



La influencia de la motivación y la familia en la construcción del proyecto de vida de estudiantes de grado once

Eduardo Andrés Perdomo Restrepo

Juan Camilo Herrera Hurtado

Osman Darío David David

Trabajo de grado presentado para optar al título de
Magíster en Educación

Asesor

Wilman Antonio Rodríguez C. Magíster (MSc) en Educación y Desarrollo Humano

Universidad de Manizales
Facultad de Ciencias Sociales y Humanas
Maestría en Educación y Docencia
Manizales, Caldas, Colombia
2026

Citar/How to cite	(Perdomo Restrepo et al., 2026)
Referencia/Reference	Perdomo Restrepo, E. A., Herrera Hurtado, J. C., & David David, O. M. (2026). <i>N La influencia de la motivación y la familia en la construcción del proyecto de vida de estudiantes de grado once</i> . [Tesis de maestría]. Universidad de Manizales.
Estilo/Style: APA 7ma ed. (2020)	RIDUM: Repositorio Institucional Universidad de Manizales.



Maestría en Educación - Virtual, VIII

Grupo de Investigación Educación y Pedagogía: Saberes, Imaginarios e Intersubjetividades

Línea de Investigación Desarrollo Humano.

Centro de Investigación: Instituto Pedagógico (Universidad de Manizales)

Declaración de inteligencia artificial: el o los autores de este trabajo de grado declaran que han utilizado herramientas de inteligencia artificial (IA), tales como [mencionar herramientas utilizadas, por ejemplo, ChatGPT, Grammarly, Turnitin, Copilot, Gemini, entre otras], de manera ética y responsable, tal como se establece en el Acuerdo UManizales 002 (julio 26 de 2023) sobre propiedad intelectual e IA. Estas herramientas son empleadas como apoyo en la redacción, revisión gramatical y generación de ideas, pero en ningún caso sustituyen el análisis crítico, la argumentación académica ni la originalidad del trabajo. Asimismo, cualquier contenido generado con asistencia de IA está citado y referenciado adecuadamente, garantizando la integridad académica y el cumplimiento de los principios éticos de la investigación.

Biblioteca y Centro de Recursos: <https://biblioteca.umanizales.edu.co/>

Repositorio Institucional: <http://ridum.umanizales.edu.co/>

Universidad de Manizales: www.umanizales.edu.co

Revistas: <http://revistasum.umanizales.edu.co/>

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Manizales ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

Tabla de contenido

Resumen	6
Abstract	6
Introducción	8
Contextualización.....	14
Recontextualización	18
Líneas de tiempo	18
Docente investigador Eduardo Andrés Perdomo Restrepo	18
Docente investigador Juan Camilo Herrera	22
Docente investigador Osman Darío David David.....	29
Metodología	33
Tipo de investigación	33
Enfoque de investigación	33
Etapas de la sistematización.....	34
Unidad de análisis	34
Unidad de trabajo	35
Pregunta de Investigación	35
Objetivos	36
Objetivo general	36
Objetivos específicos.....	36
Técnicas e instrumentos	36
Marco teórico	40
Proyecto de vida.....	40
Sentido de vida.....	41
Metas personales	43

Identidad.....	44
Motivación	45
Motivación intrínseca.....	45
Motivación extrínseca escolar.....	46
Resiliencia	47
Familia.....	49
Apoyo emocional	50
Capital cultural y educativo familiar.....	50
Expectativas familiares	52
Categoría Proyecto de vida	54
Descriptor 1. Metas personales	55
Descriptor 2. Sentido de vida	59
Descriptor 3. Identidad.....	63
Categoría Motivación.....	69
Descriptor 1: Motivación intrínseca.....	71
Descriptor 2: Motivación extrínseca escolar.....	76
Descriptor 3: Resiliencia	80
Categoría Familia	84
Descriptor 1: Apoyo emocional	85
Descriptor 2. Capital educativo y cultural.....	89
Descriptor 3: Expectativas familiares	93
Discusión.....	96
Proyecto de vida	96
Motivación	103
Familia.....	110

Conclusiones	118
Referencias	125
Anexo 1. Formato de consentimiento informado.....	126
Anexo 2. Protocolo de encuentro	127

Resumen

Este proceso de investigación explora la influencia de la motivación y la familia en la construcción del proyecto de vida de estudiantes de grado once de las instituciones educativas San Luis Gonzaga de Santa Fe de Antioquia y Sagrado Corazón del Cerrito Valle, contextos escolares caracterizados por las dificultades de acceso a la educación superior, la incertidumbre frente al futuro y la falta de claridad vocacional al finalizar la educación media. Basada en un enfoque cualitativo y en un proceso de sistematización de experiencias, la propuesta metodológica integró entrevistas y análisis de relatos estudiantiles que permitieron recuperar los sentidos, significados y emociones asociados al proyecto de vida, la motivación y la familia. Los estudiantes participantes evidenciaron procesos de autoconocimiento, proyección futura y reconocimiento del papel de la escuela y la familia como escenarios formativos y de apoyo afectivo. Los resultados destacan cómo un acompañamiento pedagógico significativo y una red familiar comprometida fortalecen la autonomía, el aprendizaje y la claridad vocacional de los estudiantes, reafirmando la necesidad de concebir a la escuela como un espacio pedagógico que articule desarrollo personal, orientación académica y construcción consciente del proyecto de vida.

Palabras clave: proyecto de vida, motivación, familia

Abstract

This research process explores the influence of motivation and family on the construction of the life project of eleventh-grade students at the San Luis Gonzaga and Sagrado Corazón del Cerrito educational institutions, in school contexts characterized by difficulties in accessing higher education, uncertainty about the future, and a lack of vocational clarity at the end of secondary education. Based on a qualitative approach and a process of systematizing experiences, the methodological proposal integrated interviews and the analysis of student narratives that made it possible to recover the meanings, interpretations, and emotions associated with the life project, motivation, and family. The participating students demonstrated processes of self-knowledge, future projection, and recognition of the role of the school and family as formative settings and sources of emotional support. The results highlight how meaningful pedagogical guidance and a committed family network strengthen students' autonomy, learning, and vocational clarity,

reaffirming the need to conceive of the school as a pedagogic space that articulates personal development, academic guidance, and the conscious construction of the life project.

Keywords: life project, motivation, family.

Introducción

Los estudiantes del grado once al terminar sus estudios de la media, en los municipios de Santa Fe de Antioquia y el Cerrito (Valle del Cauca), históricamente han tenido una transición baja de la educación media a la educación superior. Esto se evidencia en la Institución Educativa San Luis Gonzaga y en la Institución Educativa Sagrado Corazón. La continuidad académica se ve truncada por dinámicas que se han ido normalizando tanto por las familias como en las mismas instituciones educativas. Ambos escenarios se repiten en los dos municipios por causas muy similares: al terminar el bachillerato, la mayoría de los estudiantes, al año siguiente de graduarse, se vinculan al mundo laboral, a trabajos informales precarios y sin garantías legales; esto forzado por la situación económica precaria de las familias. Este hecho termina limitando el desarrollo tanto personal como profesional de los jóvenes de estos dos municipios y, al contrario de solucionar los problemas económicos familiares, terminan perpetuando el ciclo de pobreza que se reproduce de generación en generación.

Los trabajos a los que acceden los jóvenes al graduarse no les ofrecen garantías ni estabilidad ni posibilidades de crecer en lo personal y lo profesional. En Santa Fe de Antioquia estos trabajos se resumen en servicios de turismo, como trabajar en cocinas o el aseo de hoteles y restaurantes, en fincas de recreo o transportando turistas en motos o mototaxis. Algunos jóvenes de Santa Fe, en busca de un poco más de dinero, deciden trabajar en la minería artesanal o ilegal, que pone incluso en peligro su salud y sus propias vidas, por las condiciones precarias de las minas y el riesgo constante de inseguridad en la que se mueven estas prácticas, por la intervención de grupos al margen de la ley.

En El Cerrito, por su parte, son las dinámicas agrícolas, en particular el corte de caña, lo que atrae a los jóvenes a estos trabajos, que les permite acceder a ingresos adicionales para sus familias, que les ayuda a solventar las necesidades básicas que tantas veces no se logran suplir.

Es importante resaltar que, aunque en Santa Fe de Antioquia como en el Cerrito Valle son pocos los estudiantes que siguen con los estudios superiores al terminar el bachillerato, en las condiciones locales sí hay diferencias importantes. En El Cerrito no hay instituciones de educación superior presenciales; los interesados en estudiar deben viajar a Palmira o a Cali, viajes que implican gastos adicionales, como el transporte, alimentación y tiempo que muchas familias no pueden cubrir. Mientras que en Santa Fe de Antioquia sí hay una sede de la Universidad de

Antioquia y varias instituciones técnicas y tecnológicas, aunque la mayoría de los estudiantes son de municipios cercanos.

Aun así, en los dos municipios, los jóvenes tienen la opción de la educación virtual, aunque no siempre es elegida debido a la baja cultura académica en ambas ciudades. Estas diferencias permiten comprender que la baja transición a la educación superior no responde únicamente a la oferta institucional; hay otros factores muy importantes como las dinámicas familiares, económicas y socioculturales que históricamente han prevalecido en estos dos municipios.

A partir de esta situación nace la motivación central de la presente investigación. Durante años, los directivos, docentes y adultos de la comunidad, han afirmado que a los estudiantes de los dos municipios “no les gusta estudiar”, “no tienen proyecto de vida” o “solo quieren graduarse para salir a trabajar”. Esta idea, que ha perdurado en el imaginario de la comunidad escolar, ha llevado a creer que los estudiantes no tienen metas a mediano y largo plazo, y que solo tienen el interés, a corto plazo, de terminar el colegio para trabajar. No obstante, como docentes e investigadores vimos necesario ir más allá de estas creencias estigmatizantes y escuchar directamente a los estudiantes. Queremos saber si realmente no les interesa el estudio, o si son otras circunstancias las que los están llevando a tomar solo la opción del trabajo. Esta inquietud se convirtió en el punto de partida de la investigación y en su objetivo general, comprender las relaciones de influencia de la estructura familiar y la motivación escolar en el proceso de definición del proyecto de vida de los estudiantes.

La investigación nace del deseo de conocer una realidad compleja y profundamente humana: el tránsito de los jóvenes al terminar su bachillerato hacia un contexto en el que las oportunidades académicas se ven limitadas por factores estructurales profundos. Escuchar sus voces, comprender sus obstáculos, sus sueños, conocer sus dinámicas familiares y lo que les motiva en la vida, para finalmente permitir que la escuela pueda asumir su papel transformador, desde bases claras y enmarcadas en un contexto entendido desde las realidades vividas por cada uno de los estudiantes. La investigación desea contribuir al desarrollo integral de cada uno de los estudiantes del San Luis Gonzaga y el Sagrado Corazón, y al crecimiento de los municipios de Santa Fe de Antioquia y El Cerrito Valle.

Una de las principales novedades del proyecto resulta de su enfoque de sistematización educativa en tanto que no se limitó a indagar el significado del concepto de proyecto de vida en el marco de la escuela, sino que se centró en recuperar la voz de los estudiantes, sus nociones y

comprensiones de sus experiencias de vida en contextos familiares y escolares como fuente primaria de conocimiento. La investigación se propuso generar una comprensión más cercana a las realidades que viven los estudiantes de las instituciones educativas en mención, de sus experiencias, emociones, representaciones y formas de interpretar el futuro a partir de sus testimonios y expresiones naturales para reconstruir lo que para ellos significa vivencial y experiencialmente su proyecto de vida, en toda su contextura existencial y como construcción en marcha de su identidad, sus estados motivacionales en relación con los estilos de aprendizaje que les brinda la escuela, y sus estructuras familiares en cuanto núcleo esencial de sus vidas y referente permanente de apoyos y expectativas. Es decir, abordar los objetivos específicos: indagar las experiencias que tienen los estudiantes acerca de la motivación, la identidad y su estructura familiar en el planteamiento inicial de su proyecto de vida; analizar los roles específicos de los factores personales, familiares y escolares que influyen en la definición del proyecto de vida de los estudiantes; caracterizar el nivel de desarrollo y apropiación de los procesos identitarios, el apoyo familiar y el estado de la motivación en la construcción del proyecto de vida de los estudiantes.

La apuesta novedosa del proyecto consistió en considerar las categorías de proyecto de vida, motivación y familia como dimensiones interdependientes, y resignificarlas en cuanto elementos esenciales y estructurantes de la construcción de la identidad de los jóvenes estudiantes de grado once. Esta perspectiva fue más allá de los modelos descriptivos de las causas de la deserción escolar o de la falta de orientación vocacional de la escuela hacia un análisis integral de la situación que viven los jóvenes al terminar la escuela, sus muchas inquietudes y angustias en este paso transicional de sus vidas a la educación superior, a la responsabilidad personal y a la vida social adulta, revelando factores claves de este proceso, algunos muy visibles otros más ocultos, como el desarrollo de sus procesos identitarios y de sus capacidades intelectuales, la motivación que tienen para continuar sus estudios y convertirse en profesionales, y la influencia que tiene la familia en la definición de sus futuros.

La novedad metodológica de este proceso investigativo radica en la forma de sistematizar los relatos, por cuanto se tomó como eje la técnica de entrevista semiestructurada y su posterior análisis de contenido con el objetivo de priorizar las narrativas personales y los sentidos y significados que surgieron de las propias realidades de los estudiantes, tomando en cuenta sus propias palabras y formas de conceptualizar los diversos elementos de su proceso formativo, de su paso por la escuela, de la construcción de su identidad, de su vida social entre pares, de la relación

y vínculos entre la familia y la escuela. En vez de imponer categorías rígidas al análisis de los testimonios de los estudiantes, la investigación permitió que estas emergieran y dieran cuenta de la complejidad estructural de los procesos educativos estudiantiles a partir de los referentes abiertos y comprensibles para ellos, de proyecto de vida, motivación y familia.

Estas categorías fueron acompañadas de descriptores que jugaron el papel de ejes temáticos: en primer lugar, metas personales, sentido de vida e identidad; motivación intrínseca, motivación extrínseca escolar y resiliencia, en un segundo momento; y finalmente, apoyo familiar, capital educativo familiar y expectativas familiares. Esta unidad de análisis dio pie a que los relatos gozaran de una integralidad mayor y ofrecieran una mayor capacidad comprensiva e interpretativa de la importancia de su proceso formativo escolar en relación con su proyecto de vida, su motivación y su familia.

El proceso investigativo permitió recoger en los testimonios de los estudiantes una riqueza de significados que apunta a que sus proyectos de vida están conformados estructuralmente por metas personales que se establecen conscientemente a corto, mediano y largo plazo; que toda vida es un proceso en construcción con un sentido de vida y un sello personal único; que los aprendizajes se consolidan mejor si se entienden como una exploración y un ejercicio de las capacidades cognitivas y sociales; que se debe rescatar el papel motivador de los docentes como referentes ejemplares cruciales en la vida de los estudiantes, y se procura la generación de mecanismos resilientes para superar contextos socioeconómicos difíciles y lograr el cumplimiento de grandes sueños y esperanzas de la mano de familias y escuelas cada vez más integradas.

La investigación permitió también caracterizar de manera novedosa a la escuela como el lugar propicio e ideal en donde los estudiantes diseñan y construyen su proyecto de vida, en un espacio cuyo objetivo primordial es brindarles las herramientas y dinámicas propicias para crecer y construir su identidad, desarrollar sus capacidades mediante aprendizajes motivantes que les estimulen su curiosidad y sus vocaciones, y acompañar a las familias en sus sueños y expectativas de progreso social mediante la alternativa siempre transformadora de la educación.

Este proyecto se sustentó en un marco teórico que permitiera dar cuenta de la importancia y de la interdependencia de las categorías centrales. Para abordar el concepto de proyecto de vida se recurrió a D'Angelo (2002), Rodríguez et al. (2017), Taylor (1996) y Escobar (2009) quienes aportan perspectivas fundamentales acerca de la construcción de la identidad. En cuanto a la motivación, los psicólogos Reeve (2002) y Maslow (1972) y el etólogo Cyrulnik (2005) aportaron

los análisis estructurales de la relación entre motivación y aprendizaje en el ámbito de la escuela. Finalmente, para comprender cómo las dinámicas familiares moldean identidades y trayectorias se remitió a autores como Berger y Luckmann (2003), Morquecho (2023) y Plazarte et al. (2022), entre otros.

La utilidad del presente proyecto investigativo se expresa, en primer lugar, en su capacidad para ofrecer una comprensión situada, profunda y humanizada de los procesos mediante los cuales los estudiantes de grado once construyen su proyecto de vida, caracterizados por limitaciones, tensiones familiares y pocas oportunidades de movilidad social. Al recuperar de manera sistemática las voces de los estudiantes, la investigación aporta insumos importantes para la toma de decisiones pedagógicas y directivas en las instituciones educativas San Luis Gonzaga y Sagrado Corazón, permitiendo trascender diagnósticos simplificados o estigmatizantes que históricamente han contribuido a la baja continuidad académica.

Los hallazgos evidencian que la escuela no es únicamente un espacio de transmisión de contenidos, sino un escenario privilegiado de construcción identitaria, de reconocimiento de capacidades y de fortalecimiento de la motivación para el aprendizaje. La investigación ofrece referentes claros para el diseño de estrategias pedagógicas que articulen los procesos académicos con las dimensiones emocionales, motivacionales y familiares de los estudiantes, fortaleciendo prácticas de aula más significativas, contextualizadas y coherentes con las realidades juveniles.

La utilidad social del proyecto se manifiesta en su contribución al fortalecimiento del vínculo entre escuela, familia y comunidad, al visibilizar la influencia del apoyo familiar, del capital educativo y de las expectativas familiares en la configuración de los proyectos de vida. La investigación permite reconocer a la familia como un actor clave en los procesos educativos y no como un agente externo o ajeno a la escuela. Este reconocimiento posibilita la generación de acciones conjuntas orientadas a acompañar a los estudiantes en la toma de decisiones informadas sobre su futuro académico y laboral, promoviendo expectativas realistas pero esperanzadoras que no reproduzcan los ciclos de pobreza y exclusión social.

En términos institucionales, el impacto y utilidad del proyecto radica en su potencial para incidir en la formulación de planes, currículos y estrategias de orientación escolar y vocacional más pertinentes. Estos resultados ofrecen insumos para fortalecer los proyectos educativos institucionales, los planes de mejoramiento y las acciones de convivencia y bienestar estudiantil, al situar el proyecto de vida como eje transversal de la formación integral. Asimismo, la

sistematización de las experiencias de los estudiantes permite a las instituciones contar con un referente investigativo propio, construido desde sus realidades concretas, que puede orientar procesos futuros de intervención pedagógica e investigación educativa.

El impacto del proyecto trasciende el ámbito escolar al aportar a la reflexión sobre las políticas educativas locales, relacionadas con la transición de la educación media a la educación superior. Esto sucede al evidenciar que la baja continuidad académica no responde exclusivamente a la oferta institucional, sino a una red compleja de factores económicos, culturales, motivacionales y familiares. La investigación contribuye a cuestionar enfoques reduccionistas y a promover miradas más integrales en la formulación de estrategias de acompañamiento a los jóvenes. De esta manera, el estudio se configura como un insumo valioso para el diseño de acciones institucionales que articulen educación y desarrollo social.

El proceso investigativo puede transformar también la capacidad para orientar acciones concretas de intervención educativa centradas en la categoría familia como eje fundamental en la construcción del proyecto de vida juvenil. A partir de los hallazgos, se reconoce la necesidad de que la escuela genere espacios sistemáticos de formación y diálogo con las familias, orientados a fortalecer su papel como acompañantes activos del proceso educativo, promoviendo el apoyo emocional y la comunicación asertiva en una etapa decisiva para la toma de decisiones.

En esta misma línea, el proceso investigativo evidencia la pertinencia de desarrollar programas de formación familiar que permitan a madres, padres y cuidadores fortalecer sus capacidades para acompañar los procesos académicos, fomentar hábitos de estudio y comprender de manera más clara los procesos de orientación vocacional de sus hijos. Estas acciones no solo contribuyen a mejorar el desempeño escolar, sino que fortalecen la confianza familiar frente a la educación como alternativa real de transformación social.

Asimismo, el impacto del proyecto se concreta en la necesidad de estrechar los vínculos entre familia y escuela mediante encuentros periódicos que posibiliten el reconocimiento mutuo de expectativas, intereses y preocupaciones. Este diálogo permanente permite armonizar las aspiraciones familiares con los intereses y capacidades de los estudiantes, previniendo tensiones que puedan afectar su bienestar emocional, su motivación y su desarrollo académico.

Finalmente, la investigación resalta la importancia de acompañar a las familias en la construcción de expectativas realistas y saludables sobre el futuro de los jóvenes, ayudándoles a comprender que el éxito no se reduce exclusivamente a logros académicos o económicos, sino que

implica la consolidación de un proyecto de vida auténtico, autónomo y coherente con los intereses, capacidades y contextos de cada estudiante. De este modo, el proyecto no solo aporta conocimiento académico, sino que se proyecta como una herramienta transformadora de prácticas, discursos y relaciones educativas, orientada a la construcción de trayectorias juveniles más justas, conscientes y esperanzadoras en los contextos de Santa Fe de Antioquia y El Cerrito, Valle del Cauca.

Contextualización

La institución Educativa San Luis Gonzaga está ubicada en el municipio de Santa Fe de Antioquia, en el occidente del departamento de Antioquia. Esta municipalidad fue fundada alrededor de 1541 por el mariscal Jorge Robledo. Durante 246 años fue el epicentro político del territorio que hoy conocemos como Antioquia. Su prestigio en la zona le ha valido distintos apelativos “Cuna de la Raza o Ciudad Madre”.

Figura 1

Iglesia de Santa Fe de Antioquia



Actualmente en Santa fe de Antioquia (Torres y López, 2021) la mayor fuente de ingresos es informal con un 88.3%; el rubro que más empleos genera tanto formales e informales es el turismo. Su clima es cálido y el centro de la ciudad es de arquitectura colonial. El turista promedio que llega de la ciudad de Medellín lo hace en busca de fincas, en las cuales se organizan “rumbas” de todo tipo, donde es común encontrar actividades de prostitución y consumo de drogas ilegales, en los que están involucrados jóvenes menores de edad del municipio. Cabe resaltar que, para el 2021, el turismo generó 2.062 empleos formales en hoteles, restaurantes, hosterías y bares (Torres y López, 2021).

Una de las principales fuentes de empleo informal en la región occidental de Antioquia es la minería, especialmente la extracción de oro, en gran parte desarrollada de manera ilegal. Esta situación, sumada a la influencia del turismo, condiciona la población de la Institución Educativa San Luis Gonzaga.

Figura 2

Entrevistas



Esta vocación minera del municipio es una actitud y percepción que terminan siendo un sentimiento, a veces una creencia. Representa una abstracción que no es más que el resultado de las relaciones humanas, de experiencias en común, que se encuentra dispersa y sin dirección, que permita fortalecer el sentido de comunidad y de generar relaciones armónicas con el territorio; que este se piense no solo como una fuente de recursos y riqueza, sino también como parte de ese sentimiento que involucra la identidad. Este sustento que da la identidad no es un solo hecho de mentalidades, sino que posibilita a los estudiantes, y a través de ellos a la sociedad, a perfilar sus prioridades y habitar como sujetos del mundo y no como objetos.

El lugar donde se desarrollan estas reflexiones tendientes al proyecto de investigación es la Institución Educativa San Luis Gonzaga, ubicada en llano de Bolívar. La institución cuenta con 6 sedes y 1040 estudiantes en su sede principal, mayoritariamente de la zona urbana donde laboran dos de los docentes proponentes de este trabajo colaborativo. Esta institución alberga la mayor cantidad de estudiantes del municipio.

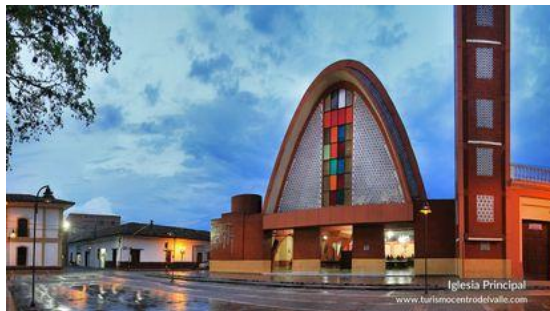
Un gran porcentaje de estudiantes, al lograr los grados de bachillerato, se vinculan a la oferta laboral que el turismo y la minería proporcionan, pero en trabajos informales sin ningún tipo

de seguridad laboral. Estas situaciones, al parecer, han determinado de alguna forma que pocos estudiantes del San Luis Gonzaga tengan en su proyecto de vida algún interés en realizar estudios superiores, desarrollar proyectos artísticos o construir un sentido de vida más allá de la supervivencia económica.

Por otro lado, la Institución Educativa Sagrado Corazón está ubicada en el municipio de El Cerrito, en el suroccidente vallecaucano. El Cerrito Valle, fundado en 1825, es uno de los 34 municipios no certificados adscritos a la Gobernación del Valle del Cauca. Cuenta con una gran historia y significación económica y sociocultural para el Departamento, ya que sobresale por la producción agroindustrial de la caña de azúcar, el turismo y la cultura, en tanto que en él se encuentra ubicada la famosa Hacienda El Paraíso, que perteneció a la familia del reconocido escritor vallecaucano Jorge Isaacs. El municipio es tradicionalmente conocido como “ciudad cariño” por el buen trato de sus gentes y la belleza de su territorio.

Figura 3

Iglesia de Cerrito, Valle



La mayor fuente económica del municipio es, como se dijo, la agroindustria de la caña por parte de los principales ingenios azucareros del departamento y del país, así como también el turismo y la gastronomía. La mayor parte de las familias de las que provienen los estudiantes de la Institución Educativa Sagrado Corazón provienen de los estratos 1, 2 y 3. Suelen ser familias nucleares o extensas con dificultades de ingresos económicos y niveles estables de escolaridad. En estos momentos, la Institución cuenta con 5 sedes educativas, 3 de primaria y 2 de bachillerato, con aproximadamente dos mil estudiantes y que ofrece un bachillerato técnico en auxiliar administrativo y recursos humanos en vínculo con el SENA.

Por su historia, la Institución tiene un fuerte arraigo cultural y espiritual por cuanto antes de ser una Institución Educativa pública perteneció a la comunidad de las hermanas vicentinas. Pone en práctica un modelo pedagógico centrado en el ser humano llamado holístico e inspirado en los postulados del pedagogo colombiano Giovanni Iafresco. El sistema de calificaciones se divide entre lo conceptual, lo procedimental y lo actitudinal, permitiéndole a los estudiantes lograr una visión coherente e integral de sí mismos más allá de las calificaciones de orden numérico. Así mismo, la Institución está orientada hacia las artes y a las competencias de Ciencia, Tecnología y Sociedad.

Figura 4

Momentos educativos



En cuanto a las problemáticas que enlazan la situación actual del municipio y de la institución educativa, se destacan: una tasa creciente de deserción escolar y unos bajos resultados de las pruebas SABER, de la mano con un ausentismo escolar y bajo rendimiento escolar, dados por la situación de las familias y de la comunidad educativa, cuando esta puede ser catalogada como vulnerable por la difícil situación socioeconómica y cultural que padecen.

Un buen porcentaje de los estudiantes, al graduarse, llegan a realizar prácticas con el SENA en la modalidad de contrato de aprendizaje, y continuar con sus estudios mayoritariamente en el nivel técnico y tecnológico y no tanto en el profesional, por la baja tasa de ingreso a las universidades a carreras profesionales. Por este fenómeno también se da un gran número de jóvenes que se ven afectados por altas tasas de desempleo o subempleo en el municipio de El Cerrito.

Las oportunidades, sin embargo, que encontramos por parte de la Institución son debidas a su oferta de una educación continua e integral hasta el nivel técnico, y una preparación para las

pruebas SABER para que los jóvenes de grados once puedan ingresar al nivel de educación superior de las universidades. Así, el municipio cuenta con un referente educativo que le permite fortalecer su panorama socioeconómico y cultural de la mano de la educación básica, secundaria y técnica.

Figura 5

Momentos educativos



Recontextualización

Líneas de tiempo

Las líneas de tiempo se constituyeron como una estrategia reflexiva mediante la cual los investigadores recuperaron y organizaron sus propias experiencias de vida y trayectorias académicas para resignificar el sentido del proyecto de vida, el valor de la educación, el desarrollo de la identidad y el papel de la familia. A través de la narración de hitos personales, decisiones vitales y momentos significativos, este ejercicio permitió reconocer cómo los procesos formativos y las circunstancias del entorno influyen en la toma de decisiones y en la proyección hacia el futuro, aportando diferentes miradas y perspectivas que enriquecieron el proceso investigativo.

Docente investigador Eduardo Andrés Perdomo Restrepo

En marzo del 2013 llegué a la plaza de Filosofía de la institución San Luis Gonzaga, del municipio de Santa Fe de Antioquia, un municipio distinto a todos en los que había vivido y

trabajado. Viví en Garzón, Huila, hasta los 17 años (1992), municipio cafetero y ganadero, donde escaseaban las oportunidades laborales. El estudiar y prepararse se convertía en casi que la única opción al terminar la secundaria. La mayoría de los jóvenes que conocí en ese tiempo hoy son profesionales.

En 1993, los cuatro hijos, padre y madre, nos fuimos a vivir a Medellín, donde tuve la oportunidad de empezar a estudiar (1998) el pregrado en la Universidad de Antioquia. Al ser pública, la familia me pudo apoyar en algunos costos y el resto los costé trabajando en un Call Center, como miles de jóvenes en Medellín. Siempre en mi mente, estuvo claro que, al terminar el bachillerato (1995), sí o sí, debía seguir estudiando. Era algo que ya venía impreso en mi mente desde el entorno garzoneño y familiar.

Motivado por el amor al deporte, que desde los once años mi padre me contagió con su pasión al baloncesto, me presenté a la licenciatura de Educación Física y logré pasar. Paralela a esta pasión, siempre estuvo también la lectura como esa compañera que nunca me dejó solo, e incluso suplió la necesidad de estar rodeado de amigos o en lugares que frecuentaron y frecuentan constantemente los jóvenes de entonces y de hoy.

Al año de estar estudiando, fui sintiendo un desengaño en la carrera; poco me tocó sudar, saltar y correr. Lo que sí abundó fueron temas sobre la célula, sistema óseo y anatomía. En el tercer semestre, algo cambió mi vida para siempre. En las primeras clases de una materia llamada Filosofía de la Educación, la profesora Luz Gloria Cárdenas nos puso a leer una parte del Teeteto de Platón; nunca había leído filosofía, pero en este texto encontré varias preguntas, que desde hace muchos años habían estado dando vueltas en mi cabeza; seguramente, preguntas que surgieron de las lecturas desordenadas y multitemáticas de los libros de la biblioteca de mis padres.

Al poco tiempo (2000), en la misma universidad ya estaba estudiando licenciatura en Filosofía. Nueve años después (2008) me estaba graduando. Fueron muchos años más de los que utilizaron mis compañeros, dado que, por el trabajo, solo podía tomar dos o tres materias por semestre.

Mi vida como docente empezó (2009) en un colegio privado del municipio de Sabaneta, municipio que hace parte del área metropolitana del Valle de Aburrá, donde también se encuentra la ciudad Medellín. En este colegio, las estudiantes franciscanas tenían una condición económica de clase media-alta. El seguir estudiando después de graduarse era para ellas un asunto

normalizado; la única inquietud era saber dónde estudiarían y, en algunas, qué carrera estudiar. En su proyecto de vida el seguir estudiando estaba claro.

En el año 2010 me vinculo al magisterio de Antioquia, en el corregimiento de Barranquillita del municipio de Chigorodó, región antioqueña del Urabá. En esta comunidad me encuentro por primera vez con una realidad muy distinta a la que había vivido en mi niñez, juventud y en mi experiencia como profesor.

La I.E. rural Barranquillita se encuentra ubicada en medio de dos fincas ganaderas muy extensas, a 45 minutos del municipio. El corregimiento no tiene agua potable; esta es extraída de un pozo que se encuentra detrás de la caseta municipal. En la gran mayoría de las casas, la luz eléctrica la pagan con un sistema prepago que se va consumiendo a medida que utilizan los pocos aparatos electrodomésticos que tienen. El sustento alimenticio depende de ir todos los días a pescar al río León, y lo que logran comprar con parte del dinero que reciben por Familias en Acción. La única fuente de trabajo la dan las dos fincas en las que están ubicados; trabajan de a una familia durante una cantidad de tiempo determinada; luego trabaja otra familia; y así se van rotando entre todas las familias.

Los estudiantes de Barranquillita, como expectativa en su formación, tienen como máximo logro graduarse como bachilleres. Unos muy pocos tenían la posibilidad económica de viajar los fines de semana para estudiar una técnica en el SENA. Durante los casi cuatro años que trabajé en esta plaza, los cambios frente a este aspecto fueron prácticamente nulos. La situación económica, las distancias y el precario servicio de transporte, imposibilitaban incluso el imaginar un cambio en poco tiempo.

En el año 2012 pido traslado para acercarme a Medellín, donde se encuentra mi familia. En enero del 2013 se me notifica afirmativamente este traslado al municipio de Santa Fe de Antioquia, donde actualmente trabajo a 50 minutos de la ciudad de Medellín.

Es la ciudad más importante de la región antioqueña llamada Occidente. Su economía en la zona urbana depende especialmente del turismo y la minería. Tiene una variada oferta de estudios superiores: hay una sede de la Universidad de Antioquia, una sede del SENA, dos instituciones privadas de formación tecnológica y algunas carreras. En los últimos meses han llegado varias ofertas de educación virtual como la UNAD, la Débora Arango y el Tecnológico de Antioquia. La oferta laboral se reduce en su gran mayoría a trabajos informales que ofrecen los hoteles, hosterías, restaurantes, fincas de recreo y la minería especialmente artesanal.

En los primeros años trabajando en la I.E. San Luis Gonzaga de Santa Fe de Antioquia, me voy encontrando con la sorpresa de que muy pocos estudiantes tienen claro un proyecto de vida o intenciones de realizar estudios superiores. A medida que se iban graduando las distintas promociones observaba cómo, durante los siguientes años, me encontraba a estos exalumnos trabajando por menos del mínimo y sin contratos legales en las ofertas informales que el municipio ofrece; o trabajando en minas ilegales que se encuentran a los alrededores del municipio. Otro grupo de jóvenes hacían un crédito para comprar una moto y trabajarla transportando turistas o locales por mil pesos (hoy, 10 años después, tres mil pesos).

Un grupo nuevo de profesores fueron llegando a la institución, los cuales veíamos con extrañeza el poco interés de la comunidad educativa por los estudios superiores. Todos los años se graduaban más de 120 alumnos en el San Luis Gonzaga, y del 2018 para atrás, si acaso 10 o 15 se presentaban a los exámenes de admisión de la Universidad de Antioquia y la Nacional, que son las universidades públicas a las cuales podrían acceder estos graduados. Por promoción pasaban dos o tres, máximo cinco estudiantes, a la universidad. Esta situación se había normalizado en toda la comunidad educativa, tanto es así que, cuando uno de los profesores nuevos manifestaba su preocupación por este asunto, los mismos compañeros tenían una respuesta casi automatizada (incluso hoy alguno las sigue diciendo): “y para qué, si van a salir a manejar una moto”. Con esta respuesta se daba por terminada la cuestión, y la gran mayoría asentía con la cabeza. Prueba de este poco interés es que no existen registros escritos de cuántos estudiantes se presentaban a las universidades ni cuantos seguían en la educación superior.

Es apenas en el 2016 donde los nuevos profesores les empezamos a hablar a los estudiantes de la importancia de continuar estudiando. Se les empezó a entregar información de las ofertas de cada una de las universidades; algunos profesores aplicaron test de orientación vocacional, desarrollaron talleres sobre los contenidos de las carreras, se vincularon a una feria universitaria que el municipio y la institución vienen haciendo más o menos desde el 2005. A esta feria se invita a todas las instituciones públicas y colegios privados de los municipios de occidente, y a las distintas instituciones de estudios superiores del municipio y algunas de Medellín.

En el año 2017, el profesor Jhon Jairo Grajales y la profesora Diana Escobar inician un proyecto llamado Orientación vocacional, con el cual se empiezan a recolectar datos, realizar algunas encuestas y seguir promoviendo un proyecto de vida donde se trata de incluir el continuar estudiando después de graduarse como bachiller.

Con la llegada de la pandemia en el 2019, el desarrollo de los proyectos en la institución perdió intensidad. El trabajo desde casa se limitó a unas pocas clases virtuales, donde apenas se avanzaba en los contenidos de cada asignatura.

Las tres o cuatro promociones siguientes se vieron fuertemente afectadas por lo ocurrido en estos años, tanto en lo académico como en lo emocional. En parte, se pierde un poco o mucho de lo que se había avanzado en el tema de interés. Desde el año pasado (2024) una nueva administración ha mostrado interés en invertir recursos y esfuerzos para avanzar en este tema con los estudiantes, en especial de la media. Iniciando este año 2025, se ha formado un nuevo proyecto: “Mejoramiento de la Media” que incluye varias líneas de trabajo, y entre estas se encuentra la orientación vocacional, proyecto de vida y un claro interés por incentivar y motivar a los estudiantes a seguir con su educación superior.

A este proyecto pertenezco, del cual deseo nutrirme, y así poder nutrir tanto a la maestría que estoy haciendo en Educación y al mismo proyecto. Con todo esto busco entender un poco mejor, y de forma más organizada y sistematizada, lo que ocurre con nuestros estudiantes cuando hablamos del proyecto de vida, así como de las motivaciones que a los alumnos de la Media, en el San Luis Gonzaga, los llevan a seguir con sus estudios superiores o a no seguir con ellos.

Docente investigador Juan Camilo Herrera

El compromiso personal que tengo con este proceso investigativo se puede apreciar mejor en su sentido y pertinencia si se enmarca desde el relato y la línea de tiempo de mis vivencias y experiencias como estudiante y como docente. Estas contienen en sí mismas valiosas reflexiones sobre la construcción de la identidad, el desarrollo de la personalidad, la motivación, la curiosidad y el proyecto de vida.

Comenzaré esta historia en el año 2003 cuando contaba con 15 años y aprobé mi educación básica secundaria, en una institución educativa de un barrio popular de Cali, e ingresé al grado décimo en una nueva sede educativa Técnico Industrial que ofrecía la educación media técnica (Grados 10 y 11) a una gran cantidad de colegios del norte de la ciudad que solo llegaban hasta grado noveno.

Allí tuve que elegir, aconsejado por mi familia, entre varias especialidades técnicas que se desarrollarían con cierto grado de profundización, derivando en el título de *Bachiller Técnico Industrial*, título académico que se suponía era solicitado por un buen número de reconocidas

empresas caleñas que ofrecían empleos para auxiliares o técnicos; un título que también, en teoría, aumentaba las posibilidades de facilitar el ingreso a carreras “importantes” como Ingeniería Industrial o Electrónica, en la universidad pública (Univalle), o de ganar una beca en una universidad privada (Autónoma, Icesi) que formaban con tecnología de punta y permitían especializarse en el extranjero.

Entre las opciones de especialidad que ofrecía el colegio destacaban Diseño Industrial, Electricidad y electrónica, Química e incluso había una opción para Artes, música y artes escénicas. Escogí enseguida Electricidad y Electrónica, sin pensarlo mucho, pasivamente acatando los consejos de mi familia acerca del mundo laboral, de la correspondencia entre el nivel educativo y los “ingresos económicos” y rechazando de tajo la opción de Artes dado que, según esos consejos, el arte no sirve para nada en la formación, el trabajo y el futuro.

Hasta ese punto de mi recorrido académico había asumido mis estudios desde la primaria (años 1994-1998) principalmente como una responsabilidad ante mi familia, debido a su constante acompañamiento y exigencia. Es cierto que desde temprano desarrollé en el marco de la escuela curiosidad intelectual y ciertas capacidades de aprendizaje como la retención de información, la memorización, la verbalización de lo aprendido; y que mis intereses académicos eran múltiples; por ejemplo, me gustaban las ciencias naturales, en especial la biología, por su capacidad explicar la bella complejidad de los fenómenos naturales; las matemáticas, por la exigencia de cálculos, agilidad mental y pensamiento lógico-abstracto; el español, por brindar los recursos narrativos e imaginativos de los mitos, el cuento, la ortografía y los recursos de expresión; el inglés, en tanto ofrecía el reto de aprender a comprender y expresarse en una lengua extranjera, de un mundo cultural muy diferente al nuestro.

Sin embargo, a medida que fui avanzando y me encontraba ya en los primeros grados de bachillerato, entre los 11 y 13 años (1999 – 2001) empecé a desinteresarme por los estudios y a perder la confianza en mí mismo y el acicate de aquella curiosidad y aquellas capacidades intelectuales que me gustaba explorar. Como ocurre quizás en todas las instituciones educativas comencé a tener experiencias de acoso escolar y bullying, que me conllevaron también a asociar la escuela y el mundo escolar con el miedo, la vergüenza y otras emociones angustiantes y estresantes, que implican, como algunos psicólogos y pedagogos han demostrado, retrasos e incluso retrocesos en las capacidades cognitivas y sociales de los niños y adolescentes. Al mismo tiempo, la creciente complejidad gradual de las áreas de conocimiento, que antes me gustaban y hasta dominaba, me

comenzó a frustrar no solo por la mayor abstracción y dificultad y su consecuente desconexión con mi vida cotidiana de niño y preadolescente, sino también por prácticas pedagógicas, didácticas y evaluativas de algunos maestros, que implicaban actitudes pasivas de escucha, de quietud, de silencio y de absoluta obediencia; la represión de la propia personalidad y de las emociones positivas de la alegría y el goce, así como tareas excesivamente largas y repetitivas, exposiciones intimidantes y evaluaciones cual barreras angustiantes y eliminatorias.

Por lo anterior, es que ya en el 2003-2004, entre los 15 y los 16 años, me había convertido en un estudiante indisciplinado, rebelde, procaz, que veía a los profesores como adultos represores, censuradores, castigadores y ridiculizadores del pensamiento y la diferencia, con los que no se podía dialogar, de los que era mejor ocultarse y esconderse, porque con ellos no se podía compartir la propia forma de ser. Mientras cursé mi educación media técnica me enfoqué en aprender Electricidad y Electrónica y, aunque no me resultaba fácil por su alto contenido de matemáticas y por su exigencia de habilidades exactas y prolijas para ejecutar el trabajo sobre los materiales, circuitos, resistencias e instalaciones, pensaba que eso era el único camino a mi disposición para el futuro formativo, mientras trataba de permanecer a flote y no decepcionar a mi familia, de mantener a raya mi “problematicidad” al refugiarme con un grupo de amigos con el cual compartíamos opiniones, valores, gustos musicales y una visión bastante crítica de la religión, la educación, la sociedad y todas aquellas demás instituciones que definen “lo normal”.

Sin embargo, en el 2004, cuando ya cursaba grado 11 entre los 16 y los 17 años llegó al colegio un profesor de Filosofía que lo cambió todo. Su nombre era José Leopoldo Quevedo Monroy. Era un profesor mayor, serio, educado y de vestimenta formal, pero que llevaba el cabello blanco largo casi al hombro como un signo evidente de “rebeldía”, como después nos explicó; cosa que me llamó mucho la atención.

Las clases de filosofía del profe Leopoldo estaban diseñadas para estimular y promocionar el pensamiento crítico y divergente. Constantemente nos hacía preguntas, nos alentaba a cuestionar y criticar “todo lo tradicional” y nos permitía argumentar y defender nuestras opiniones ante todo el salón, por polémicas que fueran. Mi grupo de amigos y yo comenzamos a destacar en esas dinámicas didácticas “participativas”, a despecho de aquellos estudiantes excesivamente juiciosos, aplicados, acostumbrados a ser premiados y reconocidos por su perfil de “estudiante excelente”, pero que aquí se hallaban incómodos y temerosos de expresarse y participar.

El profe Leopoldo llevaba cierto orden en su exposición y en sus contenidos, pero pronto privilegió el que desarrolláramos “habilidades”. Nos recomendaba ciertas lecturas, pero solo “calificaba” “el placer de la lectura”, lo que nos desconcertaba; pero al final entendí que su manera de “negociar” la nota con el estudiante consistía en concertarla en el momento en el que el estudiante hacía por su propia cuenta la tarea y le encontraba un provecho personal. Además de eso, nos instaba a “crear”; algo insólito cuando todo siempre fue “repetir, memorizar, reproducir”. Nos encargaba escribir poemas, pequeños cuentos, collages provocativos que exhibíamos a todo el colegio a través de un espacio mural que él adaptó. Paradójicamente, en este momento de exploración y curiosidad encontré en las artes un medio eficaz de expresión; aprendí a tocar la guitarra con mucha dedicación y descubrí en mí dotes histriónicas que me llevaron a participar constantemente en los actos culturales de la institución. ¿Por qué no había elegido en primer lugar la especialidad de Artes que ahora encontraba tan interesante y llamativa?

Inspirado por el profe, me sentía fascinado, validado, escuchado, alentado a ser yo mismo y a expresar sin filtro lo que pensaba mediante recursos literarios, poéticos, filosóficos. Además, nos conminó a leer a los filósofos existencialistas: Nietzsche, Cioran, Sartre, Camus que leíamos con pasión y con un ferviente deseo por entenderlos, por comprender a fondo su crítica radical a la sociedad, a Dios, a las instituciones, a los valores tradicionales, a la explotación capitalista, mediante la adopción obligatoria de “roles” productivos, adoctrinamiento académico y el sometimiento laboral que exige de la persona a reducirse a “mano de obra” o piñón bien aceitado del “gran sistema del mundo”.

Sin temor a exagerar, creo que fue una experiencia completamente transformadora y trascendental en la configuración de mi identidad, de mis convicciones, valores y principios fundamentales, y de la ruta de mi vida; una experiencia pedagógica que desde el terreno de la escuela y a través de la mediación de un docente, su inspiración, su acción didáctica, cambió y marcó completamente mi vida con un sello indeleble. Finalizando el grado 11, decido con una seguridad titánica estudiar Filosofía, en la Universidad del Valle, dejando de lado mi título de bachiller técnico y las aspiraciones de mi familia, con una facilidad pasmosa y una fuerza desconocida.

Como era previsible, el cambio de orientación tan radical fue percibido por mi familia como un rasgo de inmadurez, de rebeldía, de falta de ambición académica y laboral por lo que, a pesar del conflicto subsiguiente acerca de que “la Filosofía era una carrera de locos, de drogadictos, de

perdidos, de subversivos”, decidí buscar por mis propios medios los requisitos de la carrera, los tiempos y las formas de inscripción, y conocer presencialmente la universidad, Univalle, quedando maravillado con sus instalaciones y con el mundo de la libertad, la diversidad, el compromiso social y la discusión política que inundaban por completo su atmósfera. A lo largo de los meses siguientes, recuperé el apoyo de mi familia cuando vieron qué tan decidido estaba por estudiar y el compromiso con la carrera y mis estudios universitarios.

Desde las primeras clases en la Univalle, entre los años 2004, 2005 y 2006, me di cuenta de que estudiar filosofía definitivamente sí era lo mío, de que lo gozaba mucho y de que me apasionaba completamente indagar, leer a los filósofos y aprender de ellos, discutir con mis compañeros diferentes perspectivas y posicionamientos ante la vida y ante las ideas. Sin embargo, el comienzo representó también una ardua lucha al encontrar que existía un desfase entre las capacidades que exigían los profesores de la universidad y el grado de desarrollo de las habilidades académicas que se obtienen en el colegio, pues noté que llegué a la universidad con muchas falencias y vacíos. Se requería mucha capacidad de concentración, expresarse oralmente con propiedad y seguridad y, sobre todo, una avanzada comprensión de lectura y de escritura estructurada de ensayos y textos académicos; cosas que me costó mucho trabajo adquirir. Me di cuenta de que me hallaba en muchas situaciones en desventaja con algunos de mis compañeros egresados de prestigiosos colegios privados, por cuanto estos dominaban ya un segundo o tercer idioma, habían recibido una educación de calidad y tenían fácil acceso a recursos y materiales costosos utilizados en la carrera como, por ejemplo, la mejor edición de algunas obras filosóficas.

A medida que avancé en la carrera y, sobre todo más allá de la mitad de la misma, en los años 2008, 2009, 2010 me di cuenta de que en la Facultad de Filosofía nos formaban a todos con mucha exigencia, casi que exclusivamente como futuros investigadores y catedráticos universitarios; y de que había una profunda desconexión de la Universidad, especialmente de la Facultad de Filosofía con las necesidades urgentes de la sociedad. Y a pesar de que estudiaba una “licenciatura” descubrí que los cursos y asignaturas sobre pedagogía que vi eran estigmatizados como de menor categoría que los de Filosofía; y, además, eran muy abstractos o dependientes de fuentes, corrientes y autores a veces ya obsoletos desde hacía muchos años, con lo cual la preparación pedagógica fue muy teórica y nada práctica.

Sin embargo, antes de finalizar la carrera, en el año 2008 y con 21 años, tuve la oportunidad de comenzar mi vida laboral ejerciendo mi licenciatura. Comencé a dar clases de inglés y español

en un pequeño colegio acelerado del centro de Cali en el cual estudiaban, casi en su totalidad, jóvenes en extraedad con dificultades académicas o de convivencia que habían sido expulsados de otros colegios, con dificultades socioeconómicas y con problemas de consumo de diversas sustancias psicoactivas.

Fue un reto difícil, porque era muy joven y aún no tenía experiencia en aula o en enseñanza, pero creo que esa experiencia me marcó por el resto de mi vida laboral por cuanto entendí que aún los “jóvenes difíciles” merecen recibir una enseñanza con dedicación y compromiso; que al ser tratados con respeto y cariño responden de la misma manera, y que también ellos tenían sueños y aspiraciones de futuro y profesión, aun cuando por ciertos factores debían terminar su bachillerato en esa modalidad. Fue una etapa de ensayo y error, de aprender a manejar conflictos en el aula y de adaptar los contenidos y la didáctica a las necesidades e intereses de esos jóvenes, y a motivarlos con retos y desafíos que apelaran a su ingenio y a sus ganas de prevalecer a sus dificultades.

Más adelante, entre los años 2010 y 2015, trabajé como profesor de Filosofía y Ciencias Sociales en dos colegios privados formales y de cierto prestigio, con diferentes enfoques y sellos institucionales en los que comprendí que en Colombia la educación ha venido estando acompañada de un sistema de valores tradicional que va de la mano con una visión mercantilista y utilitarista de la educación, que responde a los modelos de éxito para los hijos de una clase media alta, orgullosa de sí misma y desconectada de otras realidades sociales. Fue también una experiencia enriquecedora pues tuve la oportunidad de conocer modelos pedagógicos actualizados y aplicar prácticas y didácticas efectivas para el aprendizaje de los estudiantes, contando con los recursos materiales y tecnológicos adecuados.

A pesar de que a los profesores nos exigían cierta presentación personal ajustada a un “código de vestimenta” y se nos instaba vigilar en los alumnos el estricto cumplimiento de un “perfil del estudiante”, sin desconocer mi naturaleza rebelde interior, compartí con los estudiantes una valiosa puesta en escena del área de Filosofía como una escuela práctica del “pensamiento crítico”. Les permitía expresarse y debatir entre ellos desde la lógica de la diversidad y el respeto; les daba a conocer cómo el ejercicio de los derechos fundamentales contribuye a la dignidad de la persona y el papel que juegan los marcos internacionales de los derechos humanos en las diversas situaciones sociales, económicas, políticas, culturales y ambientales por las que atraviesa el mundo y el país. Allí dirigí y propicié varios “Foros de Filosofía” en donde los estudiantes expresaban sus puntos de vista y sus maneras de pensar, y escuchaban como ponentes a otros profesores de

Filosofía con otras trayectorias, de otros colegios y de universidades, siempre a partir de problemáticas cotidianas y cercanas en tono cuestionador.

Poco a poco me fui dando cuenta de que la metodología tradicional de la clase de filosofía en cuanto *Historia de la Filosofía* en la educación media (grados 10 y 11) como un recuento histórico, a veces aburrido y lleno de información irrelevante o abstrusa, de lo que los pensadores exclusivamente occidentales dijeron o hicieron desde la época antigua, medieval, moderna y contemporánea, era insuficiente e inadecuado con respecto a lo que realmente quería hacer como docente y con lo que estaba logrando con los estudiantes. El pensamiento filosófico debe ser movilizador de todas aquellas cuestiones en la que viven inmersos los adolescentes en cuanto a quiénes son, a lo que hacen, piensan y dicen.

A partir de esto comencé a notar que el área de filosofía realmente impactaba a las necesidades de los estudiantes si asumía realmente el fortalecimiento de las *competencias* que propone el MEN; es decir, si dejaba de centrarse en los contenidos canónicos o tradicionales y se enfocaba en el estímulo de las habilidades propias de los estudiantes y de sus contextos cercanos y vitales, sus inquietudes y sus problemáticas.

La *competencia crítica* involucra cuestionamientos, debates que dan voz y respuesta a las inquietudes existenciales por las que atraviesan la mayoría de los adolescentes. La *competencia dialógica* los introduce en la lógica y argumentación mediante los cuales pueden construir mejores argumentos y razones para defender sus posturas; la *competencia creativa* estimula la expresión y la libertad de pensamiento, las búsquedas identitarias de los jóvenes. Comencé a entrever que el área de Filosofía podía realmente motivar a los estudiantes y movilizar a fondo sus procesos de construcción de la identidad, de la empatía, y del compromiso social.

Finalmente, en el año 2015 ingresé por concurso de méritos al magisterio colombiano, en la entidad territorial de Valle del Cauca, lo que implicó conocer por primera vez instituciones educativas públicas en realidades diferentes alejadas de la ciudad y del área metropolitana, en municipios semirurales o rurales como La Cumbre, El Águila y El Cerrito. Me encontré satisfactoriamente en espacios que tienen una lógica diferente a la de las grandes ciudades y sin la mayoría de sus problemas: el aire puro, el olor al campo, el contacto con la naturaleza, el calor humano, el reconocimiento social del docente, la sencillez de la vida. Me sentí como en casa puesto que yo mismo cursé casi la totalidad de mis estudios en instituciones públicas y me veía a mí mismo

como un testimonio vivo de cómo en el marco de la educación pública uno puede formarse y encontrar su vocación.

Me encontré también con una comunidad educativa llena de afugias, una de las cuales es el escaso ingreso de los estudiantes a la educación superior por dificultades económicas o por falta de oferta educativa cercana, o garantía de acceso en las universidades de la ciudad para estos estudiantes. Sentí con más fuerza el llamado y compromiso a convertir mis clases de Filosofía en espacios que motivaran a los estudiantes a transformar sus propias vidas y que los convencieran de que la educación superior no solo les permite profesionalizarse y tener una futura ventaja en el mundo laboral, sino que también les permite desarrollar su identidad, sus capacidades intelectuales y sus habilidades, instándolos a vivir sus vidas desde lo que son realmente, lo que quieren hacer, y desde un conocimiento y una práctica que les permita desarrollarse integralmente como personas y agentes sociales.

No deja de ser amargamente cierto que uno de los mayores empleadores del país es la criminalidad, que se aprovecha principalmente de jóvenes sin oportunidades educativas o laborales, razón por la cual siento como un inmenso deber trabajar con los estudiantes, haciéndoles ver cómo la educación puede transformar sus vidas y hacer realidad sus sueños, vocaciones y proyectos de una manera digna.

Es por todo lo anterior que el proceso investigativo refleja profundamente mi historia personal como estudiante y docente desde 1994, pasando por 2004, 2010, 2015. Actualmente, desde el 2025 desde la *Maestría en educación en modalidad virtual*, de la Universidad de Manizales, deseo construir con mis compañeros Eduardo y Osman un proyecto que realmente impacte las vidas de los estudiantes, desde el enfoque del desarrollo humano, al igual que aquellas historias que, como esta y muchas, todos conocemos, en las cuales un comentario, una palabra de aliento, una cuestión retadora, una mediación pedagógica o una dedicación palpable por parte de un maestro puede realmente impactar y cambiar una vida, inspirarla a transformaciones profundas, desde y hacia el mundo de la educación y la formación.

Docente investigador Osman Darío David David

Mi historia comienza en las montañas de Antioquia, en el poco conocido municipio de Giraldo, en la vereda La Ciénaga. Nací en el seno de una familia campesina; mi padre era jornalero y agricultor; mi madre, ama de casa, bajo una situación económica no muy favorable. Yo fui el

último hijo de tres, y de mí se esperaba que fuera la niña que completaría el núcleo de valores tradicionales que mis padres anhelaban, hecho que decepcioné al momento de nacer.

Viví mi primera infancia bajo un techo de zinc y paredes de tapia. De los pocos recuerdos que tengo, más allá de aprender a jugar ajedrez con mi padre y de mis primeras aficiones por el dibujo, están las travesuras propias de esa etapa y el ver a los adultos jugar baloncesto, un deporte que acompañó gran parte de mi formación. Ser llamado Osman (así me nombraron porque mi madre solo contemplaba opciones femeninas, pero a mi padre le pareció un nombre bonito), un nombre que condicionó parte de mi identidad, pues no es lo mismo llamarse Carlo Juan que Osman.

Ingresé a la escuela a los cuatro años y, según recuerdo, me promocionaron para aprender a leer rápidamente. Este momento fue importante porque configuró en mí una identidad ligada a la academia, bajo el concepto de "ser inteligente". Esta parte de mi primaria se desarrolló bajo el modelo de Escuela Nueva, con sus juegos de recreo y amistades que, por razones demográficas, fueron realmente muy pocas.

Es bueno mencionar que, por razones culturales y económicas, la vereda sufrió un despoblamiento de sus jóvenes, quienes veían en Medellín la posibilidad de "progresar". Esta migración se presentó con mayor fuerza en ese lugar, dejando al final muy pocos jóvenes, y convirtiéndola hoy en un lugar de ancianos, con muy poco relevo generacional.

El ser "buen estudiante" me llevó a terminar sin problemas la primaria, pero tuve que desplazarme al pueblo para cursar la secundaria. Este desplazamiento implicaba un recorrido en pendiente que demoraba 45 minutos de bajada y una hora de subida, en las condiciones climáticas que se presentaran, para luego tomar el bus del colegio en el corregimiento de Manglar. Este escenario significó un gran esfuerzo para cursar la secundaria, debido a las limitaciones económicas que condicionaban mi bienestar y un ambiente adecuado para estudiar.

Como era de esperarse, me convertí en un buen estudiante durante esta época, y lo más importante: la figura de mi hermano mayor tomó relevancia, ya que logró la Beca Andrés Bello, que le otorgaba recursos para cursar la carrera universitaria que eligiera; en su caso, Contaduría. Para mí, esto significó la posibilidad real de estudiar una carrera profesional y de salir de la vereda en búsqueda de "progreso en Medellín", un hecho que generó una enorme motivación durante esta etapa de mi vida.

Logré estar en los primeros puestos al terminar el bachillerato; mi puntaje del ICFES fue empatado en el primer puesto con una compañera, lo cual me llenó de esperanzas para ingresar a

la Universidad de Antioquia, que siempre quise que fuera mi alma mater. Sin embargo, esta ilusión no se cumplió de inmediato, pues, aunque pasé, lo logré después de una lista de espera de doce estudiantes; doce estudiantes que no se presentaron. Aún así, fue un logro que celebré por todo lo que significaba: un nuevo mundo. La ciudad y sus luces siempre me hipnotizaron como a una polilla.

Durante esta época, descubrir un mundo nuevo fue una realidad. Había sido aceptado en la carrera de Ingeniería Industrial, gracias al consejo de mi hermano. Las matemáticas nunca me fueron ajenas, así que comencé con entusiasmo los estudios universitarios, aunque con retrasos considerables.

En los primeros semestres se afianzó un rasgo de mi personalidad que siempre me caracterizó: la timidez. Recuerdo entrar a leer, en la sección de Literatura de la universidad, todos los libros que encontraba; algunos, después de una rápida ojeada, eran dejados a un lado; otros, en cambio, conservaban más mi atención. Entre los géneros que exploré, la historia de Colombia fue la que más llamó mi atención, un interés que, por lógica, me restaba tiempo para mis estudios de ciencias exactas.

Y es en esta lucha donde dos mundos —el del ingeniero y el de estudiar historia, para ser profesor de secundaria— comenzaron a enfrentarse dentro de mí. Después de mi llegada a la universidad pública y de ver ese mundo académico y tremendamente humano, el primer mundo comenzó a morir en mi interior, mientras el segundo aún buscaba su lugar, en contra de los deseos de casi toda mi familia, excepto mi hermano, quien me brindó un apoyo monetario para este sueño quijotesco. Una carrera que desarrollé en medio de recursos económicos escasos, pero con una gran convicción de que era mi elección.

Apenas terminada la carrera, inicié un concurso que demoraría tres años en resolverse, un tiempo en el que anduve desempleado, encontrando espacios en actividades como la música y la alfarería, poco redituables. Uno de los momentos más felices de mi vida fue cuando por fin pude tomar posesión del puesto de profesor; fue como asumir la mayoría de edad a los 28 años.

Hoy, que he logrado un ascenso y estoy próximo, ojalá, a recibir el título de magíster de la Universidad de Manizales, reflexiono sobre los caminos de los estudiantes, todos tan disímiles y complejos, en los que espero encuentren esa realización personal que yo he logrado, no sin sus momentos de desasosiego, en la elección de vida que tomé dadas las circunstancias que me tocó vivir: el ser docente de ciencias sociales.

Metodología

Tipo de investigación

Para el desarrollo de la investigación, y en coherencia con los objetivos de indagación propuestos, que inicialmente se preguntaba por el poco interés de los estudiantes de continuar sus estudios una vez terminado el proceso de la media, se optó por un tipo de investigación cualitativa, dado que permite comprender, interpretar y explorar fenómenos sociales a partir de las vivencias, experiencias y puntos de vista de los sujetos involucrados. En este caso, el interés se centró en las percepciones asociadas al proyecto de vida de los estudiantes de grado once de las dos instituciones educativas San Luis Gonzaga y Sagrado Corazón.

Este enfoque posibilitó la comprensión de los significados, creencias y contextos que rodean a los estudiantes, con el propósito de construir una visión holística y contextualizada de su realidad, especialmente en ámbitos como el proyecto de vida, motivación y el papel que desempeña la familia en dichos procesos. Este tipo de investigación responde a los objetivos del proyecto, así como a los intereses de los investigadores, vinculados fuertemente a las ciencias sociales y humanas

Enfoque de investigación

En concordancia con lo anterior y teniendo en cuenta los alcances del proyecto se desarrolló una sistematización educativa. Este enfoque, aplicado en este proceso particular, parte del reconocimiento del contexto estudiantil en el que se inscribe la investigación, caracterizado por jóvenes de grado once que construyen su proyecto de vida en medio de condiciones sociales, económicas y educativas específicas. Desde esta realidad, la sistematización se asume como un proceso reflexivo y crítico que permite comprender cómo los estudiantes interpretan su presente y proyectan su futuro, a partir de sus vivencias escolares, familiares y sociales.

Más que una descripción de la experiencia, este proceso busca recuperar y analizar las voces de los propios estudiantes, entendidos como protagonistas de la investigación, para transformar lo vivido en conocimiento pedagógico significativo. La sistematización posibilita, así, articular la experiencia concreta con los referentes teóricos, favoreciendo la comprensión de las decisiones, conflictos y aspiraciones que configuran el proyecto de vida juvenil en contextos marcados por limitaciones motivacionales, económicas y oportunidades laborales principalmente informales.

Etapas de la sistematización

- Recuperación de la experiencia: reconstrucción del proceso vivido por los estudiantes a partir de las entrevistas semiestructuradas, considerando sus testimonios de vida, contextos y decisiones frente al futuro.
- Organización de la información: ordenamiento de las entrevistas mediante categorías y descriptores que permiten identificar regularidades y categorizar la información recolectada, a través de la codificación axial.
- Análisis e interpretación: establecimiento de relaciones entre las categorías para comprender los sentidos que los jóvenes atribuyen a su proyecto de vida, su motivación y a la influencia del entorno, dando como resultado un documento madre.
- Construcción de aprendizajes: elaboración de hallazgos y conclusiones, denominado discusión de resultados, etapa que aporta a la reflexión pedagógica y al fortalecimiento de la práctica educativa.

Esta estructura permite una comprensión integral del proyecto de vida y la influencia de la motivación y la familia de los estudiantes, reconociendo el peso del contexto escolar y social aportando elementos relevantes para la mejora de los procesos formativos.

Unidad de análisis

La unidad de análisis se construyó a partir de las narrativas y testimonios de los estudiantes, organizadas en categorías y descriptores que permitieron comprender, de manera integral, sus experiencias y sentidos frente a la construcción del proyecto de vida. Para ello, se definieron como categorías centrales: la motivación, la familia y el proyecto de vida, cada una abordada mediante subcategorías o descriptores que dieron cuenta de dimensiones específicas como la motivación intrínseca y extrínseca, la resiliencia, el apoyo y las expectativas familiares, así como la identidad, el sentido de vida y la proyección futura, posibilitando un análisis articulado y coherente de los hallazgos.

Tabla 1

Unidad de análisis

Categorías	Subcategorías
Proyecto de vida	- Metas personales
	- Sentido de vida
	- Identidad
Motivación	- Motivación intrínseca
	- Motivación extrínseca escolar
	- Resiliencia
Familia	- Apoyo emocional
	- Capital cultural y educativo familiar
	- Expectativas familiares

Unidad de trabajo

La unidad de trabajo de esta investigación estuvo conformada por nueve estudiantes de grado once, seis pertenecientes a la Institución Educativa San Luis Gonzaga y tres a la Institución Educativa Sagrado Corazón, quienes participaron de manera voluntaria en el proceso investigativo y con la autorización de sus padres o acudientes (Ver anexo 1). Con este grupo se desarrollaron nueve entrevistas semiestructuradas distribuidas en diversas sesiones, lo que permitió construir un espacio de diálogo progresivo y de confianza para profundizar en sus experiencias, percepciones y significados en torno a la construcción del proyecto de vida, la motivación y la familia. Esta estrategia metodológica favoreció la recuperación de relatos de experiencias personales, familiares y académicas aportando hallazgos clave para el análisis y la interpretación de los resultados. Los relatos que se presentan más adelante fueron codificados, con la implementación de las letras con números (ejemplo: E1, E2), con el fin de preservar, de manera organizada y segura, la identidad de los participantes de esta investigación, a partir de las narraciones alcanzadas durante la aplicación de las diferentes técnicas de recolección de información. En este sentido, la E se emplea para hacer referencia a los estudiantes.

Pregunta de Investigación

¿Cómo influyen la motivación y la familia en la construcción del proyecto de vida de estudiantes de grado 11, de la Institución Educativa San Luis Gonzaga de Santa Fe de Antioquia y Sagrado Corazón de El Cerrito Valle?

Objetivos

Objetivo general

Comprender las relaciones de influencia de la estructura familiar y la motivación escolar en el proceso de definición del proyecto de vida de los estudiantes.

Objetivos específicos

- Indagar las experiencias que tienen los estudiantes acerca de la motivación, la identidad y su estructura familiar en el planteamiento inicial de su proyecto de vida.
- Analizar los roles específicos de los factores personales, familiares y escolares que influyen en la definición del proyecto de vida de los estudiantes
- Caracterizar el nivel de desarrollo y apropiación de los procesos identitarios, el apoyo familiar y el estado de la motivación en la construcción del proyecto de vida de los estudiantes.

Técnicas e instrumentos

Entrevista semiestructurada

Teniendo en cuenta el enfoque cualitativo con el que se trabajó en la investigación, se optó por utilizar como técnica principal la entrevista semiestructurada para la recolección de la información. Esta técnica permitió conocer, en nueve entrevistas de varias sesiones, de manera profunda las vivencias, significados y percepciones de nueve estudiantes del grado once al construir el proyecto de vida. Esta técnica cuenta con una guía de temas y preguntas orientadoras, que permiten acceder a aspectos fundamentales de la investigación, pero al mismo tiempo es flexible, lo que lleva a explorar asuntos emergentes durante el diálogo con los estudiantes.

Esta elección de la entrevista semiestructurada resultó ser pertinente en la investigación, ya que el análisis del proyecto de vida va más allá de respuestas cerradas. Las decisiones de los estudiantes frente a continuar estudiando al graduarse de bachilleres, la inserción al trabajo informal al terminar el colegio y la importancia que tiene la familia y el entorno social en el proyecto de vida, requieren ser abordadas desde un diálogo abierto, que permita a los estudiantes narrar las tensiones, dudas, aspiraciones, además de reflexionar sobre su pasado, presente y futuro.

Esta técnica permitió una interacción horizontal entre los estudiantes y los investigadores, propiciando un ambiente de confianza que posibilitó abordar temas personales y privados, fundamentales para comprender cómo configuran el proyecto de vida en contextos con las dificultades económicas familiares y las oportunidades laborales de tipo informal, que les ofrece el contexto social. Gracias a esta flexibilidad, se profundizó en temas que no siempre están previstos en la guía inicial, pero que al final resultaron claves para el análisis de los resultados, como las contradicciones entre las metas educativas a largo plazo y las decisiones inmediatas o a corto plazo, condicionadas por las familias y la situación económica.

Así mismo, la entrevista semiestructurada no solo sirvió para recoger información, sino que fue un espacio de reflexión para los estudiantes, en el que surgieron sentidos, motivaciones y expectativas, que posiblemente no habrían surgido con técnicas más rígidas. De este modo, la técnica contribuyó para poder comprender lo complejo de la construcción del proyecto de vida de los jóvenes participantes y el poder tener bases mucho más claras al sustentar los análisis y los hallazgos de la investigación

Características principales

- Guía de entrevista

La entrevista semiestructurada en esta investigación se apoyó en una guía de veintisiete preguntas, nueve por cada categoría: proyecto de vida, motivación y familia. Esta guía de preguntas permitió darle una orientación clara y garantizar la coherencia del proceso, asegurando que todos los entrevistados abordaron los temas centrales sin limitar la espontaneidad de las respuestas.

- Flexibilidad

La flexibilidad en la entrevista semiestructurada permitió ir adaptando el orden y la formulación de preguntas según como se fuera desarrollando el diálogo con cada uno de los jóvenes. Esto fue fundamental para profundizar en asuntos particulares de los jóvenes, como al emerger relatos sobre decisiones importantes en lo referente a lo laboral, dificultades económicas o aspiraciones educativas no formuladas al crear la guía.

- Profundidad

La entrevista semiestructurada dio la posibilidad de obtener relatos profundos y respuestas reflexivas, dado que los entrevistadores pudieron reformular preguntas de seguimiento para

poder ampliar y aclarar las respuestas de los estudiantes. Esto permitió no solo conocer las decisiones de los jóvenes, sino también las motivaciones que subyacen a sus proyectos de vida.

– Interacción

La interacción dialógica de la entrevista semiestructurada favoreció conversaciones horizontales y cercanas con los estudiantes, propiciando un ambiente de confianza que facilitó la expresión libre de experiencias personales e íntimas, permitiendo al acceso de información significativa sobre las expectativas, tensiones y percepciones de los jóvenes frente a la escuela, la familia y el futuro.

Cuestionario

El instrumento utilizado para la entrevista semiestructurada fue el cuestionario, diseñado a partir de las categorías: proyecto de vida, motivación escolar y familia (Ver anexo 2). El cuestionario de veintisiete preguntas permitió dirigir la conversación sin esquemas rígidos, generando que los estudiantes expresaran de forma libre sus percepciones, experiencias y expectativas sobre sus vidas. Lo flexible del instrumento permitió ajustar el orden de preguntas, reformulándolas según aspectos emergentes que surgieran durante el diálogo, particularmente en aquellos asuntos relacionados con el ingreso temprano al trabajo informal y la postergación del inicio de los estudios superiores. Así mismo, garantiza coherencia en el proceso investigativo, al mismo tiempo facilitó la recolección de información rica y significativa para el análisis cualitativo del proyecto de vida de los jóvenes.

Trabajo de campo

El trabajo de campo se desarrolló mediante la realización de entrevistas en los espacios escolares de las instituciones participantes, tales como la biblioteca, la cafetería y áreas comunes, elegidos por su carácter cotidiano y propicio para la conversación abierta y reflexiva. Las sesiones fueron grabadas de manera digital con el consentimiento de los estudiantes y la autorización de sus padres y acudientes, lo que permitió garantizar la fidelidad de los relatos y la posterior transcripción en un documento madre que consolidó el corpus principal de la investigación. A partir de este material se llevó a cabo el análisis de las expresiones naturales y de los testimonios de las

experiencias de los estudiantes participantes, dando paso a la etapa de análisis de resultados y a la discusión de los mismos, mediante el uso de una matriz de codificación axial que facilitó la organización, categorización e interpretación sistemática de los hallazgos emergentes (anexo 3).

Marco teórico

El marco teórico que sirve de base a esta investigación abarca una serie de autores, filósofos, psicólogos y pedagogos, que han abordado desde sus especialidades algunos conceptos y teorías acerca de la relación entre el proyecto de vida, la motivación y la familia, que son las categorías fundantes de la investigación. Los referentes teóricos aportan un marco de referencia en el cual se puede reflexionar sobre la interrelación de la construcción del proyecto de vida por parte de estudiantes de grado once, sus procesos motivacionales e identitarios y sus estructuras familiares. Estos referentes teóricos permitirán valorar la incidencia, el impacto y las oportunidades del desarrollo conceptual y metodológico del proyecto de investigación.

Proyecto de vida

El concepto proyecto de vida, según D'Angelo (2002), expresa una elección fundamental de la persona, que busca asumir una elección responsable de la vida hacia el futuro, basado en fines importantes que debe ir realizando a corto, mediano y largo plazo. En términos educativos, se convierte en una herramienta indispensable para que los estudiantes que están en un momento de sus vidas de decisiones importantes puedan planear con responsabilidad su proyecto. Por tal motivo, dice el autor, proyecto y sentido de vida son una unidad dialéctica que toma forma en el encuentro de lo individual y lo social. En este encuentro juega un papel importante lo consciente, que surge del deseo del individuo, y lo inconsciente que representa las distintas dinámicas de lo sociales y cultural, determinando algunas de las decisiones fundamentales de las personas y, en nuestro caso, de los estudiantes.

Desde esta perspectiva de D'Angelo (2002), el sujeto es quien articula la proyección futura con el sentido de la existencia, la cual no se limita solo a la decisión de un individuo aferrado a su presente, sino que incluye de forma sustancial no solo el pasado de esa persona, sino la historia de su colectivo social y cultural, la historicidad de la experiencia humana. En el contexto educativo, esto implica que el estudiante al ir articulando sus deseos hacia el futuro, estos deseos llevan la marca de la historia de la comunidad donde ha crecido.

El proyecto de vida en el ámbito educativo (Rodríguez et al., 2017) es una categoría fundamental que permite comprender cómo los estudiantes dirigen sus acciones hacia el futuro y comprenden su existencia. Este se entiende como: “una articulación de aspectos, tanto personales

como sociales, que se integran con el objetivo de lograr posibilidades de desarrollo futuro” (p. 62). Así mismo, los autores demuestran cómo en el proyecto de vida se integran la autoexpresión, el autodesarrollo, la planeación de tareas, metas, valores morales, estéticos y sociales del estudiante. Con ello se evidencia su carácter integral, que abarca tanto los procesos subjetivos como las condiciones sociales de los estudiantes.

De forma complementaria, se afirma que el proyecto de vida permite a los alumnos entenderse como objeto y sujeto de la educación, en el que se expresan las necesidades de realización personal como sus aspiraciones (Rodríguez et al., 2017). Con esta mirada, el proyecto de vida es decisivo para entender el desarrollo humano integral en la escuela de sus estudiantes, tanto para la construcción de las metas personales, como para empezar a dar un sentido a sus vidas y fortalecer la identidad; todas estas basadas en una reflexión profunda y cuidadosa.

Sentido de vida

El sentido de vida son aquellas características, ideas, conceptos, juicios desde donde se orienta la persona para comprender su propia existencia, teniendo en cuenta las reflexiones éticas, psicológicas y sociales que lo atraviesan desde distintos ángulos (D’Angelo, 2002). Deja en claro que el sentido de vida no es una categoría abstracta, sino, más bien, experiencias concretas ligadas a la subjetividad de cada individuo.

Ahora bien, estas experiencias concretas no se pueden entender como aisladas, como experiencias nacidas de lo vivido por un individuo sin determinaciones, nacidas absolutamente del azar ya que, como dice el autor, “el sentido de vida personal carece de contenido real si se constriñe al ámbito existencial exclusivamente individual. El individuo no está encapsulado en su propia subjetividad, sino que esta es, inevitablemente, una construcción tanto social como personal” (D’Angelo, 2002, p. 9). Por tanto, el sentido de vida va surgiendo como consecuencia de un diálogo continuo entre la interioridad del sujeto y los distintos contextos sociales en los que se ha movido y formado la persona.

Según lo anterior, el autor no limita esta dimensión a lo meramente introspectivo, sino que, además de esto, hay una praxis social que termina dando forma a las ideas que a las personas le definen el significado de su existencia: “se conforma a partir de las orientaciones vitales del individuo, que construye en su contexto sociocultural y se concretan en los estilos de vida más o menos articulados a determinados proyectos de vida” (D’Angelo, 2002, p. 19).

Analizando el sentido de vida en una discusión más contemporánea, y teniendo en cuenta lo poco estable que hoy son los horizontes de significados por las constantes dinámicas culturales y los efectos que estos traen en los estudiantes, se señala lo que dice Escobar (2009) “el occidente moderno no contempla en su conjunto un horizonte ligado a la religión, y es en este punto donde Taylor ubica la pérdida de horizontes [...] lo que tiene como consecuencia una pérdida de sentido más que de significado” (p. 371). Esta afirmación devela cómo nuestros jóvenes en la escuela se ven afectados por la falta de una referencia trascendental que se mantenga en el tiempo, las dinámicas culturales, por la cantidad de información que circula en redes sociales, medios de comunicación, que hoy, a diferencia del pasado, están en manos de los adolescentes, y por la importancia que han ido tomando en la vida de los jóvenes de hoy, ha llevado a una disgregación de sentido, no solo entre grupos de jóvenes, sino en la vida de un mismo individuo en muy poco tiempo.

Escobar (2009) sostiene desde una mirada pesimista que “el sinsentido es tal vez lo que define nuestra época [...] lo cual se experimenta como un sentimiento de vaciedad e insulsez, de falta de propósitos de la vida” (p. 372). Desde este análisis, se entiende la angustia que enfrentan los estudiantes cuando piensan sobre su futuro y no encuentran un sentido claro que los oriente. Este tipo de preguntas, hoy más que nunca, generan sentimientos que evocan en crisis emocionales, sensaciones que prefieren no enfrentar.

Finalmente, Escobar (2009) reclama la importancia que la cultura debe tener en la configuración del sentido de vida de los jóvenes de hoy. Ella afirma que “la cultura idealmente debe proporcionar [...] un marco explicativo que confiera un significado coherente a la vida humana” (p. 376). Con esto, asevera que el sentido de vida no es una construcción subjetiva; en ella hay una dependencia de las prácticas en las que participa el estudiante en su contexto cultural, donde se entrelazan distintos sistemas de valores y creencias.

Desde este análisis cultural, se relaciona indirectamente el papel de la escuela, ya que esta es una institución cultural clave en la modernidad para la transformación de prácticas, valores y creencias en el marco referencial de los estudiantes. Lo que lleva, así bien Escobar (2009) no lo diga de manera explícita, a dar a entender que la escuela tiene un papel decisivo en la construcción del sentido vital de los estudiantes

Metas personales

Las metas personales juegan un papel fundamental en la constitución del proyecto y el sentido de vida en las personas. Por medio de estas se orientan las distintas acciones que permiten ir avanzando hacia los fines que darán una configuración final, de manera articulada entre lo que ocurre en el presente con lo deseado en el futuro. D'Angelo (2002) afirma que en los proyectos vitales de las personas implica “asumir, en su praxis -como anticipación, decisión y acción-, las direcciones de su vida hacia fines importantes que debe realizar” (p. 27). De esta manera, se entiende que las metas personales no son deseos inmediatos o contingentes, sino que están relacionadas con decisiones fundamentales que manifiestan la intencionalidad del sujeto.

En la misma línea, el autor enfatiza que las metas personales, aunque tienen también una base profundamente individual, no se escapan de la influencia tanto del contexto cultural como social, al que hace parte el sujeto; “se construyen desde las condicionantes socioculturales, epocales y el encuadre de la vida cotidiana concurrente hacia la dimensión temporal de realización futura” (D'Angelo, 2002, p. 27). Lo que muestra cómo las metas personales de los estudiantes no solo nacen de un deseo individual, sino que se construyen y se va construyendo en una red compleja y dinámica.

Finalmente, D'Angelo (2002) destaca que las metas personales no solo se determinan por el entorno sociocultural del sujeto, sino que también son un producto de la reflexión profunda y la planificación del individuo que va concatenada con el proyecto de vida real “organización de las metas → propósitos; vías de logro y sus pro-contra → estrategias” (p. 32). Es decir, que las metas personales de los estudiantes no son solo una consecuencia de su entorno, sino que requieren de tiempo y espacio de reflexión, el cual la escuela podría facilitarle.

Es importante también resaltar cómo Pulido (2009) vincula la importancia de las metas personales, arraigadas al proyecto de vida, como estrategia fundamental para favorecer la permanencia escolar y evitar en lo posible la deserción de la escuela, dado que estas metas personales son dinamizadoras en el desarrollo del estudiante, tanto en lo psicológico como en lo personal y académico “en la medida en que plantea para ellos un futuro en el cual pensar, y así mismo un presente en el que deben construir [...] herramientas que les permitan llevar a cabo sus metas” (p. 29). Por tanto, la escuela tiene una responsabilidad de generar entornos reflexivos, para la construcción de proyecto de vida en los jóvenes, lo cual ayudará a mejorar los índices de deserción escolar.

Identidad

La identidad es un eje fundamental para poder orientar la construcción y el desarrollo del proyecto de vida, ya que esta es la que permite que haya coherencia entre las elecciones y aspiraciones futuras del individuo o, en este caso, del estudiante. D'Angelo (2002) afirma que “la necesidad de construir una identidad propia se corresponde con la búsqueda de coherencia personal y con el reconocimiento de los valores que orientan la vida del individuo” (p. 21). Teniendo en cuenta lo anterior, la identidad es la autoafirmación de la persona, pero siempre ligada a los valores que encaminan sus acciones.

De esta manera, el proyecto de vida es una categoría fundamental en los jóvenes que están dando sentido a su identidad, puesto que el proyecto de vida exige organizar y articular las metas y aspiraciones, lo que termina configurando de forma más clara la experiencia y al mismo tiempo la propia identidad. Según D'Angelo (2002): “el proyecto de vida se convierte en un organizador de la identidad, pues articula las metas, valores y aspiraciones en un horizonte de sentido que le da unidad a la existencia” (p. 22). Con esto podemos ver cómo la identidad tiene en la base la integración entre las metas personales y el sentido de vida.

De esta manera, el proyecto de vida es una categoría fundamental en los jóvenes que están dando sentido a su identidad, puesto que el proyecto de vida exige organizar y articular las metas y aspiraciones, lo que termina configurando de forma más clara la experiencia y al mismo tiempo la propia identidad. Según D'Angelo (2002), “el proyecto de vida se convierte en un organizador de la identidad, pues articula las metas, valores y aspiraciones en un horizonte de sentido que le da unidad a la existencia” (p. 22). Con esto podemos ver cómo la identidad tiene en la base la integración entre las metas personales y el sentido de vida. En palabras de D'Angelo (2002), “la identidad personal se construye en interacción con el medio social y cultural, de donde provienen referentes simbólicos y normativos que influyen en la autodefinición del sujeto” (p. 23). Desde este aspecto, la identidad enlaza tanto un proceso dialógico de construcción interna con referentes colectivos y sociales.

La identidad es esencial en la construcción del proyecto de vida, pues esta constituye la base desde donde los sujetos entienden su existencia, elaboran sus metas y orientan sus decisiones. Según Taylor (1996), “saber quién soy es una especie de conocimiento indispensable; mi identidad define lo que para mí es importante y lo que no lo es” (p. 34). Entendido de esta manera, la identidad

no puede simplificarse como una autodefinición; desde la identidad se definen las prioridades y elecciones que le dan sentido al rumbo vital.

Además, desde la identidad aparecen los compromisos que terminan definiendo los horizontes de sentido, así como lo afirma el autor: “la identidad está definida por los compromisos y las identificaciones que proporcionan el marco [...] dentro del cual puedo determinar lo que es bueno, lo valioso, lo que se debe hacer” (Taylor, 1996, p. 36). Así, los marcos morales y valorativos, que terminan siendo importantes en la formación de la identidad, están directamente relacionados con las metas personales y el proyecto de vida.

Para concluir, Taylor (1996) afirma que “ser un yo es estar orientado en el espacio moral, un espacio en el cual surgen cuestiones sobre lo que es bueno o malo, lo que vale la pena y lo que no” (p. 37). Queda claro, entonces, que la identidad no se puede separar de la dimensión ética, convirtiéndose en la base desde la cual se construye el proyecto vital y se toman las decisiones fundamentales que le dan dirección al futuro.

Motivación

Según plantea Reeve, en su libro *Motivación y emoción* (2002), la motivación es un mecanismo que dinamiza y orienta la conducta humana. Es un proceso que moviliza al organismo desde su interioridad en su interacción con el entorno y que estimula la facultad de su voluntad. Por eso se dice que puede ser intrínseca, provocada desde el interior de la persona, o extrínseca, proveniente de estímulos externos que suscitan una respuesta automática o razonada. En el caso de los estudiantes de grado once encontramos que están rodeados por una serie de estímulos familiares, personales y escolares por los cuales deciden dedicar su tiempo de tal o cual manera; por ejemplo, en actividades domésticas, escolares, deportivas, académicas, artísticas o sociales. Estos estímulos reflejan qué tan motivados están intrínsecamente en su compromiso personal con dichas actividades o cómo se les configuran diferentes responsabilidades en diversos campos de sus vidas de las que tienen que hacerse cargo en cuanto obligaciones. Estos dos parámetros definen cómo estas dos facetas de la motivación se enlazan fundamentalmente con la construcción de su proyecto de vida y, en específico, con las metas a las cuales aspiran en sus vidas.

Motivación intrínseca

Según Reeve (2002) la motivación intrínseca de los jóvenes estudiantes se refleja y se encuentra en aquellas actividades que les procuran por sí mismas interés y satisfacción personal,

razón por la cual los estudiantes suelen aludir en este punto a actividades que desarrollan en su tiempo libre y en su entorno social, más allá de sus obligaciones familiares o escolares. Por eso afirma: “Cuando las personas tienen una motivación intrínseca, actúan por su propio interés, porque es divertido, y debido a la sensación de reto que les proporciona esa actividad” (Reeve, 2002, p. 83).

Cuando los estudiantes desarrollan en la etapa de su madurez vital los primeros atisbos de autonomía o competencia en ciertos campos, experimentan una mayor disposición a comprometerse con sus propios proyectos de vida, delineados por talentos o pasiones propias más allá de las presiones externas. Sin embargo, esto no excluye que los jóvenes encuentren provechosos los estímulos que les llegan extrínsecamente porque suelen seguir directrices familiares en la orientación de sus actividades preferidas o inspiraciones a través de los desafíos académicos y de conocimiento que encuentran en la escuela. Hay una conjugación armónica en los proyectos de vida de estos jóvenes entre la motivación intrínseca y la extrínseca; aunque también cuando se encuentran desmotivados hay razones tanto de una como de otra, por ejemplo, en ambientes familiares hostiles o en entornos académicos poco llamativos para ellos.

Motivación extrínseca escolar

Reeve afirma que: “La motivación extrínseca surge de un contrato conductual de “haz esto y obtendrás aquello”; existe como una motivación de “para lograr” (como ‘haz esto para lograr aquello’)” (2002, p. 84). En el entorno de la escuela, generalmente la motivación extrínseca se relaciona con ambientes académicos estimulantes y retadores, como el sistema de calificaciones y los reconocimientos que promueven los docentes frente a sus estudiantes. Reeve (2002) sostiene que, aunque son parámetros importantes para construir una buena motivación extrínseca escolar, pueden adolecer de centrarse mucho en los mecanismos de recompensa, frente a los cuales muchos estudiantes pueden desmotivarse cuando no tienen un buen desempeño escolar o cuando este tipo de motivación resulta insuficiente, mientras el estudiante está construyendo ya un proyecto de vida que aspira al mundo más allá de la escuela. Por esto, puede decirse que los docentes son un factor clave en la configuración de la motivación extrínseca en tanto pueden hacer trascender de una simple calificación a un estímulo de crecimiento interno y de evolución personal; pueden contribuir a que sus estudiantes desarrollen una autonomía y una visión propia que los motive a seguir construyendo su proyecto de vida, desde sus metas personales de corto, mediano, y largo plazo,

acompañándolos en su proceso escolar y brindándoles herramientas y recursos para su futuro desarrollo personal, en lugar de simples contenidos académicos.

Esta visión de la práctica pedagógica desde el punto de vista de la motivación intrínseca y extrínseca, tal como lo plantea Reeve (2002), puede sugerir cómo se puede consolidar una escuela que se convierta en un espacio en donde se tomen en cuenta los intereses, talentos y pasiones de los estudiantes en concordancia con la construcción de sus proyectos de vida. Una práctica pedagógica en la cual los docentes orienten su especialidad académica hacia tareas con contenido significativo y que promuevan la participación activa de los estudiantes, facilitan que la motivación extrínseca se refuerce según las dinámicas de la emoción y repercutan en la motivación intrínseca, es decir, que se interiorice y se consolide con más fuerza.

Por otro lado, el psicólogo estadounidense Abraham Maslow plantea y desarrolla su conocida “pirámide de las necesidades”, en su libro *El hombre autorrealizado* (1972), que permite entender que a los estudiantes les resulta más fácilmente proyectar metas de autorrealización si previamente han satisfecho, desde sus entornos familiares y escolares, sus necesidades básicas como la alimentación, la seguridad, un buen estado emocional, el sentido de pertenencia y arraigo, el apoyo familiar y una autoestima sana. Por eso, sostiene Maslow que: “las necesidades básicas (vida, inmunidad y seguridad, pertenencia y afecto, respeto y autorrealización), las emociones humanas básicas y las potencialidades humanas elementales son, según todas las apariencias, neutrales, pro-morales o positivamente “buenas” (1972, p. 21).

En este sentido la escuela debería trabajar, en conjunto con las familias, para brindar espacios en los que sea posible gestar que estas necesidades se satisfagan creando entornos psicosociales más allá de los simplemente cognitivos para que los estudiantes puedan construir, con motivaciones fortalecidas, sus proyectos de vida de acuerdo con sus necesidades más altas de autorrealización teniendo previamente cubiertas las básicas, lo cual se muestra en la aspiración de los jóvenes, más allá de su situación actual, a llegar a ser profesionales independientes económicamente y exitosos en cuanto a su proyección laboral y sus expectativas de vida.

Resiliencia

Además, resulta vital entender la relación entre la motivación y la resiliencia, entendiendo esta como la capacidad de superar las dificultades y las adversidades en el camino de la construcción de un proyecto de vida. En los contextos escolares, la resiliencia, según Cyrulnik

(2005), se convierte en un factor clave por el cual los estudiantes pueden mantener vivas sus aspiraciones y expectativas, pese a los problemas que puedan tener en los contextos familiar, económico o emocional. El rol de la familia en la generación de mecanismos de resiliencia en los estudiantes actúa como una fuente de motivación extrínseca en tanto brindan al mismo tiempo un apoyo emocional, un apoyo económico o material y las expectativas familiares. Así como también, según Cyrulnik (2005), las fuentes de la resiliencia son el afecto, el reconocimiento y el acompañamiento que se dan al interior de las familias, y que brindan a los estudiantes, equilibradamente desde la exigencia y el apoyo, los mecanismos para ir construyendo paso a paso su proyecto de vida con seguridad y autonomía. Por eso sostiene Cyrulnik que: “Cuando el temperamento está bien estructurado gracias a la vinculación segura a un hogar paterno apacible, el niño, caso de verse sometido a una situación de prueba, se habrá vuelto capaz de movilizarse en busca de un sustituto eficaz” (2005, p. 27).

La escuela también puede convertirse en un ambiente que favorezca la adquisición de mecanismos de resiliencia por parte de los estudiantes cuando ofrece oportunidades de superación (en su sistema de calificaciones, en el aprendizaje por proyectos o en la participación en grupos culturales o deportivos) en tanto que ayudan a que estos experimenten lo que se conoce como sentido de logro, lo que estimula al mismo tiempo su motivación intrínseca. Así, vemos que la resiliencia no es solo algo individual propio de la esfera colectiva, sino que puede ser algo colectivo, una realidad inclusiva y motivadora que se apodere de las dinámicas comunitarias de la escuela.

Como síntesis, se puede colegir que la construcción del proyecto de vida de los estudiantes y su relación con la motivación abarca tres dimensiones: la motivación intrínseca que supone el esencial motor que los vincula activamente con sus metas; la motivación extrínseca escolar, que supone la existencia de estímulos externos favorables que puedan contribuir a la realización y el impulso hacia las metas personales; y la resiliencia, como mecanismo de empuje que les dota de la capacidad de no abandonar sus sueños y de ajustar progresivamente sus condiciones de vida actuales hacia la proyección de sus metas más altas. La integración de estas dimensiones, tal como ha sido fundamentada en autores como Reeve (2002), Maslow (1972) y Cyrulnik (2005) evidencian que la motivación y la resiliencia son pilares fundamentales para que los estudiantes construyan y sostengan en el tiempo un proyecto de vida realizable y significativo.

Familia

El sustento teórico de esta investigación se articula en torno al papel de la familia, como institución fundamental en la formación del individuo, y su influencia directa en la construcción del proyecto de vida y en la motivación académica de los estudiantes de la media vocacional de las instituciones seleccionadas.

Teniendo en cuenta que las facultades humanas, más que un rasgo biológico, están determinadas socialmente, puede afirmarse que el desarrollo del ser humano depende de una figura que denominamos cultura, entendida como el cultivo de lo humano. En este sentido, “no solo la supervivencia de la criatura humana depende de ciertos ordenamientos sociales; también la dirección del desarrollo de su organismo está socialmente determinada” (Berger y Luckmann, 2003, p. 68).

La familia se concibe como la primera institución formadora, la primera escuela en la que se fundamentan gran parte de los valores, sentimientos y formas de ser, así como las condiciones económicas determinantes para el individuo (Morquecho, 2023). Según Berger y Luckmann (2003), los procesos de socialización primaria que tienen lugar en el seno familiar, durante las primeras etapas de la vida, posibilitan que el individuo se integre como miembro de la sociedad. A través de este proceso, el sujeto incorpora estructuras simbólicas y significados que le permiten habitar el mundo social, en una dinámica donde el cuerpo biológico se articula con las construcciones sociales que orientan su existencia.

De acuerdo con la Constitución Política de Colombia, en su artículo 42:

la familia es el núcleo fundamental de la sociedad. Se constituye por vínculos naturales o jurídicos, por la decisión libre de un hombre y una mujer de contraer matrimonio o por la voluntad responsable de conformarla. El Estado y la sociedad garantizan la protección integral de la familia.

No obstante, esta concepción de carácter tradicional o decimonónico ha evolucionado con el tiempo. Las transformaciones sociales y culturales, así como las tendencias contemporáneas en torno a la diversidad y la inclusión, han ampliado el concepto de familia, reconociendo formas diversas de organización familiar que responden a una sociedad más plural y abierta (Leal et al., 2024).

Apoyo emocional

El apoyo emocional en el contexto humano y educativo es innegable, ya que el ser humano no solo es un cuerpo biológico, sino también un cuerpo social. En este sentido, sentimientos como la autoestima y la resiliencia resultan fundamentales para fortalecer la seguridad personal y el desarrollo integral de los estudiantes dentro de las instituciones educativas.

De acuerdo con Berger y Luckmann (2003), a partir de su dialéctica de formación del individuo basada en los procesos de institucionalización, objetivación e interiorización, es posible comprender el apoyo emocional en la dinámica educativa. Por ejemplo, ante un evento de lectura realizado por un estudiante (institucionalización) la familia responde con palabras y actitudes positivas (objetivación), lo que genera en el estudiante un sentimiento de agrado que, con el tiempo, se transforma en hábito (interiorización).

Algunos autores advierten que la tecnología puede representar una amenaza para el adecuado cumplimiento de las funciones de la familia contemporánea, especialmente en lo relacionado con el apoyo emocional, ya que en muchos casos sustituye responsabilidades esenciales de esta institución en la formación integral de los individuos, como el juego y la comunicación. Plazarte et al. (2022) señala que las familias que no están conformadas por padre y madre suelen enfrentar mayores dificultades en los procesos de crianza, lo que genera retos significativos en el desarrollo socioafectivo y en la estabilidad emocional de los hijos. En el caso de muchas familias monoparentales, los padres o madres deben dedicar gran parte de su tiempo a las jornadas laborales, lo que limita la posibilidad de acompañar de manera cercana el desarrollo académico y personal de sus hijos.

En este marco, es importante tener en cuenta que, además del apoyo emocional, “los adolescentes en formación requieren un acompañamiento constante en su vida escolar, tanto en la realización de sus tareas académicas como en el manejo de los retos de convivencia que enfrentan” (Plazarte et al., 2022, p. 103).

Capital cultural y educativo familiar

Al analizar el papel de la familia en la proyección de vida de los estudiantes, se identifica una subcategoría de especial relevancia: el capital cultural y educativo familiar. Esta se refiere al conjunto de recursos simbólicos, materiales y formativos que el hogar transmite a las nuevas generaciones, y que se convierten en un factor decisivo en el acceso, permanencia y éxito dentro

del sistema educativo. Según Bourdieu y Passeron (1996), “el lenguaje transmitido en el interior del hogar resulta determinante para la adaptación escolar, pues a través del análisis de la lengua burguesa y la lengua popular se evidencia que lo adquirido cobra importancia por sus características y calidad” (p. 168). De este modo, los niños que crecen en entornos con un lenguaje más cercano al “lenguaje escolar” encuentran menos barreras para desenvolverse académicamente, mientras que aquellos que provienen de contextos lingüísticos distintos enfrentan mayores dificultades. En este sentido, si consideramos a la escuela como una institución reproductora de las estructuras sociales, comprenderemos que las habilidades, hábitos y disposiciones heredadas se convierten en factores decisivos para el éxito académico. Así, la escuela no solo transmite conocimientos, sino que también legitima las diferencias sociales, funcionando como un mecanismo de selección y, en muchos casos, de exclusión.

De manera lógica, se establece una relación proporcional: “a mayor capital cultural y económico, mayores son las posibilidades de éxito en los proyectos de vida de los estudiantes” (Chacón & Chacón, 1996, p. 8). Este capital no se limita únicamente a los recursos materiales, sino que abarca también la motivación, las expectativas y el apoyo familiar. En contraposición, la carencia de determinados recursos constituye un obstáculo en el proceso educativo y en la construcción del proyecto de vida. Los estudiantes que crecen en hogares con limitaciones económicas, sin acceso a bibliotecas personales, acompañamiento escolar o espacios adecuados de estudio, suelen encontrarse en una posición desventajosa frente a sus pares. Así, el capital cultural familiar actúa como un factor de desigualdad estructural que condiciona el horizonte de posibilidades y limita el alcance de las metas personales, académicas y profesionales de los jóvenes.

De acuerdo con Chacón y Chacón (1996), el capital cultural se compone de distintos elementos que reflejan la vida cotidiana y las oportunidades educativas del hogar:

- las expectativas educativas de los estudiantes y de los padres,
- el número de libros en el hogar,
- el nivel educativo de los padres, el reconocimiento social del trabajo de los padres, y
- la disponibilidad de servicios de internet en la vivienda.

Estos factores muestran que el capital cultural va más allá de la simple acumulación de bienes materiales: se trata de una disposición estructural que prepara a los estudiantes para integrarse al sistema educativo en mejores condiciones. Por ejemplo, un hogar en el que se valora

la lectura y se promueve el acceso a textos, fomenta en el estudiante la curiosidad, la disciplina y la capacidad crítica, todas ellas competencias altamente valoradas por la escuela.

Este capital cultural constituye, en la mayoría de los casos, un trampolín para los procesos académicos de los estudiantes. La familia, al invertir en educación, alentar hábitos de estudio y transmitir valores de superación, crea un “ahorro” simbólico y real que se acumula a lo largo de las generaciones. De esta manera, las generaciones futuras logran mejorar las condiciones de las anteriores, fortaleciendo el círculo de oportunidades educativas y sociales. En consecuencia, el capital cultural heredado se convierte en una especie de patrimonio intangible que potencia la construcción de proyectos de vida, facilita la movilidad social y otorga herramientas para enfrentar los desafíos de un mundo cada vez más competitivo. No obstante, también evidencia la necesidad de que la escuela reconozca estas desigualdades de origen y diseñe estrategias pedagógicas que compensen dichas diferencias, garantizando así una mayor equidad en el acceso y permanencia escolar.

Expectativas familiares

Al analizar la influencia de la familia en la construcción del proyecto de vida de los estudiantes, resulta necesario considerar el papel que cumplen las expectativas familiares. Estas se configuran como un horizonte simbólico que orienta las decisiones académicas y personales de los hijos, en tanto que definen lo que la familia considera posible, deseable y alcanzable. De acuerdo con Berger y Luckmann (2003), las aspiraciones transmitidas durante la socialización primaria permiten al individuo interiorizar estructuras de sentido que no solo ordenan su presente, sino que también proyectan su futuro. En este proceso, los ideales familiares se transforman en guías normativas que orientan la motivación y el compromiso de los adolescentes con su formación.

Desde la perspectiva de Bourdieu y Passeron (1996), las expectativas familiares no pueden desligarse del capital cultural heredado, ya que las disposiciones educativas y sociales transmitidas en el hogar condicionan el alcance de los proyectos escolares y profesionales. En este sentido, las familias con mayores recursos culturales suelen proyectar en sus hijos metas académicas más altas, mientras que aquellas con limitaciones económicas y educativas establecen expectativas más reducidas, reproduciendo así las desigualdades sociales de origen.

En investigaciones recientes, Morquecho (2023) confirma que la familia actúa como una orientadora vocacional decisiva en la elección de carrera, al influir tanto en la identificación de

habilidades como en la valoración de determinadas trayectorias profesionales. La autora señala que, mediante el acompañamiento, el diálogo y las expectativas expresadas, los padres inciden directamente en las aspiraciones de los jóvenes, quienes construyen sus proyectos de vida en diálogo con dichas orientaciones familiares.

De esta manera, las expectativas familiares se consolidan como un componente fundamental del proceso formativo, ya que articulan las aspiraciones del hogar con las posibilidades educativas y sociales del contexto. Su impacto puede favorecer la motivación y la resiliencia de los estudiantes, o bien limitar sus metas cuando se transmiten de manera restrictiva.

Resultados

El análisis de los resultados en esta investigación consistió en un proceso descriptivo, reflexivo e interpretativo de los relatos, testimonios y expresiones naturales de los estudiantes, orientado a identificar regularidades, sentidos y significados asociados a la motivación, la familia y la construcción del proyecto de vida.

A partir de la sistematización de experiencias, los datos fueron organizados según las categorías y subcategorías definidas, lo que permitió reconocer los hallazgos emergentes, comprender las dinámicas personales, familiares y escolares que influyen en los estudiantes y establecer relaciones entre sus vivencias, sus estados motivacionales y su construcción del proyecto de vida. Este análisis se realiza en dos momentos: el primero corresponde a la presentación de los hallazgos más relevantes; y el segundo, a la discusión de los mismos a la luz de los referentes teórico-conceptuales que apoyan el proceso investigativo, en un proceso de triangulación constante.

Categoría Proyecto de vida

El proyecto de vida es una elección fundamental en los seres humanos, que asumen de forma responsable y consciente, con el fin de construir un futuro deseable y posible, en el cual confluyen no solo necesidades personales, sino también sociales, que dan paso a una síntesis dialéctica entre los deseos individuales y los de su entorno cultural y social, de los que van surgiendo planes a corto, mediano y largo plazo.

Este proyecto adquiere gran importancia en la adolescencia, dado que los jóvenes empiezan a definir su identidad, se preguntan por lo que quieren lograr, el cómo se proyectan en el futuro. También necesitan empezar a darle sentido a sus experiencias, desean organizar sus metas en un momento que está marcado de cambios e incluso de caos en cuanto a su relación con la familia y la sociedad, y en el que también están viviendo transformaciones internas en lo emocional, que poco entienden.

Por estas razones, adquiere gran importancia la dimensión educativa y con ella la escuela, como herramienta pedagógica que les ayudará a los estudiantes en la planificación responsable y crítica, basada en la reflexión personal sobre metas, valores y prioridades. Este pensarse

críticamente les irá dando las herramientas para alcanzar autonomía, disciplina y claridad para la construcción del proyecto de vida.

El entorno adecuado para que el proyecto vaya adquiriendo sentido es el conformado por la familia y la escuela, y si la familia no proporciona el ambiente adecuado, por cualquier circunstancia que sea, es la escuela quien debe facilitar las herramientas y el apoyo.

Vale señalar, que el proyecto de vida no puede ser un plan rígido que dé la espalda a las contingencias de la vida, y más si hablamos de jóvenes adolescentes que están experimentando nuevas experiencias, generando nuevos aprendizajes y relacionándose con nuevos contextos más allá de sus familias. El proyecto de vida exige una reflexión continua y flexible, con un alto grado de resiliencia, que los dirija poco a poco, y seguramente con algunos traspiés, hacia la plenitud personal y la responsabilidad social.

Descriptor 1. Metas personales

Estamos en tiempos donde los adultos juzgan de forma precipitada a los jóvenes, los encasillan diciendo que ellos no tienen metas claras, todos quieren ser influencer o tiktokker, y al colegio asisten solo porque les toca o los mandan desde casa. No podemos negar que sí dedican un porcentaje de su tiempo a las redes sociales, a jugar en línea y a navegar en otros tipos de plataformas virtuales, pero tampoco se puede negar que el estudiante de la media está llegando a un momento de su vida que es crucial; está viviendo una transición en la que debe tomar decisiones importantes para su vida y que tendrán un gran impacto en su futuro académico, laboral y personal. Las metas personales están ahí presentes, hacen parte de su imaginario; son conscientes que están gestando un carácter definitorio y urgente, que los cuestiona e incluso los angustia.

Las metas personales en los jóvenes, y especialmente en los de la media, no nacen de un simple deseo momentáneo, superficial y vacío, como sí, muy seguramente, lo que les produce el entretenimiento de los entornos virtuales en los que navegan. Las metas personales, al contrario, nacen de la necesidad de empezar a estructurar sus vidas, de lo importante de conectar con ideas hacia el futuro, sustentadas muy seguramente en las experiencias por las que están pasando y las condiciones tanto materiales como emocionales que viven en su momento.

Es un juicio a la ligera pensar que las metas de los estudiantes solo giran en torno al entretenimiento que les ofrecen las redes sociales; estas metas tienen influencias mucho más variadas. Es difícil negar la influencia que viene del entorno familiar, que es el lugar donde han crecido y en el que viven, o no reconocer la influencia del contexto social donde las relaciones con

otros han ido formando su identidad, incluso la cultura en la que han adquirido sentido los valores que los mueven y los forman. Y qué decir de la escuela, que es el espacio donde se propicia el ambiente para reflexionar críticamente sobre sus metas. Es claro que las metas personales de los estudiantes no nacen desde el vacío; estas se construyen entre un tejido de experiencias y condiciones diversas, en escenarios distintos.

- Comprender las metas personales de los jóvenes, y específicamente de los estudiantes de la media, es esencial para entender cómo ellos construyen su proyecto de vida, teniendo siempre presente que estas metas no solo son producto de aspiraciones individuales aisladas, sino también de una reflexión de su ser, su entorno y su futuro. Es la escuela uno de los escenarios fundamentales para que este importante proceso se lleve a cabo de la mejor forma posible. Como ellos mismos lo expresaron: “Primero que todo, graduarme, poder pasar el examen de admisión a la Universidad de Antioquia y, si paso, pues estudiar lo que quiera, si Medicina o Nutrición” (E5).
- “A corto plazo yo creería que mi meta principal es graduarme con honores y además obtener un buen puntaje en el ICFES para poder ingresar a la universidad que quiero, en este caso la de Los Andes” (E3).
- “Mis objetivos o metas serían terminar mis estudios tal como voy; más que todo lograr acceder a una beca o a alguna actividad, así como para acceder a una universidad” (E8).

Estas consideraciones muestran claramente cómo para los estudiantes la educación es un paso en el que se preparan para el futuro y es fundamental en su proyecto de vida; además, el poder graduarse es una meta reiterativa en los deseos de los jóvenes. No se quieren graduar de cualquier forma. En sus metas está el lograr “honores”, “becas” y “buen puntaje”, los cuales relacionan con aspiraciones profesionales y alcanzar movilidad social. Incluso, el deseo por estudiar no concluye con el título de bachiller; ven en el ingreso a la universidad un signo de éxito personal y reconocimiento social. Es claro que en los jóvenes el estudiar sigue siendo importante; reconocen que el futuro tiene mejores expectativas si va acompañado de logros académicos, por más que algunos adultos parecieran entender lo contrario.

- “Porque más que eso, siento que es mi propósito ayudar” (E5).

- “Me veo terminando la carrera de Fisioterapia; quisiera estudiarla en la Escuela Nacional del Deporte. Y en diez años me quiero ver con un trabajo estable, tal vez fuera del país” (E2).
- “Pero después investigué un poquito más y me interesó mucho Arquitectura, principalmente porque combina el razonamiento lógico con la parte artística” (E8).

La expresión de los estudiantes muestra que las metas personales tienen un propósito educativo y parten de la vocación que han ido identificando. No están solamente fundadas en la búsqueda de reconocimiento o popularidad a la que las redes sociales los tienen acostumbrados. Incluso, es de resaltar metas con intenciones altruistas y no egocéntricas. Las decisiones, aunque buscan una estabilidad económica e incluso mejorar las condiciones actuales de la situación material, no deja de lado al otro; reconocen que el prepararse y estudiar les dará herramientas para ayudar a los demás y aportar a mejorar la sociedad. De una forma más analítica, los estudiantes han reflexionado sobre las habilidades que mejor se les dan, y consultan para identificar las carreras en las que pueden desarrollarse con mayor afinidad con sus fortalezas y gustos.

- “Yo quería ser mayor de edad porque, como siempre he sido sola, he querido como ser mayor de edad para proporcionarme yo misma mis cosas” (E6).
- “No depender de las personas que tengo en mi entorno, sino confiar en mí misma y en las capacidades que tengo” (E1).
- “A mediano plazo me gustaría salir ya de casa, cambiar de entorno y ambiente, tal vez salir del departamento” (E1).

En las narraciones de los estudiantes se observa cómo la toma de decisiones empieza a manifestarse en ellos; la idea de suplir sus propias necesidades y no depender de la familia u otros adultos son claros síntomas del deseo de autonomía que empieza a surgir en ellos. El crecimiento personal al que aspiran o están empezando a descubrir los cuestiona sobre la idea de quedarse más del tiempo necesario viviendo bajo el cobijo familiar. Hay una clara relación en las ideas de los jóvenes, en cuanto que el tomar sus propias decisiones, en parte, depende de una autonomía que ven reducida en casa, bajo la custodia de sus padres, ven en la mayoría de edad y el terminar el colegio la posibilidad de un cambio de entorno necesario, que abrirá aún más las puertas para autodescubrirse y lograr un desarrollo sustentando en sus propios intereses.

- “Ya en diez años me gustaría poder tener una casa propia, poder darle una estabilidad económica a mi mamá y familiares” (E6).
- “Estar junto con ella y tener una casa propia, porque eso es lo que yo quiero” (E4).
- “Durante esos cinco años tendría que estar estudiando, con un trabajo fijo y poder así ya ayudar a mis padres” (E8).

De esta manera se evidencia que, además del deseo de autonomía e independencia de los jóvenes con respecto a sus familias, esto no significa que tengan la intención de alejarse o seguir sus caminos dejando atrás a sus seres queridos. Al contrario, se observa que la construcción del proyecto de vida y sus metas personales están directamente relacionadas con el apoyo familiar, el deseo de progresar y crecer. Tienen tanto la intención de lograr estabilidad económica como el aportar a sus familias para mejorar la calidad de sus vidas y la condición material, especialmente a sus padres y madres. Un paradigma cultural que se sigue sosteniendo en los jóvenes es la idea de seguridad y de logro personal importante, sustentado en la adquisición de una casa propia. Es decir, la idea de progreso y la proyección a futuro, consta de estabilidad económica y la adquisición patrimonial. Algo muy importante, que vale la pena reiterar, sentido de pertenencia y visualización de su proceso como proyecto colectivo familiar, en el que se deberán visibilizar apuestas en común, como lo expresaron:

- “A largo plazo me gustaría básicamente constituirme como una persona que deje una huella en este mundo. Por ejemplo, si me vuelvo bióloga marina dejar un nuevo descubrimiento” (E3).
- “No, pues me veo ya construida como doctora, gestionando muchas cosas para crear una fundación para niños” (E5).
- “Ya tendría que estar aspirando para vivir a otro país, que sería Suiza, que pues es mi mayor sueño” (E8).

A partir de los relatos de los estudiantes, mencionados anteriormente, queda en cuestión la idea, que se ha ido volviendo común, en afirmar que los jóvenes viven solo preocupados por la inmediatez. Así no los escuchamos hablar comúnmente de proyectos a largo plazo, sí los tienen, y estas proyecciones a largo plazo trascienden incluso lo personal, apuntando a cuestiones sociales y hasta globales. Y es cierto que los jóvenes desean tener reconocimiento y dejar huella, pero no solo

en redes sociales; quieren trascender en asuntos variados y significativos como la investigación científica, las fundaciones altruistas y en el poder conocer un mundo más allá de las fronteras en las que han crecido. Los jóvenes hoy siguen soñando, proyectan su futuro, tienen metas a corto, mediano y largo plazo, son conscientes de la importancia de un proyecto de vida. Las limitaciones económicas y sociales en las que crecieron no los limitan en permitirle a la imaginación hacer su tarea; saben de las dificultades, pero también conocen claramente lo que son capaces de hacer.

Descriptor 2. Sentido de vida

En épocas donde cada día es más común escuchar tanto en jóvenes como adultos la falta de significado existencial, donde la vida se escapa en las infinitas tareas diarias de los trabajos y del estudio, en el que el tiempo pareciera no ser suficiente para reflexionar sobre el para qué se vive, el sentido de vida adquiere protagonismo e importancia para desde él comprender que todos los esfuerzos del día a día no son esfuerzos banales. Al contrario, el tener una razón para vivir, un significado existencial, le dará al ser humano la energía que necesita para seguir construyendo su proyecto, para superar los obstáculos que nunca faltan, para levantar el ánimo y la cabeza cuando se siente que nada vale la pena. Incluso, por qué no, hasta para disminuir los elevados índices de enfermedades emocionales que el ritmo de vida actual pareciera multiplicar.

Un papel fundamental que tiene la escuela para brindar a los jóvenes un espacio en el que el sentido de vida vuelva a tomar protagonismo, para ir mitigando síntomas que observamos hoy de una sociedad cansada, que al levantarse todos los días solo espera que llegue de nuevo la noche para volver a descansar, es motivar a los estudiantes para que, de forma reflexiva y crítica, se hagan las preguntas necesarias sobre su existencia, y sus vidas empiezan a formar nuevas posibilidades. En los hogares es difícil que esto ocurra, o por lo menos cada vez es más difícil, por el tiempo limitado que padres y madres tienen para acompañar a los adolescentes en este tipo de reflexiones. Es por esto y otros aspectos que la escuela hoy en día tiene mayor responsabilidad en estos asuntos. Es en ella donde las preguntas sobre quiénes son, qué quieren y para qué viven, deben ser protagonistas en toda la experiencia educativa. La reflexión sobre el sentido de vida no puede caer en un tema teórico ajeno a las experiencias vitales de los estudiantes; no es tarea de un área, debe ser un asunto que atraviese las distintas prácticas de los jóvenes y parta desde sus propias experiencias.

El desarrollo de las ideas sobre el sentido de la vida, aunque parte de la experiencia del estudiante, no significa que su origen se limite al interior del joven, aislado de su contexto. Esta idea que se va formando, con relación a su familia, la cultura y el entorno social, no es un capricho o un simple deseo momentáneo; es producto de una historia o muchas historias, y de todo lo que ha rodeado y rodea a los estudiantes. Aunque este entorno, por el tiempo que les tocó vivir, en ocasiones son la gran dificultad, es difícil que un adolescente encuentre horizontes estables de sentido, dado que hoy los cambios culturales no se detienen y cada vez se dan en menor tiempo. Incluso, el exceso de información al que tienen acceso, las redes sociales y la falta de referentes estables generan inseguridades, confusión y dispersión a la hora de pensar en su futuro. En este contexto la escuela tiene como reto y prioridad trabajar; ya no es suficiente con enseñarles valores y contenidos. La escuela debe acompañar y orientar, respetando sus diferencias, en la construcción del sentido de vida y, con este, el proyecto de vida.

Además, es importante resaltar que los estudiantes de once están en la edad donde el sentido de vida se encuentra en plena construcción; deben decidir sobre lo que van a estudiar; si van a tener a corto plazo un futuro académico o si sus intereses van por otros caminos. Empiezan a preguntarse sobre cómo se ven a futuro en lo personal; si quieren tener hijos o formar una familia; y un reto aún mayor es que también empiezan a descubrir si sus deseos son coherentes con lo que el entorno les ofrece.

- “Por el momento, que si no me morí, ¿qué iba a nacer? Es porque tengo un propósito; ajá, y ese propósito es ayudar a muchas personas, y es lo que quiero cumplir” (E5).
- “Que las circunstancias en las que yo he vivido... entonces algún día me veré por acá entregando cositas, ayudando a los niños, entonces de ahí nació como ese propósito de querer ayudar” (E5).
- “Siento que si somos seres humanos y no somos empáticos, en realidad, no estamos siendo humanos; estamos siendo una cosa ahí rara, pero seres humanos no somos” (E7).

Teniendo en cuenta las expresiones naturales de los estudiantes, es esperanzador ver cómo los jóvenes, en el sentido de vida que van construyendo, encuentran misiones altruistas que piensan en los otros, especialmente en los que lo necesitan. Su visión a futuro no se limita a logros egoístas que tan popularizados se han vuelto bajo los valores que hoy promueven las dinámicas actuales, como la acumulación, el reconocimiento individual y la fama. Estas misiones altruistas no nacen

de lo que ven en medios de comunicación solamente, sino de las propias experiencias de vida por las que los estudiantes han tenido que pasar. Tienen la capacidad de reconocer en el otro las carencias con las que ellos mismos han vivido. La empatía es un impulso, un motor que les da la fuerza para ir formando su sentido de vida. En los estudiantes se percibe que la empatía humana, que es tan importante para hacer sociedad, sigue siendo vital y como brújula moral de la humanidad, la escuela debe seguir promoviendo y potencializando este importante valor.

- “No, yo siento que el sentido de la vida primero se los dan los padres, pero uno a medida que va creciendo lo va desarrollando uno mismo” (E4).
- “Mi familia me ha influido en eso más que todo, más que mis amigos, porque me dicen que una vida plena es hacer lo que yo quiero, mientras sea bueno” (E2).
- “El sentido de mi vida es mis padres, más que todo mi familia, porque ellos son los únicos que han estado para mí, han luchado por mí, han hecho muchos sacrificios por mí” (E8).

De estas expresiones se observa un evento importante: la familia continúa siendo un núcleo primario en los jóvenes y estudiantes. Seguramente también habrá otras influencias venidas desde afuera, pero la familia sigue siendo fundamental al momento de ir dándole sentido de vida a la existencia de los jóvenes. Cuando en la familia los valores como el respeto, la disciplina y el esfuerzo son columnas que sostienen ese hogar, claramente se vuelven referentes en los jóvenes para orientar sus vidas y darle sentido a lo que hacen y desean hacer. Tan fuerte es este ejemplo de valores en la casa, que incluso la gratitud y la responsabilidad hacia los padres se termina convirtiendo en un motor existencial en los adolescentes. Sus logros no son solamente un fin, son un medio para mejorar las condiciones materiales y de vida de sus familias.

- “Vea, responsabilidad, mi superación personal, tener mucha autonomía, tener bastante criterio para decir no, porque me han presentado muchos pares negativos” (E4).
- “El ser autosuficiente. El no depender de nadie, no ser una carga para nadie. El poder sostenerme a mí mismo” (E9).
- “Me identifica la paciencia, que más que todo es como una virtud; me gusta verle el lado positivo y pensar que tengo una oportunidad más de hacer las cosas” (E3).

Se evidencia, con base en los comentarios de los estudiantes, que en el sentido de vida el crecimiento personal, lograr autonomía y ser autosuficientes, es muy importante para ellos.

Muestran el deseo de superación, entienden que por su situación económica para sus familias no ha sido fácil sostenerlos, y quieren superar esta situación y más bien ayudarlos. Ya en los estudiantes de once se observa la madurez que los lleva a cuestionar el entorno en el que han vivido y que para ellos era lo normal. El afirmar que han aprendido a decir que no a sus amigos en asuntos negativos, devela la reflexión y el pensamiento crítico con el que analizan su contexto y con los que forman los criterios con los que están dando un nuevo sentido a sus vidas. Esta distancia que se puede percibir, tanto con el entorno social como familiar, no se muestra como intención de aislamiento, sino más bien como dignidad y fortalecimiento personal. Hay en los estudiantes una mirada positiva que se contrasta con las dificultades que enfrentan, pero se empeñan en aprender de estas, verles lo positivo y seguir creciendo y avanzando hacia los fines existenciales que se han planteado. Así lo manifestaron:

- “Me hacen cuestionarme cómo estoy construyendo mi vida para realmente conseguir algo pleno y genuino que es lo que yo quiero tener para mí” (E1). “El sentido que yo tengo de mi vida es principalmente en ser yo feliz, cumplir mis metas, mis aspiraciones y disfrutar de todas las experiencias” (E3). “Mis propósitos, yo soy una persona muy alegre y recochero; me gusta dejar como esa huella de felicidad en las personas” (E2).

Las anteriores expresiones dan fundamento a la importancia que hay en los jóvenes en ser auténticos, en un mundo donde las redes sociales y los medios de comunicación, en general, parecieran moldear a los individuos de forma masificada. Ellos desean un sentido de vida genuino, separándose de las modas que se van instaurando, e incluso siempre cambian con mucha frecuencia modas que los alejan de lo que realmente les gusta, de su vocación, cuyo fin es la búsqueda de reconocimiento. Aunque los jóvenes hagan parte de estas dinámicas, se evidencia que sí sacan el tiempo para pensar sobre qué es lo que realmente disfrutan para incluirlo en sus proyectos de vida. Incluso, podemos ver cómo ese valor teleológico antiguo de la felicidad sigue estando tan presente en los estudiantes. No es cierto que sean simples marionetas de un sistema que les da la única opción de dedicar sus vidas a la acumulación y a la producción; ser felices sigue atravesando su existencia sin quedar solo en eso; desean dejar ese legado a las demás generaciones; quieren ser recordados por su alegría.

Se logra leer en ellos el que valoran más la autenticidad que las apariencias; reconocen que, en el mundo en el que viven, las apariencias tienen un gran poder, pero no se limitan a seguir esos valores ciegamente. Confundiendo incluso a los mayores que los rodean, incluidos los profesores,

que los juzgan solo por lo que ven, pero al escucharlos hablar de su futuro y lo que aspiran, esas prácticas no los definen; sus aspiraciones van mucho más allá de lo que el adulto logra ver y entender.

- “O sea, la mayoría... cada quien toma sus propias decisiones, pero si la sociedad da un ejemplo de que es mejor esto, entonces, ¿cómo los jóvenes van a querer seguir estudiando si la propia sociedad es quien los dirige hacia allá?” (E6).
- “No, porque yo observo muchas personas con pocos estudios, jóvenes de 20 años que ya están dedicados a ser obreros, a trabajar en las calles, y no me da un buen ejemplo” (E6).
- “A lo largo de mi vida me gustaría mucho aprender, no solamente de mi propia cultura, sino de otras. Específicamente de la cultura africana, que es tan fuerte, ha tenido tanta historia, tanto impacto” (E9).

Lo anterior es fundamental para evidenciar el desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico en los estudiantes en el momento de pensar en el sentido de vida que quieren, las expresiones muestran cómo los jóvenes en esta construcción, ven en la sociedad un agente que les puede aportar cosas positivas, pero también negativas, no son como muchas veces se les juzga, como jóvenes pasivos a la hora de recibir la información que el entorno les proporciona. Incluso, los modelos que juzgan como negativos, recibidos de la misma sociedad, los motiva a elaborar un sentido de vida por rutas distintas a las preestablecidas por la moda o, para ser más específicos, lo que en el momento es viral.

En la búsqueda de sentido, exploran más allá de lo visible y de los modelos que los rodean; saben que deben también dirigir la mirada a su interior, escudriñar en esos deseos que muy probablemente en ocasiones olvidan por los acelerados ritmos del día a día en el que viven. No solo se limitan a entender su entorno cercano, en el que han crecido; la curiosidad los lleva a tener una apertura en cuanto a lo cultural de otras latitudes. Los límites de su región o país no limitan las fuentes de inspiración de los estudiantes. Otras culturas y formas de vida los mueven a darle un sentido renovado a sus vidas.

Descriptor 3. Identidad

La identidad es fundamental en la construcción del proyecto de vida de los estudiantes, dado que este es el punto de partida desde donde van tomando forma las metas y se va construyendo

el sentido que le quieren ir dando a sus vidas. Una pregunta trascendental es: ¿quién soy? El ir conociendo lo que realmente son y lo que no son les permitirá ir orientándose con pasos más seguros por los diversos caminos que enfrentan y tendrán que enfrentar en esta construcción. Solo conocer su propia identidad y el poderla diferenciar con los diversos y cambiantes referentes y modelos que han tenido y tienen por los medios de comunicación, les permitirá tomar decisiones coherentes e ir estableciendo las metas que concuerden con los valores que los definen y las aspiraciones que sí nacen de su ser. Para que la dirección y el sentido de sus acciones personales tengan un sentido propio, requiere que partan de sus propias identidades; de lo contrario, la hiperestimulación en la que los jóvenes viven hoy en día en cuanto a personas que admiran y desean emular, los termina llevando por caminos distintos, que hacen parte del experimentar y vivir nuevas facetas de sus vidas. Es la identidad el verdadero faro que direccionará las elecciones personales hacia un sentido de vida propio.

Un aspecto importante para tener en cuenta con la identidad es que es dinámica, cambiante y siempre está siendo influida por el entorno. La identidad se va construyendo en un proceso móvil, dado que siempre se forma en relación con la familia que cada joven tiene, y por los sucesos que en ella van ocurriendo. Los planes de un joven se resignifican al tener una separación en su hogar. La muerte de un ser querido o un cambio drástico en la condición económica, son muchos los factores familiares que de forma directa o indirecta van moldeando la identidad de un adolescente. Otro factor son los amigos; el irse sintiendo identificado con un grupo y no con otros, el vivir el tipo de experiencias compartidas con personas con las que se están identificando como grupo, también van dando forma a su identidad. Lo mismo podríamos decir de la escuela y la cultura, todas estas que son bases cambiantes y dinámicas que influyen de forma importante en la construcción del yo; un yo que no siempre será el mismo porque las incontables posibles situaciones de todos estos factores siempre estarán en movimiento y en construcción.

Valga resaltar que los estudiantes de once son adolescentes que están precisamente pasando por una etapa importante en la construcción de su identidad, porque durante esos años deben tomar decisiones frente a múltiples preguntas que surgen en esta etapa, para poder tener mayor claridad sobre lo que van a hacer al año siguiente. La institución educativa cumple un papel importante en esta etapa. En muchas ocasiones es el único espacio objetivo en el que pueden pensar y reflexionar de forma clara sobre su identidad. En los otros espacios, aunque también son importantes, en ocasiones, los estudiantes toman decisiones influenciadas por factores externos como la familia,

donde el afecto o el deseo de los padres de orientar a sus hijos inciden en sus elecciones personales. Y, en los grupos de amigos y en la sociedad, los jóvenes se encuentran con una amplia diversidad de opciones y formas de pensar que influyen en sus decisiones. Los profesionales con los que los estudiantes interactúan en la escuela deben estar preparados para acompañar los procesos de reflexión que estos jóvenes inician en torno a su futuro, aunque muchas veces ese horizonte aún no esté del todo claro para ellos.

La escuela debe crear el ambiente ético necesario para consolidar la identidad de sus estudiantes. No se niega que el hogar también debe ser este espacio, pero para nadie es un secreto que hoy en día la familia, en varios casos, no da las garantías para que esto se dé como debería ser. La identidad debe estar guiada por valores claros, que realmente el joven considere valiosos y correctos en sus vidas. Entendiendo que la reflexión sobre lo valioso e importante, no puede estar sustentado solamente en lo que reciben del entorno social y cultural; debe tener una reflexión profunda y crítica que los lleve a valores que trascienden lo que observan día a día en los medios de comunicación. Estos valores formarán criterios claros, desde los que actuarán y decidirán sobre su vida presente y futura.

Vale la pena reiterar que en la escuela, relacionada con la importancia de la sana convivencia que en ella se promulga, tendrá mayor fuerza la reflexión sobre los valores en los que se sustentarán las decisiones. El análisis del descriptor identidad permite reconocer en las voces de los estudiantes de once acerca de cómo se presenta el proceso en cuanto a la autoafirmación, autonomía y proyección personal de los adolescentes.

- “Ese deseo de ser mejor persona, no mejor para la sociedad, no, de ser yo misma a diferencia de otros” (E4).
- “Pues yo opino que cada persona tiene rasgos únicos. Y lo que me diferenciaría de los demás sería, por ejemplo, mis pensamientos y mis actitudes frente a diferentes situaciones, como, por ejemplo, mi razonamiento crítico” (E3).
- “Rara. En que no me gusta entrar en la sociedad. No soy lo que espera la gente” (E5).

Se observa, según las anteriores narraciones, que los estudiantes buscan definirse desde su individualidad, resaltando aquello que los diferencia de los demás y los hace sentirse únicos. En el momento de empezar a identificar las características importantes para formar su identidad, no se

quedan en las tendencias predominantes o generalizadas; buscan eso que los hace únicos, diferenciándolos de los otros, eso propio con lo que buscan identificarse.

En el momento de poner una balanza entre la tendencia poderosa de homogeneización social y la autenticidad, dejan en claro la resistencia a permitir que esas tendencias los definan; situación que les cuesta comprender a los adultos, que los juzgan al verlos interactuar con las redes sociales, donde la información que suben pareciera decir todo lo contrario. Pero, sus narraciones muestran que para ellos sus metas van más allá, y su deseo de ser en el mundo y con lo que se identifican no se queda solamente con lo que es viral en ese momento. El verse diferentes, no es un peso que los derrumbe; al contrario, los autoafirma y les da un valor positivo en el momento de la construcción personal de la identidad, al ser diferentes a las mayorías. En estas narraciones se descubre que hay una brecha importante en lo que los adultos, incluyendo profesores en la escuela observan y juzgan con lo que en las mentes ocurre en los jóvenes y estudiantes.

- “Porque son valores que desde pequeño se me enseñaron a querer, y mi tío es una persona que ha estudiado dos carreras, ha hecho una maestría y toda la vida se ha preparado. Y esas ganas de querer seguir aprendiendo fue... muy gracias a él” (E6).
- “Bueno, mi personalidad diría que es más o menos medio común o poco conocida, ya que pues varias personas en los hogares no se les invoca los valores y yo los tengo muy en cuenta” (E8).
- “El respeto hacia mí mismo, hacia las demás personas, es algo que sí he considerado muchísimo y que he aprendido de mis papás también” (E9).

Con relación a las narraciones, se sigue afirmando que la familia es fundamental en la construcción de la identidad en los jóvenes. Esta se configura a partir de referentes que tienen en casa o incluso familiares cercanos que no viven con ellos, pero que claramente transmiten los hábitos y valores que van dando forma a la identidad de los adolescentes. Valores como la disciplina, que hoy pareciera encontrarse en muy pocos estudiantes dentro del aula de clase, son transmitidos por familiares que tienen un vínculo especial con ellos. La idea de superación, cuando la han vivido en la familia y la han visto en un familiar en específico, se convierte en un referente tanto de admiración como de emulación. Han vivenciado que es posible superar las circunstancias difíciles en las que se nace, y esto lo quieren utilizar como modelo para aplicarlo en sus vidas y que también hagan parte de los valores que determinan su identidad.

Por tanto, la construcción de la identidad no solo nace de ideas personales, que surgen del interior del joven; es una combinación identitaria entre la herencia cultural y la apropiación personal. Esto lleva a una reflexión importante desde la escuela: el poder comprender al estudiante para orientarlo en la construcción de su identidad y proyecto de vida no se limita a conversar con él u observarlo; es importante conocer también a su contexto y el entorno donde ha crecido. Sin esto, difícilmente los profesores podrán tener una idea medianamente completa de lo que el estudiante es, de su identidad, y su guía no será la esperada.

- “Siempre trato como de pulir lo que ya he aprendido. A la que más me dedico ahora es la música, y la segunda es el arte porque desde niña me gustaba pintar” (E1).
- “Más que todo es en el arte donde destaco; es por eso mi mayor deseo, y donde me hace feliz es en el arte, ya que pues de chiquita he desarrollado muchas capacidades sobre eso” (E8).
- “La escritura de por sí me apasiona muchísimo; es como desde muy chiquita, por los libros, por la cuentería, ya como un poquito más de adolescente, que ya estoy dejando de serlo, digamos así, poesía” (E7).

Con base en los pensamientos expuestos, se evidencia que en la formación de la identidad de los estudiantes, cumplen un papel importante los talentos que van descubriendo y desarrollando durante sus vidas. El conocimiento de sí mismo les permite identificar aquellas prácticas que disfrutan o en las que se sienten cómodos en dichas cotidianidades e incluso los hace ver especiales o únicos, dándoles la oportunidad de destacar frente al grupo de sus amigos o personas más cercanas. En la conformación de la identidad, disciplinas como el arte, la música y la escritura, se convierten en importantes medios para expresar su singularidad, sus sentimientos y la cosmovisión de vida que tienen. Los jóvenes no se limitan a consumir información en una época que así lo hace parecer; descubren medios de autoexpresión que incluso terminan ocupando un lugar importante en cuanto a las metas y el proyecto de vida.

El desarrollar sus talentos no lo ven como simple entretenimiento o actividades recreativas, sino como pilar en la autoafirmación de su identidad. En estas prácticas encuentran un camino de autodefinición, la cual es muy importante para tener en cuenta como punto de partida en la construcción del proyecto de vida.

- “¿Cómo me identifico como persona? Actualmente me identifico como una persona responsable. En todas mis áreas de la vida trato de ser así y también muy disciplinada” (E1).

- “Me describo como una persona disciplinada, autoeficiente y con unas ganas de poder salir adelante” (E6).
- “Tengo la habilidad de ser responsable con las cosas, me gusta mucho ser cumplida, siempre cumpliendo con eso, aunque a veces tarde” (E3).

Teniendo en cuenta las expresiones de los estudiantes, vale resaltar que en ellos la autoimagen que han ido formando se conforma de virtudes que son valiosas para la sociedad. Y para los retos que tendrán que enfrentar constantemente en la realización del proyecto de vida, virtudes como el compromiso, la responsabilidad y la disciplina son valores que sea cual sea el camino que tomen, terminados sus estudios de bachillerato, les serán un soporte muy importante para poder ir consolidando sus planes, metas y proyectos.

Aunque los jóvenes hoy en día tienen muchos modelos externos que les sirven de referente para identificarse e ir construyendo su autoimagen. En las expresiones se descubre que los estudiantes no se quedan con estos modelos, conectan su identidad con los esfuerzos personales y con la capacidad que tienen de responder a los retos que enfrentan diariamente, esto les permite valorar la importancia de ir desarrollando las herramientas o habilidades que serán esenciales en su presente y futuro, para enfrentar los retos que vayan llegando. Es decir, estos atributos no los ven como simples rasgos personales de su identidad, sino como un proyecto de ir mejorándolos, reconociendo la importancia que tendrán en el futuro.

- “¿Qué me gustaría llegar a construir? Una mentalidad diferente a la que hoy en día tengo. Porque a veces tiendo a ser muy cerrada en mis pensamientos y no me doy como la oportunidad de conocer cosas nuevas” (E1).
- “Diría que soy mucho más empático que la mayoría de las personas con las que me rodeo” (E9).
- “Creo que con mis amigos soy una persona espontánea. Me gusta mucho como apoyar a las personas que quiero.” (E7)

Un proceso importante que se devela en los comentarios de los estudiantes es el concebir la identidad como algo cambiante; no es algo fijo; es un proceso dinámico, el cual no solo lo ven como algo que está dentro de ellos y deben descubrir, sino que son conscientes que este proceso es abierto al cambio. Expresan, al ser conscientes de esto, el deseo de cambiar y transformar aspectos

de su mentalidad, superando ideas como “yo nací así o así soy”. Entienden que el crecimiento no se limita a lo material o lo físico; valoran y se esfuerzan por mejorar en lo mental y espiritual; reconocen que también estas características de su identidad les pueden generar limitantes en un futuro, lo que los motiva a crecer en estos aspectos. Al autodefinirse, ven como fortalezas las cualidades que les permiten tener una mejor interacción con los demás. Hay un esfuerzo por fortalecer la empatía, la espontaneidad y el ser abiertos hacia las demás personas. Resaltan la importancia de ser seres sociales, y se esfuerzan por mejorar en este asunto.

Categoría Motivación

La motivación es uno de los elementos estructurales de la conducta humana en tanto orienta y le da sentido a cada una de las acciones de los seres humanos. La motivación es un proceso que moviliza la conducta de los sujetos, desde su interioridad, a partir de su interacción con los estímulos que constantemente se reciben desde el exterior. Una persona motivada actúa por criterio propio, según sus medios y fines para alcanzar ciertos objetivos; mientras que una desmotivada no encuentra ningún movimiento en el resorte interno de la acción y está desconectada de los estímulos o motivos que provocarían su respuesta en un sentido u otro. Por esta razón, la motivación es un componente primordial del desarrollo personal del individuo porque lo conduce a actuar, a tomar decisiones y a comprometerse con metas que le permiten proyectarse hacia el futuro.

La motivación suele manifestarse de manera intrínseca, cuando el individuo actúa por su propio interés o disfrute personal, acompañado del sentido de logro. Por otro lado, es extrínseca cuando la conducta está orientada de acuerdo a factores externos como recompensas, castigos o presiones sociales. En los estudiantes de grado once, estos dos tipos de motivación se presentan con toda su fuerza en su vida cotidiana. Están rodeados de aspiraciones personales, responsabilidades escolares y dinámicas familiares que determinan la manera en que el joven dedica su tiempo, organiza sus prioridades y define su compromiso frente a distintas actividades de índole escolar, social o personal. En estas dos facetas de su motivación se pueden encontrar y analizar sus intereses auténticos, por un lado, así como las influencias externas que les prefiguran modelos de éxito y expectativas futuras.

La adolescencia es una etapa en la que los jóvenes se enfrentan a ciertas encrucijadas sobre su futuro y por primera vez en sus vidas sopesan la importancia de su responsabilidad propia en su acontecer diario. Comienzan poco a poco a tomar pequeños pasos hacia decisiones que marcarán

su vida futura y puede decirse que en este proceso la motivación ejerce un rol esencial ya que es el motor que los impulsa, según sus preferencias, a cierto tipo de acciones que los conducen a traducir sus expectativas y sueños en metas alcanzables y razonables que comienzan por darle cierta contextura propia a sus vidas. El tipo de motivación, intrínseca o extrínseca, ya sea que naturalmente desarrollen su autonomía o se acostumbren a ser dependientes de su contexto externo, puede determinar el grado de satisfacción, sentido y compromiso que encuentran los estudiantes a lo largo de su proceso formativo.

Tanto la familia como la escuela cumplen una función vital en que la motivación de los jóvenes se fortalezca o se debilite, en que encuentren un equilibrio entre sus procesos internos y la respuesta a los estímulos externos. La familia es la primera estructura de socialización que permanentemente ofrece a los jóvenes los modelos de conducta, las pautas de crianza en lo que tiene que ver con las recompensas y los castigos y las expectativas familiares que configuran la primera autopercepción del estudiante como individuo autónomo y con un rol propio.

Por otro lado, la escuela puede consolidar y transformar esa primera socialización que el estudiante recibió en su familia al generar ambientes pedagógicos que, a través de procesos formativos coherentes, refuercen esas pautas recibidas fomentando su autonomía, reflexión y autorregulación de una forma más consciente. Con la debida colaboración de estos dos entornos, la familia y la escuela, para los jóvenes surgirán los impulsos necesarios que orientarán sus decisiones sobre su propio futuro y sus propias vidas.

Por lo tanto, para entender cómo la motivación es un factor esencial en cuanto proceso dinámico y relacional que tiene un impacto visible en el comportamiento cotidiano de los estudiantes, en su desempeño escolar y en su entorno familiar y social, es necesario ver cómo esta da forma al complejo proceso en el cual los jóvenes construyen su proyecto de vida. Hay que analizar cómo la familia influye en este proceso y cómo la motivación se convierte en un elemento mediador entre las aspiraciones personales y el mundo exterior para entender mejor los caminos y las herramientas con las cuales los jóvenes trazan sus proyectos de vida, así como los principales desafíos que enfrentan para mantener el entusiasmo y la constancia frente a un futuro que están aprendiendo a construir.

Descriptor 1: Motivación intrínseca

En el campo del aprendizaje y los procesos formativos la motivación intrínseca juega un papel esencial en tanto estos dos procesos se dan dentro del marco de la conducta y las acciones de un individuo que es consciente de cómo sus decisiones contribuyen a su autorrealización. En este sentido, se puede ver que la motivación intrínseca surge del interior del estudiante cuando desarrolla actividades por su propio goce y disfrute, generando por sí mismas interés y curiosidad en el individuo.

A pesar del aspecto mayoritariamente normativo de la escuela, en cuanto a deberes y tareas, es preciso admitir que no siempre los estudiantes actúan por obligación o para obtener recompensas y evitar castigos o presiones externas, porque en cuanto la escuela es un escenario, así como la familia para la construcción del proyecto de vida propio, es evidente que hallan en sus experiencias mismas, de manera rectora, una fuente de satisfacción y sentido personales. Los comentarios analizados en este descriptor reflejan de manera clara esta orientación interna como un motor permanente de la conducta de los estudiantes. Leer por gusto, perfeccionar habilidades de estudio, manifestar el deseo de superarse a sí mismos o planear proyectos artísticos personales, por ejemplo, se compaginan con la necesidad de expresarse, y son prueba de una energía que brota del interés personal, del progresivo desarrollo intelectual y de las muestras de creatividad que todo ser humano regularmente manifiesta en su paso por la escuela.

Encontrar estas experiencias por sí mismas, en cuanto hallazgos de la investigación, demuestra fiablemente que los estudiantes cotidianamente conectan emocional y motivacionalmente con lo que hacen; que el nivel de su motivación extrínseca se relaciona con el proceso de fortalecer su identidad a través de sus acciones y los impulsos que lo van acercando al reino de la autonomía humana.

En cuanto factor central, la motivación intrínseca aparece como un elemento esencial e integral que demuestran los estudiantes en todas las etapas de la construcción de su proyecto de vida, en tanto se construye paso a paso desde sus acciones concretas y el cumplimiento de sus aspiraciones. Constantemente los jóvenes actúan por sus propios intereses y pasiones en el escenario de la escuela, como punto de partida para definir y redefinir sus metas futuras. Los testimonios de los estudiantes revelan cómo su aprendizaje es también, y sobre todo, un proceso de goce y autodescubrimiento permanente, que poco a poco les empieza a brindar en sus vidas confianza, seguridad y claridad sobre su potencial personal. El desarrollo de la motivación

intrínseca necesita un entorno que provea las necesidades psicológicas de autonomía, eficacia y relaciones interpersonales, tal como lo es la escuela; un espacio donde los estudiantes comienzan gradualmente, desde sus primeros años escolares, a ejercer su capacidad para elegir, gestionar sus emociones y manifestar su comportamiento en un contexto de constantes desafíos y retos para su historia de vida. Es así como en las frases en las que los estudiantes manifiestan el placer de leer, de crear o de aprender se entrevé como hallazgo un camino hacia la autodeterminación, en el que los sujetos a través de sus acciones van dando forma a su futuro desde la coherencia interna entre lo que se siente, se hace y se sueña:

- “Me encanta leer filosofía. Es un hábito que desde el año pasado cogí, y gracias a ese hábito fomenté mucho mi lectura, a tal punto de que en las vacaciones del año pasado me logré leer cinco libros” (E6).
- “Sí, porque si estoy demostrando que puedo tan siquiera tener habilidades para poder estudiar por mí mismo, eso me asegura que en el futuro hasta podría llegar a mejorar esas habilidades. Y me serviría para poder, en mi caso que quiero estudiar en una universidad, poder que me vaya bien” (E6).
- “Me interesa la música y todo lo relacionado con las artes plásticas. Por ejemplo, ya tengo un programa para estas vacaciones, comprar varios lienzos para pintar una aurora boreal, juntarlos y hacer una sola” (E1).

Las voces de los estudiantes revelan con claridad la fuerza de la motivación intrínseca como una energía interior que orienta sus decisiones, intereses y modos de aprendizaje. En los comentarios se evidencia que el impulso por actuar no proviene siempre de recompensas o presiones externas provenientes del entorno, sino primordialmente del sentimiento interno de placer y goce propios que cada uno de los estudiantes experimenta al realizar actividades que les resultan más significativas. Por ejemplo, el gusto por el deporte, visto como un desafío físico y mental, muestra el deseo que tienen de promover y poner a pruebas sus propias capacidades personales. Igualmente, el interés por alguna de las ramas del conocimiento, como la anatomía o la fisiología, ya expresa en sus términos una búsqueda vocacional de los jóvenes que han aprendido a asociar un interés académico o intelectual con sus propósitos personales más allá de los simples deberes académicos.

Estas actividades o fuentes de curiosidad contribuyen a expandir la subjetividad y creatividad de los estudiantes que es lo que caracteriza el proceso de motivación intrínseca plena. Estos comentarios confirman que la motivación intrínseca se manifiesta cuando los sujetos encuentran en la actividad misma una fuente de satisfacción y crecimiento personal. Por eso, los hallazgos de esta investigación permiten reconocer que es común que en sus procesos educativos y formativos los estudiantes dirijan sus acciones por un interés en el aprendizaje; un deseo profundo por explorar, aprender y construir una conexión emocional con sus actividades personales y escolares consolidando una base sólida para el progresivo desarrollo de su identidad y autonomía, como factor central de la construcción de un proyecto de vida coherente con sus intereses y aspiraciones personales:

- "Bueno, por iniciativa propia me gusta mucho el deporte; me gusta practicar cualquier deporte que tenga que exigirme físicamente y también mentalmente" (E2).
- "Lo que a mí me inspira mucho es la anatomía del ser humano; por lo tanto, me gustaría desarrollarme profesionalmente, estudiar una carrera de Fisioterapia y por eso me gusta mucho la Fisiología y todo eso" (E2).
- "Además, también me gusta leer por motivación propia cosas de acción, ficción, novelas; leer varios tipos de temas para así poderme imaginar las historias y darme el lujo de tener más creatividad e imaginación con respecto a eso" (E3).

Los resultados obtenidos, a partir del análisis de los aportes de los estudiantes, también evidencian con claridad cómo la motivación intrínseca se relaciona con las aspiraciones personales, el deseo de aprender y la exploración académica en tanto se configura un horizonte de sentido desde el cual los jóvenes construyen su proyecto de vida desde las bases sólidas del conocimiento que les brinda la escuela. Los comentarios reflejan que los estudiantes van más allá de la adquisición académica y pasiva de conocimientos en el cumplimiento de sus deberes escolares, y que son capaces de desarrollar hábitos de estudio propios que son resultado del impulso y el interés genuino por acercarse al mundo que les rodea, desde la comprensión y el deseo que tienen de ocupar un lugar relevante en sus familias, en la escuela, en la sociedad, en el mundo académico y laboral, desde aquello que les define y les da el sello propio como personas, a partir de sus intereses y pasiones.

Por ejemplo, el gusto por las Ciencias Políticas y el Derecho se relaciona con el compromiso ético de contribuir a construir una sociedad más justa y equitativa. El interés por las culturas y los idiomas expresa una curiosidad antropológica y humanista orientada hacia el reconocimiento del otro y a la apertura a la diferencia y a la multiculturalidad. Por otro lado, la fascinación por el medio ambiente que puede surgir de las clases y los proyectos pedagógicos de Ciencias Naturales puede llevarlos a desarrollar habilidades investigativas como las de observar, cuestionar y comprender los fenómenos naturales.

A partir de estos hallazgos es posible afirmar que la motivación intrínseca de los estudiantes actúa como un motor de exploración y conocimiento en donde la escuela sirve como un escenario que amplía horizontes, despierta vocaciones y estimula la autonomía intelectual del ser humano desde procesos cognitivos y educativos sólidos. Cuando el aprendizaje se vincula con los intereses personales, los estudiantes adquieren un sentido de autodeterminación y competencia que promueve su implicación activa en la sociedad desde el desarrollo de sus capacidades, en cuanto elementos clave en la construcción de sus proyectos de vida desde metas significativas y coherentes con sus aspiraciones personales:

- "Me gusta el campo, sobre todo del Derecho, para así poder dejar mi huellita en el mundo, por ejemplo, en cuanto a los temas políticos, sobre la Constitución, poder cambiar pequeños detalles que para mí beneficiarían mucho como sociedad o un tipo de población" (E3).
- "Me gustaría mucho aprender bastantes idiomas. Idiomas y culturas. Principalmente para poder conectar más con las demás personas. El idioma, la capacidad de comunicarnos con los demás. Y también me gustaría mucho lo de las culturas" (E9).
- "Me gustaría más explorar; sería más que todo en el medio ambiente, en la naturaleza, más que todo en la Geología, cómo funciona una planta, de qué se conforma la roca, cuál es su historia" (E8).

Existe una estrecha relación entre la motivación intrínseca y la orientación vocacional en tanto que la escuela es un escenario en donde el deseo de aprender y comprender el mundo puede convertirse en un punto de partida para darle un carácter único a la construcción del proyecto de vida y a la proyección al mundo del trabajo que está más allá del mundo escolar. Los comentarios de los estudiantes muestran que la motivación surge de la amalgama de las experiencias vitales significativas y de la necesidad de comprender el mundo en su estructura real y concreta.

Por ejemplo, el gusto por la naturaleza y las actividades físicas al aire libre denotan habilidades investigativas que vinculan a la motivación con el conocimiento científico; experiencias personales transformadoras como la enfermedad o la dificultad física, mental o emocional de algunos estudiantes evidencian búsquedas autónomas de la persona en formación con tintes existenciales y vitales. Cada estudiante desarrolla una orientación única y personal hacia alguna área del saber, desde el desarrollo de sus capacidades, sus preferencias y sus talentos, revelando que el aprendizaje es un camino para alcanzar futuras formas de ser y pensar hacia las que tiende el estudiante. Estos hallazgos confirman que la motivación refuerza la autodeterminación y contribuye a formar la identidad de los estudiantes para lo que la escuela plantea el desarrollo de competencias que tienen como objetivo prepararlos para el mundo futuro, específicamente para el mundo laboral.

Los estudiantes son capaces, según los niveles de su motivación, para conducir y autorregular su aprendizaje, vinculándolo con las experiencias vitales proyectándose hacia una identidad profesional en construcción. La motivación es, pues, un puente que une los intereses personales, las acciones y la conducta del estudiante con su propia vocación personal y la posibilidad de convertirse en el futuro en sujetos autónomos, críticos y comprometidos con su entorno:

- "Soy en el aire libre, en alguna parte de verde, me motiva mucho saber por qué eso se ve tan lindo, conocer cada parte de ella, explorar muy bien cómo funciona su metabolismo, cómo se alimenta, etcétera" (E8).
- "Cuando me diagnosticaron una enfermedad de mis ovarios, empecé a informarme más, a leer más. Yo antes no lo hacía mucho, porque realmente no me interesaba; pero después de eso empecé a buscar información científica y todo eso" (E4).
- "Hay todo tipo de ciencia; perdón, a mí la ciencia general siempre me ha apasionado, aunque siempre son cosas como espaciales, astronomía, cosas así, planetarias; son cosas que me interesan demasiado. De hecho, mi carrera va muy dirigida a eso" (E5).

De los comentarios anteriores que tienen relación con la motivación intrínseca se puede concluir que los estudiantes de grado once evidencian en sus acciones y conducta, en el marco de la escuela, una fuerza motivacional que fortalece sus aprendizajes y fija sus aspiraciones más allá de los condicionamientos externos. Las voces recogidas reflejan que los jóvenes encuentran placer

y sentido en actividades que ellos mismos eligen, como leer, investigar, crear, practicar deportes o explorar sus entornos naturales o sociales. Esto demuestra también un alto nivel de autonomía, curiosidad y autorrealización en la construcción de sus proyectos de vida.

Más que un interés inmediato y pasajero, la motivación intrínseca se refleja en los estudiantes como un proceso global de la definición de su identidad y vocación en el que los aprendizajes de la escuela toman su lugar y valor como futuro cumplimiento de sus sueños y participación en la sociedad. Por otro lado, se puede observar que las experiencias personales se configuran como el lugar en donde detonantes motivacionales activan la búsqueda de conocimiento, y nuevas maneras de comprender el mundo, en la construcción de un proyecto de vida con sentido personal y compromiso social.

Descriptor 2: Motivación extrínseca escolar

La motivación extrínseca está relacionada con la respuesta del individuo a los estímulos y factores externos como recompensas, reconocimientos, expectativas sociales o la influencia que suele tener en las personas la socialización de la familia y la escuela, con sus mecanismos de refuerzos positivos o negativos según las acciones o la conducta. Al contrario de la motivación intrínseca, que depende del placer que siente una persona por actividades en sí mismas, la motivación extrínseca depende esencialmente del ambiente, un ambiente que puede reforzar o limitar, por ejemplo, el compromiso de los estudiantes por el aprendizaje. Por esto, se habla aquí de “motivación extrínseca escolar” en tanto se relaciona a la escuela como fuente de motivación o desmotivación para los estudiantes.

El análisis de las entrevistas muestra claramente esta dinámica del contexto escolar: los estudiantes fácilmente reconocen que su interés por aprender o por las asignaturas que ven en el colegio está profundamente marcado por las experiencias que tienen en el aula, con sus docentes, sus clases, sus deberes y su desempeño académico. Por ejemplo, la influencia positiva de un profesor que enseña con entusiasmo, y transmite pasión al emplear metodologías pedagógicas novedosas, puede tener un impacto en la percepción por parte de los estudiantes de una asignatura que antes consideraban difícil y aburrida, en un campo de descubrimientos nuevos que estimulan el crecimiento personal, como se observa en los casos en que los estudiantes entienden mejor ciertos aprendizajes con un determinado docente que les refuerza positivamente. Por otro lado, los compañeros pares que comparten metas académicas, en las cuales se ayudan y se motivan, se

convierten en agentes de motivación extrínseca al crear un entorno de apoyo y de compromiso común frente al estudio.

Pero, es evidente que, también por parte de los estudiantes surgen voces críticas de cara a la escuela cuando se ven desmotivados por aprendizajes tradicionales, pasivos, repetitivos o memorísticos orientados por entornos o maestros desmotivantes. Es así como los hallazgos encontrados en la mayoría de los comentarios de los estudiantes demuestran que su motivación extrínseca depende de una serie de factores, como las relaciones interpersonales y el clima escolar que configura todo el proceso educativo, denotando que una educación de calidad incide directamente en la manera en que se conectan con el aprendizaje y lo aprovechan para la construcción de sus proyectos de vida:

- “Fue el de Matemáticas, Rodrigo, el cual el año pasado a décimo fue que me llevó al camino de las matemáticas y me apasionó. Porque es que yo desde pequeño nunca fui tan bueno en las matemáticas, en los números, pero fue como que su forma de enseñar, su metodología me hizo seguir aprendiendo más matemáticas” (E6).
- “Pues realmente de amistades sólo tengo dos, las cuales también quieren seguir estudiando y eso es una motivación más (E6).
- “Como que son, como que no tienen interés ni siquiera por enseñar. Están ahí por, como por mera labor. Entonces, uno no siente como que esa pasión por aprender” (E5).

Las voces de los estudiantes indican la existencia de una dimensión emocional del aprendizaje, de acuerdo con lo relevante que es el acompañamiento pedagógico que puede brindar un docente al impartir su enseñanza en su guía hacia el aprendizaje del estudiante. Las experiencias traídas a colación muestran cómo el vínculo pedagógico va más allá de la simple transmisión de contenidos pedagógicos y se orienta de manera emocional, sobre todo en contextos en los que surgen dificultades personales o académicas de los estudiantes. Estos expresan con claridad que, si la enseñanza se plantea como un mecanismo sin alma de entrega y evaluación de tareas o guías sin un acompañamiento real, como ocurrió durante la pandemia de covid 19 en el 2020, el aprendizaje pierde todo sentido y degenera en una carga o presión social sin conexión con la comprensión o el disfrute del estudiante.

La presencia de un profesor cercano, que escucha y motiva con dedicación, puede marcar una gran diferencia en la trayectoria escolar de un joven que, por ejemplo, vivió crisis emocionales

y depresivas que fueron detectadas y abordadas por un docente desde el acompañamiento emocional y pedagógico. Estas evidencias reafirman que el aprendizaje no es meramente un proceso cognitivo, sino profundamente emocional y relacional, en tanto que la sensibilidad, el afecto y la comprensión del maestro son determinantes para generar y fortalecer una motivación en los estudiantes, que tenga base en su autoestima y autoconfianza. Expresiones como las siguientes evidencian el componente emocional del aprendizaje como un hallazgo fundamental de esta investigación:

- "Venía en un aprendizaje en el que "pase guía" y usted verá cómo la resuelve, y no se profundizaban los temas. Ahora, con la pandemia, me afectó mucho esa forma de aprender, porque esto era como "haga su trabajo y entregue" porque se necesita pasar el año" (E1).
- "Fue el profe Heider, porque en octavo yo caí en depresión (...). Y el profesor fue el que me ayudó como a volver a coger ánimo, como a darle, a coger el amor al estudio, porque ya no me estaba gustando hacer tareas, me estaba dejando mucho académicamente" (E1).
- "Realmente el aprendizaje acá en el colegio no es que me guste mucho, en la mayoría de las materias, porque son como muy cuadriculadas; no les veo como dinámica, y a veces como que no enseñan tanto a hacer" (E2).

En lo que tiene que ver con las experiencias educativas que tienen los estudiantes al interior de la escuela, los hallazgos arrojaron la importancia del impacto del rol de los profesores como fuente de motivación extrínseca, en tanto este influye directamente en la percepción que tienen los estudiantes de sí mismos y la eficacia de su aprendizaje cuando en la escuela desarrollan sus habilidades académicas y su convivencia escolar. Algunos de los comentarios de los estudiantes evidencian cómo la actitud, la cercanía y la disposición de los profesores marcan un antes y un después en la trayectoria escolar. Por un lado, los estudiantes reconocen que, si un maestro se toma el tiempo de escucharlos, los orienta con dedicación y comprende sus procesos emocionales, inmediatamente se genera un clima de confianza que los impulsa a transformarse y a encontrar un sentido en su paso por la escuela. Además, los comentarios resaltan la importancia que tienen dentro de la escuela las metodologías pedagógicas de los docentes, cuando son activas, interactivas y despiertan la motivación de los estudiantes.

La figura del profesor, en este sentido, trasciende su rol académico y se convierte en un referente afectivo y motivacional constante, capaz de inspirar y abrir horizontes de posibilidad a

los estudiantes, tal como lo demuestra el caso de una estudiante que fue estimulada y motivada por una profesora a proyectar sus estudios escolares hacia escenarios académicos universitarios con exigencia y rigor. De este modo, las experiencias educativas de los estudiantes confirman la existencia de una relación entre la motivación extrínseca y las interacciones humanas mediadas por experiencias pedagógicas:

- "Bueno, cuando yo recién llegué al colegio, yo pasé una etapa muy fea. Mi personalidad, mi forma de ser era muy distinta a lo que soy ahora. Y hubo dos profesores en especial que se tomaron como el trabajo de hablar conmigo y hacerme como entrar en razón" (E2).
- "Entonces, pues sería bueno que algunos profesores cambiaran esa forma de enseñar y con eso los estudiantes veríamos más pasión en sus materias y sería mejor" (E2).
- "Yo recuerdo mucho a una profesora que tuve en noveno que se llama Karina Rojas. Ella nos inspiró mucho no tanto a mí, sino no solo a mí, sino que a un grupo de compañeros, ya que, pues con ella hicimos una investigación la cual fuimos a presentar a la Universidad del Valle" (E3).

En general, lo que arroja el análisis de los resultados, en este descriptor, es que los estudiantes son capaces de formar una conciencia crítica frente a las prácticas pedagógicas tradicionales, cuando estas están centradas en la repetición, la memorización y en la evaluación rutinaria. Los comentarios de los estudiantes sugieren que la monotonía escolar y la ausencia de experiencias significativas provocan en ellos “desmotivación” y la pérdida por el interés de aprender, dado que perciben cuando los procesos educativos se reducen a cumplir tareas puntuales sin una conexión con sus vidas y sus procesos motivacionales.

Sin embargo, también se pueden encontrar en estos comentarios valoraciones positivas por parte de los estudiantes cuando detectan que las prácticas de sus maestros están orientadas por estrategias pedagógicas activas y experienciales, conectando su aprendizaje con su entorno real y concreto y despertando un mayor interés que incide en una mayor utilidad de los conocimientos para su futuro académico y profesional. Los siguientes comentarios hablan sobre la desmotivación y la necesidad de un aprendizaje motivado:

- "Me desmotiva más el hecho de estar siempre con la monotonía de hacer tarea, examen, tarea, examen y más que todo siento que los profesores de ahora no se enfocan mucho en el que tú

quieras aprender (...) sino simplemente en el hecho de que todo tiene que ser memorizado" (E3).

- "Por ejemplo, quizá en otros colegios donde se hagan cosas más lúdicas, donde también los estudiantes participen de otras cosas que no sean simplemente algo cognitivo" (E7).
- "Ana nos está enseñando bastante a dimensionar el espacio, a conectar con el entorno. Entonces, yo considero que eso sí me va a ser útil en un futuro, si en algún momento decido irme por esa carrera" (E9).

Como conclusión, se puede decir que los hallazgos sobre motivación extrínseca escolar demuestran el vínculo emocional y pedagógico entre los docentes y los estudiantes, como factor determinante de su interés y compromiso académico. En el momento en que las experiencias educativas son dinámicas, significativas y están acompañadas de una orientación real, potencian la curiosidad y la participación de los estudiantes en su aprendizaje. Por el contrario, las prácticas rutinarias, los entornos escolares desmotivantes generan desconexión con el verdadero alcance del poder formativo de la escuela. De este modo, la escuela se configura como un espacio en donde la motivación extrínseca tiene un impacto en la calidad de las interacciones pedagógicas y en el aprendizaje de los estudiantes.

Descriptor 3: Resiliencia

En el contexto de esta investigación, se entiende la resiliencia como la capacidad humana para sobreponerse a las dificultades o adversidades de la vida, adaptarse positivamente a entornos que pueden resultar hostiles, y reconstruirse a partir de las pérdidas. Para los estudiantes, es un mecanismo interno esencial que los fortalece en la construcción de sus proyectos de vida. Desde un enfoque educativo y motivacional, la resiliencia, además de implicar una capacidad de resistencia a las circunstancias adversas, es una experiencia humana que es capaz de transformar el fracaso o el dolor en una oportunidad de crecimiento personal y gestión emocional. Los hallazgos que arroja el análisis de los comentarios de los estudiantes, evidencia de qué manera esta capacidad resiliente se activa en momentos de crisis. Por ejemplo, en las situaciones en donde decisiones internas no se dejan rendir ante las calamidades, se motivan a seguir adelante pese a las dificultades presentadas y se mantiene la esperanza en un futuro mejor.

El pensamiento proyectivo del tipo “esto va a mejorar, esto va a salir mejor” revela en los estudiantes un proceso de autorregulación emocional y de sentido de vida que es lo que les permite finalmente darles una continuidad a sus metas, reinterpretar los obstáculos como aprendizajes de la vida y mantener una visión optimista de sí mismos y de su porvenir. De esta manera, se puede decir que los mecanismos de resiliencia constituyen un componente esencial del proyecto de vida en tanto posibilitan que los jóvenes desarrollen actitudes de perseverancia, confianza en sus capacidades y un horizonte de esperanza que orienta sus esfuerzos personales y sus decisiones más profundas. Esto se evidencia en algunas expresiones naturales de los participantes:

- “Yo solo digo que la gente no se debería de rendir en momentos de calamidad, porque yo he tenido muchas y he salido de ahí” (E4).
- “Pero a pesar de eso, siempre sorprende el hecho de que soy capaz de continuar y de seguir” (E5),
- “Pensar en el futuro. Decir esto va a mejorar, esto va a salir mejor. Todo esto lo estoy haciendo para en algún punto de mi vida poder cultivar esos esfuerzos” (E5).

Así, los hallazgos que se deducen de estos comentarios permiten reconocer que, durante su proceso escolar, los estudiantes son profundamente conscientes de sus fuentes de motivación interna, con las cuales activan sus fuerzas interiores para ser persistentes frente a la adversidad y poder continuar con la construcción de su proyecto de vida como si fuera un camino que se conquista paso a paso y con perseverancia. En los relatos de los estudiantes se puede apreciar una conciencia reflexiva sobre el valor del sufrimiento, como oportunidad de cambio y de crecimiento, en donde el recuerdo de experiencias dolorosas genera una restauración emocional que afirma su capacidad de resistencia.

Autoafirmaciones como: “si eso lo supero, entonces sé que puedo” revelan procesos vitales de aprendizaje en que la dificultad no se percibe como un límite, sino también como un desafío superable que fortalece finalmente la autoestima y la confianza en las propias capacidades. Sin embargo, esta fortaleza individual no actúa sin bases ni soportes, pues los estudiantes refieren que encuentran regularmente fuentes de apoyo y ánimo en sus familiares y amigos como un apoyo decisivo que refuerza sus mecanismos de resiliencia.

La presencia afectiva de figuras como la madre, el tío o un docente significativo, se convierte en un sostén emocional que impulsa la perseverancia, la continuidad en los estudios, y la

superación de obstáculos. De este modo, la resiliencia emerge también como un proceso dinámico y relacional en donde la motivación tanto intrínseca como extrínseca se potencia a través del acompañamiento y reconocimiento de los demás:

- “Yo diría que a tener más fuerza. Si yo logro pasar por esa etapa de mi vida, definitivamente yo creo que puedo con muchísimo más. Eso me hizo ser más fuerte, más resiliente. Siempre pienso como en ese momento, como un momento doloroso que yo puedo superar y así digo, si eso lo supero, eso también puedo” (E5).
- “Digamos que, a pesar de que fue algo grande y fue una dificultad, no significa que por eso me tenga que quedar en esa dificultad ahí y no pueda salirme de ahí. Sí, fue algo grave, pero eso no significa que no pueda seguir estudiando, seguir como un día normal como cualquier otro” (E6).
- “Realmente son dos personas, mi tío y mi mamá, los cuales siempre han estado al lado mío. Me ayudan mucho en la parte económica y el afecto que me tienen hace que quiera seguir desarrollando mi futuro. Y mi tío hace querer seguir siendo disciplinado y poder seguir a la misma meta que es seguir estudiando” (E6).

Es un hallazgo evidente el que la resiliencia para los estudiantes no solo se expresa en la superación de las dificultades presentes, sino que también tiene que ver en el modo en el que proyectan su futuro con esperanza, perseverancia y sentido espiritual. La construcción del proyecto de vida también está ligada a la convicción interna de que el esfuerzo personal es el camino para alcanzar metas más significativas, como reconocen quienes admiten que su perseverancia actual en el contexto escolar les permitirá desenvolverse con éxito en la universidad o en contextos académicos más exigentes como la educación superior.

Según los comentarios de los estudiantes se deduce que para ellos existe una dimensión espiritual que actúa como sostén emocional y como mecanismo de autorregulación frente a la ansiedad o el estrés. La oración y la fe son vividas como espacios de reflexión, alivio y fortalecimiento interior. Esta espiritualidad se compagina con el sentido de responsabilidad personal que durante la vida escolar va surgiendo con fuerza en los estudiantes, cuando son conscientes de que si sus dificultades no las resuelven ellos nadie más lo hará. Esta actitud activa frente a las adversidades refleja una disposición constante para transformar las dificultades en

aprendizajes nuevos. De esta manera, las voces siguientes muestran que la resiliencia se nutre de la interacción conjunta entre la voluntad, la fe, el pensamiento positivo y la proyección vital:

- “Sí, porque si estoy demostrando que puedo tan siquiera tener habilidades para poder estudiar por mí mismo, eso me asegura que en el futuro hasta podría llegar a mejorar esas habilidades. Y me serviría para poder, en mi caso que quiero estudiar en una universidad, poder que me vaya bien” (E6).
- "Siempre es como que me siento en la noche a orar y decirle a Dios que me ayude a sobrellevar esas situaciones, porque así es como que yo sola no puedo solucionarlas. Entonces, es como para desahogarme de mis problemas y de mis cargas" (E1).
- "Pues yo siempre pienso que, si no lo hago yo, ¿quién lo va a hacer por mí? Entonces, trato de hacer como que no está pasando nada malo, aunque todo se me esté derrumbando, y tratar de sacar eso adelante; siempre tener un pensamiento positivo de eso" (E2).

La resiliencia en los estudiantes funciona desde la relación de su aspecto cognitivo y emocional en tanto que son capaces de derivar aprendizajes del dolor transformándolo en sabiduría de vida y fortaleza interior. Los jóvenes muestran una clara conciencia temporal. Comprenden que las dificultades son pasajeras y que muchas veces prevalece su actitud optimista y autorreflexiva en la forma de pensamiento positivo. En sus relatos, este se muestra como una estrategia de manejo de la frustración y del miedo al fracaso, muy presente para los estudiantes durante su vida escolar y los retos que en ella se encuentran. Además, el futuro les sirve de referente y de motor emocional para proyectarse hacia sus metas y visualizar resultados deseables que actúan como una fuente de energía que evita la rendición y la parálisis. Así, se puede observar en las frases de los estudiantes el componente de la resiliencia, en cuanto una forma de pensamiento esperanzado que orienta la construcción del proyecto de vida:

- "Recuerdo que fue un momento muy duro donde pude haber caído incluso en depresión, pero creo que tuve las fuerzas para salir adelante y cambiar y aprendí de mí a perseverar en los momentos difíciles y a pensar pues que todas las dificultades y los momentos difíciles pasan, en que no son para siempre" (E2).

- "Pues yo saco mi motivación, mi fuerza, para pues cada que me caigo volver a pararme. Es del positivismo que yo tengo porque siempre le veo como el lado positivo a las cosas. Si me pasó algo pues yo sé que puedo volverlo a intentar o sé que puedo volverlo a hacer" (E3).
- "Uno se mentaliza en algo que quiere a un futuro, entonces como que, para no dejarse caer en el momento, pues como presente, se motiva con el futuro" (E7).

En suma, los hallazgos denotan que la resiliencia de los estudiantes se manifiesta como una combinación de fortaleza interior, perseverancia actitudinal, pensamiento positivo, proyección futura y apoyo afectivo. Todos estos factores les permiten encontrar en la adversidad un desafío sin perder el rumbo de su proyecto de vida. Elementos como la fe, la esperanza y la confianza en sus propias capacidades actúan también como motores que transforman dificultades en aprendizajes, generando en los estudiantes actitudes más activas y reflexivas provechosas para el crecimiento personal y la realización de sus metas.

Categoría Familia

La familia constituye un pilar fundamental en esta investigación, por su influencia directa en el proyecto de vida y la motivación estudiantil. Por ello, es importante abordar inicialmente este concepto, considerando su trayectoria histórica y sus interpretaciones contemporáneas.

La familia, en su expresión más elemental, se presenta como una estructura biológica que ha acompañado el desarrollo de la humanidad desde sus orígenes. Este modelo, cuyo objetivo fundamental es la perpetuación de la especie, encuentra símiles en el reino animal, desde las manadas de leones que brindan protección colectiva a sus cachorros hasta las parejas monógamas de ciertas aves que aseguran la crianza de sus polluelos.

Sin embargo, aunque la perpetuación de la especie constituye su objetivo cardinal, la estructura familiar trasciende esta función biológica. A lo largo de la historia de la humanidad, su forma y función han experimentado profundas variaciones determinadas por el contexto sociohistórico, demostrando que es una institución tan dinámica y moldeable como la sociedad misma.

La concepción de carácter tradicional o decimonónica de familia ha evolucionado con el tiempo. Las transformaciones sociales y culturales, así como las tendencias modernas en torno a la diversidad y la inclusión, han ampliado el concepto de familia, reconociendo formas más diversas de organización familiar que responden a una sociedad más plural y abierta.

En los contextos educativos contemporáneos, esta estructura dinámica adquiere una importancia decisiva, pues en ella se moldean los saberes, las actitudes y los valores que configuran a cada ser humano. Puede comprenderse a través de una metáfora artesanal: la escuela es el horno donde se cuece la cerámica, y el estudiante es esa pieza en constante transformación. El calor de la experiencia, la guía del maestro y el acompañamiento de la comunidad educativa actúan como fuerzas que permiten que esa arcilla inicial se convierta en una obra única, con identidad y propósito propio.

En conclusión, la familia es protagonista, junto con la escuela, de los procesos educativos y formativos de los ciudadanos. A continuación, se presentan el análisis de los descriptores y los principales hallazgos obtenidos a partir de las entrevistas realizadas a los estudiantes de las dos instituciones focalizadas.

Descriptor 1: Apoyo emocional

El apoyo emocional en el entorno familiar constituye un componente esencial en la construcción del proyecto de vida de los estudiantes. Este se manifiesta en una tensión formativa entre la exigencia orientada al logro de metas personales y el acompañamiento afectivo ante las dificultades cotidianas. La familia, como primera instancia educativa y socializadora, no solo promueve el desarrollo de habilidades cognitivas y socioemocionales, sino que también modela valores, actitudes y expectativas que inciden directamente en la toma de decisiones y en la configuración de propósitos vitales.

No obstante, cuando el afecto se expresa sin límites claros ni orientación estructurada, puede generar efectos contraproducentes en el desarrollo personal, afectando la autonomía, la resiliencia y la capacidad de adaptación del estudiante. En este sentido, una crianza que equilibre el afecto con la exigencia favorece la formación de sujetos capaces de proyectarse en la vida con sentido, responsabilidad y conciencia social. La ausencia de este equilibrio suele traducirse en dificultades para enfrentar los desafíos externos, evidenciando vacíos en la formación integral, que obstaculizan la construcción de un proyecto de vida sólido y coherente.

Ideas que podemos encontrar en fragmentos de las entrevistas como:

- "Pero al mismo tiempo si yo me equivoco, apoyarme, o sea, si yo llego y yo les digo que estoy mal por una nota, ellos siempre van a estar ahí y me van a decir como que no hay problema, que tienes que superarlas a ti misma, apoyándome para que me sienta mejor, pero

siempre manteniendo como que esa autoexigencia para que también uno pueda salir adelante" (E5).

- "También me llegan y me ponen como diferentes cosas; como, ah, tú puedes lograr esto, pero tienes que hacer esto y esto. Entonces, me ponen como un objetivo que yo ya decido si ese es lo que quiero, y me dicen cómo lo puedo alcanzar" (E:5).

Las relaciones que contribuyen a la formación del estudiante son mediadas por las figuras significativas de su entorno, quienes configuran una red de apoyo que favorece tanto la autoexigencia saludable como la percepción de seguridad en un contexto afectivo y protector. Esta red cumple una función estructurante en el desarrollo personal, al ofrecer referentes, límites y acompañamiento emocional que permiten al estudiante proyectarse con autonomía, responsabilidad y sentido crítico hacia su futuro. Comenta el estudiante: "Entonces, con la relación que tiene mi mamá con el señor con quien está, que yo lo veo como un padre porque él, a pesar de yo no ser hijo de sangre de él, él me ha apoyado" (E6).

Dentro de las entrevistas realizadas, se resalta la figura materna como proveedora en múltiples sentidos. Esta imagen se asocia con atributos heredados de la tradición cristiana, que la vincula simbólicamente con la figura de la Virgen María: sacrificada, abnegada y protectora. En los contextos de los estudiantes, la madre se presenta como protagonista en su proceso de formación. Además, considerando que muchas familias son monoparentales, esta figura adquiere una relevancia especial como principal fuente de apoyo emocional, moral y económico para el desarrollo de los proyectos de vida de los estudiantes. Así lo expresan:

- "Quien ha sido el motor que me guía, quien siempre ha estado ahí. Es mi mamá" (E 6).
- "Bueno, con mi mamá desde el comienzo, pues ella me ha dicho que yo siempre fui un buen estudiante. No es por elogiarla, pero con ella, ella fue la que me guio, me moldeó. Todo lo que sé hasta el momento es porque ella me ha enseñado, me ha inculcado valores, responsabilidades. Por parte de mi papá, pues él, más bien es como de palabras, pero no como el cariño que uno recibe de la mamá" (E6).
- "Bueno, en mi casa el tema del apoyo emocional es un poco complejo, pues las relaciones entre nosotros son complejas, pues mi apoyo más que todo siempre ha sido mi mamá" (E2).

Tradicionalmente, la madre ha sido la encargada de brindar afecto, acompañamiento y contención emocional dentro del hogar. En los casos en que está presente la figura paterna, suele asumir el rol de autoridad y la responsabilidad de establecer las normas. Sin embargo, en las familias donde la madre cumple ambos papeles, su rol se amplía: no solo garantiza el sustento material, sino que también promueve valores, orienta decisiones y sostiene emocionalmente a los hijos frente a las dificultades. Este doble esfuerzo refuerza su papel como eje central en la construcción de la identidad, la motivación y las aspiraciones personales de los estudiantes.

El apoyo emocional familiar se constituye en un ecosistema saludable que favorece la formulación de los proyectos de vida de los estudiantes. La mayoría de los educandos reconocen, ya sea por experiencia propia o por comparación con su entorno, las ventajas de pertenecer a familias sólidas y bien estructuradas, las cuales proporcionan la resiliencia necesaria para superar las dificultades académicas y de convivencia dentro de las instituciones educativas.

Por el contrario, los estudiantes que carecen de este apoyo tienden a perder parte de su orientación, su sentido de protección y sus perspectivas de futuro. El abandono familiar se presenta como una de las problemáticas más influyentes en los comportamientos disciplinarios, ya que muchos jóvenes se ven obligados a asumir responsabilidades de manera prematura. Las entrevistas revelan que esta situación es una realidad frecuente en nuestros contextos escolares, afectando de manera significativa el bienestar emocional y el desarrollo integral de los estudiantes.

- "Hay muchas personas que no cuentan con ese apoyo familiar y les toca buscar como otras alternativas u otras opciones, ya que hay familias bastante disfuncionales o que por algún motivo no tienen esa capacidad económica para apoyar a sus hijos en tanto a eso. Entonces, hay muchos jóvenes que buscan o becas u otra persona; hay otras que hasta se terminan yendo de cierta manera por un mal camino, ya que sienten que no pueden hacer nada al respecto por su futuro; entonces, se rinden muy fácilmente" (E4).
- "No tanto económico, sí, pero también un apoyo emocional muy nulo, porque siento que hay familias que son muy poco presentes en este aspecto. Creo que también influye mucho el hecho de la mentalidad, o sea, hay muchos jóvenes que tienen una mentalidad, por así decirlo, muy pobre... se van por un camino que les parezca más viable o el primero que aparezca, por así decirlo" (E5).

- "Cuando reprobé décimo la primera vez, pues mi mamá siempre, como en vez de regañarme, como que me apoyó y me ayudó a salir de ahí para que hiciera un mejor año" (E2).

Al analizar las entrevistas se evidencia que muchos estudiantes tienen percepciones positivas sobre el papel de la familia en la creación de espacios afectivos, cómodos y seguros. Estos entornos familiares se constituyen en fuentes de fortaleza emocional y de seguridad frente a las adversidades, brindando a los jóvenes mayores herramientas para afrontar y superar las dificultades que se presentan en su vida cotidiana y escolar.

Los hallazgos permiten reconocer que los estudiantes conciben el núcleo familiar como el primer escenario de socialización y apoyo, en el que se forman las bases de su identidad y de su bienestar emocional. Desde sus relatos, se entiende que el estudiante es el resultado de las interacciones familiares y del acompañamiento que recibe de su entorno cercano.

Esto se refleja claramente en algunas expresiones naturales como:

- "Mi ambiente familiar es muy cómodo, somos muy unidos en ambas familias, y eso pues me apoya mucho en mis estudios, porque siempre tengo el apoyo de ellos. Cuando me frustran algunas cosas, siempre me dicen que no me preocupe y que vuelva a empezar" (E1).
- "De manera positiva, porque no tengo que preocuparme por las repercusiones de la vida académica, como la sobrecarga de tareas o el estrés por cualquier evaluación, ya que sé que en mi casa tengo a alguien con quien hablar y desahogarme" (E9).
- "Mi ambiente familiar lo describo como amoroso, comprensivo, luchador, atento y siempre dedicado a cualquier cosa o inquietud que tenga" (E8).

Estas voces muestran cómo la familia cumple un papel esencial como red de contención emocional, promotora de confianza y motivación. Dicho acompañamiento favorece no solo el desempeño académico, sino también el desarrollo personal y la construcción de proyectos de vida con sentido y estabilidad emocional.

Paralelamente, los estudiantes también se ven profundamente afectados por sus contextos familiares, lo que incide de manera indiscutible en su rendimiento académico y en su convivencia escolar. En muchos casos, estos entornos conflictivos o inestables se convierten en una fuente de distracción que puede llevar incluso a la reprobación del año académico. Las tensiones o conflictos

familiares suelen trasladarse al aula, afectando el comportamiento, la concentración y las relaciones con docentes y compañeros.

Un ejemplo de ello se refleja en el testimonio de una estudiante que describe su entorno con las palabras: “Tétrico. Esa es la primera pregunta, muy concreta. Mi ambiente familiar es muy, muy caótico” (E7).

Esta situación derivó en la pérdida del grado noveno, evidenciando cómo un ambiente familiar desestructurado puede impactar negativamente en el desempeño escolar y emocional del estudiante.

Aunque muchos participantes expresaron percepciones positivas sobre su familia (posiblemente influenciados por el formato de la entrevista o por el deseo de proyectar una imagen favorable de su núcleo familiar), algunos mostraron una visión más crítica y lograron manifestar las dificultades presentes en sus relaciones cotidianas. Uno de los temas recurrentes fue la falta de comunicación con los progenitores. En palabras de un estudiante: “Si, más como algo intermedio. Porque mi mamá es una persona que escucha, escucha bastante y una persona bastante empática. Por esa parte le digo, sino que digo que es un punto intermedio, sino que porque a mí se me dificulta bastante hablar” (E 9).

Esta barrera comunicativa pone en evidencia la necesidad de analizar con mayor profundidad las dinámicas familiares y sus implicaciones en el apoyo emocional que los jóvenes requieren.

En muchos de estos casos, la escuela emerge como el espacio de contención y escucha cuando la familia no logra cumplir ese papel. Docentes y compañeros se convierten en redes de apoyo que ayudan a los estudiantes a afrontar las dificultades personales y emocionales. Así lo expresa uno de ellos: “Con profesores que me han dado muchas charlas motivacionales para poder yo no quedarme allí, sino seguir con mi vida y saber que tengo mucho potencial” (E:3).

Descriptor 2. Capital educativo y cultural

El término *capital* sintetiza adecuadamente el sentido de este descriptor, pues alude a un conjunto de recursos, tanto físicos como simbólicos, que las familias invierten en la formación y desarrollo del proyecto de vida de sus hijos. Estos recursos, que pueden expresarse en apoyo educativo, motivación, acompañamiento o aspiraciones de mejora, funcionan como una forma de

“ahorro intergeneracional” que busca garantizar mejores condiciones económicas, sociales y personales para las nuevas generaciones.

En la mayoría de los casos, las familias proyectan en sus hijos un deseo de superación que responde a las limitaciones vividas por los propios padres. La educación se convierte, entonces, en el medio privilegiado para trascender esas carencias y construir un futuro más digno, como una continuación del proyecto familiar que trasciende la finitud de la vida individual.

Esta idea se evidencia en los testimonios de los estudiantes, quienes reconocen en sus padres un profundo sentido de mejora:

- “Bueno, yo pensaría que es más que todo porque ellos quieren el pensamiento y lo que siempre dicen los papás es que quieren que uno tenga lo que ellos nunca tuvieron” (E5).
- “Él es de los padres de la antigüita, él a duras penas hizo primero, segundo, tercero... Él escasamente sabe multiplicar, dividir, o sea, lo de matemática esencial, y escribir más o menos. Y por eso es que él, o sea, él me dice que termine el estudio y siga estudiando. Él no quiere verme con la vida que él tiene, que desde joven le tocó bolear pala y todo eso” (E6).

En los contextos donde se desarrolla esta investigación, la formación académica se percibe como una de las principales posibilidades de ascenso social. Expresiones comunes como “estudie si quiere ser alguien en la vida” o “la única herencia que le puedo dejar es el estudio” reflejan una concepción profundamente arraigada de la educación como motor de cambio y herramienta de movilidad para las familias.

Esta representación simbólica del estudio, como herencia y medio de transformación social, evidencia la aspiración de los padres por romper con su realidad de pobreza y ofrecer a sus hijos un futuro con mayores oportunidades. Tal como lo expresa uno de los estudiantes entrevistados: “Ellos intentan como que sus hijos sí tengan esa posibilidad, que son mis primos, que algunos estudian Medicina, Negocios Internacionales, Administración de Empresas, diferentes ramas de la tecnología, en mi caso yo quiero estudiar Derecho. Entonces, como que todos intentan de que sus hijos tengan esa oportunidad de que estudien” (E5).

En las familias, los recursos asociados al capital cultural y educativo se reflejan en una doble forma de estimulación hacia sus hijos: por un lado, mediante la exposición deliberada a estímulos intelectuales, artísticos y académicos desde la infancia; y, por otro, la presencia de

modelos familiares exitosos en el ámbito educativo, que funcionan como referentes de aspiración y motivación.

Este conjunto de prácticas y ejemplos concretos configura un entorno familiar que no solo valora la educación, sino que la convierte en una experiencia cotidiana y significativa. La familia es en cierto modo un espacio pedagógico que estructura y fortalece los proyectos de vida de los estudiantes. Los testimonios de los estudiantes, dentro de la investigación, reflejan cómo la familia actúa como mediadora en la transmisión de estos hábitos y valores culturales:

- “Soy una persona que le gusta leer; me gusta bastante leer; puedo leerme fácilmente por mes, mínimo un libro, por así decirlo. Mi mamá siempre me ha apoyado; es una persona que, digamos, que, si me ve leyendo, me pregunta de qué trata. En mi cumpleaños me regala libros, porque sabe que a mí me gusta” (E5).
- “Mi papá, cuando yo estaba más pequeña, le gustaba ver muchos programas sobre ciencia, sobre astronomía, sobre diferentes cosas, entonces eso me iba interesando también” (E5).
- “Entonces, mi mamá en eso siempre me apoyó y me decía como, listo, puedes buscar información, al igual que mi papá. Los dos me decían, busca información, mantente informada de estas cosas, de cosas específicas... música. Me inscribieron a clases de muchas cosas de arte, como digamos, el canto, guitarra, piano, pero también algunas otras cosas, como lo son el inglés, oratoria” (E5).
- “La gran mayoría de parte de mi familia o está en la universidad o cursó la universidad. Mi papá es egresado de la Nacional como ingeniero agrónomo. Mi mamá no fue a la universidad, pero ella es tecnóloga en Enfermería y pues mi hermana está estudiando medicina; mi abuelo es Ingeniero en Sistemas; mi primo está estudiando Arquitectura” (E3).

Estas narrativas refuerzan en la realidad concreta del estudiante la confianza en que los modelos de vida, fincados en la educación pueden llegar a ser exitosos. Parte de esos medios, para alcanzarlo, son la lectura y otras actividades culturales.

En esta misma línea, la familia no solo cumple una función de apoyo económico, sino que también provee recursos materiales y simbólicos de carácter cultural y académico que fortalecen el desempeño escolar y la motivación de los hijos. Los estudiantes reconocen el papel de sus

familias como facilitadoras del acceso al conocimiento y como agentes de acompañamiento intelectual:

- “Pues mi familia me ha brindado todo lo que yo necesité en cuanto a libros, en cuanto a internet, en cuanto a explicaciones. Cualquier pregunta o duda que ellos pudieran saber, se los preguntaba” (E3).
- “La única que me inculcó eso fue mi madrina, porque ella tiene sus bibliotecas en Cali, en el apartamento, donde está la hija de ella en este momento, y en la casa finca también tiene como dos o tres bibliotecas en cada habitación” (E1).

El momento de la lectura adquiere, en este contexto, un valor simbólico y formativo como expresión del capital cultural familiar. La presencia de libros, el acceso a materiales educativos y la valoración del conocimiento generan entornos propicios para el aprendizaje y la reflexión. Estos espacios fomentan hábitos intelectuales y consolidan una actitud positiva frente al estudio, como se aprecia en el siguiente testimonio: “Ha influido hace reciente, cuando en el colegio se presentaron unos cursos para poder ganar un puntaje alto en las pruebas ICFES. Entonces, mi mamá me llenó mucho de positivismo: mi hija, no se rinda, intente hacer ese curso por usted” (E8).

De esta manera, se observa que la combinación entre recursos culturales tangibles (libros, acceso a internet, bibliotecas familiares) y recursos simbólicos (motivación, apoyo emocional, valoración del estudio) fortalece la construcción del proyecto de vida académico

Otro hallazgo relevante en las entrevistas realizadas es que los estudiantes poseen una comprensión crítica de su propio contexto socioeconómico y familiar, lo cual les permite evaluar con realismo las posibilidades que tienen para alcanzar el éxito en el futuro. Esta capacidad de análisis refleja un nivel de madurez temprana, propio de la etapa final de la educación media, en la que los jóvenes comienzan a reconocer los límites y oportunidades que ofrece su entorno, así como las tensiones entre lo que quieren y las condiciones materiales que enfrentan.

Las narrativas de los participantes muestran cómo la conciencia del contexto familiar influye directamente en la definición de metas y en la toma de decisiones respecto a su proyecto de vida:

- “En mi círculo, como por ejemplo mi mamá, mi papá, mis hermanos, lastimosamente no, ninguno ha llegado a la universidad. Pero sí he tenido un hermano que ha logrado estudiar en una entidad que se llama el SENA” (E8).

- “Pues, por parte de Maya, si terminó el bachiller; ella hizo una técnica ambiental, no me acuerdo en qué era. Pero ella, digamos que, por estar pendiente a la casa, bueno, en este caso a mí, ella renunció a todo, o sea, no pudo seguir su proyecto de vida” (E6).
- “Porque yo inicialmente me iba a hacer a Medicina, pero la Medicina en la UDEA vale 20 y algo de millones. O sea, en este momento, mis opciones son cerradas” (E7).

Muchos de estos estudiantes, debido a sus condiciones económicas adversas, se ven obligados a iniciar estudios en programas técnicos como una alternativa viable para continuar su formación y, posteriormente, acceder a la carrera profesional que realmente desean.

Estos relatos muestran cómo el capital cultural y educativo familiar no solo se traduce en recursos materiales o conocimientos académicos, sino también en expectativas, valores y experiencias que orientan la trayectoria educativa de los hijos. En suma, la familia actúa como el primer espacio de transmisión de aspiraciones y modelos de vida, reforzando la creencia en la educación como vía legítima para la movilidad social y la realización personal.

Descriptor 3: Expectativas familiares

Las expectativas familiares emergen como una de las fuerzas más importantes en la configuración del proyecto de vida de los estudiantes. A través de ellas, las familias no solo expresan sus deseos de superación, sino que también transmiten modelos de éxito, valores y concepciones sobre el logro personal. En este contexto, los estudiantes interiorizan dichas expectativas como referentes para su desempeño académico y como guía en sus decisiones futuras, aunque en ocasiones estas puedan generar tensiones o efectos negativos en su bienestar emocional.

Algunas de las expresiones naturales revelan que las expectativas familiares actúan como un motor de esfuerzo y compromiso, pero también pueden convertirse en una fuente de presión emocional. Así lo expresa una estudiante: “a mí me suelen decir mucho, como, presumiendo, cuando uno lo presume frente a los amigos, a la familia, como no, ella es súper inteligente, ella se va a ganar una beca en tal universidad, ella va a sacar tanto porcentaje en el ICFES. Hay días en los que yo digo: sí, es que yo puedo, yo voy a hacer que ellos se sientan orgullosos, pero hay otros días en los que yo pienso: ¿y si no soy capaz, y si no lo logro?” (E4).

Estas expectativas externas son asimiladas internamente como obligaciones personales de rendimiento, en un proceso complejo donde se entrelazan el apoyo familiar y la presión por alcanzar el éxito. En palabras de otros entrevistados:

- “El hecho de que me exija mi carrera hace que yo me autoexija para poder lograr cosas a futuro, pero al mismo tiempo ese apoyo emocional, que absolutamente nunca falta, me hace sentir animada a continuar con mi carrera” (E4).
- “Siento una presión muy grande en cuanto a querer cumplir con lo que ellos sienten que yo voy a hacer, pero pues también me estimula a querer ser algo más, poder competir, esforzarme para pues lograr esas metas” (E3).

Esta dualidad entre motivación y ansiedad evidencia cómo los estudiantes construyen su identidad académica entre la admiración familiar y el temor a decepcionar. Ser considerados “brillantes” o con “éxito asegurado” los sitúa simbólicamente en un lugar de privilegio que, aunque los impulsa, también impone una exigencia de perfección difícil de sostener. Si no se gestiona adecuadamente, esta tensión puede generar conflictos internos y desencuentros en la vida académica, especialmente cuando los deseos familiares no coinciden plenamente con las elecciones personales y vocacionales del estudiante.

En muchos hogares, el discurso familiar sobre el éxito está profundamente vinculado con la educación formal, la productividad y la superación personal. Esta visión coloca la formación académica y las carreras profesionales tradicionales como los principales indicadores de logro, dejando poco espacio para reconocer otras formas de realización o las nuevas dinámicas del mercado laboral. A ello se suma una constante presión por ser competitivos y no “perder el tiempo”, lo que conduce a una tendencia a mercantilizar el valor del esfuerzo y las decisiones personales de los estudiantes.

Algunos apartes de los testimonios que se han codificado reflejan claramente esta lógica meritocrática en expresiones como:

- “Tienen sus expectativas y, obviamente, si uno va a hacer un trabajo, lo hace bien. Mi papá eso siempre me lo ha dejado claro: cuando tú quieres hacer algo, o lo haces bien o no haces nada” (E5).
- “Como ser más bien bachiller; ellos me lo dicen así, eso no me puede quedar con un título de bachiller. Y, obviamente, no me va a quedar con el título de bachiller, pero sí es como ser exitoso, como que siempre está esa cosa en mente, que, si no eres exitoso, pues estás perdiendo el tiempo o perdiste la vida” (E7).

- “El no ser maula, como dice mi mamá. El maula es una persona que no sirve para absolutamente nada, que no es autosuficiente, que no sabe hacer nada por sí misma. Y como digo, como dije, los valores que sé son más importantes en mi casa es el no ser mediocre” (E9).

En este cotidiano familiar, se configura un discurso meritocrático que asocia el valor personal con el rendimiento académico y laboral. La educación superior se concibe como la única vía legítima para alcanzar reconocimiento y movilidad social, lo que invisibiliza otras trayectorias posibles y restringe la diversidad de proyectos de vida. De este modo, el éxito deja de ser una búsqueda personal para convertirse en una expectativa social y familiar, cargada de deber ser y de la idea de que solo “el que triunfa académicamente” merece reconocimiento.

A medida que los jóvenes se acercan al final de la educación media, se enfrentan a decisiones trascendentales que ponen en contraste los anhelos familiares con los proyectos personales que ellos mismos van construyendo a lo largo de su formación. En este proceso emergen tensiones entre lo que la familia espera que sean y lo que ellos desean ser, mediadas por la necesidad de aprobación, el temor a la desaprobación y el miedo a equivocarse en decisiones determinantes para su futuro. Así lo evidencian los testimonios:

- “Por mi lado siento que mi familia siempre ha sido exigente con respecto a que, como ya dije anteriormente, piensan mucho en los resultados de lo que tú vas a hacer a largo plazo. Entonces, no te lo reclaman; pero tú ves que hay ciertas expectativas sobre ti, lo cual genera cierta incertidumbre, cierta presión a la hora de escoger, por ejemplo, una carrera, saber que va a ser la opción correcta” (E4).
- “Porque es que sí hay algunos momentos en los que son como muy agobiantes y meten bastante presión. Y aunque yo digo que el próximo año ya tengo, ya sé exactamente lo que voy a hacer y todo eso” (E9).
- “Mi papá espera mucho de mí, pero no me da ese apoyo. Mi mamá, pues mi mamá sabe de lo que yo soy capaz y de lo que yo puedo llegar a lograr si me lo propongo. Pero no me pone esa presión sobre los hombros de que tengo que ser esto” (E2).

Los relatos reflejan que los estudiantes viven un dilema constante entre la gratitud y la autonomía, entre el deseo de responder a las expectativas familiares y la necesidad de construir un

camino propio. Esta tensión, en muchos casos, se convierte en un conflicto interno que oscila entre acatar los proyectos impuestos por la familia o romper con ellos para afirmar la propia identidad y decidir por sí mismos su futuro académico y personal.

Las expectativas familiares, en su complejidad, operan como un eje articulador entre la motivación, la presión y la identidad de los estudiantes. Son fuente de energía y propósito, pero también de ansiedad y conflicto interno. Al interior de estas experiencias, se configura un campo de tensiones donde los jóvenes aprenden a negociar entre el deseo de cumplir y la necesidad de ser, entre la herencia familiar y la autonomía individual.

Discusión

La discusión de resultados consiste en un ejercicio analítico e interpretativo orientado a comprender la importancia de los hallazgos de la investigación a la luz del marco teórico y de los objetivos planteados, estableciendo diálogos entre las voces de los estudiantes, las categorías de análisis y los aportes de los autores y referentes académicos. Esta fase permitió profundizar en el sentido de los resultados, contrastar coincidencias y tensiones entre teoría y experiencia, y comprender de manera reflexiva y crítica cómo la motivación, la familia y la escuela inciden en la construcción del proyecto de vida de los estudiantes de grado once, destacando sus implicaciones pedagógicas y formativas.

Proyecto de vida

Según D'Angelo (2002) el proyecto de vida no se limita a una actividad académica o simplemente a la planeación paso a paso de las actividades que se quieren realizar, ni tampoco al cumplimiento de metas que se tienen en un momento dado. Es decir, no es un asunto que se pueda tomar a la ligera; no es una tarea que se hace por una nota en el área de ética o una actividad que se organiza en una o dos semanas. El proyecto de vida es una decisión existencial; no tiene una fecha de entrega. En él se decide quién se quiere ser, qué se quiere en la vida y cómo se desea realmente vivir. Estas preguntas se deben contestar desde una decisión consciente, comprometida con la libertad personal y siendo responsable consigo mismo.

Desde este aspecto, los hallazgos muestran cómo los estudiantes del grado once se encuentran en una tensión entre lo que desean y lo que las familias y la sociedad esperan de ellos.

Manifiestan que son conscientes de lo que desean y de lo que quieren ser, pero reconocen que siempre está presente en sus pensamientos el no decepcionar a las personas que son importantes para ellos. Es en estos casos, donde la escuela debe tener las estrategias para brindarle a los jóvenes los espacios de reflexión que les darán herramientas para clarificar este tipo de tensiones que les dificulta tomar decisiones importantes sobre su proyecto de vida.

D' Angelo (2002) también nos dice que el proyecto de vida se construye teniendo en cuenta las metas a corto, mediano y largo plazo. Con esto se entiende que la reflexión de los jóvenes debe tener como resultado una construcción con sentido de continuidad, y no simplemente una meta lejana sin un camino estructurado, realista y coherente con lo que el joven desea ser como individuo y ser social. Las metas a corto plazo son aquellas acciones inmediatas que están más relacionadas con el presente, las cuales sirven para tener cada vez más cerca los objetivos planteados. Las metas a mediano plazo son los propósitos que se tiene a uno o cinco años aproximadamente. En el caso de adolescentes del grado once puede ser lo que desean estudiar, el futuro profesional, emprender o algún proyecto social. Las metas a largo plazo van más allá de lo material o de títulos profesionales. Están vinculadas con propósitos de vida, valores con los que se desea acompañar la existencia, lo que D' Angelo (2002) llama “metas superiores”.

Con respecto a lo anterior, los hallazgos muestran que los estudiantes han reflexionado en cuanto al proyecto de vida, en lo que tiene que ver con las metas a corto, mediano y largo plazo. A corto plazo desean terminar su bachillerato, tener un buen ICFES, pasar a una universidad, estudiar después de graduarse. Aunque reconocen que hay unas dificultades y limitantes que tienen que ver con lo económico, al mismo tiempo sienten la necesidad de terminar el colegio para poder trabajar y ayudar a la familia. Esta encrucijada para ellos aún no tiene solución. También están los casos de estudiantes en condiciones económicas mejores, donde reciben un apoyo total para seguir su formación profesional.

En las metas a mediano plazo, los estudiantes del grado once se ven como profesionales o emprendedores con algún tipo de éxito, que les ayudará a mejorar la condición social y económica de la familia. Reconocen todos los esfuerzos y sacrificios que han tenido que hacer las personas que los han apoyado, y desean retribuirles estos esfuerzos con el darles una casa propia, que no tengan que trabajar más en los difíciles oficios con los que sostienen las necesidades de la familia y ayudarles para escalar socialmente.

En las metas a largo plazo, los estudiantes expresan el deseo de ayudar a quienes los necesitan; quieren dejar una huella en el mundo, hacer descubrimientos científicos, crear fundaciones médicas para niños y conocer el mundo a partir de trabajos que les permitan ir más allá de las fronteras en las que han crecido y vivido. Todas estas aspiraciones terminan siendo resultado de la profesión que les gustaría estudiar.

Las instituciones educativas, en estos casos, tienen la responsabilidad de proyectar y planificar la escuela de padres, transversalizado con el proyecto de vida de los jóvenes. Las familias deben conocer que sus hijos están en construcción de un proyecto de vida que va más allá de graduarse para salir a buscar un trabajo informal, con el que pretenden mejorar los ingresos que tienen en el momento; esto, al costo de dejar a un lado los sueños y proyectos de corto, mediano y largo plazo.

De acuerdo con Rodríguez et al. (2017) el proyecto de vida debe ser para las instituciones educativas una categoría fundamental, desde la cual es vital comprender al ser humano de forma integral y no solo desde prácticas específicas, situaciones particulares o conceptos parcializados. Basado en esta fuente, el proyecto de vida termina articulando tanto lo personal como lo académico y lo social, dándole a la escuela y al proceso educativo un protagonismo fundamental en su construcción. Es decir, el proyecto de vida no se limita a lo que ocurre en la familia y en el interior del estudiante. Un joven de once ha pasado tanto tiempo en la escuela compartiendo con compañeros, profesores, comunidad educativa y las distintas dinámicas que se dan al estudiar, que este espacio termina siendo clave en la formación de ese sujeto que construye su proyecto a partir de la relación con su entorno. “Mis compañeros me ayudan a entender, ellos me ayudan a crecer” (E3).

Con respecto a lo anterior, en los hallazgos, los estudiantes del grado once resaltan la importancia que ha tenido la escuela en su proceso tanto de formación como de construcción del proyecto de vida. En varias ocasiones resaltan el valor que han tenido algunos profesores tanto de primaria como de bachillerato, para que al final estos jóvenes le terminen cogiendo amor y pasión a un área en particular. Los jóvenes expresan que el deseo de ser profesores, matemáticos, científicos, interés por la filosofía, el querer ser emprendedores, empezó a fortalecerse desde la experiencia que tuvieron con un profesor en particular

Otro aspecto que resaltan los estudiantes es la importancia del apoyo que algunos miembros de la institución les han dado en aquellos asuntos que quieren dejar atrás. Para poder llevar a cabo

lo que tienen proyectado para su futuro, expresan que han sido más los profesores que la misma familia quienes les han dado el apoyo necesario para intentar salir de alguna adicción o incluso problemas de tipo emocional. Pero también, algunos expresaron que su desinterés por alguna área o profesión nació de la imagen negativa que tuvieron con algún profesor. El ver en ellos falta de pasión por su trabajo, percibían que daban clase solo porque les tocaba y no por amor a lo que enseñaban, les quitaba el interés sobre los temas que se daban en esas clases.

“Hay algunos profesores... como que no tienen interés ni siquiera por enseñar. Están ahí como por mera labor. Entonces uno no siente como esa pasión por aprender. Otros que ni siquiera hacen el esfuerzo, que a veces no explican bien, no se hacen entender y después uno es el del error. Entonces, eso frustra demasiado” (E6).

Con esto se muestra, claramente, la importancia que tiene la escuela en la formación integral de los estudiantes, como lo afirman Rodríguez et al. (2017). Otro aspecto que valoran los estudiantes, relacionado con el apoyo institucional, se enmarca en los proyectos que se llevan a cabo, que les permiten visitar universidades, hacer parte de las medias técnicas, la preparación para presentar las pruebas ICFES, la cual relacionan con el facilitarles el acceso para el año siguiente a las universidades públicas.

Rodríguez et al. (2017) afirman que el proyecto de vida no solo se construye desde los intereses individuales, sino que se va formando desde un diálogo con el contexto, tanto los gustos, valores y la vocación, siempre deben estar unidos a lo social. El proyecto de vida es, entonces, ese espacio de encuentro entre ese sujeto y su entorno social, donde se hace posible el ir configurando lo que se desea en el futuro, aunque aclaran, que es solo posibilidad, más no garantía. El mismo contexto puede favorecer o limitar el desarrollo del proyecto de vida, pero también se debe tener presente que el sujeto tiene la capacidad de transformar su propia realidad, mediante su trabajo, empeño y esfuerzo. Es aquí donde Rodríguez et al. (2017) resaltan el papel de la escuela como acompañante del estudiante para que identifique los recursos con los que cuenta, los obstáculos que se le irán presentando y las oportunidades que debe aprovechar.

En esta misma línea, los estudiantes del grado once reconocen que hay un contexto real en el que viven, al que quieren transformar por ofrecerles fines distintos a los que ellos aspiran. Afirman que el barrio en el que crecieron les ofrece caminos por fuera de la ley, que les permiten tener ingresos rápidos y relativamente fáciles, y les evitarían varios años de estudio, esfuerzos y sacrificios. Más allá de esta realidad, los estudiantes desde su proyecto de vida afirman preferir el

camino más largo, pero el que concuerda con los valores adquiridos en el hogar, la escuela y en su cultura. Otro asunto que se observa es la reflexión crítica con la que analizan a los jóvenes de sus barrios; observan que adolescentes como ellos deciden ser obreros, irse para las minas o trabajar en restaurantes u hosterías al salir de la escuela, dejando a un lado las aspiraciones, por ejemplo, de ser profesionales; pero tienen el criterio, al observar estos casos, de afirmar que son ejemplos que no quieren seguir, pues la prioridad de ellos es estudiar.

“No, porque digamos que yo como alguien que todos los días ve a gente, por estar con mi mamá en su emprendimiento, observo muchas personas que se dedican al trabajo, muchas personas con pocos estudios, jóvenes de 20 años que ya están dedicados a ser obreros, a trabajar en las calles, y que cada sábado y domingo están al lado con volumen, con fiesta. Entonces, no me da un buen ejemplo” (E6).

Asimismo, emergió en las narraciones de los estudiantes, con relación a lo que afirman Rodríguez et al. (2017), tiene que ver con la transcendencia que tiene el proyecto de vida, respecto a las aspiraciones individuales o personales. En las voces de los estudiantes claramente se identifica un sentido de vida ligado a ayudar a la familia, a los niños, a su municipio e incluso a dar renombre internacionalmente al país, a partir de los frutos profesionales que desean lograr a largo plazo. Sus metas no se reducen a tener reconocimiento personal; ellos se visualizan saliendo adelante, pero aportando a otros y produciendo espacios o posibilidades para que otros crezcan con ellos.

Según Pulido (2009), el proyecto de vida, al darle un sentido a la existencia de los jóvenes, les permite tener una disposición firme para permanecer en la escuela, dado que las metas que desean alcanzar en el proyecto se convierten en estrategias de retención escolar, pues la educación pasa de ser una obligación social al medio para lograr trascender hacia los fines propuestos. El estudiante, al identificar el sentido de vida, deja de estudiar “porque toca” y pasa a entender que el estudio es la vía para alcanzar los propósitos que ha estructurado en el proyecto de vida.

"Y entonces yo estuve en ese internado y entonces empecé a hablar de mis problemáticas y entonces ya como que me fui liberando de eso y entendí que sin estudio no hay nada. Aunque muchos puedan lograrlo sin estudiar, yo en mi caso consideraría que no. Yo me metí la cabeza de que tenía que estudiar" (E4).

Por esto dice Pulido (2009) que el proyecto de vida no es simplemente un anexo al currículo, sino una herramienta pedagógica, eficaz para evitar la deserción, e incluso fortalece el compromiso educativo de los adolescentes.

Basado con lo que afirma Pulido (2009) y los hallazgos encontrados en las voces de los estudiantes, se encuentran expresiones que relacionan el deseo del joven de mejorar las condiciones y calidad de vida de su contexto familiar, con el poder terminar los estudios no solo de bachillerato sino también de la educación superior. Al ligar estos asuntos, el compromiso con la educación pasa de un estado donde solo se cumple con el estudio, a convertirse en el medio para darle a la familia y a sus seres más cercanos, lo que ellos sueñan darles. En estos casos, desertar del colegio no es opción, porque sería al mismo tiempo renunciar al propósito de vida, que los impulsa a esforzarse frente a la posibilidad de dar a su familia lo que desean para ellos.

Otra evidencia que se destaca en los estudiantes es identificar en el estudio la posibilidad de recuperar lo que han perdido por distintas circunstancias, como la pérdida de la familia. En las voces de los estudiantes encontramos jóvenes que viven solos, lejos de la vereda donde crecieron, sin familia, y sobreviviendo prácticamente de las ayudas que reciben del municipio y de algunos profesores. Este sacrificio es aceptado porque entienden que solo al estudiar podrán tener los recursos para formar una nueva familia, a la que podrán darle una mejor vida de la que tuvieron, en cuanto a las condiciones materiales y espirituales. El no estudiar es quedarse a la intemperie, sabiendo que las ayudas que reciben hoy, por ser menores de edad, desaparecerán al cumplir la mayoría de edad. Es también en estos casos donde la escuela asume un papel fundamental para los adolescentes. La escuela no solo es la institución que les dará un diploma que les permite trabajar más adelante; es el espacio de reflexión en el que recibirán el acompañamiento, orientación y escucha activa que irá formando en los estudiantes una mirada en que lo académico trasciende más allá de lo formal.

Esta práctica educativa se enmarca en lo que Mèlich (2004) propone como una ética de la compasión o una semántica de la cordialidad, cuyos pilares fundamentales son el acogimiento, la deferencia y la hospitalidad. El autor fundamenta esta postura en la idea de que “la relación entre el Mismo y el Otro es una deferencia del Mismo hacia el Otro en la que podemos reconocer la relación ética” (p. 71). Desde esta perspectiva, el acompañamiento del educador es un acogimiento a la alteridad del estudiante; la orientación se ejerce con la deferencia que prioriza su proyecto de vida; y la escucha activa es un acto de hospitalidad infinita hacia su palabra.

Los jóvenes, como afirma Pulido (2009), ven en la escuela no solo un lugar para pensar en el futuro, sino un espacio en el que construyen un presente con sentido. Los jóvenes narran cómo el aprender en el colegio, el graduarse con conocimientos y valores, el tener notas representativas

en las pruebas de estado, les permite mirar desde un presente un futuro con mayores posibilidades. Reconocen que el simple hecho de solo ir a estudiar, no para aprender ni para prepararse mejor, les cerrará muchas puertas que necesitan para cumplir sus metas.

Taylor (1996) resalta la importancia de la identidad en el proyecto de vida, debido a que el punto de partida de la construcción tanto de las metas como del proyecto se da desde lo que el sujeto entiende; es su existencia. Enfatiza que la definición de sí mismo no puede ser superficial, sino que debe ser un conocimiento profundo de lo que realmente es y considera valioso para su vida. Es decir, el estudiante, desde esa comprensión de lo que es, elabora las metas personales, forma una visión clara del futuro y conecta lo que hace en el presente con lo que tiene proyectado ser más adelante. Para este caso de análisis, es indispensable que el joven comience con la búsqueda de su identidad, partiendo de aceptar su historia, reconociendo el marco moral que lo guía, conociendo lo que es y definiendo el sentido o lo que le da sentido a su existencia. De no ocurrir momentos de introspección, y no tener mayor claridad sobre su identidad, es altamente probable que, tanto las metas como el mismo proyecto de vida que construya, se vuelven superfluos o simples decisiones imitativas.

La reflexión de Taylor (1996) reconoce a la escuela como un escenario fundamental en la formación de la identidad de los adolescentes. En la escuela, el estudiante enfrenta diversos tipos de valores, ejemplos de modelos de vida y diversas posibilidades de ser; es aquí donde el acompañamiento del docente, más los espacios que otorgue la institución para reflexionar sobre asuntos éticos, ayudarán al estudiante a construir una identidad coherente, con valores y desde sus propias decisiones.

"Bueno, cuando yo recién llegué al colegio, yo pasé una etapa muy fea. Mi personalidad, mi forma de ser era muy distinta de lo que soy ahora. Y hubo dos profesores en especial que se tomaron como el trabajo de hablar conmigo y hacerme como entrar en razón de qué estaba pasando. Le agradezco mucho a esas personas porque, gracias a eso, yo caí en cuenta de los errores que cometí. Aprendí muchas cosas" (E2).

Al relacionar lo dicho por Taylor (1996) con los hallazgos encontrados en las voces de los estudiantes, hay un alto grado de concordancia: los jóvenes reconocen la importancia de tener en sus mentes el ayudar a la sociedad, pero siempre teniendo en cuenta no ir en contra de lo que ellos realmente sienten ser y quieren ser. Son conscientes que dedican horas del día siguiendo, escuchando y viendo a personas en redes sociales, pero esto no implica el no saber que cada persona

tiene rasgos únicos que la diferencian de los demás; valoran sus propios pensamientos, las actitudes que tienen para enfrentar algunas situaciones e, incluso, resaltan aquellas características que los hace sentir únicos y no encajar en los modelos establecidos.

También reconocen el marco moral que desde niños los ha ido formando, al tener como referentes las enseñanzas de tíos, madres o padres, y familiares que han hecho o hacen parte del núcleo familiar. Les gustaría seguir los pasos de los familiares que han tenido la oportunidad de estudiar y salir adelante desde la formación que tuvieron. Manifiestan que en sus contextos, incluida la escuela, han conocido diferentes personas, con formas de vida distintas, venidas de regiones con costumbres diferentes a las de ellos, que les ha permitido nutrirse de distintos aspectos, para ir identificando lo que les interesa y lo que no en sus proyectos de vida. Incluso, afirman los estudiantes de once que ya dedican tiempo y esfuerzo a pulir lo que reconocen como propio, sea en el caso de las artes, la escritura o el conocimiento científico; dicen que estos talentos han hecho parte de ellos desde temprano edad. También dicen algunos que estos gustos los empezaron a descubrir en la escuela, gracias a algún profesor o al hacer parte de algún proyecto o semillero institucional.

En las voces de los estudiantes se confirma la importancia para la construcción del proyecto de vida que tiene la escuela, el formar la identidad desde una introspección, una vuelta sobre sí mismo; el que las metas que se van consolidando sean coherentes con el sentido de vida y que la escuela genere esos espacios que el estudiante necesita para ser acompañado y reflexionar sobre su pasado, presente y futuro.

Motivación

Los hallazgos de esta investigación en relación con la categoría de motivación indican, claramente, que esta es un elemento estructurante tanto del desarrollo personal como del proceso educativo de los estudiantes, en tanto actúa como la fuerza interna que constantemente los orienta a actuar, a decidir y a comprometerse con metas que dotan de sentido su vida, así como también los sitúa como protagonistas de su proceso formativo en su interacción con las diversas dinámicas y comportamientos que constituyen a la escuela como el espacio en el cual se desarrolla de manera consciente y crítica el planteamiento, la definición y la construcción de los proyectos de vida a través de conocimientos, prácticas y hábitos.

La motivación, entonces, se configura como el mecanismo que dinamiza la conducta y moviliza la voluntad de los estudiantes, permitiéndoles transformar sus aspiraciones y sus metas personales en propósitos educativos concretos. Por esta razón, es válido considerar que la motivación, tanto en sus componentes intrínsecos como extrínsecos, es el eje articulador del proyecto de vida de los estudiantes en el sentido de que un estudiante motivado desarrolla congruentemente su personalidad y su interacción con la escuela en un proceso integrado, mediante el cual puede formular y construir su proyecto de vida de una forma autónoma, coherente y responsable. El psicólogo estadounidense Maslow llama a este proceso “autorrealización”, es decir,

realización creciente de las potencialidades, capacidades y talentos; como cumplimiento de la misión —o llamada, destino, vocación—; como conocimiento y aceptación más plenos de la naturaleza intrínseca propia y como tendencia constante hacia la unidad, integración o sinergia, dentro de los límites de la misma persona. (1972, p. 40)

Los hallazgos mostraron que los estudiantes de grado once son adolescentes, con edades entre los quince y diecisiete años, que se encuentran en una etapa de construcción de su proceso identitario, a través de cada una de sus acciones e interacciones consigo mismos, con sus semejantes, sus familias, la escuela y la sociedad. Los estudiantes regularmente canalizan su energía hacia objetivos que reflejan sus intereses personales, variados, múltiples y abiertos, impulsados por la curiosidad y exploración connaturales al ser humano, y las complejas exigencias de sus contextos y sus entornos, como las expectativas familiares de un buen comportamiento y las expectativas de sus maestros de actitudes aptas para los aprendizajes que brinda la escuela.

Es así como se puede decir que la motivación es aquel proceso bidimensional que articula y le da su contextura al proyecto de vida en tanto que, por un lado, en su aspecto intrínseco, impulsa la autorrealización y el constante autodescubrimiento y desarrollo de habilidades, talentos y pasiones individuales; mientras que en sus aspectos extrínsecos, relacionados con el entorno, la familia y la escuela, permite la paulatina adaptación social (socialización) y el cumplimiento de responsabilidades en los diferentes espacios y proyectos en los que los jóvenes se desenvuelven. En este contexto en el cual se considera a la motivación como un aspecto central de la autorrealización, Maslow afirma que

el desarrollo es en sí mismo un proceso gratificante y excitante; por ejemplo, la realización de anhelos y ambiciones, como la de ser un buen médico; la adquisición de habilidades

admiradas, como tocar el violín o ser un buen carpintero; el constante incremento de la comprensión de los demás, del universo o de uno mismo; el aumento de creatividad en cualquier campo o, lo más importante de todo, la simple ambición de ser un buen ser humano. (1972, p. 45)

Por otro lado, los hallazgos revelaron que la motivación es también un proceso social, es decir, que no se desarrolla de manera aislada ni es un componente meramente subjetivo, sino que se construye y se mantiene gracias a las redes de apoyo significativas que constantemente la cultivan y la estimulan, es decir, la familia y la escuela. Por esto se puede afirmar que las familias y las escuelas pueden ser entornos tanto motivantes como desmotivantes de la persona y del estudiante. Por ello, es preciso la colaboración y el equilibrio entre la familia y la escuela como escenarios en donde el estudiante halla razones y motivos para definir y construir positivamente su proyecto de vida.

La familia es la primera estructura de socialización que orienta la conducta y moldea la autopercepción de los jóvenes, a través de pautas de crianza, modelos y expectativas familiares que influyen directamente en la formación del sentido de responsabilidad y de autonomía. Sin embargo, los hallazgos mostraron la importancia que tiene la escuela en la vida de los niños y adolescente, pues es allí donde la interacción social aprendida en la familia tiene lugar y se extiende a círculos cada vez más amplios. En la escuela y mediante los ambientes pedagógicos, el trabajo grupal de los pares estudiantiles y las interacciones con la guía y la enseñanza de los maestros se resignifican los proyectos de vida con integrantes claves como la reflexión crítica, la autorregulación emocional y la toma de decisiones conscientes.

Así, la motivación adquiere un carácter educativo y relacional puesto que se fortalece cuando el estudiante encuentra coherencia entre el acompañamiento familiar que tiene de base, la escuela en la cual desarrolla múltiples aprendizajes e interacciones sociales, interpersonales, cognitivas, etc., y lo que comienza a proyectarse y a desear de su vida y de sus metas a futuro. Es de esta manera como los hallazgos sugieren una complementariedad entre la familia y la escuela como escenarios esenciales en donde los jóvenes descubren el valor del esfuerzo, orientan su energía hacia metas significativas y realizables y le dan forma a un proyecto de vida imbuido de elementos tan importantes como la autonomía personal, el compromiso social y el sentido

existencial. Algunas expresiones naturales de los estudiantes evidencian esa importancia del apoyo familiar y del apoyo motivacional de los profesores:

- “Mi mamá siempre ha estado ahí como para apoyarme en lo que a mí me gusta, y tanto pues emocionalmente como económico” (E4),
- “Bueno, mi caso es bastante positivo porque recibo como el apoyo de ellos en tanto de que, ah, ¿quieres estudiar eso? Bueno, vamos a buscar diferentes universidades, diferentes carreras” (E4).
- “Hay unos (profesores) que lo guían a uno bastante como uno que quiere, y también se ve como ese cariño que tienen a que uno entienda, a que uno le coja amor a lo que uno está haciendo” (E4).

En cuanto a la motivación intrínseca, los resultados evidenciaron que esta es uno de los principales pilares en el cual los jóvenes edifican sus proyectos de vida, ya que esta representa la fuerza interior que día a día los impulsa a ejercer sus facultades, a aprender, a explorar, a crear y a superarse por el simple goce de hacerlo. Según los planteamientos de Reeve (2002), este tipo de motivación se origina en la satisfacción inherente a las actividades mismas que desarrolla la persona, más que en recompensas externas y presiones sociales, manifestándose en los estudiantes cuando experimentan entusiasmo, placer y curiosidad cuando realizan determinadas tareas.

Los testimonios analizados revelaron que, en el marco de la escuela, actividades como la lectura por gusto propio, la resolución de problemas complejos matemáticos o científicos, la exploración artística o la búsqueda de superación personal no solo expresan caprichos o intereses pasajeros, sino que como tal son formas de autoconocimiento y de afirmación del potencial individual que se refleja constantemente en los estados motivacionales de los estudiantes:

- “Me encanta leer filosofía. Es un hábito que desde el año pasado cogí, y gracias a ese hábito fomenté mucho mi lectura” (E3).
- “Bueno, por iniciativa propia me gusta mucho el deporte, me gusta practicar cualquier deporte que tenga que exigirme físicamente y también mentalmente” (E2).

Así se tiene que, dentro del marco de la escuela, los aprendizajes significativos son aquellos que fortalecen los procesos motivacionales a través de la promoción de la autoconfianza, la

creatividad y el desarrollo de capacidades, aspectos que son esenciales para que los estudiantes encuentren sentido a su proceso formativo y sean capaces de proyectar su identidad más allá de las aulas, precisamente con las herramientas que estas les brindan. En este sentido, Reeve afirma el carácter diferenciador y clave de la motivación en el proyecto de vida y en el proceso educativo cuando afirma:

En contraste, cuando los estudiantes se emocionan con la escuela, cuando los trabajadores confían en sus habilidades y cuando los atletas se ponen objetivos más altos, los maestros, supervisores y entrenadores pueden tener la seguridad de que cada una de estas personas podrá adaptarse con éxito a su ambiente único. La gente con una motivación de alta calidad se adapta bien y prospera; la gente con déficits motivacionales fracasa. (2002, p. 10)

Además, la discusión de los resultados y hallazgos muestra que el desarrollo de la motivación intrínseca depende estrechamente de factores que hacen parte del entorno educativo que rodea al estudiante. La escuela funge principalmente como un espacio social y un escenario comunitario que hace posible el crecimiento personal y donde, por principio y práctica, se estimulan las necesidades psicológicas básicas de los estudiantes concernientes a la autonomía y la eficacia personales y las relaciones interpersonales. Si dentro de la escuela los jóvenes se sienten acogidos, respetados, escuchados y valorados se vuelven capaces de tomar decisiones sobre su propio aprendizaje y de orientar sus intereses hacia metas que les resultan cognitivamente y emocionalmente significativas. En el proceso formativo, la motivación intrínseca se consolida como su motor en tanto que articula el deseo de aprender con el desarrollo de la identidad, lo que le permite a los estudiantes construir un proyecto de vida coherente, reflexivo, activo y resiliente fundamentado en una educación que se convierte en una experiencia integral de realización y sentido.

No es exagerado afirmar que uno de los principales resultados de la investigación consiste en la centralidad que ocupa la motivación en los procesos de aprendizaje. Esta opera como un motor esencial que dirige la exploración, el descubrimiento y el desarrollo intelectual de los estudiantes, significando que la escuela cumple un papel protagónico en el momento en que ofrece escenarios que activan la motivación de los estudiantes ampliando constantemente sus horizontes y estimulando su curiosidad.

Cuando la educación logra con éxito vincular los intereses personales de los estudiantes, con sus experiencias de aprendizaje, logra establecer una conexión motivacional, emocional y cognitiva con los saberes de la escuela, propendiendo así por una experiencia integral y con sentido, una experiencia que brinda las condiciones ideales para que los individuos puedan formular, definir y construir sus proyectos de vida desde la escuela y con las herramientas que esta brinda. Los resultados arrojaron que cada estudiante tiene unos intereses y unas capacidades particulares que se encauzan en una orientación personal hacia determinadas áreas del conocimiento en función de su sensibilidad, de su personalidad, de sus talentos y expectativas; en fin, de sus procesos identitarios que los llevan a ser quienes son, revelando que el aprendizaje no es un mecanismo homogéneo e impersonal, sino una trayectoria personal de construcción de sentido. Así, la motivación es siempre un puente entre los intereses individuales y las aspiraciones de futuro, permitiendo que los estudiantes se reconozcan primeramente como sujetos capaces de transformar su entorno a través del conocimiento, la creatividad y el pensamiento crítico.

En lo que tiene que ver con la motivación extrínseca, la discusión de los resultados evidencia que desempeña un papel fundamental en la generación de actitudes positivas hacia el aprendizaje, en cuanto emana de climas escolares favorables y relaciones interpersonales profundas y significativas como las de profesor-estudiante. Los hallazgos muestran que los docentes comprometidos marcan la diferencia al enseñar con entusiasmo y emplear metodologías pedagógicas activas e innovadoras, que movilizan los procesos de enseñanza-aprendizaje incluso en áreas o asignaturas complejas para los estudiantes y que regularmente les provocan dificultad o rechazo. La mediación pedagógica de los maestros consolida ambientes de aprendizaje propicios para que los estudiantes encuentren sentido a sus procesos educativos. Así, se puede hablar de calidad educativa según el factor de la motivación extrínseca, en tanto una escuela que la tenga en cuenta como factor central no se reducirá a ser un espacio de instrucción y de transmisión de contenidos, sino un espacio generador de experiencias emocionalmente significativas de aprendizaje que fortalecen la autoconfianza y el desarrollo de capacidades personales, sociales y académicas.

Reeve expresa el importante rol que juega la motivación extrínseca en la consolidación de un ambiente favorable en los siguientes términos:

A través de nuestras experiencias únicas, exposiciones a modelos de rol y concienciación de las expectativas culturales, adquirimos diferentes metas, valores, actitudes, expectativas, perspectivas de logro, maneras de explicar nuestros éxitos y fracasos, aspiraciones personales, un sentido del sí mismo y así en forma sucesiva. Estas maneras de energizar y dirigir nuestro comportamiento provienen de fuerzas ambientales, sociales y culturales. (2002, p. 13)

Cuando los docentes tienen en cuenta en su quehacer pedagógico los estados motivacionales intrínsecos y extrínsecos de los estudiantes, estos reflejan que la sensibilidad, el afecto y la empatía de sus docentes son elementos determinantes de la orientación del proceso educativo hacia la construcción del proyecto de vida en tanto que, en primer lugar, se trata de fortalecer la autoestima y la autoconfianza necesarias para aprender con sentido o hallar un sentido en los aprendizajes. Los hallazgos demuestran que cuando el maestro se muestra cercano y no autoritario, escucha activamente y comprende las particularidades emocionales de los estudiantes, se genera un clima escolar de reconocimiento y confianza que impulsa a los jóvenes a encontrar más sentido a su proceso educativo y, por consiguiente, a comprometerse más con él mismo. El aprendizaje se revela en su auténtica dimensión como un proceso de transformación personal en el que la figura del docente actúa como un referente afectivo y emocional al inspirar a sus estudiantes a superar sus limitaciones, explorar sus potencialidades y proyectar sus metas en consonancia con el sentido de su identidad.

Un proceso educativo que realmente trascienda las pedagogías tradicionales, memorísticas, repetitivas y desconectadas de los intereses de los estudiantes aspira a convertir la experiencia educativa en algo dinámico y significativo que de verdad potencie la curiosidad y la participación de los estudiantes. Los hallazgos indican que las prácticas educativas rutinarias y despersonalizadas tienden a generar desmotivación y desconexión con el sentido y alcance del aprendizaje.

Desde un enfoque motivacional, el proceso educativo se propone también estimular la capacidad de resiliencia de los estudiantes en cuanto componente esencial, dado que implica transformar las dificultades personales o escolares que se les presentan cotidianamente a los estudiantes en oportunidades de crecimiento personal y desarrollo emocional. Los hallazgos revelaron que, cuando el entorno educativo ofrece un acompañamiento afectivo y espacios de reflexión y autocrítica, los estudiantes son capaces de reinterpretar sus fracasos en clave resiliente

como aprendizajes para superar la adversidad y fortalecer con ellas su identidad. Cyrulnik expresa que la resiliencia es una experiencia transformadora de la siguiente manera:

«Conseguí superarlo», dicen con asombro las personas que han conocido la resiliencia cuando, tras una herida, logran aprender a vivir de nuevo. Sin embargo, este paso de la oscuridad a la luz, esta evasión del sótano o este abandono de la tumba, son cuestiones que exigen aprender a vivir de nuevo una vida distinta. (2005, p. 23)

La motivación es también clave para la consolidación de mecanismos de resiliencia que permiten convertir al proceso educativo, a su constante devenir en metas, errores y fracasos en experiencias transformadoras que contribuyen al desarrollo de las capacidades cognitivas, emocionales y volitivas de los estudiantes. La motivación y la resiliencia se entrelazan en un proceso profundamente humano que dota de solidez y textura al proyecto de vida de los estudiantes. Ambas dan sentido a las experiencias positivas y negativas como pasos o etapas por los que la vida atraviesa y que configuran oportunidades para la autorregulación emocional que capacita a los estudiantes a tener una visión más optimista de sí mismos a lo largo de su proceso.

En suma, se puede considerar que la motivación es nuclear, estructural y vital en el proyecto de vida de los estudiantes en tanto dirige cada uno de sus comportamientos y acciones, y a la consolidación de sus metas personales relacionadas y desarrolladas a través de las experiencias educativas que encuentran en la escuela. Un estudiante motivado es el resultado de una serie de factores personales y sociales que puede ser logrado por una escuela que brinda experiencias significativas de aprendizaje. Crear climas escolares motivantes es la tarea de una escuela, en la cual los docentes acompañan de manera integral a sus estudiantes. Asimismo, cultivar mecanismos de resiliencia en los estudiantes es una necesidad básica para lograr proyectos de vida sólidos y coherentes que no se derrumben fácilmente por los desafíos y las dificultades de las sociedades del siglo XXI.

Familia

Los hallazgos de la investigación revelan que la familia es la principal forjadora de la identidad de los estudiantes, especialmente en lo relacionado con el apoyo emocional. La familia se reconoce como el primer y más influyente espacio de socialización, en el cual se configuran

saberes, actitudes y valores que posteriormente orientan la manera en que los individuos interpretan el mundo y se relacionan con él.

Esta comprensión coincide con la perspectiva de Berger y Luckmann (2003), quienes plantean que la realidad no es algo dado o natural, sino el resultado de un proceso de construcción social mediado por la interacción. Como señalan los autores:

En primer término, podemos señalar el hecho evidente de que todo desarrollo individual del organismo está precedido por un orden social dado; o sea, que la apertura al mundo, en tanto es intrínseca a la construcción biológica del hombre, está siempre precedida por el orden social. (Berger y Luckmann, 2003, p. 13)

Desde esta mirada, la familia constituye la primera institución socializadora que otorga significado a las experiencias y orienta lo que se considera real, correcto y esperable dentro del mundo social de los estudiantes.

El estudio también evidenció que una crianza que equilibra el afecto con límites claros favorece la formación de sujetos capaces de proyectarse con responsabilidad y conciencia social, debido a la consolidación de una estabilidad emocional que posibilita la toma de decisiones y el reconocimiento del otro. En este sentido, Berger y Luckmann afirman que “la conciencia como constitutivos de las diferentes esferas de la realidad. Reconozco a mis semejantes, con los que tengo que tratar en el curso de la vida cotidiana, como pertenecientes a una realidad” (2003, p. 36). Esto refuerza la idea de que las relaciones familiares no solo brindan soporte afectivo, sino también el marco de interpretación y reconocimiento de los demás en la vida cotidiana.

Este hallazgo se alinea con lo que Berger y Luckmann (2003) denominan socialización primaria: el proceso mediante el cual interiorizamos los significados y normas de nuestro entorno familiar hasta hacerlos parte de nuestra propia identidad y posteriormente son las habilidades que el estudiante posee en la vida social

Otra idea que gira en relación con el apoyo emocional son las figuras significativas: madres, padres, abuelos, hermanos mayores o docentes, se convierten en una red de apoyo esencial. Esta red no solo brinda soporte emocional, sino que actúa como un espejo que ayuda a construir quiénes somos, proporcionando reconocimiento y orientando los modos de actuar en sociedad, siendo un pilar, como propone Plazarte et al. (2022), las familias y sus figuras cercanas. Los estudiantes en su entrevista manifiestan esta seguridad que les proporcionan sus figuras cercanas en los momentos de adversidad.

La investigación también visibiliza realidades familiares diversas y, a veces, desiguales. En hogares donde, por ejemplo, la madre asume múltiples roles, su presencia se vuelve central para transmitir resiliencia y valores. Por el contrario, el abandono familiar surge como un factor crítico que puede llevar a los jóvenes a asumir responsabilidades adultas de forma prematura, afectando su desarrollo emocional y académico. En este sentido la familia puede ser un determinante negativo en el apoyo emocional que puede brindar; “el niño se ha ido desenvolviendo a lo largo del año en el medio escolar, y cómo todas sus habilidades y destrezas se ven influenciadas negativa o positivamente en consecuencia al tipo de familia en el que se encuentre” (Plazarte et al., 2022, p. 5).

Teniendo en cuenta lo hallado en la investigación se reafirma la idea que para los contextos estudiados la familia es el núcleo fundamental de la sociedad, la primera escuela formadora de los individuos donde estos son improntados. El análisis de los testimonios recogidos así lo manifiestan: “A la hora de yo escoger mi carrera me siento presionada por el hecho de escoger bien lo que voy a estudiar... entonces está esa presión de que tengo que escogerla bien para después salir adelante” (E6).

Se observa una relación estrecha entre el capital cultural y educativo familiar, las expectativas familiares que completan el tejido emocional de los proyectos de vida juveniles. Los relatos revelan que los estudiantes internalizan las aspiraciones familiares, las cuales operan como un motor de autoexigencia y motivación, pero también como una potencial fuente de presión. “Para los hijos, el mundo que les han transmitido sus padres no resulta transparente del todo; puesto que no participaron en su formación, se les aparece como una realidad dada que, al igual que la naturaleza, es opaca al menos en algunas partes” (Berger y Luckmann, 2003, p. 13).

Esta idea ayuda a comprender este proceso de socialización primaria, donde las expectativas no solo se transmiten, sino que son incorporadas por los jóvenes, configurando su horizonte de posibilidades y su sentido de responsabilidad. Este fenómeno se evidencia cuando los estudiantes expresan su deseo de cumplir las expectativas de sus padres o de alcanzar logros que enorgullezcan a su familia, internalizando un mandato de éxito.

Por otra parte, el capital cultural familiar, entendido no solo como los títulos académicos de los padres, sino también como los recursos, hábitos lectores, valores y referentes educativos inculcados en el hogar, actúa como un pilar que facilita o limita el proyecto de vida de los estudiantes. Ofrecen un marco para interpretar cómo este capital, cuando es escaso, puede restringir

las opciones formativas y generar una palpable tensión entre lo deseado y lo económicamente viable, forzando a veces a elegir "una carrera por dinero y no por vocación".

En relación con esto, en el estudio realizado por Morquecho

los estudiantes respondieron entre nunca y casi nunca que los padres de familia no deben influir en la decisión profesional de sus hijos, por lo que son ellos quienes deben decidir. Como se menciona anteriormente, los primeros gestores de la educación del ser humano solo es comprometerse a transmitir orientación, motivación y soporte; ya que al elegir una carrera universitaria significa mucho esfuerzo. (2023, p. 14)

La educación no es percibida simplemente como un proceso formal, sino como la principal posibilidad de ascenso social. Frases arraigadas en el discurso familiar como “estudie si quiere ser alguien en la vida” o “la única herencia que le puedo dejar es el estudio” simples comentarios; son la expresión profundamente internalizada que ve en la educación el motor de cambio y la herramienta más poderosa para la movilidad social.

Las familias, conscientes de este potencial, despliegan una doble estrategia de estimulación. Por un lado, existe una exposición deliberada a estímulos intelectuales, artísticos y académicos desde la infancia, buscando encender la chispa de la curiosidad. Por otro, la presencia de modelos familiares exitosos en el ámbito educativo, un tío que estudió en el Sena, una madre que culminó su carrera contra todo pronóstico funciona como ejemplo de aspiración y motivación, demostrando que el ascenso es posible y tangible. Los padres se presentan como los principales socializadores de los primeros procesos de desarrollo educacional.

A pesar de que, en los centros educativos, a través del Departamento de Consejería Estudiantil, brindan a los estudiantes la orientación vocacional mediante un método activo que busca la reflexión y la decisión sobre qué carrera deben elegir, esta disposición también se ve afectada por factores internos y externos que se presenta dentro y fuera del ámbito educativo (Morquecho, 2023, p. 10) Esto, en gran medida, tiene que ver con su formación educativa y la posibilidad de recursos económicos y culturales que puede brindar en el seno de las familias a los estudiantes en formación

El momento de la lectura adquiere un valor simbólico y formativo al reflejar el capital cultural presente en las familias. La disponibilidad de libros, el acceso a materiales educativos y la valoración del conocimiento crean entornos favorables para el aprendizaje y la reflexión. Estos

espacios fortalecen hábitos intelectuales, estimulan la curiosidad y consolidan una actitud positiva frente al estudio.

De este modo, la combinación entre recursos culturales tangibles (como los libros, el acceso a internet o las bibliotecas familiares) y recursos simbólicos como la motivación, el apoyo emocional y la valoración del estudio contribuye al fortalecimiento del proyecto de vida académico de los estudiantes, potenciando su sentido de logro y autonomía en el proceso educativo. Esto es especialmente importante en la primera infancia donde el proceso de enseñanza “para los hijos, especialmente en la primera fase de su socialización, se convierte en el mundo; para los padres, pierde su carácter caprichoso y se vuelve "serio"” (Berger y Luckmann, 2003, p. 81).

Los hallazgos evidencian que los estudiantes poseen una comprensión crítica de su contexto socioeconómico y familiar, lo que les permite reconocer con realismo sus posibilidades y limitaciones para alcanzar el éxito. Esta conciencia influye en la definición de sus metas y en las decisiones que toman sobre su proyecto de vida.

Ante las dificultades económicas, muchos optan por iniciar estudios técnicos como una vía accesible para continuar su formación. Asimismo, el capital cultural y educativo familiar se manifiesta en las expectativas y valores transmitidos en el hogar, consolidando la educación como el principal medio de superación y movilidad social. Esta revisión crítica tiene que ver con la continua revisión de constructos sociales por parte del individuo. “La formación del yo debe, pues, entenderse en relación con el permanente desarrollo del organismo y con el proceso social en el que los otros significativos median entre el ambiente natural y el humano” (Berger y Luckmann, 2003, p. 70).

De esta manera, la familia trasciende su función de mero apoyo económico para convertirse en una proveedora activa de recursos materiales y simbólicos que fortalecen el desempeño escolar. Los estudiantes son conscientes de este papel y reconocen a sus familias como facilitadoras del acceso al conocimiento y agentes de un acompañamiento intelectual continuo.

Los resultados evidencian que las expectativas familiares constituyen una de las fuerzas más influyentes en la configuración del proyecto de vida de los estudiantes. A través de ellas, las familias no solo expresan sus aspiraciones de superación, sino que también transmiten modelos de éxito, valores y concepciones sobre el logro personal. Los estudiantes interiorizan estas expectativas como referentes para orientar su desempeño académico y tomar decisiones

relacionadas con su futuro, aunque en algunos casos dichas exigencias generan tensiones o afectan su bienestar emocional.

De acuerdo con las narrativas recogidas, las expectativas familiares operan de manera ambivalente: por un lado, actúan como un motor que impulsa el esfuerzo y la perseverancia; por otro, pueden convertirse en una fuente de presión emocional cuando no están acompañadas de comprensión o apoyo. Este hallazgo destaca la importancia del equilibrio entre las aspiraciones familiares y el acompañamiento afectivo en la formación del proyecto de vida de los jóvenes como lo expresa.

Es evidente en muchos casos que los hijos desearían que los padres de familia sean menos exigentes al momento de apoyar para la selección de la carrera que desean seguir. Por consiguiente, la importancia de involucrar a los padres en la educación de sus hijos es porque la misión de los padres es guiar y orientar a los hijos que elijan la carrera que les gusta de acuerdo con sus competencias. (Morquecho, 2023, p. 10)

Los estudiantes palpitantes en el trabajo de campo evidencian una dualidad en la manera como los estudiantes viven las expectativas familiares: por un lado, se sienten motivados por el reconocimiento y la confianza depositada en ellos; por otro, experimentan ansiedad ante la posibilidad de no cumplir con lo esperado. Esta tensión revela cómo la identidad académica se construye entre la admiración familiar y el temor a fallar, generando en algunos casos una exigencia de perfección difícil de sostener.

Asimismo, el discurso familiar sobre el éxito se encuentra fuertemente asociado con la educación formal, la productividad y la superación personal. Este enfoque sitúa las carreras profesionales tradicionales como los principales indicadores de logro, dejando en un segundo plano otras formas de formación y realización. Así, los estudiantes enfrentan una presión constante por ser competitivos y eficientes, lo que influye en la manera en que valoran su esfuerzo y toman decisiones sobre su futuro académico y vocacional. La familia para el contexto educativo debe tener su función de apoyo y adaptabilidad que facilite el éxito del proyecto de vida de los estudiantes (Morquecho, 2023).

Según Berger y Luckmann “Para los hijos, el mundo que les han transmitido sus padres no resulta transparente del todo; puesto que no participaron en su formación, se les aparece como una realidad dada que, al igual que la naturaleza, es opaca al menos en algunas partes” (Berger y Luckmann, 2003, p. 81). Lo anterior guarda relación cuando en el contexto familiar se consolida

un discurso meritocrático que vincula el valor personal con el rendimiento académico y laboral. La educación superior se percibe como la vía más legítima para alcanzar reconocimiento y movilidad social, lo que tiende a invisibilizar otras formas de éxito y a limitar la diversidad de proyectos de vida. De esta manera, el logro académico se transforma en una expectativa social y familiar más que en una búsqueda individual, impregnada de la idea de que solo “quien triunfa académicamente” es digno de reconocimiento.

A medida que los estudiantes se aproximan al final de la educación media, deben enfrentar decisiones que confrontan los deseos familiares con sus propias aspiraciones personales. En este proceso surgen tensiones entre el deber ser, impuesto por el entorno, y la búsqueda de autenticidad, mediadas por la necesidad de aprobación, el temor a la desaprobación y la inseguridad frente a decisiones que consideran determinantes para su futuro.

La familia constituye el eje central en la formación de la identidad y el proyecto de vida de los estudiantes. Su influencia trasciende el plano afectivo, configurando los valores, las aspiraciones y las concepciones de éxito que orientan las decisiones académicas y vocacionales de los jóvenes. A través de los procesos de socialización primaria, descritos por Berger y Luckmann (2003), los estudiantes interiorizan las expectativas, normas y modelos familiares como referentes para interpretar el mundo y proyectarse en él. Esta interiorización da lugar a un entramado simbólico donde el estudio y la superación personal adquieren un valor moral y social, convirtiéndose en el principal medio de movilidad y reconocimiento.

Sin embargo, el análisis también evidencia tensiones entre las expectativas familiares y los deseos individuales. Mientras el apoyo y la confianza de la familia actúan como motor de esfuerzo, la presión por cumplir con los ideales de éxito puede generar ansiedad y limitar la autonomía del estudiante. En este contexto, la educación es concebida tanto como un recurso de transformación social como un mandato moral que refuerza discursos meritocráticos. En suma, la familia emerge como una institución ambivalente: formadora de sentido y motivación, pero también generadora de presiones simbólicas que los jóvenes deben aprender a gestionar para construir un proyecto de vida auténtico, equilibrado y en diálogo con sus propias aspiraciones.

Para terminar, retomando las categorías emergentes, en las narrativas de los estudiantes se evidencia que las estrategias de aprendizaje no se reducen a simples técnicas de estudio; constituyen un medio para alcanzar sus metas personales y proyectar su futuro. Los participantes manifiestan que aprender a organizar el tiempo, planificar actividades y mantener la constancia

frente a los desafíos académicos les ha permitido desarrollar un sentido de responsabilidad y autonomía. Dichas estrategias no solo responden a exigencias escolares, sino que reflejan una comprensión más amplia del aprendizaje como una herramienta de crecimiento personal y de construcción de sentido vital.

El manejo del tiempo, la disciplina y la autorreflexión emergen como elementos centrales en sus discursos, lo que indica una transición de la dependencia hacia la autodirección. En este proceso, el aprendizaje se convierte en un espacio de empoderamiento donde el estudiante reconoce su capacidad para transformar las condiciones de su entorno y alcanzar metas propias. De este modo, la estrategia de aprendizaje se asocia con el fortalecimiento del proyecto de vida, en la medida en que fomenta la toma de decisiones conscientes, la persistencia ante la adversidad y la capacidad de orientar la acción hacia propósitos significativos.

Este hallazgo coincide con lo planteado por Reeve (2002), quien sostiene que la autorregulación del aprendizaje es una expresión de la motivación intrínseca, pues impulsa al sujeto a involucrarse activamente en su proceso formativo y a dirigir su conducta hacia metas que percibe como valiosas y autoelegidas. Así, las estrategias de aprendizaje adquieren una dimensión ética y existencial: no solo permiten “aprender mejor”, sino aprender con sentido, configurando el estudio como una práctica de autonomía y de construcción de identidad personal.

Conclusiones

Esta investigación lleva a unos resultados que permiten concluir que el proyecto de vida de los estudiantes de la media, en las instituciones educativas San Luis Gonzaga de Santa Fe de Antioquia y El Sagrado Corazón del Cerrito Valle, no puede simplificarse como una idea abstracta sobre el futuro ni como una proyección individual sin un contexto y sin tener en cuenta la historia de vida de los jóvenes.

Diferente de lo anterior, el proyecto de vida se construye a partir de condiciones económicas familiares, de contextos sociales reales, de oportunidades que da o no la escuela, de una cultura local que ha normalizado algunas prácticas y, además, de una reflexión consciente de los estudiantes con relación a todos estos factores, que al final terminan influyendo de manera decisiva en las decisiones de los jóvenes al finalizar el bachillerato. Se entiende, entonces, que el proyecto de vida surge como una elección consciente de los estudiantes pensada hacia un futuro posible y deseable, aunque, por la circunstancia del contexto en el que se desarrollan, muchas veces limitado.

Uno de los aportes más importantes de esta investigación es el evidenciar que, en contextos donde se limita la posibilidad de llevar a cabo los proyectos de vida de los estudiantes, la escuela debe consolidarse como un espacio esencial de orientación vocacional para los jóvenes. Los hallazgos muestran que los estudiantes necesitan de espacios de reflexión, en los cuales puedan reconocer sus habilidades, intereses, aspiraciones e incluso sus limitaciones tanto personales como del contexto. Al no existir estos espacios o al no ser permanentes, las decisiones de los jóvenes se enfocan en solucionar problemas inmediatos, normalmente relacionados con lo económico y familiar, dejando de lado las metas a mediano y largo plazo, y solo dando prioridad a las metas a corto plazo.

Por tanto, la orientación vocacional y los espacios de reflexión en la escuela no pueden ser simplemente momentos o actividades esporádicas de la clase de Ética o de alguna actividad de un proyecto institucional, sino que debe ser un proceso continuo que acompañe al estudiante en un desarrollo integral a lo largo de su trayectoria en la escuela.

La investigación permite concluir que los proyectos de vida deben ocupar un lugar determinante en el currículo escolar. Deben existir proyectos y módulos permanentes que posibiliten que los estudiantes articulen, desde una reflexión crítica y realista, las metas a corto, mediano y largo plazo. De esta manera, el proyecto de vida da las bases de una construcción de

sentido coherente, teniendo en cuenta el presente en el que vive el estudiante y lo que desea alcanzar en un futuro a mediano y largo plazo. La escuela no puede limitarse a transmitir contenidos académicos, sino que debe permitir de forma activa la organización de valores, aspiraciones y decisiones que buscan orientar la vida de los jóvenes al terminar el bachillerato.

Una lección que resulta de la investigación es la necesidad de promover en la escuela experiencias pedagógicas que relacionen lo que se aprende en el colegio con lo que ocurre realmente en el contexto del municipio. Cuando los estudiantes comprenden la utilidad en su contexto de los conocimientos que adquieren, el proyecto de vida se funda en mejores bases y con un mayor sentido. El conocimiento contextualizado permite que los estudiantes relacionen estos saberes con su realidad social, familiar, económica y cultural, permitiendo una visión más amplia y realista de las posibilidades de desarrollo personal y profesional. En este sentido, aprender pasa de ser una obligación escolar y familiar, y se convierte en algo fundamental para la construcción del futuro de los estudiantes.

Otro aprendizaje importante, que se desprende de la investigación, es la relevancia que tienen los procesos de acompañamiento individual en la escuela, especialmente en la media. Los estudiantes en estos momentos de la vida pasan por una etapa compleja y crucial, en la cual se toman decisiones trascendentales que impactan de manera significativa su trayectoria a futuro en lo educativo, profesional e incluso laboral. Este acompañamiento permite atender la particularidad de cada uno de ellos, identificar sus problemáticas y reconocer su contexto familiar, y con esta información orientar la toma de decisiones de manera crítica, consciente y reflexiva. Así, la escuela se convierte en un espacio de apoyo que no les impone a los estudiantes, sino que acompaña y apoya la construcción del proyecto de vida.

En conjunto, las conclusiones surgidas de la categoría proyecto de vida afirman que la escuela debe tener un papel esencial en la ampliación del horizonte existencial de los jóvenes. Al fortalecer el proyecto de vida en la educación media, se contribuye al desarrollo personal de los estudiantes y, además, también se convierte en una estrategia de transformación social para el territorio. Al asumir el proyecto de vida en la escuela, como parte fundamental en la estructura del proceso formativo, esta se convierte en un espacio que permite el pensamiento crítico, la orientación consciente y la construcción de futuros más dignos y realizables para las nuevas generaciones.

Por otro lado, los hallazgos arrojaron con claridad que la motivación no es un componente añadido o secundario en el proceso educativo de los estudiantes, sino que, al contrario, es un componente completamente estructural y esencial de la persona y su aprendizaje, en tanto opera fundamentalmente como la fuerza interna o el motor interior de todas las decisiones y comportamientos del sujeto que, además, estimula y aviva sus intereses, acompaña su desarrollo personal y el de sus capacidades cognitivas y sociales, dotando de sentido vivencial y activo a su proceso formativo.

La motivación es el eje articulador del proyecto de vida de los estudiantes en sus dimensiones cognitivas, emocionales y sociales y por ello, de manera conclusiva, se puede afirmar que es uno de los elementos más importantes de la educación, en el sentido que los aprendizajes se consolidan mejor si son generados, sostenidos y desarrollados por la motivación, es decir, si se desarrollan a partir de procesos activos y de interacción entre los intereses y capacidades de los estudiantes, los conocimientos que construye la escuela, el papel motivador y estimulante de los docentes por profundizar los aprendizajes y dotarlos de sentido existencial para proyectarlos como base para la posibilidad de ingresar a la educación superior y escoger una carrera académica particular adecuada para cada proyecto de vida de los estudiantes. De esta manera se evidencia que un estudiante motivado no actúa únicamente por obligación o constricción en su entorno escolar, sino que encuentra en su proceso formativo la oportunidad para transformar sus potencialidades en metas concretas, en un camino hacia el futuro en el cual se reconoce como protagonista de su desarrollo integral.

La investigación concluye que la motivación intrínseca se revela como uno de los pilares más sólidos para la configuración del proyecto de vida de los estudiantes, al evidenciar que estos encuentran, en el marco de la escuela, actividades que, como la lectura, la exploración artística, los deporte, el aprendizaje autónomo, las actividades científicas o las matemáticas, son una fuente de disfrute, gozo, curiosidad, exploración y crecimiento personal. Estas actividades conforman en su diversidad la complejidad del proceso educativo, y es de resaltar que reflejan la importancia de la motivación intrínseca, razón por la cual una de las conclusiones de esta investigación tiene que ver con que la educación, realmente transformadora, debe partir de la motivación, de la estimulación continúa de los estudiantes por aprender y por construir su proyecto de vida de acuerdo con los múltiples aprendizajes cognitivos, emocionales y sociales que toman su lugar en la escuela y que contribuyen a fortalecer los procesos de construcción de la identidad, a incrementar el

autoconocimiento y la autoconfianza, y a estimular la creatividad como forma de autorrealización personal.

De acuerdo con los planteamientos de Reeve (2002) el acto mismo de aprender está acompañado de una sensación de satisfacción que hay que reforzar continuamente, y es tarea de la educación estimular constantemente los aprendizajes del estudiante a través de la generación de una motivación intrínseca alta, de factores motivacionales extrínsecos explícitos en los ambientes de aprendizaje y en las metodologías pedagógicas de los docentes. Esta investigación constató que cuando los jóvenes se apropian de sus intereses, desarrollan hábitos intelectuales y ejercen su autonomía son más capaces de alcanzar metas académicas, configurar metas personales más claras, conscientes, coherentes y emocionalmente más significativas. Una educación que se construya a través de la motivación es más capaz de lograr sus objetivos y ofrecer una experiencia exitosa para los estudiantes. Así dice Reeve: “Una vez que se ha desarrollado el interés, la experiencia realizada de interés elevado produce numerosos beneficios, como aumento en la atención, aprendizaje, conocimiento y logro” (2002, p. 104).

La investigación también concluyó que la escuela puede convertirse en un entorno potenciador del deseo de aprender si toma en cuenta su responsabilidad en ofrecerle al estudiante elementos y dinámicas de motivación extrínseca. La figura del docente integral, apasionado y comprometido con el aprendizaje de calidad ofrece metodologías pedagógicas activas que toman en cuenta los intereses del estudiante y se proponen desarrollar libremente sus habilidades y capacidades en su más amplia variedad y consolidar la construcción de un clima escolar seguro y apropiado y de sana convivencia para ellos, factores todos estos de motivación extrínseca claves y esenciales del proceso educativo. En contraste, modelos y metodologías pedagógicas tradicionales basados en prácticas repetitivas, memorísticas, descontextualizadas de los intereses de los estudiantes, generan regularmente desconexión, desánimo y pérdida de sentido frente al aprendizaje.

Por esta razón, también se concluyó que es vital que la escuela se transforme en un ambiente generador de mecanismos de resiliencia en los estudiantes, en el sentido de que cumple con una tarea esencial que es complementar la formación de los individuos, que empieza en la familia y con sus medios. La escuela debe ampliar, desarrollar y potencializar los talentos y habilidades que los estudiantes traen desde casa; debe en ciertos casos corregir actitudes o carencias que los estudiantes traen a la escuela desde sus contextos familiares, y enseñar actitudes resilientes de

progreso, de salir adelante, de cumplir sueños, de construir metas y de superar dificultades para proyectarse hacia el futuro con una actitud más optimista.

El desarrollo del presente proyecto de investigación no solo permitió alcanzar los objetivos propuestos, sino que también generó valiosos aprendizajes, entre los cuales se destaca la comprensión y valoración del papel fundamental de la familia en la configuración del proyecto de vida de los estudiantes de las instituciones educativas San Luis Gonzaga y El Sagrado Corazón.

La familia se consolida como el primer espacio donde los estudiantes encuentran acompañamiento emocional y validación afectiva, elementos fundamentales para la construcción de su proyecto de vida. Los relatos evidencian que cuando los jóvenes perciben apoyo, escucha y cercanía emocional por parte de sus familias, desarrollan mayor seguridad personal y una disposición más positiva frente a sus metas futuras. Este acompañamiento no siempre se traduce en orientaciones claras y explícitas, sino que se manifiesta en gestos diarios de cuidado, presencia y respaldo que los estudiantes reconocen como un apoyo emocional clave en momentos de incertidumbre propios de la adolescencia.

De manera contraria se identifican experiencias familiares marcadas por lejanías emocionales y falta de comunicación afectiva que influyen negativamente en la forma como los estudiantes asumen su proceso de proyección personal. En estos casos, los jóvenes tienden a desarrollar estrategias tempranas de autosuficiencia emocional, lo cual fortalece su autonomía, pero al mismo tiempo puede generar sentimientos de soledad o sobrecarga emocional. Esta realidad confirma que el apoyo familiar no solo potencia el bienestar emocional, sino que actúa como un factor protector frente a tensiones internas que inciden en la claridad del proyecto de vida.

Entre las lecciones aprendidas se encuentra cómo el capital educativo y cultural familiar se configura como un factor decisivo en la manera en que los estudiantes comprenden el valor de la educación y proyectan sus días venideros. En las entrevistas realizadas se evidenció que aquellos jóvenes que crecen en entornos donde el estudio, la lectura, el diálogo reflexivo y la formación académica son prácticas valoradas y cotidianas, tienden a desarrollar una relación más consciente y estratégica con su proceso educativo. En estos contextos, la educación no se percibe únicamente como una obligación escolar, sino como una herramienta de movilidad social, autorrealización y dignificación personal.

Este capital, transmitido en muchas ocasiones de manera implícita, fortalece la autoconfianza de los estudiantes y amplía su horizonte de posibilidades al momento de imaginar y

construir su proyecto de vida. Un aprendizaje clave de la investigación indica que en aquellos casos en los que las familias de los estudiantes no cuentan con este capital, corresponde a las instituciones educativas proponer metodologías que permitan fortalecer y complementar el capital educativo y cultural, mediante estrategias específicas como clubes de lectura, espacios de formación artística, música, deporte, entre otras iniciativas formativas.

Otra conclusión importante que surge tiene que ver con las expectativas familiares; la investigación mostró que estas expectativas funcionan como un motor de motivación que impulsa el esfuerzo académico, la disciplina y el deseo de superación personal. Muchos estudiantes interiorizan las aspiraciones de sus familias como una forma de retribución afectiva y reconocimiento al sacrificio realizado por padres y cuidadores.

En este sentido, el proyecto de vida no se piensa únicamente como una apuesta individual, sino como una construcción colectiva que busca el bienestar del núcleo familiar. Sin embargo, cuando las expectativas familiares se tornan rígidas sin considerar los intereses, habilidades y deseos del estudiante, pueden convertirse en una fuente de presión que genera ansiedad, confusión y conflicto interno donde el estudiante expresa conflictos entre lo que desea para sí mismo y lo que siente que debe cumplir para satisfacer a su familia. Esta situación evidencia la necesidad de promover relaciones familiares donde la comunicación sea el eje central y donde las expectativas en torno al proyecto de vida del estudiante se construyan de manera conjunta y flexible, permitiendo que el proyecto de vida sea una expresión auténtica del sujeto y no únicamente una respuesta a presiones o anhelos de los padres.

Otra lección aprendida corresponde a la consideración que la familia desempeña un papel de transmisión de valores que orientan las decisiones y el comportamiento de los estudiantes. Valores como la responsabilidad, el esfuerzo, la disciplina y el respeto aparecen reiteradamente como aprendizajes adquiridos en el hogar y asumidos como pilares de la identidad personal. Estos valores no solo influyen en la manera como los jóvenes se relacionan con la escuela y el estudio, sino que también se proyectan hacia su visión del futuro, convirtiéndose en criterios para definir metas y evaluar posibilidades. Asimismo, los referentes familiares como padres, madres, hermanos etc., se constituyen en modelos de vida que los estudiantes observan y, en muchos casos, desean emular. Las historias de superación, trabajo o resiliencia frente a la adversidad fortalecen en los jóvenes la creencia de que es posible transformar su realidad a través del esfuerzo personal. Esta

situación reafirma que el proyecto de vida no se construye de la nada, sino en diálogo permanente con las experiencias y narrativas que circulan en el entorno familiar.

De acuerdo con las problemáticas planteadas en el proyecto de investigación, la familia y sus diversas dimensiones se consolidan como uno de los factores clave que deben ser intervenidos si se pretende mejorar la transición de los estudiantes de las instituciones analizadas a la educación superior, sobre la base de la construcción de un proyecto de vida articulado con la motivación y la familia.

Referencias

- Berger, P. L., & Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad* (18.^a ed., S. Zuleta, Trad.). Amorrortu.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1996). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Fontamara.
- Chacón, C., & Chacón, N. (1996). *Capital cultural y desigualdad educativa*. Universidad de Los Andes.
- Constitución Política de Colombia [Const]. Art. 42. 7 de julio de 1991.
- Cyrulnik, B. (2005). *Los patitos feos*. Gedisa
- D'Angelo Hernández, O. (2002). *Sentido de vida, sociedad y proyectos de vida*. En *Ética y sociedad* (Vol. 2). Ed. Félix Varela.
- Escobar María, C. E. (2009). Cultura y “yo”: Reflexiones sobre la identidad moderna. *Psicogente*, 12(22), 369–377. <https://tinyurl.com/yc52nbzb>
- Leal Esper, Y. E., & Hernández Hernández, L. P. (2024). Mecanismos administrativos que tienen las víctimas de violencia intrafamiliar. *Prolegómenos*, 27(53), 35–47. <https://doi.org/10.18359/prole.6183>
- Maslow, A. (1972) *El hombre autorrealizado*. Kairós
- Mèlich, J. C. (2004). *La lección de Auschwitz*. Herder.
- Morquecho Humala, O. M. (2023). *La familia como orientadora vocacional en la elección de la carrera universitaria en estudiantes de tercero de bachillerato* [Tesis de licenciatura, Universidad Católica de Cuenca].
- Plazarte, D. C., Moreira, J. S., & Cevallos, D. P. (2022). Tipos de familia y su incidencia en el rendimiento académico en estudiantes de educación básica. *Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa, REFCaE*, 10(1), 91–105. <https://refcale.uleam.edu.ec/index.php/refcale/article/view/3523>
- Pulido Suárez, D. F., & Velasco Orejuela, L. (2009). *Proyecto de vida: Una alternativa para la prevención de la deserción escolar*. [Trabajo de grado, Universidad de La Sabana]. <https://hdl.handle.net/10818/2603>
- Reeve J. (2002) *Motivación y Emoción*. McGraw Hill.
- Rodríguez Ferretiz, M. G., Galarza Tejada, D. M., & Vázquez Patiño, M. I. (2017). Construcción social del proyecto de vida y el impacto en la deserción escolar en el nivel básico. *Educando para educar*, 18(34), 57–71. <https://tinyurl.com/562rujc6>
- Taylor, C. (1996). *Fuentes del yo: La construcción de la identidad moderna*. Paidós.
- Torres, E. y López M. (2021). Boletín Económico Municipal 2021 Santa Fe de Antioquia.

ANEXOS

Anexo 1. Formato de consentimiento informado

			
UNIVERSIDAD DE MANIZALES TRABAJO DE PROFUNDIZACIÓN ACADÉMICA: "INFLUENCIA DE LA MOTIVACIÓN, LA IDENTIDAD Y LA FAMILIA EN LA CONSTRUCCIÓN DEL PROYECTO DE VIDA DE ESTUDIANTES DE GRADO 11 DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA SAN LUIS GONZAGA DE SANTA FE DE ANTIOQUIA Y SAGRADO CORAZÓN DE CERRITO" DOCENTE ASESOR: WILMAN ANTONIO RODRÍGUEZ CASTELLANOS ESTUDIANTES DE MAESTRÍA: EDUARDO ANDRÉS PERDOMO RESTREPO OSMAN DARÍO DAVID DAVID JUAN CAMILO HERRERA HURTADO CONSENTIMIENTO INFORMADO Yo, _____, mayor de edad, identificado con cédula de ciudadanía N, _____ del municipio de _____ en calidad de representante legal del niño _____, identificado con tarjeta de identidad N, _____ del municipio de _____, quien cursa el grado _____ de la institución educativa Los Negros, reconociendo que he sido informado sobre el trabajo de profundización académica titulado "INFLUENCIA DE LA MOTIVACIÓN, LA IDENTIDAD Y LA FAMILIA EN LA CONSTRUCCIÓN DEL PROYECTO DE VIDA DE ESTUDIANTES DE GRADO 11 DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA SAN LUIS GONZAGA DE SANTA FE DE ANTIOQUIA Y SAGRADO CORAZÓN DE CERRITO" y que tiene como objetivo "El objetivo de esta investigación es comprender las relaciones de influencia de la construcción de la identidad, la estructura familiar y la motivación escolar en el proceso de definición del proyecto de vida de los estudiantes del grado once", manifiesto, en plenitud de consciencia, libre de cualquier conducta de coacción y como acreedor del deber de cuidado y protección corresponsable, según lo estipula la constitución nacional de 1991, la ley 1620 del 2013 y la ley 1098 del 2006, que SÍ o NO autorizo a mi hijo a participar de este proceso, a través de la aplicación de herramientas para la recolección de información así como de fotografías o videos (en caso de ser realizados), solicitando el uso responsable, transparente, adecuado y específicos de los datos alcanzados, para que se desarrolle de la mejor manera posible el ejercicio académico mencionado anteriormente. Dada en Santa FE de Antioquia a los _____ del mes de Abril del año 2025. En constancia firman: Nombre del padre o madre: _____		Número de cédula: _____ Firma del padre o madre: _____  Nombre del estudiante: _____ Número de tarjeta de identidad: _____ ☐	

Activa
Ve a Con

Anexo 2. Protocolo de encuentro

Definición

La entrevista semiestructurada es una técnica cualitativa de investigación que permite explorar las percepciones, creencias, experiencias, perspectivas, visiones de mundo de los estudiantes mediante una conversación horizontal y en confianza entre los investigadores y los entrevistados, orientada por un cuestionario guía previamente elaborado en torno a temas relevantes, siendo también flexible para que permita captar lo emergente, auténtico y propio del recurso juvenil.

Objetivo

Indagar y comprender las vivencias, experiencias y percepciones de los estudiantes de grado once sobre el estado de su motivación escolar y situación familiar en tanto que factores que influyen en la construcción del proyecto de vida en relación con sus metas personales, sentido de vida, intereses vocacionales y aspiraciones hacia la educación superior.

Justificación

En el contexto educativo colombiano, particularmente en las instituciones educativas públicas, la transición de la educación media a la superior representa un momento crucial para los jóvenes, cargado de incertidumbres personales, presiones sociales y aspiraciones familiares. Comprender cómo se configuran sus proyectos de vida desde las motivaciones internas, los estímulos escolares y el acompañamiento familiar permitirá no solo interpretar patrones, tendencias y divergencias, sino también generar estrategias pedagógicas y orientadoras más pertinentes para apoyar su desarrollo personal y vocacional.

Cuestionario

Categoría: Proyecto de vida
Subcategoría: Metas personales
1. ¿Cuáles son tus objetivos o metas a corto (1 año), mediano (5 años) y largo plazo (10 años)?
2. ¿Qué pasos has dado y cuáles te faltan hasta ahora para alcanzar tus metas?
3. ¿Qué obstáculos o desafíos crees que podrías enfrentar al trabajar hacia tus metas?
Subcategoría: Sentido de vida
4. ¿Cuál consideran es el sentido de sus vidas?
5. ¿Qué valores o principios son los que determinan ese sentido de vida?
6. ¿Cómo crees que tus padres, familiares o la sociedad han influido en tu idea de lo que es una vida plena y significativa?
Subcategoría: Subcategoría: Identidad
7. ¿Cómo describirías tu forma de ser y tu personalidad hoy en día? ¿Qué rasgos crees que te definen como persona y que te diferencian de los demás?
8. ¿En qué actividades, talentos o intereses sientes que te destacas o que más disfrutas hacer? ¿Por qué crees que te identificas con ellos?
9. Pensando en tu forma de ser y en lo que más te gusta hacer, en tus habilidades y características ¿cómo te imaginas a ti mismo dentro de unos años? ¿Qué te gustaría llegar a construir en tu vida?
Categoría: Motivación
Subcategoría: Motivación intrínseca
10. ¿Qué actividades o temas disfrutas aprender y hacer por iniciativa propia, aunque nadie te lo pida o te lo exija?
11. ¿Hay algún campo de conocimiento que quieras profundizar por tu cuenta porque te motiva o te inspira personal y profesionalmente? ¿Cuál y por qué?
12. ¿De qué manera aprendes mejor (leyendo, practicando, investigando, conversando, creando...) y cómo crees que ese estilo de aprendizaje te ayuda a construir el futuro que deseas?
Subcategoría: Motivación extrínseca escolar
13. ¿Qué asignaturas o actividades escolares te motivan más porque sientes que conectan con lo que quieres ser o hacer en el futuro?
14. ¿Recuerdas algún profesor o profesora que haya influido positivamente en tu motivación para aprender o seguir adelante con tus planes? ¿Qué hizo o cómo te inspiró?

15. ¿En qué momentos sientes que el ambiente escolar o las actividades académicas te desmotivan, y qué cambios te ayudarían a sentir que el colegio te impulsa más hacia tu proyecto de vida?
Subcategoría: Resiliencia
16. ¿Cuándo enfrentas momentos difíciles o sientes que algo no sale como esperabas, ¿de dónde sacas la fuerza o energía para seguir adelante y no rendirte?
17. ¿Hay alguna persona de tu familia, del colegio o de tus amigos que te haya apoyado en momentos difíciles? ¿Cómo te ha ayudado?
18. ¿Puedes contarme alguna situación en la que superaste una dificultad importante y qué aprendiste de ti mismo a partir de esa experiencia?
Categoría: Familia
Subcategoría: Apoyo emocional
19. ¿Cómo describes tu ambiente familiar? ¿y cómo influye en tu vida personal y académica?
20. ¿Puedes compartir algún ejemplo en el que tu familia haya influido positiva o negativamente en tu motivación para estudiar? Acompañamiento familiar
21. ¿Qué rol han desempeñado amigos, maestros u otras personas cercanas en los momentos más desafiantes para usted al construir su proyecto de vida
Subcategoría: Capital cultural y educativo familiar
22. ¿Alguien en tu familia ha ido a la universidad o ha estudiado alguna carrera? ¿Qué sabes de su historia?
23. ¿Qué tipo de asuntos se valoran en tu casa respecto al estudio o al trabajo?
24. ¿De qué manera los recursos culturales, como el acceso a libros, música, arte o tradiciones familiares, han impactado sus decisiones y expectativas sobre su futuro?
Subcategoría: Expectativas familiares
25. ¿Qué tipo de expectativas o valores familiares crees que han impactado tus decisiones educativas y de tu futuro profesional?
26. ¿Qué apoyos o condiciones brindadas por su familia considera usted que han sido clave para ayudarlo a alcanzar sus metas personales y académicas?
27. ¿Sientes que las expectativas de tu familia te estimulan o te presionan?

Anexo 3. Codificación axial

Técnica: Codificación axial

La codificación axial fue un instrumento central para realizar el análisis de la información obtenida con la entrevista semiestructurada, dado que permitió organizar, relacionar e interpretar de forma sistemática las respuestas de los estudiantes. A partir del documento madre se recopiló la información textual de las entrevistas realizadas, este proceso permitió pasar de una lectura descriptiva a una interpretación analítica, articulando las categorías y descriptores de la investigación con los relatos emergentes de los estudiantes.

En la investigación, la codificación axial permitió identificar relaciones importantes entre el proyecto de vida de los estudiantes, la motivación escolar y el contexto familiar, conociendo patrones, coincidencias y diferencias en las respuestas de los jóvenes. Este instrumento facilitó reconocer cómo las decisiones que toman los estudiantes al terminar sus estudios no obedecen solo a elecciones individuales, sino que está directamente condicionadas por la economía, la cultura y el entorno social propios de los municipios de Santa fe de Antioquia y El Cerrito Valle. Igualmente, la codificación axial permitió contrastar las percepciones de los docentes y adultos con lo expresado por los estudiantes, mostrando que los estudiantes si tienen aspiraciones educativas a mediano y largo plazo, que se ven condicionadas por el contexto.

Gracias a este proceso, se sistematizó la información cualitativa y fue posible construir los principales hallazgos de la investigación, estableciendo vínculos entre las categorías y las experiencias concretas de los estudiantes. De este modo, la codificación axial no solo organizó datos, sino que sirvió para interpretar temas claves para comprender la complejidad del proyecto de vida de los jóvenes y fundamentar las conclusiones del estudio.

Características de la codificación axial

1. Relación entre categorías y descriptores

La codificación axial permite establecer relaciones entre las categorías y descriptores de la investigación, yendo más allá de la simple clasificación de datos. En esta investigación, facilitó relacionar el proyecto de vida de los estudiantes con la motivación escolar y el contexto familiar, demostrando cómo estas dimensiones influyen en las decisiones y expectativas de los jóvenes.

2. Organización sistemática de la información

Esta técnica permite organizar de manera rigurosa las respuestas de los estudiantes a partir del documento madre. La codificación axial permitió ordenar la información cualitativa de manera analítica, lo que permitió identificar patrones, recurrencias y divergencias, garantizando un análisis fundamentado y coherente.

3. Paso de la descripción a la interpretación

Una característica fundamental de la codificación axial es que permite pasar de la descripción literal hacia la interpretación analítica. En esta investigación, facilitó comprender las razones que los estudiantes atribuyen a sus decisiones, más allá de las respuestas individuales y concretas.

4. Fundamentación de los hallazgos

La codificación axial contribuye en la sustentación de los hallazgos de la investigación, al identificar las conexiones claras entre los datos empíricos y las categorías. De esta manera, los resultados no se presentan como simples opiniones de los investigadores, sino como interpretaciones construidas a partir de las voces de los estudiantes.