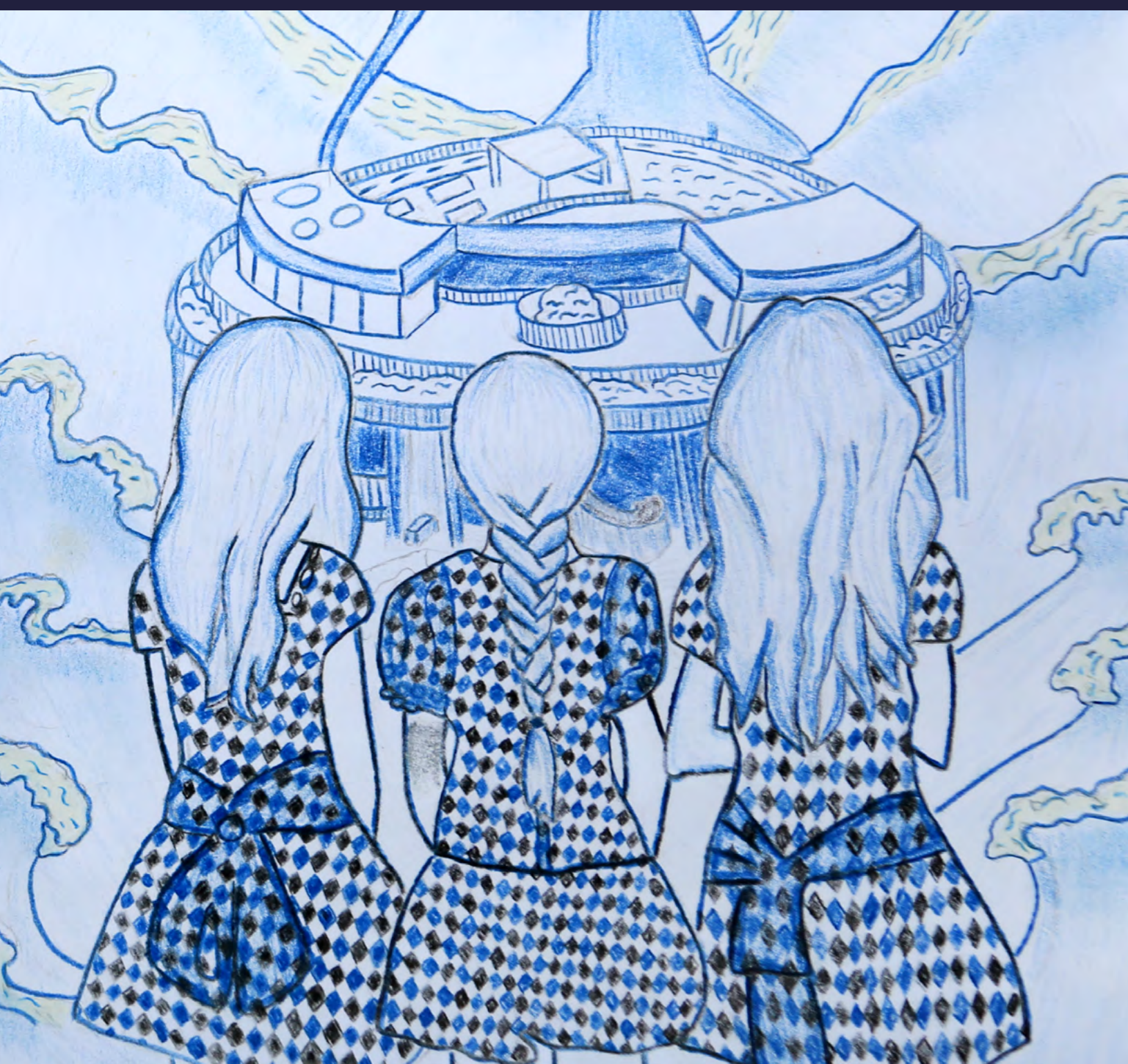


Contrato *maestro*

Agosto 2025 a junio 2026 - Número 14

EDICIÓN ESPECIAL: LA RUTA ESTRATÉGICA DEL MARYMOUNT.



CONTENIDOS



BIENESTAR Y DESARROLLO

Bienestar que transforma:
Una experiencia pedagógica
para la convivencia, el cuidado
y la formación integral.

PÁG.
11



INNOVACIÓN EDUCATIVA

Innovar con sentido:
Construyendo una cultura
de innovación educativa
en el Colegio Marymount

PÁG.
29



TRANSFORMACIÓN DIGITAL

Transformación tecnológica y
formación ciudadana: desafíos
contemporáneos para la
innovación educativa.

PÁG.
41



TALENTO HUMANO

¿Está listo el equipo
para sostener el cambio
o solo para resistirlo?

PÁG.
49



CoEd

CoEd: una respuesta
pedagógica a los retos
del presente

PÁG.
57



POLÍTICA DE INNOVACIÓN

Innovar para educar: la política de
innovación como eje del modelo
pedagógico en el Marymount

PÁG.
69



MESAS DE TRABAJO DE INNOVACIÓN

Las comunidades de aprendizaje:
una ruta de trabajo para promover la
innovación educativa en el Colegio
Marymount

PÁG.
81



PLURILINGÜISMO

El compromiso del Marymount
desde el plurilingüismo y la
internacionalización:
Aprender lenguas para habitar
el mundo

PÁG.
93



EDITORIAL

Revista N° 14
Contacto Maestro



Luis Gabriel Jaramillo
Presidente
Junta de Directores



Lo que hay detrás de nuestra forma de educar

Hay publicaciones que cuentan lo que una institución hace. Contacto Maestro hace algo más interesante: nos permite entender cómo piensa el Marymount.

Al recorrer esta edición encontramos experiencias de aula, investigaciones, preguntas y reflexiones de quienes están cerca de nuestras estudiantes todos los días. Para quienes hacemos parte de la Junta de Directores, poder asomarnos a ese trabajo tiene un enorme valor. Nos recuerda que detrás de cada decisión institucional hay una realidad que sucede en los salones, en las conversaciones entre profesores y estudiantes, en los proyectos, en la manera de acompañar una dificultad y también en esas preguntas que llevan a un docente a revisar su práctica y buscar una forma distinta de enseñar.

Ahí está buena parte de la calidad de un colegio.

Por eso me alegra especialmente presentar una edición de Contacto Maestro dedicada a los pilares de nuestra Planeación Estratégica. Cuando la Rectoría y el Equipo Directivo presentaron este camino a la Junta, encontramos una propuesta que respondía a una pregunta fundamental: ¿qué necesita



hoy el Marymount para seguir ofreciendo a sus estudiantes una propuesta formativa integral de alta calidad y, al mismo tiempo, prepararse con criterio para el futuro?

Decidimos respaldarla porque encontramos seis prioridades que no funcionan de manera aislada. Juntas expresan el colegio que llevamos muchas décadas construyendo.

La innovación educativa nos invita, como institución, a cuestionar las formas tradicionales de enseñanza. Nos exige observar cómo aprenden nuestras estudiantes, preguntarnos qué necesitan y dar a nuestros profesores la posibilidad de explorar, investigar y transformar sus prácticas. Innovar no significa cambiar por cambiar. Significa tener la apertura y el criterio para reconocer cuándo podemos hacerlo mejor.

El bienestar parte de una certeza igualmente importante: para aprender bien hay que sentirse bien, acompañado y reconocido. Queremos estudiantes que encuentren en el

¿Qué necesita hoy el Marymount para seguir ofreciendo a sus estudiantes una propuesta formativa integral de alta calidad y, al mismo tiempo, prepararse con criterio para el futuro?



Colegio un lugar exigente y retador, pero también seguro; un lugar donde puedan conocerse, desarrollar confianza en sí mismas y contar con adultos que sepan acompañarlas.

Por eso, la convivencia y la disciplina ocupan un lugar central. Educar implica enseñar a vivir con otros. Supone aprender que nuestras decisiones tienen consecuencias, que existen límites, que el respeto se construye en lo cotidiano y que asumir responsabilidades también es una forma de crecer. La formación del carácter ocurre, muchas veces, precisamente en esos momentos.

La transformación digital y tecnológica responde a un mundo que está cambiando a enorme velocidad. Nuestra responsabilidad no es incorporar tecnología porque esté disponible, sino enseñar a utilizarla con inteligencia, criterio y sentido ético. Queremos que nuestras estudiantes entiendan sus posibilidades, sepan hacerse buenas preguntas y estén preparadas para participar activamente en una realidad que seguirá transformándose.

La internacionalización amplía el horizonte de nuestras estudiantes. Ser parte de una comunidad global implica mucho más que conocer otros países o hablar otros idiomas. Significa aprender a comprender perspectivas diferentes, relacionarse con otras culturas y reconocer que lo que hacemos puede dialogar con realidades, ideas y desafíos que trascienden nuestras fronteras.

Finalmente, el talento humano sostiene todo lo anterior. Un colegio puede tener grandes

Estos pilares tienen algo en común: ponen a nuestras estudiantes en el centro. Esa fue una razón esencial para que la Junta respaldara esta Planeación Estratégica y continúe acompañando su desarrollo.



proyectos, infraestructura y recursos, pero su verdadera fortaleza está en las personas. En el Marymount tenemos docentes y colaboradores que conocen a sus estudiantes, estudian, se actualizan, comparten lo que saben y siguen aprendiendo. Esta revista es, precisamente, una evidencia de esa riqueza. Cada artículo revela a un profesional que decidió ir más allá de su tarea cotidiana para pensarla, investigarla y poner ese conocimiento al servicio de otros.

Estos pilares tienen algo en común: ponen a nuestras estudiantes en el centro. Esa fue una razón esencial para que la Junta respaldara esta Planeación Estratégica y continúe acompañando su desarrollo.

Como Presidente de la Junta, y también como miembro de esta comunidad, siento orgullo al ver cómo estas prioridades empiezan a tomar forma en experiencias concretas. Contacto Maestro nos permite ver una parte de ese trabajo desde un lugar privilegiado: la voz de quienes educan, investigan, acompañan y aprenden en el Marymount.

Los invito a leer esta edición con curiosidad. En sus páginas hay mucho más que artículos sobre educación. Hay profesores pensando en sus estudiantes, una institución haciéndose preguntas y una comunidad que entiende que educar bien nunca es un trabajo terminado. Y quizás esa sea una de las mejores razones para sentirnos orgullosos de ser siempre Marymount.





**BIENESTAR QUE
TRANSFORMA
UNA EXPERIENCIA
PEDAGÓGICA PARA
LA CONVIVENCIA,
EL CUIDADO Y LA
FORMACIÓN INTEGRAL.**

WELLBEING AS A
TRANSFORMATIVE PROCESS
A PEDAGOGICAL EXPERIENCE
FOR COEXISTENCE, CARE, AND
HOLISTIC EDUCATION.



María Angélica Peña H.

Vicerrectora de Bienestar
Master en Educación
Especialista en Pedagogía y Docencia
Universitaria

Palabras clave:
Bienestar estudiantil, convivencia escolar,
educación socioemocional, formación integral,
KiVa

Resumen:
Bienestar estudiantil, uno de los pilares del
Marymount, concebido de manera integral deja
de ser una suma de servicios y se convierte en una
experiencia pedagógica transformadora. Este
artículo presenta sus fundamentos conceptuales,
estructura interdisciplinaria, programas y
la apuesta por una cultura del cuidado, la
convivencia y la educación socioemocional.



Introducción: cuando el bienestar se convierte en pedagogía

En los contextos educativos contemporáneos, el bienestar estudiantil ha dejado de ser un aspecto complementario para convertirse en un componente central del proyecto pedagógico institucional. La escuela no solo forma en contenidos académicos; desempeña un papel fundamental en el desarrollo emocional, social, ético y espiritual de niños, niñas y adolescentes. Entender el bienestar desde una perspectiva integral implica reconocer a nuestras estudiantes como un ser humano complejo, atravesado por múltiples dimensiones que influyen directamente en su proceso de aprendizaje y en su forma de relacionarse consigo mismo, con los otros y con su entorno.

El aumento de los desafíos emocionales, las transformaciones familiares y sociales, el impacto de las tecnologías digitales, la diversidad de contextos y necesidades, y la creciente conciencia sobre la salud mental han llevado a las instituciones educativas a replantear sus modelos de acompañamiento. En el Marymount, este replanteamiento no llegó de golpe: es el resultado de años de construcción colectiva que hoy se articula en una propuesta estructurada, coherente y con vocación transformadora.

El título de este artículo —Bienestar que transforma— no es una metáfora decorativa. Expresa una convicción pedagógica: el bienestar, cuando se concibe y practica de manera integral, transforma a las estudiantes, a los docentes, a las familias y, en último

término, a la cultura de la institución misma. Transforma la manera en que se entiende el conflicto, la disciplina, el aprendizaje y la comunidad. Este artículo presenta el modelo institucional de Bienestar Estudiantil, describiendo sus fundamentos conceptuales, su estructura humana, sus programas y su horizonte de sentido.

1. El bienestar estudiantil como enfoque integral

Hablar de bienestar estudiantil supone superar una visión reducida asociada únicamente a la ausencia de conflicto o enfermedad. El bienestar se entiende como un estado dinámico que se construye día a día, en el que confluyen aspectos emocionales, físicos, sociales, académicos y espirituales. Desde esta perspectiva, la estudiante aprende mejor cuando se siente segura, valorada, escuchada y acompañada.



El bienestar estudiantil es una condición esencial para el aprendizaje, la convivencia y el desarrollo humano: no un servicio periférico, sino el corazón pedagógico de la institución.



El enfoque institucional de Bienestar Estudiantil reconoce que el aprendizaje significativo ocurre cuando se atienden las necesidades de las estudiantes de manera integral. La regulación emocional, la convivencia positiva, el sentido de pertenencia y la construcción de relaciones sanas son factores que inciden directamente en la motivación, la concentración, la participación y el rendimiento académico. Investigaciones en el campo de la neurociencia educativa como las desarrolladas por Immordino-Yang (2016) han documentado con rigor que las emociones no interfieren con el pensamiento racional: son su base. Una estudiante que no se siente segura emocionalmente no puede aprender con plenitud.

Este modelo propone una ruptura con las visiones fragmentadas del bienestar, al comprender que convivencia, cuidado y disciplina no pueden abordarse como ámbitos aislados, sino como procesos interdependientes que configuran la vida escolar. El bienestar no es un estado individual: es una construcción colectiva que se produce en las relaciones cotidianas, en el clima escolar y en las prácticas institucionales. Las experiencias de bienestar emergen allí donde las estudiantes se sienten seguras, visibles y vinculadas a una comunidad educativa que las acoge y las orienta.

En este marco, el bienestar no es responsabilidad exclusiva de un equipo especializado, sino una labor compartida entre directivos, docentes y familias. Cada interacción cotidiana —una conversación en el pasillo, una retroalimentación formativa,



una actividad de grupo— es una oportunidad para construir bienestar. Esta comprensión es la que convierte al bienestar en un asunto genuinamente pedagógico.

2. Un equipo interdisciplinario al servicio de toda la comunidad educativa

El bienestar estudiantil requiere, para hacerse realidad, de un equipo humano especializado, articulado y con vocación colaborativa. El modelo institucional se sostiene sobre un conjunto de profesionales de distintas disciplinas —orientación escolar, psicología de convivencia, terapia ocupacional, fonoaudiología, docentes de apoyo al aprendizaje y enfermería— que no trabajan en silos independientes, sino

como una red integrada que conversa permanentemente con docentes, directivos y familias.

Esta interdisciplinariedad no es solo una característica organizacional: es una apuesta epistemológica. Significa que ningún aspecto del bienestar estudiantil se aborda desde una única mirada. Cada situación se comprende y atiende desde la confluencia de distintos saberes, porque la complejidad del ser humano en desarrollo no cabe en una sola perspectiva profesional. La psicología aporta la lectura emocional y la dinámica social; la terapia ocupacional, la comprensión del desarrollo sensoriomotriz y ejecutivo; la fonoaudiología, los procesos

de lenguaje y comunicación; la enfermería, la dimensión física del bienestar; y el apoyo pedagógico, las estrategias para que cada estudiante pueda aprender con confianza en sus propias capacidades.

Lo que distingue a este modelo, sin embargo, no es solo la diversidad de perfiles profesionales que lo integran, sino la manera en que ese equipo trabaja junto a los docentes y directivos. El bienestar no puede ser una responsabilidad delegada a un departamento especializado mientras el resto de la institución continúa con su trabajo de manera paralela. Cuando un docente conoce a sus estudiantes con profundidad, establece vínculos de confianza y detecta señales de malestar con anticipación, está ejerciendo una función de bienestar tan decisiva como cualquier intervención clínica. El equipo especializado potencia, orienta y acompaña esa función docente; no la reemplaza.

La colaboración entre el equipo de bienestar y los directivos resulta igualmente estructural. Las decisiones institucionales sobre el clima escolar, los protocolos de atención, la organización de los tiempos y espacios, y la cultura de cuidado que se quiere construir no pueden tomarse de espaldas al conocimiento que acumula el equipo de bienestar sobre lo que viven las estudiantes. Cuando los líderes pedagógicos incorporan esa perspectiva en su toma de decisiones, el bienestar deja de ser un programa y se convierte en un criterio que atraviesa la gestión institucional en su conjunto.





La prevención, la promoción, la intervención y el seguimiento constituyen los cuatro ejes de acción que articulan un modelo interdisciplinario capaz de atender al estudiante en todas sus dimensiones.



El acompañamiento por etapas del desarrollo

Un rasgo central del modelo es que el acompañamiento se diferencia según las características evolutivas de cada ciclo escolar. Los procesos de desarrollo de una niña en preescolar son radicalmente distintos a los de una preadolescente al final de primaria o a los de una joven en bachillerato alto preparándose para la vida universitaria. Cada etapa plantea sus propios desafíos: la construcción del apego y la exploración en los primeros años; la consolidación de la identidad social y las amistades en la primaria; las transformaciones identitarias y emocionales de la adolescencia en Medio; y la toma de decisiones vocacionales y el manejo del estrés académico en Alto.

Por eso, el equipo de orientación escolar distribuye su acompañamiento de manera continua desde preescolar hasta grado once, asegurando que cada estudiante cuente con un profesional de referencia que lo conoce, sabe leer su contexto y puede intervenir oportunamente. Este mismo criterio de continuidad aplica al trabajo de psicología de convivencia, que también se diferencia por ciclos para responder con pertinencia a las dinámicas grupales propias de cada edad y acompañar los procesos sociales y disciplinarios.

El Learning Success Center: bienestar y aprendizaje como un solo proceso

El apoyo al aprendizaje ocupa un lugar estratégico dentro del modelo, porque la experiencia de sentirse capaz de aprender es, en sí misma, una experiencia de bienestar. El Learning Success Center articula el trabajo de profesionales especializados en procesos cognitivos, de lenguaje, sensoriomotrices y académicos, con el objetivo de diseñar estrategias personalizadas para las estudiantes que lo requieren, en un marco de Inclusión.

Este espacio opera en permanente diálogo con los docentes de aula. No es una instancia paralela que atiende a las estudiantes de manera desconectada del currículo: es un aliado pedagógico que acompaña a los docentes a comprender cómo aprende



cada estudiante, qué adaptaciones pueden enriquecer su experiencia en el aula y cómo fortalecer su confianza en sus propias capacidades. Cuando un estudiante experimenta el éxito —así sea en pequeños pasos— su relación con el conocimiento se transforma, y con ella su bienestar.

Enfermería: la salud física como parte del cuidado integral

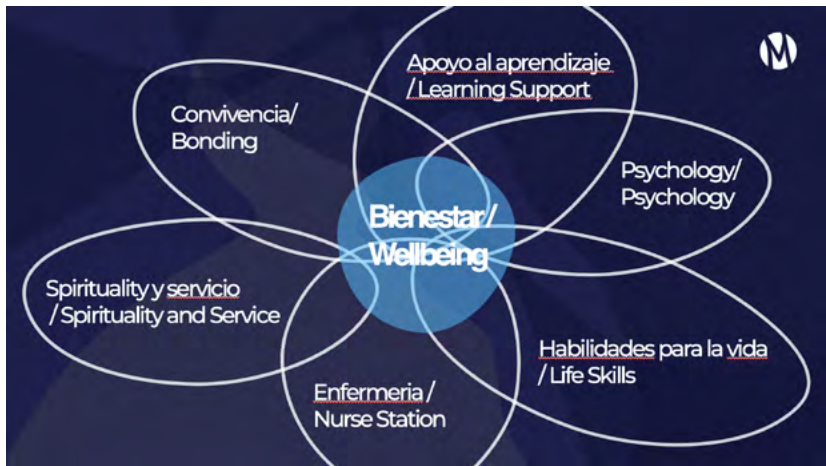
El cuidado de la salud física completa la arquitectura del modelo. La enfermería no se limita a la atención de urgencias cotidianas: cumple también una función de monitoreo de condiciones de salud, promoción de hábitos de vida saludable y articulación con las familias cuando una situación requiere seguimiento médico. Esta presencia constante permite que las estudiantes cuenten con un espacio de cuidado físico inmediato dentro de la institución, y refuerza el mensaje institucional de que el cuerpo también importa, que la salud integral no es solo emocional.

La coordinación entre enfermería y el equipo de orientación es particularmente relevante en situaciones donde el malestar físico y el emocional se entrelazan —algo frecuente en niñas y adolescentes—, y cuando la atención conjunta permite una lectura más completa de lo que está viviendo la estudiante. Esta articulación cotidiana entre profesionales de distintos campos es la expresión más concreta de lo que significa, en la práctica, un modelo de bienestar verdaderamente integral.





3. Los ejes del modelo: seis dimensiones que se entrelazan



El modelo institucional de Bienestar Estudiantil se organiza en seis ejes estratégicos que responden de manera integral al desarrollo de la estudiante. Estos ejes no funcionan de manera aislada, sino que se interrelacionan y fortalecen mutuamente, configurando una arquitectura de cuidado que abarca la totalidad de la experiencia escolar.

Convivencia escolar

La convivencia escolar es uno de los escenarios privilegiados donde el bienestar se hace tangible. En la experiencia institucional, la convivencia no se entiende como simple cumplimiento normativo, sino como aprendizaje relacional. Educar para la convivencia implica enseñar a reconocer al otro, gestionar el conflicto de manera constructiva y asumir la corresponsabilidad por el bienestar colectivo.

Este enfoque dialoga directamente con la ética del cuidado: pone en el centro la relación y la atención a las necesidades del otro. La escuela se transforma así en un espacio donde el cuidado no es un gesto asistencial, sino un principio pedagógico que orienta las prácticas de disciplina, acompañamiento y

mediación. Desde esta mirada, la disciplina adquiere un carácter formativo: no busca controlar conductas, sino desarrollar capacidades de autorregulación, reflexión y reparación.

Orientación escolar

El acompañamiento psicológico constituye un eje fundamental del bienestar estudiantil. Se realizan acciones de promoción de la salud mental, detección temprana de riesgos, intervención en situaciones individuales o grupales y acompañamiento a familias y docentes. El trabajo psicológico se enfoca en el desarrollo emocional, la autorregulación, la resolución de conflictos,

el fortalecimiento de la autoestima y la construcción de habilidades sociales. Se promueven además espacios de escucha y contención emocional donde las estudiantes pueden expresar sus inquietudes de manera segura.

Educación socioemocional y habilidades para la vida

En coherencia con la Ley 2383 de 2024, la educación socioemocional se incluye de manera transversal en el modelo de Bienestar Estudiantil. El desarrollo de habilidades para la vida —como la empatía, la comunicación asertiva, el manejo del estrés, la toma de decisiones responsable y la resolución pacífica de conflictos— es fundamental para la formación integral. Estas competencias, documentadas por el programa CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning), no solo impactan la vida escolar: preparan a las estudiantes para los retos de la vida personal, académica y profesional.





Espiritualidad, valores y servicio

El bienestar también se construye desde el sentido de vida, la trascendencia y el compromiso con los demás. A través de espacios de espiritualidad y servicio, se promueve la reflexión, la solidaridad y el desarrollo de una ética del cuidado. El lema institucional, Empowered minds, compassionate hearts —mentes empoderadas, corazones compasivos—, se vive en el aula, en la comunidad y en las actividades extracurriculares. No es una frase decorativa: es una declaración sobre el tipo de seres humanos que la institución aspira a formar.



4. KiVa: aprender a convivir desde una perspectiva sistémica

La implementación del programa KiVa se inscribe plenamente en la lógica del bienestar transformador y la convivencia formativa. Desarrollado en la Universidad de Turku (Finlandia) por Christina Salmivalli y su equipo, KiVa se fundamenta en una comprensión del acoso escolar como un fenómeno grupal, sostenido por dinámicas relacionales en las que los observadores juegan un rol decisivo.

Salmivalli plantea que el bullying no puede entenderse únicamente como la interacción entre agresor y víctima, sino como un proceso social en el que la reacción —o la pasividad— del grupo refuerza o desactiva la conducta agresiva. Este hallazgo constituye el núcleo pedagógico de KiVa: transformar las normas implícitas del grupo, empoderando a las estudiantes para intervenir de manera ética y solidaria. Cuando los testigos dejan de ser espectadores pasivos y se convierten en aliados activos del bienestar de sus compañeros, la dinámica de acoso pierde el combustible social que la alimenta.

Las investigaciones empíricas lideradas por Salmivalli evidencian que KiVa reduce significativamente los niveles de intimidación y victimización, mejora el clima escolar y fortalece la percepción de seguridad y pertenencia de las estudiantes (Kärnä et al., 2011; Salmivalli et al., 2012). Más allá de su efectividad medible, el valor pedagógico del programa radica en que enseña a convivir: hace explícitos los efectos que las acciones individuales tienen sobre el bienestar colectivo, cultivando una conciencia moral que trasciende el programa mismo.

En el Marymount, KiVa se articula con el modelo sistémico de bienestar, integrándose a las áreas de convivencia, orientación escolar y formación socioemocional. Su implementación progresiva —en su primer año de adopción— permite que el programa no funcione como una intervención aislada, sino como parte de una cultura institucional del cuidado y la corresponsabilidad. Los primeros pasos incluyen la formación del equipo de bienestar, la sensibilización de docentes, talleres estructurados con estudiantes y el desarrollo de un sistema de seguimiento de casos.

Disciplina formativa y bienestar: una alianza pedagógica

Desde la perspectiva que ofrece KiVa y la ética del cuidado, la disciplina se redefine como disciplina formativa. Esta no se centra en la sanción, sino en la comprensión del impacto relacional de las conductas, la reparación del daño y el fortalecimiento de capacidades socioemocionales. La evidencia investigativa muestra que los enfoques disciplinarios basados únicamente en el castigo tienden a deteriorar las relaciones y a afectar negativamente el bienestar estudiantil, mientras que los modelos restaurativos favorecen climas escolares más seguros y equitativos.

El enfoque restaurativo adoptado en el colegio entiende el conflicto como una oportunidad pedagógica: ¿qué ocurrió?, ¿a quién afectó?, ¿qué se puede reparar?, ¿qué se puede aprender para que no vuelva a ocurrir? Esta perspectiva no





elimina las consecuencias de las acciones, pero las sitúa dentro de un proceso formativo en lugar de meramente punitivo. Así, la disciplina deja de percibirse como oposición al bienestar y se convierte en uno de sus principales aliados pedagógicos.

5. Programas que materializan el bienestar

El modelo de Bienestar Estudiantil se concreta en un conjunto articulado de programas y proyectos que responden a las necesidades reales de la comunidad educativa y al marco normativo colombiano vigente. Lejos de ser iniciativas aisladas, estos programas



KiVa es un programa internacional de prevención del acoso escolar desarrollado por la **Universidad de Turku** (Finlandia), basado en investigación científica liderada por **Christina Salmivalli**. Parte de una premisa clave: el acoso escolar **no es** un problema individual, sino un fenómeno grupal.

Desde esta mirada, **KiVa** pone el foco en las dinámicas del grupo y en el rol de los observadores, reconociendo que el **silencio, la risa o la indiferencia** también sostienen el acoso. Por ello, su propósito central es transformar la cultura relacional de la escuela, promoviendo la corresponsabilidad y la empatía.

¿Qué aporta KiVa al bienestar escolar?

- Educa las relaciones positivas**, fortaleciendo la empatía y la acción ética colectiva.
- Previene el acoso**, mediante la construcción de normas grupales de cuidado y respeto.
- Promueve una disciplina formativa**, basada en la reflexión, la reparación y el seguimiento.
- Mejora el clima escolar**, el sentido de pertenencia y la percepción de seguridad.

KiVa y el modelo institucional de Bienestar

En el marco del Bienestar Estudiantil, KiVa se articula con las áreas de convivencia, orientación escolar y educación socioemocional, integrándose al enfoque institucional:

Promoción · Prevención · Intervención · Seguimiento

Su implementación gradual permite que el programa no funcione como una estrategia aislada, sino como parte de una experiencia pedagógica de cuidado, coherente con una escuela que educa para convivir.

se sostienen mutuamente y contribuyen a una misma cultura institucional.

Las Escuelas para Padres, Madres y Cuidadores, amparadas en la Ley 25 de 2020, constituyen uno de los pilares del trabajo con familias. Parten de la convicción de que el bienestar estudiantil no puede concebirse sin la corresponsabilidad del entorno familiar. Estas escuelas generan un lenguaje común entre el hogar y el colegio: cuando un estudiante trabaja la regulación emocional en el aula y encuentra en casa una familia que también comprende ese lenguaje, el proceso de aprendizaje se potencia de manera exponencial.

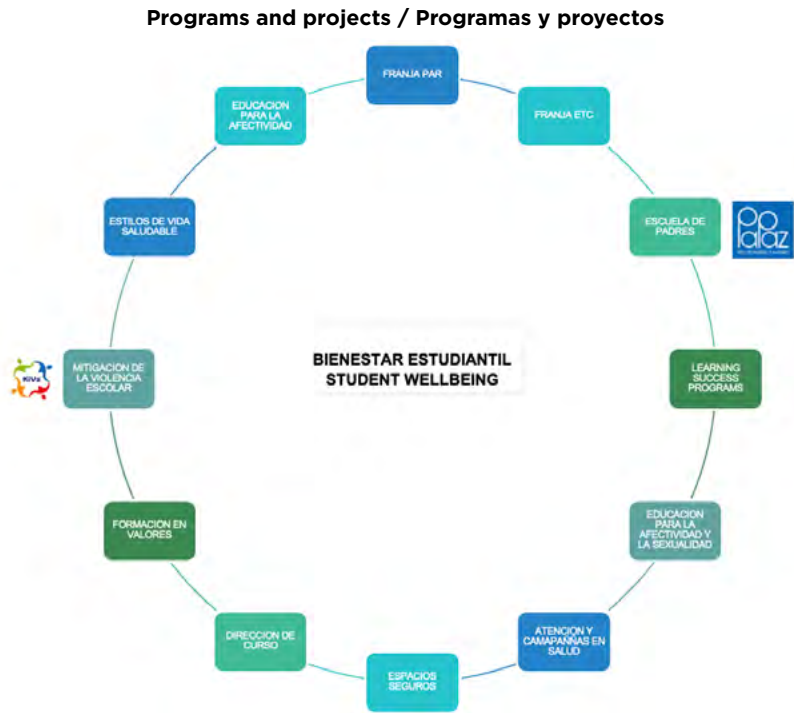
La educación para la afectividad y la sexualidad, la formación en valores, la franja PAR y la franja ETC son espacios curriculares explícitos donde la educación socioemocional encuentra lugar y tiempo. A estos se suman los programas de mitigación de la violencia escolar, los espacios seguros —entornos físicos y relacionales donde todas las estudiantes, independientemente de su identidad, pueden ser quienes son sin miedo— y las campañas de salud y atención en enfermería.

La dirección de curso también se concibe como un espacio de formación integral: el director de grupo no es solo un administrador de asuntos académicos, sino

un referente de vínculo para las estudiantes, alguien que las conoce, las observa con atención y puede ser el primero en detectar señales de malestar antes de que se conviertan en crisis.

6. Promover, prevenir, intervenir y hacer seguimiento

La gestión del bienestar se estructura a partir de cuatro acciones clave: promoción, prevención, intervención y seguimiento. Este enfoque permite actuar de manera





Programas basados en evidencia como KiVa, junto con la educación socioemocional y la disciplina formativa, demuestran que el bienestar no se declara: se construye día a día en las relaciones y en la cultura escolar.

anticipada, atender oportunamente las situaciones que afectan el bienestar y asegurar procesos de acompañamiento sostenidos en el tiempo, sin que ninguna estudiante quede sin respuesta.

La promoción implica generar activamente condiciones para el bienestar: un clima escolar de confianza, espacios de participación genuina, experiencias de aprendizaje significativo y vínculos seguros con adultos referentes. La prevención

significa anticiparse a los factores de riesgo: identificar señales de alerta temprana, fortalecer habilidades de afrontamiento antes de que el malestar aparezca y sensibilizar a la comunidad educativa sobre los temas que más afectan a niños y jóvenes hoy.

La intervención es la respuesta oportuna cuando el malestar ya se ha instalado: atención psicológica, mediación de conflictos, articulación con familias y, cuando es necesario, derivación a recursos externos. El seguimiento, por su parte, garantiza que la intervención no sea un momento puntual sino un proceso: que la estudiante continúe siendo acompañada, que los cambios se consoliden y que la comunidad educativa aprenda de cada situación para mejorar sus prácticas.

Bienestar estudiantil es una invitación a toda la comunidad educativa a asumir un rol activo en esta estructura cuádruple. Cada docente que crea un vínculo seguro con sus estudiantes, cada familia que participa en las escuelas de padres, cada compañera que interviene solidariamente ante una situación de acoso: todos son actores de bienestar, no solo destinatarios de un servicio. Es un proceso ambicioso de transformación de la cultura institucional en progreso.

7. El impacto del bienestar en el aprendizaje y la convivencia

Diversas experiencias institucionales evidencian que cuando las estudiantes se sienten acompañadas y valoradas, aumentan la motivación académica, la participación y el compromiso con su proceso educativo. El bienestar impacta positivamente la convivencia,

reduce los conflictos y fortalece el clima escolar, creando condiciones propicias para el aprendizaje significativo. No se trata de una correlación anecdótica: la investigación en neuroeducación y en psicología del desarrollo respalda con solidez la relación entre bienestar emocional y rendimiento cognitivo.

El trabajo interdisciplinario y la articulación entre áreas permiten abordar las situaciones desde una mirada integral, evitando respuestas fragmentadas y favoreciendo soluciones más efectivas y humanas. Cuando la orientadora escolar, la docente de apoyo al aprendizaje, el director de grupo y la familia hablan el mismo idioma respecto a una estudiante, las posibilidades de acompañarla exitosamente se multiplican. La comunicación entre profesionales no es un lujo organizacional: es una condición de efectividad.

Los programas de formación socioemocional, cuando se implementan con rigor y coherencia, también generan beneficios que trascienden el aula. Estudiantes que desarrollan empatía, autorregulación y habilidades de comunicación asertiva no solo aprenden mejor en la escuela: construyen relaciones más sanas en sus familias, comunidades y, eventualmente, en sus entornos laborales. El bienestar que se construye hoy en el colegio es inversión en el tipo de ciudadanas que el mundo necesita.





Conclusión: bienestar como elección ética y educativa fundamental

El modelo de Bienestar Estudiantil del Marymount es, en su esencia, una pedagogía del cuidado. No un cuidado sobreprotector que resuelve todos los problemas por la estudiante, sino un cuidado que acompaña, que confía en las capacidades de quien está creciendo, que está presente de manera genuina con herramientas y con afecto.

Bienestar que transforma significa que el bienestar no es el destino final de un proceso, sino el medio a través del cual la educación cumple su propósito más hondo: formar seres humanos íntegros, capaces de pensar con rigor y vivir con sentido. Cuando la institución logra sostener la coherencia entre su discurso, su estructura y su práctica cotidiana, la transformación no es solo individual —de cada estudiante— sino colectiva: se transforma la cultura escolar misma.

En tiempos marcados por la complejidad emocional y social para las estudiantes, apostar por el bienestar como eje pedagógico no es una decisión secundaria. Es una elección ética y educativa fundamental. En este sentido, el comienzo de una etapa en la que el bienestar deja de ser una aspiración declarada y se convierte en una práctica sistemática, evaluada y perfeccionada.

Porque la pregunta más importante que una institución educativa puede hacerse no es solo cuántas de sus egresadas ingresan a la universidad de su elección —aunque eso también importe—. La pregunta más profunda es: ¿qué clase de seres humanos estamos ayudando a formar? Seres humanos con mentes empoderadas para pensar el mundo y transformarlo, y con corazones compasivos para habitarlo junto a otros, con cuidado, con generosidad y con sentido.



Bibliografía

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2020). CASEL's SEL framework: What are the core competence areas and where are they promoted? CASEL. <https://casel.org>

Congreso de la República de Colombia. (2013). Ley 1620 del 15 de marzo de 2013. Sistema nacional de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar.

Congreso de la República de Colombia. (2020). Ley 25 de 2020. Por la cual se fortalece el programa de escuelas para familias.

Congreso de la República de Colombia. (2024). Ley 2383 de 2024. Por la cual se establece la educación socioemocional en el sistema educativo colombiano.

Goleman, D. (1995). Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ. Bantam Books.

Immordino-Yang, M. H. (2016). Emotions, learning, and the brain: Exploring the educational implications of affective neuroscience. W. W. Norton & Company.

Kärnä, A., Voeten, M., Little, T. D., Poskiparta, E., Kaljonen, A., & Salmivalli, C. (2011). A large-scale evaluation of the KiVa antibullying program: Grades 4-6. *Child Development*, 82(1), 311-330. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01557.x>

OCDE. (2021). Beyond academic learning: First results from the Survey of Social and Emotional Skills. OCDE Publishing. <https://doi.org/10.1787/92a11084-en>.

Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15(2), 112-120. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2009.08.007>

Salmivalli, C., Kärnä, A., & Poskiparta, E. (2011). Counteracting bullying in Finland: The KiVa program and its effects on different forms of being bullied. *International Journal of Behavioral Development*, 35(5), 405-411.

Salmivalli, C., Garandeau, C., & Veenstra, R. (2012). KiVa antibullying program: Implications for school adjustment. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 80(1), 121-133.

UNESCO. (2022). Re-imagining our futures together: A new social contract for education. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381897>

UNICEF. (2021). The state of the world's children 2021: On my mind — Promoting, protecting and caring for children's mental health. UNICEF.





INNOVAR CON SENTIDO: CONSTRUYENDO UNA CULTURA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA EN EL COLEGIO MARYMOUNT

INNOVATING WITH PURPOSE:
BUILDING A CULTURE OF
EDUCATIONAL INNOVATION AT
MARYMOUNT SCHOOL



Jymmy Pinilla C.
Vicerrector Académico
Magister en filosofía

Ver perfil en [LinkedIn](#)

Palabras clave:

Cultura escolar, Innovación educativa, transformación pedagógica, desarrollo profesoral.

Resumen:

Este artículo analiza el proceso de innovación educativa en el Marymount Bogotá como construcción de una cultura institucional orientada a la transformación pedagógica. Destaca el valor de la colaboración docente, cuatro mesas de trabajo y estructuras de acompañamiento para fortalecer la reflexión curricular y la sostenibilidad del cambio.





Más allá de la novedad

Hablar hoy de innovación educativa exige superar una comprensión reducida del término. Innovar no es simplemente incorporar dispositivos, cambiar una metodología o sumar actividades distintas al aula. En un sentido más profundo, innovar significa transformar de manera intencional, reflexiva y contextualizada las condiciones en que ocurre la enseñanza y el aprendizaje. En Colombia, el Ministerio de Educación Nacional ha insistido en que la innovación educativa requiere articulación entre gestión institucional, currículo y prácticas pedagógicas, desarrollo de capacidades docentes, gestión del conocimiento pedagógico y redes de colaboración. Esta perspectiva permite comprender que la innovación no puede depender solo de ideas interesantes, sino de condiciones institucionales que la hagan posible y sostenible (MEN, 2022a).

En el colegio Marymount de Bogotá, esta conversación no se vive como una agenda externa ni como una moda pedagógica. Se trata, más bien, de una línea de trabajo que dialoga con la misión del colegio y con su propósito de ofrecer experiencias educativas significativas, transformadoras y coherentes con la formación de mujeres con mente empoderada y corazón compasivo capaces de construir conocimiento que responda a las necesidades del mundo. En el marco institucional del colegio, la innovación aparece precisamente como un medio para fortalecer la experiencia educativa, enriquecer la práctica docente y orientar con mayor claridad las decisiones pedagógicas, no como un fin en sí mismo (Cifuentes et al., s. f.).



La innovación educativa en el Marymount no se entiende como simple incorporación de novedades o tecnologías, sino como la construcción de una cultura institucional orientada a transformar pedagógicamente la experiencia de aprendizaje.

Innovar también es aprender como institución

Uno de los aspectos más valiosos del proceso que viene construyendo el Marymount es haber desplazado la comprensión de la innovación desde la lógica de la novedad hacia la lógica de la cultura. Esta distinción es decisiva, porque evita identificar la innovación con acciones aisladas o con transformaciones superficiales. Una innovación puntual puede ser llamativa; una cultura de innovación, en cambio, transforma la manera como una comunidad educativa piensa, conversa, aprende y decide. En el documento institucional *Política para el fomento de una cultura de la innovación educativa en el Colegio Marymount*, la innovación educativa se entiende como un proceso intencional, reflexivo y contextualizado que busca transformar las prácticas tradicionales de enseñanza y aprendizaje, fortalecer la calidad y la pertinencia de los procesos formativos, y promover una mentalidad de crecimiento frente al cambio (Cifuentes et al., s. f.).





Las orientaciones del MEN son convergentes con esta mirada. En la nota técnica sobre el Ecosistema Nacional de Innovación Educativa y Transformación Digital, el Ministerio afirma que la innovación educativa está relacionada con la interacción colectiva, la construcción de cultura, el trabajo colaborativo, la reflexión crítica y la gestión tanto de recursos tangibles como de conocimiento. Además, identifica dimensiones clave para el seguimiento del proceso, entre ellas la gestión y política, las prácticas pedagógicas y curriculares, la gestión del conocimiento pedagógico y el desarrollo de capacidades docentes. Esta lectura ayuda a entender que innovar no consiste solo en producir cambios visibles, sino en construir una cultura capaz de sostenerlos, evaluarlos y ajustarlos en el tiempo (MEN, 2022a).

En este punto aparece una idea especialmente fértil para el caso del colegio Marymount: la escuela no solo educa a través de lo que enseña, sino también a través de la manera como se piensa a sí misma. Cuando una institución crea espacios para preguntarse por su práctica, para revisar sus supuestos, para compartir saber pedagógico y para ensayar caminos nuevos con responsabilidad, está desarrollando una forma de inteligencia institucional. Esa inteligencia no sustituye el trabajo de aula: lo potencia. Y allí radica, justamente, la diferencia entre una innovación entendida como evento y una innovación comprendida como cultura.

Una innovación con identidad propia

Lo interesante del caso del Marymount es que la innovación no aparece desligada de

la identidad del colegio. Por el contrario, encuentra allí su punto de apoyo más fuerte. El marco institucional la articula con principios como aprendizaje significativo, liderazgo distribuido, mentalidad de crecimiento, pedagogía centrada en las estudiantes, transformación social, coherencia institucional, diversidad e inclusión. Esto significa que innovar no consiste simplemente en hacer algo distinto, sino en hacerlo de manera coherente con la misión, la visión y el tipo de estudiante que la institución busca formar (Cifuentes et al., s. f.).

Ese rasgo adquiere un valor particular en un colegio femenino. En el colegio Marymount, la innovación educativa se conecta con la formación de mujeres críticas, éticas, compasivas y capaces de actuar sobre su entorno. De ahí que la innovación no se reduzca a la eficiencia de los procesos ni al uso de tecnología, sino que tenga una dimensión claramente formativa. Se trata de fortalecer la agencia, el pensamiento crítico, la sensibilidad social y la capacidad de aprender con otros en un mundo complejo, cambiante y exigente. En otras palabras, la innovación no es solo una estrategia de mejora, sino una manera de profundizar en la propia vocación institucional (Cifuentes et al., s. f.).

Por eso resulta tan importante que la innovación en el colegio se entienda desde un lenguaje pedagógico y no únicamente desde un lenguaje técnico. El cambio de herramientas, la exploración metodológica o la incorporación de recursos digitales tienen sentido cuando se inscriben en una reflexión más amplia sobre qué vale la pena aprender, cómo se construye el conocimiento, qué tipo de relaciones pedagógicas se quieren fortalecer y cómo la escuela puede ayudar a sus estudiantes a habitar críticamente el presente. Desde esa perspectiva, innovar es también una forma de cuidar la identidad, no solo de modernizarla.

Las mesas de trabajo: del discurso a la práctica compartida

Si se quiere observar cómo esta visión empieza a tomar forma concreta, las mesas de trabajo con docentes constituyen una evidencia especialmente significativa. Hasta ahora, el colegio ha adelantado cuatro mesas: educación de mujeres, inteligencia artificial para el aprendizaje, prácticas sostenibles en el colegio con impacto en el desarrollo curricular y growth mindset. Más que espacios temáticos, estas mesas representan una modalidad de innovación colaborativa: docentes que se reúnen para pensar juntos, revisar prácticas, formular preguntas, explorar posibilidades y avanzar hacia procesos de implementación con distintos niveles de desarrollo.

Este tipo de trabajo coincide con lo que el MEN identifica como uno de los núcleos de la innovación educativa: el fortalecimiento de capacidades docentes y la gestión del conocimiento pedagógico mediante redes, comunidades y espacios de colaboración (MEN, 2022a). También dialoga con la evidencia internacional sobre colaboración





El proceso de transformación pedagógica cobra fuerza cuando la innovación se articula con la identidad del colegio, con su misión formativa y con principios como el aprendizaje significativo, el liderazgo distribuido y la mentalidad de crecimiento.

profesional. El estudio de Ronfeldt et al. (2015), realizado con más de 9.000 docentes en 336 escuelas, encontró que la calidad promedio de la colaboración en los equipos de instrucción se relaciona con mejores resultados de aprendizaje de los estudiantes y con mayores tasas de mejora docente. En otras palabras, la innovación más potente rara vez surge del trabajo aislado; suele emerger de comunidades profesionales que se permiten pensar, ensayar y aprender en conjunto.

La mesa sobre educación de mujeres tiene una relevancia particular porque profundiza un aspecto constitutivo de la identidad institucional. Allí la innovación no se limita a introducir nuevas actividades, sino que invita a revisar cómo el currículo, las referencias culturales, las oportunidades de liderazgo y la experiencia escolar en su conjunto dialogan con la misión de formar mujeres líderes y agentes de cambio. Lo valioso de esta línea es que pone en conversación la pedagogía, la cultura escolar y el proyecto formativo del colegio, y recuerda que innovar también puede significar volver a mirar, con mayor conciencia, aquello que define el sentido profundo de la institución (Cifuentes et al., s. f.).



La mesa sobre inteligencia artificial para el aprendizaje abre una conversación igualmente decisiva. En medio del avance acelerado de estas herramientas, la pregunta educativa no es solo si se usan o no, sino cómo se piensan pedagógicamente y con qué propósito formativo. El valor de este espacio está en haber desplazado la discusión desde la reacción rápida hacia el discernimiento profesional: cómo aprovechar posibilidades de creación, investigación o retroalimentación sin renunciar al juicio pedagógico, a la autonomía intelectual ni a la formación ética de las estudiantes. Ese desafío conecta con la reflexión del MEN sobre transformación digital, que insiste en la importancia de abordar estos procesos de manera estratégica, con visión institucional, desarrollo de capacidades y articulación entre actores (MEN, 2022b).

La mesa sobre prácticas sostenibles con impacto curricular permite, a su vez, conectar la innovación con los desafíos del mundo contemporáneo. La sostenibilidad deja de aparecer como contenido periférico y comienza a funcionar como criterio de diseño curricular, de articulación entre áreas y de relación entre aprendizaje y realidad. Desde allí, el trabajo pedagógico se acerca más a problemas auténticos y fortalece la comprensión de que aprender también implica asumir responsabilidad frente al entorno. Esta línea resulta especialmente potente porque muestra que la innovación educativa no solo modifica métodos; también redefine las preguntas que una institución considera formativamente importantes haciendo un uso pedagógico de los recursos físicos y proyectos administrativos con los que cuenta el colegio.

La mesa sobre growth mindset, por su parte, trabaja sobre una condición cultural de fondo: toda innovación sería implica ensayo, revisión, error y mejora. Fortalecer una mentalidad de crecimiento significa ayudar a docentes y estudiantes a comprender que el aprendizaje es proceso, que la mejora no es lineal y que la calidad institucional también depende de la capacidad de persistir, revisar y volver a intentar. En este caso, la innovación no se juega solo en lo que cambia externamente, sino en las disposiciones internas que permiten sostener el cambio con madurez (Cifuentes et al., s. f.).





Las mesas de trabajo con docentes muestran que la innovación se vuelve sostenible cuando se construye de manera colaborativa, se acompaña institucionalmente y se convierte en parte de la reflexión curricular y de la vida escolar.

Innovar también es sostener

Uno de los aprendizajes más importantes de cualquier proceso institucional es que no toda innovación se consolida por el simple hecho de haber sido formulada. La sostenibilidad exige tiempo, estructuras, acompañamiento y continuidad. La revisión sistemática de Prenger et al. (2022) muestra que una innovación se vuelve sostenible cuando sus aspectos centrales logran integrarse en las rutinas organizacionales de manera adaptativa. Esto depende de factores institucionales, características de la innovación, condiciones del contexto y disposiciones de los actores implicados. En consecuencia, el valor de las mesas de trabajo no debe medirse únicamente por productos inmediatos, sino por su capacidad para fortalecer la reflexión pedagógica, abrir nuevas conversaciones curriculares y crear condiciones para la continuidad.

Visto así, las mesas ya están produciendo impacto en la vida escolar. Han contribuido a desplazar

la innovación del plano declarativo al plano del trabajo pedagógico colegiado. Han fortalecido el lenguaje compartido sobre cambio educativo, han abierto preguntas nuevas sobre currículo, liderazgo, sostenibilidad y aprendizaje, y han favorecido que ciertas búsquedas pasen de la idea a la experimentación. Ese tipo de impacto es especialmente valioso porque instala una cultura de aprendizaje institucional y no solo un repertorio de iniciativas aisladas. El propio marco del Marymount propone valorar la innovación por sus efectos en la transformación pedagógica y curricular, en el empoderamiento de los actores, en la apropiación comunitaria y en la sostenibilidad de los procesos (Cifuentes et al., s. f.).

Desde una perspectiva institucional, esto significa que el éxito del proceso no depende únicamente de que todas las mesas produzcan resultados homogéneos o inmediatos. Su valor también está en haber creado una plataforma de conversación profesional que antes no existía con esa forma o con esa intención. Allí se construye memoria pedagógica, se comparten hallazgos, se afinan

criterios y se hace visible que el cambio educativo requiere paciencia, estructura y una cierta ética del trabajo compartido. Esa es, probablemente, una de las contribuciones más profundas de este momento en el Marymount.

El valor de la colaboración y de la estructura

La innovación educativa no se sostiene solo con buena voluntad. Requiere liderazgo distribuido, estructuras de apoyo, tiempos de trabajo, mecanismos de documentación y acompañamiento entre pares. En este sentido, el proceso del Marymount adquiere especial solidez en la medida en que no se limita a promover iniciativas, sino que avanza hacia la construcción de una arquitectura institucional para sostenerlas. La política institucional del colegio propone, precisamente, un Hub de Innovación Educativa capaz de acompañar innovaciones institucionales, colaborativas y de aula; favorecer la co-creación, la mentoría y la transferencia; y convertir el conocimiento pedagógico producido por la comunidad en aprendizaje institucional compartido (Cifuentes et al., s. f.).

Aquí aparece una idea clave para el presente educativo: la transformación digital solo se vuelve sostenible cuando deja de ser adopción puntual de herramientas y pasa a convertirse en capacidad institucional. Esto supone visión compartida, trabajo colaborativo, documentación de aprendizajes



y criterios pedagógicos para el uso de recursos. En la nota técnica sobre innovación educativa y transformación digital en educación superior, el MEN señala que un abordaje estratégico es clave para articular esfuerzos, reducir redundancias y definir focos pertinentes de acción; incluso afirma que es fundamental contar con planes institucionales de innovación educativa y transformación digital articulados con el proyecto educativo, el desarrollo de capacidades y la inversión plurianual (MEN, 2022b). Aunque esa formulación se refiere a educación superior, ofrece una clave muy sugerente para leer procesos escolares: no basta con incorporar tecnologías; es necesario construir las condiciones para que su uso tenga propósito, continuidad y apropiación.

Esa es una de las razones por las cuales las mesas de trabajo resultan tan importantes: no son solo espacios de exploración temática, sino mecanismos de institucionalización del cambio. Permiten que la innovación se vuelva discutible, compartible y eventualmente transferible. Ayudan a que el colegio no dependa únicamente de impulsos individuales, sino que genere procesos capaces de quedarse, transformarse y seguir madurando. En esa transición de la iniciativa al sistema, de la idea a la cultura, se juega buena parte del futuro de la innovación educativa.

Un camino con sentido y con identidad

Mirado en conjunto, el proceso de innovación educativa en el Marymount muestra algo

esperanzador: el colegio no está entendiendo la innovación como una obligación externa ni como una lista de tendencias por adoptar, sino como una oportunidad para profundizar en su identidad y responder mejor a su misión. Lo que se viene construyendo es una cultura institucional donde la transformación pedagógica se conecta con la reflexión, la colaboración, la sostenibilidad y el propósito formativo (Cifuentes et al., s. f. & MEN, 2022a).

En ese camino, las mesas de trabajo han empezado a cumplir una función clave. Han abierto preguntas relevantes, han fortalecido la conversación profesional y han mostrado que la innovación puede ser una práctica compartida, situada y con impacto real en la vida escolar. Más que producir respuestas cerradas, están ayudando a que el colegio aprenda sobre sí mismo, sobre sus prioridades y sobre las formas más pertinentes de seguir transformándose. El Marymount no solo está impulsando procesos de innovación; está aprendiendo a ser una comunidad que innova con sentido, con criterio y con una identidad pedagógica propia (Cifuentes et al., s. f.; Prenger et al., 2022 & Ronfeldt et al., 2015).



Bibliografía

Cifuentes, G., Botero, A., Pinilla, J., Jaramillo, L. E., Peñaloza, L. G., & Devis, L. (s. f.). Política para el fomento de una cultura de la innovación educativa en el Colegio Marymount [Documento interno en construcción].

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2022a). Ecosistema Nacional de Innovación Educativa y Transformación Digital: nota técnica. Gobierno de Colombia.

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2022b). Innovación educativa y transformación digital en educación superior: una apuesta por el futuro del sector: nota técnica. Gobierno de Colombia.

Prenger, R., Tappel, A. P. M., Poortman, C. L., & Schildkamp, K. (2022). How can educational innovations become sustainable? A review of the empirical literature. *Frontiers in Education*, 7, 1-19. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.970715>

Ronfeldt, M., Farmer, S. O., McQueen, K., & Grissom, J. A. (2015). Teacher collaboration in instructional teams and student achievement. *American Educational Research Journal*, 52(3), 475-514. <https://doi.org/10.3102/0002831215585562>

Nota de uso de IA: En la preparación de este texto se utilizaron herramientas de inteligencia artificial generativa como apoyo general al proceso de revisión y edición. La definición del enfoque, la selección y validación de fuentes, la interpretación del contenido y la versión final del manuscrito fueron responsabilidad del autor.



TRANSFORMACIÓN TECNOLÓGICA Y FORMACIÓN CIUDADANA: DESAFÍOS CONTEMPORÁNEOS PARA LA INNOVACIÓN EDUCATIVA.

TECHNOLOGICAL TRANSFORMATION AND CIVIC EDUCATION: CONTEMPORARY CHALLENGES FOR EDUCATIONAL INNOVATION



Liliana Huertas M.
Jefe departamento de Diseño y TIC

Palabras clave:
Transformación tecnológica, innovación educativa, ciudadanía digital, pensamiento crítico.

Resumen:
La transformación tecnológica se ha convertido en un fenómeno social, cultural y educativo que redefine las formas de aprender, relacionarse y participar en la sociedad. En el contexto del Colegio Marymount Bogotá, esta transformación trasciende el uso de herramientas digitales y se orienta hacia la formación de ciudadanas críticas, éticas y capaces de incidir en su entorno.



Diseñar el futuro desde el presente: ciudadanía, tecnología y propósito en acción

Pensar la transformación tecnológica en el Colegio Marymount Bogotá implica reconocer que estamos formando ciudadanas en un mundo mediado por sistemas digitales que influyen en la identidad, la cultura y la participación (Castells, 2010; Van Dijk, 2020). Este proceso no ha sido improvisado; apoyamos las decisiones con balances curriculares los cuales han sido reformulados de tal forma que nos sirvan como brújula para revisar, ajustar y redefinir el lugar de la tecnología dentro del proyecto educativo, permitiendo encaminar estrategias coherentes, sostenibles y con sentido pedagógico.

En coherencia con el marco del Bachillerato Internacional, esta apuesta se articula desde la asignatura de Diseño en el PAI. Aquí, diseñar no es “hacer productos”; es pensar con método. Investigar con intención, idear con criterio, crear con propósito y evaluar con responsabilidad; este ciclo convierte a las estudiantes en autoras de soluciones, no en usuarias pasivas y ahí está el giro: la tecnología deja de ser consumo y se vuelve lenguaje para comprender el mundo y actuar sobre él. Cuando esta lógica entra al aula, cambia la experiencia de aprender. Una estudiante que analiza cómo un algoritmo prioriza contenido no solo entiende tecnología; entiende poder; cuando se diseña una campaña digital para contrarrestar la desinformación no solo usa herramientas; ejerce ciudadanía y cuando se prototipa una solución sostenible para su entorno no solo

cumple un proyecto; ensaya el tipo de liderazgo que el colegio promueve.

La construcción de identidad y género en entornos digitales exige una mediación pedagógica intencionada (Buckingham, 2015). Desde primaria, las estudiantes comienzan a narrarse en espacios digitales; es ahí donde la escuela abre preguntas incómodas y necesarias: ¿quién define lo visible?, ¿qué cuerpos y voces aparecen?, ¿qué queda por fuera? En bachillerato, el análisis escala: sesgos en IA, economías de atención, usabilidad de las redes. Comprender esto no es accesorio; es formar criterio.

La diversidad cultural encuentra aquí una oportunidad concreta pues en lugar de consumir

relatos globales sin filtro, las estudiantes producen desde su contexto, conectando lo local con lo global (Jenkins, 2009). Diseñan, documentan, publican y dialogan y además se posicionan. Esa práctica construye identidad y, a la vez, fortalece una cultura digital más plural. La cultura política y la democracia atraviesan todo este proceso; participar hoy implica saber leer información, detectar manipulación y tomar postura (Ribble, 2015). Los proyectos dejan de ser ejercicios aislados y se convierten en ensayos de participación: análisis de noticias falsas, visualización de datos para evidenciar problemáticas, campañas digitales con propósito.

En bachillerato, el protocolo BYOD1 (Bring

Your Own Device) amplía el escenario. No es solo traer un dispositivo; es asumir una responsabilidad. Gestionar distracciones, cuidar datos, elegir fuentes, producir con ética. El BYOD, afinado continuamente, se convierte en una plataforma para la autonomía y el juicio. Todo esto no ocurre en paralelo a la innovación educativa; diseñar experiencias donde investigar, crear y evaluar tengan consecuencias reales y donde equivocarse sea parte del proceso y la mejora sea visible; hacer que el aula funcione como laboratorio de ideas con impacto.

¿Qué cambia en la vida futura de las estudiantes cuando esto se sostiene en el tiempo? Cambia la relación con el conoci-



...El modelo BYOD (Bring Your Own Device) promueve el uso pedagógico de dispositivos personales dentro del entorno escolar, favoreciendo procesos de autonomía, acceso flexible a recursos digitales y desarrollo de competencias de ciudadanía digital.





miento: dejan de esperar instrucciones y comienzan a formular preguntas. Cambia la relación con la tecnología: pasan de usuarias a diseñadoras críticas y en este sentido cambia la relación con el mundo: entienden que pueden intervenirlo con criterio.

El modelo BYOD (Bring Your Own Device) promueve el uso pedagógico de dispositivos personales dentro del entorno escolar, favoreciendo procesos de autonomía, acceso flexible a recursos digitales y desarrollo de competencias de ciudadanía digital; sin embargo, su implementación requiere lineamientos claros de acompañamiento, uso responsable y equilibrio pedagógico (Song, 2014).

Si vamos al contexto de una estudiante egresada que ha vivido este enfoque, no solo domina herramientas además debería ser capaz de leer sistemas, detectar sesgos, colaborar con otros, argumentar con evidencia y diseñar soluciones con impacto social; está mejor preparada para contextos inciertos, donde la respuesta correcta no viene dada y la ética no es opcional.

Aquí la invitación es directa. A las familias: este proceso necesita continuidad fuera del aula. Conversar en casa sobre lo que se consume, cómo se participa y qué se comparte, fortalece lo que la escuela inicia. A los directivos: sostener esta apuesta implica decisiones valientes—curriculares, formativas y culturales—que prioricen profundidad sobre apariencia.

La transformación tecnológica, situada en



...la tecnología deja de ser consumo y se vuelve lenguaje para comprender el mundo y actuar sobre él.

Ciudadanías y encarnada en diseño, no es un proyecto más, es una forma de entender la educación que prepara para lo que viene sin perder lo que importa y ese camino se construye mejor cuando toda la comunidad decide recorrerlo.

Conclusiones

Reducir la transformación tecnológica a la presencia de dispositivos en el aula es, en el mejor de los casos, una simplificación ingenua. En el peor, un desvío pedagógico. Este artículo ha insistido en otra idea: la transformación tecnológica, situada en el eje de Ciudadanías y articulada desde la visión que nos ofrece la tecnología como eje transversal en el PEP y el Diseño en el PAI, es una forma de entender la educación y, más aún, una forma de habitar el mundo.

De la capacidad de una estudiante para preguntarse quién decide lo que ve, cómo se construyen las narrativas que consume, qué implicaciones tiene lo que diseña y cuál es su responsabilidad cuando participa en entornos digitales. Esa es la diferencia entre formar usuarias y formar ciudadanas, y esa diferencia define el tipo de institución que queremos ser. Cuando el Colegio Marymount de Bogotá decide asumir la transformación tecnológica como eje institucional, no está respondiendo a una presión externa ni a una tendencia educativa, está tomando una posición y a su vez está afirmando que la educación que ofrece no puede quedarse en la transmisión de contenidos, sino que debe formar pensamiento, agencia y responsabilidad en un contexto donde lo digital atraviesa la vida cotidiana.





Tenemos ante nosotros un panel completo de decisiones pedagógicas, como integrar el ciclo de Diseño del PAI como estructura para pensar y crear, otras que son de tipo culturales, como implementar y ajustar el BYOD entendiendo que la autonomía también se enseña, pero, sobre todo, exige una decisión ética: formar estudiantes que no solo puedan usar la tecnología, sino que comprendan su impacto y actúen con responsabilidad.

Y, ¿Qué esperamos obtener como valor agregado a todas estas prácticas? Queremos ver jóvenes que no consumen sin filtro, sino que analizan, en egresadas que no se adaptan pasivamente, sino que diseñan, cuestionan y proponen; ese es el tipo de futuro que vale la pena construir y aquí la invitación es clara:

A las familias: este proceso no termina en el aula. Continúa en casa, en las conversaciones cotidianas, en las decisiones sobre uso de tecnología, en la forma en que se acompaña a las estudiantes a construir criterio.

A los directivos: sostener esta visión implica priorizar profundidad sobre apariencia, coherencia sobre moda, formación sobre inmediatez.

A los docentes: el reto no es dominar herramientas, es diseñar experiencias que transformen la manera en que las estudiantes piensan, entendiendo que la transformación tecnológica no es una tendencia, es un posicionamiento; el Colegio Marymount de Bogotá tiene la oportunidad —y la responsabilidad— de liderarlo con sentido no porque tenga más tecnología, sino porque puede formar mejor criterio, y en el mundo que viene, esta postura marca la diferencia.

En este escenario, el Colegio Marymount Bogotá se posiciona no como un receptor de cambios, sino como una institución que diseña su futuro educativo con intención, formando estudiantes capaces de comprender el mundo que habitan y de transformarlo con criterio, creatividad y responsabilidad.



Bibliografía

Area Moreira, M. (2019). Tecnologías digitales y educación: Una perspectiva crítica. Madrid, España: Editorial Síntesis.

Buckingham, D. (2015) Defining Digital Literacy—What Do Young People Need to Know about Digital Media? Nordic Journal of Digital Literacy, 10, 21-35.

Castells, M. (2010). Communication power. Oxford University Press.

International Baccalaureate Organization. (2018). Approaches to learning in the IB programmes. Cardiff, Reino Unido: International Baccalaureate Organization.

Jenkins, H. (2009). Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century. Cambridge, MA: MIT Press.

Ribble, M. (2015). Digital citizenship in schools (3rd ed.). Arlington, VA: International Society for Technology in Education.

Song, Y. (2014). "Bring your own device (BYOD)" for seamless science inquiry in a primary school. Computers & Education, 74, 50-60.

UNESCO. (2021). Artificial intelligence and education: Guidance for policy-makers. París, Francia: UNESCO Publishing.

Van Dijk, J. (2020). The network society (4th ed.). SAGE.

Wing, J. M. (2006). Computational thinking. Communications of the ACM, 49(3), 33-35.





¿ESTÁ LISTO EL EQUIPO PARA SOSTENER EL CAMBIO O SOLO PARA RESISTIRLO?

IS THE TEAM READY TO SUSTAIN THE CHANGE, OR JUST TO RESIST IT?



Diana Guzmán R.
Coordinación de Talento Humano
Psicóloga, con formación en gerencia de recursos humanos

Ver perfil en [LinkedIn](#)

Palabras clave:
Transformación organizacional, Liderazgo, Cultura institucional, Talento Humano

Resumen:
La transformación institucional exige que toda la comunidad educativa participe activamente. El éxito de la transición no depende exclusivamente de las decisiones estratégicas de los directivos, sino de la forma en que docentes, administrativos y líderes logren comprender, apropiarse y vivir el cambio con compromiso y coherencia. En este contexto, el talento humano se convierte en un elemento fundamental para hacer posible la estrategia institucional.



Talento Humano en transformación: el reto de movilizar una institución educativa en transición

Toda transición organizacional pone a prueba algo más profundo que los procesos: pone a prueba la cultura, la confianza y la capacidad real de las personas para adaptarse, apropiarse y sostener el cambio.

Hoy, como colegio, no somos ajenos a este desafío. Nos encontramos en un momento de transformación que implica ajustes en dinámicas, prioridades y formas de trabajo. Y frente a este escenario surge una pregunta clave: **¿estamos preparados como equipo para sostener este cambio o simplemente lo estamos resistiendo?**

Este no es un cuestionamiento individual, sino colectivo. Porque el éxito de esta transición no dependerá únicamente de las decisiones estratégicas, sino de la capacidad que tengamos como comunidad educativa para vivirlas con sentido, coherencia y compromiso.

El talento humano como dinamizador de la estrategia institucional

En el contexto educativo, el talento humano docentes, administrativos y líderes no solo ejecuta una estrategia institucional: la hace posible.

Hoy más que nunca, el rol de cada colaborador trasciende su función. Enseñar, acompañar, gestionar o liderar implica convertirse en un agente activo del cambio. Esto supone comprender

hacia dónde va la institución, pero también encontrar el propio lugar dentro de esa transformación.

Sin embargo, toda transición genera tensiones. La necesidad de adaptarse a nuevas dinámicas puede generar incertidumbre, desgaste o incluso resistencia. Es natural. Pero también es un punto de inflexión: el cambio solo se vuelve sostenible cuando cada persona logra conectarlo con su propósito y su quehacer diario.

Como colegio, el reto está en lograr que la estrategia no se perciba como algo externo, sino como una construcción colectiva donde cada rol aporta valor.

Liderazgo y confianza: el sostén del cambio en la comunidad educativa

Los líderes —coordinadores, jefes de área, directivos— tienen hoy el desafío de convertirse en verdaderos facilitadores del cambio. Esto implica escuchar, acompañar y dar claridad, pero también ser coherentes entre lo que se comunica y lo que se vive.

La confianza se convierte en el principal habilitador para que los equipos no solo acepten el cambio, sino que se comprometan con él. Un equipo que confía se involucra; un equipo que duda, resiste.

Por ello, sostener esta transición institucional exige fortalecer la comunicación, la empatía y la cercanía. No basta con informar; es necesario conectar.

“Toda transición organizacional pone a prueba la cultura, la confianza y la capacidad real de las personas para adaptarse.”



“El cambio solo se vuelve sostenible cuando cada persona logra conectarlo con su propósito.”

Cada colaborador como embajador de la cultura institucional

En una institución educativa, la cultura no se define en los documentos, sino en las interacciones cotidianas: en el aula, en los espacios administrativos, en la relación con estudiantes y familias.

Cada colaborador es un reflejo de lo que somos como colegio. En este sentido, todos somos embajadores de la cultura institucional.

Esto cobra especial relevancia en tiempos de cambio. La forma en que asumimos, comunicamos y vivimos esta transición impacta directamente en la percepción de nuestra comunidad educativa.

Cuando existe coherencia entre lo que la institución propone y lo que las personas experimentan, se fortalece la confianza y el sentido de pertenencia. Pero cuando hay brechas, estas se evidencian rápidamente.

Por eso, el reto no es solo adaptarse al cambio, sino representarlo con autenticidad.



La resistencia, la rotación y la búsqueda de propósito

Uno de los mayores riesgos en procesos de transición es la desconexión. Cuando las personas no logran encontrar sentido en lo que está ocurriendo, aparece la resistencia, el desgaste y, en algunos casos, la decisión de desvincularse.

Hoy sabemos que el talento no solo busca estabilidad; busca propósito. En el contexto educativo, este elemento es aún más relevante, pues el sentido de la labor trasciende lo individual y se conecta con la formación de otros.

Por ello, como institución, el desafío es claro: asegurar que cada persona comprenda el para qué de esta transición y cómo su rol contribuye a ese propósito mayor.

Cuando el cambio tiene sentido, se sostiene. Cuando no lo tiene, se cuestiona.

El rol estratégico de Talento Humano en esta transición

En este escenario, el área de Talento Humano asume un rol crítico y profundamente estratégico.

Ya no se trata únicamente de gestionar procesos, sino de acompañar a las personas en el cambio, facilitando espacios de escucha, formación y alineación cultural. Talento Humano se convierte en un puente entre la estrategia institucional y la experiencia de los colaboradores.





El reto es múltiple:

- Gestionar la incertidumbre, brindando claridad y contención.
- Fortalecer el liderazgo, acompañando a quienes tienen equipos a su cargo.
- Promover el sentido de propósito, conectando la labor individual con la misión institucional.
- Cuidar el bienestar, entendiendo que todo proceso de cambio implica un componente emocional.
- Activar el compromiso, generando espacios donde las personas puedan participar y apropiarse de la transformación.

El cambio, en esencia, no ocurre en los procesos, ocurre en las personas.

En otras palabras, Talento Humano tiene la responsabilidad de movilizar el cambio desde lo humano, asegurando que no se quede en el discurso, sino que se traduzca en experiencias reales y sostenibles.

Una construcción colectiva

Esta transición no es un proceso que ocurre en paralelo a nuestro trabajo; es parte de él. Cada conversación, cada clase, cada decisión y cada interacción suma o resta en la construcción del cambio.

Por eso, más allá de los desafíos, este momento representa una oportunidad: la oportunidad de fortalecernos como equipo, de alinear nuestro propósito y de continuar construyendo una institución más coherente, resiliente y consciente.

La pregunta sigue vigente:

¿Estamos listos para sostener el cambio o solo para resistirlo?

La respuesta no está en un área específica, ni en un rol determinado. Está en cada uno de nosotros. Porque el cambio, en esencia, no ocurre en los procesos. Ocurre en las personas.





COED: UNA RESPUESTA PEDAGÓGICA A LOS RETOS DEL PRESENTE

COED: A PEDAGOGICAL RESPONSE TO THE CHALLENGES OF THE PRESENT



Ángela Botero Lince
Rectora

Magíster en Habilidades Directivas y Comunicación Educativa

Ver perfil en [LinkedIn](#)

Palabras clave:

Coeducación; Aprendizaje colaborativo; Desarrollo socioemocional; Innovación educativa.

Resumen:

CoEd se ha consolidado como una experiencia pedagógica compartida entre el Colegio Marymount y el Gimnasio Campestre que integra las fortalezas de la educación diferenciada y la coeducación. A través del aprendizaje colaborativo y el desarrollo socioemocional, ha fortalecido nuestra comunidad educativa y orientado la integración institucional hacia una propuesta formativa común.



Introducción: cuando dos caminos se encuentran

Durante años, el colegio Marymount y el Gimnasio Campestre han caminado por senderos paralelos. Ambos con una tradición sólida en educación diferenciada por género—uno femenino, otro masculino—, somos instituciones que compartimos algo más profundo que la proximidad geográfica: una filosofía educativa común arraigada en la formación integral, el liderazgo transformador, la educación en el servicio y un compromiso con la sostenibilidad y los valores cristianos. Ambas instituciones privilegian modelos pedagógicos rigurosos sin perder de vista el bienestar estudiantil y el desarrollo socioemocional.

En el año 2023 nos hicimos algunas preguntas que fueron sencillas pero poderosas: ¿por qué no convertir esas coincidencias en oportunidades? ¿Por qué no crear espacios donde nuestros estudiantes pudieran beneficiarse mutuamente de lo que cada institución había construido? Así nació CoEd, un programa de experiencias pedagógicas compartidas que no busca diluir la identidad de ninguna institución, sino potenciar lo mejor de ambas. El éxito de esta iniciativa aportó de manera importante a una discusión que había sido reiterada en los máximos órganos de gobierno de los dos colegios durante los últimos años: ¿cómo seguir ofreciendo la mejor propuesta formativa en un mundo cambiante?

Esta rigurosa y pertinente discusión evolucionó y se enriqueció de manera

importante, llevando a que 3 años después del inicio de la implementación de CoEd, los dos colegios decidieran dar un paso audaz y responsable: integrarse en un solo colegio y unir sus propuestas formativas.

Este artículo no pretende ser un tratado teórico ni una investigación empírica exhaustiva sobre el modelo CoEd. Es, más bien, la narración reflexiva de una experiencia que nos ha obligado a repensar algunas certezas y nos ha confirmado otras. Es el testimonio del primer paso de un camino que desde sus inicios mostró rutas prometedoras.

El Contexto: educación diferenciada en un mundo mixto

La educación diferenciada por género ha sido objeto de debates apasionados durante décadas. Sus defensores argumentan que permite atender mejor los diferentes ritmos de desarrollo entre niños y niñas, reduce la presión social asociada a estereotipos de género y favorece la concentración y motivación académica (Mael et al., 2005). Sus críticos, por su parte, señalan el riesgo de perpetuar segregaciones y limitar las oportunidades de interacción social que preparan para un mundo profesional y social mixto (Halpern et al., 2011).

La investigación contemporánea ofrece un panorama más matizado de lo que ambos bandos suelen reconocer. Diversos estudios longitudinales indican que estudiantes de colegios diferenciados tienden a elegir trayectorias académicas y profesionales menos estereotipadas; por ejemplo, las mujeres egresadas de colegios femeninos muestran una mayor participación en áreas STEM, mientras que los hombres provenientes de colegios masculinos presentan una mayor inclinación hacia las humanidades y las lenguas (International Coalition of Girls' Schools [ICGS], 2023). Asimismo, la evidencia recopilada por la ICGS señala que las estudiantes de

Llegamos desde la convicción de que nuestros estudiantes merecen lo mejor de ambos mundos: la posibilidad de desarrollarse en espacios educativos diferenciados que atiendan sus particularidades, y al mismo tiempo, la oportunidad de compartir experiencias de aprendizaje con estudiantes del otro género en contextos pedagógicamente diseñados.”





colegios femeninos reportan mayores niveles de compromiso académico, bienestar y sentido de pertenencia que sus pares en colegios mixtos, además de valorar en mayor medida el esfuerzo como vía para ampliar sus oportunidades futuras (ICGS, 2023). No obstante, también es cierto que la educación mixta, cuando se implementa en entornos escolares inclusivos y bien regulados, puede favorecer el desarrollo de habilidades sociales, la colaboración, la tolerancia y el respeto mutuo desde edades tempranas (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], s. f.).

Nosotros no llegamos a CoEd desde una posición ideológica a priori sobre cuál modelo es superior. Llegamos desde la convicción de que nuestros estudiantes merecen lo mejor de ambos mundos: la posibilidad de desarrollarse en espacios educativos diferenciados que atiendan sus particularidades,

y al mismo tiempo, la oportunidad de compartir experiencias de aprendizaje con estudiantes del otro género en contextos pedagógicamente diseñados.

Los Fundamentos: por qué CoEd tiene sentido pedagógico Más allá de la socialización: el aprendizaje colaborativo

El primer principio que sustenta CoEd es que el intercambio entre estudiantes de diferentes contextos genera aprendizajes que no necesariamente se dan en ambientes homogéneos. La investigación sobre aprendizaje colaborativo demuestra que cuando estudiantes interactúan para resolver problemas comunes, desarrollan habilidades comunicativas más sofisticadas, aprenden a articular sus ideas con mayor claridad y construyen competencias sociales y emocionales esenciales (Johnson & Johnson, 2014).

“CoEd nos ha confirmado algo que intuíamos pero que ahora experimentamos cotidianamente: que cuando dos instituciones con valores compartidos deciden trabajar juntas, pueden crear propuestas ambiciosas y audaces que transforman vidas.”

En CoEd, estas interacciones no son espontáneas ni casuales. Son cuidadosamente diseñadas para que estudiantes de ambos colegios trabajen juntos. El aprendizaje surge no solo del contenido disciplinar, sino del proceso mismo de negociar significados, de escuchar perspectivas diferentes, de construir consensos.

Derribando estereotipos desde la experiencia

Uno de los beneficios menos esperados, pero más evidentes de CoEd ha sido su capacidad para dismantelar estereotipos de género. No mediante discursos o lecciones morales, sino a través de la experiencia directa. Cuando las niñas ven a sus compañeros discutir literatura con pasión o expresarse creativamente en artes, cuando los niños observan a sus compañeras resolver problemas matemáticos complejos o liderar proyectos científicos, algo se mueve en sus esquemas mentales.

La coeducación entendida como práctica pedagógica intencional busca precisamente esto: crear condiciones para que niños y niñas desarrollen sus potencialidades individuales sin las restricciones que imponen los roles tradicionales de





género (Morales, 2024). CoEd opera como un espacio coeducativo dentro de un marco más amplio de educación diferenciada.

El desarrollo socioemocional como prioridad

Las competencias socioemocionales—la capacidad de reconocer y gestionar emociones, establecer relaciones positivas, tomar decisiones responsables—son cada vez más reconocidas como fundamentales para el éxito académico y personal (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2015). Los intercambios escolares y las experiencias colaborativas son especialmente efectivas para desarrollar estas competencias porque ponen a los estudiantes en situaciones donde deben practicarlas constantemente: comunicarse con claridad, resolver conflictos, trabajar en equipo, adaptarse a contextos diferentes. (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. [CASEL], s. f.).

En CoEd hemos observado cómo estudiantes que en sus entornos habituales pueden ser tímidos o retraídos, encuentran en los espacios compartidos una oportunidad para reinventarse. La presencia de compañeros de otro colegio funciona como un “reinicio social” que permite experimentar nuevas formas de relacionarse.

La práctica: cómo funciona CoEd estructura y periodicidad

CoEd opera mediante tres encuentros anuales que involucran a todos los grados escolares.



Esta regularidad es deliberada: no se trata de eventos esporádicos o excepcionales, sino de una práctica sistemática que se integra al calendario académico de ambas instituciones.

Cada encuentro tiene una duración aproximada de entre dos y tres horas, dependiendo del grado y de la naturaleza de la actividad. Los estudiantes de un colegio visitan las instalaciones del otro, alternando las sedes para que todos experimenten ambos espacios físicos. Esta rotación es importante porque permite que cada grupo se sienta alguna vez anfitrión y otras veces visitante, generando dinámicas de reciprocidad.

Diseño de las experiencias

Las experiencias no son simplemente “juntar” estudiantes de ambos colegios en un mismo espacio. Cada encuentro es cuidadosamente planeado por el equipo docente del colegio anfitrión que trabaja para diseñar actividades con objetivos pedagógicos claros.

Para los grados de preescolar y primaria, las experiencias suelen centrarse en proyectos creativos y lúdicos: construcción de historias colectivas, experimentos científicos, expresión artística, juegos cooperativos. El énfasis está en que los niños aprendan a trabajar juntos, a escucharse, a compartir materiales y espacios.

En bachillerato, las actividades ganan en complejidad: debates estructurados sobre temas de actualidad, proyectos de investigación interdisciplinaria, presentaciones académicas conjuntas, iniciativas de servicio social, y espacios liderados por las áreas de psicología y convivencia que responden a los intereses y retos de cada etapa de desarrollo. El objetivo es que los estudiantes no solo socialicen, sino que pongan en práctica distintas habilidades y desarrollen pensamiento crítico colaborativo.

Evaluación y retroalimentación

Al finalizar el año escolar, nos reunimos en cada colegio para analizar qué funcionó y qué podría mejorarse. También recogemos impresiones de los estudiantes mediante conversaciones informales y,





en algunos casos, cuestionarios breves. Esta retroalimentación continua nos ha permitido refinar el programa.

Los estudiantes reportan consistentemente que valoran estos espacios. Mencionan que les gusta “conocer cómo piensan otros estudiantes”, “trabajar con personas nuevas”, “ver que hay muchas formas de hacer las cosas”. Algunos reconocen que al principio sentían nerviosismo o timidez, pero que con el tiempo se han sentido más cómodos.

Los aprendizajes: qué nos ha enseñado CoEd las primeras veces son difíciles

Una de nuestras primeras lecciones fue que los estudiantes necesitan tiempo para adaptarse. En los primeros encuentros observamos cierta rigidez, estudiantes que se quedaban en grupos separados, conversaciones superficiales. No fue hasta el segundo o tercer encuentro que empezamos a ver interacciones más fluidas y genuinas.

Esto nos enseñó la importancia de la sistematicidad. Si CoEd fuera un evento anual o esporádico, probablemente no lograríamos superar esa fase inicial de incomodidad. La recurrencia permite construir familiaridad y confianza.

Los docentes también aprenden

CoEd no solo ha transformado la experiencia de los estudiantes; también ha impactado profundamente a nuestros equipos docentes. Los profesores de ambos colegios han

tenido que aprender a adaptarse a ambientes de aprendizaje distintos a los del día a día. Este proceso ha enriquecido las prácticas de ambas instituciones.

La infraestructura física importa

Otra lección práctica pero importante: los espacios físicos condicionan el tipo de interacciones que se generan. Hemos aprendido que funciona mejor usar espacios amplios y flexibles—patios, salones grandes, bibliotecas abiertas—que permitan el movimiento y la

reconfiguración de grupos. Las aulas tradicionales con pupitres en fila no favorecen la colaboración. También hemos reafirmado la importancia de los grupos pequeños para favorecer la participación, en especial, durante la pubertad y adolescencia, cuando la validación social es tan importante.

Hemos descubierto además el valor de los momentos informales: el tiempo del refrigerio compartido, el trayecto entre una actividad y otra, los minutos antes

de comenzar o después de terminar. Ahí ocurren conversaciones espontáneas que complementan el trabajo académico estructurado.

Los retos han sido oportunidades de aprendizaje

Sería deshonesto presentar CoEd como una experiencia sin fricciones. Hemos enfrentado desafíos logísticos—coordinar horarios entre dos instituciones no es sencillo—, resistencias iniciales de algunas familias que temían que el programa distrajera del enfoque académico, y momentos en que las actividades no generaron el nivel de interacción que esperábamos.

También hemos tenido que navegar cuidadosamente algunos aspectos sensibles. Situaciones en que estudiantes de los diferentes colegios no han sido tan amables o han mostrado desgana y resistencia. Hemos aprendido que la comunicación abierta con las familias y con los propios estudiantes es fundamental.

Reflexión final: la educación que necesitamos

Los desafíos que enfrentan las nuevas generaciones—cambio climático, polarización social, transformación tecnológica acelerada, crisis de convivencia—no pueden abordarse desde burbujas aisladas. Necesitan jóvenes capaces de trabajar colaborativamente con personas diferentes, de escuchar perspectivas diversas, de construir consensos sin renunciar a sus convicciones, de liderar con empatía y servicio.

El mundo de la década de los años 40, cuando se fundaron los dos colegios, es distinto. Hombres y mujeres ya no están llamados a ocupar lugares diferentes ni opuestos en la sociedad.





Capitalizar la amplia experiencia en educación diferenciada de estas dos instituciones, así como los aprendizajes adquiridos con CoEd, abren la puerta a la siguiente fase en este camino: una integración del Colegio Marymount y del Gimnasio Campestre que apuesta por el tipo de educación que responde a las realidades actuales y los desafíos futuros.

No pretendemos haber encontrado la solución definitiva ni afirmar que nuestro modelo es universalmente aplicable. Pero sí creemos que estamos haciendo las preguntas correctas y explorando caminos prometedores.

La verdadera innovación pedagógica no consiste en replicar modelos importados o implementar las últimas tendencias educativas porque están de moda. Acá estamos siendo innovadores como comunidad de aprendizaje, mirando con honestidad las necesidades de nuestros estudiantes, reconociendo nuestras fortalezas institucionales, identificando oportunidades de colaboración y diseñando respuestas creativas y contextualmente apropiadas, que no necesariamente son de fácil implementación

CoEd nos ha confirmado algo que intuíamos pero que ahora experimentamos cotidianamente: que cuando dos instituciones con valores compartidos deciden trabajar juntas, cuando ponen el bienestar y el aprendizaje de los estudiantes por encima de los egos institucionales, cuando están dispuestas a experimentar y a aprender de los

errores, pueden crear propuestas ambiciosas y audaces que transforman vidas.

Nuestros estudiantes están creciendo en un mundo que necesita personas capaces de tender puentes, de construir sobre las diferencias, de colaborar sin perder identidad. CoEd como un primer paso, y la integración como la continuidad de la propuesta, son nuestra manera de prepararlos para ese mundo—no solo con discursos, sino con experiencias reales donde puedan practicar esas competencias desde ya.

El camino apenas comienza. Cada encuentro nos enseña algo nuevo y nos da insumos para continuar construyendo el proyecto de integración. Cada grupo de estudiantes nos sorprende con su creatividad y su capacidad de conexión genuina. Y nosotros, como educadores, seguimos aprendiendo que la mejor pedagogía es aquella que se construye caminando, observando, escuchando y ajustando constantemente.



Bibliografía

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (s. f.). What is the CASEL framework? <https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/>

Halpern, D. F., Eliot, L., Bigler, R. S., Fabes, R., Hanish, L., Hyde, J., Liben, L. S., & Martin, C. (2011). Education: The pseudoscience of single-sex schooling. *Science*, 333 (6050), 1706-1707. <https://doi.org/10.1126/science.1205031>

International Coalition of Girls' Schools. (2023). Research. <https://www.girlsschools.org/research/>

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2014). Cooperative learning in 21st century. *Anales de Psicología*, 30(3), 841-851. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.201241>

Mael, F., Alonso, A., Gibson, D., Rogers, K., & Smith, M. (2005). Single-sex versus coeducational schooling: A systematic review (Doc. No. 2005-01). U.S. Department of Education, Office of Planning, Evaluation and Policy Development,

Morales, P. A. (2024). Co-education and the feminist perspective in centres of pedagogical renewal. *Journal of Technology and Science Education (JOTSE)*. <https://www.jotse.org/index.php/jotse/article/view/2595/881>

Organisation for Economic Co-operation and Development. (s. f.). Centre for Educational Research and Innovation (CERI). <https://www.oecd.org/en/about/programmes/centre-for-educational-research-and-innovation-ceri.html>

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2015). Skills for social progress: The power of social and emotional skills. OECD Publishing. https://www.oecd.org/en/publications/skills-for-social-progress_9789264226159-en.html

Policy and Program Studies Service. https://www.air.org/sites/default/files/2021-06/Single_Sex_LitReview_091905_0.pdf



INNOVAR PARA EDUCAR: LA POLÍTICA DE INNOVACIÓN COMO EJE DEL MODELO PEDAGÓGICO EN EL MARYMOUNT

INNOVATING TO EDUCATE: THE ROLE OF AN INNOVATION POLICY IN SHAPING MARYMOUNT’S EDUCATIONAL MODEL



Luis Eduardo Jaramillo F.
Director de Bachillerato Alto
Magister en Políticas Públicas

Palabras clave:
Bachillerato Internacional, Innovación educativa, Política institucional, Práctica pedagógica

Resumen:
La política de innovación educativa del Marymount posiciona la innovación como condición de calidad y coherencia con el modelo IB. Más que un documento, es una arquitectura institucional que orienta la práctica pedagógica y requiere apropiación colectiva para traducirse en aprendizaje significativo y sostenible.





1. Innovación educativa: de discurso aspiracional a condición de calidad

Hablar de innovación educativa en un colegio no debería ser simplemente hablar de estar “actualizados” o de responder a las últimas tendencias. En educación, innovar no puede reducirse a incorporar nuevas herramientas, cambiar metodologías de manera aislada o adoptar discursos que suenan bien, pero que no necesariamente transforman las experiencias de aprendizaje y de enseñanza. Innovar, en un sentido más profundo, implica preguntarse permanentemente si lo que hacemos como institución sigue siendo pertinente para formar a las estudiantes que tenemos hoy y para prepararlas para los desafíos del mundo contemporáneo.

Desde esta perspectiva, la innovación no es un lujo ni un complemento del modelo pedagógico: es una condición para hablar seriamente de calidad educativa. Un colegio que no se evalúa a sí mismo, que no aprende de su propia práctica, que no identifica sus retos y que no se atreve a transformar aquello que ya no responde suficientemente a las necesidades de sus estudiantes, difícilmente puede sostener que está comprometido con el aprendizaje profundo, el desarrollo integral o la formación de aprendices para toda la vida.

Esto es especialmente importante en un momento en el que los cambios sociales, tecnológicos y culturales ocurren con una velocidad cada vez mayor. La inteligencia artificial, las nuevas formas de acceder



al conocimiento, los cambios en la manera como las nuevas generaciones aprenden y se relacionan, y las exigencias de un mundo incierto obligan a los colegios a pasar de una lógica de respuesta ocasional a una cultura permanente de reflexión y transformación.

**La innovación educativa
no es un complemento
del modelo pedagógico:
es una condición para
hablar de calidad.**

Por eso, la política de innovación educativa del Colegio Marymount representa un hito institucional relevante. No porque cierre una conversación, sino porque la organiza; no porque garantice por sí sola la transformación, sino porque ofrece una brújula común para avanzar con mayor coherencia. Su valor está en recordar que la innovación no depende únicamente de iniciativas individuales o de momentos excepcionales, sino de una cultura compartida que necesita intención, estructura, liderazgo y participación. En últimas, innovar para educar significa asumir que la calidad no se conserva por inercia: se construye, se revisa y se renueva constantemente.

2. Innovar en un colegio IB: más que una tendencia, una coherencia pedagógica

En el contexto del Bachillerato Internacional, hablar de innovación educativa no es simplemente alinearse con una agenda global o responder a presiones externas. Es, más bien, una cuestión de coherencia pedagógica. Un colegio IB que no innova corre el riesgo de quedarse en la forma del modelo, pero perder su fondo.

La propuesta del IB —cuando se entiende en profundidad— está lejos de ser un esquema rígido. Por el contrario, descansa sobre principios que exigen movimiento





constante: la indagación como motor del aprendizaje, la agencia de la estudiante, el desarrollo del pensamiento crítico y creativo, y la formación de personas capaces de actuar en contextos complejos e inciertos. Estos no son objetivos que se puedan alcanzar mediante prácticas estáticas. Requieren, necesariamente, que el docente tome decisiones pedagógicas informadas, que experimente, que ajuste, que observe y que vuelva a diseñar.

En ese sentido, la innovación no es algo que se “agrega” al modelo IB; es una forma de hacerlo realidad. Por ejemplo, trabajar en el desarrollo de las habilidades de enfoque del aprendizaje (ATL) implica diseñar experiencias que vayan más allá de la transmisión de contenidos, que permitan a las estudiantes organizar su pensamiento, gestionar su aprendizaje, colaborar de manera efectiva y reflexionar sobre su propio proceso. De manera similar, los enfoques de enseñanza (ATT) invitan a construir aulas donde la enseñanza sea, en sí misma, una práctica en constante revisión, basada en la indagación, el contexto y la diferenciación.

Esto marca una diferencia importante frente a visiones más superficiales de la innovación. No se trata de adoptar metodologías porque son nuevas o porque están de moda, sino de preguntarse si esas decisiones pedagógicas realmente fortalecen los principios que el modelo propone. Innovar en un colegio IB exige discernimiento: saber cuándo, cómo y para qué transformar la práctica.

Desde esta perspectiva, la innovación



En un colegio IB, innovar no es una opción estratégica, sino una exigencia de coherencia pedagógica.

adquiere también una dimensión identitaria. No es lo mismo innovar en cualquier institución que hacerlo en un colegio que ha asumido el compromiso de formar estudiantes indagadoras, pensadoras, audaces y reflexivas. La innovación, en este caso, no solo responde a los desafíos del entorno, sino que se convierte en una manera concreta de encarnar el perfil de la comunidad de aprendizaje y de hacer coherente lo que se declara con lo que

efectivamente ocurre en el aula.

Por eso, más que una tendencia, la innovación en el IB es una exigencia interna del propio modelo. No innovar no es simplemente quedarse atrás; es, en cierta medida, dejar de ser plenamente un colegio IB.

3. La política de innovación del Marymount: de la intención a la arquitectura institucional

Si la innovación es una condición para la calidad y, en el caso del IB, una exigencia de coherencia pedagógica, la pregunta natural es cómo se hace esto de manera sistemática en una institución. Es ahí donde cobra sentido la política de innovación educativa del Colegio Marymount.

Más que un documento, la política funciona como una arquitectura institucional que

busca ordenar algo que, por naturaleza, puede ser disperso: las múltiples iniciativas, ideas y prácticas que surgen en el día a día del colegio. Su valor no está en describir qué es la innovación —esa conversación ya existe en la literatura y en la experiencia docente— sino en ofrecer un marco común que permite reconocerla, orientarla y sostenerla en el tiempo.

En este sentido, la política cumple varias funciones clave. Primero, establece un lenguaje compartido. En un colegio, es frecuente que distintas áreas o docentes entiendan la innovación de maneras diferentes: para algunos puede estar asociada a la tecnología, para otros a metodologías activas, y para otros a cambios curriculares. La política permite alinear esas interpretaciones y evitar que la innovación se diluya en definiciones ambiguas.

Segundo, actúa como un criterio de toma de decisiones. No toda novedad es innovación, ni toda innovación es pertinente. Contar con principios y criterios claros permite evaluar qué vale la pena impulsar, qué requiere ajuste y qué, simplemente, no responde a las necesidades del contexto. Esto es especialmente importante en un entorno educativo donde las tendencias aparecen con rapidez y no siempre con suficiente sustento pedagógico.

Tercero, la política articula la innovación con estructuras concretas del colegio. Iniciativas como el Hub de Innovación, las mesas de trabajo con docentes o la integración con los programas del IB no son esfuerzos aislados,





sino piezas de un sistema que busca que la innovación deje de depender exclusivamente de voluntades individuales y empiece a consolidarse como una práctica institucional. En otras palabras, la política traduce la intención en condiciones reales de posibilidad.

Finalmente, la política introduce una idea que es clave: la innovación no es un evento ni un proyecto puntual, sino un proceso. Esto implica que no se mide únicamente por resultados inmediatos, sino por su capacidad de generar aprendizaje institucional, de producir conocimiento pedagógico y de transformar progresivamente la cultura del colegio.

En ese sentido, el mayor aporte de la política no es “decir qué hacer”, sino hacer posible que el colegio piense mejor lo que hace. Y en un

contexto como el actual, esa capacidad —la de reflexionar, ajustar y aprender colectivamente— es, probablemente, una de las formas más potentes de innovar.

4. Entre el papel y la práctica: el desafío del policy enactment

Ahora bien, tener una política sólida no resuelve, por sí sola, el desafío de la innovación. De hecho, uno de los riesgos más evidentes —y más comunes en el ámbito educativo— es que las políticas se queden en el plano declarativo: bien formuladas, conceptualmente robustas, pero con un impacto limitado en la práctica cotidiana. La propia política de innovación del Marymount reconoce este punto cuando insiste en que no busca prescribir, sino orientar y acompañar procesos reales dentro de la institución.

Esto nos lleva a una distinción clave: la diferencia entre diseño de política y policy enactment. Es decir, entre lo que

Una política de innovación solo cobra sentido cuando se traduce en decisiones concretas en el aula y en la cultura institucional.

la política plantea y lo que efectivamente ocurre en el aula, en los equipos de trabajo y en las decisiones pedagógicas del día a día. La innovación, en este sentido, no se define por lo que está escrito, sino por lo que se hace con eso que está escrito.

Aquí es donde cobran especial relevancia algunos elementos centrales de la política institucional. Por ejemplo, cuando se plantea que la innovación es un proceso intencional, deliberado y contextualizado, orientado a transformar prácticas pedagógicas, curriculares y organizacionales, se está estableciendo una expectativa clara: innovar no es improvisar ni actuar por intuición, sino tomar decisiones informadas, con propósito y en función del contexto real de las estudiantes.

De la misma manera, los criterios que la política propone para identificar, caracterizar y valorar la innovación —no solo como producto, sino por sus efectos en el aprendizaje— obligan a mover la conversación más allá de la novedad. No basta con hacer algo distinto; es necesario preguntarse si ese cambio realmente mejora la experiencia educativa, si fortalece el desarrollo integral de las estudiantes y si es sostenible en el tiempo.

Otro aspecto clave es el enfoque ecosistémico que atraviesa la política. La innovación no se concibe como una suma de iniciativas individuales, sino como un proceso que involucra múltiples actores y dimensiones: prácticas de aula, desarrollo docente, liderazgo institucional y espacios de colaboración. Esto implica que el éxito de la política no depende de un solo frente, sino de la articulación entre varios. Cuando uno de esos elementos falla —por ejemplo, cuando hay innovación en el aula, pero no hay espacios para compartirla o sistematizarla— el impacto se reduce.

En ese sentido, el desafío no es menor. Llevar la política a la práctica exige tiempo, formación, acompañamiento y, sobre todo, coherencia institucional.





Exige que los principios que se enuncian en el documento se reflejen en cómo se diseñan las clases, en cómo se evalúa, en cómo se toman decisiones curriculares y en cómo se generan espacios para que los docentes puedan experimentar, equivocarse y aprender.

Por eso, más que preguntarnos si tenemos una buena política de innovación, la pregunta de fondo es otra: ¿qué tan capaces somos, como comunidad, de hacerla vida en la práctica? Porque es ahí, en esa traducción cotidiana, donde realmente se juega el sentido de la innovación educativa.

5. Sustener la innovación: cultura, capacidades y coherencia institucional

Si el desafío es llevar la política a la práctica, el siguiente paso es asegurar que esa práctica sea sostenible. Y aquí hay un punto que la política del Marymount plantea con claridad: la innovación no puede depender de esfuerzos aislados ni de momentos puntuales. Para que tenga impacto real, necesita convertirse en parte de la cultura institucional y contar con condiciones que la hagan viable en el tiempo.

Esta idea se conecta directamente con la noción de las “escuelas que aprenden” propuesta por Peter Senge. Una institución educativa innovadora no es simplemente aquella que introduce cambios, sino aquella que desarrolla la capacidad colectiva de observarse, aprender de su experiencia, cuestionar sus supuestos y ajustar sus prácticas de manera permanente. Desde esta perspectiva, la política de innovación no debe entenderse solo como un marco para promover iniciativas, sino como una invitación a fortalecer al colegio como una organización abierta al aprendizaje: una comunidad capaz de convertir la reflexión pedagógica, la colaboración y la evidencia en motores reales de transformación.

Esto implica, en primer lugar, una apuesta decidida por la cultura. Innovar no es solo hacer cosas distintas, sino pensar



distinto. Supone abrir espacios para la pregunta, para la duda, para la revisión de lo que damos por sentado. Supone también asumir cierto nivel de riesgo: probar, ajustar, volver a intentar. En la medida en que la cultura del colegio valide ese proceso —y no solo los resultados finales— la innovación deja de ser una carga adicional y empieza a convertirse en una forma natural de ejercer la docencia.

En segundo lugar, están las capacidades. La política es explícita en que la innovación requiere desarrollo profesional docente, no solo en términos técnicos, sino también en la capacidad de analizar la propia práctica, tomar decisiones pedagógicas informadas y trabajar de manera colaborativa. En un entorno IB, esto se conecta directamente con la necesidad de fortalecer el diseño de experiencias de aprendizaje alineadas con ATL y ATT, y con la capacidad de utilizar evidencia —formal e informal— para ajustar lo que ocurre en el aula.

Aquí es donde estructuras como el Hub de Innovación o las mesas de trabajo docente adquieren un sentido estratégico. No son simplemente espacios adicionales, sino mecanismos concretos para desarrollar esas capacidades, compartir aprendizajes y evitar que la innovación se fragmente. En la medida en que estas instancias logren consolidarse, la innovación deja de depender de iniciativas individuales y empieza a construirse como conocimiento colectivo.

Finalmente, está la coherencia institucional. Este es, probablemente, uno de los puntos más exigentes. No es posible promover la innovación en el discurso si otros elementos del sistema —la evaluación, la organización del tiempo, las prioridades institucionales— van en una dirección distinta. La política, cuando plantea estrategias para incentivar, difundir y sostener la innovación, está reconociendo que se necesitan





alineaciones explícitas para que esto funcione. Sostener la innovación, entonces, no es un problema de motivación individual, sino de diseño institucional. Es asegurar que existan los espacios, los tiempos, los incentivos y las conversaciones necesarias para que innovar sea posible y tenga sentido. Porque, en última instancia, la innovación no se decreta: se construye en la intersección entre lo que la institución propone y lo que las personas están en capacidad de hacer con eso.

6. Una invitación institucional: el rol de cada actor en la innovación

Llegados a este punto, la política de innovación deja de ser un marco conceptual y se convierte en una pregunta directa para la comunidad: ¿qué significa innovar desde mi rol dentro del colegio?

Uno de los aciertos de la política del Marymount es que no ubica la innovación exclusivamente en un lugar —ni en el aula, ni en el liderazgo, ni en la tecnología— sino que la distribuye como una responsabilidad compartida. En un enfoque ecosistémico, todos los actores tienen un papel que cumplir: los docentes en el diseño y la reflexión sobre su práctica, los equipos directivos en la generación de condiciones y alineaciones, y las estudiantes en la manera como asumen un rol activo en su aprendizaje.

Esto tiene implicaciones importantes. Para los docentes, por ejemplo, innovar no significa necesariamente hacer algo completamente distinto cada vez, sino tomar decisiones pedagógicas con mayor conciencia, evaluar su impacto y ajustarlas en función de lo que observan en sus estudiantes. Para los equipos directivos, implica garantizar que la innovación no compita con otras prioridades, sino que las articule: que haya coherencia entre lo que

se espera y lo que se hace posible. Para las estudiantes, supone asumir un rol más activo, más reflexivo y comprometido con su propio proceso de aprendizaje.

En este punto, la política cumple una función que va más allá de orientar: invita. Invita a apropiarse, a interpretar, a poner en práctica. Pero también deja claro que esa apropiación no es automática. Requiere intención, conversación y, sobre todo, acción sostenida en el tiempo.

Por eso, el verdadero valor de esta política no se medirá únicamente por su formulación, sino por su capacidad de movilizar a la comunidad. En un contexto donde los cambios en educación son cada vez más rápidos y profundos, contar con un marco claro es una ventaja importante. Pero será la forma como ese marco se traduzca en decisiones concretas, en prácticas de aula y en dinámicas institucionales lo que determinará su impacto real.

Innovar para educar, en este sentido, no es un eslogan ni una meta de corto plazo. Es una forma de entender el oficio educativo y el proyecto institucional. Es reconocer que la calidad no se hereda ni se mantiene por inercia, sino que se construye todos los días. Y que, en esa construcción, cada actor del colegio tiene un papel que no es opcional, sino esencial.

En el Marymount, la innovación no es una línea de trabajo más. Es el mecanismo a través del cual el colegio asegura su vigencia, su coherencia con el modelo IB y su compromiso con la calidad. Y en ese sentido, no es opcional.



Bibliografía

Colegio Marymount. (2025). Política para el fomento de una cultura de la innovación educativa en el Colegio Marymount (documento interno).

Fuerte, K. (2024). Glosario de innovación educativa. Tecnológico de Monterrey.

International Baccalaureate Organization. (2019). ¿Qué es la educación del IB? (versión en español, actualizada en 2021). <https://ibo.org/es>

International Baccalaureate Organization. (2018). Normas para la implementación de los programas y aplicaciones concretas. <https://ibo.org/es>

International Baccalaureate Organization. (2024). Normas para la implementación de los programas y aplicaciones concretas y el desarrollo de los programas en los Colegios del Mundo del IB. <https://ibo.org/es>

Ministerio de Educación Nacional. (2022). Ecosistema nacional de innovación educativa y transformación digital: nota técnica.

Ministerio de Educación Nacional. (2022). Orientaciones para el fomento de la innovación educativa como estrategia de desarrollo escolar.

Senge, P. M., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J., & Kleiner, A. (2012). Schools that learn: A fifth discipline fieldbook for educators, parents, and everyone who cares about education (Rev. ed.). Crown Business.

Serdyukov, P. (2017). Innovation in education: What works, what doesn't, and what to do about it? *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, 10(1), 4-33.

Tecnológico de Monterrey. (2017). Radar de innovación educativa 2017.

UNESCO. (2016). Innovación educativa: herramientas de apoyo para el trabajo docente.





LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE: UNA RUTA DE TRABAJO PARA PROMOVER LA INNOVACIÓN EDUCATIVA EN EL COLEGIO MARYMOUNT.

LEARNING COMMUNITIES: A STRATEGIC APPROACH TO ADVANCING EDUCATIONAL INNOVATION AT MARYMOUNT SCHOOL



Luis Gabriel Peñaloza S.
Coordinador Hub de Innovación Educativa
Magister en Innovación

Ver perfil en [LinkedIn](#)

Palabras clave:

Alineación estratégica de la Innovación, Comunidades de aprendizaje, Innovación Educativa, Rutas para la innovación educativa.

Resumen:

En el Colegio Marymount, las comunidades de aprendizaje se convierten en motor de innovación educativa, articulando docentes y líderes en torno a propósitos comunes. A través del trabajo colaborativo y el pensamiento de diseño, impulsan transformaciones pedagógicas, fortalecen la cultura institucional y proyectan nuevas formas de enseñar y aprender con impacto real.





Hablar de comunidades de aprendizaje implica reconocer los desafíos que enfrentan, en la actualidad, muchas instituciones educativas, las cuales realizan grandes esfuerzos por encontrar un valor diferenciador que les permita proyectarse en su entorno y resultar atractivas para estudiantes, familias y los diferentes grupos de interés con los que interactúan. En este contexto, los colegios construyen modelos pedagógicos sólidos y distintivos, robustecen y modernizan sus espacios, adquieren e integran tecnologías, fortalecen sus equipos de trabajo y se apoyan en decisiones estratégicas que les permiten posicionarse en el mercado y diferenciarse de otras instituciones, convirtiéndose en referentes dentro de los procesos de elección de las familias.

La innovación educativa se configura como uno de esos pilares estratégicos que fortalecen a las instituciones, contribuyen a definir el camino hacia una cultura diferenciadora y permiten que los grupos de interés exploren diversas formas de aprender y enseñar. Comprender la “innovación educativa” como un camino que no solo

aporta al modelo pedagógico del colegio, sino también como una forma de interactuar con el mundo en lo social, lo ambiental y en otros campos que contribuyen a mejorar y fortalecer los distintos escenarios del entorno, y en última instancia, a mejorar las condiciones de vida de las personas, constituye una base fundamental para posicionarnos como un colegio innovador.

Es entonces cuando se toma la decisión de establecer la innovación educativa como horizonte estratégico que comienzan a surgir preguntas relevantes: ¿cómo se entiende la innovación en educación?, ¿cuáles son los pasos para propiciar estos escenarios?, ¿quiénes deben liderarlos?, ¿sobre qué aspectos se debe innovar en nuestro contexto educativo?, ¿cuáles son las necesidades que nos llevan a pensar en la innovación? Cuestionamientos como estos invitan a reflexionar sobre cómo aterrizar los elementos teóricos de la innovación en contextos concretos, identificar nuestras propias necesidades educativas, reconocer las prioridades estratégicas locales que podemos abordar, determinar los grupos de interés que debemos impactar y comprender los distintos componentes del ecosistema de innovación del colegio.

Construyendo Juntos: las “Mesas de Trabajo”. Un camino para materializar la innovación educativa

En el Marymount, a partir de su Política de Fomento a la Innovación Educativa, se establecen tres rutas para promover la innovación. En primer lugar, la ruta de innovaciones institucionales, entendida como aquellas acciones que surgen desde los espacios de liderazgo y que impactan de manera transversal a la comunidad. En segundo lugar, las innovaciones individuales del docente, que emergen desde la reflexión sobre la práctica de aula, permitiendo identificar oportunidades y ajustar metodologías que potencian el aprendizaje de sus estudiantes. Finalmente, se propone la ruta de

innovaciones colectivas, que impulsa el desarrollo de mesas de trabajo para la gestión escolar con la participación de diversos grupos de interés y que surge de comunidades de aprendizaje profesional que integran el diálogo y la construcción conjunta de soluciones orientadas a un propósito común.

En este contexto surgen las mesas de trabajo “Construyendo Juntos”, concebidas como comunidades de aprendizaje integradas por profesores y administrativos que establecen conexiones entre la gestión educativa y el currículo, en una dinámica bidireccional que permite transformar, desde condiciones planificadas, las prácticas pedagógicas que impactan tanto la enseñanza como el aprendizaje, tal como lo plantea la política institucional.

Comprender la “innovación educativa” como un camino que no solo aporta al modelo pedagógico del colegio, sino también como una forma de interactuar con el mundo en lo social, lo ambiental y en otros campos que contribuyen a mejorar y fortalecer los distintos escenarios del entorno...



Para estas comunidades, orientadas a promover innovaciones educativas, se definen campos de acción y líneas de trabajo que emergen de la interrelación entre las prioridades institucionales — enmarcadas en los lineamientos estratégicos— y los intereses particulares de los docentes. A partir de la manifestación de sus motivaciones para participar en la gestión escolar, desde sus disciplinas y afinidades, se logra integrar propósitos comunes y establecer un horizonte que acompañe la construcción de acciones que impacten no solo el desarrollo de la estrategia, sino también los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Comunidades de aprendizaje Marymount para cuatro propósitos comunes

Después de un ejercicio intencionado de indagación sobre los intereses particulares de los colaboradores del colegio y de su articulación con la estrategia institucional, se logran identificar cuatro formas de impactar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Estas involucran a los diferentes grupos de interés y a diversas iniciativas que fortalecen la gestión educativa, configurándose como ejes temáticos que atraviesan la dinámica escolar y permean el conjunto de acciones que promueven el aprendizaje en comunidad.

Estos ejes abren el diálogo hacia la construcción de iniciativas orientadas a potenciar las habilidades de las estudiantes, como propósito central de la institución. Las cuatro comunidades de aprendizaje definidas son: mentalidad de crecimiento, sostenibilidad ambiental, integración de tecnologías y educación para mujeres, entendidas como caminos que deben impulsar las próximas innovaciones colectivas en el Marymount.

...Comunidades de aprendizaje integradas por profesores y administrativos que establecen conexiones entre la gestión educativa y el currículo, en una dinámica bidireccional que permite transformar, desde condiciones planificadas, las prácticas pedagógicas que impactan tanto la enseñanza como el aprendizaje...

En la construcción de estas comunidades, integradas por profesores y administrativos, se busca definir acciones y propósitos de desarrollo para cada eje temático, partiendo de la experiencia docente y de las necesidades identificadas alrededor de cada tema, pero con un objetivo claro: el impacto directo en el desarrollo de nuestras estudiantes.

En primer lugar, la comunidad enfocada en la mentalidad de crecimiento (growth mindset) orienta sus esfuerzos al diseño de acciones que promuevan estudiantes empáticas, resilientes y capaces de reconocer el error como una oportunidad de aprendizaje. Estas iniciativas también buscan transferirse a los docentes,



fortaleciendo la comprensión del aprendizaje como un proceso en el que la calidad de los resultados depende de la persistencia, la experimentación y la retroalimentación.

En segundo lugar, la mesa de trabajo centrada en la integración de tecnologías tiene como propósito fortalecer el uso pedagógico de las TIC en las prácticas de aula, con un énfasis particular en herramientas de inteligencia artificial. Se busca fomentar la creatividad, optimizar procesos administrativos del docente y potenciar la participación de las estudiantes en la construcción de productos académicos y en el desarrollo del pensamiento crítico.

En tercer lugar, la comunidad que aborda la sostenibilidad ambiental propone una forma de asumir la responsabilidad frente al entorno, articulando las iniciativas con el currículo y promoviendo una educación transformadora a partir de experiencias significativas. Finalmente, la mesa enfocada en la educación para mujeres surge con la intención de fortalecer la identidad institucional, promoviendo el liderazgo femenino desde una perspectiva de equidad.

Estas comunidades definen sus propósitos a partir de la construcción colectiva, el diálogo con diversas fuentes de investigación y el diseño de experiencias pertinentes para el currículo, orientadas al desarrollo de habilidades en las estudiantes.

El proceso para impulsar las innovaciones colectivas de “Construyendo Juntos”

Existen tres componentes esenciales para lograr el éxito en la gestión de estas comunidades de aprendizaje: los actores involucrados y sus responsabilidades, la metodología y el proceso





sistémico que orienta el desarrollo, y, finalmente, las capacidades institucionales que permiten su sostenibilidad.

Las partes interesadas involucradas

En la estructura de las mesas de trabajo participan tres instancias clave. En primer lugar, los profesores y administrativos, quienes dialogan en la construcción de las iniciativas, proponen y definen el rumbo, estructuran el plan de trabajo y garantizan el cumplimiento del propósito planteado. Dentro de este grupo, se realiza una selección intencionada de personas que co-lideran las mesas, de acuerdo con sus intereses, su desarrollo profesional y sus capacidades de liderazgo. Vale la pena resaltar que los integrantes de cada mesa provienen de diferentes secciones y áreas de conocimiento, y que previamente manifestaron su interés en participar en prácticas y proyectos asociados a la temática correspondiente.

En segundo lugar, se encuentran las direcciones de sección y los líderes de área, quienes brindan acompañamiento, resguardan los intereses de profesores y estudiantes y garantizan que las iniciativas estén alineadas con el currículo, los programas del IB y las variables institucionales involucradas. Estas instancias validan los procesos, fortalecen las propuestas y apoyan el desarrollo de capacidades institucionales.

Finalmente, el HUB de Innovación, conformado por la Rectoría, la Vicerrectoría Académica, la Dirección de Estrategia y Analítica y su coordinación, acompaña el proceso, gestiona las capacidades institucionales necesarias y orienta tanto el horizonte como la ejecución metodológica de las iniciativas.

La metodología pertinente para los proyectos e iniciativas

El proceso se fundamenta en el pensamiento de diseño, tal como está descrito en la Política de Fomento a la Innovación Educativa del colegio. El design thinking se establece como la metodología base que permite acompañar los procesos para generar innovaciones, tanto institucionales como colectivas,



...Este impacto no solo se refleja en las estudiantes, sino también en las prácticas pedagógicas de los docentes y en las acciones que emergen dentro de la gestión institucional y la cultura escolar, desde la participación de diversos grupos de interés...

así como aquellas de carácter individual en la práctica docente. Se trata de un enfoque que concibe la innovación como un acto deliberado y planificado, orientado a garantizar resultados efectivos en el desarrollo de las iniciativas propuestas.

Esta metodología contempla diversas etapas que estructuran el proceso de trabajo. En primer lugar, la fase de empatizar, que implica comprender el contexto y explorar en profundidad la situación que se desea intervenir, a partir de procesos de indagación e investigación. Posteriormente, se avanza hacia las etapas de definir e idear, en las que se delimita el problema y se plantean posibles soluciones mediante procesos de divergencia y convergencia que permiten seleccionar las propuestas más pertinentes. Finalmente, se desarrollan las fases de prototipado y testeó, en las cuales se materializan las ideas y se someten a procesos de validación y retroalimentación.

Este proceso es el que cada mesa de trabajo debe implementar para gestionar las iniciativas que surgen de sus construcciones colectivas. Se configura como una ruta metodológica que permite organizar el trabajo de manera sistemática, dar cuenta de los avances en cada etapa y estructurar espacios de conversación entre los integrantes. Asimismo, facilita la definición de metas intermedias que contribuyen a la concreción progresiva de los resultados esperados.

Además de seguir estas etapas, las comunidades de aprendizaje deben velar porque sus iniciativas cumplan con una serie de criterios de valoración, tanto en términos de producto como de impacto, definidos en la política institucional. Estos





criterios permiten orientar la calidad y pertinencia de las innovaciones desarrolladas:

1. Respuesta a una necesidad identificada, sustentada en evidencias y alineada con los objetivos institucionales.
2. Consistencia interna, reflejada en la coherencia y articulación entre objetivos, acciones y resultados esperados.
3. Difusión, que promueve la documentación, divulgación y apropiación de las iniciativas por parte de la comunidad.
4. Transformación pedagógica o curricular, entendida como la generación de cambios significativos en las prácticas de enseñanza y aprendizaje.
5. Sostenibilidad y apropiación, que busca la integración de las acciones en la cultura escolar y su permanencia en el tiempo.

La articulación entre las etapas del proceso de diseño y estos criterios de valoración orienta el desarrollo de soluciones innovadoras, fortaleciendo tanto el trabajo de las mesas como su impacto en la comunidad educativa.

Las capacidades institucionales para la sostenibilidad de las acciones

Finalmente, uno de los componentes más relevantes para garantizar que todo lo anterior pueda materializarse es el fortalecimiento de las capacidades institucionales. Estas se constituyen en condiciones necesarias que permiten a las comunidades de aprendizaje desarrollar sus iniciativas de manera efectiva y sostenible en el tiempo, y son gestionadas a través del HUB de Innovación.

Entre las capacidades más relevantes se destacan:

- El **tiempo**, entendido como un recurso fundamental para el desarrollo de los procesos de innovación. En el contexto educativo, suele ser un recurso limitado debido a la multiplicidad de responsabilidades asociadas a la enseñanza y al aprendizaje. Por ello, resulta clave generar espacios protegidos que permitan no solo la planeación, sino también la ejecución, la retroalimentación y la divulgación de las iniciativas. Asimismo, es necesario contar con momentos que faciliten la interacción con los distintos actores involucrados en cada proceso.

- **El acceso a recursos y condiciones institucionales**, lo que implica que el colegio provea los elementos necesarios para el desarrollo de las iniciativas. Esto incluye el acceso a estudiantes, docentes, contenidos y lineamientos institucionales, así como la posibilidad de ajustar y fortalecer estos elementos en función de las transformaciones que se buscan. De igual manera, se requiere claridad en la definición del alcance de cada mesa de trabajo.

- **Espacios de divulgación**, que permitan compartir los avances y resultados de las comunidades de aprendizaje con los diferentes grupos de interés. Estos espacios favorecen la apropiación de las estrategias desarrolladas y facilitan su transferencia a otros contextos y escenarios.

- **Reconocimientos e incentivos**, como mecanismos que motivan la participación de los integrantes de las mesas de trabajo y contribuyen a sostener los esfuerzos colectivos e individuales. Estos elementos también promueven el interés de otros miembros de la comunidad por vincularse a estos procesos.

Si bien estas capacidades constituyen una base fundamental, es importante reconocer que cada institución puede identificar otras condiciones



necesarias, dependiendo de su contexto y cultura organizacional. En conjunto, estas capacidades permiten sostener la transformación de las prácticas pedagógicas y fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Mesas de trabajo con logros y resultados en construcción

Los logros y resultados de estos procesos, desarrollados como innovaciones colectivas, comienzan a evidenciarse de manera progresiva en los procesos de aprendizaje y enseñanza. Este impacto no solo se refleja en las estudiantes, sino también en las prácticas pedagógicas de los docentes y en las acciones que emergen dentro de la gestión institucional y la cultura escolar, desde la participación de diversos grupos de interés. Es importante reconocer que se trata de un camino en construcción, proyectado en el tiempo y abierto a transformaciones derivadas tanto de las decisiones estratégicas como de las dinámicas del entorno.

El análisis de estos resultados puede comprenderse desde dos vías complementarias. La primera corresponde a los resultados de las mesas de trabajo, no desde una perspectiva individual, sino desde las evidencias que impactan de manera transversal la dinámica escolar. La segunda se centra en los logros propios de las comunidades de aprendizaje, entendidas como espacios de construcción colectiva que fortalecen la innovación desde su ejercicio mismo.

En relación con la primera vía, se pueden destacar cuatro logros significativos. En primer lugar, la articulación entre las iniciativas desarrolladas y el currículo,





en donde las soluciones planteadas establecen conexiones claras con los conceptos y el desarrollo de habilidades, integrándose en las planeaciones de clase y transformando las prácticas de aula. En segundo lugar, la capacidad de las acciones propuestas para fortalecer las estrategias institucionales, no solo desde su posicionamiento, sino también desde su valor pedagógico y su impacto en el aprendizaje. En tercer lugar, el avance hacia una cultura de mentalidad de crecimiento, con implicaciones directas en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Finalmente, la optimización de los procesos administrativos y de planeación docente mediante el uso de herramientas de inteligencia artificial

En cuanto a la segunda vía, centrada en los logros de las comunidades de aprendizaje, se resalta, por un lado, la consolidación del trabajo colaborativo como un medio para generar innovación educativa. Este trabajo se caracteriza por la construcción desde miradas interdisciplinarias, que enriquecen y complementan las prácticas pedagógicas, transformándolas en experiencias de aprendizaje más significativas e integradoras, en las que participan distintos actores del proceso educativo.

Por otro lado, se evidencia que las comunidades de aprendizaje logran avanzar con mayor fluidez cuando cuentan con un horizonte conceptual claro, criterios definidos y principios orientadores que enmarcan lo que significa la innovación dentro del colegio. Esto permite traducir los lineamientos institucionales en acciones concretas, facilitando su implementación en contextos reales.

El mayor impacto de estas comunidades de aprendizaje radica en la integración de múltiples perspectivas, al involucrar a las diferentes partes interesadas desde diversas intencionalidades dentro

de la comunidad escolar. Esto amplía la comprensión de las prácticas de enseñanza y aprendizaje, permitiendo articular necesidades diversas en torno a un propósito común.

Lecciones aprendidas en el camino

Las lecciones aprendidas a lo largo de este proceso se enmarcan en situaciones concretas que permiten fortalecer la sostenibilidad, la mejora continua y la posibilidad de replicar las innovaciones desarrolladas.

En primer lugar, el tiempo se reconoce como un recurso fundamental para promover procesos de innovación educativa en el contexto escolar. Es necesario concebirlo como un espacio protegido para profesores y administrativos, que posibilite la construcción colectiva. Sin embargo, también resulta clave generar oportunidades de interacción con otros grupos de interés, ya que cada iniciativa impacta diferentes instancias y requiere de su participación tanto en la fase de diseño como en la implementación.

En segundo lugar, la documentación y la sistematización se consolidan como procesos indispensables. A lo largo del desarrollo de las mesas de trabajo, se

ha evidenciado la necesidad de contar con mecanismos que permitan registrar, organizar y transferir el conocimiento generado. Esto no solo garantiza la trazabilidad de las acciones, sino que también facilita la apropiación de los aprendizajes y su proyección hacia otros escenarios.

Finalmente, se resalta la importancia de proponer temas y prioridades estratégicas con un grado de flexibilidad que permita su adaptación a las condiciones cambiantes del entorno. Estos propósitos deben contar con una visión clara, pero al mismo tiempo abierta a transformaciones derivadas de las decisiones estratégicas y de las dinámicas institucionales. En este sentido, se reconoce que, aunque algunas iniciativas se proyectan con vocación de sostenibilidad, pueden experimentar ajustes significativos en su enfoque o propósito a lo largo del tiempo.





EL COMPROMISO DEL MARYMOUNT DESDE EL PLURILINGÜISMO Y LA INTERNACIONALIZACIÓN: APRENDER LENGUAS PARA HABITAR EL MUNDO

MARYMOUNT'S COMMITMENT TO PLURILINGUALISM AND INTERNATIONALIZATION: LEARNING LANGUAGES TO ENGAGE WITH THE WORLD



Marcela Montenegro G.
Jefe del departamento de inglés

Magister en enseñanza de lengua extranjeras:
Análisis y programación de la comunicación didáctica

Ver perfil en [LinkedIn](#)

Palabras clave:

Ciudadanía global, Internacionalización, Lenguas, Plurilingüismo.

Resumen:

Este artículo reflexiona sobre el plurilingüismo y la internacionalización como apuestas pedagógicas centradas en la formación humana. Aprender lenguas trasciende la utilidad práctica: permite escuchar otras perspectivas, construir ciudadanía global y formar estudiantes capaces de dialogar, comprender la diversidad y participar críticamente en un mundo interconectado.





Una pregunta necesaria

Hace algunos meses, mientras grabábamos un podcast institucional sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras, surgió una pregunta aparentemente sencilla, pero profundamente reveladora: ¿para qué aprendemos otras lenguas? La pregunta parecía familiar dentro de la vida cotidiana de un colegio internacional; sin embargo, al detenernos en ella descubrimos que no admite respuestas automáticas. Aprender otra lengua no es una tarea neutra ni un simple requisito curricular.

Es, antes que nada, una experiencia que nos desplaza nos descentra y nos obliga a mirar el mundo desde lugares que no habíamos habitado. Precisamente esa fue una de las ideas centrales de la conversación desarrollada en el episodio ¿Para qué aprendemos otras lenguas? Una mirada al mundo y a la cultura, en el que reflexionamos sobre la relación entre idioma, cultura y comprensión del otro (Marymount Plus, 2025).

Durante mucho tiempo, la respuesta más habitual a esta pregunta se ha formulado en términos de utilidad. Aprendemos lenguas, se dice, para acceder a mejores oportunidades laborales, para ingresar a universidades internacionales, para participar de mercados globales o para ampliar nuestro capital cultural. Nada de esto es falso. En un mundo interconectado, dominar más de una lengua abre puertas concretas y amplía posibilidades reales. No obstante, si reducimos el aprendizaje lingüístico a un inventario de beneficios prácticos, perdemos de vista su dimensión más decisiva: la de formar personas capaces de escuchar, interpretar y convivir con la diferencia. Las lenguas permiten acceder a oportunidades, sí, pero sobre todo nos enseñan a salir del monólogo.

Como docente, he comprobado que aprender otro idioma implica mucho más que incorporar nuevo vocabulario o dominar estructuras gramaticales. Implica desarrollar la



“Las lenguas permiten acceder a oportunidades, sí, pero sobre todo nos enseñan a salir del monólogo.”

disposición de escuchar perspectivas distintas, reconocer otras maneras de ordenar la experiencia y admitir que el mundo puede ser nombrado desde sensibilidades muy diversas. Cada lengua ofrece una forma particular de enfatizar, de vincular, de preguntar, de narrar y de imaginar. Por eso, aprender una lengua también es un ejercicio de humildad intelectual: nos recuerda que nuestra manera de ver la realidad no es la única posible. En tiempos marcados por la polarización, la simplificación del debate público y la dificultad para tramitar desacuerdos, esta capacidad de escuchar y de comprender múltiples puntos de vista se vuelve una tarea profundamente educativa.

El plurilingüismo como proyecto pedagógico

En el Colegio Marymount de Bogotá, esta convicción ha ido tomando forma dentro de un proyecto educativo que entiende el plurilingüismo no como la suma fragmentada de asignaturas, sino como una manera de concebir la formación integral. Desde esta perspectiva, las lenguas no se organizan en compartimentos aislados ni compiten entre sí por un lugar en el horario escolar. Por el contrario, dialogan, se enriquecen mutuamente y amplían el repertorio con el que las estudiantes leen, investigan, argumentan, crean y participan en la vida académica. El español, el inglés, el francés y el portugués no aparecen, entonces, como adornos curriculares, sino como recursos vivos para pensar y actuar en el mundo.

Una referencia fundamental para comprender esta apuesta es la propuesta de Halliday (1980), quien plantea que en la educación aprendemos la lengua, aprendemos sobre la lengua y aprendemos a través de la lengua. Esta triple mirada tiene una enorme fuerza pedagógica porque evita separar artificialmente el idioma de la experiencia humana. Aprendemos la lengua cuando desarrollamos recursos para leer, escribir, hablar y escuchar con mayor precisión. Aprendemos sobre la lengua cuando adquirimos conciencia de sus formas, de sus reglas, de sus registros y de sus posibilidades expresivas. Y aprendemos a través de la lengua cuando utilizamos esos recursos para comprender conceptos, construir conocimiento, dialogar con





otros y resolver problemas. En otras palabras, la lengua no es solamente un contenido: es también el medio a través del cual ocurre buena parte del aprendizaje.

Esta visión dialoga de manera directa con la orientación de la UNESCO, que ha insistido en que la educación multilingüe debe entenderse como una herramienta para promover inclusión, equidad y participación, especialmente en contextos cultural y lingüísticamente diversos (UNESCO, 2025). La afirmación es relevante porque desplaza el foco del prestigio de ciertas lenguas hacia la justicia educativa que supone reconocer la pluralidad lingüística como una riqueza. Cuando una institución valora distintos repertorios lingüísticos, no sólo amplía competencias académicas; también crea condiciones para que más estudiantes se sientan reconocidas, legitimadas y capaces de participar plenamente. El plurilingüismo, en este sentido, no es una meta decorativa, sino una apuesta ética por una educación más amplia, más hospitalaria y conectada con la complejidad del mundo.

En el Marymount, esta comprensión se traduce en una cultura escolar en la que las lenguas se usan para investigar, argumentar, producir sentido y construir comunidad. Una estudiante que analiza un fenómeno social en inglés, que sostiene una postura crítica en español, que explora manifestaciones culturales en francés o que se aproxima al portugués como lengua de cercanía regional no está simplemente cambiando de código. Está ampliando su capacidad de leer contextos, relacionar saberes y comunicarse con diferentes interlocutores. Allí radica una de las mayores promesas del plurilingüismo: permitir que la estudiante no sólo acumule conocimientos, sino que aprenda a moverse entre mundos simbólicos diversos con rigor, flexibilidad y sensibilidad.



Este compromiso, además, está formalizado en la Política de Lengua Institucional, que reconoce el desarrollo lingüístico como una responsabilidad compartida por toda la comunidad educativa (Colegio Marymount Bogotá, 2025). Esa idea es especialmente poderosa porque rompe con la noción de que las lenguas pertenecen sólo a estas asignaturas. En realidad, todo docente enseña lengua cuando acompaña a sus estudiantes a formular una hipótesis, justificar una respuesta, interpretar una fuente, escribir un informe, participar en un debate o comunicar un hallazgo.

Entenderlo así transforma la práctica pedagógica: cada espacio escolar se convierte en un escenario para fortalecer la capacidad de pensar con claridad, expresarse con precisión y escuchar con atención. Ese es, precisamente, uno de los núcleos del proyecto formativo que queremos sostener.

Internacionalización con identidad

Hablar de plurilingüismo en el Marymount conduce, de manera natural, a hablar de internacionalización. Pero conviene precisar desde el comienzo que internacionalizar

“El plurilingüismo, en este sentido, no es una meta decorativa, sino una apuesta ética por una educación más amplia, más hospitalaria y conectada con la complejidad del mundo.”

no significa mirar hacia afuera ignorando lo que somos. Tampoco significa adoptar modelos ajenos como si la conexión con el mundo exigiera diluir la identidad local. La internacionalización cobra sentido cuando fortalece el arraigo, afina la conciencia de contexto y habilita un diálogo genuino entre lo propio y lo diverso. Sólo quien reconoce su lugar en el mundo puede participar en él de manera crítica, respetuosa y creativa.

Esta comprensión está en consonancia con el marco institucional de Ciudadanía Global e Internacionalización, que plantea la apertura al mundo como una formación orientada al encuentro, al discernimiento y a la participación responsable (Colegio Marymount Bogotá, s.f.). En un momento histórico en el que la palabra global puede ser interpretada de forma superficial, es importante recordar que la ciudadanía global no consiste en consumir referentes internacionales ni en acumular experiencias cosmopolitas desconectadas de la realidad inmediata. Consiste, más bien, en comprender





la interdependencia entre contextos, reconocer la dignidad de todas las personas y asumir que nuestras decisiones locales tienen implicaciones más amplias. Desde esta mirada, internacionalizar no es escapar del territorio propio, sino aprender a vincularlo con preguntas y conversaciones de alcance global.

En el episodio ¿Cómo conectar a tus hijos con el mundo? Ser ciudadano global, Claudette Jacks subraya que formar ciudadanía global exige ofrecer experiencias auténticas y no sólo discursos aspiracionales (Marymount Plus, 2025). Esa afirmación resulta especialmente pertinente para la escuela. Las estudiantes aprenden a ser ciudadanas globales cuando se enfrentan a preguntas reales, cuando interactúan con otras voces, cuando contrastan perspectivas, cuando colaboran más allá de sus referentes habituales y cuando descubren que el conocimiento cobra profundidad al ser puesto en conversación con otras realidades. La internacionalización, por tanto, no puede limitarse a una narrativa institucional; debe convertirse en una experiencia pedagógica concreta, frecuente y accesible.

Por esa razón, nuestra estrategia combina internacionalización transfronteriza e internacionalización en casa. La primera amplía horizontes mediante alianzas, intercambios, redes y oportunidades de encuentro con actores de otros contextos. La segunda garantiza que la experiencia global no dependa exclusivamente del viaje o de la movilidad, sino que esté presente en el currículo, en los proyectos interdisciplinarios, en los recursos que se seleccionan, en las conversaciones que se propician y en las lenguas que circulan dentro del colegio. Esta combinación es esencial porque democratiza el acceso a la experiencia internacional y evita que la apertura al mundo se convierta

en un privilegio reservado para unas pocas. En una institución comprometida con la formación integral, internacionalizar también significa asegurar que todas las estudiantes tengan oportunidades reales de ampliar su horizonte cultural y ético.



“Aprendemos lenguas para leer el mundo con más capas, para habitarlo con más responsabilidad y para servir en él con mayor lucidez.”

Educar para el futuro sin perder el centro

Esta preocupación por una internacionalización más inclusiva no surge solamente de una convicción institucional; también responde a discusiones más amplias en el contexto latinoamericano. Castiello-Gutiérrez y colaboradores (2022) señalan que los procesos de internacionalización en la región deben alejarse de modelos excluyentes o meramente imitativos y avanzar hacia enfoques más pertinentes, contextualizados e inclusivos. La advertencia es valiosa porque recuerda que no toda internacionalización produce transformación educativa. Si se la entiende únicamente como competencia por visibilidad, rankings o acreditaciones, corre el riesgo de reproducir desigualdades y de vaciarse de sentido pedagógico.

En cambio, cuando se la vincula con equidad, cooperación y formación crítica, la internacionalización puede convertirse en una fuerza que amplía oportunidades y profundiza el propósito educativo.

Esa misma dirección aparece en los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional de Colombia, que subrayan la necesidad de fortalecer la competitividad y la calidad sin perder de vista la equidad, la pertinencia y el compromiso con el desarrollo del país (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2024). Esta articulación es crucial. Formar para el mundo no puede significar formar de espaldas a la realidad colombiana ni a los desafíos de nuestra región. Por el contrario, cuanto mayor sea la proyección internacional de una estudiante, mayor debería ser también su capacidad de leer críticamente su contexto, de reconocer sus tensiones y de comprometerse con su transformación. La internacionalización adquiere hondura cuando ayuda a conectar excelencia académica con responsabilidad social.





En el Marymount, esta convicción nos lleva a afirmar que no enseñamos lenguas para coleccionar certificaciones, aunque valoremos las metas y los estándares que acompañan los procesos de aprendizaje. Enseñamos lenguas porque creemos que una estudiante que puede dialogar con el mundo cuenta con más herramientas para transformarlo con sensibilidad, criterio y compasión. Aprender otra lengua ensancha la escucha, mejora la capacidad de matizar, hace más cuidadosa la interpretación y vuelve más consciente la relación entre palabras y realidades. Una estudiante plurilingüe no es únicamente alguien que rinde bien en una prueba; es alguien que puede entrar en una conversación compleja, reconocer sus propios supuestos, formular preguntas más inteligentes y participar con respeto en contextos diversos.

Por eso, el horizonte último de nuestra apuesta no es instrumental, sino profundamente humano. Aprendemos otras lenguas para comprender mejor a los demás y también para comprendernos mejor a nosotras mismas. Aprendemos lenguas para pasar de la reacción rápida a la escucha atenta, del juicio precipitado al discernimiento, de la curiosidad superficial al encuentro genuino. Aprendemos lenguas para leer el mundo con más capas, para habitarlo con más responsabilidad y para servir en él con mayor lucidez. Cuando una escuela asume esta tarea con seriedad, el plurilingüismo deja de ser un programa adicional y se convierte en una pedagogía del encuentro.

Esto tiene implicaciones muy concretas en la vida escolar cotidiana. Cuando diseñamos experiencias de lectura comparada, proyectos colaborativos, debates, escritura multimodal o encuentros con otras comunidades, las estudiantes aprenden que comunicar no es solamente emitir mensajes, sino



asumir responsabilidad por el efecto de las palabras. Aprenden a ajustar el registro según el contexto, a considerar seriamente a su interlocutor, a leer matices culturales y a sostener desacuerdos sin cancelar la dignidad del otro. Esa combinación de competencia comunicativa, criterio ético y apertura intercultural es una de las capacidades más urgentes para el presente, y sólo puede formarse de manera sostenida si la escuela convierte el lenguaje en un asunto compartido por toda la comunidad educativa (Colegio Marymount Bogotá, 2025; UNESCO, 2025).

Esa es, en el fondo, la invitación que el Marymount quiere sostener. Formar estudiantes capaces de vivir en un mundo interconectado no significa preparar viajeras ocasionales por escenarios globales, sino personas que sepan construir puentes, leer contextos, valorar la diversidad y actuar con compasión. En ese camino, las lenguas ocupan un lugar irrenunciable porque nos enseñan a nombrar, pero también a escuchar; a intervenir, pero también a comprender; a afirmar una identidad, pero también a abrirla al diálogo. Aprender lenguas para habitar el mundo es, entonces, mucho más que una meta académica. Es una manera de educar para el presente y para el futuro sin perder aquello que da sentido a toda formación auténtica: la posibilidad de encontrarnos con otros para construir, juntos, un mundo más humano.

Bibliografía

Castiello-Gutiérrez, S., et al. (2022). Análisis de políticas públicas para la internacionalización de la educación superior en América Latina.

Colegio Marymount Bogotá. (2025). Política de lengua: AE-GCP-POL-03 versión 2. Bogotá, Colombia.

Colegio Marymount Bogotá. (s.f.). Ciudadanía global e internacionalización. Documento institucional interno.

Halliday, M. A. K. (1980). Three aspects of children's language development: learning language, learning through language, learning about language. En Y. M. Goodman, M. M. Haussler y D. S. Strickland (Eds.), Oral and written language development research: Impact on the schools. Proceedings from the 1979 and 1980 IMPACT conferences (pp. 7-19). Newark, DE: International Reading Association.

Marymount Plus. (Anfitrión). (2025, abril 11). ¿Cómo conectar a tus hijos con el mundo? Ser ciudadano global [Episodio de podcast de audio]. Claudette Jacks, Coordinadora de Internacionalización. <https://open.spotify.com/episode/5Eh9v3sKBGoN0szHTqoQFg>

Marymount Plus. (Anfitrión). (2025, mayo 2). ¿Para qué aprendemos otras lenguas? Una mirada al mundo y a la cultura [Episodio de podcast de audio]. Marcela Montenegro, jefe del Departamento de Inglés. <https://open.spotify.com/episode/3VVjJjZISEZ3JOFjagHKtU>

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2024). Lineamientos de política para la internacionalización de la educación superior en Colombia. Bogotá, Colombia.

UNESCO. (2025). Languages matter: Global guidance on multilingual education. París, Francia.





La revista Contacto Maestro es un proyecto del Colegio Marymount de Bogotá, en el que se propone un escenario para que el equipo docente comparta reflexiones, investigaciones y análisis en torno a su quehacer pedagógico. Este es el centro y, a la vez, el horizonte de las actividades diarias y fuente de experiencias, propuestas y sueños que mantienen vivo el espíritu y la vocación de quienes orientan el aprendizaje y el proceso formativo de las estudiantes.

Este espacio de expresión y socialización incluye asuntos teórico-prácticos de la pedagogía y las disciplinas de aprendizaje, así como avances, novedades e información importante en diferentes ámbitos del saber escolar. También deja un espacio para la inspiración y la creatividad de quienes quieren compartir una expresión más personal. Se espera sirvan a la comunidad educativa y académica para aportar a un diálogo continuo de producción de conocimiento con apertura para el cuestionamiento, la profundización y rigurosidad.