UNIVERSIDAD ANTONIO RUIZ DE MONTOYA

Facultad de Filosofía, Educación y Ciencias Humanas

LA EXPERIENCIA SUBJETIVA DE AUTORREALIZACIÓN EN JÓVENES QUE NO TRANSITARON A LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE LIMA METROPOLITANA

Tesis para optar al Título Profesional de Licenciada en Psicología

Presenta la Bachiller

VALERY DARIA GUEVARA MUCHA

Presidenta: María Roxana Miranda Enrico

Asesor: Diego Andre Portillo Tinoco

Lectora: Micaela Jimmy Wensjoe Villarán

Lima – Perú

Agosto de 2026

INFORME DE ORIGINALIDAD

Sres.

CONSEJEROS

Pte.

De nuestra consideración:

Por la presente nos dirigimos a Ustedes para saludarlos e informar al Consejo Universitario sobre el producto académico elaborado por GUEVARA MUCHA, Valery Daria *, quien solicita la obtención de su título profesional a través de la sustentación de una tesis.

El producto académico elaborado tiene como título "La experiencia subjetiva de autorrealización en jóvenes que no transitaron a la educación superior de Lima Metropolitana"

Por tanto, en nuestra condición de Asesor de producto académico y de integrante de la Comisión de Grados y Títulos de la Facultad de Filosofía, Educación y Ciencias Humanas, respectivamente, declaramos que el producto académico de Valery Daria GUEVARA MUCHA ha sido examinado con el programa antiplagio *Turnitin* para identificar su nivel de coincidencias.

El resultado que arroja el programa es de 4 % de similitud, el cual proviene de fuentes de información que han sido debidamente citadas o reconocidas utilizando las normas del sistema APA.

Sin otro particular, quedo de ustedes.

Firmado en Lima, el 19 del mes de agosto de 2026

Atentamente,

Diego Andre Portillo Tinoco	Evelyn Flor Modesto Taipe
Asesor	Secretaria técnica de la Comisión

*Conforme a lo establecido en el documento de identidad

DEDICATORIA

A mi querida familia.

AGRADECIMIENTO

A mi familia, por su apoyo incondicional, su paciencia y constante motivación a lo largo en este camino.

A mi benefactor Andrés Herranz, por brindarme la oportunidad y apoyo que hicieron posible culminar mi carrera.

A Diego Portillo, mi asesor de tesis por su acompañamiento, confianza y consejos durante este proceso de crecimiento profesional.

A Ariana, por estar siempre presente, expresándome su confianza y orgullo durante esta etapa.

RESUMEN

La presente investigación cualitativa, basada en entrevistas semiestructuradas a 10 jóvenes de 17 a 23 años que no transitaron a la educación superior en Lima Metropolitana, tiene como objetivo comprender la experiencia subjetiva de autorrealización en jóvenes que no transitaron a la educación superior durante el año 2025. De forma más específica, el estudio busca: (I) identificar los desafíos que influyen en la decisión de los jóvenes de no continuar con estudios superiores y (II) conocer las estrategias y recursos que emplean para alcanzar sus metas de autorrealización fuera del ámbito académico. Los hallazgos indican que la no transición a la educación superior se encuentra asociada a diversas barreras personales, familiares y sociales, así como a un impacto emocional caracterizado por diversos sentimientos, exclusión y cuestionamientos personales. Asimismo, se identifica que, tras este proceso, muchos jóvenes desarrollan estrategias de adaptación y resignificación orientadas a su proceso de autorrealización, tales como la inserción laboral, el emprendimiento, el aprendizaje autodidacta y la búsqueda de alternativas formativas.

Palabras clave: autorrealización, experiencia subjetiva, jóvenes, transición educativa, barreras estructurales, estrategias de adaptación.

ABSTRACT

This qualitative study, based on semi-structured interviews with 10 young people aged 17 to 23 who did not transition to higher education in Metropolitan Lima, aims to understand the subjective experience of self-realization among youth who did not transition to higher education in 2025. More specifically, the research seeks to: (I) identify the challenges that influence young people's decision not to pursue higher education, and (II) examine the strategies and resources they employ to achieve their self-realization goals outside the academic context. The findings indicate that the non-transition to higher education is associated with various personal, familial, and social barriers, as well as an emotional impact characterized by feelings of exclusion and personal questioning. Furthermore, it is found that, following this process, many participants developed strategies of adaptation and re-signification aimed at their process of self-realization, such as labor market participation, entrepreneurship, self-directed learning, and the search for alternative educational opportunities.

Keywords: self-realization, subjective experience, youth, educational transition, higher education, educational barriers.

TABLA DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN 12

CAPÍTULO I: REVISIÓN Y FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA 15

1.1. Experiencia subjetiva 15

1.2. Transición educativa 16

1.2.1. Transición de la secundaria a educación superior 17

1.2.2. Transición educativa a la universidad en el contexto peruano 20

1.3. El Proceso de autorrealización 22

CAPÍTULO II: METODOLOGÍA 25

2.1 Participantes 25

2.2. Técnicas e instrumentos de investigación 27

2.3. Procedimiento de recojo de información 28

2.4. Procedimiento de análisis 29

2.5. Criterios éticos 29

CAPÍTULO III: RESULTADOS 31

3.1. Desafíos durante el proceso de decisión de no continuar con la educación superior desde la perspectiva de jóvenes 32

3.1.1. Razones para no continuar con la educación superior 32

3.1.2. Expectativas sociales sobre continuar los estudios superiores en la decisión de no continuar con la educación superior 39

3.2. Reconocimiento del impacto emocional de no acceder a la educación superior en la experiencia subjetiva de los jóvenes 41

3.3. Procesos de resignificación y estrategias para el proceso de autorrealización de jóvenes que no transitaron a la educación superior 44

3.3.1. Proceso de aceptación y adaptación a la situación actual a partir de la experiencia subjetiva de los jóvenes que no accedieron a la educación superior 45

3.3.2. Proceso de la mejora de toma de decisiones en la revalorización de los jóvenes46

3.4. Proceso de aceptación de nuevas oportunidades posterior a la decisión de no acceder a la educación superior desde su propia experiencia subjetiva 48

3.4.1. Desarrollo y reconocimiento de habilidades en los entornos laborales 48

3.4.2. Búsqueda de oportunidades educativas alternativas 49

3.4.3. Emprendimiento personal 50

3.4.4. Proyección de futuro de los jóvenes 60

3.5. Proceso integrado de puntos de inflexión emocional de la experiencia subjetiva de autorrealización en jóvenes que no transitaron a la educación superior 51

CAPÍTULO IV: DISCUSIÓN 55

4.1. Desafíos durante el proceso de la decisión de no continuar con la educación superior desde la perspectiva de jóvenes 55

4.1.1. Barreras económicas 56

4.1.2. Insuficiencia de preparación en la secundaria 57

4.1.3. Desmotivación sobre el futuro académico en la educación superior 58

4.1.4. Expectativas sociales sobre continuar los estudios superiores en la decisión de no continuar con la educación superior 60

4.1.5. Impacto de amistades que no valoran la educación superior 61

4.1.6. Primer punto de inflexión emocional: Ruptura de expectativas educativas en el proceso de decisión de no continuar con la educación superior 62

4.2. Reconocimiento del impacto emocional de no acceder a la educación superior en la experiencia subjetiva de los jóvenes 62

4.2.1. Segundo punto de inflexión emocional: vivencia de estancamiento 65

4.2.2. Proceso de aceptación y adaptación a la situación actual a partir de la experiencia subjetiva de los jóvenes que no accedieron a la educación superior (tercer punto de inflexión emocional) 67

4.3. Procesos de resignificación y estrategias para proceso de autorrealización de jóvenes que no transitaron a la educación superior 69

Conclusiones 76

Recomendaciones 79

Referencias bibliográficas 81

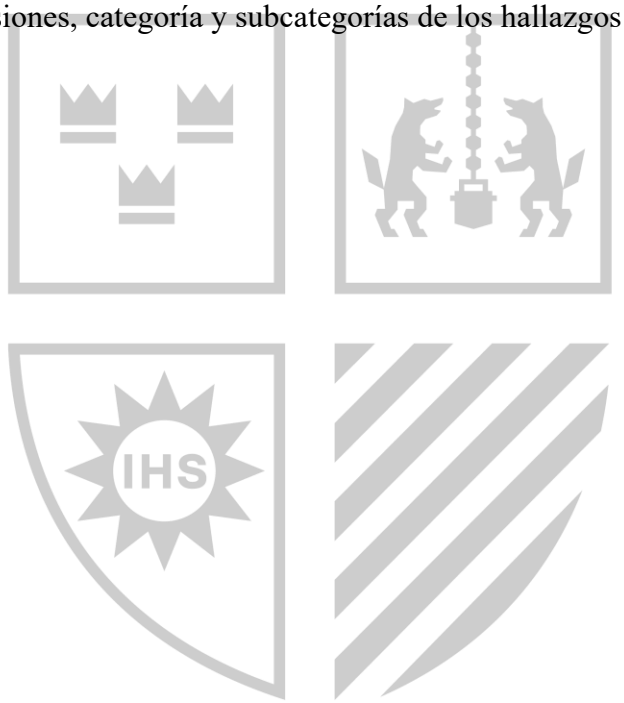
Anexos 87

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Información de las y los participantes del estudio 26

Tabla 2. Síntesis de los constructos teóricos que sustentan la guía de entrevista 27

Tabla 3. Las dimensiones, categoría y subcategorías de los hallazgos 31



ÍNDICE DE FIGURAS

Figura N.°1. Proceso de puntos de inflexión emocional en la experiencia subjetiva de autorrealización de jóvenes que no transitaron a la educación superior..... 52

IHS

INTRODUCCIÓN

La transición de la secundaria a la educación superior debería representar un momento de oportunidad y crecimiento para las y los jóvenes, por ello su importancia no puede subestimarse (Ferreyra et al.,2017). La educación superior representa un valioso recurso cultural y científico que favorece el desarrollo individual y promueve importantes transformaciones en los ámbitos económico, tecnológico y social (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2022). En las últimas décadas, la educación superior ha experimentado un constante crecimiento que ha sido evidente en América Latina, con un aumento significativo en la matrícula en instituciones de educación superior, duplicando su porcentaje del 21 % al 43 % (UNESCO, 2022). Sin embargo, hacia el año 2019, se evidencia una desaceleración en este indicador, manteniéndose en un nivel del 54 % en los dos últimos años (UNESCO, 2022).

En el Perú, la realidad es preocupante, ya que solo el 30,9 % de jóvenes logró acceder a la educación superior en el año 2023 (Secretaría Nacional de la Juventud [SENAJU], 2024). Para el año 2024, la cifra asciende al 41,3 %. Si bien se observan avances, aún no se alcanzan niveles de acceso equitativos y persisten brechas significativas, lo que confirma la vigencia de la problemática que limita el desarrollo personal y profesional de los jóvenes peruanos (Secretaría Nacional de la Juventud [SENAJU], 2025).

Al respecto, en el Perú los resultados recientes de la Encuesta Nacional de Hogares (ENAHO) en el año 2025 muestran que el acceso presenta marcadas brechas según área de residencia; mientras en zonas urbanas el 45,5 % de jóvenes accede a estudios superiores, en el ámbito rural la cifra se reduce al 23,2 %, lo que confirma la persistencia de desigualdades estructurales en el sistema educativo (ENAHO citado en

Secretaría Nacional de la Juventud [SENAJU], 2025). A ello se suma la distribución desigual de las universidades, con el 39 % concentrado en la capital y el restante 61 % disperso en otras regiones del país, lo que añade una complejidad adicional al acceso (Márquez et al., 2023). Este escenario refleja las barreras educativas presentes en la sociedad, especialmente para jóvenes de bajos recursos (Márquez et al., 2023). En ese sentido, esta problemática se vuelve aún más relevante, ya que se requiere una comprensión más profunda de las oportunidades, retos y dificultades que deben afrontar los jóvenes durante su transición a la educación superior.

La transición a los estudios superiores es un proceso complejo influenciado por diversos factores ambientales y contextuales (Pancer, 2000). La educación superior se encuentra en un momento crítico, lo que requiere un análisis más profundo sobre cómo se manifiestan los desafíos en dicho proceso, así como las causas subyacentes y las posibles consecuencias que esto conlleva (Ferreyra et al., 2017).

Uno de los principales desafíos es la presión familiar (Vallvé, 2021). Muchos adolescentes se sienten obligados a iniciar sus estudios universitarios para cumplir con las expectativas de sus familias, quienes desean que obtengan un buen empleo y mejoren su estatus económico. Esta presión puede llevar a los estudiantes a tomar decisiones apresuradas sobre su carrera, basadas más en satisfacer las expectativas externas que en sus propios intereses y pasiones (Del Valle & Ferradas, 2011).

Otro desafío importante es la elaboración del proyecto profesional. La decisión de elegir una carrera a menudo se toma con poca información previa, lo que puede generar confusión y llevar a reconsideraciones posteriores (Segovia & Flanagan, 2017). Los adolescentes en la secundaria no reciben suficiente orientación sobre las diferencias entre la secundaria y la educación superior, lo que les dificulta prepararse adecuadamente para los cambios académicos y sociales que enfrentarán (Cotler, 2016). El proceso de transición a lo educación genera confusión y angustia en las y los jóvenes debido a varios factores, como el apoyo limitado por parte de los padres en relación con la elección de carrera, los bajos recursos económicos, la desinformación y el miedo a lo desconocido (Anderson et al., 2000; Arnett, 2014).

El contexto del problema en Lima Metropolitana refleja una situación más preocupante en cuanto a la transición a la educación superior. Según un informe de SENAJU (2024), en Lima Metropolitana solo el 30 % de los estudiantes que concluyen la educación secundaria logran acceder a la educación superior, lo que refleja una brecha importante que afecta las oportunidades de desarrollo de las y los jóvenes de la región.

Desde el enfoque psicológico, esta situación acentúa la complejidad, ya que la interrupción de la transición educativa no solo representa una barrera estructural, sino también una experiencia potencialmente crítica en el desarrollo juvenil, capaz de generar malestar emocional, sentimiento de fracaso, cuestionamientos identitarios y tensiones en su proceso de autorrealización (Maslow, 1943; Schlossberg, 1981).

Ante esta realidad, surge la necesidad de investigar la experiencia subjetiva de autorrealización de los jóvenes que no transitaron a la educación superior. Es importante considerar que, a pesar de enfrentar los significativos cambios propios de la adolescencia, también se preparan para los desafíos de la transición a la educación superior y la adultez, lo que complejiza más este proceso (Vallvé, 2021).

Por lo tanto, esta investigación tiene como objetivo general comprender las experiencias subjetivas de autorrealización de los jóvenes que no transitaron a la educación superior en Lima durante el 2025. Para alcanzar este objetivo, se plantean los siguientes objetivos específicos: (I) Identificar los desafíos que influyen en la decisión de los jóvenes de no continuar sus estudios superiores desde su propia experiencia subjetiva y (II) conocer las estrategias y recursos que los jóvenes emplean para alcanzar sus metas de autorrealización sin haber cursado educación superior desde su experiencia subjetiva.

La relevancia del tema de investigación radica en que trasciende el enfoque centrado únicamente en los factores o barreras estructurales que dificultan el acceso a la educación superior. En lugar de limitarse a describir dichas limitaciones, este estudio se enfoca en comprender cómo estos jóvenes viven, sienten y resignifican su situación, así como las estrategias que emplean para alcanzar su bienestar personal y construir proyectos de vida fuera del ámbito académico. Desde una perspectiva teórica existen diversos estudios que han identificado factores determinantes como los económicos, vocacionales y de adaptación, que influyen a la deserción universitaria en el Perú (Alarcón et al., 2015; Jiménez et al., 2023; Duche-Pérez et al., 2019; Huesca & Castaño, 2007; Castro et al., 2011; Benites, 2021). Si bien existen varios estudios que abordan las barreras de acceso a la educación superior en Perú (Vallvé, 2021; Guerrero, 2016), pocos se han enfocado en los jóvenes que, tras enfrentar dichas dificultades, optan por no continuar con sus estudios superiores. Por ende, esta investigación permitirá comprender a mayor profundidad cómo estos jóvenes interpretan y valoran su decisión en términos de autorrealización, proporcionando una perspectiva que aún no ha sido suficientemente abordada.

CAPÍTULO I: REVISIÓN TEÓRICA

La experiencia de autorrealización en jóvenes que no transitaron a la educación superior constituye un fenómeno complejo, construido a partir de las significaciones que cada persona otorga a su trayectoria de vida, sus decisiones y el contexto en el que estas se desarrollan. Por ello, el presente capítulo presenta los principales constructos teóricos que sustentan la interpretación del fenómeno estudiado y permite contextualizar las experiencias de los participantes desde una perspectiva integral.

1.1. Experiencia subjetiva

La experiencia subjetiva se refiere a cómo los seres humanos interactúan con el mundo, interpretan y les dan significado a sus vivencias a través de su percepción sensorial y reflexión personal (Van Manen, 1990). Se centra en la esencia misma de estas experiencias, que se configuran en la íntima conexión entre el individuo y su entorno. Las experiencias se viven porque generan en la conciencia una intencionalidad y una manera de entender tanto a uno mismo como al entorno que rodea al ser humano (Van Manen, 2014).

Por lo tanto, la experiencia de vivir en el mundo es una interacción que otorga significado al individuo que la experimenta. Por esta razón, hablar de experiencia subjetiva no se limita a una única forma de percibir el mundo, sino a cómo cada persona lo ha comprendido e interpreta los diferentes escenarios de su propio mundo. Es así como una experiencia subjetiva puede ser transmitida mediante el lenguaje, ya que éste actúa como el medio a través del cual la experiencia se hace evidente (Heidegger, 2015).

Desde el enfoque de la psicología, la experiencia subjetiva se articula en torno a la interpretación individual de esta falta de transición educativa. Los individuos construyen su realidad a partir de las experiencias vividas y cómo las interpretan (Van

Manen, 1990). Aquellos que no logran acceder a la educación superior pueden desarrollar una narrativa interna de fracaso, lo que afecta su autoeficacia, autoestima y percepción de sus propias capacidades (Bandura, 1997). En este sentido, la experiencia subjetiva de este fracaso puede dar forma a su identidad y al modo en que enfrentan futuros desafíos educativos o laborales (Sherif & Sherif, 1975). De acuerdo con Erikson (1968), la formación de la identidad durante la adolescencia y la adultez emergente implica la resolución de crisis psicosociales vinculadas a la búsqueda de sentido y pertenencia. Cuando las expectativas sociales, como el ingreso a la educación superior, no se cumplen, se produce una crisis de identidad que obliga al individuo a redefinir su autoconcepto.

Además, desde la perspectiva del desarrollo psicológico, la transición a la educación superior es vista como una etapa vital en el proceso de adquisición de autonomía y establecimiento de una identidad adulta (Arnett, 2000; Feldman y Elliott, 1990). Cuando esta etapa no se alcanza, puede generar una sensación de estancamiento o retraso en el desarrollo de roles sociales y profesionales, afectando la forma en que las personas experimentan el mundo y perciben sus propias trayectorias vitales (Arnett, 2000; Alárcon et al., 2015). En paralelo, Beck (1991) explica que los pensamientos automáticos negativos y la autocrítica excesiva son respuestas cognitivas comunes ante experiencias percibidas como fracasos. Estas cogniciones pueden afectar el bienestar emocional y la forma en que los jóvenes resignifican sus experiencias de pérdida de oportunidades educativas.

1.2. Transición educativa

La transición en la educación se refiere al cambio de las diferentes etapas, fases o períodos en que se dividen y organizan la vida de las personas. Durante el desarrollo vital, una persona atraviesa diversas etapas. Estos cambios no ocurren de una manera repentina o en un momento específico, sino que implican una transición gradual que requiere de un proceso de adaptación. Estas situaciones de transición sirven como enlaces que conectan una etapa anterior con una etapa posterior (Corominas & Isus, 1998).

Transición educativa, en su término general, abarca el proceso cíclico que ocurre a lo largo de la trayectoria académica de los jóvenes a medida que avanzan de un nivel educativo a otro (Azorín, 2019). Este proceso incluye el tiempo que toma realizar este cambio, desde su inicio hasta que los jóvenes estén completamente integrados en su nuevo entorno. Al experimentar esta transición entre niveles educativos, quienes transitan este proceso pueden enfrentar desafíos en las relaciones sociales, el estilo de enseñanza, el

entorno, el espacio, el tiempo y los contextos de aprendizaje (Fabian & Dunlop, 2007). Por consiguiente, la transición educativa es un fenómeno complejo que refleja una interacción entre las características del estudiante y las características del nuevo entorno educativo al que se enfrenta (Azorín, 2019).

En el contexto educativo, la transición entre etapas supone un desafío significativo para el alumnado, ya que implica enfrentar cambios en su entorno cotidiano. Este proceso de transición educativa se descompone en cinco fases sucesivas que reflejan las etapas críticas que los estudiantes atraviesan durante estos cambios (Valls 2003, citado en Sierra & Parrilla, 2019).

En primer lugar, la fase preparatoria o preliminar se enfoca en la preparación del adolescente antes del cambio. En esta etapa, se implementan actividades y estrategias que buscan minimizar la ansiedad y familiarizarlo con el nuevo entorno educativo. La segunda fase, denominada fase de cambio, abarca el momento en que se produce el cierre de una etapa educativa y la incorporación a una nueva. Este periodo está marcado por la transición real, donde el adolescente comienza a adaptarse a nuevas exigencias, normas y rutinas del nuevo contexto escolar.

A continuación, sigue la fase de asentamiento, caracterizada por la adaptación y acomodación de los jóvenes en su nuevo entorno. Es así como ellos empiezan a establecer nuevas relaciones sociales y a comprender mejor las expectativas académicas y conductuales del nuevo contexto. La cuarta fase, llamada fase de bifurcación, muestra una diversificación en las trayectorias de los jóvenes. Algunos logran adaptarse rápidamente y prosperar en el nuevo entorno, mientras que otros pueden enfrentar dificultades que requieren intervenciones adicionales para asegurar una integración exitosa. Durante esta fase, los jóvenes reelaboran sus representaciones mentales sobre su nueva situación académica y social.

Finalmente, la fase de post-transición se centra en la evaluación del proceso de adaptación de los jóvenes. Se ajustan las estrategias educativas según sea necesario para apoyar el progreso continuo y el bienestar del estudiante, asegurando que su experiencia educativa sea positiva a largo plazo. Este momento, implica una valoración de cómo el joven ha vivido y manejado el proceso de transición.

1.2.1. Transición de la secundaria a educación superior

El cambio de la educación secundaria a la educación superior representa una de las transiciones más significativas en la trayectoria académica de los estudiantes que

alcanzan este nivel educativo. La transición de la secundaria a la educación superior es un fenómeno complicado, influenciado por diversos factores personales, familiares e institucionales significativos (De Miguel et al., 2002). Es aún más complejo, debido a la transición que están teniendo de adolescentes a jóvenes y adultos emergentes (Vallvé, 2021).

Durante la adolescencia se inicia una etapa completamente distinta en la vida. Las decisiones y desafíos que enfrentan los adolescentes en este periodo son muy diferentes a los de su infancia. A lo largo de esta fase, empiezan a formar sus propias identidades, se vuelven más independientes, la influencia de los padres y profesores se ve reemplazada por la de sus compañeros (Arias et al., 2017). Los cambios biológicos que ocurren en esta etapa hacen que los adolescentes sean más inclinados que los adultos a experimentar, a enfocarse en lo concreto, a vivir el presente y, en general, a exhibir lo que se denomina una conducta orientada al presente (Spear, 2009). Por consiguiente, suelen tener habilidades de autorregulación menos desarrolladas y son más propensos a optar por recompensas inmediatas o pequeñas en lugar de esperar por recompensas mayores en el futuro (Albert & Steinberg, 2011).

Para muchos jóvenes la conclusión de la escuela secundaria es el inicio de un período en el curso de la vida caracterizado por niveles más altos de autonomía y una serie de decisiones orientadas al futuro (Feldman y Elliott, 1990). Los meses posteriores a la culminación de la secundaria representan un periodo de libertad recientemente encontrada que contrasta marcadamente con los catorce años anteriores de escolarización formalmente estructurada y obligatoria. Una de las decisiones más importantes que enfrentan los graduados de la escuela secundaria es si asistir o no a la universidad (Bozick & DeLuca, 2005). Aunque una expectativa social común es que los adolescentes y jóvenes comiencen la educación superior en un par de meses después de finalizar la secundaria, muchos estudiantes se retrasan o no lo logran. En ese sentido, si bien las transiciones suelen impulsar el crecimiento y el desarrollo. Sin embargo, si son demasiado abruptas y no se gestionan adecuadamente, pueden conllevar riesgos de retroceso y fracaso (Organisation for Economic Cooperation and Development [OECD], 2006). Esta etapa está influenciada por una variedad de factores que pueden facilitar o dificultar el proceso de adaptación (De Miguel et al., 2002).

En la transición a la educación superior, diversos factores influyen en la capacidad de los estudiantes para superar los desafíos asociados con este cambio crucial. Entre estos, los factores individuales son aquellos inherentes a cada estudiante que

influyen directamente en su capacidad y decisión de continuar con estudios superiores (Delgado et al., 2006). La motivación personal y la búsqueda de metas internas son influyentes en la transición, ya que impulsan a los estudiantes a comprometerse más con su aprendizaje y a experimentar mayor satisfacción (Janke, 2020; Vasalampi, 2012). Los estudiantes que perciben altos beneficios económicos y sociales de la educación superior están más inclinados a continuar sus estudios. Sin embargo, muchos adolescentes no gozan plenamente de estos beneficios debido a una discordancia entre lo que aprenden en la escuela y las habilidades demandadas en el mercado laboral. En este contexto, algunos jóvenes optan por desarrollar las habilidades técnicas aprendidas en la secundaria como una vía más directa para la inserción laboral (Arias et al., 2017). La preparación académica es esencial para el éxito en la universidad (Guerrero, 2016; Benites, 2021). En muchos países de América Latina y el Caribe (Banco Interamericano de Desarrollo [BID], 2017), las tasas de graduación de la secundaria son bajas y muchos graduados no están adecuadamente preparados para el nivel universitario.

En esta etapa de transición, los adolescentes experimentan inseguridades al enfrentar cambios significativos en valores, actividades, entorno, roles y emociones (Sherif & Sherif, 1975; Branje, 2022). Adaptar estos elementos a sus esquemas previos implica un proceso de transformación personal, donde reevalúan sus creencias y hábitos. A pesar de su capacidad para adaptarse, enfrentan incertidumbres, miedo, confusión y angustia respecto a cómo manejar estas nuevas experiencias (Vallvé, 2021). Para sobrellevar esta situación, ellos buscan un soporte de seguridad, es en ese momento en el que su grupo de pares emerge como un importante apoyo al compartir edades similares y estados emocionales afines. Esta interacción les proporciona distracción de sus preocupaciones, un sentido de pertenencia y aceptación mutua (Anderson et al., 2000).

Además de estos factores individuales, es crucial considerar los factores escolares, que abarcan las características y recursos de las instituciones educativas que influyen en la transición de los estudiantes a la educación superior. A lo largo del tiempo, se ha observado que los cambios rápidos pueden causar desorientación en los estudiantes, ya que no tienen tiempo suficiente para asimilar las modificaciones. Esto puede crear una situación de riesgo (Spinath & Spinath, 2005). La calidad de la educación secundaria es fundamental para preparar a los estudiantes para la universidad (Vallvé, 2021; Guerrero, 2016). Programas que mejoran la percepción de los beneficios de la educación secundaria, como la provisión de información personalizada sobre retornos educativos y oportunidades de financiamiento, han mostrado efectos positivos en la retención y el

rendimiento académico de los estudiantes (Arias et al., 2017). La presencia de programas de apoyo y orientación académica, como la asesoría entre pares y los cursos de recuperación, también puede disminuir las tasas de abandono y mejorar la preparación para la universidad (Benites, 2021).

Este proceso está muy influenciado por factores sociales. En los jóvenes, el entorno en el que se desenvuelven está compuesto por las personas con quienes interactúan y los objetos con los que se relacionan (Sherif & Sherif, 1975). Estas interacciones les permiten formar conceptos y percepciones tanto de los objetos como de las personas. Este proceso de socialización desempeña un rol esencial en el desarrollo individual y en la proyección hacia los demás dentro del ciclo vital de las personas. El resultado final de este proceso es la formación del concepto de sí mismo, el cual está sujeto a cambios influenciados por los diversos entornos en los que los jóvenes se desenvuelven. Así pues, el concepto de sí mismo está en constante proceso de reevaluación y cambio, los cuales se consolidan con el paso del tiempo con la integración y adaptación de nuevas experiencias (Sherif & Sherif, 1975). La integración de los jóvenes en nuevos entornos es un desafío que demanda el respaldo tanto de sus familias como de sus compañeros. En ese sentido, el apoyo familiar y la influencia del entorno social también son determinantes importantes en la transición educativa (Anderson et al., 2000). Las expectativas educativas de los padres, el apoyo emocional y financiero que brindan son relevantes para que los estudiantes puedan aspirar a prepararse para la educación superior (Arias et al., 2017).

Asimismo, los factores sociales incluyen las condiciones socioeconómicas y culturales que afectan la capacidad de los estudiantes para acceder y tener éxito en la educación superior (Arias et al., 2017). Las condiciones socioeconómicas tienen un impacto significativo en el acceso a la educación superior (Benites, 2021). En muchos países de la región, los estudiantes de bajos ingresos tienen tasas de matrícula significativamente más bajas en la universidad en comparación con sus pares de mayores ingresos. Algunos programas que ofrecen incentivos financieros, como becas y préstamos estudiantiles, han mostrado ser efectivos en aumentar el acceso a la universidad para estudiantes de bajos ingresos (BID, 2017).

1.2.2. Transición educativa a la universidad en el contexto peruano

La transición educativa hacia la universidad en Perú es un proceso complejo y preocupante, que principalmente está influenciado por factores socioeconómicos, familiares y académicos. En el contexto peruano, en los estudiantes se ha notado que

tienen interés en motivaciones externas, como los beneficios económicos y las oportunidades laborales, aspectos que principalmente valoran sus padres (Castro et al., 2011; Vallvé, 2021). En contraste, las motivaciones internas, como el logro personal y profesional, son menos frecuentes en sus consideraciones (Guerrero et al., 2016).

El acceso a la educación superior en el Perú ha sido históricamente desigual (Márquez et al., 2023). Esta desigualdad se refleja en la distribución de las universidades en el país. El 39 % de las universidades se encuentran en la capital, mientras que el 61 % está distribuido en las demás regiones del país (Márquez et al., 2023). Esta centralización en Lima dificulta el acceso a la educación superior para los estudiantes de provincias, quienes deben enfrentar costos adicionales de traslado y vivienda, sumándose a las barreras económicas ya existentes (Guerrero et al., 2016).

En el ámbito académico sobre la educación en el Perú, se ha discutido ampliamente la conexión entre los orígenes sociales de los estudiantes, las oportunidades laborales, la calidad educativa que reciben y su decisión de continuar con su educación. Es fundamental entender este proceso, donde las barreras socioeconómicas y la calidad desigual de las instituciones educativas juegan un papel crucial en la experiencia de transición (Benites, 2021).

Las barreras económicas son una de las principales dificultades que enfrentan los estudiantes en su transición a los estudios superiores (Benites, 2021). El nivel socioeconómico de los padres tiene una influencia significativa en las posibilidades de asistencia y permanencia en la educación superior. Las limitaciones financieras pueden impedir la cobertura de costos de matrícula, materiales educativos, y otros gastos relacionados con la vida universitaria (Castro et al., 2011). Además, los estudiantes de entornos económicos desfavorecidos a menudo tienen que compaginar sus estudios con trabajos para apoyar a sus familias, lo cual puede afectar negativamente su rendimiento académico y su capacidad para comenzar o completar sus estudios (Guerrero, 2013; Vallvé, 2021).

Otra de las limitaciones son las barreras escolares, como la falta de preparación académica adecuada antes de ingresar a la universidad, la cual es una causa significativa de abandono estudiantil (Huesca & Castaño, 2007). Los estudiantes a menudo no reciben la formación necesaria en los niveles educativos previos, lo que genera un bajo rendimiento académico durante sus primeros años universitarios (Guerrero, 2013). Esta carencia de preparación incluye tanto habilidades académicas como competencias

esenciales para el éxito en la educación superior, tales como técnicas de estudio, gestión del tiempo y adaptación a la vida universitaria (Benites, 2021).

Al mismo tiempo, la falta de orientación vocacional es una de las barreras más importantes para los estudiantes. La ausencia de información precisa y oportuna sobre las distintas carreras, así como sus perspectivas laborales, genera incertidumbre con decisiones mal informadas. Muchos jóvenes no cuentan con la guía necesaria para identificar sus intereses y habilidades, lo que resulta en elecciones erróneas, la desmotivación y el abandono de estudios (Vallvé, 2021). Esta deficiencia en la orientación vocacional limita las oportunidades de los estudiantes para elegir una carrera que se alinee con sus intereses y habilidades, incrementando el riesgo de deserción universitaria.

Por último, el entorno familiar también juega un papel fundamental en la transición a la educación superior. Los miembros de la familia pueden apoyar emocionalmente a los estudiantes y promover su capacidad de tomar decisiones autónomas desde la etapa escolar (Vallvé, 2021; Anderson et al., 2000). Sin embargo, las presiones y expectativas familiares sobre la elección de carrera pueden representar una barrera para este proceso de transición. Los estudiantes de primera generación enfrentan obstáculos únicos, como la falta de soporte académico y comprensión por parte de sus padres, quienes no han tenido experiencia previa en la educación superior. Además, los estudiantes que provienen de entornos familiares conflictivos o con bajos niveles de apoyo también enfrentan mayores desafíos en su transición (Guerrero, 2013; Vallvé, 2021).

1.3. El Proceso de autorrealización

La autorrealización es un proceso en el cual la persona busca desarrollar plenamente sus capacidades y potencialidades internas, alcanzando un nivel de satisfacción personal (Heylighen, 1992). Maslow (1954) define la autorrealización como una motivación superior orientada hacia el crecimiento personal y la expresión auténtica de uno mismo, donde el individuo supera la simple satisfacción de necesidades básicas para alcanzar una realización personal (D'souza & Gurin, 2016). Este estado se asocia con una profunda autocomprensión y autonomía, lo que permite una interacción genuina con el entorno y una contribución positiva a la sociedad (Shostrom, 1964). Aquellas personas que han alcanzado la autorrealización presentan un conjunto de características que las distinguen (Maslow, 2007).

Una de las características fundamentales en la autorrealización es la autonomía, la cual permite a la persona actuar independientemente de expectativas y presiones sociales (Bordages, 1989). Las personas autorrealizadas suelen tomar decisiones con base en sus propios valores y creencias, sin dejarse influenciar por los juicios externos, fortaleciendo su autenticidad en su desarrollo personal (Bordages, 1989). Además, se evidencia que esta independencia está asociada con un sentido profundo de propósito y satisfacción en la vida (Kaufman, 2023). Esta autonomía, no supone un alejamiento del entorno social, sino más bien una libertad interna sustentada en principios personales sólidos que permite a la persona autorrealizada interactuar de manera auténtica con los demás y consigo misma (Bordages, 1989; Kaufman, 2023).

Otra característica es la autoaceptación, un proceso que implica reconocer tanto los aspectos positivos como negativos de uno mismo sin experimentar vergüenza o culpa, lo cual promueve una paz interior y estabilidad emocional significativas (Maslow, 2007). En lugar de ser un estado pasivo, la autoaceptación refleja una congruencia entre lo que la persona es y cómo se presenta al mundo, facilitando relaciones auténticas y menos conflictivas, ya que la persona se siente libre de esconder o rechazar partes de sí misma (Hoffman, 2020; Maslow, 2007).

En la misma línea, la creatividad es una de las características que más destacan en el proceso de autorrealización, debido a que impulsa a las personas no solo a desenvolverse en ámbitos artísticos, sino también a resolver problemas de la vida cotidiana de manera innovadora y adaptativa (Maslow, 2007). Esta habilidad facilita una respuesta flexible y constructiva ante los desafíos, promoviendo un enfoque que refuerza el sentido de logro y competencia. Además, la creatividad en individuos autorrealizados está vinculada a una motivación intrínseca para explorar nuevas posibilidades con un compromiso genuino con el desarrollo propio y el de su entorno (Kaufman, 2023).

La autorrealización en los jóvenes no se limita únicamente a la educación superior. En una investigación en el Reino Unido, Watts y Bridges (2006) señalan que los jóvenes que no siguen este camino académico desarrollan aspiraciones valiosas orientadas a otros logros, como el empleo o la formación de una familia. Las aspiraciones de estos jóvenes no son necesariamente “bajas”, sino que responden a otras formas de autorrealización, como valorar el trabajo práctico, la independencia temprana o el emprendimiento (Aynsley, 2008). En áreas periféricas y rurales, estos jóvenes tienden a seguir trayectorias enfocadas en el empleo y la formación de una familia a una edad temprana, a diferencia de aquellos en zonas metropolitanas que priorizan la educación

(Malmberg & Andersson, 2022). De este modo, el contexto local influye en cómo las personas se integran en diferentes trayectorias, y la organización de estas trayectorias también configura los contextos locales.

Sin embargo, la falta de educación continua puede generar barreras para la integración laboral y limitar la movilidad social, lo que impacta en su autorrealización (Malmberg & Andersson, 2022). Así, aunque sus trayectorias difieren de las educativas, también reflejan procesos de autorrealización basados en el trabajo y el apoyo familiar. En este proceso es central en las trayectorias de estos jóvenes la necesidad de adaptarse rápidamente a nuevas circunstancias, ya que no tienen la garantía de una trayectoria profesional clara, lo que los lleva a adoptar enfoques más flexibles para alcanzar sus objetivos personales y profesionales (Senkevics & Carvalho, 2023).

CAPÍTULO II: METODOLOGÍA

A fin de explorar las experiencias subjetivas de autorrealización en jóvenes que no transitaron a la educación superior, se utilizó el enfoque cualitativo, adecuado para investigaciones de carácter exploratorio y comprensivo (Creswell & Poth, 2018). Este enfoque permitió analizar en profundidad los significados que los participantes atribuyen a sus experiencias y a su realidad (Avramidis y Smith, 1999). Se aplicó un diseño fenomenológico interpretativo, orientado a comprender las experiencias compartidas de los participantes, centrándose en sus significados y perspectivas (Creswell et al., 2007; Salgado, 2007). De este modo, se centró en "qué" experimentaron y "cómo" interpretaron su proceso de autorrealización en un contexto donde no transitaron a la educación superior, permitiendo analizar su percepción y perspectivas internas y cómo interpretaron su situación (Creswell, 2007; Leavy, 2014; Monje, 2011).

2.1 Participantes

La investigación se enfocó en adolescentes y jóvenes de 17 a 23 años que, tras completar la educación secundaria, no han logrado ingresar a la educación superior. Este rango de edad se seleccionó porque abarca una etapa de transición crítica en el desarrollo personal y profesional de los jóvenes, en la cual las expectativas y decisiones sobre la educación superior suelen ser particularmente relevantes.

Para la elección de la muestra se consideró como criterio de inclusión que los participantes sean jóvenes de 17 a 23 años, ya que este rango de edad abarca una fase de transición hacia la educación superior, permitiendo explorar una diversidad de experiencias. Los participantes son residentes de Lima Metropolitana. Asimismo, los jóvenes seleccionados han completado la educación secundaria. Se incluyeron tanto a

aquellos que han intentado estudiar educación superior como a quienes no lo han hecho, así como a jóvenes con o sin expectativas de estudiar en el futuro.

Por otro lado, para asegurar que los participantes reflejen adecuadamente el fenómeno de interés, se aplicaron ciertos criterios de exclusión. No se incluyeron en el estudio aquellos jóvenes que están actualmente matriculados o en proceso de ingreso a la educación superior, ya que estos participantes se encuentran en una etapa de preparación hacia la universidad, lo cual podría influir en sus percepciones y motivaciones, creando un sesgo en la investigación. Igualmente, para velar por la salud del participante, no se incluyó a quienes hayan experimentado algún tipo de diagnóstico psicológico a consecuencia de no transitar a la educación superior. Esto se realizó con el propósito de salvaguardar la seguridad de los participantes y evitar cualquier situación en la que puedan encontrarse en estado de vulnerabilidad.

La cantidad de participantes en esta investigación se determinó mediante el criterio de saturación teórica, realizando entrevistas hasta que la información comenzó a repetirse y no surgieron nuevos datos relevantes para el análisis (Guest et al., 2006; Creswell, 2007). Asimismo, se utilizó una selección de bola de nieve para identificar a los participantes, el cual permitió la identificación de personas con características similares mediante referencias de otros participantes, lo cual permitió obtener un mayor conocimiento sobre la población, asimismo, ayudar a que la participación no sea incómoda para los jóvenes (Hernández & Carpio, 2019). Al respecto, se logró entrevistar 10 personas con el rango de edad fue de 17 a 23 años tal como se muestra en la siguiente tabla.

Tabla N ° 1

Información de las y los participantes del estudio

Participante	Edad	Género	Tipo de Institución educativa secundaria	Actividad laboral	Distrito de procedencia
P1	22	M	Público	Sí	San Juan de Lurigancho
P2	22	M	Privado	Sí	San Juan de Lurigancho
P3	22	F	Público	Sí	San Juan de Lurigancho
P4	18	F	Público	Sí	Los Olivos
P5	23	M	Privado	Sí	Los Olivos
P6	18	M	Público	Sí	San Martin de Porres
P7	17	F	Público	No	San Juan de Lurigancho
P8	20	M	Privado	Sí	Comas
P9	18	M	Privado	Sí	San Juan de Miraflores
P10	18	F	Público	No	San Juan de Lurigancho

Nota. M = Masculino; F= Femenino

2.2. Técnicas e instrumentos de investigación

Se usó la técnica de entrevista a profundidad y el instrumento de recolección de datos fue la entrevista semiestructurada, ya que este método permitió la flexibilidad necesaria para adaptar el diálogo según las respuestas de cada participante, favoreciendo un ambiente donde se puedan expresar cómodamente sus experiencias y sentimientos (Lopezosa, 2020). La entrevista fue estructurada a partir de tres conceptos: la experiencia subjetiva, la transición educativa y las características de la autorrealización.

La elaboración de la guía de entrevista fue realizada a partir de los constructos del proceso de autorrealización y la transición educativa. En la Tabla N° 2 se sintetizan los principales aspectos teóricos que fundamentan ambos constructos.

Tabla N° 2

Síntesis de los constructos teóricosque sustentan la guía de entrevista

Constructo	Definición
Proceso de Autorrealización	Proceso orientado al desarrollo pleno de las capacidades y potencialidades internas del individuo, vinculado al crecimiento personal y la expresión auténtica de sí mismo (Maslow, 1954; Heylighen, 1992). Se caracteriza por la autonomía, la autoaceptación, la creatividad en la resolución de problemas y una profunda autocomprensión que favorece una interacción genuina con el entorno (D'souza & Gurin, 2016; Shostrom, 1964; Maslow, 2007).
Transición educativa	Proceso que analiza cómo los jóvenes enfrentan las fases de cambio entre distintos niveles educativos y su ajuste a nuevos entornos académicos y sociales (Azorín, 2019; Corominas & Isus, 1998; Schlossberg, 1981). Comprende cinco fases: preparación, cambio, asentamiento, bifurcación y post-transición.

Nota. Elaboración basada en Maslow (1954, 2007), Heylighen (1992), D'souza y Gurin (2016), Shostrom (1964), Azorín (2019), Corominas e Isus (1998) y Schlossberg (1981).

Para garantizar la validez y confiabilidad de la guía de entrevista, se realizó un proceso de validación por tres expertos. Uno de los expertos que brindaron la validación es Psicólogo Social e Investigador, Magíster en Gestión de Políticas y Programas para el Desarrollo Infantil Temprano, con experticia en el diseño de investigaciones cualitativas y en la creación de instrumentos metodológicos en ciencias sociales. Asimismo, el segundo experto es Licenciado en Psicología, especializado en investigación cualitativa y validación de herramientas en psicología académica. Finalmente, el tercer experto es Psicólogo Clínico, Acompañante Terapéutico, Investigador Social y Coach Ontológico, contando con trayectoria en la investigación educativa y en el desarrollo de competencias investigativas cualitativas.

Estos expertos revisaron la matriz y la guía de entrevista, destacando como principales comentarios evitar realizar preguntas cerradas y reducir el número de preguntas. A partir de estas sugerencias, se realizaron las modificaciones necesarias para optimizar la claridad, adecuación y alineación de las preguntas con los objetivos de la investigación (Lázaro, 2021).

Posteriormente, se llevaron a cabo tres entrevistas piloto con participantes que cumplían con los criterios de inclusión y exclusión. Estas entrevistas piloto tuvieron como propósito evaluar la funcionalidad del instrumento, asegurando que permitiera obtener información relevante en un ambiente de confianza para el entrevistado. Los resultados indicaron que el instrumento fue funcional, ya que posibilitó la recopilación de experiencias significativas y generó un espacio seguro en el cual los entrevistados pudieron expresarse con libertad al compartir sus experiencias.

Tras la realización de las entrevistas piloto, el análisis de las grabaciones y transcripciones permitió identificar áreas de mejora en la formulación de las preguntas. Se reconoció la necesidad de modificar algunas preguntas para que sean más comprensibles mediante un lenguaje más sencillo. Asimismo, se identificó la importancia de agregar preguntas sobre logros y mejoras en diversas áreas de la vida de los jóvenes fuera del ámbito académico. Con base en estos hallazgos, se realizaron ajustes en la redacción, secuencia del instrumento, garantizando que las preguntas sean claras, pertinentes y efectivas para la investigación (Hernández et al., 2019).

2.3. Procedimiento de recojo de información

El proceso de recolección de datos se realizó en el 2025 contactando a los participantes mediante un muestreo de bola de nieve. La convocatoria se difundió a través de redes sociales como Facebook, Instagram y WhatsApp, con el objetivo de llegar a jóvenes que cumplan con los criterios de inclusión y exclusión. A partir de este primer contacto, los participantes referidos fueron invitados a sugerir a otros jóvenes con características similares, ampliando la red de participantes de manera progresiva (Hernández & Carpio, 2019). Con los participantes seleccionados, se programaron las entrevistas semiestructuradas de forma presencial, en lugares que ofrezcan un ambiente de privacidad y comodidad. Antes de cada entrevista, se revisó con el participante el consentimiento informado, asegurando que comprendan el propósito del estudio, los procedimientos, y sus derechos, incluida la posibilidad de retirarse en cualquier momento sin consecuencias. Las entrevistas se grabaron en audio para facilitar su transcripción

posterior. Seguidamente, las entrevistas fueron transcritas de manera íntegra y se codificarán usando una numeración para los jóvenes, con el fin de resguardar la identidad de los participantes. Al finalizar las transcripciones, se realizó un análisis de temático para identificar temas y patrones relevantes. Este procedimiento asegura una recolección y análisis de datos estructurada, maximizando la validez de los datos obtenidos.

2.4. Procedimiento de análisis

La estrategia de análisis en la presente investigación fue el análisis temático, enmarcado en la fenomenología social. Este análisis resultó pertinente para el estudio, ya que permitió identificar, organizar e interpretar patrones de significado (Braun & Clarke, 2006) presentes en los relatos de los jóvenes que no lograron transitar a la educación superior. A través de este enfoque fue posible comprender cómo construyen y resignifican su experiencia subjetiva de autorrealización, considerando tanto sus vivencias personales como el contexto social que enmarca sus trayectorias educativas (Mieles, Tonón y Alvarado, 2012).

El análisis temático facilitó la estructuración de la información en temas y subtemas emergentes a partir de las entrevistas, permitiendo reconocer regularidades, tensiones y particularidades en las narrativas (Braun & Clarke, 2006). De este modo, no se buscó únicamente describir el contenido de los discursos, sino interpretar los significados que los participantes otorgan a su proceso de autorrealización y a la no transición hacia la educación superior. Para organizar y sistematizar la información, se elaboró una matriz de análisis en Microsoft Excel, en la cual se registraron las transcripciones, los códigos iniciales, las categorías emergentes y los temas identificados durante el proceso analítico.

El procedimiento analítico se desarrolló en las varias fases. En primer lugar, se realizó la familiarización con los datos a través de la lectura repetitiva y detallada de las transcripciones. A continuación, se generaron categorías y códigos iniciales en la matriz de análisis. Posteriormente, se organizaron y agruparon los códigos en temas. En la siguiente fase, los temas fueron revisados y delimitados, asegurando su coherencia interna y correspondencia con los objetivos de la investigación. Finalmente, se procedió a la definición y denominación de los temas centrales, así como la elaboración del informe final.

2.5. Criterios éticos

Para asegurar el respeto y bienestar de los participantes, esta investigación siguió ciertos criterios éticos. En primer lugar, cada participante recibió un consentimiento informado en el cual se detalló el propósito del estudio, los procedimientos y el uso de los datos (Anexo 1). Asimismo, se garantizó la participación voluntaria y el derecho de los participantes a retirarse en cualquier momento sin consecuencias (Beauchamp & Childress, 2013). Se mantuvo la confidencialidad de la información mediante el uso de datos anonimizados y el almacenamiento seguro de los archivos, los cuales serás resguardados por un periodo de dos años y posteriormente eliminados, protegiendo la privacidad de los jóvenes (Monje, 2011).

Respecto a los principios de no maleficencia (Azulay, 2001), el estudio excluyó a participantes que pudieran estar en una situación emocional vulnerable para evitar riesgos psicológicos. En cuanto a la calidad de la información, se consideraron criterios como la credibilidad y la verificación de la congruencia en la información compartida por los participantes. También se buscó la transferibilidad o aplicabilidad de los hallazgos a otros contextos, utilizando un muestreo intencionado que seleccionó casos típicos y relevantes. Finalmente, la fiabilidad se garantizará a través de la consistencia en las interpretaciones y mediante un control cuidadoso de las posibles influencias subjetivas del investigador en el proceso de codificación (Monje, 2011).

CAPITULO III: RESULTADOS

La información recogida a partir del análisis de las entrevistas realizadas a las y los jóvenes que no continuaron sus estudios en la educación superior en Lima Metropolitana durante el año 2025 ha identificado cinco categorías y subcategorías, organizadas en tres dimensiones más relevantes de sus experiencias subjetivas de autorrealización. Estas dimensiones abordan los desafíos durante el proceso de decisión de no continuar con la educación superior, el reconocimiento del impacto de no acceder a la educación superior en la experiencia subjetiva de los jóvenes y los procesos de resignificación y estrategias para el proceso de autorrealización (Tabla N° 3).

Tabla N° 3

Las dimensiones, categorías y subcategorías de los hallazgos del estudio

Dimensión	Categorías principales	Subcategorías
1. Desafíos durante el proceso de decisión de no continuar con la educación superior desde la perspectiva de jóvenes	1.1. Barreras estructurales y personales	- Económicas - Maternidad/paternidad temprana - Insuficiente preparación en la secundaria - Desmotivación sobre el futuro académico en la educación superior
	1.2. Influencias del entorno social	- Presión de pares y expectativas sociales - Impacto de amistades que no valoran la educación superior
2. Reconocimiento del impacto emocional de no acceder a la educación superior en la experiencia subjetiva de los jóvenes	2.1. Emociones sobre la decisión de no continuar con la educación superior	- Emociones predominantes - Sentimiento de exclusión y comparación
3. Procesos de resignificación y estrategias para el proceso de autorrealización de jóvenes que no transitaron a la educación superior	3.1. Proceso de aceptación y adaptación a la situación actual de los jóvenes que no accedieron a la educación superior	- Autoconocimiento - Revalorización personal - Mejora en la toma de decisiones

3.2. Proceso de aceptación de nuevas oportunidades posterior a la decisión de no acceder a la educación superior	- Reconocimiento de habilidades en los entornos laborales - Acceso a oportunidades laborales - Búsqueda de oportunidades educativas alternativas - Emprendimiento personal - Proyección de futuro de los jóvenes

3.1. Desafíos durante el proceso de decisión de no continuar con la educación superior desde la perspectiva de jóvenes

Esta dimensión agrupa los elementos que influyen en la toma de decisiones de los jóvenes respecto a la no continuidad de sus estudios superiores. En ella se integran las distintas influencias personales, familiares y sociales, así como las barreras y emociones que atraviesan los participantes al momento de evaluar esta importante decisión. De este modo, estos elementos permiten comprender la complejidad y el impacto del proceso decisional, evidenciando cómo las experiencias vividas en estos ámbitos impactan en la construcción de la experiencia subjetiva en el proceso de autorrealización.

3.1.1. Razones para no continuar con la educación superior

La decisión de no continuar con la educación superior está influenciada por una serie de factores que los jóvenes enfrentan en su contexto personal, familiar y social. Esta categoría agrupa los desafíos y barreras que se manifiestan durante el proceso de toma de decisiones, revelando las complejidades y particularidades de las experiencias de los participantes.

a. Barreras económicas

Las dificultades económicas representan el obstáculo más recurrente y contundente en los relatos de las y los jóvenes. La falta de recursos económicos familiares, la imposibilidad de cubrir los costos asociados a la educación superior y la escasez de oportunidades para acceder a becas o apoyos financieros generan un contexto de limitación en la continuidad educativa. Para muchos, su mayor prioridad es satisfacer las necesidades básicas del hogar, lo que lleva a la postergación o abandono de las aspiraciones académicas. Por ejemplo, un joven indica "Ahorita no puedo estudiar bien de seguido lo que quiero porque no tengo la economía suficiente para solventar los gastos" (P4). Esta situación suele acompañarse de sentimientos de frustración ante la imposibilidad de continuar estudios, tal como lo sugiere un participante “Pues me siento frustrado por no tener la economía suficiente para retomar mis estudios” (P5).

Además de la falta de recursos, algunos jóvenes evalúan sus propias capacidades académicas al considerar las opciones disponibles. Uno de ellos relata:

> Supongo que cuando empecé a entender que era más difícil conseguir dinero y lo recalco, no soy muy bueno para entrar en una estatal, así que entrar en una particular pues es más costoso. Mi familia ahorita no tiene dinero, yo no tengo dinero y por eso, pues lo tengo para futuro quizás, pero ahora no es una de mis prioridades (P9).

Esta autoevaluación, combinada con la limitación económica, influye directamente en su decisión de postergar o abandonar los estudios superiores. En la narrativa de los jóvenes también se destaca la incertidumbre respecto a apoyos financieros futuros. Como expresa un participante: "En primera instancia lo que me llevo a no continuar estudiando son los recursos económicos, todavía no sé si estamos en el proceso de que pueda concursar en el proceso de becas, de beca 18" (P10).

El impacto de la pandemia (2020 - 2022) agravó la crisis económica, disminuyendo aún más las posibilidades de acceder a la educación superior y generando sentimientos profundos de frustración y desánimo en los jóvenes. Como señalan algunos participantes: "En realidad, me bajoneó. La pandemia fue algo brutal. No fui el único que dejó de estudiar, pero igual afectó" (P1), "Las carencias que había en casa, era pandemia, mi mamá no estaba trabajando, siempre faltaba. Yo me tenía que poner a trabajar por ley" (P3),

> Pero luego vino la pandemia… Entonces como fue bastante tiempo, entonces el dinero que teníamos iba disminuyendo y al final no hubo nada de ingresos y yo poder seguir costeando la universidad era ya como que o decisión de continuar estudios y alimentar familia literalmente (P1).

Estrechamente relacionada con las barreras económicas, la necesidad de incorporarse tempranamente al mundo laboral se presenta como una respuesta obligada para mantener el sustento familiar: "Pues más fue la economía por la que no pude estudiar, no tenía suficiente dinero para estudiar y por eso tuve que trabajar." (P5). Este ingreso al trabajo limita el tiempo y las energías disponibles para los estudios y en muchos casos obliga a abandonar la educación superior.

> Cuando comencé a trabajar obviamente en mi casa se acostumbran a recibir un ingreso de mi parte. Renuncié a un trabajo para poder prepararme para la Beca 18, ya que se puede intentar tres veces. Pero ya mi mamá cayó enferma debido al Covid-19, y ya no había estabilidad,

> entonces tenía que buscar otro trabajo, conseguí otro trabajo solamente en tres días. Pero ya no rendía en el sentido de que estaba cansada de llegar y estudiar y todo eso. Entonces ya no postulé el año siguiente (P3).

Frente a dicha situación, varios de las y los jóvenes expresan frustración al observar que sus pares continúan con la formación académica mientras ellos enfrentan estas responsabilidades y necesidad de trabajar para sostener sus gastos, lo cual acentúa sentimientos de desánimo y resignación.

> En realidad, me bajoneó. La pandemia fue algo brutal. No fui el único que dejó de estudiar, pero igual afectó. A día de hoy, veo a varios amigos que ya se han graduado, aunque la mayoría de institutos, no de universidades. Y sí, a veces me pongo a pensar que si hubiese tenido otras oportunidades, quizás lo habría logrado (P1).

Sin embargo, para aquellos que se convirtieron en padres, las barreras económicas se sumaron a la responsabilidad parental, la cual jugó un papel significativo en sus decisiones académicas. En lugar de considerar la educación superior como una prioridad, algunos decidieron posponer sus estudios para enfocarse en las necesidades de sus hijos, considerando que el cuidado y bienestar familiar debían ocupar el primer lugar. Uno de los jóvenes entrevistados expresó cómo el nacimiento de su hijo cambió completamente sus prioridades:

> Desde que tuve a mi hijo, mis prioridades cambiaron completamente. Aunque siempre quise estudiar y continuar con mi educación, ahora siento que lo más importante es brindarle a él un ambiente seguro y estable. Mi hijo no va a crecer en un ambiente como el que yo viví. Yo no quiero que él pase por las mismas carencias que yo enfrenté (P3).

A partir de esta priorización es que las responsabilidades familiares se convierten en una barrera no sólo económica sino también emocional para muchos jóvenes, que, aunque desean continuar con sus estudios, sienten que su rol como padres debe ser lo primordial: “Creo que tengo que trabajar para darle una vida, la vida que yo no tuve.” (P5)

La necesidad de ofrecer estabilidad económica a la familia se presentó como un obstáculo significativo para muchos jóvenes. En lugar de seguir el camino académico, algunos optaron por un empleo directo, opciones que consideraron más inmediatas para garantizar el bienestar de sus hijos: “Mis planes, incluso los educativos, están pensados

para ir a la par con él. Por ejemplo, mi idea de empezar a estudiar está sincronizada con su etapa en el jardín: quiero hacer algo técnico, que podamos terminar juntos" (P3).

De este modo, la presión económica, combinada con las responsabilidades parentales, llevó a algunos jóvenes a tomar la difícil decisión de priorizar el trabajo por encima de sus estudios: "Sí, creo que tengo que trabajar para darle una vida, la vida que yo no tuve. Es decir, que mi hijo tenga más oportunidades para poder estudiar y vivir una vida con una buena economía" (P5).

b. Insuficiencia de preparación en la secundaria

Desde la experiencia subjetiva de los jóvenes, uno de los desafíos más significativos que marcaron su decisión de no continuar con la educación superior fue la sensación de haber egresado de la secundaria sin la preparación suficiente para afrontar el ingreso o la permanencia en la educación superior. En las narrativas recogidas emerge de manera recurrente la percepción de deficiencias académicas en la etapa escolar: "Mi colegio era muy soso en cuanto a matemáticas porque el profesor no hacía nada y mis compañeros se acostumbraron a no hacer nada." (P7)

La falta de preparación académica se manifestó en múltiples formas, entre ellas la repetición de contenidos poco exigentes o la ausencia de materiales adecuados para enfrentar los retos académicos en la educación superior. En consecuencia, la preparación en la secundaria fue señalada como "pobre", "incompleta" o "tardía", indicando que la enseñanza durante la secundaria fue desorganizada, lo que contribuyó a una autopercepción de incapacidad para continuar estudios en niveles superiores.

> No, no, la enseñanza en el colegio no creo que sea suficiente o que sea algo la verdad. Sinceramente, la preparación que necesitan los estudiantes que están en secundaria es prepararse de manera paralela a una academia para que de esa manera no se sientan perdidos cuando inicien su vida universitaria. Sí, para postular a alguna universidad la preparación académica no fue suficiente, no preparó lo suficiente (P10).

Esta falta de preparación no se limitó a la carencia de conocimientos académicos básicos, sino que también involucró una falta de orientación vocacional clara y un acompañamiento deficiente en la etapa crítica de la toma de decisiones educativas. "La verdad, no sentí que recibí una preparación adecuada en la secundaria para continuar

hacia la educación superior" (P8). En varios discursos las y los jóvenes relataron que, durante la etapa escolar, no recibieron una guía concreta sobre qué carreras podían seguir, ni información clara sobre becas, procesos de admisión o alternativas técnicas. Si bien algunos recordaban haber recibido charlas generales, estas fueron percibidas como superficiales, poco personalizadas y desconectadas de su contexto.

> Tal vez con más charlas o, incluso, con más tipos de becas o medias becas que pudieran haber existido. Porque literalmente el colegio podía haber hecho eso, pero nunca lo llevaron a cabo.... No recibí orientación vocacional. Nunca nos llevaron a una universidad ni siquiera nos dieron información de opciones (P6).

Esta falta de orientación fue una de las principales barreras percibidas por los jóvenes, quienes indicaron que no sabían a dónde acudir para recibir una guía clara y útil sobre su futuro académico. La sensación de no saber qué estudiar estuvo relacionada con la falta de información oportuna sobre las oportunidades disponibles, lo que generó en los estudiantes cierta desmotivación sobre su futuro académico: “Nos daban charlas y volantes de universidades, pero si lo hubieran hecho antes, quizás me hubiese motivado más” (P1),

> Una vez cuando nos prepararon para la beca de la Cato, cuando llegó el psicólogo con Arista... Eso fue cierto tipo de preparación para el examen específico, esa fue la única preparación que tuve. ... Como te lo digo, si hubiera sido antes hubiera sido mejor (P3).

Estas experiencias reflejan cómo la falta de preparación académica y de orientación vocacional durante la secundaria influyó en la construcción de inseguridades y desmotivación respecto al futuro educativo. Por ejemplo, como lo mencionaron varios jóvenes: "Sí, creo que sí debieron mencionarme más sobre las diversas opciones de carreras o instituciones, ya que me hubiera ayudado bastante para tener mi idea clara de lo que sí quería estudiar" (P4); "Siento que hubiera sido útil que nos orientaran más en cuanto a las opciones para el futuro, ¿no? Que tenemos para elegir algo más enfocado en cómo elegir una carrera que se alinee con nuestros intereses y habilidades" (P8).

c. Desmotivación sobre el futuro académico en la educación superior

La desmotivación es otra barrera central en las narrativas de las y los jóvenes que no continuaron sus estudios superiores. Este estado de desinterés o desconexión emocional con el ámbito académico se fue presentando progresivamente con el tiempo,

especialmente durante los últimos años de secundaria y los primeros años después de la culminación de la secundaria.

Muchos de los jóvenes señalaron que no sentían entusiasmo por continuar estudiando, debido tanto a la falta de un propósito claro en ellos como a la percepción de que la universidad como un espacio difícil de acceder. “No me sentía capaz de enfrentar las exigencias de la universidad, sentía que no iba a poder.” (P9) Asimismo, la percepción de una preparación académica insuficiente durante la secundaria reforzó en lo jóvenes la sensación de no estar preparados para afrontar las demandas de la educación superior.

La universidad fue vista por muchos de los jóvenes como un espacio distante y lleno de retos insuperables. Esta percepción se vio reforzada por comentarios de docentes que, sin intención de desmotivar, presentaban la educación superior como algo fuera del alcance para aquellos que no estaban completamente preparados.

> La universidad es difícil te dicen: 'La universidad es así, así, así.' Uno dice, 'Si acá no apruebo, peor ahí.' Y eso siempre me metió miedo, porque al principio, cuando vi a los profesores hablar de la universidad, siempre lo hacían con una perspectiva de 'si no lo logras aquí, olvídate, ahí va a ser más difícil... Quizás porque como recalco, nunca he ido a la universidad, no sabría, pero el profesor te llenaba de miedo, supongo que era por algo, ¿no? (P7).

Este tipo de comentarios contribuyó a que algunos jóvenes internalizaran dudas sobre sus capacidades, percibiendo la educación superior como un lugar accesible solo para aquellos que tenían alto rendimiento:

> Algunos profesores nos decían que no íbamos a ser capaces de adaptarnos, que la universidad no era para todos. Eso me hacía dudar mucho de mis habilidades... Hubo profesores que daban la sensación de que no creían en nosotros, nos trataban como si no tuviéramos las habilidades para seguir estudiando” (P7)

En este contexto, el miedo al fracaso se convirtió en una experiencia recurrente relatada por los jóvenes, quienes compartieron sentir que no cumplirían con las expectativas académica y sociales: “Los profesores decían que la universidad era muy difícil, y eso me hizo sentir que no estaba a la altura” (P5). Este tipo de miedo fue internalizado por muchos, por ello comenzaron a dudar de su capacidad para tener éxito en el entorno universitario. Para algunos jóvenes, la ansiedad se convirtió en una barrera

que limitó su confianza: “No me sentía capaz de enfrentar las exigencias de la universidad, sentía que no iba a poder con eso. Me abrumaba” (P9).

Además, la experiencia de no continuar con los estudios fue un proceso emocional complejo para los jóvenes, que estuvo acompañada con una mezcla de tristeza y resignación:

> Me siento algo vacío porque sé que me faltan los estudios y que pude haber hecho las cosas diferentes... A veces siento como una mezcla de emociones cuando pienso en no haber continuado con mis estudios, me siento algo triste o resignado, se podría decirlo (P8).

La falta de apoyo emocional y la presión por cumplir con las expectativas de los demás también jugaron un papel importante en la desmotivación. Algunos relataron cómo la falta de apoyo de su entorno cercano los hizo sentirse solos en su decisión, lo que aumentó la carga emocional al enfrentar la elección de no seguir con los estudios: “Pues no me apoyaron, me dieron la espalda porque no seguía estudiando. Y estaba solo” (P5), "Creo que la soledad es la que más estuvo presente porque no tenía apoyo de nadie" (P2).

Estas barreras emocionales fueron una fuente de aislamiento y angustia para los jóvenes, quienes se sintieron desbordados por la presión social y familiar. Esta situación reforzó en ellos un profundo sentimiento de fracaso personal dentro de su círculo cercano afectando su bienestar y su disposición a continuar con sus estudios.

> A veces las expectativas que otros tienen de mí sobre continuar estudiando me hacen sentir que no estoy cumpliendo con lo que se espera... Es difícil ver cómo ellos siguen adelante con sus estudios mientras yo me quedo atrás (P8)

En algunos casos, esta presión fue fortalecida por los propios jóvenes, quienes manifestaron sentirse exigidos tanto por las expectativas externas como por sus propias metas personales: "Me sentía tan presionada por no saber si iba a poder con los exámenes y las expectativas que tenía de mí misma, además de los comentarios que recibía" (P3).

Este sentimiento de inseguridad personal profunda fue más intenso en los jóvenes que no sabían qué estudiar, ya que la indecisión vocacional se acompañaba de una presión interna vinculada a las expectativas familiares. Como una de las jóvenes lo expresa: “Sentía que era como que la peor de las hijas porque no sabía qué estudiar”

(P4). De este modo, la dificultad para decidir qué estudiar se convirtió en un obstáculo emocional, porque la joven percibió que no cumplir con las expectativas familiares la hacía sentir como si estuviera fallando.

Como se ha mencionado anteriormente, la desmotivación hacia la continuidad educativa estuvo vinculada a diversos factores académicos, vocacionales y sociales. No obstante, algunos jóvenes señalaron que existen motivos fortuitos, fuera de su control, que también contribuyeron a esta desmotivación. Específicamente, uno de los participantes destacó una razón que no estuvo vinculada a estos factores, sino a un impacto emocional debido a la pérdida de un ser querido:

> Yo creo, en mi vida en ese momento, la verdadera razón por la que no continué con mis estudios fue que me afectó mucho, mucho, la muerte de mi abuela... Después de su muerte simplemente no quería saber nada de estudiar ni de futuro. El dolor emocional me absorbió (P8).

3.1.2. Expectativas sociales sobre continuar los estudios superiores en la decisión de no continuar con la educación superior

Uno de los factores que más influyó en la decisión de los jóvenes de no continuar con la educación superior fue la presión social proveniente de su entorno cercano. En este sentido, la presión por cumplir con las expectativas del éxito académico de la sociedad y los círculos sociales cercanos resultó ser una barrera significativa. En los discursos los jóvenes mencionaron que, aunque la educación superior era considerada un paso esencial por su entorno, no se sentían preparados ni motivados para continuar con este camino. En algunos casos, esta presión provenía de los comentarios de sus propios compañeros que asumían que ellos iban a continuar estudiando, como relató uno de los jóvenes:

> Mis compañeros me decían: 'Pero tú de qué te preocupas si vas a estar bien en la universidad, si en el colegio estás bien imagínate cuando estés en la universidad.' Entonces tenía esa responsabilidad de hacerlo porque ellos me decían que yo debería estar así (P7).

Asimismo, en varias narrativas mencionaron que durante la etapa escolar la universidad era vista como la principal vía para alcanzar estabilidad y oportunidades futuras. En este sentido, uno de los participantes recordó que, en ese momento, asumía la educación superior como el siguiente paso indispensable dentro de su trayectoria vital:

> Antes de terminar la secundaria, mis expectativas eran altas. Yo pensaba que iba a terminar la universidad a los 21 y estaba convencido de que eso me abriría muchas puertas. Si imaginaba, ¿no? Tener una carrera estable, un buen futuro y tal vez empezar a formar mi vida adulta con todo resuelto. Creí que la universidad sería el siguiente paso lógico y mi meta era hacer todo en 5 años para terminar joven (P8).

Sin embargo, este tipo de expectativas no siempre se alineaban con los intereses personales de los jóvenes, lo que generó una desconexión con la idea de continuar estudiando. En algunos casos, no cumplir con este ideal también generó sentimientos de frustración o comparación con su entorno:

> La mayoría no continúo estudiando, se pusieron a trabajar. Pero sí tuve algunos que se preparaban para San Marcos o la UNI, y otros que estudiaban en universidades privadas. A día de hoy, veo a varios amigos que ya se han graduado, aunque la mayoría de institutos, no de universidades. Y sí, a veces me pongo a pensar que, si hubiese tenido otras oportunidades, quizás lo habría logrado (P1).

De manera similar, en ciertas narrativas esta presión se reforzó a partir de las expectativas del entorno social, que asumían la educación superior como el siguiente paso esperado tras culminar la secundaria: "Me sentía un poco presionada porque todos esperaban que fuera a la universidad, pero luego me di cuenta que no todo se trata de eso, que cada persona tiene su propio camino" (P7). Por otro lado, algunos jóvenes mencionaron que la presión social por no cumplir con las expectativas de su entorno generó sentimientos de decepción personal al comparar su situación actual con el futuro que esperaban alcanzar: "Claro que influyó, Estamos a 2025, estaría terminando si hubiera entrado a la Cato o la Beca 18. Mi vida hubiera sido mejor. La vida de mi mamá hubiera sido mejor." (P3)

a. Impacto de amistades que no valoran la educación superior

El entorno social cercano también tuvo un impacto considerable en las decisiones de algunos jóvenes. En particular, la presencia de amistades que no valoraban la educación superior fue identificados como un factor negativo que influyó en la decisión de no continuar con los estudios. Como lo expresó uno de los jóvenes: "La mayoría quería pisarte…. Nadie quería verte progresar y menos estudiar. Más existía la envidia" (P2). Este tipo de entorno negativo fue identificado como una barrera para algunos jóvenes, quienes se sintieron influenciados por amigos que no priorizaban la educación superior:

"Pues no te llevan a nada porque todos me llevan a un mal lugar. Bueno, mi círculo social es como que no estudian, se drogan y todo eso" (P5).

Sin embargo, no todos los jóvenes enfrentaron presiones negativas. Algunos relataron cómo, a pesar de las influencias de sus amistades, recibieron apoyo y aliento de aquellos que sí valoraban la educación: "Mis amigos cercanos sí me animaban. Me decían: “Sí la haces, tú puedes graduarte.' Ellos saben que cumplo lo que me propongo” (P1).

3.2. Reconocimiento del impacto emocional de no acceder a la educación superior en la experiencia subjetiva de los jóvenes

El proceso de no haber podido continuar con la educación superior afectó a los jóvenes, llevándolos a experimentar una amplia gama de emociones, que fueron variadas y complejas. Estas emociones no solo reflejaron sus sentimientos de insuficiencia y frustración, sino que también provocaron un impacto emocional profundo relacionado con el estrés, la ansiedad, la tristeza, el rencor y la resignación, los cuales se fueron acumulando conforme los jóvenes fueron enfrentando la realidad de no poder acceder a la educación superior. Estas emociones reflejan cómo la ausencia de oportunidades educativas influenció la percepción que los jóvenes tenían sobre sí mismos y sus posibilidades de futuro. Asimismo, jugaron parte del proceso significativo de reconocimiento y aceptación de la situación para avanzar hacia nuevas metas personales.

La frustración fue una de las emociones predominantes. Algunos de los jóvenes experimentaron sentimientos de insuficiencia por no haber podido continuar con sus estudios, lo que los llevó a una profunda autocrítica: “Frustrado por no realizar mis sueños y mis metas” (P5). Este malestar se intensificó al reflexionar sobre las oportunidades laborales asociadas a la educación superior: “No haberlo continuado ha afectado en términos de oportunidades. Sabemos que una persona con estudios tiene más posibilidades laborales que alguien que no los tiene” (P6).

Asimismo, la comparación con los pares que sí accedieron a la educación superior amplificó los sentimientos de decepción, frustración y el desconcierto respecto a su propio futuro: “Es difícil ver cómo ellos siguen adelante con sus estudios mientras

yo me quedo atrás" (P8). Esta frustración también estuvo acompañada por la culpa, muchos de ellos se culpaban a sí mismos por no haber tomado decisiones que los hubieran llevado a una mejor situación académica y profesional. Tal como lo menciona una joven: "Estaba muy frustrada de no haberlo logrado, estaba muy decepcionada de mí misma. Me culpaba a mí misma por no dar un poco más" (P7).

A raíz de la frustración experimentada por los jóvenes surge la ansiedad que estuvo presente en la vivencia de este proceso. Los jóvenes describieron sensaciones de presión e incertidumbre respecto a su futuro académico y laboral, asociadas al temor de no alcanzar los objetivos que habían proyectado: "Las sensaciones que más tuve fueron ansiedad, depresión y malestar conmigo mismo, eso" (P2). En una narrativa, este malestar se manifestó incluso se intensificó tras enfrentar resultados adversos en procesos de admisión: "Cuando me enteré que no había alcanzado el puntaje para el examen, me quedé como en shock. Me asusté cuando llegué al baño, no podía respirar, no podía hablar en el colegio" (P7).

A la par de la ansiedad se presentó el cuestionamiento interno acerca de sus capacidades. Algunos jóvenes expresaron dudas sobre su valía intelectual, lo que evidenció un conflicto interno entre la autocrítica y el reconocimiento posterior de sus propias habilidades, aumentando su frustración:

> Frustrada, sentía que no daba. Sí, sentía que me faltaba inteligencia. Pero a la vez, no, y no. Pero a la vez, siento que no solamente me falta inteligencia, o sea, siento que sí tenía la capacidad, ahora lo veo así (P3).

De esta manera, surge la angustia por no sentirse capaces de alcanzar sus metas trazadas y estar frente a la autocrítica constante, lo que desencadena en ellos, la nostalgia. La comparación con amigos y compañeros que continuaban con sus estudios superiores generó un sentimiento de exclusión, lo que alimentó la angustia emocional: "Siento un poquito de nostalgia y digo 'yo también quisiera eso'. Quisiera vivirlo, tener compañeros con los que bromear, con el profesor, haciendo ese tipo de roles" (P6).

La nostalgia por no lograr lo planificado y vivir este proceso solo genera un malestar adicional. La soledad fue una emoción profundamente dolorosa que experimentaron varios jóvenes en su proceso. La falta de apoyo, tanto familiar como social, los sumió en una sensación de aislamiento, lo que agravó aún más su malestar

emocional. De este modo, la ausencia de un sistema de soporte (familiar, social, educativo) influye significativamente en el bienestar de estos jóvenes, dejándolos desesperanzados y aislados: “Creo que la soledad es la que más estuvo presente porque no tenía apoyo de nadie” (P2).

El sentimiento de abandono también estuvo presente en varios de los jóvenes. Quienes compartieron cómo la decisión de no continuar con los estudios afectó profundamente sus relaciones familiares, generando una ruptura emocional con sus seres más cercanos, quienes no aceptaban ni comprendían sus elecciones: “Pues no me apoyaron, me dieron la espalda porque no seguía estudiando. Y estaba solo” (P5), "La relación con mi familia ha cambiado bastante, diría yo, desde que tomé la decisión de no continuar con mis estudios... Me sentí incomprendido porque ellos no podían ver lo que realmente estaba pasando por dentro" (P8).

La tristeza emergió durante el proceso de enfrentarse a la decisión de no continuar con los estudios. Este sentimiento se relaciona por la falta de apoyo emocional, la incertidumbre económica; la soledad y a sensación de haber perdido experiencias que esperaban vivir: “Es triste, es triste. Todavía estoy triste con ello, todavía me veo frustrada. Pero todavía, también siento cierto anhelo que en este año sí veo cómo estudiar” (P3).

En la misma línea, la tristeza se intensificó debido a la falta de apoyo familiar, la percepción de pérdida de oportunidades, la incertidumbre sobre el futuro lo cual fue desencadenando un malestar emocional: “Pues mal porque no me apoyan, no están de acuerdo con que no esté estudiando. Pues terrible. Eh, me hundí en la depresión... Pues llegué a incluso cortarme las venas porque no sabía qué ser, estaba desesperado” (P5).

A medida que la tristeza se asentaba, comenzó a surgir el arrepentimiento acompañado de procesos de reflexión sobre las oportunidades desaprovechadas y cuestionamiento de decisiones pasadas: “Me sentía tan decaída de que no quería hacer nada, que ya todo se fue al tacho” (P7); “Me pongo a pensar y digo que ‘Me hubiera gustado aprovechar ese tiempo, ¿no?’ Pero igual nunca es tarde” (P2).

Otra emoción en algunos jóvenes que marcó significativamente su experiencia es el resentimiento. Este resentimiento está relacionado con la percepción de desigualdad en el acceso a oportunidades dentro del entorno familiar:

> Claro, entiendo, no es culpa de mi mamá que haya faltado. Pero también entiendo que yo no podía ser el único sostén que ella tenía, tenía un hermano mayor. Que no cumplía con lo mínimo que tenía que dar, pero a él sí le dieron todas las oportunidades del mundo. A él sí le pagaron carreras, cursos de inglés. Y sí, cierto, siento rencor por eso, la verdad hasta ahorita (P3).

3.3. Procesos de resignificación y estrategias para el proceso de autorrealización de jóvenes que no transitaron a la educación superior

Tras enfrentar un impacto emocional por no haber accedido a la educación superior, los jóvenes iniciaron un proceso progresivo de resignificación de sus experiencias. Esta etapa no implicó únicamente una adaptación a la situación actual, sino reconstruir el sentido de sus trayectorias personales, redefinir metas y buscar nuevas formas de alcanzar su autorrealización. Lejos de quedar paralizados por la frustración o la culpa, muchos jóvenes desplegaron recursos internos y externos que les permitieron reconfigurar su vida en función de sus intereses, capacidades y aspiraciones actuales.

Este proceso de resignificación se manifestó de formas diversas pero complementarias. Por un lado, se observó una aceptación gradual de su realidad, acompañada de reflexiones sobre sus decisiones y del reconocimiento de sus propias fortalezas. Por otro lado, emergieron estrategias concretas orientadas al crecimiento personal, como la incorporación al mundo laboral, el desarrollo de habilidades sociales, la búsqueda de alternativas educativas, el emprendimiento y la participación en actividades de voluntariado. Estas trayectorias revelan su capacidad de resiliencia para afrontar y transformar situaciones adversas en oportunidades de crecimiento.

3.3.1. Proceso de aceptación y adaptación a la situación actual a partir de la experiencia subjetiva de los jóvenes que no accedieron a la educación superior

Después de haber experimentado el impacto emocional debido a que no pudieron acceder a la educación superior, los jóvenes empezaron un proceso de aceptación a su

situación actual. Este proceso se reflejó en un cambio de perspectiva, en el que, a pesar de las barreras, comenzaron a aceptar sus nuevas realidades y a buscar alternativas para mejorar su desarrollo personal.

Una de las principales características que emergió fue la resiliencia emocional, como recurso central para superar los obstáculos y adaptarse a nuevas circunstancias. Este rasgo se manifestó en la capacidad para enfrentarse a situaciones difíciles sin caer en la desesperanza: "Me han impulsado a buscar ayuda y el buscar ayuda me ha hecho entender mucho de lo que soy. Entender lo fuerte que soy y lo resiliente que soy" (P3).

El proceso de adaptación también se extendió para desenvolverse en distintos espacios sociales y laborales, lo que les permitió construir nuevas conexiones y continuar proyectándose hacia el futuro: "Yo siento que siempre he tenido esa muy buena facilidad donde trabajo con alguien y me hago amigo del jefe, me hago compañero... Me siento bien, no siento que haya un problema, siento que puedo seguir mejorando" (P9).

A medida que los jóvenes fueron aceptando su situación experimentaron un proceso de revalorización personal basada en el reconocimiento de sus capacidades y el desarrollo del autoconocimiento. El proceso de autoconocimiento se convirtió en un punto de inflexión en la vida de los jóvenes, quienes aprendieron a valorar sus capacidades personales fuera del ámbito académico, y a reconocer que tienen el control sobre su futuro, independientemente de los títulos que puedan o no haber obtenido: "Siento que me han ayudado a identificar mis fortalezas, como por ejemplo mi capacidad de adaptarme y mi resiliencia también, me hicieron ver que, aunque tengo mucho que aprender, soy capaz de encontrar soluciones a los problemas que enfrento" (P8); "Ahora siento que las decisiones que tomo están más alineadas con lo que realmente quiero, y que cada paso que doy me acerca a mis metas" (P7). De este modo, al asumir la responsabilidad de sus decisiones, pudieron replantear sus expectativas y objetivos, enfocándose en el futuro y no en las oportunidades perdidas.

En este proceso de revalorización personal que fue fundamental para que los jóvenes puedan seguir adelante con sus vidas, a pesar de las dificultades y obstáculos a los que se enfrentaban. La resiliencia fue particularmente importante ya que les permitió recuperarse emocionalmente después de sentirse estancados en una situación que no habían planeado. Uno de los jóvenes, por ejemplo, mencionó que, a pesar de las

dificultades, "ahora estoy más tranquilo, enfocado en mis metas, y aunque me siento un poco solo a veces, es más libre y calmado" (P6).

Lo que influyó en esta adaptación fue el reconocimiento de logros, incluso en circunstancias adversas, también formó parte de este proceso de aceptación. Los jóvenes reflejan cómo reconocer sus logros en otros ámbitos es importante para ellos, permitiéndoles sentirse competentes y satisfechos con los logros alcanzados: "He ganado bastante experiencia en varias áreas. He tenido experiencia en atención al cliente, despacho, cajero, almacén; incluso, por un tiempo fui encargado de almacén y jefe de tienda" (P1). Además, lo jóvenes empezaron a valorar los pequeños logros que habían alcanzado en su vida, que les permitieron experimentar una sensación de orgullo que fortaleció su autoestima: “Sí, he logrado cumplir pequeñas metas. Por ejemplo, conocer lugares que siempre quise visitar, comprarme cosas que antes no podía, como mi laptop y un escritorio. Son pequeños logros, pero los valoro bastante” (P1). La autoaceptación de los logros personales les permitió empezar a visualizarse como personas con orgullo de sí mismos: "Ahora puedo decir orgullosamente que sé escoger mis amistades." (P2).

A partir de que los jóvenes comenzaron a reconocer sus logros y aceptar su situación actual, accedieron gradualmente a diversas oportunidades laborales. Estas experiencias fueron valoradas como una etapa de aprendizaje, en la que empezaron a desarrollar habilidades y fortalecer su confianza:

> Me sentí orgullosa cuando comencé a estudiar diseño gráfico y me compré mi laptop yo sola. Cuando comencé a comisionar bien en Conecta, era top. Conecta es una empresa en la que trabajaba en ventas y yo era top en ventas, era la más chiquita, tenía 19 años. Pero era competir entre las primeras tres siempre (P3).

3.3.2. Proceso de la mejora de toma de decisiones en la revalorización de los jóvenes

A lo largo del proceso vivido, los jóvenes mencionan que la capacidad de tomar decisiones se fue desarrollando y adaptando. Inicialmente, muchos de ellos tomaron decisiones impulsivas y estuvieron profundamente influenciados por el contexto, ya sea por la presión familiar o por la falta de recursos. Sin embargo, a medida que avanzaron en este proceso, comenzaron a reflexionar sobre el impacto de sus decisiones pasadas, reconociendo los efectos negativos de sus elecciones y aprendiendo de ellas.

Uno de los primeros pasos en el proceso de adaptación fue el reconocimiento de las consecuencias de las decisiones pasadas. Muchos jóvenes, al mirar hacia atrás, comenzaron a reflexionar sobre cómo sus elecciones habían impactado su futuro y su bienestar emocional: "Ahora miro atrás y digo: 'No quiero volver ahí. Entonces, ¿qué es lo que debo hacer? Pues cambiar todo eso y mejorar mi toma de decisiones nada más'" (P1). Este proceso también permitió a los jóvenes identificar sus fortalezas y debilidades. A pesar de las malas decisiones pasadas, muchos comenzaron a reconocer que poseían habilidades y capacidades que podían utilizar para su desarrollo personal: "Siento que ahora soy más selectivo y cuidadoso con quién me junto" (P5).

La autonomía en la toma de decisiones también fue parte del proceso de adaptación de los jóvenes. A medida que los jóvenes comprendían las implicaciones de sus elecciones pasadas, comenzaron a tomar decisiones más reflexivas y autónomas: "Yo no me dejo influenciar por lo que dicen los demás, decido lo que quiero hacer y cómo lo quiero hacer" (P4). Asimismo, los jóvenes empezaron a considerar los pros y los contras antes de tomar una decisión. Esta reflexión consciente fue un paso importante hacia la madurez y la autonomía: "Siempre trato de pensar antes de hacer algo, ver los pros y contras" (P4).

> Hago una lista de pros y contras y me veo en cada situación. Y en la que me parece más cómoda, eh, es la que decido porque pienso: 'A ver, voy a estar en esta universidad, me siento cómoda, ¿cómo me siento estando en aquel entorno, con ese grupo de personas, con el otro? (P7).

Finalmente, en varias narrativas se señaló que la mejora en la toma de decisiones permitió orientarlas hacia sus metas personales y proyectos a futuro: "Ahora siento que las decisiones que tomo están más alineadas con lo que realmente quiero, y que cada paso que doy me acerca a mis metas" (P7).

3.4. Proceso de aceptación de nuevas oportunidades posterior a la decisión de no acceder a la educación superior desde su propia experiencia subjetiva

El proceso de aceptación posterior a no acceder a la educación superior fue complejo y cargado de emociones intensas. Este proceso no solo incluyó la adaptación a su nueva situación, sino que también implicó la revalorización de sus vidas y el desarrollo

de nuevas estrategias para avanzar. A pesar de la desmotivación y la frustración iniciales, con el tiempo muchos de los jóvenes fueron capaces de reorientar sus esfuerzos hacia nuevas metas que les permitieran encontrar satisfacción personal.

Uno de los aspectos más significativos en el proceso de adaptación fue el acceso a nuevas oportunidades laborales. El primer paso en la creación de nuevas oportunidades fue el acceso a trabajos que no requerían un título universitario, pero que les permitieron generar ingresos y obtener experiencia laboral valiosa. Para muchos jóvenes, la falta de estudios no significó una limitación en cuanto a encontrar empleo en el cual se sentían productivos y que contribuyó a la construcción de una nueva autoimagen. Por el contrario, algunos de ellos empezaron a trabajar inmediatamente después de terminar la secundaria, abriéndose paso en diversos trabajos: "En los trabajos que escogía, no necesitaba haber estudiado en la universidad, eran trabajos más informales o de oficio" (P2). En algunos casos, el acceso al trabajo estuvo mediado por redes familiares: “Apenas salí de la secundaria, creo que a los dos días mi tío me consiguió un trabajo y me puse a trabajar. Me gustaba porque generaba dinero, me podía dar mis gustos, comprarme mis cosas.” (P1).

A medida que se desarrollaban en estos empleos, los jóvenes comenzaron a desarrollar habilidades laborales fundamentales, como la atención al cliente, el manejo de inventarios, y la organización en el entorno laboral: “En mi trabajo no tengo dificultades con nadie, de hecho, me he adaptado muy bien y soy buena en mi trabajo” (P4).

3.4.1. Desarrollo y reconocimiento de habilidades en los entornos laborales

Conforme los jóvenes se adentraron en el mundo laboral, muchos de ellos comenzaron a reconocer sus propias habilidades laborales y fortalezas personales. Las experiencias en distintos puestos de trabajo les permitieron adaptarse a diferentes entornos y asumir nuevas responsabilidades: “He ganado bastante experiencia en varias áreas. He tenido experiencia en atención al cliente, despacho, cajero, almacén; incluso, por un tiempo fui encargado de almacén y jefe de tienda” (P1).

Al mismo tiempo, muchos de los jóvenes identificaron cómo el trabajo en equipo y la comunicación efectiva eran habilidades esenciales en cualquier área laboral. Estas experiencias también contribuyeron a que se sintieran más seguros en el ámbito laboral y

en sus interacciones cotidianas: “Sí, ahora socializo más con las personas y con el público en general... Conversando con muchas personas por medio de mi trabajo que es ofrecerle productos a los clientes... Sí porque las habilidades sociales son fundamentales.” (P5).

> Yo creo que sí, porque bueno, siento que he encontrado satisfacción en mí mismo, ¿no? En el trabajo. Aunque no haya seguido la universidad, he aprendido habilidades que me han ayudado a crecer. También en mis trabajos siempre he recibido un reconocimiento porque hago bien mis labores (P8).

3.4.2. Búsqueda de oportunidades educativas alternativas

En paralelo a su inserción en el mundo laboral, muchos jóvenes no abandonaron por completo la idea de seguir creciendo académicamente. Algunos comenzaron a buscar alternativas educativas que les permitieran continuar desarrollándose académicamente; como talleres educativos y cursos de capacitación: “Después, me metí en un trabajo formal y estudié diseño gráfico, no terminé porque me embaracé. Era un curso, no era la carrera, era algo que encontré económico y se sintió bien vivir esa experiencia” (P3). De manera similar, otra participante destacó la satisfacción de haber culminado un curso de formación técnica: “En estos últimos meses me he sentido orgullosa de mí misma porque llegué a terminar un pequeño curso que tomé en un instituto de auxiliar de enfermería.” (P4).

Además, algunos jóvenes comenzaron a involucrarse en el voluntariado y en proyectos sociales. Estos proyectos le ofrecieron una nueva forma de sentir que aportaban algo valioso a la sociedad, a pesar de no acceder a la educación superior: “Me gusta porque yo siempre quise participar en algo que fuera para la sociedad. Así que cuando vi el voluntariado, dije, ‘Ya, llegó mi oportunidad, quiero hacerlo” (P7).

3.4.3. Emprendimiento personal

Otra oportunidad identificada por los jóvenes fue el desarrollo de iniciativas de emprendimiento personal. Algunos de ellos, al no poder acceder a trabajos que requerían educación superior, se insertaron hacia proyectos independientes a través de trabajos en línea o la creación de pequeños negocios. Uno de los jóvenes mencionó cómo, a pesar de las dificultades iniciales, pudo generar ingresos por medio de un negocio independiente

permitiéndose sentir autónomo: “A través de trabajos en línea he generado algo de dinero. Aunque no es mucho, es independiente y me ayuda.” (P1).

Para muchos de estos jóvenes, el emprendimiento personal representó una oportunidad para reafirmar su capacidad de autogestión y autoapoyo generando en ellos sentimientos de orgullo y satisfacción personal. No solo el orgullo personal de emprender un negocio propio, sino también una transformación interna en la forma en que se percibían a sí mismos, desarrollando una autoconfianza que antes no tenían: “Me siento orgulloso de mí cuando me arriesgo, como invertir en esto del local” (P6). Este proceso no solo generó dinero, sino también fortaleció su autoestima y reafirmó que podían lograr sus objetivos a través del trabajo duro y la perseverancia: “Me siento satisfecho, feliz porque pues de poco a poco voy logrando, de repente, un pequeño sueño por ahí que uno tiene y pues sí, me llena, me hace feliz” (P6).

3.4.4. Proyección de futuro de los jóvenes

A pesar de las dificultades iniciales, este proceso de adaptación llevó a muchos a visualizarse a sí mismos de manera más positiva. En lugar de ver el no acceder a la educación superior como una limitación definitiva, comenzaron a redefinir sus metas y visualizar nuevas formas de desarrollo personal. En este proceso emergió significativamente la esperanza, la cual permitió identificar nuevas oportunidades para su futuro. Para muchos, la educación técnica o el emprendimiento personal se convirtieron en alternativas válidas: “Me sentí un poco bien porque era para emprender un pequeño negocio” (P4). Este tipo de proyección futura se combinó con una autoevaluación positiva, ya que estos jóvenes comenzaron a reconocer sus capacidades y fortalezas fuera del ámbito académico. “Mis planes, incluso los educativos, están pensados para ir a la par con él. Por ejemplo, mi idea de empezar a estudiar está sincronizada con su etapa en el jardín: quiero hacer algo técnico, que podamos terminar juntos” (P3).

En esta etapa de proyección al futuro, la motivación fue clave, ya que les permitió encontrar nuevas razones para continuar luchando por su autonomía y bienestar personal: “Ahora siento que las decisiones que tomo están más alineadas con lo que realmente quiero, y que cada paso que doy me acerca a mis metas” (P7). Así, el reconocimiento de pequeños logros genera que se sientan satisfechos y seguros en sus

decisiones: “Me siento satisfecho, feliz porque pues de poco a poco voy logrando, de repente, un pequeño sueño por ahí que uno tiene y pues sí, me llena, me hace feliz” (P6).

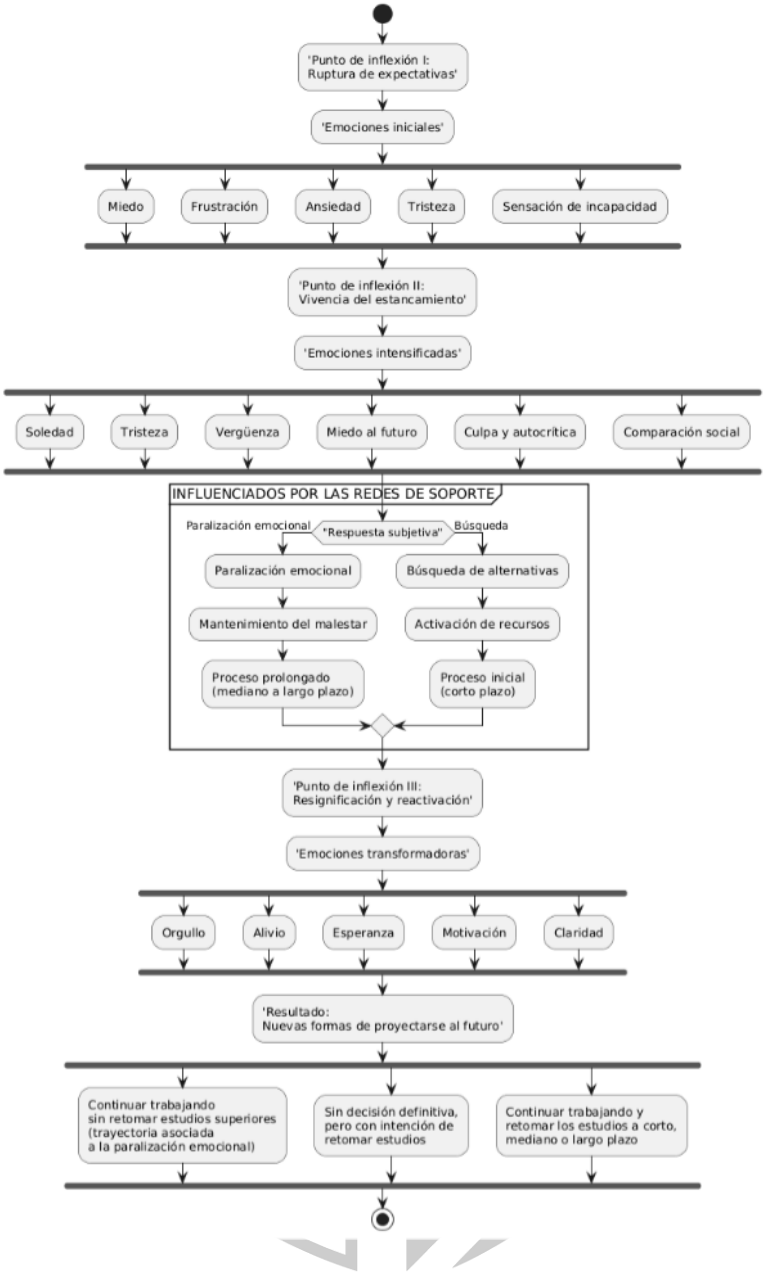
Por otro lado, la adaptación, aceptación y la motivación también se asociaron con una visión a largo plazo Esta determinación por no postergar más sus metas refleja el deseo de continuar creciendo académicamente: “Ahora siento que tengo como meta estudiar una carrera técnica este año. No quiero perder más tiempo” (P1). Este proceso de proyección de futuro demuestra que, aunque la falta de acceso a la educación superior representó un obstáculo significativo, los jóvenes encontraron formas alternativas de crecimiento personal y profesional.

3.5. Proceso integrado de puntos de inflexión emocional de la experiencia subjetiva de autorrealización en jóvenes que no transitaron a la educación superior

Con el propósito de ofrecer una comprensión integrada de los hallazgos obtenidos, se presenta a continuación una síntesis interpretativa de los resultados (véase Figura 1). A partir de esta síntesis se visibilizará cómo los jóvenes que no transitaron a la educación superior atraviesan diversas etapas emocionales a lo largo de su experiencia y cómo, a partir de estas vivencias, se va moldeando poco a poco su proceso de autorrealización. Todo ello, emerge de la articulación de las categorías y subcategorías desarrolladas previamente y constituye una base esencial para el análisis que se abordará en el capítulo de discusión.

Figura N.°1

Proceso de puntos de inflexión emocional en la experiencia subjetiva de autorrealización de jóvenes que no transitaron a la educación superior



Los resultados muestran que la experiencia subjetiva de los jóvenes que no transitaron a la educación superior se desarrolla como un proceso dinámico, en el cual se identifican tres puntos de inflexión emocional que ordenan la vivencia de los jóvenes y acompañan su proceso de autorrealización.

El primer punto de inflexión surge cuando los jóvenes comienzan a reconocer las múltiples barreras que les impiden acceder a la educación superior. Este momento, vinculado a la ruptura de expectativas educativas, representa un impacto emocional inicial frente a la interrupción del proyecto educativo esperado. Se caracteriza por la presencia de emociones negativas cómo miedo, frustración, tristeza, etc. Estas emociones no se presentan de manera lineal ni aislada, sino que pueden coexistir simultáneamente,

manifestándose con distintos niveles de intensidad, de modo que algunas adquieren mayor predominio que otras según la experiencia particular de cada joven.

El segundo punto de inflexión aparece tras la decisión definitiva o temporalmente pausada de no continuar con los estudios superiores. En este momento, los jóvenes experimentan una sensación de estancamiento, al sentirse detenidos en su trayectoria académica. Durante este segundo punto de inflexión, el malestar emocional puede mantenerse y tiende a intensificarse. Las emociones inicialmente experimentadas no desaparecen, sino que se mantienen presentes y pueden manifestarse con mayor o menor intensidad. A su vez, emergen nuevas emociones asociadas a la vivencia de estancamiento, tales como soledad, vergüenza, miedo al futuro, culpa y autocrítica, así como procesos de comparación social, que profundizan la experiencia subjetiva de detención y dificultad para proyectarse hacia el futuro.

Dentro de este punto de inflexión, los resultados evidencian la presencia de dos formas diferenciadas de respuesta subjetiva que están influenciadas por las redes de soporte de cada uno de los jóvenes, tal como se muestra en el diagrama. Por un lado, se identifica una respuesta de paralización emocional, en la que el malestar tiende a mantenerse en el tiempo. En estos casos, el proceso de afrontamiento o superación avanza de manera más lenta y se desarrolla dentro de un tiempo de mediano o largo plazo.

> No tengo momentos en los que me siento orgulloso, porque siento que todavía no llego a algo que me haga decir, "Wow, he logrado algo." Más bien terminé la secundaria y sigo acá. Ya pasó no sé cuánto tiempo y sigo aquí. Y esto no es el plan (P9).

Por otro lado, se observa una respuesta orientada hacia la búsqueda de alternativas, que se manifiesta a través de la activación de recursos personales y la disposición a generar cambios. Este proceso se presenta en una fase inicial y suele situarse en un tiempo más corto, donde los jóvenes comienzan a explorar nuevas posibilidades para continuar su desarrollo.

> Siento que cada desafío me ha enseñado algo valioso sobre quién soy y en qué áreas necesito seguir avanzando, creciendo... Aunque no tomé la decisión más acertada en ese momento, me ayudaron a darme cuenta de lo importante que es ser consciente de lo que realmente quiero y tomar decisiones basadas en lo que me hace sentir bien (P8)

Es importante destacar que ambas respuestas ocurren antes de llegar al tercer punto de inflexión y forman parte del recorrido descrito en el proceso de autorrealización. No se presentan necesariamente como trayectorias opuestas o excluyentes, sino como experiencias que pueden coexistir o sucederse en distintos momentos del proceso.

Al llegar al tercer punto de inflexión, los jóvenes atraviesan un proceso de resignificación de la experiencia de no transitar a la educación superior, luego de haber pasado por las respuestas subjetivas identificadas en el punto previo. Este momento se caracteriza por la emergencia de emociones vinculadas a la autorrealización, tales como el alivio, el orgullo, la esperanza, la motivación y la claridad.

En este último punto de inflexión, dichas emociones acompañan la continuidad del proceso de autorrealización, permitiendo a los jóvenes proyectarse hacia el futuro desde nuevas posibilidades. Como resultado de este proceso, se identifican distintas formas de proyección, que incluyen continuar trabajando, retomar los estudios en el corto, mediano o largo plazo, o mantener ambas opciones como parte de su trayectoria, sin que ello implique necesariamente un retorno inmediato a la educación superior.

CAPÍTULO IV: DISCUSIÓN

En esta cuarta sección se discuten los resultados de la investigación, partiendo del objetivo general de comprender las experiencias subjetivas de autorrealización de los jóvenes que no realizaron el tránsito a la educación superior en Lima durante 2025.

La discusión se organiza en torno a los dos objetivos específicos del estudio. En primer lugar, se analizan los factores asociados a la decisión de no continuar con estudios superiores desde la experiencia subjetiva de los participantes. En segundo lugar, se examinan los procesos y estrategias vinculados a la autorrealización desarrollados por los jóvenes tras no haber accedido a la educación superior. Asimismo, se incorpora el reconocimiento del impacto emocional de no acceder a la educación superior, siendo una dimensión emergente que responde a ambos objetivos específicos. El análisis se complementa con el modelo interpretativo de puntos de inflexión emocional propuesto en esta investigación, lo que permite comprender la experiencia de autorrealización como un proceso dinámico.

4.1. Desafíos durante el proceso de la decisión de no continuar con la educación superior desde la perspectiva de jóvenes

La transición de la secundaria a la educación superior representa una etapa crítica en el trayecto educativo de los jóvenes, especialmente en el contexto peruano (Benites, 2021; Castro et al., 2011; Guerrero et al., 2016; Huesca & Castaño, 2007; Márquez et al., 2023; Vallvé, 2021), donde confluyen factores estructurales de desigualdad con condiciones psicosociales que complejizan las decisiones vocacionales.

Más allá de un cambio del nivel académico, este momento implica tensiones propias del proceso que atraviesan los adolescentes al iniciar su camino hacia la adultez

(Vallvé, 2021; Feldman & Elliott, 1990). En este sentido, es una etapa de definición de identidad, búsqueda de autonomía y construcción de un proyecto de vida (Bozick & DeLuca, 2005; De Miguel et al., 2002; Vallvé, 2021).

Sin embargo, los relatos de los jóvenes revelan que este proceso no se consolidó en el ámbito académico. En varios casos, la experiencia fue vivida como una "interrupción" abrupta más que como una "transición" gradual, lo que refleja las limitaciones de los sistemas educativos para brindar el acompañamiento necesario durante esta etapa (OECD, 2006). En este contexto, esta etapa se experimenta con miedo, ansiedad e incertidumbre, vinculadas a los procesos de reestructuración interna que ocurren ante los cambios sociales y emocionales significativos (Sherif & Sherif, 1975).

4.1.1. Barreras económicas

Una de las barreras más significativas y recurrentes que enfrentan las y los jóvenes al momento de decidir sobre la continuidad de la educación superior es la falta de recursos económicos, tal como ha sido ampliamente señalado por diversos estudios previos (Guerrero, 2016; Castro et al., 2011; Benites, 2021; Vallvé, 2021). En concordancia con estos planteamientos, los hallazgos de la presente investigación evidencian que las limitaciones económicas condicionan firmemente las posibilidades de acceder o continuar con estudios superiores. En muchos casos, los jóvenes se ven forzados a postergar o abandonar indefinidamente sus estudios superiores debido a la imposibilidad de asumir los costos asociados a la formación académica, tales como los costos de matrícula, materiales educativos, el traslado, la alimentación, etc. (Guerrero, 2016; Castro et al., 2011). En este contexto, las necesidades económicas inmediatas tienden a priorizarse sobre las aspiraciones educativas (Benites, 2021; Guerrero et al., 2016).

La priorización de las necesidades básicas del hogar, como alimentación, vivienda y salud, se convierte en una urgencia que dificulta la continuidad de sus estudios. Esta presión económica lleva a los jóvenes a asumir responsabilidades laborales, lo que reduce el tiempo y la energía disponibles para estudiar. La dificultad que experimentaron los jóvenes al conciliar el trabajo y el estudio generó cansancio, bajo rendimiento académico y finalmente el abandono de los estudios (Castro et al., 2011; Guerrero, 2013; Vallvé, 2021). Estas condiciones afectan especialmente a jóvenes provenientes de

entornos socioeconómicos desfavorecidos, quienes enfrentan mayores obstáculos para mantener simultáneamente ambas responsabilidades (Guerrero, 2016).

El impacto de la pandemia de COVID-19 (2020-2022) amplía la brecha de acceso a la educación superior debido a la pérdida de empleos y la disminución de los ingresos en muchas familias. Ante la incertidumbre económica, los jóvenes debieron priorizar la estabilidad económica del hogar. En este contexto, el ingreso al mundo laboral aparece como una respuesta necesaria frente a la urgencia económica que es expresada por los jóvenes como una respuesta "obligada" o "necesaria para la familia" (Atchoarena, 2000). Esta situación evidencia el dilema que enfrentan muchos jóvenes entre continuar con los estudios y trabajar, generando ansiedad, frustración e incertidumbre (Guerrero, 2013; Benites, 2021; Arias et al., 2017).

Por otro lado, las responsabilidades familiares, como la paternidad o maternidad joven, emergen como otro factor que influye en las decisiones educativas. En estos casos, la estabilidad económica para el hijo pasa a priorizarse sobre la continuidad de los estudios. Este hallazgo es consistente con lo indicado por Guerrero et al. (2016), que señala que las responsabilidades familiares redefinen las trayectorias juveniles y conducen a priorizar el trabajo para de ese modo proporcionar bienestar a sus hijos. De este modo, estas responsabilidades refuerzan las barreras que limitan la transición de los jóvenes hacia la educación superior.

4.1.2. Insuficiencia de preparación en la secundaria

La transición educativa, es un proceso complejo que exige adaptación gradual, apoyo y preparación, ya que actúa como un enlace entre niveles educativos (Corominas & Isus, 1998). Para una transición exitosa, los adolescentes deben adaptarse a nuevas exigencias académicas, sociales y emocionales, así como a cambios en el entorno y en el estilo de enseñanza (Azorín, 2019; Fabian & Dunlop, 2007).

Por el contrario, las experiencias de los jóvenes en este estudio evidencian que, la transición desde la secundaria a la educación superior no fue gradual ni bien gestionada, sino que estuvo marcada por una preparación insuficiente. A pesar de que la fase preparatoria debería minimizar la ansiedad y familiarizar a los estudiantes con su futuro educativo (Valls, 2003, citado en Sierra & Parrilla, 2019), los jóvenes se sintieron mal preparados para enfrentar los desafíos académicos y tomar decisiones informadas sobre su trayectoria educativa. Esta fase resultó insuficiente, reflejándose tanto en el plano

académico como en el vocacional, debido a la falta de orientación y a la carencia de contenidos relevantes en asignaturas, lo que dificultó la formación de competencias esenciales para afrontar los desafíos de la educación superior (Huesca & Castaño, 2007; Valls, 2003).

La orientación vocacional se mostró como uno de los obstáculos más significativos. La ausencia de actividades estructuradas de orientación sobre las opciones académicas y las posibles trayectorias profesionales dejó a los estudiantes perdidos e indecisos al momento de decidir qué estudiar (Vallvé, 2021). La falta de orientación vocacional generó confusión respecto a sus posibilidades educativas y frustración frente a su futuro académico. Esta situación evidencia una debilidad en los procesos de acompañamiento durante la etapa escolar, donde la orientación debería constituir una responsabilidad compartida entre la institución educativa, los docentes y la familia (Anderson, 2000), a fin de brindar a los adolescentes información, reflexión y apoyo para la toma de decisiones educativas. Cuando este acompañamiento es insuficiente, la experiencia de los jóvenes se complejiza, ya que no solo cuentan con información limitada sobre la transición a la educación superior, sino que tienden a sentirse desconectados de las opciones académicas que podrían haber sido adecuadas para sus intereses y habilidades (Arias et al., 2017), lo que genera un desinterés hacia las trayectorias académicas. A pesar de que algunos jóvenes sí recibieron orientación vocacional, esta fue tardía o superficial, limitando su capacidad para tomar decisiones sobre su trayectoria académica y proyectar un futuro claro.

Esta insuficiencia de preparación académica y la falta de orientación vocacional no solo fueron barreras para el éxito en la transición de los jóvenes, sino que también afectaron profundamente su autopercepción y confianza en sus capacidades (Arnett, 2014; Delgado et al., 2006; Vallvé, 2021). Esta situación generó incertidumbre, llevando a muchos a postergar o abandonar sus proyectos educativos. En consecuencia, la fase preparatoria en la transición educativa no logró cumplir su función de preparar y orientar a los jóvenes, dejándolos desprovistos de las herramientas necesarias para afrontar los desafíos de la educación superior.

4.1.3. Desmotivación sobre el futuro académico en la educación superior

La motivación es fundamental en la decisión de continuar con los estudios superiores. Según Delgado et al. (2006), los factores individuales influyen directamente

en la disposición y la decisión de los estudiantes para avanzar en su educación. En esta investigación, se identificó que la motivación interna de los jóvenes se debilitó progresivamente debido a la falta de preparación y orientación. Durante la transición, a pesar de que los jóvenes querían proyectarse hacia la educación superior, su motivación interna se vio afectada generando un debilitamiento progresivo del interés y compromiso por continuar con la formación académica, la cual se convirtió en una barrera significativa para la continuidad educativa.

Por ello, la desmotivación hacia la educación superior no surgió de forma abrupta, sino que se fue configurando progresivamente durante los últimos años de secundaria y en los primeros momentos tras su culminación. En gran parte, esta desmotivación se relaciona con la dificultad de encontrar un propósito claro en la formación académica y con la percepción de que la universidad es un espacio inaccesible. Esta percepción genera en los jóvenes una distancia simbólica entre la educación y sus proyectos de vida personales (Azorín, 2019; Fabian & Dunlop, 2007).

En este contexto, la educación superior fue percibida como un entorno exigente y distante, lo que desencadenó una ansiedad persistente asociada al temor de no estar a la altura de los retos académicos. Dicha ansiedad no se origina únicamente por la carga académica en sí, sino también por las expectativas externas que provienen del entorno familiar, social y escolar, así como por la ausencia de apoyo y acompañamiento que ayude a los jóvenes a enfrentar este proceso de transición. De este modo, la presión por cumplir con estándares establecidos genera un impacto emocional que debilitó la confianza en sus propias capacidades y en la toma de decisiones educativas de forma autónoma (Sherif & Sherif, 1975).

Algunos docentes reforzaban estas percepciones al presentar la universidad como un espacio reservado solo para quienes estaban “verdaderamente preparados”, lo que afectó negativamente su autoconfianza y autoeficacia (Vallvé, 2021). Esta falta de confianza, combinada con la presión familiar, intensificó la ansiedad, el miedo al fracaso y la frustración. Esto generó un conflicto interno en las y los jóvenes respecto a sus propias expectativas de desarrollo personal.

Aunque no llegaron a experimentar la transición hacia la educación superior, sí atravesaron una etapa de cambio significativa tras culminar la secundaria. Enfrentarse a una nueva realidad, sin las estructuras escolares previas ni un plan educativo definido,

generó transformaciones personales profundas (Sherif & Sherif, 1975; Vallvé, 2021). Durante este proceso, ellos reexaminaron sus valores, roles y hábitos. Estos cambios, lejos de ser suaves, estuvieron acompañados de incertidumbre, confusión y angustia. Ante dicho proceso, el contexto emocional fue significativo ya que algunos jóvenes manifestaron haber atravesado esta etapa sin el apoyo emocional de su entorno cercano. La ausencia de acompañamiento y validación por parte de sus familias o amistades no solo agudizó su desmotivación, sino que también los hizo sentirse aislados en su proceso decisional. Este vacío afectivo intensificó el sentimiento de fracaso personal asociado al incumplimiento con el ideal social de éxito académico. (Arnett, 2014).

4.1.4. Expectativas sociales sobre continuar los estudios superiores en la decisión de no continuar con la educación superior

Las expectativas sociales ejercieron una influencia notable sobre las decisiones de los jóvenes respecto a la continuidad de sus estudios superiores. En un contexto donde el acceso a la educación universitaria es frecuentemente idealizado como la trayectoria más válida hacia el éxito personal y profesional (Guerrero, 2015), los jóvenes evidenciaron cómo las presiones del entorno familiar, escolar y social terminaron generando una carga emocional considerable. Desde la experiencia subjetiva de los jóvenes, lejos de motivar, este entorno de exigencia contribuyó a agudizar su percepción de desajuste respecto al ideal educativo esperado, generando sentimientos de inadecuación, ansiedad y frustración.

Muchos jóvenes asumieron que la universidad debía ser el siguiente paso obligatorio tras la secundaria, una idea promovida por sus pares, docentes y familiares. Esta expectativa generalizada, si bien refleja un valor cultural positivo hacia la educación, no siempre considera las trayectorias individuales, los recursos disponibles o las verdaderas motivaciones personales (Vallvé, 2021). En este contexto, las presiones sociales actuaron tanto como un motor de superación como una fuente de malestar emocional (Arnett, 2000; Feldman & Elliott, 1990). Los hallazgos de esta investigación lo reflejan, ya que mientras algunos jóvenes asumieron dichas presiones como estímulos para continuar buscando alternativas, otros las vivieron como un obstáculo que afectó su motivación y autoconfianza. De este modo, se convirtió en un factor que minimizó las dudas, ritmos o necesidades específicas de los jóvenes, generando una percepción de "fracaso social" ante la no continuidad académica (Arias, 2007; De Miguel, 2009).

Durante esta etapa, los jóvenes enfrentaron cambios significativos en sus roles, valores y entornos, lo que les generó confusión e inseguridad sobre cómo manejar las nuevas expectativas impuestas por su entorno (Sherif & Sherif, 1975; Vallvé, 2021). Desde esta perspectiva, la transición posterior a la secundaria implica un proceso de reajuste entre las normas sociales y las propias aspiraciones personales. Cuando estas demandas externas resultan difíciles de integrar con las condiciones o intereses individuales, surgen las tensiones internas que afectan las formas en que los adolescentes y jóvenes proyectan su futuro personal y académico.

Por consiguiente, algunos participantes internalizaron la idea de que la universidad era la única vía válida hacia una vida adulta "exitosa", lo que generó una desconexión emocional al no sentir que esa ruta correspondía con sus propios intereses o capacidades. Esta situación incidió directamente en su proceso de autorrealización, ya que la imposibilidad de cumplir con el ideal educativo socialmente esperado afectó la manera en que valoraron sus propios logros, proyectos y formas alternativas de desarrollo personal (Benites, 2021). Por ello, las decisiones de no continuar con la educación superior no deben entenderse únicamente como falta de ambición o esfuerzo, sino como el resultado de un conflicto entre el ideal social educativo, el impacto emocional ante la ausencia de la transición educativa, las condiciones subjetivas y estructurales que enfrentan los jóvenes (Atchoarena, 2000; Vallvé, 2021).

4.1.5. Impacto de amistades que no valoran la educación superior

El entorno social de los jóvenes, particularmente el grupo de pares y sus amistades, influyó de manera significativa en sus decisiones respecto a la continuidad educativa. Se observó que, en algunos casos, la presencia de amistades que no valoraban la educación superior generó un ambiente desmotivador, promoviendo estilos de vida desconectados del esfuerzo académico o incluso en oposición a él (Anderson et al., 2000). En dichos casos, los jóvenes percibieron su entorno inmediato caracterizado por la desconfianza, la envidia y la indiferencia frente al progreso educativo, lo cual provocó una sensación de aislamiento respecto a sus aspiraciones académicas. Estas experiencias confirman que el grupo de pares puede ejercer una influencia significativa en los procesos de toma de decisiones juveniles, ya sea como fuente de seguridad o como reforzador de actitudes negativas frente a la proyección de futuro (Sherif & Sherif, 1975; Vallvé, 2021).

Sin embargo, no todos los relatos reflejan una influencia negativa. En contraste, algunos jóvenes señalaron haber contado con amistades que, aunque no compartían el mismo nivel de interés académico, reconocían sus capacidades y los motivaban a proyectarse. Por lo tanto, esta dualidad del grupo de pares puede representar tanto una fuente de presión como un espacio de contención emocional y motivacional (Sherif & sherif, 1975; Anderson et al., 2000). Este contraste resalta la importancia de que la influencia de los pares no debe entenderse de forma unidimensional. En realidad, su impacto depende de las características del vínculo, los valores compartidos y las expectativas que se generan dentro del grupo (Sherif & Sherif, 1975).

4.1.6. Primer punto de inflexión emocional: Ruptura de expectativas educativas en el proceso de decisión de no continuar con la educación superior

La decisión de no continuar con la educación superior se comprende como un proceso progresivo influido por las experiencias subjetivas de los jóvenes. Los desafíos identificados no actúan de manera aislada, sino que se relacionan entre sí y adquieren sentido en función de las trayectorias personales y contextuales de los jóvenes, influyendo de forma acumulativa en el proceso decisional.

En este contexto, dichos desafíos generan la ruptura de las expectativas educativas previamente construidas, ya que la educación superior aparece en los discursos juveniles como un proyecto deseado y socialmente valorado. Por ello, el reconocimiento de las barreras implica un quiebre entre lo esperado y lo posible, impactando en la vivencia subjetiva del proceso de autorrealización. Esta ruptura de expectativas no se produce de manera inmediata, sino que se va experimentando progresivamente a medida que los jóvenes confrontan sus aspiraciones con las condiciones concretas de su entorno.

Según el modelo interpretativo de puntos de inflexión emocional, este momento en que se reconoce las barreras para el acceso de la educación superior es la causa del primer punto de inflexión emocional, en el cual se acompaña de un impacto afectivo inicial. En esta etapa, los jóvenes experimentan emociones como frustración, tristeza, ansiedad, miedo, incertidumbre y sensación de incapacidad.

4.2. Reconocimiento del impacto emocional de no acceder a la educación superior en la experiencia subjetiva de los jóvenes

El proceso de no haber accedido a la educación superior representa para los jóvenes una experiencia vital profundamente significativa que trasciende el ámbito académico, afectando las dimensiones emocionales, sociales y personales. Esta dimensión emergente refleja evidencia la importancia del impacto emocional en esta problemática, abordando de manera integrada ambos objetivos específicos. Desde una mirada fenomenológica, estas vivencias demuestran procesos de confrontación con el sentido de sí mismos y su lugar en el mundo, ya que involucran una reflexión que transforma la conciencia del individuo (Van Manen, 1990; 2014).

Esta vivencia marca un punto de inflexión en la trayectoria vital, ya que confronta las expectativas de desarrollo, autonomía y autorrealización construidas en la etapa escolar. En esta investigación se reconoce que el impacto emocional no emerge de manera abrupta, sino que se va experimentando de forma progresiva durante los tres puntos de inflexión emocional. En el transcurso de la experiencia, las emociones comienzan a manifestarse de forma dinámica, en la cual pueden mantenerse, intensificarse o desvanecerse.

En un primer momento, la imposibilidad de continuar con los estudios superiores generó en los jóvenes un impacto emocional profundo con una amplia gama de emociones, el cual inicia a partir del primer punto de inflexión emocional. Inicialmente se manifestaron la frustración, la culpa, la ansiedad, la tristeza, el resentimiento y la sensación de incapacidad, las cuales emergen como respuestas inmediatas ante la ruptura entre las expectativas personales y la realidad. Este conjunto de emociones, no se experimentaron de forma aislada, se fueron vivenciando como un proceso progresivo de pérdida, reflexión y resignificación personal, afectando la relación de los jóvenes con su futuro y con su proceso de autorrealización.

A medida que los jóvenes procesaban esta situación, la frustración se posiciona como la emoción central, ante la percepción de haber fallado en sus metas personales y sociales vinculadas al acceso a la educación superior. Esto desencadena sentimientos de insuficiencia, falta de autoeficacia y autocrítica constante, que se manifiestan en desmotivación, culpa y cuestionamientos sobre sus propias capacidades (Bandura, 1997). Este sentimiento de frustración se ve reforzado por las barreras estructurales que limitan las oportunidades educativas e influyen en la forma en que los jóvenes interpretan su experiencia, fortaleciendo la sensación de fracaso y estancamiento en el desarrollo

personal (Guerrero, 2016; Maslow 1954). En ese sentido, mi investigación respalda que cuando la transición hacia la educación superior se ve interrumpida, el proceso de autorrealización puede experimentar una sensación de estancamiento o retraso.

A partir de la frustración inicial, emergió la ansiedad y la tristeza como reacciones emocionales. Estas se asociaron a la presión por cumplir expectativas familiares y sociales, y a la percepción de pérdida de oportunidades que los jóvenes consideran vitales para su desarrollo personal (Vallvé, 2021). Esta situación generó en los jóvenes pensamientos automáticos negativos generando interpretaciones distorsionadas sobre uno mismo y sobre el futuro (Beck, 1991). Con el avance del proceso, algunos jóvenes comienzan a reconstruir el significado de su experiencia a través del reconocimiento del impacto emocional, lo que puede interpretarse como un paso hacia la aceptación y la adaptación emocional. Este proceso sugiere que, aunque la experiencia inicial está marcada por emociones intensas, los jóvenes también desarrollan gradualmente estrategias para comprender y resignificar lo ocurrido.

Con el transcurso de la experiencia, la angustia se manifiesta como una emoción vinculada al miedo y a la incertidumbre respecto al futuro. Los jóvenes experimentan una presión constante ante la imposibilidad de cumplir con las expectativas familiares y sociales, lo que produce un malestar persistente. Esta emoción se distingue de la ansiedad por su carácter existencial, pues implica una afectación emocional generando sensación de vacío y de pérdida de propósito ante un futuro que se percibe incierto e inalcanzable (Vallvé, 2021). Este fenómeno ha sido descrito en la etapa de adultez emergente, donde las interrupciones en el desarrollo generan un estado de inseguridad y búsqueda constante de significado (Arnett, 2014).

Por otra parte, la falta de apoyo emocional y la percepción de aislamiento intensifican la vulnerabilidad psicológica de la experiencia. Los jóvenes expresan sentimientos de soledad y de incomprensión por parte de su entorno familiar; en vez de cumplir un rol protector, el rechazo y la incomprensión solo limitan sus recursos de afrontamiento y adaptación (Anderson et al., 2000).

En esta misma línea, Vallvé (2021) señala que las transiciones truncas hacia la educación superior generan rupturas simbólicas en los espacios de socialización y pertenencia, dando lugar a un sentimiento de exclusión social que impacta la identidad juvenil. La exclusión de un entorno socialmente valorado, como el universitario, deterioró

el sentido de pertenencia y la autoimagen, motivando comparaciones constantes con pares que continúan estudiando (Sherif & Sherif, 1975). Estas comparaciones reforzaban en ellos una autocrítica severa, generando un ciclo de autoevaluación negativa que afectó su autoestima y bienestar emocional. Esta dinámica puede comprenderse a partir de la teoría de la comparación social de Festinger (1954), que plantea que las personas evalúan su propio valor y desempeño en función de la posición que perciben en relación con los demás. Así, la falta de apoyo y el aislamiento que experimentaron los jóvenes no solo limitaban los recursos de afrontamiento, sino que también potenciaban estos procesos de comparación desfavorable que profundizaron su vulnerabilidad psicológica.

A nivel reflexivo, las emociones de arrepentimiento y resentimiento se manifestaron como etapas posteriores dentro del proceso de elaboración emocional. El arrepentimiento reflejó una toma de conciencia sobre las decisiones pasadas y las oportunidades no aprovechadas, lo que se traduce en un ejercicio de introspección y resignificación de la experiencia (Van Manen, 1990). Por su parte, el resentimiento se vinculó con la percepción de desigualdad en las oportunidades familiares y sociales, reforzando la sensación de injusticia (Guerrero, 2016; Benites 2021).

A la luz de diversas experiencias subjetivas de los jóvenes, el impacto emocional derivado de la falta de acceso a la educación superior puede interpretarse como un proceso de duelo, adaptación y reconstrucción del sentido de sí mismo. La frustración inicial y la ansiedad dan paso, progresivamente, a una búsqueda de comprensión y a la capacidad de resignificar la experiencia desde la aceptación. De este modo, el proceso de autorrealización no se limita al éxito académico o profesional, sino que se expresa en la posibilidad de integrar experiencias adversas como parte del crecimiento personal (Maslow, 1954; Kaufman, 2023). Así, la vivencia de no acceder a la educación superior, aunque dolorosa, se convierte en un punto de inflexión que promueve la autonomía, la resiliencia y la redefinición de las metas personales dentro del proceso de autorrealización juvenil.

4.2.1. Segundo punto de inflexión emocional: vivencia de estancamiento

El impacto emocional del no acceso a la educación superior se organiza en el segundo punto de inflexión emocional, que es la vivencia de estancamiento. En este punto, los jóvenes perciben su trayectoria académica y vital en estancamiento, experimentando un malestar prolongado que dificulta la reorganización inmediata de su

proyecto personal. A diferencia del impacto emocional inicial asociado a la ruptura de expectativas educativas, en esta etapa el malestar emocional no solo se mantiene, sino que tiende a intensificare y prolongarse en el tiempo, como también pueden emerger emociones adicionales. Especialmente, las emociones como la frustración y la tristeza, ya presentes en el primer punto de inflexión, tienden a mantenerse y profundizarse. Mientras que emergen nuevas emociones vinculadas a la vivencia de estancamiento, las emociones que más predominan son la soledad, acompañadas de vergüenza, culpa, autocrítica y miedo al futuro, las cuales se ven reforzadas por procesos de comparación social y por la percepción de exclusión respecto de pares que sí lograron acceder a la educación superior.

La vivencia de estancamiento influye de manera diferente en el proceso de cada joven, condicionando los tiempos y formas en que enfrentan su situación. En algunos casos, la intensificación del malestar emocional prolonga el estancamiento, lo que dificulta la activación de recursos personales y limita la capacidad de proyectarse hacia el futuro. En otros casos, este periodo, aunque atravesado por el malestar, funciona como una etapa transitoria que antecede a procesos de reorganización subjetiva. De este modo, el estancamiento se constituye como un momento clave dentro del proceso de autorrealización, ya que actúa directamente en cómo los jóvenes comprenden su experiencia y evalúan sus posibilidades de desarrollo personal.

Dentro de este segundo punto de inflexión emocional, los resultados evidencian la presencia de dos respuestas subjetivas diferenciadas frente a la vivencia de estancamiento: la paralización emocional y la búsqueda de alternativas. Ambas respuestas se vinculan con la fase de bifurcación de la transición, en la medida en que reflejan la diversificación de trayectorias que experimentan los jóvenes. Mientras algunos quedan momentáneamente detenidos en un estado de bloqueo emocional, otros comienzan a explorar nuevas posibilidades y reconfigurar sus expectativas. Estas formas de respuesta emergen como parte de un proceso previo al tercer punto de inflexión emocional, en el cual se consolida una reorganización más estable de sus proyectos personales. No obstante, en este apartado el análisis se centra en la respuesta de paralización emocional, dado que en varios jóvenes la acumulación e intensificación del malestar deriva en una permanencia prolongada en el estancamiento, donde el afrontamiento o la superación se desarrollan de manera más lenta, situándose en un tiempo de mediano o largo plazo.

A pesar de que durante esta experiencia subjetiva predomine la respuesta de paralización, ello no implica la ausencia del proceso de autorrealización. Por el contrario, los resultados sugieren que, en el transcurso de este periodo, aun cuando se extienda en el tiempo, algunos jóvenes logran desarrollar recursos asociados a la resiliencia, entendidos como la capacidad de sostenerse frente a la incertidumbre y las dificultades persistentes. De este modo, el segundo punto de inflexión se configura como una etapa crítica, en la que se evidencian con mayor intensidad los procesos de resiliencia y resignificación que forman parte de la experiencia subjetivas de autorrealización de los jóvenes.

Es importante subrayar que este proceso no es lineal ni homogéneo. Algunos jóvenes transitan primero por una etapa de paralización emocional antes de activar estrategias orientadas al cambio, mientras que otros logran movilizar recursos personales hacia la búsqueda de alternativas en un tiempo más corto. En este sentido, la paralización emocional y la búsqueda de alternativas no deben entenderse como trayectorias opuestas o excluyentes, sino como respuestas que pueden coexistir o sucederse en distintos momentos del proceso de autorrealización, según las condiciones subjetivas y contextuales de cada joven. Sin embargo, aquellos jóvenes que permanecen en la respuesta de paralización emocional tienden a proyectarse hacia el futuro sin considerar el retorno a los estudios superiores, construyendo expectativas centradas en otras formas de continuidad, como el trabajo u otras alternativas.

4.2.2. Proceso de aceptación y adaptación a la situación actual a partir de la experiencia subjetiva de los jóvenes que no accedieron a la educación superior (tercer punto de inflexión emocional)

A pesar de que el impacto emocional fue demasiado significativo, los jóvenes mostraron un proceso progresivo de adaptación y resignificación, transformando la frustración en oportunidades de crecimiento personal, reconociendo metas y recursos fuera del ámbito educativo (Schlossberg, 1981). En este sentido, la resignificación que vivenciaron los jóvenes constituyó una manifestación de resiliencia emocional y flexibilidad psicológica, donde la experiencia de pérdida se convirtió progresivamente en un impulso para redefinir la identidad y el propósito vital. Esto permitió desarrollar una visión más adaptativa de sí mismos y su entorno al reorganizar sus recursos personales y

encontrar un nuevo equilibro emocional (Rutter, 1987; Cyrulnik, 2001; Masten, 2014; Schlossberg, 1981).

A partir de las experiencias relatadas por los jóvenes, tras la vivencia de estancamiento, emergen diferentes respuestas subjetivas frente a esta situación. Entre ellas, están de la paralización emocional y la respuesta orientada a la búsqueda de alternativas. Esta última respuesta subjetiva se manifiesta en el corto o mediano plazo cuando los jóvenes comienzan a movilizar recursos personales y contextuales para reorientar su trayectoria, explorando nuevas posibilidades. Esta orientación a la búsqueda de alternativas no supone la ausencia de malestar emocional, pero genera y transforma gradualmente la experiencia de estancamiento en un proceso de acción y resignificación. De este modo, la búsqueda de alternativas da inicio al tercer punto de inflexión emocional, en el cual los jóvenes empiezan a reconstruir su proyecto vital mediante la activación de procesos internos de reflexión y comprensión de sí mismos, generando nuevas posibilidades de sentido y proyección hacia el futuro que no se limitan al acceso inmediato a la educación superior.

A medida que los jóvenes elaboraban la experiencia, emergió un autoconocimiento más profundo, que les permitió reconocer tanto sus límites como sus potencialidades. Este proceso de introspección favoreció una mayor autoeficacia percibida (Bandura, 1997), ya que los jóvenes aprendieron a interpretar sus vivencias no como fracasos permanentes, sino como oportunidades de aprendizaje. La aceptación de su situación se transformó en un punto de partida para construir una identidad más coherente con sus circunstancias y metas, evidenciando un crecimiento psicológico que se sostiene en la regulación emocional y la exploración de nuevas direcciones vitales (Arnett, 2000). Así, aunque inicialmente los jóvenes experimentan angustia por la ruptura de expectativas, con el tiempo aprenden a redefinir su sentido de autorrealización más allá del ámbito académico, construyendo un nuevo significado en torno a sus decisiones (Alarcón et al., 2015).

En segundo término, la adaptación de los jóvenes a nuevos contextos se identificó en la integración exitosa en entornos laborales y sociales, apoyada de flexibilidad cognitiva, disposición al aprendizaje y habilidades sociales. Los jóvenes demostraron características valiosas de la adultez emergente, como la búsqueda de

autonomía, exploración identitaria, empatía y la capacidad de establecer vínculos significativos, los cuales facilitaron su integración en espacios laborales (Arnett, 2014).

Asimismo, los hallazgos muestran un proceso de revalorización personal que fortalece su autoestima y percepción de logro. En consecuencia, los jóvenes comenzaron a valorar los pequeños logros cotidianos como evidencia concreta de su capacidad de superación, como el reconocimiento en el trabajo, la adquisición de bienes o la mejora en sus relaciones interpersonales. Desde el marco de la autorrealización (Maslow, 1954/2007), este reconocimiento de los propios progresos fortaleció el sentido de competencia y contribuyó a la construcción de una identidad más integrada y positiva.

En la misma línea, el desarrollo de la autonomía en la toma de decisiones se identificó como un componente esencial del proceso de adaptación. Inicialmente, muchos jóvenes reconocieron haber tomado decisiones impulsivas o guiadas por factores externos; sin embargo, con el tiempo, aprendieron a reflexionar de manera más consciente sobre las consecuencias de sus elecciones. Esta evolución evidencia un tránsito desde la dependencia hacia la autorregulación y el pensamiento crítico, elementos que reflejan madurez psicológica y consolidan la sensación de control sobre la propia vida (Deci & Ryan, 2000).

En este proceso, la resiliencia, identificada como una categoría emergente muy significativa en el análisis, actúa como un factor central, al permitir que los jóvenes transformen la frustración inicial en oportunidades de crecimiento personal. A través de esta experiencia, los jóvenes desarrollan recursos resilientes que favorecen la adaptación frente a situaciones adversas, contribuyendo al desarrollo de estrategias emocionales y conductuales que aportan positivamente a su bienestar y capacidad de afrontamiento (Huang et al., 2019; Goodwin et al., 2025). Finalmente, este proceso de aceptación y adaptación evidencia que la autorrealización juvenil no depende únicamente de la trayectoria académica. Más bien, puede construirse a partir de la interacción entre resiliencia, autoconocimiento y autonomía. Estas dimensiones permitieron que los jóvenes resignifiquen su experiencia, superen las limitaciones percibidas y mantengan una orientación positiva hacia el futuro.

4.3. Procesos de resignificación y estrategias para proceso de autorrealización de jóvenes que no transitaron a la educación superior

Tras el proceso de adaptación inicial, los jóvenes comenzaron una etapa de aceptación activa y apertura a nuevas oportunidades. La experiencia subjetiva de pérdida dio paso a la búsqueda de sentido, crecimiento y realización personal. Esta transformación implicó no solo una reorganización práctica de su vida, sino también una revalorización interna de sus capacidades, al descubrir que podían generar logros significativos fuera del ámbito académico. Desde una perspectiva fenomenológica, la experiencia adquiere sentido en la medida en que el sujeto reflexiona sobre ella, integrando el pasado, el presente y las proyecciones futuras en una narrativa personal que da coherencia a su existencia (Van Manen, 1990). Por ello, este apartado de la discusión da a conocer cuáles fueron las estrategias y recursos que los jóvenes emplearon para alcanzar metas de autorrealización.

En estrecha relación con este proceso descrito anteriormente, se identifica el tercer punto de inflexión emocional como un momento significativo en el que el proceso de resignificación previamente iniciado comienza a consolidarse y adquirir mayor estabilidad. Este punto permite que la experiencia de no haber continuado con la educación superior sea integrada desde una comprensión más amplia de sí mismos y de su trayectoria vital. En este sentido, los jóvenes cambian la manera de enfrentar la situación, pasando de una vivencia de pérdida o estancamiento a una visión más reflexiva electiva de su propia experiencia.

En este proceso de resignificación (correspondiente al tercer punto de inflexión emocional que vivenciaron los jóvenes), se evidencia el desarrollo de la flexibilidad psicológica, como una categoría emergente del análisis de las experiencias subjetivas de los jóvenes. La flexibilidad psicológica se refiere a la capacidad de reconocer y aceptar las experiencias y emociones, incluso si son difíciles, y al mismo tiempo actuar de acuerdo con sus propios valores y metas personales (Hayes et al., 2006). En el caso de los adolescentes y jóvenes del estudio, esta flexibilidad se manifiesta en la forma en que lograron reponerse progresivamente frente a la ausencia de transición a la educación superior, en la cual atravesaron inicialmente un momento de impacto emocional. Sin embargo, a medida que su proceso avanzaba, los jóvenes lograron reconocer ese impacto emocional y darle un significado durante su experiencia, lo que aportó significativamente al siguiente momento de aceptación de la situación vivida. En este momento, los adolescentes y jóvenes empezaron a integrar sus vivencias como parte de su trayectoria vital sin sentirse estancados o definidos únicamente por ellas. Este reconocimiento y

aceptación permitieron que los jóvenes se adaptaran a sus nuevas circunstancias, reinterpretándolas como una oportunidad para explorar otras formas de desarrollo personal en su proceso de autorrealización. De este modo, la flexibilidad psicológica se refleja en la capacidad de lidiar con emociones complejas, redefinir expectativas y generar nuevas estrategias de autorrealización, favoreciendo la construcción del desarrollo personal y del proyecto de vida.

En este momento del proceso, emergen emociones transformadoras vinculadas a la autorrealización, tales como el orgullo, el alivio, la esperanza, la motivación y una mayor claridad respecto a sí mismos. Estas emociones permiten a los jóvenes reconocer sus capacidades, valorar los logros alcanzados fuera del ámbito académico y reconstruir una imagen de sí mismos más coherente y positiva. El orgullo se asocia al reconocimiento del esfuerzo personal y de los avances logrados pese a las dificultades; el alivio se vincula a la disminución de la carga emocional asociada a la frustración inicial; mientras que la esperanza y la motivación abren la posibilidad de proyectarse hacia el futuro con mayor confianza. La claridad, por su parte, se expresa en una comprensión más definida de quiénes son, qué desean y qué caminos resultan viables para su desarrollo personal.

Desde esta perspectiva, estas emociones transformadoras permiten comprender que el proceso de la autorrealización de los jóvenes no depende exclusivamente del tránsito por la educación superior, sino de procesos emocionales, reflexivos y decisionales que otorgan sentido a su experiencia. En el tercer punto de inflexión emocional, la autorrealización se manifiesta como un proceso situado, en el que los jóvenes logran articular sus vivencias pasadas, su situación presente y sus proyecciones futuras en una narrativa personal más integrada. Así, el no haber continuado con la educación superior deja de percibirse únicamente como un límite y pasa a formar parte de un recorrido vital que, aunque distinto al esperado, resulta igualmente significativo para la construcción de identidad, bienestar y sentido de propósito.

En este contexto, los jóvenes comienzan a reelaborar la experiencia de “no transición” dejando de interpretarse como un cierre definitivo del proyecto educativo y comienza a resignificarse como un aplazamiento estratégico, dentro de un proceso de transición gradual y no lineal, en el que las trayectorias juveniles pueden bifurcarse y reconfigurarse según las condiciones personales y contextuales (Azorín, 2019; Sierra &

Parrilla, 2019; Fabian & Dunlop, 2007). Este proceso de resignificación se acompaña de diversas estrategias que favorecen el proceso de autorrealización.

En este marco, el proceso de resignificación y estrategias orientadas al proceso de autorrealización se expresan principalmente en la inserción laboral, donde los jóvenes comenzaron a construir una nueva identidad basada en el trabajo y la productividad. Más que actuar únicamente como respuesta de supervivencia (Guerrero, 2013, 2016; Benites, 2021; BID, 2017; Márquez et al., 2023), el trabajo inicial se convierte en un espacio formativo donde los jóvenes acumulaban competencias técnicas (gestión, inventarios, atención al cliente) y habilidades socioemocionales (comunicación, trabajo en equipo, compromiso, responsabilidad, adaptabilidad), que reforzaron la percepción de competencia y la identidad ocupacional.

De forma paralela al trabajo, los jóvenes mantienen sus intereses por la formación en el ámbito educativo, por lo cual continúan buscando cursos cortos, talleres y trayectos técnicos compatibles con la jornada laboral o responsabilidades de cuidado. Esta búsqueda de formación flexible constituye otra estrategia relevante, ya que permite percibir logros, metas alcanzables, sostener motivación y, en algunos casos, planificar convalidaciones futuras. Asimismo, la participación en voluntariados y proyectos sociales amplía el sentido de pertenencia, propósito y contribuye al bienestar en los jóvenes que son fundamentales para el proceso de autorrealización (Maslow, 2007).

Entre los recursos que favorecen el proceso de autorrealización en los jóvenes, destacan las redes familiares y de pares, que cumplen un papel significativo en el acompañamiento de sus trayectorias tras no haber transitado hacia la educación superior. En cuanto a estas redes, facilitan el acceso a oportunidades laborales, ofrecen soporte emocional y validan logros, reduciendo la incertidumbre propia de los cambios. Este acompañamiento emocional a los jóvenes favorece el proceso de autorrealización y permite que puedan continuar proyectándose al futuro (Sherif & Sherif, 1975; Anderson et al., 2000).

En este sentido, el reconocimiento y apoyo que reciben de su entorno cercano fortalece la confianza en sus propias capacidades, permitiéndoles reinterpretar su experiencia y mantener la motivación para construir nuevas metas personales y laborales. Asimismo, la presencia de estas redes adquiere especial relevancia dentro del modelo de puntos de inflexión identificado en esta investigación, ya que influye en la manera en que

los jóvenes logran atravesar las distintas etapas emocionales del proceso. Tal como se observa en los resultados, cuando los jóvenes cuentan con mayores niveles de soporte emocional tienden a encontrar con mayor rapidez recursos para continuar avanzando, mientras que la ausencia o debilidad de estas redes suele prolongar los periodos de incertidumbre o paralización emocional. Por lo tanto, se identificó que el soporte social no solo funciona como un recurso contextual, sino también como un elemento que favorece el tránsito hacia nuevas formas de afrontamiento y resignificación de la experiencia, facilitando que los jóvenes puedan reconstruir su proyecto personal pese a no haber transitado inicialmente hacia la educación superior.

Finalmente, otra estrategia que emerge en el proceso de autorrealización de los jóvenes es el desarrollo de iniciativas de emprendimiento personal. El emprendimiento, incluidos trabajos en línea y pequeños negocios, se relacionan con características asociadas al desarrollo de la autorrealización, como la búsqueda de autonomía, la expresión de capacidades personales, desarrollo de autenticidad, responsabilidad y la construcción activa del propio proyecto de vida (Maslow, 2007; Kaufman, 2023; Hoffman, 2020).

Así, al emprender o trabajar de manera independiente, los jóvenes experimentan orgullo y satisfacción por su capacidad de sostenerse y alcanzar metas personales, reforzando su identidad como sujetos capaces y autodeterminados. Los logros incrementales (ahorro, inversión, ampliación de clientela) operan como reforzadores intrínsecos que sostienen el proyecto personal (Vasalampi, 2012; Janke, 2020). De manera similar, los hallazgos coinciden con diversos estudios internacionales que señalan que en contextos donde existen barreras estructurales para el acceso a la educación superior, los jóvenes suelen construir trayectorias alternativas de desarrollo personal y laboral y son percibidas aspiraciones validas, en las que el trabajo independiente y el emprendimiento adquieren un significado relevante dentro de sus aspiraciones de autonomía y movilidad social (Watts & Bridges, 2006; Aynsley, 2008; Malmberg & Andersson, 2022).

La resignificación que surgió a partir de sus propias experiencias y de las estrategias que los jóvenes emplearon para sostener su proceso de autorrealización fue incentivándolos a tener una mejor proyección del futuro, combinando metas educativas y laborales en calendarios realistas. Por ello, la mayoría de los jóvenes lejos de quedar

fijados en el “no transitaron” a la educación superior, delinean opciones flexibles como carreras técnicas de corta duración, proyectos combinados de trabajo, formación y metas escalonadas que se sincronizan con responsabilidades familiares. Esta planificación confirma que las transiciones no son eventos puntuales, sino procesos que requieren ajustes sucesivos (OECD, 2006; De Miguel et al., 2002). Esta investigación muestra que el futuro educativo se concibe como posible y deseable, pero bajo formatos flexibles y compatibles con la vida real y actual de cada uno de los jóvenes.

En síntesis, a partir del recorrido emocional y subjetivo identificado a lo largo de los distintos puntos de inflexión, así como de las estrategias y recursos que los jóvenes movilizan para sostener su proceso de autorrealización surgen diversos modos de proyección hacia el futuro. Dichas proyecciones reflejan las formas en que cada uno logra reorganizar su trayectoria vital tras no haber transitado a la educación superior. Estas no deben entenderse como decisiones cerradas o definitivas, sino como posicionamientos situados, construidos a partir de las experiencias emocionales, los recursos disponibles y las resignificaciones alcanzadas durante el proceso.

Un primer modo de proyección se observa en jóvenes que optan por continuar trabajando sin considerar el retorno a los estudios superiores. Esta forma de proyectarse se encuentra asociada a trayectorias en las que predomina la respuesta de paralización emocional, en las cuales el proceso de autorrealización se orienta principalmente hacia la estabilidad laboral y la adaptación a las condiciones presentes.

Un segundo modo de proyección corresponde quienes mantienen abierta la posibilidad de retomar los estudios en el futuro. Esta proyección se caracteriza por una tensión entre la continuidad laboral y la expectativa formativa, en la que el trabajo cumple una función instrumental, ya sea como medio de sostén económico o como etapa preparatoria para la reanudación de los estudios. De este modo, el proceso de autorrealización se expresa como un proceso en construcción, en el que las decisiones se mantienen abiertas y sujetas a la evaluación de las condiciones personales y contextuales.

Finalmente, se identifica un tercer modo de proyección en los jóvenes combinan la continuidad laboral con la planificación de retomar los estudios superiores en el mediano o largo plazo. Esta proyección refleja una mayor claridad respecto a los objetivos personales y una percepción más sólida de autoeficacia al integrar su trayectoria laboral y académica como una posibilidad real en su proyecto vital.

En conjunto, estas proyecciones hacia el futuro evidencian que el proceso de autorrealización de los jóvenes no desaparece, sino que se desarrolla de manera diversa y no lineal, mediado profundamente por el proceso emocional vivido, su flexibilidad psicológica y las resignificaciones alcanzadas. En vez de seguir una trayectoria única o normativa, los jóvenes reorganizan su experiencia, redefinen sus metas y construyen sentido en contextos de incertidumbre. Esto demuestra que no haber transitado hacia la educación superior no pausa su proceso de autorrealización, sino que lo reconfigura desde múltiples posibilidades.

CONCLUSIONES

En este apartado se presentan las principales conclusiones del análisis de los hallazgos de la investigación, en función de los objetivos planteados. Asimismo, se sintetizan los aportes más relevantes del estudio para la comprensión de las experiencias subjetivas de autorrealización de los jóvenes que no realizaron el tránsito a la educación superior, destacando las implicancias de los resultados, las limitaciones de la investigación.

- El objetivo general de esta investigación fue comprender las experiencias subjetivas de autorrealización de los jóvenes que no realizaron el tránsito a la educación superior en Lima durante el 2025. A partir de este propósito, se identificaron dos dimensiones centrales: los desafíos que enfrentaron durante el proceso de decisión y las estrategias empleadas para proyectarse hacia el futuro sin haber cursado estudios superiores.
- A través del análisis de los relatos de los participantes, se ha logrado identificar que la decisión de no continuar con la educación superior no responde únicamente a una falta de interés o esfuerzo personal, sino que se configura como el resultado de múltiples barreras estructurales, institucionales, emocionales y psicosociales. Entre los factores más influyentes destacaron las limitaciones económicas, la urgencia de inserción laboral, la insuficiente preparación académica en la secundaria y la escasa orientación vocacional tensionaron progresivamente las expectativas educativas de los jóvenes. Desde la experiencia subjetiva, estas condiciones generaron un impacto emocional significativo caracterizado por frustración, ansiedad, sentimientos de exclusión y cuestionamientos a la propia autoeficacia. Este quiebre no solo afectó la decisión

educativa inmediata, sino que reconfiguró la manera en que los jóvenes interpretaron sus posibilidades futuras. A la luz de la discusión teórica, estos hallazgos permiten comprender la no transición como un punto de inflexión emocional que reconfiguró las trayectorias personales y la identidad de los jóvenes, en coherencia con la literatura que subraya el peso de los condicionantes contextuales y subjetivos en las decisiones educativas juveniles.

- El segundo objetivo de la investigación, centrado en identificar las estrategias y recursos que los jóvenes emplean para alcanzar sus metas de autorrealización sin haber cursado educación superior, ha revelado enfoques significativos que ofrecen alternativas viables para el desarrollo personal y profesional de los participantes. A lo largo de los relatos de los jóvenes entrevistados, se evidenció que, tras el impacto emocional inicial, atravesaron un proceso complejo de resignificación y adaptación frente a la falta de transición a la educación superior. Este proceso estuvo influenciado por el desarrollo de recursos psicológicos como la resiliencia y la flexibilidad psicológica, identificados como categorías emergentes, que les permitieron reconocer, aceptar y reorganizar su experiencia. De forma específica, la resiliencia facilitó la transformación de la frustración inicial en oportunidades de crecimiento, mientras que la flexibilidad psicológica permitió reconocer y aceptar emociones difíciles sin quedar paralizados por ellas, orientando sus acciones hacia nuevas metas. Como resultado de este proceso, los jóvenes implementaron diversas estrategias orientadas a su autorrealización. Entre estas destacaron la inserción laboral, el emprendimiento, la participación en espacios formativos alternativos, el aprendizaje autodidacta y el apoyo entre pares. Progresivamente, a pesar de los obstáculos encontrados, estas acciones favorecieron procesos de resignificación de su experiencia y fortalecimiento del autoconocimiento, funcionando como puntos de inflexión emocional positivos que permitieron reconstruir metas y recuperar el sentido de agencia. En consecuencia, los hallazgos muestran que el desarrollo del potencial personal puede sostenerse por múltiples vías cuando los jóvenes activan recursos internos y contextuales, incluso fuera del itinerario universitario tradicional.

- En conclusión, se comprendió que la experiencia subjetiva de autorrealización de los jóvenes que no transitaron a la educación superior en Lima Metropolitana

se convierte en un proceso dinámico, no lineal y profundamente marcado por el impacto emocional de sus trayectorias. La ausencia de transición actuó inicialmente como un evento crítico que tensionó la identidad juvenil frente a la inserción a la educación superior; sin embargo, con el tiempo, muchos jóvenes lograron movilizar recursos personales y contextuales que les permitieron resignificar su experiencia y proyectarse hacia el futuro desde rutas alternativas.

- El aporte central de esta investigación radica en visibilizar que la autorrealización, desde la vivencia juvenil, no depende exclusivamente del acceso a la educación superior, sino de procesos subjetivos de adaptación, sentido, resignificación y reconstrucción emocional. Estos hallazgos dialogan y amplían la comprensión del fenómeno al mostrar que los puntos de inflexión emocional constituyen un eje clave para entender cómo los jóvenes reorganizan sus proyectos de vida en contextos de no transición educativa. En ese sentido, estos aportes pueden servir de obtener más información para diseñar intervenciones educativas más sensibles a la diversidad de trayectorias juveniles, promoviendo redes de orientación, acompañamiento emocional, y oportunidades formativas flexibles que reconozcan las realidades de quienes no transitan por los caminos tradicionales de la educación superior.
- Una limitación de la investigación radica en su alcance territorial y temporal. Al centrarse en un grupo reducido de adolescentes y jóvenes en Lima durante el año 2025, sus hallazgos no pueden generalizarse a otros contextos sin considerar las particularidades contextuales y socioculturales de otros territorios. Asimismo, al tratarse de un enfoque cualitativo centrado en relatos subjetivos, no se busca establecer correlaciones estadísticas, sino comprender en profundidad los sentidos que los participantes atribuyen a sus decisiones. Se recomienda que futuras investigaciones amplíen el espectro geográfico, considerando zonas rurales y regiones del interior del país, donde las dinámicas de exclusión educativa pueden asumir características distintas. También sería valioso incorporar las voces de familias, docentes y actores institucionales, a fin de obtener una mirada más integral sobre los procesos de tránsito o interrupción educativa.

IHS

RECOMENDACIONES

A partir de los hallazgos obtenidos en esta investigación, el análisis realizado y las conclusiones extraídas, es fundamental se plantea algunas recomendaciones que pueden contribuir al desarrollo de futuras investigaciones y a la implementación de intervenciones efectivas.

- En términos de intervención educativa, se recomienda al Ministerio de Educación (MINEDU) fortalecer las estrategias de orientación vocacional desde la educación secundaria mediante programas sistemáticos y continuos que acompañen a los estudiantes en la construcción de sus proyectos de vida. Dichas acciones deberían integrar no solo la provisión de información sobre las distintas rutas de educación superior, sino también el abordaje del impacto emocional y de los posibles puntos de inflexión o cambios de dirección que pueden surgir antes, durante y después del proceso de transición. Asimismo, resulta pertinente articular estas iniciativas con servicios de soporte socioemocional que favorezcan una toma de decisiones más informada y contenida, especialmente en contextos de desigualdad.

- En términos de intervención psicoeducativa, desde los departamentos de psicología de las instituciones de secundaria se recomienda implementar sesiones de acompañamiento socioemocional dirigidos a estudiantes que se encuentran en el tránsito entre la educación secundaria y la educación superior. Estas estrategias deberían priorizar la identificación temprana de momentos críticos o puntos de inflexión emocional, promoviendo espacios de escucha, contención y elaboración de las experiencias asociadas al logro o no logro del ingreso. Del mismo modo, se sugiere que las instituciones educativas incorporen profesionales de la salud mental en programas de transición educativa, a fin de

prevenir efectos emocionales adversos y fortalecer la agencia personal de los jóvenes.

- En términos de intervención social, se recomienda promover el fortalecimiento de las redes de soporte emocional de los jóvenes, involucrando activamente a las familias, instituciones educativas y la comunidad. Para ello, se sugiere desarrollar programas formativos dirigidos a padres y cuidadores sobre acompañamiento emocional en etapas de decisión vocacional, así como capacitar a docentes en la detección de señales de malestar asociadas al proceso de transición educativa. Y así sucesivamente, se espera que estas acciones contribuyan a generar entornos más contenedores que amortigüen el impacto emocional vinculado a las trayectorias educativas no lineales.
- En términos de política educativa, se recomienda que las entidades competentes, como el Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo (PRONABEC), evalúen la ampliación de plazos de postulación a programas de becas y apoyo estatal, por ejemplo, mediante la extensión del periodo posterior al egreso de la educación secundaria, para reconocer la diversidad de trayectorias juveniles. Asimismo, es pertinente que PRONABEC desarrolle estrategias específicas de identificación y acompañamiento dirigidas a jóvenes que no lograron acceder oportunamente a la educación superior. Esta intervención puede realizarse mediante convocatorias diferenciadas, programas de orientación vocacional y acompañamiento socioemocional. Estas acciones no solo facilitarían su reinserción en trayectorias académicas, sino que también fortalecerían su motivación, sus expectativas de futuro y la posibilidad de proyectarse nuevamente a mediano o largo plazo enfocándose hacia metas educativas y personales. Estas medidas permitirían responder de manera más integral a las barreras estructurales que enfrentan los jóvenes en su tránsito hacia la educación superior.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Albert, D. & Steinberg, L. (2011) *Judgment and Decision Making in Adolescence*. Journal of Research on Adolescence 21(1) marzo: 211–24

Anderson, L., Jacobs, J., Schramm, S., & Splittgerber, F. (2000). *School transitions: Beginning of the end or a new beginning?* International Journal of Educational Research, 33(4), 325–339. Recuperado de https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0883035500000203

Arias, E., Elacqua, G., & González-Velosa, C. (2017). *Aprovechando al máximo la educación superior*. En M. Busso, J. P. Cristia, D. Hincapié, J. Messina, & L. Ripani (Eds.), Aprender mejor: Políticas públicas para el desarrollo de habilidades (pp. 233–269). Banco Interamericano de Desarrollo.

Arnett, J. J. (2000). *Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties.* American Psychologist, 55(5), 469–480.

Arnett, J. J. (2014). *Presidential address: The emergence of emerging adulthood: A personal history.* Emerging Adulthood, 2(3), 155–162. Recuperado de https://doi.org/10.1177/2167696814541096

Avramidis, E., & Smith, B. (1999). *An introduction to the major research paradigms and their methodological implications for special needs research.* Emotional and Behavioural Difficulties, 4(3), 27–47.

Aynsley, S. (2008). *Making choices: An investigation into the factors which affect young people's decisions not to progress to higher education after following a vocational pathway in upper secondary education* (Doctoral dissertation, University of Huddersfield). University of Huddersfield Repository.

Azorín, C. (2019). Las transiciones educativas y su influencia en el alumnado. Edetania. Estudios y Propuestas Socioeducativos, 55, 223–248. Recuperado de https://doi.org/10.46583/edetania_2019.55.444

Azulay Tapiero, A. (2001). *Los principios bioéticos: ¿Se aplican en la situación de enfermedad terminal?* Anales de Medicina Interna, 18(12), 650–654. Recuperado de https://scielo.isciii.es/pdf/ami/v18n12/humanidad.pdf

Bailey, T., Eng, W., Frisch, M., & Snyder, C. (2007). *Hope and optimism as related to life satisfaction*. Journal of Positive Psychology, 2(3), 168–169.

Banco Mundial. (2017, 17 de mayo). *Graduarse: solo la mitad de los estudiantes latinoamericanos logran hacerlo.* Recuperado de https://www.bancomundial.org/es/news/feature/2017/05/17/graduating-only-half-of-latin-american-students-manage-to-do-so

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control.* W. H. Freeman.

Beauchamp, T., & Childress, J. (2013). *Principles of biomedical ethics* (7th ed.). Oxford University Press.

Benites, R. (2021). *La educación superior universitaria en el Perú post-pandemia*. Gobierno PUCP. Recuperado de https://gobierno.pucp.edu.pe/publicacion/la-educacion-superior-universitaria-en-el-peru-post-pandemia/

Bordages, J. (1989). *Self-actualization and personal autonomy.* Psychological Reports, 64(3), 1263–1266. Recuperado de https://doi.org/10.2466/pr0.1989.64.3c.1263

Bozick, R., & DeLuca, S. (2005). *Better late than never? Delayed enrollment in the high school to college transition.* Social Forces, 84(1), 531–554.

Branje, S. (2022). Adolescent identity development in context. Current Opinion in Psychology, 45, 101286. Recuperado de https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2021.11.006

Braun, V., & Clarke, V. (2006). *Using thematic analysis in psychology.* Qualitative Research in Psychology, 3(2), 77–101. Recuperado de https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Cáceres, C. (2003). *El análisis de contenido como herramienta de investigación en ciencias sociales*. Revista de Ciencias Sociales, 9(2), 123–130.

Castro, J., Yamada, G., & Arias, O. (2011) *Higher education decisions in Peru: on the role of financial constraints, skills, and family background (Documento de Discusión, N° 11).* Centro de Investigación de la Universidad Pacífico.

Corominos, E., & Isus, S. (1998). *Transiciones y orientación.* Ediciones Paidós. Recuperado de http://hdl.handle.net/10201/97941

Cotler, J. (2016). *Educación superior e inclusión social: Un estudio cualitativo de los becarios del programa Beca 18.* Ministerio de Educación del Perú.

Creswell, J. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches (2nd ed).* SAGE Publications.

Creswell, J., & Poth, C. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches (4th ed).* SAGE Publications.

Creswell, J., Hanson, W., Plano Clark, V., & Morales, A. (2007). *Qualitative research designs: Selection and implementation.* The Counseling Psychologist, 35(2), 236–264.

D'Souza, J., & Gurin, M. (2016). *The universal significance of Maslow's concept of self-actualization.* The Humanistic Psychologist, 44(3), 210–214.

De Miguel, M., Apodaca, P., Arias, J., Escudero, T., Rodríguez, S., & Vidal, J. (2002). *Evaluación del rendimiento en la enseñanza superior: Comparación de resultados entre estudiantes procedentes de la LOGSE y del COU.* Revista de Investigación Educativa, 20(2), 357–383.

Del Valle, J., & Ferradas, R. (2011). *Los estudios generales en contexto. En F. Tubino, E. Guerra, J. Del Valle, & R. Ferradas (Eds.), Contexto y sentido de los estudios generales (pp. 21–44).* Fondo Editorial PUCP.

Fabian, H., & Dunlop, A. (2007). *Outcomes of good practice in transition processes for children entering primary school.* Bernard van Leer Foundation.

Feldman, S., & Elliott, G. (1990). *At the threshold: The developing adolescent.* Harvard University Press.

Ferreyra, M., Avitabile, C., Botero, J., Haimovich, F., & Urzúa, S. (2017). *Momento decisivo: La educación superior en América Latina y el Caribe.* Banco Mundial.

Flick, U. (2015). *Introducing research methodology: A beginner's guide to doing a research project.* SAGE Publications.

Gestión. (2024, 11 de mayo). *Más de 500,000 jóvenes no estudian o dejaron de estudiar en Lima Metropolitana* [Video]. Gestión. Recuperado de https://gestion.pe/peru/mas-de-500000-jovenes-no-estudian-o-dejaron-de-estudiar-en-lima-metropolitana-video-rmmn-noticia/

Gimenos, J. (1996), *La transición a la educación secundaria: discontinuidades en las culturas escolares, Madrid: Morata.*

Goodwin, J., Hawkins, A., Naughton, C., O'Donovan, Á., Connolly, A., Hurley, E., & Behan, L. (2025). *Adolescents' mental well-being, resilience, and attitudes towards help-seeking during COVID-19: A cross-sectional study.* International Journal of Community Well-Being, 8, 435–454. Recuperado de https://doi.org/10.1007/s42413-025-00249-0

Guerrero, G. (2013). *¿Cómo afectan los factores individuales y escolares la decisión de los jóvenes de postular a educación superior? Un estudio longitudinal en Lima, Perú.* Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE). Recuperado de https://hdl.handle.net/20.500.12799/2442

Guerrero, G., Sugimaru, C., Cussianovich, A., De Fraine, B., & Cueto, S. (2016). *Education aspirations among young people in Peru and their perceptions of barriers to higher education (Working Paper No. 148).* Young Lives.

Guest, G., Bunce, A., & Johnson, L. (2006). *How many interviews are enough? Field Methods, 18(1), 59–82.* Recuperado de https://doi.org/10.1177/1525822X05279903

Heidegger, M. (2005) *Sobre a essência da lingaguem.* Petrópolis, RJ: Vozes.

Hernández, R., & Carpio, C. (2019). *Fundamentos de investigación.* McGraw-Hill.

Heylighen, F. (1992). *A cognitive-systemic reconstruction of Maslow's theory of self-actualization.* Systems Research and Behavioral Science, 37(1), 39–58.

Hoffman, E. (2020). *The social world of self-actualizing people: Reflections by Maslow's biographer.* Journal of Humanistic Psychology, 60, 908–933.

Huang, C., Chen, Y., Cheung, S. P., Greene, L., & Lu, S. (2019). *Resilience, emotional problems, and behavioural problems of adolescents in China: Roles of mindfulness and life skills.* Health & Social Care in the Community. Recuperado de https://doi.org/10.1111/hsc.12753

Huesca, G. E. y Castaño, B. (2007). *Causas de deserción de alumnos de primeros semestres de una universidad privada.* Revista REMO, 5(12), 34-39. Recuperado de https://www.scielo.cl/pdf/estped/v34n2/art04.pdf

Janke, S. (2020). *Prospective effects of enrollment motivation on well-being and motivation in university.* Studies in Higher Education, 45, 2413–2425.

Kaufman, S. (2023). *Self-actualizing people in the 21st century: Integration with contemporary theory and research on personality and well-being.* Journal of Humanistic Psychology, 63(1), 51–83.

Hayes, S., Luoma, J., Bond, F., Masuda, A., & Lillis, J. (2006). Acceptance and commitment therapy: Model, processes and outcomes. Behaviour Research and Therapy, 44(1), 1–25. Recuperado de https://doi.org/10.1016/j.brat.2005.06.006

Lázaro, R. (2021). *Entrevistas estructuradas, semiestructuradas y libres. Análisis de contenido.*

Malmberg, B., & Andersson, E. (2021). *Exploring life-course trajectories in local spatial contexts across Sweden.* Annals of the American Association of Geographers, 113, 448–468.

Marquéz, M., Ponce, M., Abad, Y., & Condori, H. (2023). *La universidad en cifras.* Ministerio de Educación del Perú. Recuperado de https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/9077/La%20Universidad%20en%20Cifras.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Maslow, A. (1954). *Motivation and personality.* Harper & Row.

Merton, R. (1949). *Social theory and social structure*. Free Press.

Mieles, M., Tonón, G., & Alvarado, S. (2012). *Investigación cualitativa: El análisis temático para el tratamiento de la información desde el enfoque de la fenomenología social.* Universitas Humanística.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2022). *La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe: Informe regional de monitoreo ODS 4–Educación 2030.* UNESCO.

Pancer, S., Hunsberger, B., Pratt, M., & Alisat, S. (2000). *Cognitive complexity of expectations and adjustment to university in the first year.* Journal of Adolescent Research, 15, 38–57.

Schlossberg, N. (1981). *A model for analyzing human adaptation to transition*. The Counseling Psychologist, 9(2), 2–18. Recuperado de https://doi.org/10.1177/001100008100900202

Secretaría Nacional de la Juventud. (2025). *Juventud en cifras: Panorama nacional 2019–2024.* Recuperado de https://juventud.gob.pe/wp-content/uploads/2025/10/JUVENTUD-EN-CIFRAS-FINAL-dl-1.pdf

Segovia, F., & Flanagan, A. (2019). *Desafíos de ser un estudiante indígena de primera generación en la universidad chilena de hoy.* Revista Mexicana de Investigación Educativa, 24(82), 745–764.

Sherif, M., & Sherif, C. (1975). *Problemas de la juventud: Estudio técnico de transición a la edad adulta en un mundo de cambio.* Editorial Trillas.

Sierra, S., & Parrilla, A. (2019). *Haciendo de las transiciones educativas procesos participativos: Desarrollo de herramientas metodológicas. Publicaciones*, 49(3), 191–209. Recuperado de https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i3.11409

Spear, L. 2009. *The Behavioral Neuroscience of Adolescence.*

Spinath, B., & Spinath, F. (2005). *Longitudinal analysis of the link between learning motivation and competence beliefs among elementary school children.* Learning and Instruction, 15, 87–102.

Valls, G. (2003). *La transición de Primaria a Secundaria*. Cuadernos de Pedagogía, 327, 64-66.

Vallvé, M. (2021). *Retos de transición de la secundaria a la universidad en adultos emergentes.*

Van Manen, M (2014). *Phenomenology of practice.* New York: Routledge. Recuperado de https://doi.org/10.1111/nin.12259

Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy.* State University of New York Press.

Van Manen, M. (2014). *Phenomenology of practice. Routledge.*

Vasalampi, K., Nurmi, J., Jokisaari, M., & Salmela-Aro, K. (2012). *The role of goal-related autonomous motivation, effort and progress in the transition to university.* European Journal of Psychology of Education, 27, 591–604.

Vogler, P., Crivello, G., & Woodhead, M. (2008*La investigación sobre las transiciones en la primera infancia: Análisis de nociones, teorías y prácticas.* Fundación Bernard van Leer.

Watts, M., & Bridges, D. (2006). *The value of non-participation in higher education.* Journal of Education Policy, 21(3), 267–290. Recuperado de https://doi.org/10.1080/02680930600600267

ANEXOS

ANEXO N° 1: CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, _____ con DNI _____, he sido informado de que el propósito de la investigación es explorar y comprender las experiencias de jóvenes sobre las barreras de la transición a la educación superior. La investigación será realizada por la estudiante de Psicología Valery Daria Guevara Mucha con el DNI 71663022, bajo la supervisión de María Eugenia Maguiña Lorbes, en la Universidad Antonio Ruiz de Montoya.

Si usted acepta formar parte de esta investigación, se le solicitará responder a una entrevista semi-estructurada de aproximadamente 40 a 50 minutos, en la que se grabará su voz con el único propósito de garantizar la precisión en los análisis posteriores. Una vez finalizada la investigación las grabaciones serán destruidas.

Su participación será voluntaria. La información que se recoja será estrictamente confidencial y no se podrá utilizar para ningún otro propósito que no esté contemplado en esta investigación. En principio, las entrevistas resueltas por usted serán anónimas, por ello serán codificadas utilizando un número de identificación.

Si tuviera alguna duda con relación al desarrollo del proyecto, usted es libre de formular las preguntas que considere pertinentes. Además, puede finalizar su participación en cualquier momento de la entrevista sin que esto represente algún perjuicio para usted. Si se sintiera incómodo, frente a alguna de las preguntas, puede ponerlo en conocimiento de la persona a cargo de la investigación y abstenerse de responder. Muchas gracias por su participación.

Al firmar este documento, confirmo que he comprendido la información proporcionada, que he tenido la oportunidad de hacer preguntas y que acepto participar de manera voluntaria en la investigación.

_____	_____	_____
Nombre completo del Participante	Firma	Fecha

ANEXO N° 2: GUÍA DE ENTREVISTA

Hola, mi nombre es Valery Guevara, soy estudiante psicología en la Universidad Antonio Ruiz de Montoya, estoy llevando a cabo una investigación sobre la trayectoria de vida de los jóvenes que enfrentaron barreras para acceder a la educación superior. Para ello, estoy realizando entrevistas a varios jóvenes con el objetivo de conocer más acerca de su vivencia en este proceso. Tu participación en esta entrevista es completamente confidencial, por lo que nadie podrá conocer lo que compartas ni sabrá que formaste parte de esta entrevista. Si en algún momento te resulta incómodo, podemos hacer una pausa y tienes la libertad de retirar tus datos de la investigación. Este trabajo tiene únicamente fines académicos, por lo que la información que proporciones se usará exclusivamente para desarrollar mi tesis, sin que esto implique ninguna repercusión académica o de otro tipo.

Preguntas de inicio

1. ¿Puedes contarme un poco sobre cómo fue tu experiencia en la secundaria y qué aspectos disfrutabas más?
2. ¿Qué actividades solías realizar fuera del colegio y qué te motivaba a participar en ellas?
3. ¿Cómo era tu relación con tus compañeros y profesores durante la secundaria? ¿Qué tal la relación con tu familia (padres o cuidadores)?
4. ¿Cuáles eran tus expectativas antes de finalizar la secundaria sobre continuar con tus estudios en la educación superior?
5. ¿Podrías describir cómo fue el proceso y los factores que te llevaron a decidir que no continuarías con tus estudios superiores? ¿Podrías detallarlo?
6. ¿Cómo te sentiste en el momento en que tomaste esa decisión?

Sección I: Evaluación del Proceso y logros personales

7. Actualmente en lo que te estas desenvolviendo ¿Cómo te has sentido últimamente con respecto a tu vida personal?
8. ¿En qué momentos o situaciones te has sentido más orgulloso/a de ti mismo/a en los últimos años?
9. Mirando atrás, ¿consideras que has experimentado mejoras en algún aspecto de tu vida personal en los últimos meses? ¿Sientes que es un logro importante?
10. ¿Sientes que has encontrado alguna forma de desarrollar tus habilidades o talentos? ¿Has encontrado algún tipo de satisfacción personal? ¿Podrías detallarlo?

Sección II. Reflexión personal

11. ¿Qué piensas acerca de no haber continuado con tus estudios en la educación superior? ¿Has pensado en las consecuencias? ¿Cómo te hace sentir esta situación?

8. ¿Has pensado en cómo el hecho de no continuar con la educación superior podría influir en tu vida? Si es así, ¿de qué manera crees que lo ha hecho?

Sección III. Preparación académica y Barreras escolares

12. ¿Recibiste algún tipo de preparación o apoyo en la secundaria para transitar hacia la educación superior?
13. ¿Cómo crees que debió ser esa preparación para influir en tu perspectiva sobre continuar estudiando? ¿En qué aspecto?
14. ¿Recibiste orientación vocacional en la secundaria? ¿Crees que el papel de la orientación vocacional en la secundaria puede influir en la decisión de seguir los estudios superiores? ¿Te ayudo a conocer tus intereses o te desanimo?
15. ¿Crees que tu escuela secundaria pudo haberte preparado mejor para continuar tus estudios? ¿De qué manera?

Sección IV. Adaptación social

13. Al terminar la secundaria ¿La mayoría de tus amigos cercanos del colegio irían a la universidad?
14. ¿Sientes que tus amigos o tu círculo social esperaban algo específico de ti en cuanto a continuar estudiando? ¿Estas expectativas te han afectado?
15. ¿Crees que el hecho de no continuar con estudios superiores ha afectado tu relación con tus amigos que sí decidieron seguir estudiando? ¿De qué manera?

Sección V. Barreras socioeconómicas

16. ¿Cómo afectaron tus circunstancias económicas en tu decisión de no continuar con estudios superiores? ¿Consideras que te afectaron emocionalmente?
17. Si tu situación económica hubiera sido diferente, ¿crees que habrías tomado otra decisión? ¿Qué emociones te genera pensar en ello?

Sección VI. Barreras familiares

18. Cuándo terminaste la secundaria, ¿sentiste que tu familia te presionaba para que continuaras estudiando? ¿Esto pudo influir en tu decisión sobre los estudios superiores?
19. ¿Cómo ha tomado tu familia la decisión de no continuar con tus estudios superiores? ¿Cómo te hizo sentir sus reacciones?

Sección VII. Percepción del entorno y redes de apoyo

20. ¿Consideras que recibiste apoyo de tu familia en tu decisión de no continuar con tu educación superior? Si es así, ¿De qué modo lo hicieron? ¿cómo te sentiste al respecto? // Alternativa de pregunta: ¿En qué situaciones sientes que el apoyo recibido ha sido fundamental para ti?
Si no recibiste apoyo, ¿crees que esa falta de apoyo familiar te afectó?
21. ¿Cómo percibes la relación con tu familia desde que decidiste no seguir con tus estudios superiores? ¿Crees que ha cambiado? ¿Podrías detallarlo?

22. ¿Crees que tu entorno social ha jugado un papel importante en cómo te sientes respecto a tu decisión de no continuar con tus estudios superiores?

Sección VIII. Adaptación al entorno

23. Al terminar la secundaria ¿Tuviste algunas dificultades en los diferentes entornos en los que te has involucrado debido a no contar con estudios superiores? ¿Puedes darme un ejemplo? ¿cómo los afrontaste? ¿Consideras que te has podido adaptar bien?

Sección IX. Autonomía y toma de decisiones

24. ¿Cómo percibes tu capacidad para tomar decisiones importantes en tu vida? ¿Consideras que las decisiones que tomas en tu día a día han influido en tu desarrollo personal? ¿De qué manera?

25. ¿Qué papel crees que ha jugado la influencia de otras personas en tus decisiones? ¿Cómo has manejado situaciones en las que hayas sentido que otros pueden haber influido o te hayan presionado a tomar una decisión?

26. ¿Puedes recordar alguna ocasión reciente en la que hayas tomado una decisión importante de manera independiente? ¿Cómo te hizo sentir esa experiencia?

27. Desde que terminaste la secundaria ¿crees que tu capacidad de tomar decisiones que ha evolucionado? ¿Podrías detallarlo?

28. ¿Qué aspectos de tu vida crees que podrías mejorar ahora? ¿Y qué aspectos sientes que han mejorado gracias a las decisiones que has tomado?

Sección X. Autoaceptación

29. ¿Cómo describirías la forma en que te ves a ti mismo/a en relación con esta situación? ¿Qué estrategias utilizas para lidiar con los sentimientos que te genera?

Sección XI. Creatividad en la búsqueda de soluciones

30. ¿De qué maneras has encontrado formas de afrontar los retos que han surgido desde que decidiste no continuar con estudios superiores? ¿Podrías compartir algún ejemplo?

31. ¿En qué aspectos de tu vida sientes que has tenido que adaptarte o encontrar soluciones por tu cuenta? ¿Podrías detallarlo? ¿Cómo ha sido esa experiencia para ti? ¿Crees que tuviste soluciones creativas?

Sección XII: Resolución de problemas trascendentales

32. ¿Has vivido experiencias importantes fuera de la educación que crees que han cambiado tu forma de ver tu desarrollo personal y tus metas en la vida?

33. ¿Ha habido situaciones o problemas que consideras que han sido fundamentales en tu vida para reflexionar sobre quién eres y hacia dónde quieres ir?

34. ¿Cómo te han ayudado las experiencias complejas o desafiantes a comprender mejor tus propias fortalezas y áreas de crecimiento?

Cierre de la Entrevista

35. Después de todo lo que hemos conversado, si pudieras dejar un mensaje para alguien que esté pasando por una situación similar a la tuya, ¿qué le dirías?
36. ¿Hay algo más que te gustaría compartir o algún aspecto que sientas que no hemos abordado y que consideres importante?
37. ¿Cómo te has sentido con esta entrevista? ¿Crees que te ha permitido reflexionar sobre tu camino y tus experiencias?