

Construcción de saberes colectivos en la educación básica y media: contribuciones al proyecto de vida de jóvenes en educación técnica

Construction of Collective Knowledge in Basic and Secondary Education: Contributions to the Life Projects of Youth in Technical Education

Construção de saberes coletivos na educação básica e média: contribuições para o projeto de vida de jovens na educação técnica

Maria Solangel Arango Rios

<https://orcid.org/0000-0002-4132-4349>

Esta obra se publica bajo la licencia Creative Commons 4.0 Internacional Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual

Resumen

Este artículo presenta resultados de una investigación doctoral orientada a comprender los saberes colectivos contruidos por estudiantes en transición de la educación media técnica a la educación terciaria en las ciudades de Pereira y Manizales, Colombia, y su incidencia en la configuración del proyecto de vida. Desde un enfoque cualitativo, se desarrollaron grupos focales con cuarenta estudiantes vinculados a programas de formación técnica, con el propósito de explorar las experiencias, percepciones y significados que atribuyen a los procesos educativos, la toma de decisiones y la proyección de su futuro académico y ocupacional. Los hallazgos evidencian que los saberes colectivos contruidos en la interacción con docentes, compañeros, familias y comunidades educativas contribuyen al fortalecimiento de la autodeterminación, el reconocimiento personal, el aprendizaje colaborativo y la gestión emocional, aspectos que orientan la construcción del proyecto de vida y favorecen una transición más armónica hacia la educación terciaria. Asimismo, se identifican tensiones asociadas a las prácticas pedagógicas, las condiciones institucionales y los contextos sociales que inciden en dichos procesos. Se concluye que la construcción de saberes colectivos constituye un elemento fundamental para comprender las trayectorias educativas de los jóvenes y para fortalecer estrategias institucionales y políticas educativas orientadas a acompañar su tránsito hacia niveles superiores de formación.

Palabras clave: saberes colectivos; proyecto de vida; aprendizaje colaborativo; educación media técnica; transición educativa

Abstract

This article presents the results of a doctoral research study aimed at understanding the collective knowledge constructed by students transitioning from technical secondary education to tertiary education in the cities of Pereira and Manizales, Colombia, and its influence on the configuration of their life projects. Using a qualitative approach, focus groups were conducted with forty students enrolled in technical education programs to explore the experiences, perceptions, and meanings they attribute to educational processes, decision-making, and the projection of their academic and occupational futures. The findings reveal that the collective knowledge developed through interactions with teachers, peers, families, and educational communities contributes to strengthening self-determination, personal recognition, collaborative learning, and emotional management. These elements guide the construction of life projects and promote a smoother transition to tertiary education. The study also identifies tensions related to pedagogical practices, institutional conditions, and social contexts that influence these processes. It concludes that the construction of collective knowledge is a fundamental element for understanding young people's educational trajectories and for strengthening institutional strategies and educational policies aimed at supporting their transition to higher levels of education.

Keywords: Collective Knowledge; Life Project; Collaborative Learning; Technical Secondary Education; Educational Transition

Resumo

Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa de doutorado orientada a compreender os saberes coletivos contruídos por estudantes em transição do ensino médio técnico para a educação superior nas cidades de Pereira e Manizales, Colômbia, e sua incidência na configuração do projeto de vida. A partir de uma abordagem qualitativa com orientação fenomenológica, foram realizados grupos focais com quarenta estudantes vinculados a programas de formação técnica, com o propósito de compreender as experiências, percepções e significados que atribuem às suas trajetórias educacionais, à tomada de decisões e à projeção de seu futuro acadêmico e profissional. A análise permitiu identificar três fenômenos emergentes: a construção do ser pessoa como fundamento do projeto de vida, a aprendizagem colaborativa como experiência de construção de saberes coletivos e a gestão emocional

como condição para uma transição educacional harmoniosa. Os resultados evidenciam que os saberes coletivos construídos na interação com docentes, colegas, famílias e comunidades educativas fortalecem a autodeterminação, o reconhecimento pessoal, a participação, a construção da identidade e a capacidade de projetar-se para o futuro. Além disso, identificam-se tensões associadas às práticas pedagógicas, às condições institucionais e aos contextos sociais que influenciam esses processos. Conclui-se que a construção de saberes coletivos constitui um elemento fundamental para compreender as trajetórias educacionais dos jovens e para fortalecer estratégias institucionais e políticas educacionais voltadas ao acompanhamento da transição para a educação superior a partir de uma perspectiva integral e humana.

Palavras-chave: Saberes Coletivos; Projeto De Vida; Aprendizagem Colaborativa; Ensino Médio Técnico; Transição Educacional

Fecha de recepción: 2026-02-06

Fecha de evaluación: 2026-03-02

Fecha de evaluación: 2026-08-10

Fecha de aceptación: 2026-09-15

Introducción

La transición de la educación media hacia la educación terciaria constituye uno de los momentos más significativos en las trayectorias educativas de los jóvenes, debido a que implica procesos de toma de decisiones, construcción de expectativas y definición de proyectos de vida que trascienden el ámbito estrictamente académico. En este tránsito convergen factores personales, familiares, escolares y comunitarios que influyen en la manera como los estudiantes interpretan su futuro y proyectan sus posibilidades de desarrollo. Comprender estos procesos resulta especialmente relevante en contextos de educación media técnica, donde los estudiantes se enfrentan a decisiones relacionadas con la continuidad de su formación, la inserción laboral o la articulación de ambas alternativas.

El proyecto de vida constituye una construcción dinámica que se configura a partir de la interacción entre experiencias individuales y condiciones sociales, culturales e históricas. En este sentido, no puede comprenderse únicamente como una decisión personal, sino como un proceso relacional en el que intervienen valores, creencias, expectativas y saberes construidos en interacción con otros actores significativos (D'Angelo, 2004). Esta perspectiva dialoga con el enfoque de capacidades propuesto por Nussbaum (2012), quien plantea que la educación debe favorecer el desarrollo de las potencialidades humanas necesarias para que las personas puedan elegir y construir vidas que consideren valiosas, fortaleciendo su autonomía, dignidad y participación social. En esta misma línea, Brandão (2016) sostiene que la educación constituye un proceso permanente que acompaña las trayectorias vitales y contribuye a la transformación de las condiciones de existencia de las personas.

La construcción de saberes colectivos representa uno de los procesos mediante los cuales las comunidades educativas producen, comparten y resignifican conocimientos, prácticas, valores y experiencias. Estos saberes se construyen en escenarios de interacción donde estudiantes, docentes, familias y otros actores educativos participan activamente en la generación de aprendizajes relevantes para la vida individual y colectiva. Desde la tradición de la educación popular, Freire (1980), Gadotti (2003; 2011) y Cabaluz (2015) coinciden en que el conocimiento se construye mediante el diálogo, la participación y el reconocimiento de las experiencias comunitarias como fuentes legítimas de saber, fortaleciendo procesos educativos orientados a la transformación social.

Desde el aprendizaje colaborativo, Johnson y Johnson (1994) sostienen que la interacción entre pares favorece el desarrollo de habilidades sociales, cognitivas y comunicativas esenciales para la formación integral. De igual manera, la perspectiva sociocultural de Vygotsky (1997) resalta el papel de las relaciones interpersonales en la construcción del conocimiento, mientras que Bandura (1976) reconoce la importancia de la observación y la interacción social en los procesos de aprendizaje y desarrollo humano. Estas contribuciones permiten comprender que el aprendizaje trasciende la apropiación individual de contenidos para constituirse en una experiencia colectiva de construcción de significados.

Las perspectivas contemporáneas han ampliado esta comprensión al reconocer que la construcción colectiva del conocimiento fortalece procesos de participación, reconocimiento, identidad y transformación social dentro de las comunidades educativas (Ferrada, Jara y Seguel, 2021; Castañeda y Escobar, 2022). En esta línea, Streck (2018) y Mejía (2020) destacan que la producción colectiva de saberes favorece prácticas democráticas, la formación de sujetos críticos y el reconocimiento de las experiencias comunitarias como fuentes legítimas de aprendizaje. Por su parte, Zavaro (2022; 2023) advierte la necesidad de superar enfoques instrumentales de la educación para fortalecer procesos formativos integrales que articulen experiencias, trayectorias y proyectos de vida.

En este marco, la transición hacia la educación terciaria no debe entenderse únicamente como el paso de un nivel educativo a otro. Se trata de un proceso complejo que involucra la construcción de autonomía, la consolidación de capacidades para la toma de decisiones y la adaptación a nuevos contextos académicos, sociales y laborales. Kolb (2015) señala que toda transición implica procesos de transformación en los cuales los sujetos integran nuevas experiencias y resignifican aprendizajes previos. Asimismo, las redes sociales y relacionales construidas en la escuela constituyen recursos fundamentales para afrontar la incertidumbre, fortalecer la autodeterminación y ampliar las posibilidades de desarrollo de los jóvenes (Bourdieu, 1980). En el contexto latinoamericano, los

desafíos asociados a la continuidad educativa y al acceso a la educación superior continúan siendo objeto de análisis debido a las desigualdades sociales y territoriales que condicionan las trayectorias juveniles, haciendo necesario fortalecer estrategias institucionales que favorezcan transiciones educativas más inclusivas y significativas (Aveleyra, 2023).

La participación activa de la comunidad educativa adquiere especial relevancia en estos procesos. Integrada por estudiantes, docentes, familias y demás actores institucionales, la comunidad educativa constituye un espacio privilegiado para la construcción de saberes colectivos que favorecen la formación integral y la configuración de proyectos de vida. Figueiredo y Frantz (2018), junto con Juliao Vargas (2014), destacan que la colaboración, la corresponsabilidad, el diálogo y la reflexión sobre la experiencia fortalecen procesos de participación, reconocimiento y construcción de sentido orientados a la transformación de la realidad.

En este contexto, surge el interés por comprender cuáles son los saberes colectivos contruidos por las comunidades educativas que otorgan sentido al proyecto de vida de los estudiantes y contribuyen a la continuidad de sus trayectorias educativas. Particularmente, esta investigación se orientó a comprender los saberes colectivos contruidos por estudiantes de educación media técnica pertenecientes a dos experiencias formativas diferenciadas: La Institución Educativa Ciudadela Cuba de Pereira y el programa la Universidad en tu Colegio de la Universidad de Manizales, Colombia. A partir de estas experiencias se buscó caracterizar los saberes colectivos que emergen en las comunidades educativas, analizar los espacios, tiempos y estrategias mediante los cuales se construyen e interpretar su contribución a los procesos de autodeterminación, conciencia y transición hacia la educación terciaria.

De esta manera, el estudio aporta elementos para comprender cómo los jóvenes construyen sentidos sobre su futuro a partir de experiencias colectivas de aprendizaje, participación y reconocimiento. Asimismo, busca contribuir a la discusión académica sobre las relaciones entre educación, proyecto de vida y desarrollo humano, identificando aquellos saberes colectivos que favorecen transiciones educativas más armónicas y fortalecen la capacidad de los estudiantes para proyectar, decidir y transformar sus trayectorias personales, académicas y profesionales en contextos contemporáneos de creciente complejidad e incertidumbre.

Metodología

La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo con orientación fenomenológica, interesado en comprender los significados que los estudiantes atribuyen a los saberes colectivos contruidos en sus comunidades educativas y la manera como estos contribuyen a la configuración de sus proyectos de vida y a la transición hacia la educación terciaria. Desde la perspectiva de Merleau-Ponty (1993), la fenomenología busca aproximarse a la experiencia vivida tal como es percibida y significada por los sujetos en su relación con el mundo, reconociendo que el conocimiento emerge de la experiencia encarnada y de los sentidos contruidos en la interacción con los otros. En este sentido, la investigación asumió una actitud de reducción fenomenológica orientada a suspender interpretaciones previas para aproximarse a los significados expresados por los participantes desde sus propias vivencias. Asimismo, se otorgó especial relevancia a la palabra hablada y al sujeto hablante, entendiendo que el lenguaje constituye un espacio donde los significados se producen y adquieren sentido. Desde esta perspectiva, la fe perceptiva permitió reconocer las narraciones de los estudiantes como expresiones legítimas de su experiencia vivida, posibilitando la comprensión de los sentidos que atribuyen a su formación, a sus proyectos de vida y a las transiciones educativas que experimentan.

Para la recolección de la información se empleó la técnica de grupo focal, considerada pertinente para explorar procesos de interacción, construcción compartida de significados y experiencias colectivas dentro de las comunidades educativas. Participaron cuarenta estudiantes de educación media técnica pertenecientes a dos experiencias educativas desarrolladas en Colombia. El primer grupo estuvo conformado por estudiantes de la Institución Educativa Ciudadela Cuba de Pereira, articulada con el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), considerada comunidad base de la

investigación. El segundo grupo correspondió a estudiantes vinculados al programa La Universidad en tu Colegio de la Universidad de Manizales, utilizado como grupo de contraste. La participación fue voluntaria y se orientó a estudiantes próximos a culminar su formación media y en proceso de transición hacia la educación terciaria.

La investigación se desarrolló respetando los principios éticos aplicables a estudios con participación humana. Se garantizó la confidencialidad de la información suministrada, el uso exclusivamente académico de los datos obtenidos y el anonimato de los participantes durante los procesos de transcripción, análisis e interpretación. Los estudiantes y sus acudientes manifestaron su consentimiento para participar y se promovió un ambiente de respeto, escucha y reconocimiento de sus experiencias durante el desarrollo de los grupos focales.

La guía de preguntas fue diseñada a partir de los objetivos de investigación y se estructuró mediante preguntas abiertas orientadas a explorar saberes, aprendizajes, habilidades, experiencias formativas, procesos de acompañamiento institucional, construcción del proyecto de vida y expectativas frente a la continuidad educativa. Con el propósito de garantizar la claridad y pertinencia del instrumento, se realizó una validación previa con un grupo piloto de estudiantes de la Institución Educativa Ciudadela Cuba, cuyos aportes permitieron ajustar la formulación de las preguntas y fortalecer su comprensión.

Las sesiones se desarrollaron en ambientes que favorecieron el diálogo, la participación y la reflexión colectiva. La información fue registrada mediante grabación audiovisual y transcripción de las intervenciones, garantizando la fidelidad de los relatos. Posteriormente, el material fue organizado y analizado con apoyo del software cualitativo Dedoose, complementado mediante la construcción de una matriz categorial que facilitó la identificación de relaciones, tendencias y significados emergentes.

El análisis se orientó inicialmente a partir de cuatro categorías conceptuales derivadas del marco teórico y de los objetivos de investigación: desarrollo humano, construcción de saberes colectivos, transición armónica y comunidad educativa. Estas categorías permitieron organizar e interpretar las experiencias relatadas por los estudiantes, reconociendo la relación entre los procesos de aprendizaje, la construcción de identidad, la autodeterminación y la proyección de trayectorias educativas y ocupacionales. Asimismo, se identificaron convergencias y divergencias entre los grupos participantes con el fin de comprender las particularidades de cada contexto educativo y los elementos comunes presentes en sus experiencias formativas.

Con el propósito de fortalecer la credibilidad y consistencia de los hallazgos, se realizó un proceso de retroalimentación con los participantes, quienes revisaron y validaron las interpretaciones derivadas del análisis. Esta estrategia permitió contrastar los resultados con las experiencias de los estudiantes y garantizar que las conclusiones reflejaran de manera rigurosa los significados construidos por los actores participantes.

Desde la interpretación fenomenológica de los relatos, el análisis permitió trascender las categorías conceptuales iniciales para identificar estructuras de significado que expresan la manera como los estudiantes viven y comprenden su proceso formativo. Estas estructuras fueron comprendidas como fenómenos emergentes de la experiencia vivida, en tanto revelan sentidos compartidos que atraviesan sus trayectorias educativas. De este proceso emergieron tres fenómenos fundamentales: la construcción de ser persona como fundamento del proyecto de vida, el aprendizaje colaborativo como experiencia de construcción de saberes colectivos y la gestión emocional como condición para una transición educativa armónica.

Desarrollo de los fenómenos emergentes

La construcción de ser persona como fundamento del proyecto de vida

Uno de los fenómenos emergentes más significativos en las experiencias compartidas por los estudiantes corresponde a la construcción de ser persona, entendida como un proceso de formación que trasciende la adquisición de conocimientos académicos y se relaciona con la manera como los jóvenes se reconocen a sí mismos, construyen sus proyectos de vida y proyectan su futuro. En ambos grupos focales, los participantes atribuyen a la experiencia escolar aprendizajes vinculados con la

convivencia, la responsabilidad, la empatía, la autonomía y la capacidad para afrontar las dificultades cotidianas. Así, mientras algunos estudiantes afirman haber aprendido “a ser sociable y a salir adelante en las dificultades”, otros destacan el desarrollo del “compañerismo”, la “paciencia”, la “tolerancia” y la capacidad de aprender a convivir con otras personas”. Una estudiante señala que aprendió “a aceptar las opiniones de las demás personas y que todos no pensamos igual”, mientras otro participante reconoce haber desarrollado la capacidad de “escuchar a los demás”. De manera similar, las estudiantes de Manizales expresan que el colegio les ha enseñado “a ser mejores personas” y a “solucionar situaciones y problemas en la vida”, reconociendo que muchos de los aprendizajes más valiosos no provienen necesariamente de los contenidos curriculares, sino de las experiencias vividas y compartidas dentro de la comunidad educativa. Una de ellas incluso afirma que lo más importante no son las materias sino las situaciones que enfrentan juntos porque “uno va aprendiendo a solucionar lo que se presente, sin necesidad de acudir a rectores o coordinación”.

La experiencia de ser persona aparece estrechamente vinculada a la construcción de una identidad propia y a la capacidad de tomar decisiones sobre el futuro. Los estudiantes describen cómo, a medida que avanzan en su trayectoria educativa, comienzan a definir intereses, establecer metas y asumir posiciones frente a las expectativas familiares y sociales. En este proceso, adquiere especial relevancia la expresión “salir adelante”, recurrente en los relatos de ambos grupos y utilizada para nombrar sus aspiraciones de transformación personal y social. Para algunos participantes, salir adelante significa “valerme por mí mismo y no por alguien más”, mientras que otros lo asocian con “lograr lo que mi familia no pudo lograr” o con la posibilidad de “tener mis propios ingresos para poder ayudar a mi familia”. Otros estudiantes complementan este significado afirmando que desean “terminar mis estudios y salir adelante, lograr mis metas” o alcanzar la estabilidad observada en familiares que lograron profesionalizarse y construir mejores condiciones de vida. Estas expresiones revelan que el proyecto de vida no se configura únicamente desde intereses individuales, sino también desde historias familiares, referentes culturales y expectativas compartidas que orientan la manera como los jóvenes comprenden su futuro.

La construcción de ser persona también se manifiesta en el deseo de alcanzar autonomía y reconocimiento. Los participantes expresan su interés por continuar estudios superiores, desarrollar una profesión, viajar, emprender proyectos propios o contribuir al bienestar de sus familias. Una estudiante señala que “desea estudiar literatura y regresar a su colegio para enseñar a otros niños”, mientras otro participante afirma que “quiero convertirme en ingeniero mecánico y construir oportunidades laborales en otros países”. Por su parte, varias estudiantes de Manizales relacionan su paso por el programa Universidad en tu Colegio con el descubrimiento de nuevas habilidades, la clarificación de intereses vocacionales y la posibilidad de proyectarse en escenarios que antes no contemplaban. Una de ellas expresa que “gracias a esta experiencia logró comprender qué quería estudiar y encontró capacidades que desconocía, mientras otra afirma que el programa le permitió fortalecer habilidades sociales y comunicativas que antes le generaban inseguridad. En sus propias palabras, “yo antes era súper tímida, no me gustaba hablar en público ni nada, pero con el técnico he aprendido más y se me ha hecho más fácil”. De manera semejante, otra estudiante reconoce que “tenía un problema a la hora de exponer y trabajar en grupo, pero ahora lo he superado”, mostrando cómo la experiencia formativa es vivida como un proceso de transformación personal.

Sin embargo, el fenómeno no se limita a la construcción de expectativas futuras. Los estudiantes también reivindican la necesidad de ser reconocidos en el presente como sujetos integrales. En sus discursos emerge una crítica a aquellas prácticas escolares que reducen la experiencia educativa al rendimiento académico, las calificaciones o los resultados de pruebas estandarizadas. En este sentido, uno de los participantes expresa que “nosotros aparte de ser estudiantes, también somos personas”, cuestionando que muchas veces las instituciones centren su atención en las notas sin considerar las situaciones familiares, emocionales o personales que atraviesan los jóvenes. Otro estudiante afirma que “mucho profe piensa en las notas, pero no tiene en cuenta que nosotros sentimos y tenemos algo por fuera del colegio”, mientras una participante señala que la escuela debería preocuparse más por ayudar a descubrir intereses y capacidades antes que por la presión constante frente al rendimiento académico. De manera complementaria, las estudiantes de Manizales consideran que la formación no

puede reducirse únicamente a la preparación para el ICES (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación) o al cumplimiento de exigencias académicas, pues muchas veces “uno se siente presionado a sacar un buen puntaje y no le ayuda mucho concentrarse en saber qué quiere para la vida”.

Las experiencias relatadas permiten comprender que la construcción de ser persona constituye un saber colectivo que emerge en la interacción cotidiana con compañeros, docentes, directivos y familias. Los estudiantes reconocen el valor de aquellos profesores que los escuchan, los acompañan y los motivan a creer en sus capacidades. Una estudiante recuerda cómo el apoyo recibido por docentes y directivos le permitió superar la timidez y relacionarse con otras personas, mientras otra destaca que el amor y la dedicación de sus profesores fueron fundamentales para descubrir que era capaz de enfrentar retos académicos que antes consideraba imposibles. En sus relatos aparecen expresiones como “me voy con que sí pude, que sí fui capaz”, “gracias al colegio y a todas las ayudas me siento capaz” y “los profesores me llenan de inspiración y me dejan muchas ganas de seguir”. Otros estudiantes resaltan que algunos docentes se convierten en referentes de vida porque “más allá de los números y las matemáticas, nos forman como personas”. En consecuencia, ser persona no aparece como una condición individual ni como un aprendizaje exclusivamente familiar, sino como una construcción colectiva que se configura mediante experiencias de acompañamiento, reconocimiento, diálogo y participación dentro de la comunidad educativa.

Desde esta perspectiva, el proyecto de vida adquiere sentido en la medida en que los jóvenes se reconocen capaces de transformar sus realidades, construir nuevas posibilidades y asumir decisiones sobre su futuro. Así, la construcción de ser persona emerge como un fenómeno central de la experiencia educativa, pues articula los aprendizajes humanos, sociales y emocionales que los estudiantes consideran fundamentales para afrontar su tránsito hacia la educación terciaria y la vida adulta.

El aprendizaje colaborativo como experiencia de construcción de saberes colectivos

Un segundo fenómeno emergente corresponde al aprendizaje colaborativo como experiencia de construcción de saberes colectivos. En los relatos de los estudiantes, el aprendizaje no aparece como un proceso exclusivamente individual ni limitado a la relación entre docente y estudiante. Por el contrario, surge como una experiencia construida en interacción con otros, donde compañeros, profesores y comunidades educativas participan activamente en la generación de conocimientos, habilidades y formas de comprender la realidad. Los participantes reconocen que gran parte de los aprendizajes más significativos han sido posibles gracias a las relaciones construidas dentro de la escuela y a las experiencias compartidas con otras personas. Una estudiante expresa que “más allá de los aprendizajes como temáticas, son más las vivencias”, mientras otra señala que muchas de las cosas que permanecerán en su memoria no serán los contenidos académicos, sino “las situaciones que se relacionan con la vida diaria” y las experiencias compartidas con otras personas.

Las experiencias de convivencia y trabajo conjunto son descritas como oportunidades para aprender a escuchar, dialogar y reconocer perspectivas diferentes. Algunos estudiantes señalan haber aprendido “a escuchar a los demás”, “a trabajar en equipo” y a “aceptar las opiniones de las demás personas y que todos no pensamos igual”. Otros destacan que el colegio les permitió desarrollar empatía, compañerismo y habilidades para relacionarse con personas distintas a ellos. Una estudiante reconoce que aprendió “a convivir con otras personas”, mientras otra afirma que el trabajo conjunto le ayudó a desarrollar “la tolerancia y la paciencia” frente a quienes piensan o actúan de manera diferente. Estas experiencias evidencian que el aprendizaje colectivo no se limita al cumplimiento de actividades grupales, sino que involucra procesos de reconocimiento mutuo y construcción compartida de significados.

La importancia de aprender con otros también se manifiesta en las experiencias de apoyo entre compañeros. Una estudiante relata que desde pequeña desarrolló la capacidad de enseñar a quienes tenían dificultades para comprender algunos temas, experiencia que posteriormente despertó su interés por la docencia. En sus palabras, “yo veía que había compañeros que no entendían lo mismo que yo, entonces desde muy pequeña tuve esa facilidad de enseñarles a mis otros compañeros y de ahí surgió

mi deseo de ser profesora”. De manera similar, varias participantes de Manizales reconocen que muchas de las habilidades adquiridas durante su formación surgieron de la interacción permanente con sus compañeras y de las dinámicas colaborativas promovidas por sus instituciones educativas. Una de ellas destaca que en su colegio “todo es grupal y todo se socializa”, mientras otra afirma que trabajar en grupo permite obtener mejores resultados porque “uno siempre va a necesitar de alguien en cualquier aspecto de su vida”. Otra estudiante complementa esta idea afirmando que “nosotros estamos hoy acá y no lo hicimos solos, siempre hubo una serie de procesos y personas para que uno estuviera aquí”, reconociendo la interdependencia presente en toda experiencia de aprendizaje.

Los estudiantes también atribuyen un papel fundamental a los docentes dentro de este proceso de construcción colectiva del conocimiento. Más allá de transmitir información, valoran especialmente a aquellos profesores que acompañan, orientan y generan confianza. Una estudiante señala que logró superar importantes dificultades académicas gracias al apoyo recibido por algunos docentes que creyeron en ella y la ayudaron a continuar en el colegio cuando atravesaba situaciones complejas. En Manizales, varias participantes resaltan que los profesores que enseñan “con amor” y muestran interés genuino por sus estudiantes logran inspirar, despertar vocaciones y fortalecer el deseo de continuar aprendiendo. Una de ellas expresa que sus profesores “ponen todo el amor” en lo que hacen y que esa actitud le permitió descubrir capacidades que antes desconocía. Otra estudiante afirma que “el profesor de electrónica más allá de números y matemáticas me llena de inspiración por su estilo de vida y por cómo nos forman”, mientras otra reconoce que los docentes son importantes porque “han vivido muchas cosas que le pueden enseñar a uno”. Desde sus experiencias, el aprendizaje se fortalece cuando existe una relación humana significativa entre quien enseña y quien aprende.

La construcción colectiva de saberes también aparece relacionada con la resolución de conflictos y la participación dentro de la comunidad educativa. Las estudiantes de Manizales destacan que algunas de las experiencias más valiosas del colegio han consistido en aprender a enfrentar situaciones problemáticas, dialogar y buscar soluciones conjuntamente sin depender exclusivamente de figuras de autoridad. Según una participante, “como equipo nos ponen cosas para solucionar entre nosotras mismas y uno va aprendiendo a solucionar lo que se presente”. Otra estudiante señala que los aprendizajes más importantes surgen cuando deben afrontar conflictos reales porque “de eso se aprende más”. Desde esta perspectiva, el aprendizaje no emerge únicamente de los contenidos escolares, sino también de la capacidad de construir respuestas colectivas frente a los desafíos cotidianos.

Otro aspecto relevante del fenómeno es la valoración que los estudiantes hacen de los espacios educativos que favorecen la interacción y el intercambio de experiencias. Tanto el programa del SENA como la estrategia Universidad en tu Colegio son percibidos como escenarios que amplían horizontes, fortalecen habilidades sociales y permiten conocer nuevas formas de aprendizaje. Los participantes consideran que estos espacios les han permitido desarrollar capacidades comunicativas, mejorar la expresión oral, fortalecer la confianza en sí mismos y construir redes de apoyo para afrontar los retos futuros. Una estudiante reconoce que gracias al programa universitario “he aprendido más y se me ha hecho más fácil hablar en público”, mientras otra afirma que “más que descubrir nuevas habilidades he logrado desarrollar las que ya tenía”. Asimismo, varios participantes resaltan que estos escenarios les permitieron relacionarse con nuevas personas, enfrentar ambientes desconocidos y prepararse para futuros contextos académicos y profesionales.

En conjunto, los relatos permiten comprender que el aprendizaje colaborativo constituye un saber colectivo construido en la interacción cotidiana con otros. Este aprendizaje emerge de experiencias de diálogo, cooperación, acompañamiento y participación que posibilitan no solo la adquisición de conocimientos, sino también la construcción de vínculos, la formación de valores y el desarrollo de capacidades necesarias para la vida en comunidad. Como expresa una de las estudiantes, “el conocimiento se lleva mucho de esos sentimientos, de las relaciones con los profesores y compañeros”. Desde la experiencia de los participantes, aprender implica compartir, construir con otros y reconocer que el conocimiento adquiere sentido cuando se pone al servicio de proyectos colectivos e individuales.

La gestión emocional como condición para una transición educativa armónica

El tercer fenómeno emergente corresponde a la gestión emocional como condición para afrontar la transición entre la educación media y la educación terciaria. En los relatos de los estudiantes, el paso hacia la vida universitaria o laboral no se experimenta únicamente como un cambio académico, sino como un proceso cargado de expectativas, incertidumbres, temores y decisiones que afectan la manera como proyectan su futuro. La construcción del proyecto de vida aparece acompañada por emociones relacionadas con la presión por elegir una carrera, responder a las expectativas familiares, alcanzar estabilidad económica y enfrentar escenarios desconocidos. Estas experiencias revelan que las emociones constituyen una dimensión fundamental de las trayectorias educativas y de los procesos de transición. Una estudiante describe este momento como “una mezcla entre emoción y miedo por todo lo que viene después del colegio”, mientras otro participante reconoce que pensar en el futuro le genera inquietud porque “uno quiere lograr muchas cosas, pero no siempre sabe por dónde empezar”.

Los estudiantes reconocen que la escuela ha contribuido, en diferentes niveles, al desarrollo de habilidades para afrontar situaciones complejas y regular sus emociones. Algunos participantes señalan haber aprendido “a intentar controlar mi temperamento”, mientras otros destacan la importancia de desarrollar paciencia, tolerancia y capacidad para enfrentar las dificultades cotidianas. Una estudiante relata que logró resolver conflictos familiares gracias a un proceso personal que le permitió actuar “con más paciencia”, mientras otro participante reconoce que la experiencia escolar le ayudó a manejar mejor la frustración cuando no comprendía determinados contenidos académicos. De manera similar, una estudiante expresa que el colegio le enseñó a enfrentar situaciones difíciles porque “uno aprende que no siempre todo sale como quiere, pero igual tiene que seguir adelante”. Estas experiencias muestran que la formación escolar es percibida también como un espacio donde se construyen recursos emocionales para afrontar los desafíos de la vida.

La incertidumbre frente al futuro constituye uno de los elementos más recurrentes en los discursos de los estudiantes. Aunque muchos expresan aspiraciones claras relacionadas con continuar estudios superiores, desarrollar una profesión o alcanzar independencia económica, también manifiestan dudas sobre los caminos a seguir y las posibilidades reales de alcanzar sus metas. En el grupo de Manizales, al preguntar si se sentían preparados para salir del colegio, todos respondieron negativamente, señalando sentimientos de incertidumbre y preocupación frente a lo que ocurrirá después de la graduación. Una estudiante describe esta experiencia como “una curiosidad por lo que nos tiene preparada la vida después del colegio”, mientras otra reconoce que la presión por obtener un buen puntaje en las pruebas estandarizadas genera estrés y dificulta la reflexión sobre lo que realmente desea para su futuro. Otra participante expresa que “muchas veces nos preocupamos tanto por el ICFES que terminamos dejando a un lado pensar qué queremos hacer realmente”, evidenciando la tensión emocional que acompaña la toma de decisiones.

De manera similar, los estudiantes de Pereira expresan preocupaciones relacionadas con las exigencias académicas, las responsabilidades familiares y las dificultades económicas que acompañan la transición hacia la educación superior. Una participante describe cómo debe conciliar simultáneamente las actividades del colegio, el programa técnico, el trabajo y las responsabilidades domésticas, situación que la obliga a reorganizar permanentemente su tiempo y asumir cargas que afectan su bienestar personal. En sus palabras, “a veces uno siente que tiene demasiadas cosas encima y no sabe cómo cumplir con todo”. Otro estudiante reconoce que una de sus mayores preocupaciones es “poder estudiar y al mismo tiempo ayudar económicamente en la casa”, mientras una participante señala que el futuro le genera ansiedad porque “hay muchas decisiones que tomar y uno no quiere equivocarse”. Estas experiencias evidencian que las transiciones educativas no ocurren en condiciones homogéneas, sino que están atravesadas por contextos familiares, económicos y sociales que influyen en la manera como los jóvenes enfrentan el futuro.

Otro aspecto central del fenómeno corresponde a la necesidad de acompañamiento emocional y vocacional. En ambos grupos aparece la percepción de que la escuela debería brindar mayores oportunidades para orientar a los estudiantes en la construcción de sus proyectos de vida. Varias participantes de Manizales consideran que las instituciones educativas se concentran excesivamente

en el rendimiento académico y en la preparación para el ICFES, dejando en un segundo plano la orientación personalizada sobre intereses, capacidades y posibilidades futuras. Según una de las estudiantes, “para qué un buen puntaje si ni siquiera sé qué estudiar”, mientras otra afirma que el acompañamiento debería ayudar a que cada persona descubra aquello que le gusta y pueda desarrollar sus capacidades con mayor claridad. Otra participante agrega que “deberían ayudarnos más a descubrir qué queremos hacer cuando salgamos del colegio”, evidenciando la necesidad de procesos de orientación más cercanos a las inquietudes de los jóvenes.

En este contexto, los programas de articulación con la educación terciaria son valorados como experiencias que contribuyen a disminuir la incertidumbre y fortalecer la confianza frente al futuro. Tanto los estudiantes vinculados al SENA como quienes participan en Universidad en tu Colegio reconocen que estos espacios les han permitido descubrir habilidades, conocer nuevos campos de formación y aproximarse a escenarios académicos que antes percibían como lejanos. Algunas estudiantes afirman que estas experiencias les ayudaron a identificar la carrera que desean estudiar, mientras otras destacan que les permitieron fortalecer su seguridad personal, aprender a expresarse en público y familiarizarse con ambientes universitarios. Una participante expresa que gracias a esta experiencia “ya tengo más claro qué quiero estudiar”, mientras otra reconoce que “antes no me imaginaba en una universidad y ahora siento que sí puedo lograrlo”. Estas expresiones muestran cómo la experiencia educativa puede transformar el temor inicial en confianza y expectativa frente al futuro.

Los relatos permiten comprender que la gestión emocional constituye un saber colectivo construido en las experiencias compartidas con docentes, compañeros, familias y comunidades educativas. Lejos de entenderse como una habilidad exclusivamente individual, emerge como un proceso relacional que se fortalece mediante el acompañamiento, el diálogo, la confianza y el reconocimiento mutuo. Como expresa una estudiante, “muchas veces uno sigue adelante porque encuentra personas que le recuerdan que sí es capaz”. Desde la experiencia de los estudiantes, una transición educativa armónica no depende únicamente de los conocimientos adquiridos durante la escolaridad, sino también de la posibilidad de contar con apoyos que les permitan enfrentar la incertidumbre, construir confianza en sus capacidades y proyectarse hacia el futuro con mayores niveles de seguridad y autodeterminación.

Discusión

Los hallazgos permiten comprender que la experiencia educativa es vivida por los estudiantes como un proceso de formación humana que trasciende la adquisición de conocimientos académicos. Expresiones como “ser mejores personas”, “salir adelante”, “valerme por mí mismo”, “lograr lo que mi familia no pudo lograr” o “nosotros aparte de ser estudiantes, también somos personas” revelan que la escuela es percibida como un espacio donde se construyen sentidos sobre sí mismos, sobre los otros y sobre el futuro. Desde la experiencia de los participantes, la educación adquiere significado en la medida en que contribuye al desarrollo de capacidades humanas, relacionales y éticas que les permiten afrontar los desafíos de la vida cotidiana y proyectar horizontes de transformación personal y social.

Esta comprensión coincide con Freire (1980) y Gadotti (2003, 2011), quienes conciben la educación como un proceso de humanización que posibilita a los sujetos reconocerse como protagonistas de su propia historia y participar activamente en la transformación de la realidad. Los relatos muestran que los aprendizajes más valorados no corresponden necesariamente a los contenidos curriculares, sino a experiencias asociadas con la convivencia, la responsabilidad, la empatía, la autonomía y la capacidad para enfrentar situaciones complejas. La formación humana emerge, así como una dimensión constitutiva de la experiencia educativa y no como un elemento complementario del proceso escolar.

Las narrativas relacionadas con “salir adelante” permiten interpretar que el proyecto de vida es comprendido por los jóvenes como una construcción identitaria vinculada con sus contextos familiares, sociales y culturales. Cuando los participantes expresan el deseo de “tener mis propios ingresos para ayudar a mi familia” o de “lograr lo que mi familia no pudo lograr”, evidencian que sus aspiraciones trascienden intereses individuales y se articulan con historias familiares, experiencias colectivas y expectativas compartidas. Esta interpretación amplía los planteamientos de D’Angelo (2004), al mostrar que las decisiones sobre el futuro se configuran en permanente diálogo con las relaciones significativas

que rodean a los jóvenes.

En este sentido, los hallazgos dialogan con Taylor (1996), para quien la identidad se construye mediante procesos de reconocimiento y dentro de horizontes de significado compartidos. Las voces de los estudiantes permiten comprender que la necesidad de ser reconocidos como personas, más allá de su rendimiento académico, constituye una condición fundamental para la construcción de proyectos de vida con sentido. La afirmación "nosotros aparte de ser estudiantes, también somos personas" expresa una demanda de reconocimiento que cuestiona visiones reduccionistas centradas exclusivamente en los resultados académicos y pone de manifiesto la importancia de considerar la integralidad de las experiencias juveniles.

De igual manera, los resultados muestran que la construcción de ser persona se relaciona con la posibilidad de ampliar oportunidades para elegir y proyectar trayectorias vitales significativas. Esta perspectiva encuentra correspondencia con el enfoque de capacidades de Nussbaum (2012), quien plantea que la educación debe favorecer el desarrollo de las potencialidades humanas necesarias para construir vidas que las personas valoren y consideren dignas de ser vividas. Desde esta mirada, las aspiraciones de los estudiantes no se limitan al acceso a la educación superior o al mercado laboral, sino que involucran la búsqueda de autonomía, reconocimiento, bienestar y participación social.

Los hallazgos también dialogan con Biesta (2022), quien sostiene que uno de los propósitos fundamentales de la educación consiste en favorecer procesos de subjetivación, es decir, la posibilidad de que los sujetos se constituyan como actores capaces de tomar decisiones y asumir posiciones frente al mundo. Las experiencias relatadas evidencian que la escuela no solo transmite conocimientos, sino que contribuye a la configuración de sujetos que reflexionan sobre quiénes son, quienes desean llegar a ser y cómo pueden construir su lugar en la sociedad. En consecuencia, la construcción de ser persona emerge como un saber colectivo configurado en la interacción cotidiana con docentes, compañeros, familias y comunidades educativas, constituyéndose en un fundamento esencial para la elaboración del proyecto de vida y para la transición hacia nuevos escenarios formativos.

Los hallazgos también muestran que la construcción de saberes colectivos emerge fundamentalmente de las relaciones que los estudiantes establecen con otros miembros de la comunidad educativa. Expresiones como "todo es grupal y todo se socializa", "uno siempre va a necesitar de alguien", "aprendí a escuchar a los demás" y "aprendí a convivir con otras personas" revelan que el aprendizaje es comprendido como una experiencia relacional en la que conocimientos, valores y habilidades se construyen mediante la interacción cotidiana con compañeros, docentes y otros actores significativos. Desde la perspectiva de los participantes, aprender no significa únicamente apropiarse de contenidos académicos, sino construir formas compartidas de comprender la realidad y de actuar en ella.

Esta comprensión coincide con la perspectiva sociocultural de Vygotsky (1997), quien plantea que el aprendizaje se produce en interacción con otros y está mediado por procesos sociales y culturales. De manera similar, Berger y Luckmann (1986) sostienen que el conocimiento se construye socialmente a través de los significados compartidos que los sujetos producen en la vida cotidiana. Los relatos permiten observar que muchos de los aprendizajes considerados más significativos no surgen de la instrucción directa, sino de experiencias de diálogo, cooperación, resolución conjunta de problemas y acompañamiento mutuo. En consecuencia, el conocimiento adquiere sentido en la medida en que es vivido, compartido y resignificado colectivamente.

Las experiencias colaborativas relatadas por los estudiantes evidencian que el aprendizaje favorece el reconocimiento de la diversidad, la construcción de vínculos sociales y el desarrollo de capacidades para la convivencia democrática. Cuando afirman haber aprendido "a aceptar las opiniones de las demás personas y que todos no pensamos igual", o destacan la importancia del compañerismo, la empatía y la escucha, ponen de manifiesto que los procesos educativos contribuyen a la formación de habilidades necesarias para la participación social. Estos hallazgos dialogan con Johnson y Johnson (1994), quienes destacan que el aprendizaje cooperativo fortalece tanto el rendimiento académico como las habilidades sociales y comunicativas necesarias para el trabajo conjunto y la resolución de conflictos.

Sin embargo, los resultados permiten ampliar esta comprensión al mostrar que el aprendizaje colaborativo trasciende una estrategia metodológica para convertirse en una experiencia de construcción identitaria y comunitaria. En este sentido, Wenger-Trayner y Wenger-Trayner (2020) plantean que el aprendizaje ocurre en espacios sociales donde las personas construyen significado mediante la participación compartida en prácticas comunes. Desde esta perspectiva, las comunidades educativas pueden entenderse como escenarios donde el conocimiento emerge de la interacción entre experiencias, trayectorias e intereses diversos, favoreciendo la construcción de pertenencia, reconocimiento y sentido colectivo.

Los hallazgos coinciden además con Ferrada et al. (2021), quienes sostienen que la construcción colectiva de saberes permite articular los conocimientos escolares con las experiencias presentes en las comunidades. De manera semejante, Freire (1980) y Gadotti (2011) defienden una educación basada en el diálogo y la participación, donde el conocimiento se construye con los sujetos y no para ellos. Los estudiantes valoran especialmente aquellos espacios donde pueden expresar sus ideas, compartir experiencias y sentirse escuchados, aspecto que evidencia la importancia de reconocerlos como actores activos dentro de los procesos educativos.

No obstante, los participantes también expresan tensiones frente a prácticas pedagógicas centradas en la memorización, la homogeneización y la transmisión unidireccional de contenidos. Las críticas relacionadas con la escasa conexión entre los contenidos escolares y las realidades de los estudiantes dialogan con los planteamientos de Castañeda y Escobar (2022), quienes advierten la necesidad de abrir la escuela a otros saberes y experiencias que cuestionen las lógicas hegemónicas de producción del conocimiento. Asimismo, Zavaro (2022, 2023) señala la importancia de promover prácticas educativas integrales capaces de articular la construcción de saberes con las experiencias de vida de los sujetos y las necesidades de sus comunidades.

Desde esta perspectiva, los saberes colectivos identificados en la investigación no se reducen a conocimientos académicos compartidos, sino que constituyen formas de relación, participación y construcción de sentido que fortalecen la capacidad de los estudiantes para aprender con otros, reconocerse como miembros de una comunidad y proyectarse hacia escenarios futuros. En consecuencia, el aprendizaje colaborativo emerge como una experiencia que contribuye simultáneamente al desarrollo cognitivo, social y humano, configurándose como uno de los principales soportes de las trayectorias educativas y de los procesos de transición hacia la educación terciaria.

Finalmente, los hallazgos permiten comprender que la transición hacia la educación terciaria constituye una experiencia que trasciende el cambio entre niveles educativos e involucra procesos de transformación personal, emocional y social que influyen directamente en la construcción del proyecto de vida. Las expresiones relacionadas con "no sentirse preparados para salir del colegio", la "curiosidad por lo que nos tiene preparada la vida después del colegio", el temor a equivocarse en la elección profesional o la preocupación por responder a las expectativas familiares evidencian que esta transición es vivida como una experiencia atravesada simultáneamente por esperanza e incertidumbre. Lejos de representar únicamente una decisión académica, implica confrontar posibilidades, limitaciones y responsabilidades que configuran la manera como los jóvenes interpretan su futuro.

En este sentido, los resultados muestran que la construcción del proyecto de vida ocurre en escenarios marcados por tensiones entre las aspiraciones personales y las condiciones sociales que rodean a los estudiantes. Cuando expresan su deseo de continuar estudiando, alcanzar independencia económica o contribuir al bienestar de sus familias, también reconocen dificultades económicas, familiares y académicas que pueden limitar dichas aspiraciones. Esta coexistencia entre expectativas de logro e incertidumbres coincide con Rivera (2016), quien plantea que la percepción de control sobre las circunstancias y la confianza en las propias capacidades influyen significativamente en la manera como las personas afrontan los desafíos de la vida. Desde esta perspectiva, la noción recurrente de "salir adelante" puede interpretarse no solo como una aspiración de movilidad social, sino también como una forma de resistencia frente a las condiciones que los estudiantes perciben como obstáculos para alcanzar sus metas.

Las experiencias relatadas muestran además que la escuela desempeña un papel fundamental en

la construcción de recursos emocionales para afrontar los desafíos asociados a estas transiciones. Los estudiantes valoran aprendizajes relacionados con la paciencia, la tolerancia, el manejo de conflictos, la confianza en sí mismos y la capacidad para enfrentar situaciones complejas. Esta percepción coincide con Bisquerra (2009), quien sostiene que la educación emocional favorece el desarrollo de competencias necesarias para comprender, expresar y regular las emociones, fortaleciendo la capacidad de adaptación frente a contextos de cambio e incertidumbre. De manera complementaria, el marco de Aprendizaje Social y Emocional propuesto por CASEL (2023) reconoce que el autoconocimiento, la autorregulación, la toma responsable de decisiones y las habilidades relacionales constituyen factores esenciales para el bienestar y el desarrollo integral de los estudiantes.

Los relatos sugieren, además, que la gestión emocional no puede comprenderse exclusivamente como una habilidad individual. Cuando los participantes destacan la importancia del acompañamiento docente, el apoyo de sus compañeros o las experiencias vividas en programas de articulación con la educación superior, ponen de manifiesto que la confianza y la seguridad frente al futuro se construyen en relación con otros. Las experiencias de reconocimiento, escucha y acompañamiento permiten disminuir la incertidumbre, fortalecer la percepción de autoeficacia y ampliar las posibilidades de proyectarse hacia nuevos escenarios académicos y personales. En este sentido, la gestión emocional emerge como un saber colectivo construido en la interacción cotidiana con las comunidades educativas, ampliando las comprensiones tradicionales centradas exclusivamente en el desarrollo individual de competencias emocionales.

Asimismo, los hallazgos muestran que las experiencias de articulación con la educación terciaria favorecen procesos de resignificación de las propias capacidades y amplían los horizontes de posibilidad de los jóvenes. Varias estudiantes reconocen que estos espacios les permitieron descubrir habilidades, clarificar intereses vocacionales y proyectarse en escenarios que anteriormente percibían como lejanos. Esta interpretación dialoga con Kolb (2015), quien plantea que el aprendizaje experiencial transforma las maneras en que las personas comprenden sus vivencias y construyen nuevos significados sobre sí mismas y sobre el mundo. De igual forma, coincide con Aveleyra (2023), quien advierte que las transiciones hacia la educación superior en América Latina requieren estrategias integrales que acompañen no solo los procesos académicos, sino también las dimensiones personales, sociales y emocionales que intervienen en la continuidad educativa.

Conclusiones

La presente investigación permitió comprender que los saberes colectivos construidos en las comunidades educativas trascienden la transmisión de conocimientos académicos y se configuran como experiencias significativas que contribuyen a la construcción de la identidad, la formación humana y la proyección de los estudiantes hacia el futuro. Desde las voces de los participantes, estos saberes emergen en las relaciones cotidianas con compañeros, docentes, familias y otros actores educativos, constituyéndose en referentes fundamentales para interpretar la realidad, tomar decisiones y construir proyectos de vida con sentido.

Los hallazgos permitieron identificar tres fenómenos centrales que estructuran la experiencia vivida de los estudiantes durante su tránsito hacia la educación terciaria. El primero corresponde a la construcción de ser persona como fundamento del proyecto de vida, evidenciando que la experiencia educativa adquiere valor cuando favorece el reconocimiento de sí mismo, la autonomía, la responsabilidad y la posibilidad de proyectarse hacia el futuro. El segundo fenómeno se relaciona con el aprendizaje colaborativo como experiencia de construcción de saberes colectivos, mostrando que los aprendizajes más significativos emergen de la interacción, el diálogo, la cooperación y el reconocimiento de los otros como participantes activos en la construcción del conocimiento. El tercero corresponde a la gestión emocional como condición para una transición educativa armónica, revelando que las emociones, la confianza, la incertidumbre y el acompañamiento constituyen dimensiones fundamentales para afrontar los desafíos asociados a la continuidad educativa y a la construcción del proyecto de vida.

Desde una perspectiva fenomenológica, la investigación permitió comprender que la transición hacia la educación terciaria no constituye únicamente el paso de un nivel educativo a otro. Por el contrario,

emerge como una experiencia compleja en la que confluyen dimensiones cognitivas, sociales, culturales y emocionales que se entrelazan permanentemente en la configuración de las trayectorias juveniles. Los relatos de los estudiantes muestran que las decisiones relacionadas con el futuro no se construyen de manera aislada, sino en diálogo constante con las experiencias escolares, los vínculos familiares, las condiciones sociales y las posibilidades que cada contexto ofrece para proyectar nuevas formas de vida.

Asimismo, los resultados permiten ampliar la comprensión de los saberes colectivos al mostrar que estos no se reducen a conocimientos compartidos dentro de la escuela, sino que constituyen formas de relación, reconocimiento y construcción de sentido que fortalecen la capacidad de los jóvenes para comprenderse a sí mismos y actuar sobre su realidad. En este sentido, la investigación aporta evidencia acerca de la necesidad de promover propuestas educativas que articulen la formación académica con el desarrollo humano, el aprendizaje colaborativo y el acompañamiento socioemocional, favoreciendo procesos educativos más pertinentes para las necesidades y expectativas de los estudiantes en contextos contemporáneos.

Más allá de la identificación de los fenómenos emergentes, el estudio permitió visibilizar una comprensión más profunda de la experiencia educativa. Los participantes no conciben la educación exclusivamente como un proceso de escolarización o acumulación de conocimientos, sino como una experiencia de construcción de sí mismos. Aprender, convivir, proyectarse y gestionar las emociones aparecen como dimensiones inseparables de una misma vivencia formativa que les permite otorgar sentido a sus trayectorias personales y educativas.

En este contexto, la expresión “salir adelante”, recurrente en los relatos de los estudiantes, emerge como una síntesis existencial que articula aspiraciones, desafíos, vínculos afectivos, expectativas familiares y posibilidades de transformación personal y social. Más que una meta académica o laboral, constituye una manera de comprender el futuro y de posicionarse frente a las oportunidades y limitaciones que atraviesan sus vidas. Este hallazgo permite proponer que la construcción del proyecto de vida en contextos de transición educativa se configura alrededor de procesos de reconocimiento, esperanza y autodeterminación que trascienden las dimensiones estrictamente curriculares de la educación.

Finalmente, la investigación abre nuevos horizontes de comprensión para el estudio de las transiciones educativas. Los resultados invitan a profundizar en la manera como los jóvenes construyen sentidos sobre el futuro, configuran sus proyectos de vida y articulan sus experiencias de aprendizaje con sus aspiraciones personales y colectivas. De igual forma, sugieren la necesidad de continuar explorando la categoría vivida de “salir adelante” como una expresión que condensa múltiples dimensiones de la experiencia juvenil y que puede constituirse en una vía interpretativa relevante para comprender los procesos de formación, identidad y desarrollo humano en escenarios educativos contemporáneos. De esta manera, el fenómeno no queda cerrado, sino que abre nuevas posibilidades teóricas y comprensivas para seguir interrogando las relaciones entre educación, subjetividad, comunidad y construcción de futuro.

Referencias bibliográficas

- Aveleyra, A. (2023). Educación superior en América Latina y el Caribe: estudios retrospectivos y proyecciones. UNESCO-IESALC.
- Bandura, A. (1976). Social learning theory. Prentice-Hall.
- Berger, P., & Luckmann, T. (1986). La construcción social de la realidad. Amorrortu.
- Biesta, G. (2022). World-centred education: A view for the present. Routledge.
- Bisquerra Alzina, R. (2009). Psicopedagogía de las emociones. Síntesis.
- Bourdieu, P. (1980). Le capital social. Actes de la Recherche en Sciences Sociales, 31, 2–3. https://www.persee.fr/doc/arss_0335-5322_1980_num_31_1_2069
- Brandão, C. R. (2016). Una educación para toda la vida. Encuentro de Saberes, 6, 3–12.
- Cabaluz Ducasse, F. (2015). Entramando pedagogías críticas latinoamericanas: Notas teóricas para potenciar el trabajo político-pedagógico comunitario. Editorial Quimantú.
- CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning). (2023). What Is the CASEL Framework? <https://casel.org/fundamentals-of-sel/>

- Castañeda-Upegui, Y. H., & Escobar-Londoño, J. V. (2022). La apertura de saberes en la escuela, trascendiendo la legitimación del capitalismo. *Revista Lasallista de Investigación*, 19(2). <https://doi.org/10.22507/rli.v19n2a13>
- D'Angelo Hernández, O. S. (2004). Proyecto de vida como categoría básica de interpretación de la identidad individual y social. Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas (CIPS). <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Cuba/cips/20120827125359/angelo8.pdf>
- Ferrada, D., Jara Espinoza, C., & Seguel Briones, A. (2021). Interculturalidad entre saberes oficiales del currículum escolar y saberes locales en aulas comunitarias. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 25(3), 7–27. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i3.21455>
- Figueiredo, J. W., & Frantz, W. (2018). Interculturalidade crítica e educação popular em diálogo. *Roteiro*, 43(2), 673–706. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6670949>
- Freire, P. (1980). *Paulo Freire: Educación y concientización*. Ediciones Sígueme.
- Gadotti, M. (2003). *Perspectivas actuales de la educación*. Siglo XXI Editores.
- Gadotti, M. (2011). *Educación y poder*. Siglo XXI Editores.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1994). El aprendizaje cooperativo en el aula. Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Juliao Vargas, C. G. (2014). Una pedagogía praxeológica. Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO).
- Kolb, D. A. (2015). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (2nd ed.). Pearson Education.
- Martínez Triana, I. A., & de Sousa, N. M. (2022). Formación docentes y estudiantes en redes. Brasil y Colombia: una experiencia de pensar sobre las interacciones de culturas y saberes. *Discimus. Revista Digital de Educación*, 1(1), 6–25. <https://doi.org/10.61447/20220601/UM003>
- Mejía Jiménez, M. R. (2020). Educación(es) popular(es): Caminos de transformación social. Ediciones Desde Abajo.
- Merleau-Ponty, M. (1993). *Fenomenología de la percepción*. Planeta-Agostini.
- Nussbaum, M. C. (2012). *Crear capacidades: Propuesta para el desarrollo humano*. Paidós.
- Rivera, I. G. (2016). Creer para poder: La desesperanza aprendida y la autoeficacia en la vida cotidiana. *Revista Digital Universitaria*, 17(2). <https://www.revista.unam.mx/ojs/index.php/rdu/article/view/714>
- Streck, D. R. (2018). Educación popular y construcción de conocimientos en América Latina. CLACSO.
- Taylor, C. (1996). *Fuentes del yo: La construcción de la identidad moderna*. Paidós.
- Vygotsky, L. S. (1997). *Pensamiento y lenguaje*. Paidós.
- Wenger-Trayner, E., & Wenger-Trayner, B. (2020). *Learning to Make a Difference: Value Creation in Social Learning Spaces*. Cambridge University Press.
- Zavaro Pérez, C. (2022). El rol de los materiales didácticos como mediación de la construcción de saberes. *Trayectorias Universitarias*, 8(14), e099. <https://doi.org/10.24215/24690090e099>
- Zavaro Pérez, C. (2023). Las prácticas integrales como camino a la utopía. *Revista de Extensión Universitaria*, 13(19), e0003. <https://doi.org/10.14409/extension.2023.19.Jul-Dic.e0003>