

Permanencia en la carrera de Psicología: voces del estudiantado, Sede Rodrigo Facio, UCR

Persistence in the Psychology program: voices of students, Rodrigo Facio
Campus, University of Costa Rica

Volumen 26, Número 2
Mayo - Agosto
pp. 1-26

Ana Rocío Barquero Brenes

Citar este documento según modelo APA

Barquero Brenes, Ana Rocío. (2026). Permanencia en la carrera de Psicología: voces del estudiantado, Sede Rodrigo Facio, UCR. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 26(2), 1-26. <https://doi.org/10.15517/h2j3k766>

Permanencia en la carrera de Psicología: voces del estudiantado, Sede Rodrigo Facio, UCR

Persistence in the Psychology program: voices of students, Rodrigo Facio Campus, University of Costa Rica

Ana Rocío Barquero Brenes¹

Resumen: En el presente artículo, se muestran los resultados más relevantes de un estudio que abordó la temática del ingreso y la permanencia en la educación superior, desde las voces de estudiantes del IV ciclo del plan de estudios de la carrera de Bachillerato y Licenciatura en Psicología, en la Sede Rodrigo Facio de la Universidad de Costa Rica. El análisis se realizó en coordinación con grupos del curso PS-0155 Teoría Psicoeducativa, con población en su mayoría proveniente de las cohortes que van del 2020 al 2023. Participaron 171 estudiantes, representando el 39% de quienes actualmente cursan la carrera en la Sede Rodrigo Facio. El objetivo general consistió en identificar factores vinculados con el ingreso y la permanencia en los primeros dos años de carrera. La estrategia metodológica se basó en el enfoque de métodos mixtos; se sistematizaron los resultados de 135 entrevistas y de siete sesiones de discusión grupal. En términos de los principales hallazgos, como factores a favor de la permanencia, se determinaron: una elección vocacional mayoritariamente consciente, una motivación intrínseca elevada y relativamente estable, una percepción de dificultad académica manejable y redes de apoyo sólidas con sentido de pertenencia. Además, como factores críticos, la sensación de sobrecarga académica y la percepción acerca del futuro profesional.

Palabras clave: educación superior, política pública, deserción escolar, estudiante universitario.

Abstract: In this article, the most relevant findings are presented from a study that examined admission and persistence in higher education through the voices of fourth-semester students enrolled in the Bachelor's and Licentiate Degree in Psychology program at the Rodrigo Facio Campus of the University of Costa Rica. The study was conducted in coordination with course groups from PS-0155 Psychoeducational Theory, with participants primarily drawn from the 2020 to 2023 cohorts. A total of 171 students participated, representing 39% of those currently enrolled in the program at the Rodrigo Facio Campus. The general objective was to identify factors associated with admission and persistence during the first two years of the program. The methodological strategy was based on a mixed-methods approach, and the results of 135 interviews and seven group discussion sessions were systematized. Regarding the main findings, factors that favored persistence included a predominantly conscious vocational choice, high and relatively stable intrinsic motivation, a perception of manageable academic difficulty, and strong support networks fostering a sense of belonging. Critical factors identified were the perception of academic overload and concerns regarding future professional prospects.

Key words: higher education, public politics, dropping out, university student.

¹ Máster en Psicología Educativa. Profesora e investigadora Escuela de Psicología de la Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica. Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-9448-1836>

Dirección de contacto: ana.barquero@ucr.ac.cr.

Artículo recibido: 30 de octubre, 2025
Enviado a corrección: 2 de febrero, 2026
Aprobado: 2 de marzo, 2026

1. Introducción

El presente artículo expone los resultados y reflexiones de un estudio orientado a comprender y aportar a la permanencia en la educación superior desde las voces del estudiantado, específicamente de la carrera de Bachillerato y Licenciatura en Psicología de la Universidad de Costa Rica (UCR), Sede Rodrigo Facio. Por lo que el objetivo consistió en identificar factores personales, sociales e institucionales asociados con el ingreso y la continuidad durante los dos primeros años de carrera.

La población estuvo conformada por estudiantes que, entre 2021 y 2024, cursaban el IV ciclo (segundo año) y se encontraban matriculando el curso PS-0155 Teoría Psicoeducativa. Esta delimitación resulta pertinente a la luz de los hallazgos en los informes del Programa Estado de la Educación (Consejo Nacional de Rectores, 2021, 2023, 2025), cuyos datos señalan que las mayores tasas de deserción en educación superior se concentran en los primeros años; etapa caracterizada por procesos de adaptación educativa, mayor carga académica, menor acompañamiento y rezagos formativos previos (Consejo Nacional de Rectores, PEN, 2023).

El estudio surge de las observaciones sistemáticas realizadas por la investigadora en su función docente, cuando identificó que, al abordar la temática de educación superior, emergían experiencias estudiantiles significativas, que no estaban siendo sistematizadas, pese a su relevancia para el análisis de la permanencia universitaria.

Metodológicamente, se adoptó un enfoque de métodos mixtos, integrando técnicas cuantitativas (entrevistas estructuradas) y cualitativas (sesiones de discusión grupal), con el propósito de obtener una comprensión amplia y profunda de las experiencias estudiantiles a lo largo de distintas cohortes dentro de una misma carrera, ámbito escasamente documentado en la literatura nacional.

Diversos estudios, como el de Solorio y Medina (2019), destacan que la permanencia en educación superior contribuye al desarrollo integral del estudiantado, al fortalecer el pensamiento crítico, analítico y flexible, así como competencias transversales vinculadas con el trabajo en equipo, la comunicación y el liderazgo, además de la adquisición de saberes especializados.

En el contexto de la Universidad de Costa Rica, la permanencia universitaria se inserta en una experiencia formativa integral que trasciende lo académico, al ofrecer espacios culturales, deportivos, artísticos, de investigación y de acción social (Universidad de Costa Rica [UCR], 2025). En consonancia, el Estatuto Orgánico establece entre sus principios: “favorecer

el derecho a la educación superior de los habitantes del territorio nacional en el marco de la normativa institucional” (UCR, 1974, art. 4).

En esta línea, el Instituto de Investigación en Educación (INIE) impulsa, desde 2009, una agenda investigativa sobre permanencia estudiantil, dentro de la cual se desarrolló el Sistema de Seguimiento a la Permanencia de la Población Estudiantil (SISEPPOE), orientado al análisis sistemático de trayectorias académicas. Por lo que el presente estudio aporta a dicha problemática mediante la integración de una experiencia docente sostenida en el tiempo con un proceso de investigación empírica, en el que se concluyó que la continuidad universitaria no debe comprenderse exclusivamente a partir de indicadores cuantitativos, sino también desde las experiencias subjetivas que configuran el tránsito por la carrera.

1.2 Antecedentes

Desde 2009, el Instituto de Investigaciones en Educación de la UCR ha desarrollado una línea de investigación sobre permanencia estudiantil. Según Regueyra (2023), el proyecto *Análisis de la permanencia de la población estudiantil en la Universidad de Costa Rica del 2018 al 2022* examinó cohortes desde 2002 hasta 2021, a partir de variables demográficas, de admisión, académicas y de graduación. Los resultados evidenciaron bajos porcentajes de graduación en el tiempo estipulado y una alta proporción de graduaciones extendidas, así como diferencias significativas entre carreras y cohortes, lo que subraya la necesidad de estudios específicos por unidad académica.

En el año 2018, como parte del proyecto en mención, se impulsó otra investigación: *Seguimiento a la permanencia de la población estudiantil de la Universidad de Costa Rica*, en la que se incorporó la carrera de Bachillerato y Licenciatura en Psicología y consistió en un estudio descriptivo de los datos de las cohortes 2002-2014 de población graduada y no graduada.

En esta investigación, a cargo de la investigadora Regueyra (2018), se identificó como principal inquietud el porcentaje de población que no continuaba estudios, fenómeno observable desde la primera titulación. Los datos mostraron que solo entre un 8 % y un 41 % de las cohortes lograban graduarse en el tiempo previsto, mientras que entre un 24 % y un 47 % no se graduaba ni continuaba el proceso de titulación.

A nivel nacional, los informes del Programa Estado de la Educación (Consejo Nacional de Rectores, PEN, 2021, 2023, 2025) coinciden en que la permanencia en educación superior es un fenómeno multicausal en el que convergen factores económicos, académicos, sociales, institucionales y contextuales.

Al respecto, el Octavo Informe (PEN 2021) advirtió que los déficits acumulados en la educación preuniversitaria inciden negativamente en la permanencia y graduación. El Noveno Informe (PEN 2023) confirmó mayores rezagos en matemáticas, lectura y escritura en las nuevas cohortes. Finalmente, el Décimo Informe (PEN 2025) señaló que el aumento en la asistencia a educación superior no se traduce proporcionalmente en titulación, lo que evidencia una ausencia de metas nacionales explícitas en cobertura y graduación.

2. Referente teórico

En los estudios de Regueyra (2018, 2023), expuestos en el apartado anterior, se conceptualiza la permanencia en la educación superior como el proceso que vive la población estudiantil desde que ingresa a la universidad, continúa con sus estudios universitarios, concluye el plan de estudio y culmina con la graduación.

Vicent Tinto, un teórico destacado en el estudio de la deserción en la educación superior, comprende la permanencia como un proceso longitudinal en el que la continuidad en los estudios y la eventual obtención del título se ven influidas por la interacción entre las características propias del estudiantado y sus vivencias en la educación terciaria. En este marco, el grado de integración académica y social resulta central para explicar la permanencia (Tinto, 1993).

Desde su modelo de integración institucional, Tinto (1993) plantea que la persistencia en el sistema educativo depende del grado en que el estudiantado logra integrarse académica y socialmente a la vida universitaria. Una integración satisfactoria fortalece el compromiso tanto con la institución como con las metas académicas. En este sentido, el autor plantea que la decisión de persistir o abandonar los estudios depende del grado de integración académica (rendimiento, interacción con docentes, adaptación al rigor académico) y del grado de integración social (sentido de pertenencia, relaciones con pares, participación en la vida universitaria).

Estudios más recientes de Gök et al. (2024) parten de una definición similar de la permanencia, definiéndola como un fenómeno multicausal, influido por diversos factores académicos, personales y estructurales. Pero destacan, como parte de sus hallazgos, los aspectos novedosos que se incorporan a la investigación con enfoques que integran variables de compromiso académico, rendimiento, trayectoria académica y nuevas metodologías, como *learning analytics* o minería de datos, para predecir el riesgo de deserción.

Por su parte, en el contexto latinoamericano, la permanencia también se ha abordado como indicador de equidad y calidad educativa, enmarcada como parte del ejercicio del derecho humano a la educación superior, el cual abarca equidad en acceso, trayectoria y titulación.

Organismos como la UNESCO y el IESALC han enfatizado la necesidad de garantizar no solo el acceso, sino también la permanencia en la educación superior como parte del derecho a la educación, especialmente para poblaciones en condición de vulnerabilidad. Asimismo, subrayan la relevancia de políticas de apoyo socioeconómico, acompañamiento académico y sistemas de becas para favorecer la continuidad de los estudios (UNESCO, 2018).

Al respecto, Sverdlick (2013) plantea que los sectores desfavorecidos de la sociedad son los que la mayoría de las veces no llegan a la educación terciaria por varias razones: una de ellas porque su propio imaginario ha desterrado los estudios superiores de su trayectoria vital; otra porque prioridades de sobrevivencia y realidades laborales no se lo permiten y que, cuando lo hacen, la mayoría de las personas estudiantes no logra seguir las trayectorias de los planes de estudio y titularse; ante lo cual, optan, en muchos casos, por la deserción.

3. Metodología

Este estudio consistió en la integración de una experiencia docente (en el contexto del curso PS-0155 Teoría Psicoeducativa) y un proceso de investigación empírica. Inició en el segundo semestre del 2021 y concluyó al finalizar el segundo semestre del 2024, recuperando de manera longitudinal las voces estudiantiles de las cohortes 2020, 2021, 2022 y 2023. El objetivo general se orientó a identificar factores de orden personal, social e institucional vinculados al ingreso y la permanencia del estudiantado en los primeros dos años de la carrera de Bachillerato y Licenciatura en Psicología que se ofrece en la Universidad de Costa Rica en la Sede Rodrigo Facio.

3.1 Tipo de estudio

En lo que respecta al tipo de estudio, este se realizó desde el enfoque de métodos mixtos, donde la combinación de metodologías cualitativas y cuantitativas posibilita una comprensión más completa del problema de estudio y facilita la comparación en la direccionalidad de los datos.

De acuerdo con Cueva et al. (2023), el enfoque de métodos mixtos se cimienta en el potencial que representa la integración de datos cualitativos y cuantitativos para responder al problema de investigación. Según estos autores, la recopilación y el análisis de los hallazgos se realizan de manera conjunta, localizando puntos de convergencia, divergencia o

complementariedad, lo que posibilita obtener una imagen más completa y precisa del fenómeno estudiado. Otro beneficio de este enfoque es la compensación de debilidades de una metodología con las fortalezas de la otra, lo cual permite robustecer la validez y la confiabilidad de los resultados.

3.2 Unidades de análisis

La población participante estuvo compuesta por un total de 171 personas estudiantes, dividida en los siete grupos que matricularon el curso PS-0155 Teoría Psicoeducativa con la docente en su doble rol de investigadora, en la Sede Rodrigo Facio; se trabajó con una muestra por conveniencia. Este curso se ubica en el cuarto ciclo del plan de estudios de la carrera de Bachillerato y Licenciatura en Psicología, aproximadamente a la mitad del recorrido hacia la primera titulación. En la Tabla 1, se detalla la distribución del estudiantado por semestres y por grupos, además, según la técnica de recolección de la información.

Tabla 1
Distribución de la población participante por período, grupo y técnica de recolección de información. Estudiantes de Psicología, Sede Rodrigo Facio, 2021–2024.

Periodo	Grupo	n Discusión	n Entrevistas
II Sem. 2021	03	22	0
II Sem. 2022	01	22	18
II Sem. 2022	03	23	18
II Sem. 2023	01	24	20
II Sem. 2023	03	23	22
II Sem. 2024	01	28	28
II Sem. 2024	03	29	29
Total		171	135

Fuente: Elaboración propia con base en datos recolectados en discusiones en clase y entrevistas (2021–2024).

3.3 Aspectos éticos y de protección para las personas participantes

Las personas estudiantes completaron un consentimiento informado para su participación voluntaria en las entrevistas y en las discusiones grupales con el objetivo de conocer sus voces sobre aspectos vinculados al ingreso y a la permanencia en la carrera. En dicho consentimiento, se especificó que la participación o no participación no tendría implicaciones en la evaluación del curso. En otras palabras, sin afectación favorable o desfavorable de las calificaciones. También se informó que los datos, debidamente anonimizados, serían parte de una investigación y constituirán un insumo entregable a la carrera de Psicología en el contexto de la revisión del plan de estudio.

Así mismo, es importante indicar que el curso PS-0155 Teoría Psicoeducativa, que sirvió como marco y motivación para el estudio, no cuenta con asistencia obligatoria y que su rúbrica no contempla como criterios evaluables la participación en clase ni la asistencia.

3.4 Técnicas de recolección

Como se anticipó anteriormente, para recolectar la información se eligieron dos técnicas: entrevistas y discusiones en clase. Las entrevistas permitieron recopilar datos cuantitativos y se aplicaron de manera presencial y virtualmente durante los ciclos 2022, 2023 y 2024. Además, la persona entrevistadora acompañó en la comprensión de los ítems, mientras que la persona entrevistada registró sus respuestas de manera anónima en un formulario Google Forms.

El instrumento de entrevista se estructuró contemplando cinco ejes. El primero correspondió a datos sociodemográficos (variables como género, procedencia geográfica, edad de ingreso a la carrera, tipo de colegio de procedencia, si cursa otra carrera y si cuenta con titulaciones de educación superior). En el segundo eje, se indagó acerca de conocimientos previos de la carrera y la posición que esta ocupó en el momento de la elección.

En el tercer eje, se indagó en lo referente a las motivaciones para el ingreso a la Universidad de Costa Rica. Por su parte, el cuarto eje se centró en las consultas acerca de las motivaciones iniciales de ingreso a la carrera y las motivaciones actuales por las que se mantienen en esta. Y como quinto y último eje, se exploró la percepción del estudiantado acerca de la demanda de tiempo y el nivel de dificultad que le representa la carga académica. Las entrevistas permitieron obtener información contextualizada y específica sobre motivaciones, factores, percepciones y necesidades de la población participante en relación con su vida universitaria en la carrera.

Para la obtención de los datos cualitativos, la estrategia metodológica consistió en discusiones en clase. Estas se llevaron a cabo al finalizar cada ciclo lectivo (2021, 2022, 2023 y 2024), mediante una sesión con cada uno de los siete grupos, como se mostró en la Tabla 1. Cada sesión tuvo una duración aproximada de una hora con treinta minutos. Seis de estos espacios se realizaron en modalidad presencial y uno en modalidad virtual correspondiente al período 2021 (por disposición institucional asociada a la prevención COVID-19).

Las discusiones en clase requirieron de la creación de un estímulo previo, que consistió en diseñar una presentación grupal a partir de infografías enviadas por las personas participantes. En dichas infografías se sugirió incorporar elementos, palabras o imágenes que reflejaran experiencias y sentimientos en el ingreso y permanencia en la educación superior. Esta presentación grupal fue el insumo que se utilizó para iniciar la discusión grupal.

Posteriormente, se plantearon preguntas generadoras que abarcaron de manera general los temas de los ejes dos, tres, cuatro y cinco de las entrevistas. Esta dinámica propició una interacción muy fluida entre participantes, facilitando numerosas narraciones acerca de sentimientos, vivencias personales y reflexiones.

En síntesis, la propuesta metodológica buscó integrar la información recopilada por ambos instrumentos, con el propósito de asegurar una recolección de datos completa, pertinente y ajustada a los objetivos de la investigación.

3.5 Procedimiento y procesamiento de datos

Durante el segundo semestre de 2021, se generó la primera discusión grupal con el grupo 03, como se mostró en Tabla 1. También se diseñó una primera versión del instrumento de entrevista, el cual se aplicó a cinco estudiantes voluntarios y a la persona asistente. A partir de las recomendaciones y observaciones de estas seis personas, se reelaboró el instrumento. Para los segundos semestres 2022, 2023 y 2024, con ambos grupos (G-01 y G-03), se efectuaron las entrevistas y las discusiones grupales.

En la fase de sistematización de los resultados, los datos cuantitativos se organizaron en estadísticas, tablas y gráficos, a fin de facilitar una mejor visibilidad y mayor comprensión; para ello se utilizaron las herramientas del *software* Microsoft Office Excel. Por su lado, la información cualitativa producto de las discusiones grupales fue transcrita y organizada en categorías. En la discusión de resultados, se integraron datos cuantitativos y cualitativos, lo que permitió formular hipótesis preliminares, generar conclusiones y reflexiones.

4. Resultados

El estudio logró convocar a 171 estudiantes; cada uno, de acuerdo con el grupo matriculado, fue parte de una sesión de discusión grupal. En las entrevistas, la participación alcanzó los 135 estudiantes; la disminución se explica, principalmente, porque el instrumento no fue aplicado al primer grupo del periodo 2021.

A continuación, se presentan los resultados proporcionados por ambos instrumentos, subdivididos en datos sociodemográficos, selección de la Universidad de Costa Rica, selección de la carrera de Psicología, motivación al ingresar y cursar la carrera, y carga académica.

4.1 Datos sociodemográficos

Entre los datos sociodemográficos más relevantes, se resalta que el 67.41 % de las personas participantes se encuentran en la franja etaria entre los 18 y 20 años. Estos datos

coinciden con la respuesta sobre el año de ingreso a la carrera de Psicología, donde un 73.26 % refiere que, en el próximo mes de marzo, cumplirá dos años. Así también, se asocian con el 91.11 % que afirmó no contar con un título parauniversitario o universitario previo a su ingreso a la educación terciaria. En síntesis, a la carrera ingresa un sector significativo de estudiantes que recientemente finalizaron la educación secundaria.

En cuanto al estudiantado con mayor edad cronológica, un 23.70 % reportó encontrarse en el rango entre los 21 y 23 años. A través de las discusiones en clase, se pudo corroborar que la mayoría de estas personas iniciaron su vida universitaria en otra carrera o tuvieron que repetir el examen de admisión. Por otra parte, un 8.89 % indicó que su edad cronológica era igual o superior a los 24 años; estos datos corresponden, en su mayoría, a personas que cursan o cursaron otra carrera o a quienes se desempeñan en un espacio laboral.

A nivel general, y en lo que respecta al estudio simultáneo de otra carrera, un 19.26 % afirmó ubicarse en esta categoría; resultado por tomar en cuenta al analizar la percepción que tienen las personas estudiantes sobre la demanda académica.

Los hallazgos sobre la identidad autopercebida muestran que un 62.22 % del total de participantes se identifica con la identidad femenina, un 30.37 % con la identidad masculina y un 7.41 % con la identidad no binaria. Los dos primeros datos coinciden con estudios previos como el de Regueyra (2018) y con la concentración mayor de mujeres en el área de las Ciencias Sociales.

Acerca del colegio de procedencia, un 44.44 % indicó haber cursado la secundaria en un colegio público; un 32.59 % exteriorizó provenir de colegio privado; un 20.74 % de la modalidad semiprivada o subvencionada y un 2.22 % de otra modalidad. Esta consulta también arroja información coincidente con los datos de estudios previos (Regueyra, 2018).

4.2 Motivaciones para la selección de la Universidad de Costa Rica

En lo que concierne a las motivaciones para la selección de la Universidad de Costa Rica como instancia de educación superior, se les solicitó a las personas entrevistadas seleccionar las dos opciones que representarían mejor sus motivaciones. En la Tabla 2, se muestran los resultados de manera decreciente.

Tabla 2
Motivos declarados para la selección de la Universidad de Costa Rica. Estudiantes de Psicología, Sede Rodrigo Facio, 2021–2024. (n = 135)

Motivo	n = 135*	Porcentaje
Formación académica superior	66	24.44 %
Contar con el promedio de ingreso	57	21.11 %
Trayectoria y prestigio institucional	52	19.26 %
Beneficios estudiantiles	39	14.44 %
Carrera acreditada por SINAES	24	8.89 %
Mayor posibilidad de empleabilidad	20	7.41 %
Otros motivos	12	4.44 %
Total	270	100%

* 2 respuestas por cada entrevistado para un total de 270 respuestas.

Fuente: Elaboración propia con datos recolectados mediante formularios electrónicos (2021–2024).

La opción prioritariamente seleccionada fue aquella que hace referencia a la Universidad de Costa Rica como instancia que ofrece una educación académica superior comparativamente con otra oferta de educación terciaria. Este motivo de preferencia también estuvo presente en las narrativas estudiantiles durante las discusiones grupales y se manifestó entrelazado con la tercera selección de preferencia acerca del prestigio y la trayectoria de la institución a nivel nacional e internacional.

“Yo lo que sabía es que tenía que escoger una carrera en esta U, porque en mi casa me dijeron: es la UCR o la UCR, ni pierda tiempo viendo carreras en otra U”. (Participante discusión grupal, 14 de noviembre de 2022)

“En mi casa se graduaron en esta U y mis hermanos también estudian aquí, así que ya yo sabía que mi opción era la UCR”. (Participante discusión grupal, 20 de noviembre de 2023)

“Yo vengo de un cole privado, entonces estaba confiado en que si no entraba (UCR), me podían pagar la privada, pero mi mamá me dijo: “Ni sueñe, entra a la UCR o busca trabajo”. (Participante discusión grupal, 15 de noviembre de 2021)

“Mis papás se sintieron todos orgullosos cuando les dije que sí había entrado a esta U; ellos dijeron: “Se va a graduar de la UCR”. (Participante discusión grupal, 20 de noviembre de 2023)

En continuidad con los resultados de la Tabla 2, contar con el promedio de ingreso fue un elemento decisivo en la selección de la universidad; y este hecho, en las narrativas, fue valorado como un logro no solo de la persona estudiante, sino también de la familia, y que en varios casos se acompañó de celebraciones.

“Mi mamá estaba toda contenta con que el promedio me diera para entrar a esta U, y ese día hasta hizo una comida para celebrar”. (Participante discusión grupal, 16 de noviembre de 2022).

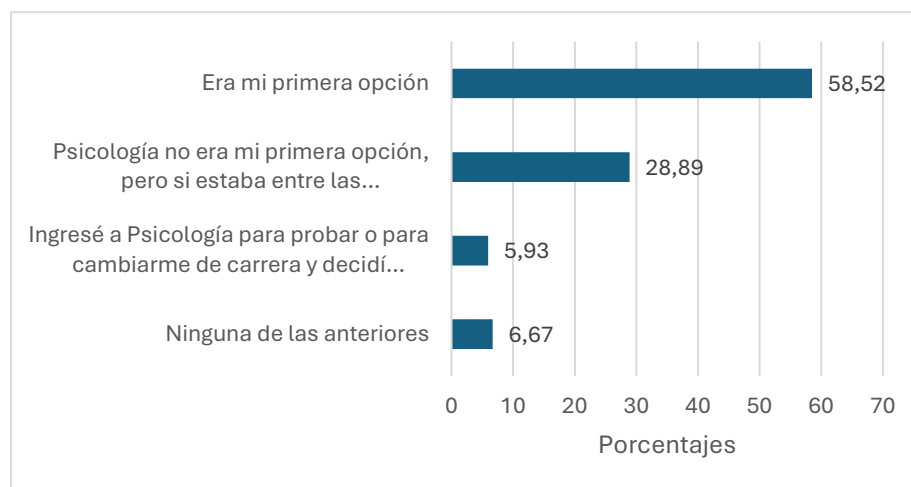
En las respuestas, con un puntaje menor, se ubicó el ítem acerca de los beneficios estudiantiles, donde se destacó el sistema de becas y el bajo costo económico. Y, entre los ítems declarados con menor puntuación, se encontraron: *“Porque la carrera en la Universidad de Costa Rica se encuentra acreditada por el SINAES”* y *“Porque creo que me será más fácil encontrar trabajo con un título de una carrera de la Universidad de Costa Rica”*. Acerca de la acreditación, las discusiones grupales dejaron clara la confusión y el poco conocimiento sobre el tema. Además, en el caso de la salida laboral, hubo manifestaciones de duda, sobre si obtener un título de Psicología en la UCR es o no es motivo de prioridad para las personas empleadoras.

4.3 Selección de la carrera de Psicología

En cuanto a la selección y el ingreso a la carrera de Psicología, se realizaron cuatro consultas. En la primera, se indagó si el estudiantado obtuvo referencias previas que lo llevaron a optar por Psicología; los resultados reportaron que más de la mitad (58.52 %) no se basó para su decisión en referencias previas. Al respecto, en las discusiones grupales se explicitó que en la elección prevaleció el interés por los problemas que atiende la ciencia psicológica; y que la garantía principal de idoneidad de la carrera la otorgó la casa de estudios, lo que algunas personas participantes llamaron “sello UCR”.

La segunda consulta, sobre el mismo tema, se orientó a conocer la prioridad que ocupó la carrera de Psicología en la escogencia final. Los resultados reportaron que, para un 58.52 %, Psicología era su primera opción. En la Figura 1, se ilustran los resultados con mayor detalle.

Figura 1
Prioridad otorgada al estudio de la Psicología en la selección de carrera universitaria
(Cohortes 2021 al 2024)



Fuente: Elaboración propia con datos recolectados mediante formularios electrónicos (2021–2024).

En los siguientes relatos de las discusiones grupales, se detallan algunos sentimientos asociados a la selección de la carrera:

“Yo estaba encerrada en el cuarto, esperando que me llegara el correo para ver si entré a Psico, quería llorar del estrés, hasta que una amiga me dijo que me fijara por otro lado. Cuando vi que sí entré, me dio la lloradera; tan duro lloraba que mi mamá pensaba que no entré”. (Participante discusión grupal, 20 de noviembre de 2024)

“En mi caso había puesto Psico de primera opción y Psico de segunda opción; mientras me llegaba el correo que nos avisaba, me arrepentí. ¿Qué hacía yo si no me daba el promedio para Psico?, pero por suerte sí lo logré”. (Participante discusión grupal, 16 de noviembre de 2022)

Posteriormente, mediante un listado de ítems declarados, se solicitó elegir dos motivos principales para la elección de la carrera y dos motivos para la permanencia. En la Tabla 3, se comparan ambos resultados.

Tabla 3
Motivos declarados para la selección y permanencia en la carrera de Psicología
(2021–2024) (n = 135)

Motivo	Selección		Permanencia	
	n = 135*	%	n = 135*	%
Interés por áreas problema	60	22.22 %	51	18.89 %
Interés por bienestar y derechos	51	18.89 %	49	18.15 %
Habilidades y aptitudes profesionales	35	12.96 %	34	12.59 %
Ciencia crítica y aporte social	27	10,00 %	32	11.85 %
Pasión por la salud mental	23	8.52 %	27	10.00 %
Agente de cambio	22	8.15 %	31	11.48 %
Complemento con otra carrera	20	7.41 %	11	4.07 %
Gusto por ciencias sociales	13	4.81 %	8	2.96 %
Relación personas profesión	8	2.96 %	2	0.74 %
Otros motivos	7	2.59 %	21	7.78 %
Demanda laboral de profesión	3	1.11 %	2	0.74 %
Profesión buenos ingresos	1	0.37 %	2	0.74 %
Total	270	100%	100%	270

* 2 respuestas por cada entrevistado para un total de 270 respuestas.

Fuente: Elaboración propia con datos recolectados mediante formularios electrónicos (2021–2024).

Las motivaciones vinculadas a las áreas problema que atiende la Psicología y al interés por el bienestar de las personas y sus derechos, se posicionan en ambas consultas con los puntajes más altos. En correspondencia con los principios orientadores de la carrera.

En tercer lugar, y también en ambas consultas, se ubican motivos de orden intrapersonal, como la percepción de contar con habilidades, actitudes y aptitudes para el ejercicio de la profesión.

A partir de la categoría elegida en el puesto cuatro se evidencian leves cambios entre la motivación de selección y la motivación de permanencia. Por ejemplo, en cuanto a la permanencia incrementa levemente el planteamiento de la Psicología como una ciencia crítica del sistema y en la que se contacta y aporta a la realidad social del país, así como el deseo de convertirse en una persona agente de cambio. Aspectos que hipotéticamente pueden vincularse a los nuevos aprendizajes que se van adquiriendo en el trayecto por las aulas universitarias.

En dirección contraria, con una tendencia leve a la baja en cuanto a la motivación de permanencia, se ubican algunos ítems. Uno de ellos es la carrera de Psicología como complemento de otra que se cursa, se cursó o se piensa cursar. La misma situación se repite con el gusto por las carreras del área de las Ciencias Sociales. Estas tendencias pueden hipotéticamente vincularse con la identidad propia que va adquiriendo la carrera conforme se estudia, y deja de ser esta un complemento para otra, o se diferencia de manera más precisa dentro del campo de las Ciencias Sociales.

Acerca del ítem sobre la motivación o influencia de personas cercanas a la profesión, durante las discusiones grupales se brindaron ejemplos de personas influyentes que los condujeron a plantearse la posibilidad de elegir la Psicología como futuro ejercicio profesional.

“En mi caso tuve unos problemas que me afectaban mucho y fui con una psicóloga; antes de eso yo nunca pensé en la psicología como algo que estudiaría”. (Participante discusión grupal, 15 de noviembre de 2021)

“Mi abuela es psicóloga, tiene consultorio, por lo que al principio me inspiró, pero ahora prefiero otras áreas que no son la clínica”. (Participante discusión grupal, 14 de noviembre de 2022)

En seguimiento a la Tabla 3, puede observarse que los puntajes más bajos, tanto en la motivación de selección como en la de permanencia, se encuentran relacionadas con las oportunidades de ejercicio laboral y con recibir un salario justo. Un porcentaje muy bajo cree que existe una buena demanda laboral en el campo de la Psicología. Y una cantidad aún menor cree que la Psicología es una profesión de la que se pueden devengar buenos ingresos económicos.

Al respecto, hubo una gran participación en todas las discusiones en clase; el estudiantado narró diferentes anécdotas en que familiares y otras personas significativas les interrogaron acerca de la salida laboral. En varias de las historias, las familias propusieron otras carreras en el entendido de que una titulación en Psicología devenga “ingresos seguros”.

“Mi papá me dijo: —¿Y usted conoce a alguien que vive de eso? Porque muy interesante, pero yo no sé si de eso se come”. (Participante discusión grupal, 15 de noviembre de 2021)

“Mi papá, que es abogado, me rogó que escogiera Derecho; a él para nada le gustaba Psicología. Y me decía: “¿Por qué no piensa en medicina o ingeniería?”, pero la que escogía era yo”. (Participante discusión grupal, 14 de noviembre de 2022)

“Mi hermana me dijo que ella pensaba que yo estaba desperdiciando mi puntaje al elegir Psicología, que buscara una carrera con ingresos seguros”. (Participante discusión grupal, 20 de noviembre de 2024)

“A mi mamá no le terminaba de agrandar que yo eligiera psico, y me decía que podía escogerla como hobby, porque para ganar plata me tenía que apuntar a algo distinto”. (Participante discusión grupal, 18 de noviembre de 2024).

En contraste con lo anterior, hubo narraciones en que prevaleció el respeto y apoyo de parte de los grupos familiares y amistades por la selección realizada.

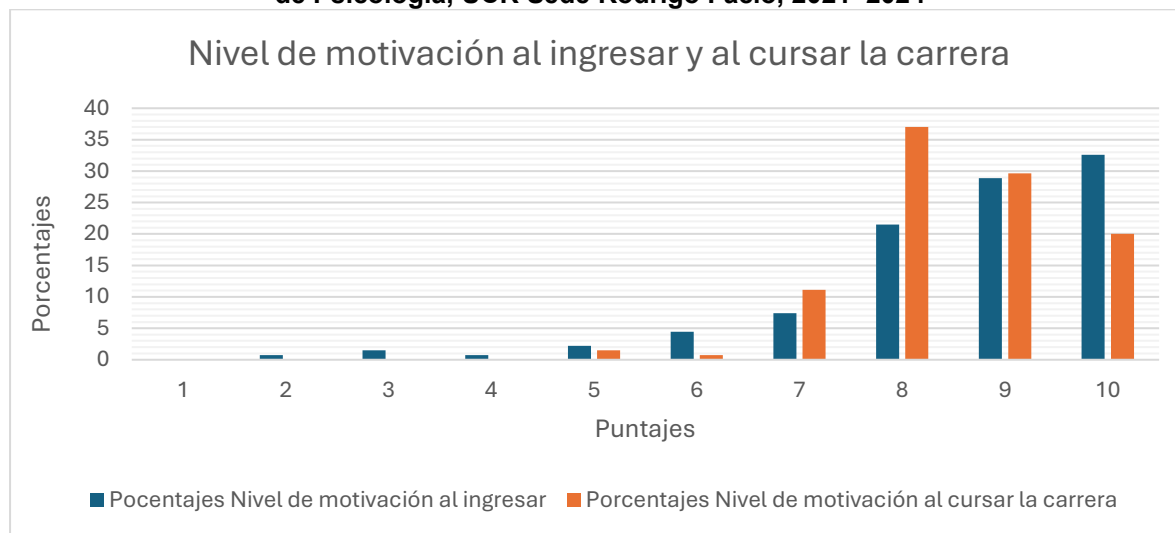
“Mami estaba más feliz que yo cuando le dije que sí había entrado a Psico” (Participante discusión grupal, 20 de noviembre de 2023).

“Escoja lo que usted quiera que yo la apoyo” (Participante discusión grupal, 14 de noviembre de 2022).

4.4 Motivación al ingresar y cursar la carrera

En las entrevistas, también se consultó al estudiantado acerca del nivel de motivación al ingresar a la carrera y el nivel de motivación durante la permanencia, bajo la consigna de ponderar estas del 1 al 10 (siendo 10 la calificación máxima y uno la mínima). En la Figura 2, se muestra una comparación entre ambas:

Figura 2
Distribución del nivel de motivación reportado al ingreso y durante la permanencia en la carrera de Psicología, UCR Sede Rodrigo Facio, 2021–2024



Fuente: Elaboración propia con datos recolectados mediante formularios electrónicos (2021–2024).

Como puede evidenciarse, en el ingreso a la carrera, la mayoría de las respuestas se ubicaron entre las ponderaciones más altas: 8, 9 y 10, representando el 82.5 % de las respuestas y siendo 10 el puntaje más elegido, lo que sugiere un alto nivel de motivación inicial. Entre las ponderaciones intermedias, se ubican 5, 6 y 7, que porcentualmente representan un 14.07 %. Además, las ponderaciones 1, 2, 3 y 4, un 2.93 % que coincide con algunas de las narraciones de personas que ingresaron para probar o para cambiarse de carrera.

“Diay, yo soy de las que entraron para cambiarse, porque no tenía el promedio para lo que quería, estaba ahuevada, pero después me quedé porque me terminó gustando, por lo menos hasta la fecha”. (Participante discusión grupal, 20 de noviembre de 2023) (Sic).

Sobre el tema de la motivación por el ingreso, surgieron muchas narrativas en todos los grupos; algunos ejemplos son los siguientes:

“Cuando recibí el correo de que me aceptaron en Psico, se lo reenvié a mis amigos, estaba demasiado emocionada” (Participante discusión grupal, 15 de noviembre de 2021).

“Yo no me lo podía creer, aunque sí porque sabía que tenía buena nota; me busqué en la lista y ahí estaba, le tomé una foto y es esa que ahora proyectaron”. (Participante discusión grupal, 16 de noviembre de 2022)

Como se aprecia en la Figura 2, conforme el estudiantado avanza en los primeros años de carrera, la calificación 10 desciende e incrementa la calificación 8; sin embargo, al ponderar las tres calificaciones más altas, se obtiene un porcentaje de un 82.5 % para el inicio de la carrera y un 86.67 % para dos años posteriores. Las discusiones grupales le otorgaron peso a este hallazgo, debido a que las narrativas estuvieron cargadas de ilusión por los nuevos saberes y expectativas sobre los próximos cursos a matricular, además, acerca de las nuevas tareas que les demandarán las prácticas profesionales.

Contrario a estas expectativas, el aspecto que en las narrativas generó mayor controversia e incertidumbre fue el vinculado al futuro ejercicio laboral, en coincidencia con los bajos puntajes que, en el rubro anterior, se le otorgaron a este aspecto.

“¿Pero será que llegaré a trabajar en esto? Eso es lo que yo quiero, pero uno oye que es muy duro encontrar trabajo”. (Participante discusión grupal, 22 de noviembre de 2023)

4.5 Carga académica

En el último segmento de las entrevistas, se consultó acerca del número de créditos matriculados en el semestre en curso y el número de horas diarias que esta carga académica les demanda. El 86.57 % del estudiantado manifestó haber matriculado un número igual o mayor a 15 créditos; dato similar al bloque completo de 18 créditos para el IV ciclo del plan de estudios de la carrera.

Al realizar la confrontación con el número de horas diarias dedicadas al cumplimiento de la carga académica, llevando el bloque completo, el promedio de las respuestas se ubicó en siete horas diarias.

“En mi caso paso haciendo trabajos todo el tiempo, calculo que unas ocho horas diarias, pero también el sábado, el feriado o el domingo” (El grupo ríe y afirma que el relato es verdadero). ¡Es de no parar! Cuando yo estaba en mi otra carrera, uno tenía tres exámenes muy socados, pero después de cada examen ya descansaba y por un tiempo solo tenía que ir a clases”. (Participante discusión grupal, 22 de noviembre de 2023) (Sic)

“Yo paso horas de horas frente a la compu todos los días, también sábado y domingo, y apenas voy saliendo con todo”. (Participante discusión grupal, 20 de noviembre de 2024)

Durante las narraciones, fue muy sentida la queja sobre lo demandante que resulta la carrera debido a las incontables tareas a realizar. A modo general, un 70,37 % reporta dedicar entre ocho y más de ocho horas diarias a las labores académicas, incluidos los fines de semana feriado. En la Tabla 4, se aprecia la distribución porcentual de horas diarias dedicadas a la realización de actividades académicas.

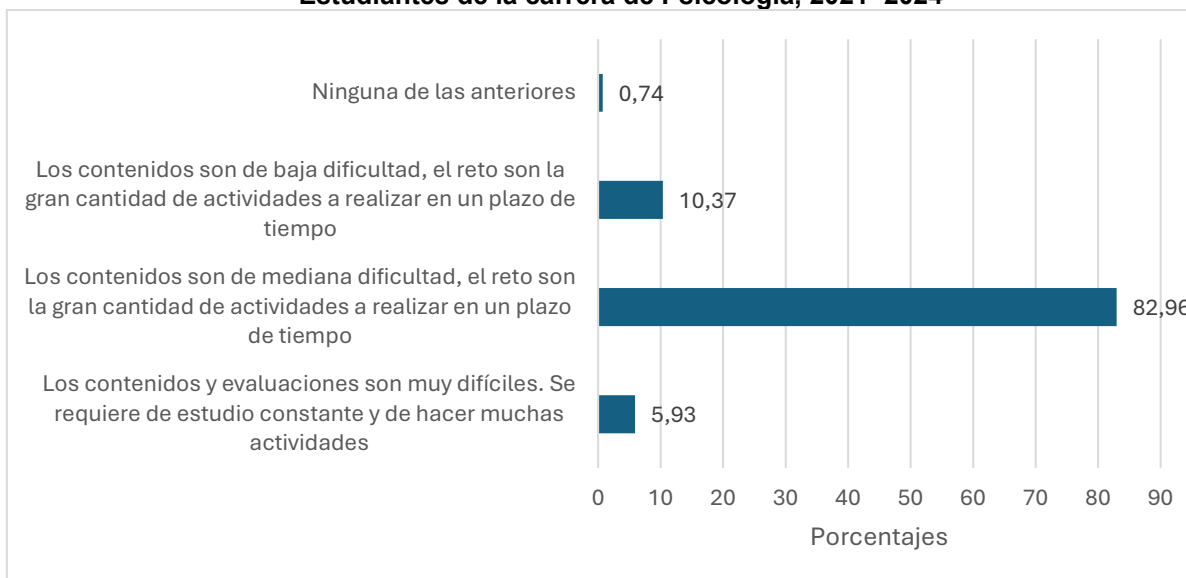
Tabla 4
Distribución porcentual de horas diarias dedicadas a actividades académicas. Estudiantes de la Sede Rodrigo Facio, 2022–2024 (n = 135)

Horas diarias	2022	2023	2024	Total	%
Más de 10 h	7	16	28	51	37.78 %
Entre 8 y 10	12	13	19	44	32.59 %
Entre 6 y 8 h	11	10	9	30	22.22 %
Entre 4 y 6 h	5	3	0	8	5.93 %
Menos 4 h	1	0	1	2	1.48 %

Fuente: Elaboración propia con datos recolectados mediante formularios electrónicos (2021–2024).

En estrecha relación con el tema anterior, se encuentran los resultados sobre la percepción del nivel de exigencia y demanda de los cursos en los dos primeros años de carrera. En la Figura 3, se muestra una marcada predominancia (82.96 %) en la percepción del estudiantado sobre que los cursos de los dos primeros años de carrera son de mediana dificultad y que el reto es la gran cantidad de actividades a realizar en determinado plazo.

Figura 3
Distribución del nivel de exigencia y demanda académica percibidas.
Estudiantes de la carrera de Psicología, 2021–2024



Fuente: Elaboración propia con datos recolectados mediante formularios electrónicos (2021–2024).

En relación con este punto, en las discusiones grupales se amplió el tema y se incorporó el elemento del estrés que experimenta el estudiantado al tratar de cumplir con los plazos.

“Cuando yo estaba en Ingeniería tenía que hacer exámenes muy difíciles y cada uno valía como un 30 % de la nota; era una matada, pero luego ya terminaba. Pensaba que en Psicología sería muy fácil, sin exámenes, pero ahora no pienso eso; no es que sea difícil, pero uno nunca descansa porque siempre hay cosas y cosas por hacer”. (Participante discusión grupal, 18 de noviembre de 2024)

“Una se abruma mucho, no es que sea difícilísimo, solo uno que otro curso. Es todo lo que hay que hacer: las lecturas, las fichas, las infografías, las exposiciones, las tareas, quiz, preparar dinámicas, supervisar, asistir a actividades. No hay tiempo que alcance”. (Participante discusión grupal, 16 de noviembre de 2022)

“Casi siempre siento estrés y empeora cuando veo todo lo que me falta; hago y hago y no termino porque se le van sumando más cosas”. (Participante discusión grupal, 20 de noviembre de 2024)

4.6 Discusión de resultados

Partiendo de la premisa de que cada carrera, en cada sede universitaria y según las características de sus cohortes, presenta dinámicas particulares de avance y permanencia, los resultados obtenidos deben interpretarse en su contexto específico: las voces de personas

estudiantes finalizando el IV ciclo del Bachillerato en Psicología, en la Sede Rodrigo Facio, de la Universidad de Costa Rica.

La finalización del IV ciclo es un momento académico clave, que indica la mitad del trayecto hacia la primera titulación (Bachillerato). Este punto intermedio resulta especialmente relevante, pues la literatura sobre permanencia en educación superior ha señalado que los primeros años constituyen un periodo crítico para la continuidad académica (Consejo Nacional de Rectores, PEN, 2023).

En este estudio, una proporción significativa del estudiantado (73.26 %) pertenecía a cohortes recientes (2020, 2021, 2022 y 2023), lo cual permite analizar la permanencia temprana desde una perspectiva situada. Del proceso participaron 171 personas estudiantes, lo cual representa un 30.7 % del total que cursa la carrera en la Sede Rodrigo Facio (dato que se obtuvo a partir del promedio de estudiantes matriculados en los segundos semestres 2022, 2023 y 2024, y proporcionado por el Sistema de Información Institucional de Autoevaluación y Gestión de la Calidad [SIIAGC] de la Universidad de Costa Rica).

En términos sociodemográficos, la mayor representación femenina (62.22 %) coincide con la tendencia histórica de feminización en el área de las Ciencias Sociales y, particularmente, de la carrera de Psicología, tal como lo documenta Regueyra (2018). Este comportamiento sostenido sugiere que la composición por género no constituye, en sí misma, un factor diferencial reciente en la permanencia, sino una característica estructural del campo disciplinar.

Respecto al colegio de procedencia, si bien se observan variaciones porcentuales en comparación con estudios previos, la distribución entre instituciones públicas y privadas no presenta desviaciones significativas que permitan atribuir a esta variable un peso determinante en la permanencia en los primeros ciclos. Hallazgos muy similares se encontraron en el estudio de Regueyra (2018) para las cohortes de la carrera de Psicología entre el 2002 y el 2020. No obstante, al tratarse de una muestra parcial y circunscrita a una sede específica, ubicada en el GAM, los resultados deben leerse con precaución en términos de generalización.

En cuanto a los resultados sobre los factores vinculados a la selección y al ingreso a la Universidad de Costa Rica, los datos muestran que la elección se asocia significativamente con el prestigio histórico y con los beneficios económicos y otros, que estudiantes y familias perciben que pueden recibir de parte de esta instancia de educación superior. El ingreso a la universidad, determinado por un puntaje de admisión, es valorado como logro personal y familiar, en muchos casos acompañado de actividades de celebración, lo cual refuerza la

dimensión simbólica del acceso. Este elemento se vincula con procesos de integración inicial que pueden fortalecer el compromiso con la institución y, por tanto, la permanencia.

La Universidad, por su parte, a través del Estatuto Orgánico en sus principios orientadores, se compromete a: “Favorecer el derecho a la educación superior de los habitantes del territorio nacional en el marco de la normativa institucional” (Artículo 4, p.1, 1974). Para su cumplimiento, entre muchos otros aspectos, la institución debe procurar los recursos necesarios para favorecer la permanencia del estudiantado en sus carreras hasta la obtención del título profesional.

En lo referente a la elección vocacional, además del protagonismo de las personas estudiantes, las familias de origen tuvieron un rol decisivo, lo que parece estar relacionado con la etapa de desarrollo; de acuerdo con los datos, el 67.41 % se encontraba en ese momento en un rango etario entre los 16 y 18 años.

Es importante resaltar que más de la mitad del estudiantado ingresó a la carrera de Psicología como primera opción y otro grupo significativo la tenía dentro de sus alternativas prioritarias. Este hallazgo es relevante a la luz de los planteamientos de Tinto (1993), quien plantea que la claridad para la elección vocacional y la congruencia entre las metas personales, aptitudes y habilidades favorecen la integración académica y, por ende, la persistencia en la carrera elegida.

En este caso, la carrera aparece como una elección mayoritariamente intencionada para un grupo significativo y un logro que implicó contar con un puntaje de ingreso; ambas situaciones constituyen elementos favorables en beneficio de la permanencia.

En lo referente a otros factores vinculados con la permanencia, un hallazgo central fue la alta motivación declarada tanto en el momento de ingreso como dos años después. Aunque se observa una leve redistribución en las puntuaciones (descenso en la calificación máxima y aumento en valores intermedios), también se evidencia que el porcentaje agregado en las tres categorías más altas incluso aumenta. Esto sugiere que, en el transcurso de los dos primeros años de carrera, no se presenta un deterioro motivacional, sino una transformación hacia una motivación más apegada a lo que la formación académica brinda y, por tanto, menos idealizada.

Asimismo, la concordancia entre las motivaciones iniciales asociadas al interés por el bienestar de las personas y sus derechos, así como el deseo de convertirse en agente de cambio, y las razones muy similares para permanecer en la carrera, indican coherencia entre expectativas y experiencia formativa durante los primeros ciclos. En las narrativas, se evidencian expectativas por la continuidad y la permanencia; por ejemplo, sentir ilusión por

llevar otros cursos del plan de estudio y por poder realizar prácticas profesionales, así como visualizarse en el futuro desempeñando el ejercicio profesional.

En contraste con lo planteado, las motivaciones que vienen de afuera, vinculadas al mercado laboral y a la remuneración económica por ejercicio de la profesión, obtienen puntuaciones considerablemente bajas. La percepción de una demanda laboral insuficiente o que ofrece escasos ingresos por los servicios profesionales se transforma en una amenaza futura en cuanto a la continuidad en la formación académica. Sin embargo, durante los primeros dos años de carrera, parece ser que la identidad profesional, los nuevos aprendizajes y el sentido social de la carrera pesan más que las expectativas económicas, que aún se vislumbran como lejanas.

En el plano de la exigencia académica de la carrera, resulta relevante que la mayoría perciba el nivel de dificultad como medio, y alto solo para el caso de unos cuantos cursos. Esta percepción, acompañada de narrativas que reconocen el esfuerzo docente por hacer accesibles los contenidos, sugiere una adecuada integración académica en términos de los procesos cognitivos del estudiantado. Es un indicador positivo a favor de la permanencia, porque refiere un nivel de dificultad que empata con los conocimientos que se van adquiriendo y que contempla el desarrollo cognitivo.

No obstante, en asociación con la dificultad académica percibida, emerge con fuerza un elemento crítico: la percepción de sobrecarga académica asociada al creditaje y a la cantidad de actividades evaluativas que deben realizarse simultáneamente. En resumen y de acuerdo con los hallazgos, la tensión que reporta el estudiantado no radica en la exigencia por complejidad conceptual, sino en la intensidad de las demandas y en la gestión del tiempo.

Las expresiones de agotamiento, estrés y cuestionamientos sobre, por ejemplo, matricular el bloque completo, evidencian que la sobrecarga puede constituirse en un factor de riesgo para la permanencia en los ciclos posteriores, especialmente cuando se aproximan experiencias profesionalizantes (módulos) con mayores demandas y responsabilidades.

Desde la perspectiva de Tinto, la permanencia no depende únicamente del rendimiento académico, sino del grado de integración académica y social. que el estudiantado logra en la institución (Tinto, 1993). En este estudio, el componente socioafectivo emerge como un factor claramente protector y clave para la permanencia en la carrera. Las narrativas reflejan vínculos solidarios entre pares, clima de confianza y redes de apoyo que trascienden el aula e incluyen a la familia de origen y extensa, las amistades y las personas significativas. Este tejido relacional fortalece el sentido de pertenencia institucional, elemento central para la continuidad en la formación académica.

En síntesis, los resultados permiten afirmar que, en los primeros cuatro ciclos de la carrera, la permanencia se fortalece principalmente porque parte de una elección vocacional en su mayoría consciente; luego se sostiene de una motivación intrínseca elevada y relativamente estable, producto de los nuevos aprendizajes y del sentido social de la carrera, que se complementa con una percepción de dificultad académica adecuada y, ante todo, de redes de apoyo sólidas y sentido de pertenencia.

Sin embargo, la percepción de sobrecarga académica y la percepción acerca del futuro profesional se perfilan como puntos críticos que requieren atención desde la gestión de la carrera, en especial, ante la transición hacia etapas de formación académica con mayores exigencias académicas y profesionalizantes.

Finalmente, tal como señalan Solorio y Medina (2019), la permanencia en la educación superior no solo tiene implicaciones individuales, sino sociales, en tanto contribuye al desarrollo de pensamiento crítico, competencias profesionales y capacidades para la participación social. En este sentido, fortalecer las condiciones que favorecen la permanencia no es únicamente una tarea académica, sino también una responsabilidad institucional, social y política.

4.7. Limitaciones

El estudio presenta diversas limitaciones que deben tomarse en cuenta para la interpretación de sus hallazgos. La principal radica en su delimitación a los dos primeros años de permanencia en una carrera específica que, además, se imparte en una sede universitaria ubicada en el área metropolitana del país; aspectos que restringen la posibilidad de generalizar los resultados a otras carreras, sedes o contextos institucionales.

Asimismo, la población participante estuvo conformada por personas estudiantes que permanecían matriculadas en el curso al momento de la recolección de datos, situación que excluyó a aquellas otras que tempranamente hicieron abandono o retiro justificado del curso, lo que implica un sesgo asociado a las características de la población participante. A ello se suma otro posible sesgo de autoselección derivado del carácter voluntario de la participación, en el que es factible que las personas con mayor motivación académica o identificación con la carrera hayan mostrado mayor disposición a colaborar.

Otra limitación relevante se relaciona con el doble rol de la investigadora como docente e investigadora. Aunque la evaluación del curso estuvo explícitamente excluida del proceso investigativo, no puede descartarse la posible influencia de la deseabilidad social en el acceder a participar del proceso y en las respuestas brindadas.

En cuanto al análisis de la información, los datos cuantitativos fueron procesados mediante herramientas de Microsoft Office Excel y la información cualitativa fue organizada a partir de categorías de análisis construidas mediante un proceso de sistematización manual. Si bien no se utilizaron paquetes estadísticos especializados ni *software* específico para análisis cualitativo, se procuró mantener rigurosidad en la organización y revisión de los datos. No obstante, el uso de herramientas especializadas podría haber fortalecido la profundidad analítica.

Finalmente, el estudio no contó con financiamiento externo y aborda una problemática compleja y multicausal desde un enfoque acotado, por lo que sus aportes deben entenderse como una aproximación parcial dentro de un fenómeno de mayor amplitud estructural e institucional.

5. Conclusiones y recomendaciones

El estudio permitió recuperar de manera longitudinal las voces estudiantiles a lo largo de distintas cohortes (2020, 2021, 2022, 2023), aportando evidencia empírica a un ámbito escasamente documentado en el contexto nacional. Los hallazgos confirman que la permanencia universitaria no debe comprenderse únicamente desde indicadores cuantitativos, sino en complemento con las experiencias subjetivas que configuran el tránsito por la carrera, en consonancia con lo planteado por Regueyra (2023), quien señala que la permanencia adquiere sentido en la realidad concreta de cada estudiante.

En el ámbito académico, la carga académica emerge como un factor crítico. En concordancia con el Consejo Nacional de Rectores PEN Programa Estado de la Educación (2023), los primeros años constituyen un período especialmente sensible, caracterizado por mayores tasas de deserción y procesos de adaptación a nuevas exigencias formativas.

En este sentido, se recomienda revisar la malla curricular no solo en términos de distribución de créditos, sino también en la correspondencia entre el creditaje asignado y la carga real de trabajo académico. Este aspecto podría estar incidiendo tanto en la reducción voluntaria de la carga semestral (con el consecuente alargamiento en los tiempos de graduación) como en el abandono de cursos matriculados e incluso, en la deserción.

En coherencia con literatura especializada, específicamente los aportes de Tinto, la decisión de persistir o abandonar los estudios se vincula estrechamente tanto con el grado de integración académica como con el grado de integración social que el estudiantado logra al vincularse con la institución (Tinto, 1993).

Desde la integración social, los hallazgos subrayan la relevancia que adquieren para el sentido de pertenencia, los vínculos que se van conformando entre pares y las actividades de integración temprana. En correspondencia con esto, las experiencias iniciales con la Escuela de Psicología y las actividades de bienvenida fueron valoradas por el estudiantado como significativas para la adaptación universitaria y como una oportunidad para empezar a establecer contactos y vínculos. En línea con lo señalado por Solorio y Medina (2019), los lazos emocionales entre pares constituyen un recurso fundamental para afrontar desafíos académicos y personales.

Asimismo, emergió con fuerza la preocupación por el futuro ejercicio profesional. Las narrativas estudiantiles evidencian una percepción de incertidumbre respecto a las oportunidades laborales y a las condiciones salariales en el campo de la psicología, lo cual podría influir en las expectativas y en el compromiso con la carrera. Este hallazgo sugiere prestar importancia, en el contexto nacional, al rol y los recursos asignados a las ciencias sociales; y en lo institucional, la necesidad de fortalecer alianzas estratégicas con futuros empleadores, vinculación con el campo laboral desde etapas tempranas del plan de estudios y no desvincular el aprendizaje de la profesión de su futuro ejercicio.

En términos generales, la permanencia estudiantil debe comprenderse como un fenómeno multicausal que interpela tanto a las personas estudiantes como a la institución universitaria. Y, en especial, en el contexto latinoamericano, como un indicador de equidad y calidad educativa; enmarcada como parte del ejercicio del derecho humano a la educación superior que abarca equidad en acceso, trayectoria y titulación (UNESCO, 2022).

Los resultados invitan a efectuar acciones preventivas, revisar las prácticas curriculares, la carga académica, las estrategias de acompañamiento y fortalecer las dinámicas de integración, con el propósito de generar condiciones más favorables para la salud mental, la continuidad y la culminación de la carrera.

Como recomendación, se considera pertinente ampliar futuras investigaciones incorporando otras dimensiones del proceso formativo, ciclos avanzados del recorrido académico y las otras dos sedes universitarias que imparten la carrera, a fin de consolidar una línea de investigación que permita comprender la permanencia desde una perspectiva comparativa y sistémica.

6. Referencias

- Consejo Nacional de Rectores. (2021). *Octavo estado de la educación 2021*. Programa Estado de la Nación. <http://hdl.handle.net/20.500.12337/8152>
- Consejo Nacional de Rectores. (2023). *Noveno estado de la educación 2023*. Programa Estado de la Nación. <https://hdl.handle.net/20.500.12337/8544>
- Consejo Nacional de Rectores. (2025). *Décimo estado de la educación 2025*. Programa Estado de la Nación. <https://hdl.handle.net/20.500.12337/10640>
- Cueva Luza, Timoteo., Jara Córdova, Otoniel., Arias Gonzáles, José Luis., Flores Limo, Fernando Antonio., y Balmaceda Flores, Carlo Anthony. (2023). *Métodos mixtos de investigación para principiantes*. INUDI Perú. <https://doi.org/10.35622/inudi.b.106>
- Gök Enes, Gür Bekir., Bellibaş Mehmet, Şükrü., y Öztürk, Murat. (2024). Science mapping the knowledge base on student retention in higher education: A bibliometric review of research papers from 1914–2022. *Journal of University Research*, 7(4), 348–362. <https://doi.org/10.32329/uad.1547067>
- Regueyra Edelman, María Gabriela. (2018). *Seguimiento a la permanencia de la población estudiantil en la Universidad de Costa Rica* [Proyecto Investigación N.º 724-B2-006]. Instituto de Investigación en Educación, Universidad de Costa Rica. <http://repositorio.inie.ucr.ac.cr/handle/123456789/474>
- Regueyra Edelman, María Gabriela. (2023). *Análisis sobre la permanencia de la población estudiantil de la Universidad de Costa Rica* [Proyecto de investigación 724-B8-716]. Instituto de Investigación en Educación, Universidad de Costa Rica. <http://repositorio.inie.ucr.ac.cr/handle/123456789/590>
- Solorio Aceves, María Guadalupe., y Medina Centeno, Raúl. (2019). Las redes de apoyo personal y el impacto en la trayectoria académica de alumnos y alumnas en el contexto universitario. *Revista de Educación y Desarrollo*, 51, 41-47. https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/51/51_Solorio.pdf
- Sverdlick, Ingrid. (2013). Universidad, desigualdad y justicia social. *Revista de Educación Pública*, 22(48), 63-79. <http://educa.fcc.org.br/pdf/repub/v22n48/v22n48a05.pdf>
- Tinto, Vincent. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2nd ed.). University of Chicago Press.
- UNESCO. (2018). *Declaración de la III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe (CRES 2018)*. Córdoba, Argentina.
- UNESCO. (2022). *Conferencia Mundial de Educación Superior 2022*. <https://www.unesco.org/es/higher-education/2022-world-conference?hub=70286>
- Universidad de Costa Rica. (1974). *Estatuto Orgánico de la Universidad de Costa Rica*. https://www.cu.ucr.ac.cr/normativ/estatuto_organico.pdf
- Universidad de Costa Rica. (2025). *Estudiar en la UCR*. <https://www.ucr.ac.cr/estudiantes/>

Revista indizada en



Distribuida en las bases de datos:

