

Graduarse en posgrados de Ciencias Sociales de la UCR: análisis de tiempos, inversión económica y desafíos

Graduating from postgraduate programs in Social Sciences at the UCR: analysis of time, financial investment, and challenges

Graduar-se em pós-graduações em Ciências Sociais da UCR: análise de tempos, investimento econômico e desafios

Diana Arce Flores
Universidad de Costa Rica
ROR <https://ror.org/02yzgww51>
San José, Costa Rica
diana.arce_f@ucr.ac.cr

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6633-2134>

Recibido – Received – Recebido: 08/05/2025 Corregido – Revised – Revisado: 12/08/2025 Aceptado – Accepted – Aprovado: 31/10/2025

DOI: <https://doi.org/10.22458/ie.v28i44.5810>

URL: <https://revistas.uned.ac.cr/index.php/innovaciones/article/view/5810>

Resumen. Entre 2017 y 2025, el Sistema de Estudios de Posgrado (SEP) de la Universidad de Costa Rica (UCR) ha atravesado un proceso de reestructuración, producto de un mandato del Consejo Universitario que le solicitó una reforma integral (R-206-2017). En este contexto, el SEP necesitaba información sobre el funcionamiento de sus programas para orientar estrategias que prioricen la calidad académica. El estudio se enfocó en dos aspectos clave: los factores institucionales y personales que influyen en el tiempo de graduación (TG), así como la inversión económica promedio, según crédito académico, que realiza la población estudiantil para culminar sus estudios de posgrado. El objetivo fue proponer estrategias educativas orientadas a mejorar los TG del estudiantado de posgrado para una inversión educativa más eficiente. En este caso, el análisis se centró en el área de Ciencias Sociales, que incluye 25 programas de posgrado. Se realizaron entrevistas cualitativas a 12 direcciones de programas que albergan: una especialidad, 13 maestrías profesionales, 6 académicas y 3 doctorados. Asimismo, se incorporaron historias de vida de 4 personas estudiantes graduadas del período 2015-2024. Se empleó un enfoque mixto, con diseño integral DICO tipo 1, que combinó lo fenomenológico (cualitativo) con el método descriptivo no experimental (cuantitativo). Entre los hallazgos, destacan: se gradúan más mujeres que hombres, los TG superan la duración oficial de los programas y la inversión económica es considerable, incluso si se cuenta con exoneraciones o becas. Se concluye que el rezago en los tiempos de graduación responde a causas multifactoriales que combinan aspectos personales e institucionales. Por ello, se confirma la necesidad de estrategias de apoyo que fortalezcan motivación, planificación y acompañamiento docente. Además, se recomienda implementar estrategias educativas de apoyo que favorezcan una graduación oportuna y reduzcan el impacto negativo tanto para la Universidad como para el estudiantado.

Palabras clave: eficiencia de la educación, rendimiento de la educación, enseñanza superior, necesidades educacionales, estudiante de posgrado y estrategias educativas.

Abstract: Between 2017 and 2025, the Postgraduate Studies System (SEP) of the University of Costa Rica (UCR) underwent a restructuring process as a result of a mandate from the University Council requesting comprehensive reform (R-206-2017). In this context, the SEP needed information on the functioning of its programs to guide strategies that prioritize academic quality. The study focused on two key aspects: the institutional and personal factors that influence graduation time (GT), as well as the average economic investment, according to academic credit, made by the student population to complete their postgraduate studies. The objective was to propose educational strategies aimed at improving the GT of postgraduate students for a more efficient educational investment. In this case, the analysis focused on the area of Social Sciences, which includes 25 postgraduate programs. Qualitative interviews were conducted with 12 program directors who oversee one specialization, 13 professional master's degrees, six academic master's degrees, and three doctorates. Likewise, the life stories of four postgraduate students from the 2015-2024 period were incorporated, a mixed approach was used, with a comprehensive DICO type 1 design, which combined the phenomenology (qualitative) with the non-experimental descriptive (quantitative) method. Among the findings, the following stand out: more women than men graduate, the TG exceeds the official duration of the programs, and the economic investment is considerable, even with exemptions or scholarships. It is concluded that the delay in graduation times is due to multifactorial causes that combine personal and institutional aspects.

Therefore, the need for support strategies that strengthen motivation, planning, and teacher support is confirmed. In addition, it is recommended to implement educational support strategies that promote timely graduation and reduce the negative impact on both the university and the students.

Keywords: educational efficiency, educational performance, higher education, educational needs, graduate students, and educational strategies.

Resumo: Entre 2017 e 2025, o Sistema de Estudos de Pós-Graduação (SEP) da Universidade da Costa Rica (UCR) passou por um processo de reestruturação, resultado de uma determinação do Conselho Universitário que solicitou uma reforma integral (R-206-2017). Nesse contexto, o SEP precisava de informações sobre o funcionamento de seus programas para orientar estratégias que priorizassem a qualidade acadêmica. O estudo se concentrou em dois aspectos-chave: os fatores institucionais e pessoais que influenciam o tempo de graduação (TG), bem como o investimento econômico médio, de acordo com o crédito acadêmico, que a população estudantil realiza para concluir seus estudos de pós-graduação. O objetivo foi propor estratégias educativas orientadas para melhorar o TG dos estudantes de pós-graduação para um investimento educativo mais eficiente. Neste caso, a análise centrou-se na área das Ciências Sociais, que inclui 25 programas de pós-graduação. Foram realizadas entrevistas qualitativas com 12 direções de programas que abrigam: uma especialidade, 13 mestrados profissionais, 6 acadêmicos e 3 doutorados. Além disso, foram incorporadas histórias de vida de 4 estudantes graduados no período 2015-2024. Foi utilizada uma abordagem mista, com desenho integral DICO tipo 1, que combinou o fenomenológico (qualitativo) com o método descritivo não experimental (quantitativo). Entre as descobertas, destacam-se: mais mulheres do que homens se formam, os TG excedem a duração oficial dos programas e o investimento econômico é considerável, mesmo com isenções ou bolsas de estudo. Conclui-se que o atraso nos tempos de graduação responde a causas multifatoriais que combinam aspectos pessoais e institucionais. Por isso, confirma-se a necessidade de estratégias de apoio que fortaleçam a motivação, o planejamento e o acompanhamento docente. Além disso, recomenda-se implementar estratégias educativas de apoio que favoreçam uma graduação oportuna e reduzam o impacto negativo tanto para a Universidade quanto para o corpo discente.

Palavras-chave: eficiência da educação, desempenho da educação, ensino superior, necessidades educacionais, estudante de pós-graduação e estratégias educacionais.

INTRODUCCIÓN

En el contexto global, la expansión acelerada del conocimiento y las demandas de especialización han elevado la importancia de los estudios de posgrado (Ambrosini y Mombrú, 2017). Estas personas autoras destacan que el conocimiento ha pasado de ser duradero a rápidamente obsoleto, lo que exige formación continua y adaptación crítica. Por su lado, Alum (2023) resalta la urgencia de formar personas proactivas, con compromiso ético y social, capaces de generar innovación desde el posgrado.

En esta línea, la reestructuración del Sistema de Estudios de Posgrado (SEP) de la Universidad de Costa Rica (UCR) entre 2017 y 2025 fue impulsada por el Consejo Universitario (R-206-2017), con el objetivo de fortalecer la calidad y promover la graduación oportuna (Viales, 2025). Esta acción se inserta en el enfoque de gestión por resultados, que demanda eficiencia en el uso de recursos públicos y responsabilidad social (Alarcón, 2023; Statista, 2021; Gaete y Álvarez, 2019).

Por su parte, el Convenio sobre la nomenclatura de grados y títulos de la educación superior universitaria estatal establece duraciones promedio para los grados de especialidad profesional (mínimo 2 ciclos de 15 semanas), maestría profesional y académica, así como el doctorado (mínimo 4 ciclos de 15 semanas) (Consejo Universitario, 2004). Sin embargo, estas varían sustancialmente dependiendo del número de créditos académicos de los planes de estudio.

Los estudios de posgrado cumplen un rol fundamental en el impulso a la innovación y la ética investigativa, situando a las instituciones de educación superior (IES) y al estudiantado de posgrado como actores esenciales en el progreso de las sociedades (Albeha et al., 2020). Como antecedentes, cabe agregar que, en el contexto país, la UCR creó desde mediados del siglo XX al SEP como parte de un proceso de nacionalización de la producción de conocimiento. De acuerdo con Sánchez y Goebel (2025), el SEP surge para fortalecer la investigación de alto nivel y potenciar capacidades nacionales, alejándose de la dependencia de formación en el extranjero. Esta visión estratégica buscó consolidar la investigación como pilar del desarrollo social y académico costarricense.

Según datos del Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC, 2024), la matrícula en universidades estatales para el período 2022-2023 muestra una tendencia sostenida en los niveles de educación superior. Los datos disponibles se resumen en la Tabla 1:

Tabla 1.

Costa Rica. Matrícula de estudiantes en los programas de pregrado, grado o posgrado estatales por año y sexo según universidad, 2022 - 2023

Universidad estatal	2022		2023		Sin información
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	
Total	54 901	69 567	52 802	65 997	309
Universidad de Costa Rica	21 911	24 011	21 176	22 881	-
Instituto Tecnológico de Costa Rica	7 667	4 448	7 313	4 297	-
Universidad Nacional	8 417	10 819	8 239	10 061	-
Universidad Estatal a Distancia	11 323	22 711	10 592	21 849	309
Universidad Técnica Nacional	5 583	7 578	5 482	6 909	-

Nota. En el 2023, se presentan 309 registros sin información de sexo. Fuente: Conare-Costa Rica. División de Planificación Interuniversitaria OPES, Base de datos elaborada con información suministrada por las oficinas de registro de universidades estatales, 2022-2023.

La Tabla 1 destaca que la población universitaria estatal matriculada para el año 2022 es de 124 468 y en el 2023 de 118 799; llama la atención que existe un mayor número de mujeres matriculadas en la educación superior pública de Costa Rica. Esta tendencia es respaldada por la UNESCO (2024), quien plantea que: “en 2020 había 114 mujeres matriculadas por cada 100 hombres” (p.7). Sin embargo, las mujeres se encuentran subrepresentadas en campos como ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM), además, ocupan menos puestos de liderazgo académico. Por otra parte, respecto a la entrega de diplomas, específicamente en el ámbito de posgrados, el panorama se muestra en la Tabla 2.

Tabla 2.

Costa Rica. Diplomas otorgados en posgrados por año y sexo, según sector universitario, 2022 - 2023

Sector Universitario	2022		2023		Sin información
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	
Sector Estatal	687	664	754	833	-
Maestría	585	545	613	655	-
Especialidad Profesional	77	99	107	150	-
Doctorado	25	20	34	28	-
Sector Privado	1 569	2 044	1 729	1 842	41
Maestría	1 069	1 421	1 261	1 323	31
Especialidad Profesional	465	605	419	509	-
Doctorado	35	18	49	10	10
Total	2 256	2 708	2 483	2 675	41

Nota. Para el sector privado, se documentan 41 registros sin información de sexo. Base de datos elaborada a partir de la información suministrada por las oficinas de registro de las universidades estatales, 2022-2023. Fuente: División de Planificación Interuniversitaria OPES. Conare-Costa Rica, 2022-2023.

Se identifica que el número de diplomas otorgados en las especialidades profesionales del sector público es bastante bajo (433) en comparación con los de las maestrías estatales (2398); por su lado, en cuanto a los diplomas de doctorado, son solo 107 en el periodo 2022-2023. Estos datos justifican la relevancia de fortalecer los procesos de graduación, especialmente en el nivel de posgrado, donde los indicadores de matrícula y titulación todavía enfrentan importantes desafíos.

Asimismo, se recalca que la culminación oportuna en posgrado es clave para promover la productividad nacional y garantizar el retorno de la inversión educativa (Shariff et al., 2015). Pese a ello, como parte de la problemática de investigación, el SEP y el Sistema de Información y Bases de Datos (SIBDI) carecen de datos sistematizados sobre tiempos de graduación e inversión económica por estudiante; esto restringe la formulación de estrategias educativas que subsanen este fenómeno de la graduación prolongada. Tampoco se cuenta con alguna política en el SEP sobre permanencia a nivel de posgrado.

En el contexto costarricense, existen antecedentes parciales relacionados con el tema, como los aranceles de posgrado publicados por la Universidad Estatal a Distancia (UNED, 2025), el Reglamento de Trabajos Finales de Graduación del Instituto Tecnológico de Costa Rica (ITCR, 2004) e información oficial de aranceles (SEP-UCR, 2025). No obstante, estos documentos se centran en aspectos normativos o de costos y, aunque aportan insumos relevantes, no ofrecen análisis comparables sobre tiempos de graduación ni sobre la interacción entre factores personales, institucionales y económicos en el nivel de posgrado.

Por su lado, Azofeifa et al. (2025), Corrales et al. (2023), así como Chaves y Madrigal (2021) enfatizan en la incidencia de factores académicos, laborales y de apoyo institucional. Subrayan que elementos como el dominio de idiomas, la satisfacción con los programas académicos, las características sociodemográficas y las condiciones laborales son determinantes en los recorridos hacia la graduación y vinculación profesional.

En el ámbito regional, también se identifican aportes parciales, como el *Proyecto para fortalecer la eficiencia terminal de las carreras de posgrado* (UNAH, 2021) y el *Normativo de Estudios de Postgrado* (USAC, 2013). Ambos se enfocan en la regulación de plazos y en la identificación de factores asociados a la eficiencia terminal, sin embargo, tampoco ofrecen análisis empíricos comparables sobre tiempos promedio de graduación ni sobre costos de inversión educativa en posgrados.

En la literatura existente, se identifica un vacío teórico respecto a las causas del rezago en el nivel de posgrado, dado que los estudios se concentran principalmente en el grado. Predominan aproximaciones cuantitativas que describen tendencias generales, pero no incorporan percepciones ni propuestas educativas específicas que permitan comprender la complejidad del fenómeno. Esta ausencia limita la construcción de marcos explicativos sólidos sobre los factores que inciden en la eficiencia terminal en programas de posgrado.

A partir de ese vacío, el estudio recurre a un enfoque mixto con prioridad cualitativa, orientado a recuperar de manera sistemática la experiencia acumulada por las direcciones de programa en su trayectoria con diversas generaciones de estudiantes. En este contexto, se realizaron entrevistas a 12 direcciones y se incorporaron 4 historias de vida estudiantiles como insumo complementario. La dimensión cuantitativa, por su parte, permitió calcular tiempos de graduación y costos de inversión educativa a partir de bases de datos del SISEP. La integración de ambos enfoques responde a lo señalado por Creswell y Plano (2018), quienes destacan que los diseños mixtos enriquecen el análisis de fenómenos educativos, al articular la amplitud de los datos cuantitativos con la profundidad interpretativa de lo cualitativo.

El estudio se centra en posgrados de Ciencias Sociales, que representan el 35% de la oferta de posgrados en la UCR. Estos cumplen un papel estratégico, al formar profesionales capaces de responder a problemáticas complejas del contexto nacional y regional. A su vez, las graduaciones en este campo aportan al desarrollo social mediante la innovación y la generación de políticas inclusivas. Lo anterior vincula al conocimiento con la transformación de la sociedad, reforzando la pertinencia académica de la institución (Unceta, 2021).

Además, se definieron dos categorías de análisis: personal e institucional. La primera incluye subcategorías como situación laboral, entorno familiar, condición socioeconómica, motivación y actividades extracurriculares, factores reconocidos en estudios internacionales como los de Chiarino et al. (2023), Quintero et al. (2021) y Suárez y Díaz (2015). Aunado a ello, Jiménez et al. (2020) identifican que situaciones como estado civil o necesidad de trabajar también alargan la graduación.

El estudiantado de posgrado, de acuerdo con Milton et al. (2022) y Armstrong-Carter et al. (2022), suele tener responsabilidades familiares, laborales y económicas (casa propia, deudas, cuidado de personas adultos mayores, otras); estas se presentan con mayor intensidad en posgrado (Dubs, 2005).

En el plano institucional, Davis y Fallas (2023), así como Echeverría y Mazzitelli (2021), señalan la importancia de la planificación pedagógica y administrativa en los TFG. En adición, Brenes (2003) advierte sobre desafíos, tales como desigualdades de género que impactan la continuidad de los estudios en el país, restricciones presupuestarias del financiamiento público para las IES, lo que coarta las becas y apoyos económicos a estudiantes de posgrado para un acceso más equitativo a la educación; sumado a ello, se señala el desconocimiento de reglamentos por parte del estudiantado. Según datos del SEP (s.f.), aproximadamente un 25% de los trámites se devuelven debido a errores administrativos vinculados al desconocimiento reglamentario, esto retrasa procesos clave para la titulación.

Otros desafíos institucionales refieren al cuerpo docente, estrategias didácticas, plan de estudios, cursos de investigación, normativa, mecanismos administrativos y servicios universitarios (Zabalza, 2009; Rojas, 2022, Hernández et al., 2020; y Gaete y Álvarez 2019).

Asimismo, Piñero (2021) y la UNAM (2025) coinciden en que los posgrados enfrentan desafíos comunes: sostenibilidad financiera; la escasa vinculación social, que reduce la transferencia de conocimientos y servicios a la sociedad; así como la necesidad de consolidar alianzas estratégicas con instituciones nacionales e internacionales para compartir recursos, generar movilidad y aumentar la visibilidad académica.

La literatura (Bautista et al., 2023; Pérez y González, 2023; Consejo Nacional de Rectores 2021-2025) respalda que dichos aspectos resultan determinantes para comprender el contexto actual de los posgrados y las condiciones en las que se enmarca la eficiencia terminal. Este último concepto se entiende como el porcentaje de estudiantes que logran titularse en el tiempo establecido por el plan de estudios, lo cual depende no solo de variables académicas, sino de las trayectorias estudiantiles a lo largo de varias cohortes (Pérez y González, 2023).

Para esta investigación, lo que se calcula son los tiempos de graduación, es decir, cuántos años demora una persona en titularse, a partir del análisis de los aspectos personales e institucionales que inciden en esta dinámica; no se miden trayectorias. Por otra parte, se calcula la inversión económica promedio que hace el estudiantado para graduarse.

Por otro lado, diversos estudios han señalado que la graduación debe entenderse como un proceso formativo complejo y no únicamente como la conclusión de cursos, dado que en ella intervienen factores de acompañamiento académico, integración curricular y gestión institucional (Jiménez et al., 2020; Komarraju y Nadler, 2013).

De este modo, la investigación plantea como objetivo general proponer estrategias educativas orientadas a mejorar los tiempos de graduación del estudiantado de posgrado para una inversión educativa más eficiente. Los objetivos específicos incluyen el cálculo de tiempos de graduación e inversión económica promedio (según costo del crédito académico del año 2025) del estudiantado de posgrado.

MATERIALES Y MÉTODOS

Esta investigación se desarrolló bajo un enfoque metodológico integral (mixto, con prioridad cualitativa), el cual combina de manera coherente los enfoques cualitativo y cuantitativo. Según Villalobos (2024), esta integración se aplica a todas las fases de la investigación, potenciando sus capacidades para comprender fenómenos complejos mediante la convergencia metodológica.

El diseño adoptado corresponde al tipo integral DICO secuencial (tipo 1), que articula el método fenomenológico (cualitativo) con el descriptivo de modalidad selectiva (cuantitativo). Este diseño es una combinación de métodos de un mismo hecho social, que se implementa de forma intencionada y complementaria, permitiendo una comprensión holística del problema investigado. Ambos métodos se aplican de forma paralela y secuencial, sin interacción directa entre los datos durante la recolección o el análisis (Villalobos, 2017). “Los datos se adicionan no se triangulan” (Villalobos, 2024, p. 180).

El método descriptivo con modalidad selectiva se empleó para caracterizar fenómenos sociales mediante la revisión sistemática de bases de datos representativas, sin manipular variables (Villalobos, 2017). Por su parte, lo fenomenológico busca comprender las experiencias significativas de las personas actoras desde su perspectiva (Barrantes, 2018). Las técnicas cualitativas empleadas permiten interpretar significados en contextos educativos específicos.

Desde otra perspectiva, la selección de informantes en lo cualitativo es un proceso estratégico que busca profundizar en la comprensión de fenómenos sociales específicos. Los estudios de este tipo seleccionan a las personas participantes en función de su relevancia para el objeto de estudio (Martínez, 2012); a diferencia de los métodos cuantitativos, que emplean muestreos probabilísticos.

En cuanto a la población participante, se utilizaron dos tipos de “muestreo” cualitativo; por conveniencia, en el que se eligen participantes accesibles o disponibles, sin basarse en criterios teóricos específicos. Se envió una invitación para ser parte de la presente investigación a los 25 programas de posgrado de Ciencias Sociales; 12 direcciones estuvieron anuentes a participar: Doctorados: Ciencias Sociales sobre América Central, Ciencias del Movimiento Humano y la Recreación; y Educación. Programas de Posgrados en Administración Universitaria, Antropología Bibliotecología y Estudios de la Información, Ciencias de la Educación, Ciencias del Movimiento Humano y la Recreación, Comunicación, Evaluación de Programas y Proyectos de Desarrollo, Psicología, Sociología, y Trabajo Social.

Lo anterior representa una totalidad de una especialidad, 13 maestrías profesionales, 6 académicas y 3 doctorados. En esta misma línea, se seleccionaron las 4 personas estudiantes a partir de un “muestreo” intencional, en el que se escogen deliberadamente a individuos que poseen conocimientos o experiencias relevantes para el estudio, buscando obtener información rica y detallada. Para estos casos, los dos criterios de selección fueron: haberse graduado en el período 2015-2024 y que cada persona representara uno de los niveles de posgrado estudiados (especialidad, maestría profesional/académica y doctorado).

Por otra parte, se incorporó el componente cuantitativo mediante la revisión de bases de datos del SISEP, para calcular tiempos de graduación (en años) del estudiantado de posgrado en Ciencias Sociales de la UCR en el periodo 2015-2024, además, se consideró la totalidad de la población estudiantil del área graduada en ese periodo.

Los datos fueron desagregados por sexo, tipo de posgrado y programa. Para calcular la inversión educativa, se multiplicó el costo por crédito académico (al año 2025) por el total de créditos de cada plan de estudios, agrupando los datos según tipo de posgrado y tipo de financiamiento (regular o complementario).

Las técnicas e instrumentos fueron dos específicas. La entrevista cualitativa y la revisión de base de datos. La técnica cualitativa fue una entrevista semiestructurada, esta se basó en el instrumento de guía de preguntas orientadoras de Arce (2011), validada por especialistas en educación superior y evaluación, a partir de criterios tales como claridad y redacción, pertinencia (relación con los objetivos), suficiencia, relevancia contextual y validez de contenido; esto permitió una mayor precisión y reorganización.

El instrumento cualitativo de guía de interrogantes abordó dos categorías principales: lo personal y lo institucional, con sus respectivas subcategorías. Se consideró la credibilidad como un criterio interno, enfocándose en cómo las personas construyen y socializan representaciones de la realidad, incluso si existen diferentes niveles de aceptación entre las personas participantes.

Asimismo, se abordó la transferibilidad como un criterio externo, reconociendo que, aunque los hallazgos de la investigación cualitativa no buscan generalizarse a otras situaciones debido a la ausencia de relaciones causa-efecto en los fenómenos sociales, es posible identificar similitudes entre fenómenos para incorporar nuevos conocimientos, siguiendo la noción de acomodación de la epistemología piagetiana (Lincoln y Guba, 1985).

La *categoría personal* incluyó las subcategorías de situación laboral (si el estudiantado trabaja o no, la jornada de trabajo, si los puestos se relacionan con el posgrado, organización trabajo-estudio); familia (hijos(as), demandas familiares, estado civil, responsabilidades de cuidado u otras), condición socioeconómica (si cuentan con beca, financiamiento privado, fondos propios para financiar sus estudios, deudas, materiales costosos en el posgrado); motivación (externa [tutor, familia, laboral, ascenso], interna, razón por la que entra al posgrado: superación profesional, personal...), actividades extracurriculares (académicas, deportes, culturales, pasatiempos, otros).

La *categoría institucional* se refirió a población docente (relación con el estudiantado, formación académica, compromiso, planificación y cumplimiento de los cursos, experiencia investigativa, interés por el alumnado); estrategias didácticas (si docentes son personas facilitadoras, apoyo a la investigación, clases magistrales, talleres, trabajos colaborativos, exposiciones, otras); plan de estudios (aspectos que contribuyen y que podrían mejorar; actualización de cursos, distribución de contenidos, flexibilidad, nivel de dificultad, bibliografía, metodología); cursos/talleres de investigación (respaldo teórico-práctico, desarrollo de competencias en investigación, complejos o no, potencian o desfavorecen el desarrollo de sus TFG, desmotivan o motivan), lineamientos/reglamentos (afectación para graduarse, inducción e información, si se tiene conocimiento de estos, logística del trabajo en el posgrado, fechas importantes preestablecidas: matrícula, ampliación, entregas; reglamento interno de tiempos de graduación); ámbito administrativo (trámites, asesoramiento, procesos, percepción respecto a "burocracia", eficacia del personal).

Finalmente, se preguntó a las direcciones de posgrado si su programa había implementado alguna(s) estrategia(s) de apoyo para que el estudiantado lograra culminar sus estudios de posgrado o su trabajo final de graduación; por ejemplo, mediante talleres, tutorías, seguimiento, encuentro entre pares, voluntariado docente, espacios de reunión u otros. Estas entrevistas se llevaron a cabo de manera virtual a través de la plataforma Zoom.

Por su lado, para las historias de vida, se contactó a un grupo de personas estudiantes graduadas entre 2015-2024, de cada nivel de los programas de posgrado entrevistados (1 hombre y 3 mujeres). Se envió un correo electrónico y a las personas que respondieron primero, se les solicitó un encuentro virtual, a través de la plataforma Zoom. Así mismo, se les comentó el contexto general de la investigación, su objetivo y las dos grandes categorías que se deseaban analizar. A partir de ello, la persona relataba su historia de vida de manera libre e ininterrumpida.

A su vez, se consultó tanto a las direcciones de posgrado como al estudiantado participante sobre cuáles consideraban que eran las principales afectaciones, tanto para la universidad como para las personas estudiantes, en caso de que los tiempos de graduación no fueran oportunos. La población informante principal fue la directora, ya que el estudio quiso recopilar sus percepciones por conocer múltiples trayectorias de personas graduadas; además, estas personas también son docentes en su programa de posgrado.

Para ambas poblaciones, tanto en el correo electrónico enviado como en la entrevista virtual, se les consultó su anuencia a participar y se les leyó el consentimiento informado antes de iniciar con cada técnica. Tanto las entrevistas como las historias de vida se llevaron a cabo entre abril-junio 2025.

Por otra parte, para lo cuantitativo, se utilizó la técnica de revisión de base de datos secundaria y el instrumento mediante el cual se analizaron los datos es el reporte gerencial que emite el SISEP, este consiste en una hoja de Excel que contiene la lista del estudiantado, la cual también se desagregó en hombre y mujer, los años de ingreso y de graduación de la población estudiantil.

La revisión de bases de datos del SISEP, la información sobre costos académicos proporcionados por el SEP y las entidades académicas consultadas garantizan la fiabilidad de los datos. La veracidad se corroboró con las oficinas administrativas de los programas y con la persona informática del SEP, quien contrastó los datos extraídos del sistema, con los de la Oficina de Registro de la UCR. Además, el análisis cuantitativo incluyó el procesamiento de datos en rangos temporales específicos y el cálculo de promedios.

Para el análisis de la información cualitativa, se procedió a transcribir las entrevistas semiestructuradas, seguidamente, se categorizaron las respuestas, según los temas de interés de cada macro categoría (personal e institucional) y se agruparon las respuestas clasificadas y resumidas según subcategoría en una matriz. Esta población se codificó de la siguiente forma: E1-E12 (direcciones de posgrado), con el fin de que sus percepciones fueran confidenciales. Esto permitió hacer un análisis detallado de los testimonios brindados.

De la misma manera, se agruparon las historias de vida de las personas estudiantes, de forma manual, según las subcategorías que se iban captando de cada relato. El estudiantado se codificó en G1, G2, G3, y G4. Se recurrió a la inteligencia artificial para el acomodo de todas las respuestas clasificadas en una sola matriz.

Para el análisis de datos cuantitativos, se extrajo la cantidad de personas graduadas por año y por plan de estudios; luego, se identificó el tiempo de graduación en años correspondiente al periodo 2015-2024. Posteriormente, los datos fueron categorizados según el tipo de posgrado (especialidad, maestría profesional/académica y doctorado) y se clasificó a las personas graduadas de acuerdo con el tiempo de duración de sus estudios en los siguientes rangos: menos de 2 años; de 2 años a menos de 3; de 3 a menos de 4; de 4 a menos de 5; de 5 a menos de 6 y 6 años o más.

Por otra parte, para estimar la inversión económica que hace el estudiantado según el costo del crédito académico del año 2025 de cada posgrado, se determinó el costo total por cada plan de estudios, multiplicando el costo del crédito por la cantidad total de créditos. Consecutivamente, se agruparon los programas por tipo de posgrado (especialidad, maestría profesional/académica y doctorado) y, dentro de cada grupo, se distinguió entre los tipos de financiamiento: regular o complementario. Luego, se calculó el promedio de financiamiento por clasificación y tipo, dividiendo la suma de los costos totales de los planes por la cantidad total de programas en cada categoría.

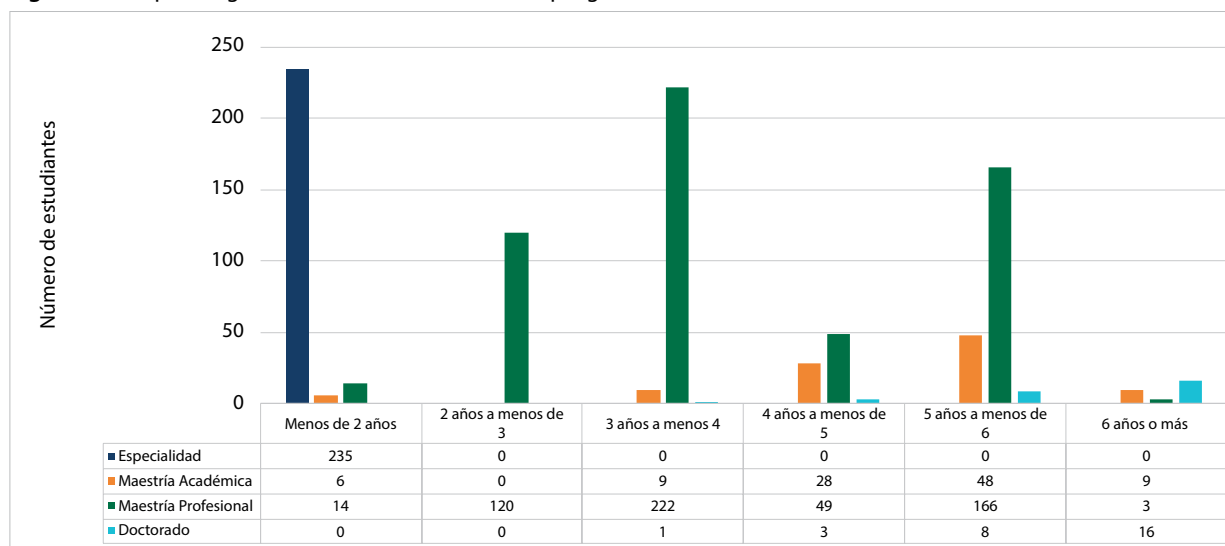
Finalmente, se recurrió a la triangulación de informantes entre las distintas direcciones de posgrado y entre las opiniones de las personas estudiantes; esta información también se trianguló con diversas fuentes, a fin de generar hallazgos robustos. Así mismo, la triangulación permitió validar y enriquecer los resultados mediante la confrontación de fuentes, perspectivas y metodologías.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

El presente estudio evidenció que el tiempo de graduación del estudiantado de posgrado en Ciencias Sociales de la UCR supera considerablemente la duración oficial de los programas (indicados en el apartado de introducción), debido a una combinación de factores personales e institucionales. Esto implica diversas afectaciones para el estudiantado, como lo es una inversión económica significativa. A su vez, para la Universidad repercute en diversos aspectos, como su prestigio institucional, estadísticas y la rendición de cuentas (E1-E7, E9, E11-E12; G1-G3). La autora interpreta este hallazgo como reflejo de la urgencia existente en torno a estrategias educativas diferenciadas y sostenidas, orientadas a favorecer trayectorias académicas más eficientes y contextualizadas.

En primera instancia, se estimó el tiempo de graduación del estudiantado de posgrado según el nivel académico. Esto corresponde al cumplimiento del objetivo específico 1 y se visualiza en la Figura 1:

Figura 1. Tiempos de graduación del estudiantado de posgrado en Ciencias Sociales de la UCR, 2015-2024.



Nota. Elaboración propia con datos recopilados de las bases de datos del SISEP.

En la Figura 1, se aprecia que el nivel académico que más gradúa personas es la especialidad y en un tiempo más corto (menos de 2 años). Seguidamente, las maestrías profesionales gradúan al mayor número de estudiantes, pero en un rango de 2 años a menos de 3 (120) y de 3 años a menos de 4 (222). Llama la atención que 166 personas de este tipo de posgrado se graduaron con una duración de entre 5 años a menos de 6, lo cual es un tiempo sumamente extenso para ser un grado de maestría.

Por el contrario, el doctorado es el nivel académico que gradúa menos estudiantes (28) y con la mayor duración, entre 6 años o más se graduaron 16 de las 28 personas. Por su lado, las maestrías académicas ostentan su mayor número de personas graduadas (48) en el rango de tiempo entre 5 años a menos de 6.

Con respecto a la Figura 1, se asocia, la subcategoría de motivaciones para estudiar un posgrado. Las direcciones de posgrado destacan que el estudiantado con claridad vocacional o metas profesionales definidas tiende a avanzar de manera más constante hacia la graduación (E3, E6, E9). Este hallazgo es consistente con lo expresado por G1, G2 y G3, quienes vinculan su ingreso al posgrado con necesidades laborales, deseo de crecimiento personal o proyección institucional. G4, en cambio, evidencia una motivación debilitada por factores externos; "...con mis dos hijos pequeños, casada y se viene la situación COVID" (aspectos de salud y responsabilidades familiares).

Desde la perspectiva de la investigadora, la motivación debe entenderse como una dimensión que fluctúa, por tanto, es requerido que los programas prevengan mecanismos institucionales para sostenerla a lo largo del proceso formativo. A su vez, la motivación intrínseca y la orientación a metas se asocian con el grado de compromiso académico, que conlleva implicaciones activas, emocionales y cognitivas; y la resiliencia ante dificultades (Komarraju y Nadler, 2021; Hernández et al., 2020).

Otro de los aspectos analizados como parte de las afectaciones para graduarse en un tiempo oportuno fueron las actividades extracurriculares; estas no son consideradas como un factor predominante contraproducente; sin embargo, E3 y E8 indicaron que parte del estudiantado destina tiempo a actividades deportivas o artísticas, mientras que E5 y E10 lo consideran infrecuente.

Para el caso de G2, las exigencias de su carrera deportiva generaron interferencias importantes; G3 menciona limitaciones de tiempo: "...al mismo tiempo entonces estaba haciendo horas en el SEP, medio tiempo primero y después tiempo completo en el SEP, y a la vez yo tenía mi oficina abierta y yo atendía clientes", pero también intentó mantenerse activa en otras actividades como capacitaciones de índole académica, las cuales demandaban compromisos y dedicación.

De acuerdo con Hsieh (2020), la participación extracurricular puede tener efectos ambivalentes: fomenta habilidades blandas, pero también compite con el tiempo académico. La autora interpreta que resulta relevante observar cómo los programas, al reconocer estas actividades, podrían dar cuenta de la necesidad de contemplar contextos de vida diversos como parte del balance integral que requiere el estudiantado.

Desde otro punto de vista, E1, E3, E7 y E10 señalan que los trámites administrativos generan barreras relevantes en la trayectoria de las personas estudiantes. Aluden a plazos extensos, poca coordinación entre oficinas y requerimientos documentales excesivos. Las historias de vida G2 y G3 confirman esta percepción al relatar experiencias de retrasos debido a trámites o falta de información clara. G1, en contraste, reporta *“Asistente administrativa muy eficiente”*, una gestión fluida y gran eficiencia por parte de la persona administrativa del programa.

Por su lado, Aranda et al. (2018) señalan que la carga burocrática incide en la percepción de eficiencia institucional y afecta el clima académico. Las oficinas administrativas en posgrado cumplen un rol de apoyo en la atención estudiantil; sin embargo, persisten vacíos en cuanto a la existencia de protocolos con criterios de oportunidad y claridad, así como en la efectividad de los canales de comunicación.

Aunado a lo anterior, dos personas subrayan que, aunque el apoyo administrativo sea eficiente, existe un escaso conocimiento de lineamientos y reglamentos por parte del estudiantado: *«...sí influye mucho, pero creo que a veces no tiene que ver con que no existan los lineamientos, que no exista la información, sino que vieras que sí nos ha pasado que el estudiantado (...) requiere como más acompañamiento en los procesos logísticos»* (E7). Por su lado, E10 comenta: *“no se puede alegar no conocer los reglamentos ni los lineamientos ni nada...pero sí creo que hay que mantener una comunicación como muy constante, porque si no, los estudiantes se pierden”*. Mencionan que muchas personas desconocen fechas límites, procedimientos de prórrogas o el alcance del reglamento de TFG. En las historias de vida, G3 y G4 reconocen haber enfrentado consecuencias por ello y G1 y G2 muestran un manejo más autónomo del marco normativo. La investigadora observa que la inducción y el asesoramiento normativo suelen presentarse de manera tardía, lo que evidencia la importancia de que estos procesos estén presentes desde el inicio del posgrado.

Referido específicamente al tiempo de graduación, las personas directoras afirman que el posgrado tiene sus plazos preestablecidos y que estos son comunicados a la población estudiantil; E2: *“...tienen un máximo de tres cuatrimestres, o sea, un año, para culminar con su proceso de TFG...Eso se les explica desde el inicio, desde la admisión, y se les va recordando”*. Sin embargo, los plazos se extienden para ser más flexibles y favorecer al estudiantado. Si la persona estudiante mantiene contacto con el programa, se busca apoyarla en la medida que sea posible; caso contrario se da si el estudiantado simplemente desaparece y hace caso omiso de los llamados que hace el posgrado.

Desde otra aproximación, Arimoto et al. (2021) sostienen que un currículo sobrecargado o no alineado con las competencias del perfil de salida puede afectar la motivación y el avance de los estudios. En las entrevistas E2, E4, E5 y E7, se destacó la pertinencia del plan de estudios como factor que puede incidir tanto positiva como negativamente en los tiempos de graduación. Algunas direcciones reconocen que los diseños curriculares extensos o desarticulados dilatan la trayectoria académica.

La población estudiantil señala: *“...yo siento que hay cursos que son como mucha teoría, que son muy teóricos y para tres horas estar sentado en una computadora...”* (G3) y G4: *“me pareció que eran una continuidad de la licenciatura y realmente no aprendí nada nuevo”*; se mencionan cursos repetitivos o de poca aplicabilidad, mientras que G1 y G2 resaltan planes organizados, aunque muy exigentes. La investigadora denota que la revisión constante de los planes de estudio constituye un aspecto relevante, tanto para identificar áreas de mejora como en el marco de procesos de acreditación.

Un aspecto de peso que forma parte del plan de estudios son los cursos o talleres de investigación para los cuales G3 y G4 evidenciaron limitaciones en estos cursos, mientras que G1 compartió: *“...de los, justamente, talleres de investigación...aprendí muchísimo de investigación...Por lo menos en este doctorado uno aprende muchísimo más de investigación”*; los valora como claves para estructurar su trabajo. Algunas direcciones destacan que las

personas estudiantes progresan en estos talleres sin haber concretado avances significativos. E2, E7 y E11 afirman que estos espacios requieren mayor articulación con el desarrollo del TFG, sobre todo cuando se dan cambios en las personas docentes que los imparten, ya que esto puede provocar contrariedades o incertidumbre para la población estudiantil.

A su vez, cuando el estudiantado pierde contacto con su grupo de pares, como lo señala G2: *“lo único que me faltaba era la tesis...mientras estuve trabajando, entonces fue eso...y no poder centrarme en la parte del estudio”*; y se encuentra solo elaborando su TFG, tiende a dedicarle mayor tiempo a su trabajo y no tanto a lo académico. Rojas (2022) enfatiza en la relevancia de integrar el TFG como un proceso gradual y continuo dentro del plan de estudios, en lugar de considerarlo únicamente como un requisito final y aislado. En el caso de las maestrías profesionales y algunas especialidades, el TFG puede alinearse con su ámbito laboral, esto facilita su desarrollo debido a que el TFG le será útil a su institución.

En relación con los talleres o cursos de investigación, la autora identifica la importancia de que la población docente mantenga un hilo conductor en el proceso; asimismo, la experiencia evidencia que la empatía entre docente y estudiante favorece un acompañamiento académico más sólido.

Otra de las subcategorías abordadas fue la de servicios universitarios, la cual, contrario a las anteriores, no fue considerada como una afectación primordial en los tiempos de graduación; pocas entrevistas la mencionaron explícitamente, aunque E1 mencionó: *“...es un factor prioritario, principalmente los servicios...de SIBDI, de bases de datos, de contactos con otras universidades, también de CONARE (...) para que ellos tengan accesibilidad a insumos”* y E4: *“yo creo que buena parte del asunto es que las personas tengan eso, una administración que les acompañe, que les ponga la información, que les de guía”*; hacen referencia a la necesidad de fortalecer apoyos como bibliotecas, orientación y bienestar. En las historias G2 y G3, se evidencia escasa interacción con estos recursos, muchas veces por desconocimiento o por falta de tiempo. G4 menciona que no encontró respuesta en los canales formales cuando tuvo dificultades.

Según la investigadora, la disponibilidad de servicios universitarios debe ser conocida por la población estudiantil y adaptada a sus necesidades reales. Por ejemplo, G1 menciona: *“...aunque el espacio, digamos, del aula del doctorado como aula no se utilice (...) yo creo que la apertura de una ir a trabajar ahí es importante, yo muchas veces me quedé todo el día ahí en el doctorado (...) tenía a la directora ahí cerca, le podía hacer preguntas”*; aunque tuviera un horario tan comprometido, utilizaba mucho la sala de estudio del posgrado y esto era beneficioso. Según Rodríguez y Pérez (2021), el acceso a servicios integrales de apoyo mejora la retención y el sentido de pertenencia institucional.

Asimismo, se comparte la Tabla 3, que complementa el objetivo específico 1 del estudio, en la cual se representa la cantidad de personas graduadas según programa de posgrado específico y sexo:

Tabla 3. Personas graduadas en los programas de posgrado en Ciencias Sociales de la UCR 2015-2024, según sexo

Programa de posgrado	Hombres	Mujeres	Total
Antropología	7	10	17
Ciencias Políticas	3	3	6
Estudios de la Mujer	3	4	7
Sociología	3	3	6
Historia	2	3	5
Administración Universitaria	8	6	14
Ciencias de la Educación	27	66	93
Currículo y Didáctica Específica	7	25	32

Programa de posgrado	Hombres	Mujeres	Total
Educación	22	28	50
Economía	17	28	45
Estadística	23	11	34
Administración Pública	24	16	40
Bibliotecología y Estudios de la Información	17	43	60
Comunicación	26	18	44
Derecho	119	27	146
Evaluación de Programas y Proyectos de Desarrollo	63	92	155
Geografía	13	10	23
Psicología	5	8	13
Trabajo Social	3	5	8
Ciencias del Movimiento Humano y la Recreación	8	6	14
Doctorado en Ciencias Sociales sobre América Central	2	3	5
Doctorado en Ciencias de la Educación	1	2	3
Doctorado en Educación	1	3	4
Doctorado en Gobierno y Políticas Públicas	9	2	11
Total	413	422	835

Nota. Elaboración propia a partir de datos extraídos de las bases de datos del SISEP y contrastados con bases de datos generadas en la Oficina de Registro e Información.

De la Tabla 3, se rescata que el número de mujeres graduadas (422) en el período es mayor que el de los hombres (413); esto coincide con lo planteado por Jaramillo et al. (2025), quienes muestran que la presencia femenina en la educación superior es más significativa en programas vinculados con las Ciencias Sociales, por ejemplo, en Psicología, donde alcanza un 39%, en contraste con áreas de carácter más técnico y numérico como Física o Matemáticas, donde apenas llega al 14%. Se identifican programas en los que históricamente han predominado los hombres y que aún lo siguen haciendo como Estadística: 23 hombres y 11 mujeres; Administración y Dirección de Empresas: 116 hombres y 100 mujeres; Comunicación: 26 hombres y 18 mujeres; así como el Doctorado en Gobierno y Políticas Públicas: 9 hombres y 2 mujeres.

Es destacable que, al analizar esta Tabla 3 desde un enfoque de género, la UNESCO (2021) arroja cifras que refieren, desde un ámbito global de la G20, a la investigación, en donde: "Las mujeres representan un 33,3% de las plantillas de investigadores existentes en el mundo, según datos proporcionados por el Instituto de Estadística de la UNESCO que corresponden a 107 países y abarcan el periodo 2015-2018" (párr.1). Es decir, en esta área del conocimiento, las mujeres demuestran su compromiso vinculado con la academia, por ende, con la investigación.

Desde otro ámbito, se señala el entorno familiar como un factor de extensión en el tiempo de graduación. La mayoría de las personas entrevistadas (E1-E5, E7-E12) reconoce que las responsabilidades familiares pueden interferir con el proceso de graduación, ya sea por tareas de cuidado, afectaciones emocionales o falta de tiempo. De igual forma, G2 y G3 revelan que debían asumir responsabilidades familiares relevantes, sin una red de apoyo sólida. G4 menciona dificultades para conciliar el estudio con las demandas de la vida familiar, incluyendo resistencia inicial de su entorno.

Los planes de estudio de posgrado de la UCR se caracterizan por una alta carga de contenidos y asignaciones que exigen tiempo; en este marco, la autora reconoce que la organización del estudiantado frente a trabajo y familia incide directamente en su experiencia al matricularse. El soporte social se ha identificado como un predictor positivo de la permanencia en estudios de posgrado (Devos et al., 2017); aunque algunas entrevistas reconocen el apoyo familiar, E1, E2 y E9 enfatizan en la percepción de que representa una carga adicional.

Las personas que se van a estudiar al exterior tienen la ventaja de dedicar su tiempo exclusivamente al estudio y, por lo general, no trabajan. Hadis (2005) analiza cómo la experiencia de estudiar en el extranjero influye en la concentración académica del estudiantado. El autor destaca que, al estar inmersos en un entorno académico diferente y alejados de sus responsabilidades habituales, la población estudiantil tiende a enfocarse más en sus estudios.

La totalidad de las personas informantes coincide en que la mayoría de la población estudiantil trabaja durante el posgrado. De estas, al menos 7 entrevistas (E1, E2, E3, E5, E6, E8, E9) señalan que prácticamente el 100% trabaja tiempo completo. Otros casos como E7 y E12 indican que esto varía, pero sigue siendo mayoritario.

De acuerdo con Azofeifa et al. (2023), más del 90% del estudiantado de las 5 universidades estatales trabajó durante el posgrado; las direcciones de posgrado y la población estudiantil refuerzan lo anterior al afirmar que, desde sus experiencias, el estudiantado labora tiempo completo durante sus estudios en este nivel. La carga laboral figura como uno de los obstáculos más frecuentes para una graduación oportuna y para la dedicación al TFG.

Por su lado, G1 señala: *“yo estaba haciendo mi pasantía, tenía que ir al centro de investigación de 9 a 6 para hacer la pasantía y tenía que dar clases de acá de 1 a 3 de la mañana”*; representa una situación específica, ya que estudió y trabajó en otro país, a pesar de la diferencia horaria. Esto es un desafío que amerita gran esfuerzo y sacrificio para personas estudiantes que, a su vez, fungen como docentes virtuales de posgrado. Cabe aclarar que este permiso se le otorgó desde UNED, ya que la UCR no se lo permitió.

De igual manera, G2 y G3 combinaron trabajo exigente con estudio y G4 enfrentó también retos por sobrecarga laboral. Investigaciones recientes indican que la incompatibilidad de tiempos entre el trabajo y la universidad es un factor crítico en el abandono del posgrado (Castellanos et al., 2019; OCDE, 2021).

Otro aspecto que se reconoce como importante en los tiempos de graduación son las estrategias didácticas; E3, E6 y E9 muestran que existe heterogeneidad en estas, desde metodologías participativas hasta clases expositivas sin interacción. G3 menciona el uso de recursos digitales y actividades colaborativas como positivas, mientras G4 señala repetición de contenidos. Por su parte, G2 destacó el valor de clases aplicadas a la realidad profesional. Las estrategias didácticas que se desarrollan en los programas de posgrado deben ser variadas y activas, de esta manera, se favorece la construcción de conocimientos y la motivación (Navarrete y Martínez, 2021).

La diversidad y el uso estrategias didácticas va de la mano con la formación docente y su educación continua. G3 y G4 coinciden en señalar que, mientras algunas personas docentes motivaban el aprendizaje, otras dificultaban el proceso con prácticas poco accesibles. Desde la postura de las direcciones de posgrado, E6, E8 y E9 valoran positivamente la preparación académica de la planta docente, pero también mencionan una falta de actualización pedagógica en algunos casos. Las evaluaciones del profesorado constituyen un insumo valioso que, desde la perspectiva de la investigadora, refleja aspectos susceptibles de mejora en el posgrado a partir de las experiencias del estudiantado.

Desde otra línea, se muestra la Tabla 4, la cual sustenta el objetivo específico 2. Se expone la inversión económica promedio que realiza el estudiantado nacional de Ciencias Sociales según el costo del crédito académico del 2025:

Tabla 4.

Financiamiento de posgrados de Ciencias Sociales de la UCR, 2025.

Clasificación de programa de posgrado	Tipo de financiamiento	
	Financiamiento regular	Financiamiento complementario
Especialidad	\$1962	\$2525
Maestría académica	\$3185	\$6452
Maestría profesional	\$2348	\$6646
Doctorado	\$2943	\$7259

Nota. Datos recopilados de la página web del SEP y de cada programa de posgrado. Tipo de cambio del dólar estadounidense al momento del estudio (2025) \$1=503.28 colones costarricenses, según el Banco Central de Costa Rica.

En cuanto a la inversión económica que se realiza para cursar un programa de posgrado en el área de Ciencias Sociales, según el costo del crédito académico actual (2025), el estudiantado enfrenta montos distintos según el financiamiento del programa; si este es de financiamiento complementario, lo cual significa que tienen un costo de matrícula diferente al de los programas regulares o que reciben financiamiento externo a través de convenios con entidades nacionales o internacionales (Consejo Universitario, 2004). La inversión económica es mayor, ya que el programa asume la mayor parte de sus gastos de operación.

Si el programa es de financiamiento regular, el costo del crédito lo establece la Oficina de Administración Financiera (OAF). En estos casos, la inversión económica es menor, ya que la UCR cubre los gastos operativos del posgrado y el pago de su cuerpo docente; estos recursos provienen del Fondo Estatal para la Educación Superior (FEES).

Como se observa, los montos para cursar un posgrado, a pesar de ser en una universidad pública son bastante altos, si se comparan con los salarios promedios y costo de vida del país. Al consultarles a direcciones de posgrado y a la población estudiantil acerca del medio más común por el que las personas financian sus estudios (E1, E5, E6, E9), coinciden en que los factores económicos inciden directa o indirectamente en el abandono o la extensión del proceso de graduación. Por ejemplo, E6 sostiene: "...hubo como mucha gente que se retiró de la maestría también por cuestiones financieras (...) también muchas de las estudiantes tenían que apoyar financieramente a su familia".

En adición, las historias de vida de G1 y G2 sostienen que lograron avanzar gracias al acceso a becas parciales; G3 lo hizo con apoyo mixto; G4 enfrentó mayores restricciones y optó por pausas académicas. Investigaciones como las de Terraza (2019) y Conley y French (2019) confirman que las dificultades económicas suelen asociarse con rezago académico y mayor probabilidad de abandono.

El SEP cuenta con lineamientos para que se otorguen becas al estudiantado, sobre todo en aquellos posgrados de financiamiento complementario, en los cuales el 20% de sus ingresos debe ser destinado a estos fines. A su vez, existe el Fondo 082 para materiales o desarrollo de TFG, por ejemplo, compra de materiales, como reactivos o financiamiento para trabajo de campo o impresiones de TFG.

A pesar de ello, la autora comparte que algunas personas estudiantes no solicitan beca, ya que piensan erróneamente que, por contar con un salario laboral, no serían merecedoras de esta. Sin embargo, existen posibilidades de apoyos económicos por parte de la Universidad, aunque estas puedan cambiar de un ciclo a otro.

Por ejemplo, G1 comenta que el monto del porcentaje de beca que se asigna a cada persona no se conoce con suficiente anterioridad; puede variar significativamente, como le sucedió a ella, desde un 5% a un 50%. Esto sucede por diversas razones; en su caso particular, llegó un momento en que se juntaban varias generaciones (porque el estudiantado no logra graduarse en el tiempo establecido), esto provoca que el monto económico de financiamiento deba repartirse entre más personas.

Finalmente, se consultó acerca de cuáles pensaban que eran las principales afectaciones tanto para la UCR como para el estudiantado, al no graduarse esta población en un tiempo oportuno. En cuanto a las afectaciones para la UCR respecto a los amplios tiempos para la graduación, E1, E2, E4, E5, E7 y E11 coinciden en que una afectación significativa es la pérdida de recursos públicos (económicos, de infraestructura y de capital humano) y la consecuente obligación de rendición de cuentas. Asimismo, G1 y E2 destacan la carga administrativa que implican los estudiantes rezagados. E6 y E12 señalan que la universidad pierde prestigio ante otras instituciones que ofrecen procesos más ágiles. E3 y E10 llaman la atención sobre la debilidad en los sistemas de información institucionales. G2 y E8 aluden a pérdidas económicas directas. Y, finalmente, G3, E6 y E7 resaltan el impacto reputacional.

Referente a las afectaciones directas para las personas estudiantes, G1, G3, G4, E1, E3, E4, E6, E7, E11 y E12 mencionan las emocionales, como frustración, baja autoestima o desgaste mental. G2, G3, E2, E5 y E10 destacan la pérdida de oportunidades laborales. E5, E7 y E11 coinciden en la afectación económica. E6 y E9 indican el impacto en las relaciones familiares. Y, por su lado, E8, E9 y E12 evidencian la percepción de excesiva exigencia o falta de apoyo institucional.

CONCLUSIONES

El análisis cualitativo de las entrevistas a direcciones de posgrado y de las historias de vida del estudiantado evidencia que existen múltiples factores de orden personal que inciden significativamente en los tiempos de graduación; tal como lo plantean diversas personas autoras y participantes (Jiménez et al.2020; Komarraju y Nadler, 2013; E1-E12). Entre estos aspectos, destacan las condiciones laborales (E2 y E9) y familiares (E2, E9, G2 y G4), la salud física y emocional (E7 y E9), así como la falta de habilidades de autorregulación (E5) y una motivación académica fluctuante (E11 y E12).

Estas variables, lejos de ser aisladas, interactúan de manera compleja con las trayectorias estudiantiles, generando rezagos que afectan tanto al rendimiento como a la percepción del proceso formativo. Asimismo, el respaldo familiar (E2 y E5) y el entorno socioeconómico (E3, E5, E10 y G2) emergen como determinantes clave para sostener el esfuerzo académico en programas que exigen una alta dedicación.

Respecto a lo cuantitativo, el análisis de la inversión económica en posgrado de la UCR muestra que el costo de los créditos académicos es significativo y constituye un desafío para la graduación del estudiantado. Aunque los montos se encuentran en rangos comparables con universidades públicas nacionales como la UNED y el ITCR, la percepción de onerosidad persiste, en gran medida porque los posgrados suelen ser autofinanciados y se cursan de manera paralela a las responsabilidades laborales y familiares. En este marco, los costos se configuran como un factor estructural que incide de forma directa en los tiempos de graduación y en la permanencia en los programas de estudio.

Desde el plano institucional, los hallazgos muestran que una falta de articulación entre los cursos y el trabajo final de graduación (Rojas, 2022; E2, E7, E11 y E12); el desconocimiento de los lineamientos normativos (Hernández et al., 2020; E7, E12, G3 y G4) y, la rigidez administrativa (Aranda et al., 2018; E6, E7, E9, G2, G3 y G4); las debilidades en el acompañamiento académico (E1, E4, E6, E9, E10, G2-G4), constituyen obstáculos estructurales que retrasan la culminación oportuna de los estudios.

A pesar de esfuerzos institucionales por implementar talleres, guías metodológicas y estrategias de seguimiento (E1, E5, E6, E9, E11, G1, G3 y G4), persiste una brecha entre las intenciones académicas y las condiciones reales que enfrenta el estudiantado. La percepción de trámites engorrosos (E6, E7, E9, G2-G4), atención desigual del cuerpo docente (E6, E7, E10, E12, G2-G4) y escaso aprovechamiento de los servicios universitarios (E6, E7, E9, E10 y G1-G4) refuerzan estas limitaciones.

Se concluye que, si bien el rezago en los tiempos de graduación tiene causas multifactoriales, es imprescindible atender de forma simultánea tanto los desafíos personales como los institucionales.

Desde otra perspectiva, que atañe al objetivo general de esta investigación, se recopilaron y se proponen algunas estrategias educativas de apoyo para lograr tiempos de graduación más oportunos y eficientes; orientadas sobre todo a reducir el rezago estudiantil y respaldadas por investigaciones científicas.

Entre las estrategias más destacadas, se encuentran el seguimiento proactivo a las personas estudiantes, mediante convocatorias individuales o grupales, monitoreo del avance en los trabajos finales de graduación y contacto directo con los comités asesores (Davis y Fallas, 2022; E1, E2, E6 y E9). Este seguimiento permite identificar con rapidez casos de abandono o estancamiento, y actuar con prontitud a través de ajustes en los comités o comunicaciones formales con las instituciones donde las personas estudiantes realizan su investigación.

Además, algunos programas de posgrado han generado espacios tutoriales complementarios, como cursos de investigación con docentes especializados, redacción académica, uso ético de inteligencia artificial y sesiones mensuales de acompañamiento entre cohortes (E3, E4, E6 y E9). Se valora especialmente la asignación anticipada de personas directoras de tesis desde los primeros talleres (Rojas, 2022), lo cual favorece la continuidad, así como la segmentación de grupos grandes para asegurar una atención más personalizada.

Asimismo, se han diseñado guías detalladas para la elaboración del TFG o TFIA, con criterios de estructura, contenido y formato, lo que brinda mayor claridad al estudiantado. Otras iniciativas incluyen la flexibilización de horarios (con clases los fines de semana), la reapertura de cursos con baja matrícula y el contacto directo con población estudiantil rezagada a través de oficios, llamadas o correos motivacionales (E1, E6, E7).

Dichas estrategias se relacionan con lo planteado por Bautista et al. (2023), quienes destacan la importancia de la flexibilidad curricular en la eficiencia terminal, y con Pérez y González (2023), al señalar que la organización académica y la atención al estudiantado son predictores clave de titulación. Asimismo, la pertinencia del contacto motivacional (E7, E9, E12) encuentra eco en lo expuesto por Castellanos et al. (2019), respecto a la necesidad de acompañamiento directo y mentoría para favorecer la retención.

En términos institucionales, se destaca el valor de contar con convenios con organizaciones públicas o privadas que respalden la formación de sus personas funcionarias (E2, E5, E7, G4). Este hallazgo coincide con lo expuesto por Gaete y Álvarez (2019), al enfatizar la relevancia de la responsabilidad social universitaria mediante alianzas estratégicas (E2, E7 y E12), y con Sánchez y Goebel (2025), quienes resaltan la articulación interinstitucional como motor de fortalecimiento académico.

Por otro lado, algunas direcciones han iniciado procesos de revisión de la modalidad de tesis o ajustes administrativos internos para adaptarse a las nuevas realidades del estudiantado (E10, E11 y E12), reconociendo la necesidad de innovar para disminuir los tiempos de graduación sin afectar la calidad académica.

A su vez, la investigadora propone estrategias educativas según su experiencia para lograr un tiempo de graduación oportuno y más eficiente: la gestión docente, la cual es fundamental para fortalecer la retroalimentación oportuna; la capacitación continua del profesorado en estrategias didácticas activas y la creación de espacios de interacción significativos entre docentes y estudiantes. Estas prácticas promueven la motivación y la claridad en los procesos de investigación y de evaluación.

En el ámbito del soporte institucional, tanto la investigadora como OCDE (2021) recomiendan implementar sistemas de información que incluyan alertas tempranas sobre riesgos de rezago; así como la elaboración de videotutoriales sobre trámites frecuentes o procesos clave del posgrado. A su vez, las redes de personas graduadas (*alumni*), que cuenten con la formación requerida, pueden constituirse en un recurso valioso, al fungir como lectoras de tesis o mentoras académicas, enriqueciendo los procesos de titulación desde la experiencia profesional.

Respecto a la organización curricular, la autora y las direcciones de posgrado sugieren programar cursos regulares durante el periodo de verano, tanto para adelantar materias del plan de estudios como para ofrecer talleres especializados en habilidades investigativas (E4, E7, E11). También se propone la creación de espacios liderados por pares (E8) donde el estudiantado pueda discutir avances de tesis, intercambiar experiencias y recibir apoyo entre iguales, lo cual puede reducir la sensación de aislamiento académico.

Finalmente, se plantea como estrategia educativa la elaboración de una hoja de vida estudiantil al ingresar al posgrado, que permita conocer el contexto personal, laboral y académico de cada persona. Este insumo facilitaría una atención más personalizada, el diseño de trayectorias académicas acordes con las necesidades individuales y un acompañamiento más efectivo a lo largo del proceso formativo.

En conjunto, este artículo aporta a la comprensión integral de los estudios de posgrado desde una mirada que trasciende la descripción de tiempos de graduación y costos, a fin de convertirse en un insumo relevante para la gestión universitaria. Sus conclusiones ofrecen bases concretas para repensar la organización institucional, el acompañamiento y la articulación académica, contribuyendo al diseño de guías, políticas o protocolos que fortalezcan la reducción de los tiempos de graduación.

Al situar la discusión en el campo de la educación superior, el estudio abre marcos de investigación prospectiva orientados a indagar en mayor profundidad las percepciones estudiantiles y docentes en cuanto a esta temática, otros aspectos financieros en posgrados (becas, costos para estudiantes extranjeros, apoyos económicos), investigar tiempos de graduación en otras áreas del conocimiento, estudiar la equidad (género, acceso, otros) en posgrados, así como investigar acerca del uso de estos resultados en un mediano plazo.

REFERENCIAS

- Abelha, M., Fernandes, S., Mesquita, D., Seabra, F. y Ferreira-Oliveira, A. T. (2020). Graduate employability and competence development in higher education—A systematic literature review using PRISMA. *Sustainability*, 12(15), 5900. <https://doi.org/10.3390/su12155900>
- Alarcón-Rivera, J. K. (2023). *Debate de la gestión para resultados en las organizaciones públicas desde la experiencia de la Universidad de Costa Rica*. XXVIII Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública. <https://clad.org/wp-content/themes/clad/pendrive-congreso-XXVIII/pdfs/alarcriv.pdf>
- Alum, M. (2023). Los estudios de posgrado para el desarrollo social del país. ¿Qué ha sucedido en Cuba? *Revista Mendive*, 21(2). <https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/3415>
- Ambrosini, C. y Mombrú Ruggiero, A. (2017). Bendita tesis: tribulaciones personales e institucionales. *Perspectivas Metodológicas*, 17(19), 106-107. <https://doi.org/10.18294/pm.2017.1442>
- Aranda, M., Zamudio, J. y López, F. (2018). Gestión administrativa universitaria y su relación con la eficiencia institucional. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 9 (25), 31-49. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2018.25.312>
- Araya-Leandro, C. (2018). Modelos de financiación de la educación superior estatal: El caso de la Universidad de Costa Rica. *Actualidades Investigativas en Educación*, 18(1), 1-23. <https://doi.org/10.15517/aie.v18i1.31852>
- Arce-Flores, D. (2011). *Los trabajos finales de graduación en las maestrías de Computación e Informática, Economía, Sociología e Ingeniería Mecánica de la Universidad de Costa Rica: elementos para el análisis y la reflexión*. [Tesis de Maestría, Universidad de Costa Rica].
- Arimoto, A. (2015). Efforts to institutionalize active learning in Japanese higher education. *Higher Education Forum*, 12, 1-18. <https://doi.org/10.1163/22125868-12340069>
- ArmstrongCarter, E., Panter, A. T., Hutson, B. y Olson, E. A. (2022). A universitywide survey of caregiving students in the US: Individual differences and associations with emotional and academic adjustment. *Humanities and Social Sciences Communications*, 9, 1-10. <https://doi.org/10.1057/s41599-022-01288-0>
- Azofeifa-Ureña, A., Corrales-Bolívar, K. y Sandí-Araya, K. (2025). *Perfil de las personas graduadas que realizan investigación en universidades estatales costarricenses*. Observatorio Laboral de Profesiones (OPES), CONARE.
- Azofeifa-Ureña, C., Corrales-Bolívar, K., Madrigal-Solórzano, O. y Sandí Araya, K. (2023). *Estudio de seguimiento de las personas graduadas de posgrado 2017-2019 de las universidades estatales costarricenses* (Serie OPES, no. 03-2023). Consejo Nacional de Rectores, Observatorio Laboral de Profesiones. <https://repositorio.conare.ac.cr/items/b9ec345e-cde7-4e66-b7bd-23145199ab8c>

- Barrantes, R. (2018). *Investigación: un camino al conocimiento, un enfoque cualitativo, cuantitativo y mixto*. EUNED
- Bautista, L., Burgos, A. y Cardona, J. (2023). Factores curriculares y personales asociados a la eficiencia terminal en programas de posgrado. *Revista Colombiana de Educación Superior*, 45 (2), 89-110. <https://doi.org/10.23913/ride.v13i26.1513>
- Brenes, M. (2003). *La equidad de género en el sistema de educación superior costarricense: participación de las mujeres en los estudios superiores y en el mercado laboral profesional*. Consejo Nacional de Rectores (CONARE). <https://hdl.handle.net/20.500.12337/2369>
- Castellanos, M., Gloria, A. M., Besson, D. D. y Harvey, L. (2019). Mentoring matters: Racial/ethnic minority students' academic performance and retention in STEM. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 21 (1), 1-17. <https://doi.org/10.1177/1521025116682035>
- Chaves, J. y Madrigal, J. (2021). *Perfil de las personas graduadas universitarias de grado de las universidades estatales de Costa Rica 2020*. Observatorio Laboral de Profesiones (OPES), Conare. <https://hdl.handle.net/20.500.12337/8622>
- Chiarino, M., Deluca, M., Catterberg, M. y Álvarez, V. (2023). Determinantes del abandono y permanencia estudiantil en América Latina y el Caribe: una revisión sistemática de la literatura (1992-2022). *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 53 (1), 9-40. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v24i2.57306>
- Consejo Nacional de Rectores (2021). *Plan Nacional de la Educación Superior Universitaria Estatal 2021-2025*. <https://www.tec.ac.cr/sites/default/files/media/doc/Plan%20Nacional%20de%20la%20Educaci%C3%B3n%20Superior%202021%20-%202025.pdf>
- Conley, D. T. y French, E. M. (2014). Student ownership of learning as a key component of college readiness. *American Behavioral Scientist*, 58(8), 1047-1059. <https://doi.org/10.1177/0002764213515232>
- Consejo Universitario. (2004). *Convenio sobre la nomenclatura de grados y títulos de la educación superior universitaria estatal*. Universidad de Costa Rica. https://www.cu.ucr.ac.cr/normativ/nomenclatura_grados_titulos.pdf
- Consejo universitario. (2004). UCR lineamientos para la gestión de los programas de posgrado con financiamiento complementario (Reforma integral aprobada en sesión 4922-02, 14/10/2004). *La Gaceta Universitaria* 33-2004, 19/11/2004.
- Corrales, K., Chaves, J. y Madrigal, J. (2023). *Perfil de las personas graduadas universitarias de grado de las universidades estatales de Costa Rica 2021*. Observatorio Laboral de Profesiones (OPES), CONARE.
- Creswell, J. W. y Plano, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781506335193>
- Davis-Sánchez, M. y Fallas-Rodríguez, A. (2023). La guía didáctica como estrategia de acompañamiento en los talleres de graduación. *Revista Educación*, 47(1), 1-18. <https://doi.org/10.15517/revedu.v47i1.52511>
- Devos, C., Boudrenghien, G., Van der Linden, N., Azzi, A., Frenay, M., Galand, B. y Klein, O. (2017). Doctoral students' experiences leading to completion or attrition: A matter of sense, progress and distress. *European Journal of Psychology of Education*, 32 (1), 61-77. <https://doi.org/10.1007/s10212-016-0290-0>
- Dubs, R. (2005). Permanecer o desertar de los estudios de posgrado. *Revista de Psicología de la Universidad de la República (Uruguay)*, 13 (1), 19-33. https://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S1316-00872005000100003&script=sci_arttext
- Echeverría-Ramírez, E. y Mazzitelli, C. (2021). Factores que inciden en el bajo rendimiento académico de los estudiantes de primer ingreso en la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica. *Revista Electrónica Educare*, 25(3), 1-20. <https://doi.org/10.15359/ree.25-3.22>
- Gaete-Quezada, R. y Álvarez-Rodríguez, J. (2019). Responsabilidad social universitaria en Latinoamérica. Los casos de URSULA y AUSJAL. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 19(3), 1-27. <https://doi.org/10.15517/aie.v19i3.38637>
- Hadis, B. F. (2005). Why are they better students when they come back? Determinants of academic focusing gains in the study abroad experience. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 11, 57-70. <https://doi.org/10.36366/frontiers.v11i1.151>

- Hernández, L., Pineda, D. y Calderón, S. (2020). Conocimiento normativo y su impacto en la gestión académica de estudiantes universitarios. *Revista Educación*, 44(2), 1-25. <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i2.41424>
- Hsieh, C.-C. (2020). Motivation matters? The relationship among different types of learning motivation, engagement behaviors, and learning outcomes of undergraduate students in Taiwan. *Asia Pacific Education Review*, 21 (1), 1-14. <https://doi.org/10.1007/s12564-019-09609-1>
- Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2024). *Anuario Estadístico INEC 2022-2023. Compendio de Estadísticas Nacionales*. https://admin.inec.cr/sites/default/files/2024-10/reanuario2022-2023_0.pdf
- Instituto Tecnológico de Costa Rica. (2004). *Reglamento de trabajos finales de graduación para posgrados académicos y profesionales*. TEC. <http://tec.ac.cr/reglamento-tfg-posgrados.pdf>
- Jaramillo, A. M., Macedo, M., Oliveira, M., Karimi, F. y Menezes, R. (2025). Systematic comparison of gender inequality in scientific rankings across disciplines. *arXiv*. <https://arxiv.org/abs/2501.13061>
- Jiménez, N., Corrales, K. y Sandí, K. (2020). *Tiempo de duración de estudios de las personas graduadas de universidades estatales en el 2018*. En OPES-CONARE (Ed.), *PLANES 2021-2025: Compendio de artículos de análisis de entorno interno y externo* (pp. 187-190). Observatorio Laboral de Profesiones (OPES), CONARE.
- Komaraju, M. y Nadler, D. (2013). Self-efficacy and academic achievement: Why do implicit beliefs, goals, and effort regulation matter? *Learning and Individual Differences*, (25), 67-72. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.01.005>
- Lincoln, Y. S. y Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Sage Publications.
- Martínez-Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17 (3), 613-619. <https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300006>
- Milton, S. A., Caldwell, N., Popat, D., Prout, T. y Godwin, C. (2022). Work-life management challenges for graduate students of color at an HBCU during a pandemic. *Journal of Underrepresented & Minority Progress*, 6(1), 73-96. <https://doi.org/10.32674/jump.v6i1.3889>
- Navarrete, M. y Martínez, R. (2021). Estrategias didácticas activas en la educación superior: impacto en el aprendizaje y la retención. *Revista de Investigación Educativa*, 39 (3), 589-605. <https://doi.org/10.6018/rie.451441>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2021). *Panorama de la educación 2021: Indicadores de la OCDE*. <https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance-2021.htm>
- Pérez, O. A. y González, C. (2023). Factores asociados a la eficiencia terminal en los posgrados en México: caso de estudio de dos programas de ciencias administrativas. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo (RIDE)*, 13 (26), e1513. <https://doi.org/10.23913/ride.v13i26.1513>
- Piñero, E. (2021). Tendencias y desafíos de los programas de posgrado latinoamericanos. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, 27(2), 230-245. <https://www.redalyc.org/journal/290/29066223009/>
- Quintero, L., Avellaneda, D., Cristancho, C. y Sánchez, M. (2021). Factores asociados a la permanencia estudiantil en universidades colombianas: análisis desde una perspectiva multivariada. *Revista de Investigación en Educación*, 19(1), 33-54. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000300017>
- Rodríguez, A. y Pérez, D. (2021). Estrategias para mejorar la calidad educativa con base en el análisis de la trayectoria académica en el área de ingeniería. *Revista iberoamericana para la Investigación y Desarrollo Educativo*, 12 (22), e180. <https://doi.org/10.23913/ride.v11i22.858>
- Rojas, D. (2022). Rol crítico del trabajo final de graduación en el proceso de formación investigativa del estudiantado de ciencias del movimiento humano. *Pensar en Movimiento: Revista de Ciencias del Ejercicio y la Salud*, 20 (1), 1-10. <https://doi.org/10.15517/pensarmov.v20i1.50383>
- Sánchez-Espinoza, V. y Goebel-Mc Dermott, A. (2025). El 50 aniversario del Sistema de Estudios de Posgrado: "la unidad académica de nivel más elevado en la Universidad de Costa Rica". En R. J. Viales Hurtado (Ed.), *Trayectoria y futuros posibles del Sistema de Estudios de Posgrado de la Universidad de Costa Rica en su 50 aniversario* (pp. 6-29). SEP-UCR.

- Shariff, N. M., Zainol-Abidin, A., Izzuwan-Ramli, K. y Ahmad, R. (2015). Predictors of timely PhD completion: Investigating the perceptions of PhD candidates at the Malaysian university. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 6(3S1), 259-270. <https://doi.org/10.5901/mjss.2015.v6n3s1p259>
- Sistema de Estudios de Posgrado, Universidad de Costa Rica. (2025). *Aranceles de posgrado*. SEP-UCR. <http://sep.ucr.ac.cr/aranceles>
- Statista. (2021). *Expenditure on higher education as a share of GDP in selected countries worldwide in 2021, by source of funding*. <https://www.statista.com>
- Suárez, M. y Díaz, L. (2015). Estrés académico, deserción y estrategias de retención de estudiantes en la educación superior. *Revista Salud Pública*, 17(2), 300-313. <http://dx.doi.org/10.15446/rsap.v17n2.52891>
- Terraza, W. (2019). Estrategias de retención estudiantil en educación superior y su relación con la deserción. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 3 (4), 39-56. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog19.03030403>
- Unceta, A. (2021). Integrating Social Innovation into the Curriculum of Higher Education Institutions: The role of Latin American universities in promoting social innovation and entrepreneurship. *Sustainability*, 13(10), 5378. <https://doi.org/10.3390/su13105378>
- Universidad Estatal a Distancia. (2025). *Aranceles programas de posgrado 2025*. UNED. <http://uned.ac.cr/aranceles-posgrado>
- Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). (2025). *Los retos actuales del posgrado*. Instituto de Investigaciones Jurídicas. https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/16/7724/8_7724.pdf
- UNESCO. (2024). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo: Informe sobre género. La tecnología en los términos de ellas*. Unesco. <https://doi.org/10.54676/PVKW6667>
- UNESCO. (2021). *Informe sobre la ciencia 2021. Porcentaje de mujeres en el número total de investigadores de los países del G20 en el periodo 1996-2018*. Instituto de Estadística de la UNESCO. <https://www.unesco.org/reports/science/2021/es/dataviz/women-share>
- Universidad de Costa Rica. (s.f.). *Sistema de Estudios de Posgrado: evaluación de procesos administrativos*. Universidad de Costa Rica. <https://www.kerwa.ucr.ac.cr/bitstreams/5ad5a969-46f5-4f34-8fc0-1102f9e09b46/download>
- Universidad Nacional Autónoma de Honduras. (2021). *Proyecto para fortalecer la eficiencia terminal de las carreras de posgrado de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH)*. UNAH. <http://bit.ly/UNAH-eficiencia>
- Universidad de San Carlos de Guatemala. (2013). *Normativo de Estudios de Postgrado (EEP2013)*. USAC. <http://usac.edu.gt/normativo-posgrado>
- Viales, R. J. (2025). *Trayectoria de innovación. El Sistema de Estudios de Posgrado de la Universidad de Costa Rica: historia, vínculo con la sociedad, producción de conocimiento y futuros posibles. Una reflexión en su 50 Aniversario*. SEP-CIHAC.
- Villalobos-Zamora, L. R. (2024). *Integrar para investigar: 10 directrices teóricas para el diseño metodológico integral*. ABYAD
- Villalobos-Zamora, L.R. (2017). *Enfoques y Diseños de Investigación Social: cuantitativos, cualitativos y mixtos*. EUNED.
- Zabalza-Beraza, M. A., Cid-Sabucedo, A., y Trillo-Alonso, F. (2014). Formación docente del profesorado universitario: El difícil tránsito a los enfoques institucionales. *Revista Española de Pedagogía*, 72(257), 39-54. <https://revistadepedagogia.org/lxxii/no-257/formacion-docente-del-profesorado-universitario-el-dificil-transito-a-los-enfoques-institucionales/>