las TIC. No basta con implementar infraestructura tecnológica; es fundamental acompañarla de procesos formativos que respondan a las necesidades del contexto y promuevan la participación activa de la comunidad educativa.

En síntesis, se propone una educomunicación que dialogue con realidades contextualizadas, en lugar de imponer modelos externos, y que promueva la construcción colectiva del conocimiento. Desde esta perspectiva, la educomunicación se concreta a través del diseño de estrategias pedagógicas significativas, el acompañamiento constante y el diálogo, reconociendo las realidades socioculturales de los sujetos involucrados.

Docente Investigador

El concepto de docente investigador se entiende como la capacidad reflexiva y crítica para analizar la propia práctica y generar acciones que fortalezcan los procesos de enseñanza y aprendizaje. Las perspectivas que lo abordan se agrupan, principalmente, en la integración investigación–enseñanza, la investigación-acción y la práctica reflexiva, sistemática y colaborativa.

La investigación y el rol docente son inseparables, especialmente en la educación superior. El docente investigador, en tanto agente de cambio, incentiva a los estudiantes a trascender lo mínimo esperado y a generar soluciones a desafíos reales (Sepúlveda, 2023, p. 171), al tiempo que vincula su labor pedagógica con el desarrollo de valores éticos y un compromiso permanente con la innovación. En este sentido, la investigación contribuye a la formación de profesionales proactivos, competentes y capaces de resolver problemas complejos. Resulta, por tanto, esencial la formación continua de los docentes, orientada al fortalecimiento del aprendizaje, el desarrollo de métodos científicos y la difusión de los resultados derivados de sus propias prácticas investigativas.

Una de las formas en que se evidencia la investigación en la práctica docente es a través de la metodología de la investigación-acción, entendida como una herramienta de mejora que permite desarrollar conocimiento pedagógico mediante una relación dialéctica entre teoría y práctica. Este enfoque posibilita un ejercicio riguroso de resolución de problemas, en el cual el docente identifica y aborda situaciones problemáticas propias de su contexto educativo. El proceso se desarrolla como un ciclo sistemático que abarca desde el diseño del proyecto hasta

la evaluación de los resultados. Diversos estudios demuestran su efectividad, aunque subrayan la necesidad de adaptarla a contextos específicos (Díaz-Bazo, 2017).

En síntesis, la investigación-acción constituye un instrumento valioso para el crecimiento profesional del docente, ya que le permite diseñar estrategias pedagógicas orientadas a la transformación educativa a partir de la práctica investigativa. Esta puede incorporarse tanto por iniciativa personal como por requerimientos institucionales, logrando en ambos casos un impacto significativo en la transformación de las prácticas pedagógicas.

Por su parte, la práctica reflexiva sistemática y colaborativa, basada en los aportes de Dewey (1989) y Freire (1998), contribuye a reducir las brechas entre teoría y práctica, así como entre política educativa y realidad escolar. Desde esta perspectiva, el docente investigador incorpora procesos de autoevaluación y coevaluación que permiten establecer una relación directa entre lo que se piensa, se planifica y se formula, y lo que efectivamente ocurre en las aulas y en las comunidades educativas.

Para ello, resulta fundamental el desarrollo de la agencia docente, entendida como la capacidad de tomar decisiones autónomas sustentadas en la reflexión crítica. Esta agencia es clave para adecuar el uso de herramientas tecnológicas a los contextos educativos, y contribuye a la formación de sujetos capaces de construir conocimiento de manera colectiva, en consonancia con políticas públicas que fortalecen el rol del docente investigador como guía del proceso educativo.

Finalmente, se distinguen distintos modelos de reflexión y uso de datos, entre los que se encuentran la reflexión en la acción, orientada a la adaptación inmediata, y la reflexión sobre la acción, centrada en el análisis posterior de la práctica. Esto evidencia que la práctica reflexiva es un proceso constante en el quehacer del docente investigador. En este marco, resulta indispensable complementar la autorreflexión con procesos evaluativos colectivos, así como integrar el uso de las TIC como medios para la toma de decisiones basada en evidencias, fortaleciendo así la integralidad del proceso reflexivo.

Tabla 5 Síntesis del estado de la cuestión

Categoría	Tendencias	Análisis que vincula lo rastreado en los antecedentes con los propósitos investigativos de la tesis
Innovación Educativa	La innovación como transformación profunda y contextualizada	Esta tendencia sostiene que la innovación educativa debe ir más allá de la mera introducción de cambios formales o metodológicos, buscando una transformación profunda del sistema educativo. El análisis crítico enfatiza que la innovación es inviable si no se considera el entorno social, político y económico donde se produce.
	Orientación hacia aprendizajes relevantes, críticos y éticos	El objetivo principal de la innovación educativa es mejorar el aprendizaje y generar procesos significativos que sean capaces de entender el entorno social y contextualizado. Esto implica que la innovación educativa introduzca metodologías y tecnologías orientadas a la articulación de la relación crítica y relevante en la innovación educativa.
Prácticas transformadoras	La reflexividad sistemática como agencia transformadora	La reflexión es el mecanismo indispensable para que las prácticas se conviertan en actos transformadores, desafiando las estructuras hegemónicas de pensamiento y acción. Lo cual demuestra la conexión que existe entre las categorías de la investigación con la reflexión constante.
	Práctica docente como acto político y generador de cambio social	La función de la escuela y el rol del maestro se convierte en la fuerza activa de la sociedad en la que se cuestionan las estructuras de poder y promueven la justicia social. Lo que posiciona al docente como un sujeto político que participa hacia la construcción de su realidad y la capacidad de transformarla.
Docente investigador	Integración Investigación-Enseñanza para la formación de agentes de cambio	Es necesaria la fusión de los roles de investigador y docente, especialmente en la educación superior, donde el maestro no sólo transmite conocimiento, sino que forma profesionales proactivos y competentes. Lo cual lleva al docente investigador a la formación de agentes de cambio que integran la investigación y la enseñanza como eje fundamental para responder a los desafíos de la sociedad actual.
	La Investigación-Acción como herramienta de mejora continua	La Investigación-Acción se posiciona como una metodología clave y flexible para el desarrollo profesional, permitiendo al docente generar conocimiento pedagógico a partir de su propia práctica, lo que necesariamente involucra al contexto y participantes en una relación dialógica entre la investigación y el actuar del docente.
Educomunicación	Educomunicación como revitalización cultural y resistencia social	La educomunicación va más allá de la mera instrucción técnica sobre medios, concibiéndola como una forma de acción social que utiliza los medios para el diálogo, la cohesión social y el fortalecimiento de la identidad colectiva. Perspectiva que vincula el pensamiento crítico con el uso de los medios de comunicación, lo que implica una posición de resistencia social además de fortalecer la ciudadanía y la transformación social.

	Fomento de la alfabetización mediática y la ciudadanía digital crítica	La educomunicación se vincula directamente con la alfabetización mediática y digital, entendiéndose como un conjunto de competencias necesarias para formar ciudadanos críticos en los nuevos escenarios tecnológicos, fomentando la construcción de espacios de actualización en tecnología, ayudando a comprender y responder ante las realidades del mundo globalizado.
	La Educomunicación como proceso integral y desafío de inclusión	La integración de las tecnologías debe ser un proceso integral que articule tecnología, cultura y pedagogía, advirtiendo sobre los desafíos estructurales y de clase que obstaculizan la inclusión digital.

Nota. Elaboración Propia

En conclusión, las tendencias investigativas analizadas convergen en un enfoque de carácter cualitativo con orientación crítico-social, en el cual la investigación-acción participativa (IAP) se configura como una vía metodológica para el desarrollo de investigaciones situadas y transformadoras en el contexto educativo. Desde esta perspectiva, el docente investigador establece un diálogo constante entre su práctica pedagógica y el contexto escolar, involucrando activamente a los estudiantes. Esto favorece una transformación del quehacer pedagógico, en la que las prácticas educomunicativas impulsan el desarrollo de la innovación en las aulas y posibilitan procesos de enseñanza-aprendizaje significativos.

REFERENTES TEÓRICOS

A lo largo de esta sección se presenta el sustento teórico que fundamenta las categorías que atraviesan la presente investigación. Se profundiza en cuatro ejes centrales: la educomunicación, entendida como un proceso educativo y comunicativo; las prácticas educativas transformadoras, que implican metodologías y dinámicas participativas orientadas al desarrollo de los procesos educativos en el aula; el docente investigador, concebido como un actor reflexivo que indaga de manera sistemática sobre su propia práctica para mejorarla; y la innovación educativa, comprendida como un proceso de renovación pedagógica mediado por la creatividad, el pensamiento crítico y el uso estratégico de las tecnologías. Estos conceptos se abordan desde un enfoque interdisciplinario y dialógico, que contribuye a la construcción de un marco analítico para comprender cómo el rol del docente, en diálogo con los medios, la investigación y la innovación, puede consolidarse como un pilar de prácticas educativas con potencial transformador.

Fundamentos Teóricos de la Educomunicación en la Práctica Educativas

La comunicación es un campo interdisciplinario que articula la educación y la comunicación, con un énfasis en la participación crítica y la alfabetización mediática. A lo largo del tiempo, diversos autores han investigado, desarrollado y promovido distintas perspectivas en torno a este campo de estudio. Sin embargo, en la actualidad, las investigaciones desarrolladas específicamente desde la educomunicación siguen siendo limitadas, aunque autores clásicos centraron sus aportes en este enfoque para demostrar su relevancia dentro de las prácticas educativas.

La educomunicación surge de la integración de procesos comunicativos y educativos orientados a la formación social, con el propósito de promover sujetos críticos y activos en su entorno, a partir de esta conceptualización emergen tres autores Freire, Kaplún y Barbero, donde la educación es entendida como una práctica dialógica con la que se puede analizar la política pública, trascendiendo el lineamiento técnico y configurando relaciones pedagógicas, producto de la reflexión docente.

El concepto comienza a configurarse a partir del pensamiento de Paulo Freire, quien propuso una pedagogía basada en el diálogo, la concientización y la transformación social (Freire, 1970). Desde esta perspectiva, la educomunicación no se limita a la transmisión de conocimientos a través de procesos de aprendizaje, sino que concibe el aprendizaje como una

experiencia que fomenta la participación activa del educando. Aunque Freire no emplea de manera explícita el término educomunicación, sí prioriza un modelo educativo sustentado en el diálogo horizontal entre educador y educando, destacando el diálogo como base del proceso de aprendizaje. En Pedagogía del oprimido, al referirse a la participación, señala que el educando es un sujeto activo; por ello, la educomunicación promueve la participación de los estudiantes como protagonistas de su propia formación.

La influencia de Freire en la educomunicación resulta fundamental, ya que sus bases teóricas permiten concebir la comunicación como una dimensión educativa inseparable del acto de enseñar y aprender. Su pensamiento propició una ruptura con las lógicas verticales de transmisión de la información y promovió una educación dialógica, en la que educador y educando se reconocen como sujetos activos del proceso educativo. Asimismo, su afirmación de que “nadie educa a nadie, nadie se educa solo, los hombres se educan entre sí mediatizados por el mundo” (Freire, 1967, p. 61) resalta que los procesos educativos no se fundamentan únicamente en la transmisión de contenidos, sino en una construcción colectiva que emerge de la interacción entre sujetos que interpretan y transforman su realidad.

Posteriormente, en el desarrollo del pensamiento educomunicativo, aparece Kaplún (1998), quien en Una pedagogía de la comunicación realiza una crítica a la lógica de los medios de masas y a los modelos tradicionales de enseñanza. Plantea que tanto la educación como la comunicación han sido estructuradas desde un modelo vertical, en el cual el educador se concibe como la única fuente de saber y el estudiante ocupa un lugar pasivo como receptor. Frente a ello, propone una comunicación horizontal, participativa y dialógica, afirmando que “educar es comunicar. No hay acto educativo que no comunique algo, ni acto comunicativo que no eduque de algún modo” (Kaplún, 1998, p. 21). Su propuesta centra la atención en la interacción y la participación comunitaria para la producción colectiva de conocimientos, aplicándose especialmente en procesos de alfabetización, uso de radios comunitarias, educación rural y formación ciudadana en contextos populares.

El pensamiento de Kaplún se ha consolidado como un principio central de la educomunicación, al concebir la relación entre comunicación y educación como prácticas sociales, culturales y políticas que posibilitan la participación de los sujetos y la transformación de su realidad. Desde esta perspectiva, Kaplún cuestiona lo que denomina la “comunicación bancaria”, en sintonía con la crítica de Freire a la educación bancaria. Ambos autores coinciden en que los aprendizajes verdaderamente transformadores no se producen en relaciones jerárquicas, sino que se construyen a partir del diálogo y la co-construcción del conocimiento. Así, la producción colectiva se entiende como un proceso en el que los grupos o comunidades

elaboran mensajes y saberes desde sus propias prácticas, vivencias, necesidades y contextos socioculturales.

En conjunto, los aportes de Kaplún ofrecen una base teórica para comprender la educación como un campo que busca superar las formas tradicionales y verticales de transmisión del conocimiento, promoviendo prácticas comunicativas y educativas orientadas a la democracia, la participación y la transformación social en contextos latinoamericanos marcados por desigualdades y exclusiones históricas.

Por otro lado, Martín-Barbero (1987) plantea el desplazamiento “de los medios a las mediaciones”, señalando que lo que otorga significado social a los medios no es su materialidad tecnológica, sino las matrices culturales desde las cuales se convierten en experiencia. En este sentido, la atención se traslada de la tecnología a los procesos culturales, simbólicos y cotidianos en los que los sujetos producen sentido. Para este autor, la educación implica comprender y reconocer a los sujetos que participan en los espacios de mediación, entendiendo que aprender y comunicar son prácticas atravesadas por la cultura de los territorios y los contextos. Desde esta mirada, los sujetos no son receptores pasivos, sino actores que negocian significados, y el aula se concibe como un espacio de integración de diversas formas de ser y habitar el mundo, en el que confluyen la familia, los medios tradicionales, las pantallas, la digitalización y otras dimensiones de la experiencia humana.

Desde esta perspectiva, la educación se configura como un territorio atravesado por múltiples mediaciones —familiares, comunitarias, tecnológicas, escolares y territoriales— que moldean los procesos de aprendizaje y comunicación. Educar implica, entonces, reconocer a los sujetos en su historia, sus prácticas y su cultura. En esta línea, Orozco (2011) señala que el sujeto no es un receptor pasivo, sino un actor que negocia permanentemente los sentidos en función de su contexto y sus mediaciones, lo que da lugar a un proceso educativo dialógico y situado.

De manera complementaria, y en diálogo con la crítica de Kaplún a la educación vertical, Carlón y Fausto (2012) destacan que las mediaciones proponen una mirada interdisciplinaria en la que aprender y comunicar se conciben como prácticas inseparables, atravesadas por la cultura digital, el consumo mediático y los entornos familiares y comunitarios. Desde esta perspectiva, la educación deja de ser un acto vertical para convertirse en una práctica en la que los sujetos interpretan, resignifican y reelaboran los contenidos a partir de sus experiencias.

Asimismo, autores como Aparici y Silva (2012) retoman a Martín-Barbero para afirmar que los procesos educativos requieren comprender la ecología mediática, considerando los lenguajes, narrativas, consumos y modos de interacción. La relevancia de esta postura radica en

reconocer que los estudiantes no solo reciben información, sino que la producen, la mezclan y la actualizan en sus territorios desde su vida cotidiana.

En este sentido, entender la educación desde el pensamiento de Martín-Barbero supone concebir el aula como un espacio intercultural, en permanente relación con el mundo, donde se negocian significados y la comunicación se transforma en una experiencia humana situada.

En conclusión, los aportes de estos autores permiten comprender la educación como un proceso dialógico, participativo y culturalmente situado, en el que los sujetos construyen sentido en interacción con su entorno. Esta perspectiva se articula con la PPDE 2022–2038, que reconoce la diversidad, el territorio y las prácticas comunicativas como ejes centrales del aprendizaje. De este modo, se establece una base conceptual que permite analizar cómo los procesos educomunicativos contribuyen al fortalecimiento y la construcción de aprendizajes significativos en el marco de una política educativa de largo plazo como la PPDE 2022–2038.

Aproximaciones Teóricas a la Innovación Educativa

Es un proceso que implica la transformación de las prácticas educativas y de las instituciones en las que estas se desarrollan. Carbonell (2021) la concibe la innovación educativa como un proceso orientado a cuestionar la educación tradicional y las formas en que se organizan la enseñanza y el aprendizaje, con el fin de responder a las demandas sociales actuales. Para este autor, el cambio educativo no constituye un acto técnico ni inmediato, sino un proceso colectivo que requiere voluntad política, reflexión y compromiso con la mejora educativa.

Innovar supone repensar el sentido de la educación, no solo a partir de la incorporación de prácticas pedagógicas, sino también mediante el uso de herramientas tecnológicas. En este sentido, la innovación adquiere significado cuando se articula con procesos de emancipación, participación y justicia social al interior de las comunidades escolares (Bofané, 2008). Asimismo, estas reflexiones sobre la innovación no pueden desligarse del contexto y de las realidades globales, ya que fenómenos sociales como la pandemia obligaron a la educación a redefinir metodologías, modos de interacción y formas de acceso al conocimiento (Ramonet, 2020). Esta crisis evidenció la necesidad de transformar la educación desde dimensiones sociales, humanas y tecnológicas.

De igual manera, la innovación educativa debe orientarse hacia la transformación social (Anaya, 2016), de modo que las prácticas innovadoras promuevan relaciones participativas y cuestionen los modelos tradicionales de enseñanza, configurándose como un mecanismo de transformación cultural y no como un simple cambio de información. En esta línea, la innovación

cobra mayor sentido cuando incorpora la participación y la voz de los estudiantes, reconoce sus experiencias y favorece su autonomía en el proceso de aprendizaje (Rudduck, 1999), lo que contribuye a la pertinencia y sostenibilidad de las transformaciones educativas.

Por otra parte, la comunicación entra en diálogo con la innovación educativa al posibilitar que las herramientas tecnológicas se conviertan en oportunidades para transformar las dinámicas de enseñanza y promover procesos de aprendizaje innovadores y colaborativos (Trujillo, 2021). Desde esta perspectiva, las tecnologías en la educación no deben reducirse a un uso técnico, sino que requieren una gestión del conocimiento que potencie la interacción, la creatividad y la producción colectiva.

En consecuencia, la innovación educativa debe considerarse en las decisiones institucionales, garantizando no solo el acceso a la tecnología, sino también la formación docente, la adecuación curricular y la construcción de una cultura escolar orientada al cambio. En este punto, las políticas públicas están llamadas a generar condiciones estructurales — infraestructura, recursos y capacitación— que permitan a las instituciones educativas apropiarse de las tecnologías y transformar estas oportunidades en aprendizajes significativos (Prats, 2016). Matas, Tójar y Serrano (2004) señalan que la innovación impacta de manera diferenciada al profesorado, ya que los cambios están condicionados por factores como la disposición individual, la formación pedagógica, la experiencia laboral, las creencias y las condiciones institucionales, lo que evidencia que la innovación no puede entenderse como un proceso lineal, sino contextualizado y acompañado de reflexión, apoyo y seguimiento continuo.

Estos aportes amplían la comprensión de la innovación educativa como un proceso que atraviesa lo pedagógico, lo comunicativo, lo institucional y lo sociopolítico, y que exige repensar la educación desde la participación de todos los actores escolares. De este modo, la innovación se configura como un proceso permanente que fortalece el papel de la escuela como espacio para la construcción de ciudadanía y de aprendizajes significativos en un contexto globalizado.

En síntesis, la innovación educativa dialoga con los principios, objetivos y estrategias de la PPDE 2022–2038, al reconocer que innovar implica transformaciones de carácter pedagógico, cultural y tecnológico, orientadas al fortalecimiento de la participación, la promoción de la equidad y la integración crítica de la tecnología. En este marco, la innovación educativa se consolida como uno de los pilares para impulsar una educación justa, pertinente y acorde con las realidades del siglo XXI en el distrito.

Docente investigador como agente de la transformación

La categoría de Docente Investigador surge de la necesidad de plantear un ideal pedagógico que garantice la coherencia entre la teoría y la práctica, dado que es el maestro quien media entre la teoría, el currículo y la realidad contextual de la escuela (Novoa, 2023). En este sentido, se hace necesario profundizar en las bases teóricas que definen este rol fundamental, estableciendo un diálogo entre las tradiciones de la reflexión crítica y la investigación situada.

El punto de partida para la construcción del Docente Investigador se centra en la práctica reflexiva. Al respecto, Schön (1983) criticó la visión tradicional de la profesionalización, que concibe al experto como un técnico que aplica conocimientos de manera lineal y descontextualizada. Por el contrario, el autor sostiene que la verdadera competencia profesional se manifiesta en la capacidad de enfrentar las “zonas indeterminadas de la práctica”, es decir, situaciones complejas, inciertas y singulares que no pueden resolverse mediante la simple aplicación de reglas.

En este marco, Schön introduce dos conceptos clave para comprender la acción profesional: la reflexión en la acción y la reflexión sobre la acción. La primera alude a la capacidad de pensar mientras se actúa, ajustando las decisiones en tiempo real: “cuando un profesional reflexiona en la acción, se convierte en un investigador en el contexto de la práctica” (Schön, 1983, p. 68). La segunda implica la revisión posterior de la experiencia, lo que permite al docente aprender de su propia práctica y reconocerse como investigador en su contexto.

Esta perspectiva resulta fundamental, pues otorga al docente el rol de productor de conocimiento y rompe con la concepción de un simple transmisor que sigue directrices externas. Asimismo, le permite situarse críticamente en su contexto y reconocer las necesidades reales de sus estudiantes.

Complementario al fundamento ontológico propuesto por Schön, se encuentra el fundamento metodológico de Stenhouse (2007), quien plantea al profesor como investigador al desplazar el foco de la investigación educativa desde los académicos externos hacia los propios docentes. Para Stenhouse (1975), la transformación educativa solo es posible en la medida en que las prácticas cotidianas de los maestros sean investigadas de manera sistemática.

Desde esta perspectiva, el currículo no debe entenderse como un conjunto de verdades inmutables, sino como una serie de “hipótesis a verificar en la práctica” (Stenhouse, 1975, p. 142). Esta concepción empodera al docente para cuestionar la validez de los contenidos y las metodologías propuestas, así como para modificarlos en función de lo observado en el aula: “los

profesores deben ser investigadores que investigan sus propios problemas, que examinan sus propios supuestos, que investigan su propio trabajo” (Stenhouse, 1975, p. 158). El Docente Investigador, bajo esta óptica, reflexiona para diseñar una acción, la implementa y posteriormente la investiga de forma sistemática, generando un conocimiento relevante para su contexto.

Las perspectivas de Schön y Stenhouse se inscriben, a su vez, en un marco ético y político desarrollado por Freire (1968), quien otorga al Docente Investigador un propósito de transformación social y emancipación. Para Freire, el docente no puede ser neutral, ya que su práctica es inherentemente política; por ello, el rol del docente investigador se opone a la “educación bancaria”, en la que el conocimiento es depositado por el profesor en el estudiante.

Esta postura implica un diálogo horizontal en el que la problematización de la realidad se convierte en el motor del aprendizaje: “nadie educa a nadie —nadie se educa a sí mismo—; los hombres se educan entre sí con la mediación del mundo” (Freire, 1968, p. 79).

En síntesis, el Docente Investigador promueve la lectura crítica del mundo y el empoderamiento de su labor, así como la voz del estudiante, al tiempo que guía procesos de investigación en el aula orientados a responder a las necesidades propias de los contextos educativos. De este modo, las perspectivas de Schön, Stenhouse y Freire convergen en la necesidad de un docente activo y reflexivo, capaz de gestionar la incertidumbre y la complejidad (Schön, 1983), de sistematizar su práctica y concebir el currículo como una hipótesis en permanente revisión (Stenhouse, 1975), y de posicionarse en un horizonte ético y político como un intelectual crítico que orienta su práctica hacia la emancipación y el diálogo horizontal (Freire, 1968).

Prácticas transformadoras como horizonte de cambio

La categoría de prácticas transformadoras representa la materialización de la innovación educativa, en la medida en que una práctica es verdaderamente transformadora cuando logra superar la lógica instrumental y la mera transmisión de contenidos (Narváez, 2021). Para ello, es necesario redefinir los roles, los procesos y los objetivos del aula. Con este propósito, en este apartado se teoriza la categoría de prácticas transformadoras a partir del diálogo entre tres vertientes: el modelo dialógico de Kaplún, la perspectiva cultural de Martín-Barbero y la praxis investigativa de Fals Borda.

Las prácticas transformadoras tienen su raíz pedagógica en la crítica al modelo tradicional y lineal de transmisión del conocimiento, en el que la comunicación desempeña un papel central dentro de la educación. Kaplún (2005) identifica tres modelos: el énfasis en los contenidos, donde

el conocimiento se concibe como una mercancía que se transfiere; el énfasis en los efectos, en el que el conocimiento se reduce a una conducta lograda mediante la manipulación; y el énfasis en el proceso, desde el cual el conocimiento se construye de manera colectiva.

Para Kaplún, la transformación implica un salto epistemológico del modelo centrado en los contenidos o en los efectos hacia el modelo del interaprendizaje. En este último, la comunicación no se entiende como un acto unidireccional, sino como un proceso de construcción mutua de saberes: “nadie ‘da’ conocimiento, ni ‘recibe’ conocimiento. Todos interaprendemos” (Kaplún, 2005, p. 79).

Desde esta óptica, las prácticas transformadoras requieren relaciones horizontales entre maestros y estudiantes, en las que los primeros se conviertan en coaprendices y los segundos en productores de sentido. Asimismo, promueven la problematización de la realidad y el uso de los medios y las tecnologías no para difundir verdades acabadas, sino para generar preguntas y reflexiones críticas sobre el contexto.

En complemento a lo anterior, Martín-Barbero (2002) sitúa el análisis en el contexto cultural donde ocurre la comunicación y propone el concepto de mediaciones para argumentar que el verdadero poder de los medios no reside en sus mensajes, sino en los procesos culturales que permiten a las comunidades apropiarse de las tecnologías y reconfigurar el saber desde su vida cotidiana. Desde esta perspectiva, las prácticas transformadoras reconocen la cultura y el contexto del estudiante, por lo que el proceso de enseñanza-aprendizaje se fundamenta en sus narrativas, rituales y saberes previos, en lugar de imponer un currículo externo y ajeno a su realidad.

Adicionalmente, estas prácticas fomentan la reconfiguración del saber y del narrar, lo que, de la mano de la educomunicación, posibilita que los estudiantes no solo decodifiquen mensajes, sino que produzcan sus propias narrativas, fortaleciendo así su identidad y su voz crítica (Martín-Barbero, 2002).

De este modo, las prácticas transformadoras trascienden lo metodológico y se posicionan en un plano político y epistemológico, desde el cual Orlando Fals Borda (1987) las concibe como un compromiso con la realidad social. Esta postura se consolida a través de la Investigación-Acción Participativa (IAP), orientada a la democratización del conocimiento y la transformación social.

Fals Borda (1987) define la IAP como un proceso en el que la investigación es inseparable de la acción y en el que los sujetos de estudio, es decir, las comunidades, se constituyen como coinvestigadores y coautores de las soluciones. En este sentido, cobra especial relevancia la praxis, entendida como la unidad dinámica entre teoría y práctica: “la IAP busca producir

conocimiento de forma participativa para que el pueblo tome decisiones y emprenda acciones que lo conduzcan a la transformación social y a la emancipación” (Fals Borda, 1987, p. 119).

En el ámbito educativo, una práctica transformadora se define por su compromiso contextualizado y por el uso de la investigación en el aula para abordar problemas reales de la comunidad educativa. Esto implica responder a la diversidad cultural y socioeconómica de los contextos, superando modelos estandarizados. Por ello, una práctica transformadora debe ser una acción intencional, situada y diseñada para resolver conflictos o transformar narrativas en el ámbito local, validando el conocimiento que emerge de la base social.

En conclusión, las prácticas transformadoras constituyen el escenario donde se pone a prueba la coherencia entre teoría y práctica. El diálogo entre Kaplún, Martín-Barbero y Fals Borda revela que la verdadera transformación depende de tres condiciones fundamentales: la condición relacional (Kaplún, 2005), que sitúa el interaprendizaje como principio y rompe con el modelo de transmisión; la condición cultural (Martín-Barbero, 2002), que reconoce las mediaciones culturales del estudiante y utiliza los medios para la reconfiguración del saber; y la condición política (Fals Borda, 1987), que vincula la práctica con la praxis, la IAP y el compromiso social, orientados a la emancipación y a la resolución de problemas contextuales.

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

A continuación, se presentan los resultados y las discusiones obtenidos a partir del análisis de las categorías propuestas en la investigación: educomunicación, docente investigador, prácticas transformadoras e innovación educativa, a la luz de la PPDE 2022-2038, con el propósito de identificar la manera en que dicha política incorpora —o no— los procesos educomunicativos como eje estratégico para promover la innovación educativa.

Este apartado evidencia que la PPDE 2022-2038 integra diversos discursos y acciones orientados al fomento de la innovación educativa mediante la participación y el uso de los medios y las tecnologías, no solo desde una perspectiva instrumental, sino también como un aporte a la concepción de la educación como un derecho fundamental, clave para el desarrollo humano.

La educación, la comunicación y las tecnologías digitales han sido, en los últimos años, ejes centrales de diversas investigaciones orientadas a responder a los desafíos contemporáneos relacionados con la inclusión educativa, la diversidad cultural y la apropiación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). En este apartado se analizan trabajos del campo de la educomunicación que, desde distintos contextos geográficos y sociales, abordan las tensiones y oportunidades que emergen al integrar tecnologías y medios en entornos culturales y estructuralmente excluidos.

El análisis de estos estudios se centra en países como Chile, España y Perú, en los cuales se destaca cómo las prácticas educativas pueden contribuir al fortalecimiento de una ciudadanía digital crítica. De manera similar, en Colombia, la PPDE 2022-2038 (CONPES) busca, a través de un componente regional, dar respuesta a los nuevos contextos globales mediante el uso de las tecnologías de la información y las telecomunicaciones.

Los medios de comunicación como herramienta intercultural

Marín et al. (2021), a través de un enfoque metodológico participativo, desarrollan un estudio en el sur de Chile enfocado en visibilizar experiencias significativas de educación situada en un contexto rural indígena. En esta investigación se propone la radio escolar como una estrategia para articular saberes tradicionales con procesos educativos contemporáneos.

En este caso, la intervención no se concibe como una imposición externa, sino como un proceso construido conjuntamente con los actores locales —estudiantes, familias y docentes— (Gutiérrez, Carias y Gómez, 2021), quienes se constituyen en sujetos centrales del proceso formativo y de construcción de narrativas. De este modo, la radio deja de ser una simple

herramienta para convertirse en un medio de resistencia cultural y revitalización lingüística. La investigación resalta que la educomunicación no debe reducirse a la incorporación de tecnologías en el aula, sino que debe comprenderse como una forma de acción social que recupera las voces de sujetos históricamente silenciados y, en este sentido, trasciende el ámbito educativo para consolidarse como una herramienta de cohesión social e identidad colectiva.

Este estudio pone de relieve el uso de la radio no solo como un medio de transmisión, sino como un espacio de diálogo en el que emergen propuestas educativas adaptadas al entorno y a las realidades que lo habitan. Así, la comunicación fortalece los procesos educativos al reforzar la cultura y el sentido de pertenencia, cumpliendo una función clave en la gestión educativa.

La interculturalidad, desde esta perspectiva, no se concibe únicamente como la coexistencia de diferencias, sino como una construcción situada de sentidos, en la cual la gestión educativa mediada por los medios de comunicación genera espacios de negociación, reconocimiento y validación de saberes.

Las investigaciones revisadas coinciden en que el conocimiento no es neutro ni universal, sino relacional, histórico y político. En lugar de producirse desde estructuras hegemónicas y descontextualizadas, el conocimiento se sitúa en los entornos culturales y en los sujetos que participan en ellos, respondiendo a necesidades concretas sin desconocer los lineamientos nacionales en educación. Asimismo, se destaca la necesidad de priorizar la voz de los actores locales, reconociendo las tensiones de poder existentes y promoviendo horizontes críticos que posibiliten una praxis transformadora y emancipadora.

En este marco, la PPDE 2022-2038 aborda la interculturalidad a través del enfoque diferencial como principio orientador para la atención de los grupos étnicos del distrito, procurando el respeto por los saberes ancestrales y las lenguas nativas, y promoviendo el diálogo de saberes entre la educación formal y las cosmovisiones propias de estas culturas. De igual manera, la política reconoce a la población migrante, con el propósito de fortalecer el reconocimiento de la otredad y potenciar el uso de los medios digitales como herramientas de expresión estudiantil, orientadas al fortalecimiento de una ciudadanía crítica y al cierre de las brechas digitales existentes.

Adicionalmente, una de las habilidades para el siglo XXI que se destaca en la política pública es la vida personal y profesional, la cual incluye la capacidad de adaptación, la iniciativa de autogobierno, la promoción de relaciones interpersonales e interculturales, así como la productividad y la rendición de cuentas (CONPES, 34).

No obstante, aunque la PPDE 2022-2038 reconoce la necesidad de cerrar la brecha digital y plantea interrogantes sobre la formación en habilidades del siglo XXI, no garantiza de manera efectiva el acceso a la conectividad para todos los estudiantes del distrito. En su lugar, propone el uso de otros medios, como materiales impresos y medios de comunicación tradicionales, para llegar a la población que no cuenta con acceso a internet. Según el Consejo de Bogotá, a finales de 2018 el 88 % de la población del distrito tenía acceso a internet (Consejo de Bogotá, 2018). Sin embargo, localidades como Usme, Ciudad Bolívar y Bosa presentan los menores niveles de conectividad, lo que evidencia que la brecha digital está estrechamente vinculada a las condiciones socioeconómicas de los estudiantes y tiende a profundizarse en lugar de reducirse. En contraste, localidades como Chapinero, Usaquén y Suba registran los mayores niveles de acceso a internet.

Buenas prácticas educomunicativas en entornos digitales

En el proceso investigativo, la educomunicación se vincula con la alfabetización digital, entendida como un conjunto de competencias para interpretar, producir y compartir contenidos en entornos digitales. Diversos estudios resaltan la importancia de diseñar estrategias pedagógicas que promuevan e impulsen un uso consciente y reflexivo de los medios, así como la relación que se establece entre docentes y estudiantes en el uso de estas herramientas.

Desde esta perspectiva, la educomunicación no se reduce al manejo técnico de plataformas; por el contrario, apunta a la formación de ciudadanos críticos y creativos. Estos enfoques subrayan la necesidad de fortalecer competencias digitales y comunicativas con el fin de evitar prácticas meramente instrumentales o pasivas en el uso de los medios digitales (Caldeiro et al., 2019). En la investigación desarrollada por estos autores se identifican diversas prácticas, entre las que se destacan la creación de contenidos colaborativos, la integración curricular de los medios de comunicación y el uso reflexivo de las redes sociales.

En este sentido, la PPDDE (CONPES-34) aborda las habilidades para el siglo XXI, lo cual dialoga directamente con el alfabetismo digital, basado en la alfabetización informacional, la educación sobre los medios y las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Adicionalmente, la política menciona la habilidad relacionada con el aprendizaje y la innovación, la cual involucra el análisis crítico, la resolución de problemas, la comunicación, el trabajo en equipo, la creatividad y la innovación. Tal como se ha señalado anteriormente, estos elementos se encuentran estrechamente vinculados con los procesos educomunicativos.

En conclusión, la educomunicación también puede comprenderse como una perspectiva que promueve el uso de los medios tecnológicos y las herramientas educativas como un complemento para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este marco, se potencia la alfabetización mediática y digital, la cual se ha convertido en un factor relevante en los contextos educativos actuales. Esto implica que los estudiantes tengan acceso a una amplia diversidad de recursos de aprendizaje e información, lo que contribuye al desarrollo de su pensamiento crítico y creatividad, principios que promueve la educomunicación y que evidencian el interés de la PPDDE en fomentar estas habilidades mediante la inmersión en entornos digitales en las instituciones educativas del distrito.

El uso de las TIC y la interculturalidad desde una perspectiva de educación comunicativa

Cuasihuamán et al. (2020) se enfocan en analizar las dificultades y limitaciones que presenta la integración de las tecnologías y la comunicación en los procesos de desarrollo rural y urbano. Los autores identifican que el avance tecnológico a nivel mundial, sumado a las desigualdades socioeconómicas y a una infraestructura tecnológica insuficiente, dificulta el acceso y el uso adecuado de herramientas que permitan la inclusión digital y el desarrollo sostenible de una ciudadanía digital.

Las prácticas culturales contemporáneas requieren la adaptación de las nuevas tecnologías y los contenidos digitales a los entornos socioculturales, lo cual constituye un paso significativo para la incorporación de las TIC en los contextos educativos, fundamentales para los procesos de aprendizaje. Esta necesidad se reconoce en la PPDDE 2022-2038, donde se señala que existen dificultades en el acceso de la población al desarrollo de habilidades informáticas, debido a la concentración de la oferta educativa en este ámbito en instituciones privadas (76 %) (CONPES-34). Esta situación incrementa la disparidad entre los contenidos de los programas educativos y las competencias actualmente requeridas. En consecuencia, aunque la política pública reconoce la importancia de potenciar las habilidades informáticas en los estudiantes del distrito, también evidencia un déficit en su enseñanza, especialmente en el sector oficial.

Desde esta perspectiva, el proceso investigativo muestra que no basta con la implementación de infraestructura tecnológica; es indispensable acompañarla de procesos formativos que respondan a las necesidades del entorno y promuevan la participación activa de la comunidad. En este sentido, se resalta la importancia del fortalecimiento de la identidad cultural a través de herramientas digitales y prácticas culturales que fomenten la autonomía y la inclusión

en comunidades más participativas. Así, se propone una educomunicación que no imponga modelos externos, sino que dialogue con las realidades locales y promueva procesos de construcción colectiva del conocimiento. No obstante, los autores advierten que estas iniciativas requieren el respaldo de políticas públicas, infraestructuras adecuadas y procesos de formación continua (Cuasihuamán et al., 2020).

De esta manera, se evidencia que la PPDDE, a través de la participación ciudadana y la inversión en el mejoramiento de la infraestructura física y tecnológica, genera expectativas para dar cumplimiento a las condiciones anteriormente mencionadas, lo que demuestra el diálogo existente entre los planteamientos de los procesos educomunicativos y la política pública.

La educomunicación se configura, así, como una herramienta fundamental para transformar los procesos educativos desde una perspectiva crítica, inclusiva e intercultural. La integración de las tecnologías de la información y la comunicación en la educación trasciende el acceso o el uso técnico, pues implica promover una alfabetización mediática y digital crítica que fomente la participación activa de las comunidades en sus entornos.

Los estudios revisados coinciden en que los medios digitales y las herramientas tecnológicas pueden convertirse en espacios de resistencia, revitalización lingüística y creación colaborativa de conocimiento. Asimismo, enfatizan que el éxito de estas prácticas no depende únicamente de la infraestructura tecnológica, sino también del diseño de estrategias pedagógicas significativas, del acompañamiento docente y del reconocimiento de las realidades socioculturales de los territorios.

Finalmente, se concluye que la educomunicación debe entenderse como una propuesta integral que articula tecnología, cultura y pedagogía con el propósito de formar ciudadanos críticos y comprometidos con su entorno, lo cual exige la implementación de políticas que respalden estas iniciativas desde un enfoque de equidad y sostenibilidad. Aunque la PPDDE no menciona de manera explícita el concepto de educomunicación, se identifican discursos que incorporan elementos propios de los procesos educomunicativos, como la formación en habilidades digitales, el aprendizaje intercultural, el fortalecimiento del pensamiento crítico y la creatividad. Esto evidencia un desarrollo conceptual amplio y la presencia transversal de la educomunicación a lo largo de la política, aun sin una referencia directa al término.

Docente Investigador

Cuando se habla del docente investigador, se hace referencia a la agencia del profesorado, entendida como la capacidad reflexiva y crítica para analizar su propia práctica y generar acciones que beneficien los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Las distintas perspectivas investigativas desde las cuales se concibe al docente investigador se agrupan en tres enfoques principales: la integración investigación–enseñanza, la investigación-acción como herramienta de mejora docente y la práctica reflexiva sistemática y colaborativa.

En relación con la integración investigación–enseñanza, los autores Aarón Eduardo Carvajal Tapia y Eduardo Carvajal Rodríguez (2019), citando a Müller (2000), señalan que la participación activa de los estudiantes en procesos de investigación fortalece su comprensión del quehacer científico. De manera complementaria, Vidal y Quintanilla (1999) afirman que la investigación y el rol docente constituyen dimensiones inseparables dentro de la educación superior.

Desde esta perspectiva, el docente investigador asume un papel central en la formación de profesionales idóneos y creativos, ya que, a través de sus prácticas pedagógicas, incentiva a los estudiantes a trascender lo mínimo y a generar transformaciones sociales significativas, orientadas a la solución de problemas reales. Su labor no se limita a la transmisión de conocimientos, sino que incluye el desarrollo de valores éticos y el compromiso con la innovación, dado que la investigación contribuye a la formación de profesionales proactivos y competentes, capaces de resolver problemas complejos y de aportar al progreso institucional y social (Carvajal, 2019).

Lo anterior se logra mediante la figura del docente como agente de cambio, quien motiva a los estudiantes a concebir la educación desde una perspectiva aplicada. Esta capacidad de inspirar es la que lo convierte en un eje fundamental en la formación de profesionales con pensamiento crítico y con interés por la investigación.

No obstante, para que este enfoque se consolide, es indispensable la formación continua de los docentes en métodos científicos, así como la difusión de los resultados de sus investigaciones, lo que se sintetiza en la consigna “publicar o perecer”. Esto implica, además, el fortalecimiento y sostenimiento de semilleros de investigación activos que permitan generar impacto a nivel local, nacional o internacional (Carvajal, 2019).

En relación con la PPDDE, se identifican incentivos distritales orientados a promover la formación continua del profesorado, bajo la premisa de que un mayor nivel de estudios posgraduales en la población docente se traduce en una mejora de la calidad educativa. Sin embargo, no se evidencia una priorización de las actitudes investigativas dentro de la formación que reciben los estudiantes del distrito, lo cual resulta problemático si se considera que estas competencias son fundamentales para responder a las demandas del mundo contemporáneo.

En cuanto a la investigación-acción como herramienta de mejora docente, Pérez y Van-Leenden (2019) posicionan esta metodología como un elemento clave para el desarrollo profesional del docente universitario. Según Martín-Sabina et al. (2002), este enfoque permite la generación de conocimiento pedagógico a partir de la práctica investigativa, estableciendo una relación dialéctica entre teoría y práctica. De este modo, el docente, como actor principal del proceso educativo, emplea la investigación-acción para identificar y resolver problemáticas presentes en su contexto.

Adicionalmente, a partir del modelo propuesto por Lewin (1946), citado en Martínez-Miguélez (2004), el proceso de investigación-acción comprende nueve etapas fundamentales: 1) diseño del proyecto, 2) identificación del problema, 3) análisis del problema, 4) formulación de hipótesis, 5) recolección de datos, 6) categorización de la información, 7) estructuración de categorías, 8) implementación de acciones y 9) evaluación de resultados. Este ciclo sistemático posibilita el abordaje riguroso de problemáticas educativas.

Los estudios revisados evidencian que el 84,21 % de las experiencias de investigación-acción obtuvieron resultados positivos en la resolución de las problemáticas identificadas durante la fase diagnóstica. No obstante, un 15,79 % no alcanzó los objetivos propuestos, lo que pone de manifiesto la necesidad de adaptar la metodología a contextos específicos y de garantizar un seguimiento adecuado del proceso (Pérez et al., 2019).

Si bien la investigación-acción ha sido aplicada en diversos campos de las ciencias sociales, en el ámbito educativo ha encontrado un espacio particularmente propicio para su desarrollo. Docentes e investigadores han generado múltiples adaptaciones metodológicas que demuestran su flexibilidad y pertinencia en contextos educativos diversos. De este modo, la investigación-acción se ha consolidado como una herramienta valiosa para el crecimiento profesional docente, ya que, como actores centrales del proceso de enseñanza-aprendizaje, los educadores la han incorporado tanto por iniciativa propia como por exigencias institucionales, trabajando de manera individual y colectiva para transformar sus prácticas pedagógicas.

En este marco, se evidencia que el rol del docente investigador se sustenta en el reconocimiento de su condición de sujeto activo y generador de conocimiento a partir de su propia práctica en el aula. No obstante, en relación con la PPDDE, no se observa una apuesta clara por posicionar al docente como agente transformador de los procesos educativos, lo que sugiere una instrumentalización de la labor docente desde la perspectiva distrital. La participación del profesorado en esta política se focaliza principalmente en el ejercicio de la profesión y en la reducción de brechas del sistema educativo, sin fortalecer de manera explícita su dimensión investigativa.

En cuanto a la práctica reflexiva sistemática y colaborativa, Novoa Echaurren (2023) identifica dos brechas críticas en la formación docente: la primera, entre teoría y práctica, derivada de la falta de articulación entre los fundamentos pedagógicos y las acciones en el aula; y la segunda, entre política educativa y realidad escolar, evidenciada en la discrepancia entre las directrices institucionales y las necesidades concretas del profesorado. A partir de los planteamientos de Dewey (1910) y Freire (1998), la práctica reflexiva se posiciona como una metodología que contribuye a reducir estas brechas, promoviendo un diálogo permanente entre teoría, política y contexto.

No obstante, la práctica reflexiva requiere desarrollarse en espacios colaborativos que fortalezcan el rol docente en distintos entornos, incluidos los digitales. Según Novoa (2023), aunque el 70 % de los docentes domina herramientas digitales básicas, solo el 33 % orienta a sus estudiantes en el análisis crítico de la información, lo que evidencia una necesidad urgente de formación en alfabetización digital, desde un enfoque contextualizado y ético. En este sentido, la metodología más pertinente es la investigación-acción participativa (IAP), ya que permite integrar teoría y práctica mediante la investigación activa del docente en su contexto, al tiempo que promueve la participación estudiantil como co-investigadores en procesos reflexivos.

Ante este panorama, resulta clave la agencia docente, entendida como la capacidad de tomar decisiones autónomas fundamentadas en la reflexión crítica, lo que permite adaptar el uso de las TIC a contextos específicos. Esta agencia se nutre de tres dimensiones interrelacionadas: la personal, asociada a la reflexión individual sobre la pedagogía y la disciplina; la colaborativa, vinculada al diálogo entre pares para el codiseño de prácticas; y la institucional, relacionada con la alineación con las políticas educativas, pero con retroalimentación desde el aula (Novoa, 2023).

La autora destaca la reflexión holística (Albion y Tondeur, 2018; Freire, 2011) como un marco que integra lo micro, correspondiente al aula, y lo macro, vinculado a las políticas educativas. Asimismo, retoma de Schön (1983) la distinción entre reflexión en la acción,

entendida como la adaptación inmediata durante la práctica, y reflexión sobre la acción, concebida como el análisis posterior orientado a la mejora de futuras intervenciones, especialmente en contextos mediados por TIC.

Desde esta perspectiva, las TIC trascienden su uso instrumental y se configuran como medios para la reflexión colaborativa y la toma de decisiones basadas en evidencia. En consecuencia, se resalta la necesidad de apoyar a los docentes en la investigación del impacto de las TIC en los aprendizajes y en la recolección y análisis sistemático de datos sobre su práctica. Para ello, se proponen programas de desarrollo profesional docente basados en datos, que promuevan el acompañamiento entre pares, la transferencia entre teoría y práctica y la evaluación continua de las trayectorias profesionales (Novoa, 2023).

Finalmente, Novoa (2023) sostiene que la práctica reflexiva adquiere sentido en la medida en que involucra a todos los actores del ecosistema educativo —docentes, directivos, estudiantes y responsables de la política pública—, lo que exige la creación de espacios formales para la reflexión crítica y de mecanismos institucionales que articulen las necesidades del aula con las políticas educativas. En este marco, algunas investigaciones recientes abogan por modelos de gobernanza educativa que descentralicen la toma de decisiones y empoderen a los docentes como investigadores de su propia práctica.

En conclusión, el docente investigador se configura como una categoría que implica la acción reflexiva y crítica no solo del profesorado, sino de toda la comunidad educativa involucrada en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta perspectiva permite establecer diálogos entre la política educativa y los contextos escolares, con el fin de generar prácticas investigativas que involucren activamente a los estudiantes. En las distintas tendencias investigativas analizadas se evidencia una orientación cualitativa con enfoque crítico-social, que converge en el uso de la IAP como estrategia metodológica clave para el desarrollo de investigaciones situadas y transformadoras.

En este sentido, la participación docente en las políticas públicas resulta esencial para proponer respuestas a los retos que enfrenta la educación en el distrito. Esto implica la construcción de un diálogo permanente entre docentes, estudiantes, directivos y formuladores de políticas, con el propósito de posicionar al docente como un sujeto activo de su profesión y a la comunidad educativa como un colectivo crítico y reflexivo, capaz de abordar las problemáticas cotidianas de los distintos contextos distritales. No basta, por tanto, con la participación del profesorado en la formulación de políticas públicas; es fundamental involucrar de manera amplia a toda la comunidad educativa.

En síntesis, la visión del docente investigador, planteada en esta investigación no se refleja de manera explícita en la PPDDE, lo que podría limitar los procesos de innovación educativa y restringir las posibilidades de que los estudiantes se aproximen desde edades tempranas a la investigación como una práctica formativa. Esto podría generar una desconexión con las demandas del mundo actual.

Esta situación dificulta que la actitud investigativa del docente trascienda el aula y, en consecuencia, que los estudiantes se motiven a incorporar la indagación como parte de su proceso formativo, reduciendo el potencial del docente como sujeto activo, reflexivo y generador de conocimiento, así como el reconocimiento de la investigación como un factor fundamental de transformación educativa.

Por último, se considera necesario cuestionar la relación entre la formación posgradual del profesorado y la mejora efectiva de la calidad educativa, dado que, aunque el distrito destina recursos a la capacitación continua de los docentes, ello no garantiza necesariamente una transformación de los modelos pedagógicos ni el impacto esperado en los procesos educativos.

Prácticas Transformadoras

Cuando se habla de prácticas transformadoras, se hace referencia a aquellas estrategias que los docentes implementan de manera intencionada para promover aprendizajes de diversa índole que, en última instancia, generan procesos de transformación.

Las distintas perspectivas investigativas desde las cuales se analizan las prácticas transformadoras se agrupan en tres enfoques: el trabajo docente y el cambio social, la práctica sistemática de la reflexividad y la transformación como realización personal.

Trabajo docente y cambio social

A partir de una investigación con enfoque cualitativo y de revisión documental, Rivas (2016) sostiene que la escuela ha sido históricamente una institución al servicio de la sociedad, no solo en la reproducción y acentuación de valores sociales, sino también en su cuestionamiento y transformación. El autor plantea que, de manera generalizada, se acepta que las demandas sociales definen tanto los contenidos del conocimiento como las formas en que este debe construirse en el ámbito educativo (Rivas, 2016).

De este modo, se establece una relación directa entre la escuela, la comunidad que la conforma y el contexto en el que se encuentra inmersa. En este entramado, el rol del docente resulta fundamental. Según Rivas (2016), existe un vínculo directo entre la labor del profesorado, la transmisión del conocimiento escolar y las transformaciones sociales; es precisamente a partir de las prácticas docentes que puede gestarse el cambio social.

No obstante, el autor advierte que el rol del maestro ha experimentado una transformación significativa, pasando de ser un creador de saber a convertirse en un administrador o promotor de un currículo que, al ser adquirido, promete movilidad social. Esta dinámica tiende a reducir la enseñanza a una transacción de carácter comercial (Rivas, 2016). Las razones de este fenómeno se relacionan con la distorsión progresiva de la función de la escuela y del papel del profesorado. Desde la perspectiva de Rivas (2016), el trabajo docente se ve limitado a la conservación del orden en el aula, configurando un espacio más orientado a la disciplina que al aprendizaje.

En consecuencia, los docentes pueden llegar a convertirse en instrumentos de las estructuras de poder dominantes, reproduciendo la dicotomía dominadores/dominados mediante la transmisión de conocimientos que la refuerzan, como la memorización de información en detrimento del pensamiento crítico. De forma paralela, se les exige priorizar modelos estandarizados de comportamiento, de hablar, de sentarse y de pensar, considerados socialmente correctos.

A partir de lo anterior, se evidencia una crisis en la función docente de doble naturaleza. Por un lado, se presenta un conflicto cognitivo-cultural, derivado del distanciamiento entre el conocimiento escolar y el conocimiento social; por otro, un conflicto político-social, relacionado con los modos de producción y gestión del conocimiento (Rivas, 2016). Esta situación se comprende desde la práctica educativa como una actividad no neutral, en la que los docentes, junto con otras autoridades académicas, disputan de manera permanente qué conocimientos son válidos y cómo deben formarse ciudadanos capaces de cuestionar el poder antidemocrático (Giroux, 2001).

En última instancia, el autor afirma que, cuando el conocimiento escolar no resulta relevante para los grupos más vulnerables —al no contribuir a la transformación de su realidad, la educación se reduce a un mecanismo de selección social que perpetúa las desigualdades propias del sistema neoliberal. Para contrarrestar esta tendencia, Rivas (2016) propone reestructurar la práctica educativa a partir de tres dimensiones: qué enseñar, promoviendo un conocimiento crítico que analice el mundo; cómo enseñar, mediante metodologías que fomenten el pensamiento crítico y experiencias significativas; y para qué enseñar, orientando la educación hacia relaciones basadas en la justicia, la solidaridad y la comunidad.

Otra perspectiva que aborda las prácticas transformadoras desde la investigación cualitativa, a través de estudios de caso, es la de Erstad et al. (2021), quienes analizan el cambio educativo desde un enfoque de justicia social. Los autores conciben la educación como un proceso político generador de transformación, en el que confluyen dimensiones creativas, emocionales, participativas y comunitarias que permiten pensar la justicia y el cambio social desde la educación.

En coherencia con esta visión, Erstad et al. (2021) proponen un modelo educativo que supere la dicotomía Norte-Sur e integre perspectivas anticapitalistas, feministas, decoloniales y comunitarias. A partir de los aportes de autores como Freire, Giroux y McLaren, enfatizan el papel de la educación como un acto político y cultural centrado en la justicia social.

Asimismo, retoman de Freire la pedagogía problematizadora y la educación popular, destacando el diálogo y la investigación como ejes del proceso educativo que favorecen la formación de sujetos críticos con conciencia colectiva, priorizando la construcción de significados sociales a través de la participación. Inspirados en este enfoque, proponen la combinación de metodologías participativas y socioafectivas para analizar de manera crítica las interdependencias globales y las injusticias estructurales que se manifiestan entre lo local y lo macro.

Finalmente, los autores subrayan la necesidad de un modelo educativo público que ofrezca herramientas éticas, conceptuales y prácticas orientadas al empoderamiento de las personas y a la transformación de la realidad social.

En conclusión, las prácticas docentes son transformadoras en la medida en que generan un impacto a nivel social y cuestionan las relaciones de dominación normalizadas. En este sentido, la educación se concibe como un proceso político y no neutral que, aunque no produce transformaciones inmediatas, resulta fundamental para pensar los cambios sociales a largo plazo. Es en este marco donde el rol del maestro adquiere especial relevancia como actor central en la formación de las nuevas generaciones.

Práctica sistemática de la reflexividad

Siguiendo con las investigaciones cualitativas en el aula y el uso de la técnica del portafolio, las prácticas transformadoras en los docentes se configuran a partir de la reflexión, especialmente cuando se desafían estructuras hegemónicas de pensamiento y de acción. En el análisis desarrollado por Zellweger y Feixas (2018), retomando los planteamientos de Brookfield, se sostiene que las prácticas transformadoras deben involucrar un análisis crítico de las

suposiciones asumidas, lo que implica redefinir perspectivas y comportamientos. Asimismo, los autores observan que, aunque la reflexión resulta clave para mejorar la enseñanza —en particular desde enfoques transformadores—, muchos docentes encuentran dificultades para cuestionar sus creencias previas y contrastarlas con evidencias que validen o refuten sus métodos.

Ante esta situación, Zellweger y Feixas (2018) afirman que, para orientar la práctica reflexiva, también son necesarias ideas que promuevan la transformación. La enseñanza transformadora busca soluciones de carácter científico que trasciendan las barreras disciplinares, lo que exige adaptar metodologías y priorizar contenidos emergentes. Esto conlleva repensar la organización del currículo con el fin de integrar nuevos saberes.

En este sentido, las características propias de la educación transformadora parten de la interdisciplinariedad, donde el diálogo entre disciplinas y actores permite la resolución de problemas; continúan con la participación estudiantil, en la que los alumnos co-construyen problemas y soluciones, orientando el aprendizaje hacia la investigación; incluyen la flexibilidad curricular, que posibilita enfoques alternativos y contextualizados; y culminan en el desarrollo de competencias, de modo que los estudiantes no solo adquieran conocimientos, sino también habilidades para analizar conexiones y tomar decisiones éticas (Zellweger y Feixas, 2018).

La implementación de estas características requiere evaluar su impacto en la satisfacción, las actitudes y los aprendizajes de los estudiantes. No obstante, pocos estudios analizan estos resultados de manera rigurosa, salvo aquellos que se enmarcan en proyectos de innovación docente (Zellweger y Feixas, 2018). En este contexto, las prácticas transformadoras del profesorado se convierten en reflexiones sistemáticas que no solo inciden en procesos investigativos, sino que también cuestionan los programas de formación docente, buscando que los maestros internalicen valores y desarrollen habilidades que fortalezcan su pensamiento crítico sobre la práctica pedagógica. Proyectos de innovación como los de Feixas et al. (2018) y Tomàs et al. (2010) promueven la reflexión sustentada en evidencia científica.

Por otro lado, Rigo et al (2021), a través de una investigación cualitativa, diseñan una experiencia de clase invertida en la que abordan la reflexión como agencia transformadora, señalando que esta se concreta mediante la participación conjunta de estudiantes y docentes. La agencia transformadora se entiende como la capacidad de los sujetos para evaluar, replantear y rediseñar colectivamente sus prácticas pedagógicas. Los autores consideran que esta capacidad no solo puede, sino que debe fomentarse a partir de diseños curriculares que integren espacios de discusión crítica, observación reflexiva y reconstrucción colaborativa de estrategias educativas.

Para que tanto estudiantes como docentes participen de la agencia transformadora, resulta pertinente el uso de las TIC y la aplicación estratégica de herramientas digitales. Tal como señalan los autores, el uso de estas herramientas se asocia con la capacidad de los estudiantes para innovar en sus prácticas y supone seleccionar y aplicar tecnologías de manera crítica para rediseñar experiencias educativas (Rigo et al, 2021).

Según Rigo et al (2021), un ejemplo de herramientas tecnológicas que promueven aprendizajes activos y agencia transformadora son los pódcast, ya que facilitan el diálogo y la co-construcción del conocimiento. Su uso no se limita a la actualización de docentes y estudiantes en herramientas innovadoras, sino que permite evidenciar la capacidad de los sujetos para adaptarse críticamente a los desafíos educativos del mundo contemporáneo.

Finalmente, los autores proponen un modelo que integra estos elementos en un proceso de aprendizaje disruptivo: la clase invertida. En este enfoque se transfiere mayor responsabilidad del aprendizaje a los estudiantes, quienes avanzan a su propio ritmo antes de las sesiones presenciales; de este modo, se invierten los roles tradicionales, el docente asume el papel de facilitador y los estudiantes adoptan una postura autónoma y protagónica en su proceso formativo (Rigo et al, 2021).

En última instancia, la agencia transformadora cobra mayor sentido en las clases invertidas en la medida en que redefine de forma constante los métodos de enseñanza-aprendizaje, permitiendo la apertura a oportunidades para explorar prácticas innovadoras, romper esquemas y transitar hacia territorios educativos inéditos (Rigo et al, 2021).

En síntesis, la acción reflexiva en las prácticas de docentes y estudiantes promueve necesariamente procesos de transformación. Estas reflexiones desafían a ambos actores a cuestionar las formas tradicionales de concebir el aprendizaje y la enseñanza. Para que ello sea posible, es necesario considerar estrategias como la interdisciplinariedad, que fomenta el diálogo no solo entre disciplinas, sino también entre los actores que las integran, así como el uso de tecnologías y herramientas innovadoras —como los pódcast— que permiten rediseñar experiencias educativas.

Transformación como realización personal y práctica emancipatoria

Praderio, Luzuriaga y Furman (2018), a través de una investigación cualitativa de corte descriptivo-interpretativo basada en estudios de caso, entrevistas y análisis documental, indagaron sobre las prácticas de docentes considerados transformadores en un centro de educación primaria para jóvenes y adultos en Argentina. Los autores señalan que estos docentes destacan

que la educación transformadora implica una dimensión personal. Por ejemplo, dos docentes del área de Ciencias Naturales mencionan que sus estudiantes buscan alcanzar metas simbólicas —como finalizar la primaria o escribir una carta—, superando así procesos de exclusión histórica. Estos casos ilustran cómo el aprendizaje adquiere un sentido profundo vinculado con la dignidad y la superación personal.

A partir de lo anterior, se plantea la importancia de que los docentes reflexionen sobre el papel de las representaciones sociales, entendidas como sistemas de valores, ideas y prácticas compartidas por un grupo (Moscovici, 1979), que operan como un “conocimiento ordinario” que orienta la interacción social y la interpretación del entorno (Jodelet, 1993). Este marco conceptual incide directamente en las decisiones pedagógicas del profesorado (Brusilovsky y Cabrera, 2005), explicando las brechas existentes entre las propuestas curriculares y su aplicación efectiva en el aula (Alasino, 2011).

En este sentido, aunque las planificaciones institucionales proponen abordajes centrados en la salud, el ambiente y los avances científicos, los docentes transformadores priorizan las representaciones sociales de sus estudiantes por encima de los documentos formales al momento de diseñar sus clases. Esto evidencia que su práctica se orienta desde una visión crítica de la educación como herramienta de emancipación (Praderio et al., 2018).

De este modo, el estudio parte de la premisa de que estos docentes —identificados como “transformadores” desde el marco teórico de Giroux y Aronowitz (1998)— vinculan la enseñanza de las Ciencias Naturales con el desarrollo de la autonomía y el pensamiento crítico. Si bien este enfoque se refleja en documentos institucionales que enfatizan la adaptación curricular a las necesidades de jóvenes y adultos, su práctica pedagógica va más allá, al sustentarse en representaciones compartidas sobre el carácter liberador de la educación (Freire, 1970).

Así, los denominados “docentes intelectuales transformadores”, que conciben su práctica como una realización personal y emancipadora, se caracterizan por su compromiso con la justicia social, el cuestionamiento de las relaciones de poder y la promoción de una comprensión crítica de la realidad en sus estudiantes. Su práctica pedagógica, centrada en la problematización del conocimiento, se configura como un referente para el fortalecimiento de la inclusión educativa (Praderio et al, 2018).

En conclusión, las prácticas transformadoras pueden analizarse tanto desde la perspectiva de los docentes como de los estudiantes, y se vinculan necesariamente con el cambio social, sustentadas en la reflexividad y en una perspectiva política de la educación. Las investigaciones revisadas coinciden en su carácter cualitativo y, en su mayoría, no se limitan a ejercicios de revisión documental, sino que incorporan la participación de la comunidad

educativa, integrando a docentes y estudiantes mediante diversas técnicas que permiten evidenciar el potencial transformador inherente a la educación.

En el marco de la presente investigación, las prácticas transformadoras se consideran una categoría relevante en tanto responden a la necesidad de que la educación afronte los desafíos del mundo globalizado. No obstante, esta categoría no se aborda de manera explícita en la política pública, dado que se asocia principalmente al quehacer docente y no a la estructuración de un esquema formal dentro de la misma. Esto no implica que las prácticas transformadoras carezcan de incidencia en la política pública, sino que su desarrollo depende, en gran medida, de la autonomía y el compromiso del ejercicio docente.

Innovación Educativa

La innovación educativa en los últimos años ha ocupado un lugar central en diversos discursos pedagógicos y educativos, en los que se impulsa la necesidad de responder a los distintos contextos sociales, culturales y políticos, así como a las dinámicas propias de un mundo cada vez más tecnológico. Esta innovación busca comprender, desde diferentes diseños metodológicos, las reformas que se han implementado, abriendo el panorama para realizar una revisión crítica que permita identificar consensos, tensiones y fragilidades.

A partir de las preguntas formuladas durante la investigación, se evaluaron los trabajos analizados en esta revisión, los cuales abordan el campo de la innovación desde una perspectiva crítica y contextualizada. Entre los interrogantes orientadores se encuentran: ¿cómo se concibe la educación a través de los procesos de innovación? y ¿cuáles son las condiciones ideales para que dicha innovación genere procesos de transformación en el mundo actual?

En este marco, el análisis realiza una aproximación a la innovación educativa desde diferentes enfoques, apoyándose en cinco documentos clave. Estos son: Entorno e innovación educativa (Martínez Bonafé y Royero Anaya, 2021); Innovación educativa en el desarrollo de aprendizajes relevantes: una revisión sistemática de literatura (Palacios, Toribio y Acosta, 2021); Las fragilidades de la innovación educativa (González y Henning, 2020); La reflexión: una necesidad de la profesionalización docente (Contreras, 2016); e Innovación educativa, pedagógica y didáctica. Concepciones para la práctica en la educación superior (Macanchi, Orozco y Campoverde, 2020). A partir de estos aportes se configura un panorama amplio de la innovación educativa, en el que se reconoce una convergencia de enfoques que permite delinear un mapa complejo del campo.

La innovación educativa en su contexto

Uno de los principales aportes al análisis de la innovación educativa se fundamenta en el trabajo de Martínez y Rogero (2021), quienes realizan una revisión documental en la que enfatizan la imposibilidad de pensar la educación sin considerar el entorno en el que esta se produce. Desde su perspectiva, resulta indispensable tener en cuenta los contextos sociales, políticos y económicos, así como analizar la relación entre la innovación, las estructuras de poder, las condiciones materiales de la escuela y la realidad de los actores que conforman el entorno educativo.

Martínez y Rogero (2021) sostienen que muchas propuestas innovadoras fracasan debido a la falta de diálogo con el territorio. Para que una innovación educativa sea pertinente y genere procesos efectivos de transformación, es necesario partir de una reflexión situada que articule las experiencias con la comunidad educativa.

Desde esta mirada, la escuela debe entenderse como una red comunitaria y social abierta, en la que se rompa con las tradiciones de enseñanza y con aquellas estructuras sociales que reproducen la exclusión y la desigualdad. En este punto se evidencia la relevancia de las innovaciones educativas. En consonancia, Ramonet (2020) señala que se está tomando conciencia de un entorno global con rasgos apocalípticos, pero también necesitado de un reconocimiento crítico y de propuestas innovadoras. Estas permiten generar procesos de aprendizaje significativo capaces de comprender y contextualizar la realidad social, tanto en el ámbito interno como externo de la comunidad educativa, favoreciendo una calidad educativa integral y eficiente a través de propuestas de innovación que amplían y cuestionan los marcos de las políticas educativas tradicionales.

Entre la reflexión y la participación: una mirada desde la investigación sistemática

Palacios, López y Acosta (2021) identifican algunos vacíos en la producción académica sobre innovación educativa, entre los que destacan la necesidad de que esta no se limite a generar cambios superficiales, sino que apunte a la mejora real de los aprendizajes.

En este marco, el papel del docente en los procesos de innovación educativa resulta fundamental y es abordado desde distintos enfoques. Contreras (2016) plantea que innovar implica un compromiso reflexivo con la práctica profesional; se trata de asumir una actitud crítica frente a la propia labor, las condiciones institucionales y los efectos de las decisiones pedagógicas. Para este autor, la reflexión constituye una vía de profesionalización del ejercicio

docente, y sin ella cualquier intento de cambio corre el riesgo de resultar superficial o poco significativo.

Otros autores advierten sobre la tendencia a responsabilizar exclusivamente a los docentes por los fracasos de la innovación, sin considerar las condiciones estructurales que la limitan (González y Henning, 2021). Las autoras señalan una paradoja evidente: a los docentes se les niegan recursos, tiempo y reconocimiento, pero al mismo tiempo se les exige innovar. A ello se suma la presión por cumplir estándares de calidad que, en ocasiones, entran en contradicción con procesos de enseñanza creativos y contextualizados.

En esta revisión sistemática también se retoman los aportes de Palacios et al. (2021), quienes enfatizan que los docentes no pueden ser receptores pasivos de propuestas innovadoras diseñadas desde instancias jerárquicas. La innovación educativa debe construirse a partir de la participación activa del profesorado, reconociendo su experiencia y saber pedagógico, así como su capacidad para contextualizar las propuestas. De este modo, el docente se consolida como un actor clave en el diseño, la implementación y la evaluación de las transformaciones educativas.

Los autores coinciden en que el aprendizaje relevante no es un resultado automático de la aplicación de metodologías activas, sino que requiere planificación, una visión integral y transformaciones profundas a nivel institucional. La innovación debe estar acompañada de un compromiso ético y epistemológico con la inclusión, la pertinencia y la equidad. Esta participación favorece la sostenibilidad de los cambios y fortalece el sentido de las transformaciones educativas.

En esta misma línea, Contreras (2016) subraya que la innovación educativa no es un acto mecánico, sino el resultado de una praxis reflexiva y crítica. El docente que innova es aquel que problematiza su propia práctica, construye saber pedagógico a partir de la experiencia y del diálogo con su contexto, y se forma de manera continua y colaborativa.

La reflexión aparece, así como una condición indispensable para evitar que las innovaciones se conviertan en imposiciones externas o modas pasajeras. Desde una postura epistemológica, Contreras propone superar la dicotomía teoría-práctica, reconociendo el saber docente como una forma legítima de conocimiento. En este sentido, la innovación también puede entenderse como una forma de resistencia frente a procesos de desprofesionalización de la docencia promovidos por ciertos enfoques.

La innovación educativa y sus cimientos frágiles: una revisión crítica

González y Henning (2021) presentan una mirada crítica a los discursos hegemónicos sobre la innovación educativa. Las autoras sostienen que muchas de las reformas que se presentan como innovadoras son, en realidad, adaptaciones superficiales que no transforman las estructuras profundas del sistema educativo. Además, advierten sobre el riesgo de que el concepto de innovación sea cooptado por el mercado y por lógicas neoliberales, perdiendo así su potencial emancipador.

Uno de los aspectos más relevantes que emerge en su análisis es la identificación de múltiples fragilidades que amenazan los procesos de innovación. Entre los principales factores que dificultan la consolidación de innovaciones sostenibles se destacan la inestabilidad de las políticas públicas, la falta de inversión y la burocratización de las reformas educativas. Estas condiciones generan un clima de desconfianza que, en muchos casos, desmotiva a los docentes e impide la planificación a largo plazo (González y Henning, 2021).

Asimismo, las autoras señalan que la dependencia de políticas públicas inestables, la ausencia de procesos significativos de formación continua, la escasa inversión y la imposición de modelos estandarizados que desconocen la diversidad de los contextos escolares contribuyen a que las innovaciones se conviertan en prácticas frágiles, desvinculadas de una reflexión pedagógica profunda y de un compromiso real con la transformación social.

También se observa una creciente mercantilización del discurso de la innovación educativa. Lejos de concebirse como un proceso emancipador, la innovación tiende a convertirse en un producto de consumo asociado a la oferta de tecnologías educativas, certificaciones privadas y rankings institucionales. Martínez y Rogero (2021) critican este fenómeno y alertan sobre la instrumentalización de la innovación por parte de agendas neoliberales que priorizan la competitividad por encima de la justicia educativa.

En conclusión, los procesos de innovación suelen presentarse de manera desarticulada y depender del liderazgo individual. Para revertir esta situación, los autores coinciden en la necesidad de fortalecer el tejido institucional, promover políticas de formación docente sostenibles y generar procesos colaborativos entre las instituciones educativas y sus comunidades.

Educación superior e innovación: oportunidades y desafíos

Macanchí, Orozco y Campoverde (2020) abordan la innovación desde una perspectiva universitaria. Las autoras sostienen que las universidades, pese a manifestar interés en fomentar la innovación, continúan reproduciendo esquemas que limitan la autonomía docente y el pensamiento crítico de los estudiantes, lo que, en la práctica, restringe los procesos innovadores.

Plantean que la educación superior debe centrarse en la transformación de las relaciones de enseñanza-aprendizaje, en la promoción de la investigación pedagógica y en la consolidación de comunidades de práctica entre docentes. Todo ello con el propósito de fortalecer la preparación, la colaboración y la reflexión colectiva, elementos fundamentales para generar cambios sostenibles en el tiempo. En este sentido, destacan el papel de las políticas de formación docente como un eje clave para la innovación, subrayando que esta no debe concebirse como un proceso individual, sino como una tarea colectiva que involucra a toda la comunidad académica.

La formación integral del estudiante, según las autoras, no debe limitarse al desarrollo de competencias técnicas, sino que ha de propiciar también habilidades críticas, éticas y comunicativas. Para ello, se requieren modelos de enseñanza centrados en el estudiante, mayor flexibilidad curricular y formas de evaluación auténticas que reconozcan la diversidad de aprendizajes.

El estado actual de la innovación educativa es complejo y está atravesado por múltiples tensiones en el sector educativo. Si bien la innovación resulta necesaria y urgente, no basta con introducir cambios formales o metodológicos; se requiere una transformación profunda de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esto implica promover una visión crítica en la que las políticas públicas contemplen nuevas formas de enseñar y una revalorización del rol docente dentro de los procesos académicos y formativos de las instituciones educativas.

Los estudios coinciden en que la innovación debe orientarse al desarrollo de aprendizajes significativos, a la inclusión tanto de docentes como de estudiantes y a la participación democrática en la toma de decisiones educativas. Por ello, se hace necesaria una reflexión crítica que analice las condiciones institucionales que posibilitan la innovación y contribuya a la construcción de una cultura educativa en la que el cambio no sea una imposición externa, sino un proceso colaborativo y compartido.

El reto actual consiste en resistir la banalización de los conceptos y promover formas de innovación comprometidas con la cultura, la equidad y el derecho a una educación transformadora. En última instancia, no se trata de alcanzar un punto final, sino de transitar un

camino: un proceso siempre inacabado, sostenido por el compromiso, la reflexión y la voluntad política.

En la PPDDE 2022-2038 (CONPES 24), la innovación educativa se menciona a lo largo del documento, focalizándose principalmente en dos tendencias clave: la infraestructura física y tecnológica, y la atención a las necesidades de los estudiantes para garantizar su permanencia en las instituciones. Esto evidencia que el desarrollo epistemológico de la innovación dentro de la política es aún incipiente, pues no aborda de manera profunda los procesos pedagógicos ni la reflexión docente, tal como se plantea en la presente investigación. En consecuencia, aunque la innovación educativa es mencionada en reiteradas ocasiones, no se comprende de forma estructural dentro del sistema educativo, sino que se limita, en gran medida, a la adecuación de espacios físicos y tecnológicos en el distrito y a la garantía de la permanencia estudiantil, aspectos relevantes, pero insuficientes para responder a las necesidades de transformación educativa que enfrentan las instituciones de Bogotá.

MARCO NORMATIVO

Tabla 6 Marco normativo

NORMATIVA	DESCRIPCIÓN	ANÁLISIS
<p>Ley 115 de 1994 Artículo 21: El currículo</p>	<p>La presente Ley señala las normas generales para regular el Servicio Público de la Educación que cumple una función social acorde con las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad. Se fundamenta en los principios de la Constitución Política sobre el derecho a la educación que tiene toda persona, en las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra y en su carácter de servicio público.</p> <p>https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf</p>	<p>Esta ley en el capítulo 2 se enfoca en el currículo y planes de estudio en los que para la investigación es relevante puesto que se caracteriza principalmente en el proceso de enseñanza -aprendizaje en un entorno educativo, abarcando valores y actitudes, así como contenidos específicos y se empiezan a tomar diferentes perspectivas de la educación considerando que la innovación en la investigación educativa es relevante para el aprendizaje significativo, en donde el estado atenderá permanentemente este y otros factores para conservar la calidad académica.</p>
<p>Decreto 1075 de 2015 - Decreto Único Reglamentario del Sector Educación - Gestión educativa y gestión escolar.</p>	<p>Establece normas y regulaciones para la gestión educativa y escolar; teniendo como fin:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Compilar y racionalizar las normas del sector educativo -Garantizar la calidad de la educación -Mejorar la formación de los estudiantes -Asegurar el acceso a un sistema educativo público de calidad -Fortalecer el Sistema Nacional de Formación para el Trabajo <p>https://www.funcionpublica.gov.co/evalgestornormativo/norma.php?i=77913</p>	<p>Este decreto crea las condiciones para que se pueda dar la investigación educativa a través de la promoción de prácticas pedagógicas que lleven a la reflexión y análisis desde la perspectiva de innovación e investigación en la educación de Colombia con la que se empieza a generar una transformación en los sistemas educativos.</p>
<p>REIMAGINAR LAS CONEXIONES ENTRE LAS PERSONAS TECNOLOGÍA E INNOVACIÓN EDUCATIVA EN EL BANCO MUNDIAL</p>	<p>La tecnología educativa, que incluye hardware, software, contenidos digitales y sistemas de información, puede transformar la educación al mejorar el acceso, la calidad y la resiliencia de los sistemas educativos. Sin embargo, su implementación debe ser estratégica y centrada en objetivos educativos claros, evitando enfoques meramente tecnológicos.</p>	<p>Esta estrategia propuesta por el Banco Mundial permite darle un horizonte a la innovación educativa y las prácticas transformadoras en la educación a nivel general, haciendo uso de la tecnología, pero no limitándose a la misma. Esta genera una vinculación específica con las herramientas educacionales que los docentes pueden implementar en sus clases.</p>
<p>DECRETO 5012 DE 2009</p>	<p>Decreto 5012 de 2009 por el cual se modifica la estructura del Ministerio de Educación Nacional, y se determinan las funciones de sus dependencias.</p> <p>https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=38494&utm_source=chatgpt.com</p>	<p>En el decreto 5012 de 2009 en el artículo 10 describe las funciones de la oficina de innovación con uso de nuevas tecnologías. En este artículo se busca fomentar el uso de la comunicación en el entorno educativo desde preescolar hasta la educación superior asegurando la mejora continua del sistema educativo. Es por lo anterior, que resulta importante para la investigación puesto que aporta la pertinencia del uso de herramientas tecnológicas, a través de prácticas comunicativas en el contexto educativo.</p>
<p>Decreto 1860 de 1994</p>	<p>Reglamenta aspectos pedagógicos y organizativos de la educación formal en</p>	<p>El PEI como principal herramienta de la autonomía institucional, permite que se</p>

	Colombia, estableciendo normas para garantizar la calidad, continuidad y universalidad del servicio educativo. Su enfoque central es el Proyecto Educativo Institucional (PEI) como herramienta para la autonomía escolar y la formación integral de los estudiantes.	efectúe o no relaciones de autonomía entre los docentes y la institución, por lo que se constituye como un aspecto a tener en cuenta en la posibilidad que tienen los docentes de implementar prácticas transformadoras.
CONPES 3988 de 2020	Impulsar la innovación en las prácticas educativas a través de las tecnologías digitales, para el desarrollo de competencias en los estudiantes de educación preescolar, básica y media del sector oficial, que les permita consolidar su proyecto de vida, así como enfrentar los retos y aprovechar las oportunidades de la sociedad digital. https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Econ%C3%B3micos/3988.pdf	Esta ley busca desarrollar ecosistemas de innovación educativa y transformación en las prácticas educativas, es por ello que a la luz de la investigación resulta relevante puesto que la educación en los diferentes contextos educativos y sociales generen prácticas educativas con el uso de contenidos digitales en el que están incluidos docentes, padres de familia y estudiantes. Así mismo, busca que la comunidad de instituciones educativas se apropie del uso de estas tecnologías para que con ellas se genere una transformación en el entorno educativo.
CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE COLOMBIA 1991 ARTÍCULO 27.	El Estado garantiza las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra. https://minciencias.gov.co/sites/default/files/upload/reglamentacion/ConstitucionPoliticaColombia-1991.pdf	Permite a los docentes enseñar libremente sus conocimientos, ideas y métodos, sin restricciones ideológicas o políticas. Esto implica la libertad de expresar sus opiniones, discutir diferentes puntos de vista y utilizar la metodología que consideren más adecuada. Lo cual se constituye en una política pertinente para que los docentes implementen prácticas transformadoras en el marco de la libertad de cátedra.

Nota. Elaboración Propia

CONCLUSIONES

La presente investigación permitió evidenciar que la PPDDE 2022-2038 (CONPES 24) incorpora procesos educocomunicativos orientados al fortalecimiento de habilidades digitales, el alfabetismo digital, el aprendizaje intercultural, así como al desarrollo del pensamiento crítico y la creatividad. Estos elementos se consideran fundamentales para afrontar los retos del mundo globalizado actual, a los cuales las instituciones educativas del distrito deberían prestar especial atención, con el fin de que los estudiantes, a través de su formación académica, se preparen para responder a las exigencias contemporáneas, particularmente en el ámbito laboral.

No obstante, lo anterior no implica que la educomunicación sea abordada de manera explícita dentro de la PPDDE 2022-2038. Además, la conceptualización que propone la política resulta insuficiente frente a lo planteado en la presente investigación, dado que, desde la perspectiva epistemológica aquí desarrollada, la educomunicación es un proceso complejo que trasciende el uso instrumental de los medios de comunicación y las tecnologías digitales en el aula. En otras palabras, el análisis documental demuestra una tendencia hacia un enfoque instrumental de la tecnología, lo que implica que la educomunicación sea entendida como práctica implícita supeditada al desarrollo de competencias. Por el contrario, este enfoque interroga el contexto en el que la tecnología emplea las necesidades de los sujetos que participan en el proceso educativo y las formas en que se pueden generar aprendizajes significativos, haciendo partícipes a los estudiantes de su propia formación. Esto necesariamente, es una toma de posición crítica que fomente la reflexión, la creatividad y la participación.

En este sentido, aunque la política incorpora algunos elementos educocomunicativos clave de manera transversal, su desarrollo resulta aún incipiente, dejando por fuera otros aspectos que podrían potenciar de forma más significativa la innovación educativa. En consecuencia, la incorporación tecnológica sin transformación epistemológica es el avance en infraestructura, pero se excluye una perspectiva dialógica y cultural de la comunicación. Esto solo podría fortalecerse mediante la creación de espacios de reflexión que profundicen en el alcance y el impacto que las prácticas educocomunicativas pueden lograr en los procesos pedagógicos desarrollados en el aula.

De igual manera, se hace necesario resaltar que la comunidad educativa en su conjunto debería contar con una mayor participación en la formulación de las políticas públicas educativas, de modo que estas se nutran de diversas perspectivas y respondan de manera más pertinente a la concepción de la educación en el distrito. Tal como se evidenció en el análisis, en múltiples

ocasiones las políticas públicas desconocen las particularidades de los contextos a los que se dirigen, lo que limita su impacto real en la población.

En relación con las demás categorías que sustentan la investigación —docente investigador, prácticas transformadoras e innovación educativa—, emerge como aspecto central la ausencia del rol investigador del docente, entendido como sujeto reflexivo con capacidad de producción de conocimiento desde su práctica. La política parte del supuesto de que la formación posgradual continua del profesorado garantiza, por sí sola, una mejora en la calidad educativa; premisa que es cuestionada en esta investigación y que abre la posibilidad para futuros estudios que profundicen en dicha relación.

De este modo, se observa cómo el docente es ubicado en un rol pasivo e instrumentalizado, relegando su potencial como sujeto crítico y reflexivo capaz de aportar a la innovación educativa desde sus propias prácticas. En este marco, las prácticas transformadoras —categoría que no se encuentra conceptualizada dentro de la política— resultan fundamentales para comprender la incorporación de procesos educomunicativos en el aula y su contribución a la innovación educativa. Sin embargo, al responder principalmente al quehacer docente, esta categoría no es considerada relevante para la estructuración de la política pública.

Asimismo, la innovación educativa en la PPDDE evidencia un desarrollo epistemológico superficial, sin profundizar en los procesos pedagógicos, investigativos y reflexivos que sustentan una transformación educativa genuina. En consecuencia, aunque la innovación es mencionada en diversos apartados, no se articula de manera efectiva con la visión ni con la práctica docente, configurándose como una categoría de carácter instrumental, centrada principalmente en el mejoramiento de la infraestructura y los recursos tecnológicos de las instituciones educativas.

Finalmente, esta investigación documental permite reconocer que la educomunicación constituye un eje esencial para la transformación del sistema educativo. Se trata de una práctica con alto potencial para desarrollarse en la educación del distrito, capaz de responder de manera pertinente a los retos del mundo globalizado actual y, por tanto, de ser considerada en futuras políticas públicas orientadas a la mejora de la educación. No obstante, resulta imprescindible no perder de vista la brecha digital existente en Bogotá, pues promover el desarrollo de habilidades propias del siglo XXI sin garantizar de manera efectiva el acceso a la conectividad para toda la población del distrito conlleva el riesgo de formular políticas con un impacto limitado desde su origen.

Para la presente investigación, la implementación de herramientas alternativas que no aseguren el acceso pleno a la conectividad constituye una respuesta insuficiente frente a las necesidades estructurales de la población estudiantil. Por ello, se propone que las políticas

públicas educativas promuevan e incentiven el rol del docente como agente investigador en el aula, de modo que, a través de prácticas transformadoras, se desarrollen procesos educomunicativos situados y coherentes con los contextos y los sujetos que participan en ellos, contribuyendo así a una mirada crítica de la educación orientada a la formación de sujetos reflexivos, críticos y propositivos frente a los desafíos del mundo actual.

Lo anterior, no inválida la política pública, pero demuestra que se requiere enfatizar la dimensión crítica y participativa incorporando al educomunicación como eje transversal y no solo como recurso metodológico. En resumen, comprender la educomunicación desde el aspecto epistemológico implica asumirla como una práctica cultural, política y pedagógica que interviene en la producción de sentido y construcción colectiva de conocimiento, transformando las relaciones pedagógicas, promoviendo el dialogo horizontal, la reflexividad docente y la participación de los estudiantes.

REFERENCIAS

- Alasino, N. (2011). Alcances del concepto de representaciones sociales para la investigación en el campo de la educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 56(4), 1–11.
- Anadón, M. (2008). La investigación llamada “cualitativa”: De la dinámica de su evolución a los innegables logros y los cuestionamientos presentes. *Investigación y Educación en Enfermería*, 26(2), 198–211.
- Aparici, R., & Silva, M. (2012). *Pedagogía de la comunicación y educación mediática*. Editorial UNED.
- Brusilovsky, S., & Cabrera, M. E. (2005). Cultura escolar en educación media para adultos: Una tipología de sus orientaciones. *Convergencia*, 12(38), 277–311.
- Caldeiro-Pedreira, M. C., Aguaded, I., & Pérez-Rodríguez, A. (2019). Educomunicación y buenas prácticas en los nuevos escenarios tecnológicos: Análisis del caso gallego (España). *Hamut'ay*, 6(1), 96–111. <https://doi.org/10.21503/hamu.v6i1.1577>
- Carbonell, J. (2001). *La aventura de innovar: El cambio en la escuela*. Morata.
- Carlón, M., & Fausto Neto, A. (2012). *Las políticas de los sujetos: Nuevas perspectivas en comunicación*. La Crujía.
- Contreras Magaña, A. (2016). *La reflexión: Una necesidad de la profesionalización docente*. Universidad Nacional Autónoma de México. <http://hdl.handle.net/20.500.11799/40697>
- Dewey, J. (1989). *¿Qué es pensar? Cómo pensamos*. Paidós.
- Díaz-Bazo, C. del P. (2017). La investigación-acción en la educación básica en Iberoamérica: Una revisión de la literatura. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 10(20), 159–182.
- Domingo, A. (2021). La práctica reflexiva: Un modelo transformador de la praxis docente. *Zona Próxima*, (34), 3–21.
- Fals Borda, O. (1987). Investigación participativa. *Revista de Sociología*, (11), 115–123.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1998). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI.
- Freire, P., Gajardo, M., & Fiori, J. L. (1971). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Galeano Marín, M. E. (2004). *Estrategias de investigación social cualitativa: El giro en la mirada*. La Carreta Editores.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Paidós.

- Giroux, H., & Aronowitz, S. (1998). La enseñanza y el rol del intelectual transformador. En A. Alliaud & L. Duschatzky (Eds.), *Maestros: Formación, práctica y transformación escolar* (pp. 171–178). Miño y Dávila.
- González, O., & Henning, C. (2020). Las fragilidades de la innovación educativa. *Revista Espacios*, 41(37), 20–29. <http://asesoresvirtualesalala.revistaespacios.com/a20v41n37/a20v41n37p20.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill Interamericana.
- Jodelet, D. (2011). Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. *Espacios en Blanco. Serie Indagaciones*, 21(1), 133–154.
- Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Ediciones de la Torre.
- Kaplún, M. (2005). El interaprendizaje como clave de la educomunicación. *Mediaciones*.
- Lache-Rodríguez, L. M., Cedeño-Pérez, M. C., & Valderrama-Alarcón, C. A. (2019). La investigación educativa en contexto en escuelas normales superiores. *Pedagogía y Saberes*, (50), 199–210.
- Macanchí Pico, M. L., Orozco Castillo, B. M., & Campoverde Encalada, M. A. (2020). Innovación educativa, pedagógica y didáctica: Concepciones para la práctica en la educación superior. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(1), 396–403.
- Martín-Barbero, J. (1987). *De los medios a las mediaciones: Comunicación, cultura y hegemonía*. Gustavo Gili.
- Martín-Barbero, J. (2002). Reconfiguraciones comunicativas del saber y del narrar. En *La educación desde la comunicación* (pp. 79–120).
- Martínez Bonafé, J. (2008). ¿Pero qué es la innovación educativa? *Cuadernos de Pedagogía*, 375, 68–73.
- Martínez Bonafé, J., & Rogero Anaya, J. (2021). El entorno y la innovación educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4), 71–81. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.004>
- Martínez Trujillo, N. E. (2020). *La investigación cualitativa: Una mirada desde las ciencias sociales y humanas*. Ediciones de la U.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Huemul.
- Narváez M., A. (2021). Educomunicación y alfabetización mediática: ¿Tecnología o cultura? ¿Adiestramiento o educación? *Pedagogía y Saberes*, (55), 155–174.
- Novoa, A. (2023). La práctica reflexiva y el desarrollo profesional docente: Implicaciones para las políticas educativas. *Revista de Educación*, 399(1).

- Palacios Núñez, M. L., Toribio López, A., & Deroncela Acosta, Á. (2021). Innovación educativa en el desarrollo de aprendizajes relevantes: Una revisión sistemática de literatura. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(5), 134–145.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202021000500134
- Ramonet, I. (2020, 7 de mayo). La pandemia y el sistema-mundo. *Le Monde Diplomatique*.
<https://mondiplo.com/la-pandemia-y-el-sistema-mundo>
- Rogero Anaya, J. (2016). Innovación educativa y transformación social: Claves de una innovación educativa transformadora. *Revista Convives*, 15, 5–13.
- Rousseau, J.-J. (1992). *El contrato social o principios de derecho político* (D. A. Moreno, Trad.; 9.ª ed.). Porrúa. (Obra original publicada en 1762)
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. Heinemann.
- Trujillo, J. M. (2011). Comunicación, innovación, educación y gestión del conocimiento en torno al uso del podcast en la educación superior. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 8(2), 61–76.

ANEXOS

[Link Matrices de análisis](#)