



**ESTUDIO DE MERCADO
SOBRE EDUCACIÓN SUPERIOR
(EM09-2024)**

División Estudios de Mercado

RESUMEN EJECUTIVO DEL INFORME PRELIMINAR

Santiago, octubre de 2025

Equipo División Estudios de Mercado:

Felipe Castro Altamirano, Jefe División

Mauricio Garetto Boeri, Subjefe División

Luis Muñoz Chaparro, Economista

Alejandro Rodiño Climent, Economista

Emilia Bórquez Palacios, Abogada

I. Introducción

La educación superior constituye un sector vasto, diverso y complejo.

En 2024, 350.683 personas comenzaron a cursar un programa de pregrado en Chile, mientras que la matrícula total en este nivel superó los 1.277.000 estudiantes. De estos últimos, la mayor parte (aproximadamente 706.000 personas, equivalentes al 55% de la matrícula total) estudiaba en universidades, aproximadamente 426.000 (un 33%) lo hacía en institutos profesionales (“IP”) y aproximadamente 145.000 (un 12%) en centros de formación técnica (“CFT”). Un 53,2% del total de estudiantes correspondía a mujeres, un 46,8% a hombres y una pequeña fracción se identificaba como no binaria¹.

La magnitud del sector es apreciable también desde la perspectiva de las instituciones que ofrecen programas de pregrado, como también su diversidad. 137 instituciones de educación superior (“IES”) se encontraban vigentes en marzo de 2024, de las cuales 126 presentaron matrícula. De estas últimas, 55 correspondía a universidades, 31 a institutos profesionales y 40 a centros de formación técnica. Se trata de instituciones de distinto tamaño, complejidad, naturaleza jurídica y características distintivas, que funcionan en una o más de una ciudad a lo largo y ancho del territorio nacional y que ofrecen carreras en una o varias áreas del conocimiento. En conjunto, estas instituciones configuran una oferta académica de más de 5.000 programas de pregrado, los que, desde luego, pueden diferir significativamente entre sí.

Por su parte, el gasto total en educación superior alcanzó más de USD \$~6.800 millones en 2023, equivalentes a un 2,1% del Producto Interno Bruto (PIB) de Chile ese año.

Se trata, en definitiva, de un sector cuyo adecuado funcionamiento reviste una importancia crucial para la economía chilena, proyectándose incluso más allá de quienes cursan estudios superiores.

Objeto y alcance

El objeto de este estudio fue analizar la evolución competitiva del mercado educación superior a nivel de programas de pregrado. Se analizó la dinámica de competencia entre instituciones de educación superior en este nivel, considerando tanto el subsistema universitario como el técnico profesional (“TP”). El período analizado correspondió a los años 2007 a 2023.

¹ Se distribuían del siguiente modo: a nivel universitario, un 55,4% eran mujeres y un 44,6% hombres; a nivel de los IP, un 47,9% correspondía a mujeres y un 52,1% a hombres; a nivel de CFT, un 57,6% correspondía a mujeres y un 42,4% a hombres. Véase Subsecretaría de Educación Superior «Informe de Matrícula de la Educación Superior en Chile 2024». Disponible en el siguiente [vínculo](#) (último acceso: octubre 2025).

Las tareas de investigación desarrolladas obedecieron fundamentalmente a tres objetivos: diagnosticar la evolución competitiva del mercado, analizar potenciales limitantes a la competencia y proponer cursos de acción para mejorar su funcionamiento competitivo.

Principales hallazgos

Las conclusiones obtenidas pueden organizarse en torno a seis hallazgos principales. Tres de ellos dicen relación con el diagnóstico de competencia del sector y tres con potenciales limitantes a la competencia.

A nivel de diagnóstico, un primer hallazgo es que los indicadores de competencia tradicionales no resultan suficientes por sí mismos para descartar la existencia de problemas de competencia en este sector. Aunque la evidencia recabada a nivel de concentración, precios y *markups* es consistente con un sector donde existen problemas de competencia, el comportamiento de esos indicadores también podría llegar a explicarse en este caso por diferencias a nivel de fuentes de financiamiento, requerimientos incrementales de carácter regulatorio, o, derechamente, por la entrega de servicios educacionales de mayor calidad. Por ello, debió estudiarse —con especial atención— la evolución de la calidad, tomando como punto de partida aquellos elementos valorados por los estudiantes y exestudiantes de la educación superior.

El segundo hallazgo se refiere, precisamente, al conjunto de atributos que los estudiantes de la educación superior valoran y que consideran relevantes a la hora de decidir qué y dónde estudiar. La evidencia recabada permitió determinar dichos atributos con precisión y confirmó que en la decisión pesan tanto características propias de las personas como económicas y reputacionales de las carreras e instituciones. Demostró también que los beneficios y costos económicos de estudiar una carrera son consideraciones importantes para una gran proporción de estudiantes y exestudiantes y que la importancia de factores como la amplitud del campo laboral, la empleabilidad, la expectativa salarial o de renta futura, o el valor de los aranceles tiende a aumentar con el paso del tiempo.

Un tercer hallazgo es que las métricas de calidad analizadas no muestran una progresión clara durante el período estudiado, existiendo, además un importante grado de heterogeneidad entre cada subsistema y dentro de ellos, es decir, de diferencias a nivel de los programas ofrecidos en el sistema de educación superior. Ello se verifica a nivel de empleabilidad, prima salarial, exceso de duración de las carreras, alineamiento de los estudios con la ocupación laboral y el valor presente neto (VPN) —que permite considerar conjuntamente los beneficios y costos económicos asociados a cursar una carrera en la educación superior—.

Los tres hallazgos a nivel de diagnóstico revelaron que existe un espacio importante para mejorar la competencia en el sector. El comportamiento de indicadores de competencia tradicionales es consistente con la existencia de problemas de competencia, explicación que no puede descartarse tras analizar explicaciones alternativas. En línea con ello, en el estudio se indagaron potenciales limitantes a la competencia, identificándose tres.

La primera limitante a la competencia, correspondiente al cuarto hallazgo, es que existen problemas importantes en el proceso de toma de decisión de los estudiantes. La evidencia recabada demuestra que el cambio en las preferencias con el paso del tiempo, la complejidad del entorno y la falta de preparación de la decisión configuran un escenario propenso a elecciones que no maximizan el bienestar ni aprovechan adecuadamente la diversidad de opciones disponibles.

Una segunda limitante a la competencia identificada, correspondiente al quinto hallazgo, es que las IES no tienen suficientes incentivos y capacidad para divulgar toda la información relevante para los estudiantes. Entre otros, los esfuerzos de difusión de los programas académicos no están alineados con las preferencias de los estudiantes y, si se comunica información, esta muchas veces es genérica. Más aún, muchos estudiantes no priorizan el uso de los canales de información utilizados por la IES en que se matriculan, lo que se corresponde con lo informado por las propias instituciones en cuanto a que enfrentan desafíos relevantes para la recopilación, producción y difusión de información.

Tanto los problemas de divulgación de información como los asociados a la toma de decisión de los estudiantes impactan negativamente en el funcionamiento competitivo del sector. Ellos se traducen en que las instituciones de educación superior no cuentan con incentivos suficientes para competir en las dimensiones económicas que son relevantes para las personas, sobre todo en aquellas que son determinantes para su inserción en el mercado laboral.

Por último, una tercera limitante a la competencia, correspondiente al sexto hallazgo, es que existen algunas barreras regulatorias que dificultan de modo injustificado la competencia en el sector. A nivel de gobernanza y gestión, la sujeción de las universidades del Estado a un régimen jurídico que envuelve (con pocas excepciones) las cargas y limitaciones propias de la actividad de servicio público en un contexto en el que compiten por estudiantes, académicos, recursos y prestigio con agentes no sujetos a tales cargas, es fuente de algunas asimetrías capaces de distorsionar la competencia. A nivel de financiamiento, las reglas de distribución del componente mayoritario (95%) del Aporte Fiscal Directo (AFD) bajo criterios meramente históricos —que se retrotraen a 1988 y que no se corresponden con indicadores objetivos—, aparece hoy como una fuente de distorsiones a la competencia que carece de una justificación de política pública clara. Finalmente, la actualización de algunos aspectos de la regulación de títulos y grados —prácticamente inalterada desde hace más de tres décadas— plantea algunas oportunidades para mejorar el desempeño competitivo del sector.

Recomendaciones

El estudio propone un conjunto de recomendaciones orientadas a superar las limitantes a la competencia identificadas y así mejorar el funcionamiento competitivo del sector. Ellas pueden clasificarse en tres grupos.

Un primer grupo de medidas está orientado a mitigar las dificultades en la toma de decisiones de los estudiantes. Las recomendaciones formuladas a este respecto dicen relación con potenciar decididamente la orientación vocacional y el uso de herramientas informativas por parte de los estudiantes antes de su egreso de la enseñanza media, tomando como base los esfuerzos actualmente realizados en esta materia.

Un segundo conjunto de propuestas está orientado a mejorar la calidad de la información revelada por las propias IES acerca de sus programas y, en particular, a alinearla con aquella información que valoran los estudiantes y exestudiantes (o que dice relación con los atributos de las carreras e instituciones más relevantes para ellos). A este respecto se proponen, entre otras, medidas para reforzar la transparencia de cara a futuros estudiantes y el establecimiento de un hito informativo obligatorio en el proceso de admisión.

Un tercer grupo de medidas atiende a las limitantes identificadas en el análisis de potenciales barreras regulatorias a la competencia. Las sugerencias que se formulan a este respecto son acotadas y se construyen tomando como base los instrumentos o medidas que contempla el ordenamiento jurídico vigente. Pueden ser divididas en dos grupos.

En materia de asimetrías regulatorias relativas a gobernanza, gestión y financiamiento, se propone profundizar un régimen de derecho público diferenciado para las universidades estatales (permitiendo mayor flexibilidad en su gestión en ciertos aspectos específicos) y reemplazar gradualmente el mecanismo de asignación del componente mayoritario del AFD (asignado bajo criterios meramente históricos) por uno basado en indicadores objetivos.

En lo relativo a la regulación de la estructura de títulos y grados, se propone, entre otros, mejorar la transparencia y comparabilidad de la oferta académica, revisar la regulación que afecta la duración de los programas y facilitar la movilidad estudiantil. La evidencia recabada da cuenta que cambios en este nivel, que han sido analizados por la autoridad y expertos sectoriales, pueden tener un impacto positivo en los niveles de competencia entre instituciones.

Fuentes de información, colaboración y asesorías

Este estudio consideró múltiples fuentes de información. En primer lugar, se utilizó intensivamente información recolectada por distintos órganos del Estado. Entre otros, se procesaron datos solicitados al Ministerio de Educación, en particular la Subsecretaría de Educación Superior y los órganos que se relacionan con aquella. Otros antecedentes fueron requeridos a la Superintendencia de Educación Superior, a la Superintendencia de Pensiones, al Servicio de Registro Civil e Identificación y al Servicio Civil.

En segundo lugar, se solicitó antecedentes a las propias IES, confeccionándose al efecto una muestra de 48 instituciones, representativas de la diversidad del sector.

En tercer lugar, se sostuvieron más de 70 entrevistas con actores del sistema, incluyendo rectores y representantes de instituciones académicas, fundaciones y corporaciones, investigadores y autoridades con competencias regulatorias en materia de educación superior.

En cuarto lugar, los análisis consideraron datos recabados a través de una encuesta realizada a estudiantes y exestudiantes de instituciones de educación superior matriculados por primera vez entre los años 2014 y 2023. Se trata, por su alcance y características, de una encuesta de carácter inédito, en la que participaron más de 21.000 personas a lo largo y ancho del territorio nacional. Para elaborar dicha encuesta se realizaron 24 grupos focales. En ellos participaron voluntariamente casi 100 estudiantes y exestudiantes de programas de pregrado, de distintos programas, subsistemas y regiones del país.

En quinto lugar, se llevó a cabo un análisis de múltiples fuentes documentales de carácter público relativas a la historia de la regulación de educación superior en Chile, la legislación vigente, la doctrina especializada y la jurisprudencia relevante, así como experiencias comparadas en otras jurisdicciones.

En sexto lugar, diversos actores, IES y agrupaciones de IES aportaron, por iniciativa propia, antecedentes y estudios previos vinculados al funcionamiento del sistema de educación superior.

Finalmente, el estudio se benefició de la asesoría experta de distintas personas y organizaciones. Los análisis económicos fueron ejecutados con la asesoría de las académicas Andrea Repetto Lisboa y Paola Bordón Tapia. El estudio se benefició también de la asesoría *ad honorem* del Banco Interamericano del Desarrollo (BID), a través de su Senior Education Specialist Elena Arias Ortiz. Por último, el diseño y planificación de la ejecución de los grupos focales y la encuesta dirigidos a estudiantes y exestudiantes de la educación superior fue efectuado con la asesoría del Laboratorio de Encuestas y Análisis Social (LEAS).

Precisiones Metodológicas

Todas las estadísticas que involucren magnitudes monetarias se presentan en moneda real a mayo de 2025.

II. Diagnóstico de la evolución competitiva del mercado

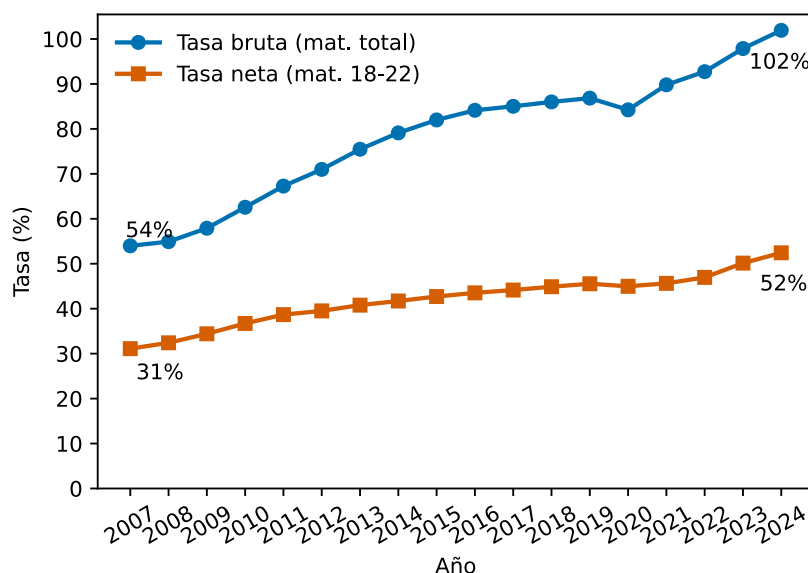
A continuación, se presenta un diagnóstico de la evolución de la competencia en el sistema de educación superior chileno durante la última década y media. Se explora el rendimiento del sector a la luz de métricas usualmente usadas en análisis de competencia —como la concentración o los precios—. Adicionalmente, se indaga el rendimiento competitivo en métricas de calidad.

A. Hallazgo 1: Indicadores de competencia tradicionales no permiten descartar que el sector tenga problemas. Es preciso evaluar la calidad.

Importante crecimiento de la cobertura aparejado de una disminución del número de instituciones, muy marcada en el segmento CFT.

La cobertura del sistema de educación superior aumentó considerablemente durante el periodo analizado. Por otro lado, se observa una disminución considerable en el número de instituciones, particularmente en el segmento CFT.

Figura 1: Evolución de la cobertura del sistema según tasa bruta y neta

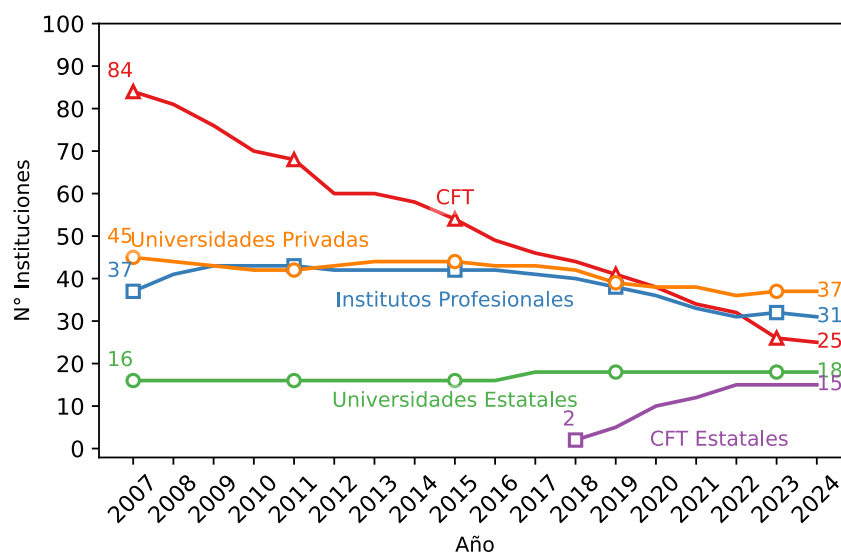


Fuente: Elaboración propia sobre la base de datos del MINEDUC.

Para medir la cobertura del sistema, se usaron dos indicadores: la tasa bruta y neta. La tasa bruta corresponde al número de matriculados en educación superior, de cualquier edad, dividido por la población de 18 a 22 años, por lo que puede superar el 100%. La tasa neta, por su parte, considera sólo a quienes están matriculados y además pertenecen al rango de 18 a 22 años. Entre 2007 y 2024, como se observa en la Figura 1, la tasa bruta subió de 54% a 102%, mientras que la tasa neta lo hizo de 31% a 52%. La brecha entre ambas se

debe a que gran cantidad de estudiantes no ingresa inmediatamente a la educación superior luego de egresar de enseñanza media, cursan más de una carrera o reingresan, y a que la duración real de las carreras tiende a ser superior a la formal.

Figura 2: Evolución del número de IES según tipo de institución



Fuente: Elaboración propia con base en datos del MINEDUC.

Por otro lado, respecto del número de instituciones, entre 2007 y 2024 es posible constatar que hubo una reducción sustancial, como se observa en la Figura 2. Si a comienzos de este periodo el número era igual a 182, en 2024 bajó a 126, reduciéndose en 30%, a una tasa media de 2% anual. Esta disminución se produce principalmente por la marcada disminución del número de CFT, que pasó de 84 a 25. También contribuyó la salida de universidades privadas, que pasaron de 45 a 37, y de institutos profesionales, cuyo número se redujo de 37 a 31.

Concentración elevada y persistente en el tiempo, con marcada heterogeneidad entre tipos de institución.

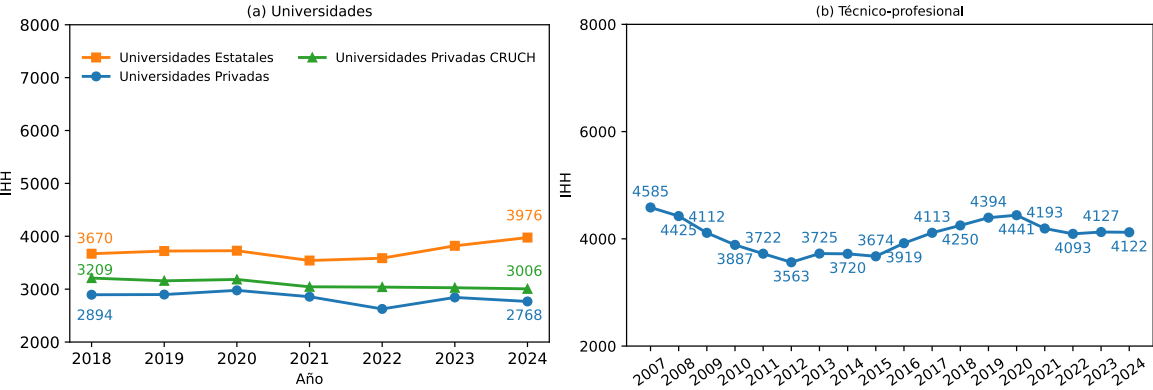
También se analizó la evolución de la concentración de la oferta de programas de educación superior para evaluar el grado de competencia en distintos mercados. Debido a la disponibilidad de datos, se utilizaron metodologías diferenciadas para el subsistema universitario y el técnico-profesional. En el caso del subsistema universitario, se utilizó para medir la concentración el índice de Herfindahl-Hirschman (IHH)² calculado por mercado, definido a partir del conjunto de alternativas relevantes para los postulantes. La definición de los mercados se construyó con los datos observados de las postulaciones a

² El IHH se calcula sumando los cuadrados de las participaciones de mercado de los diversos actores en términos porcentuales. Un IHH superior a 2.500 es un índice expresivo de un mercado altamente concentrado. Con todo, es importante precisar que la FNE utiliza la información estructural del mercado involucrado como un punto de partida de su análisis y no como un predictor preciso del desempeño competitivo del mismo.

universidades a través del Sistema de Admisión Único (SAU), que permiten vincular programas a través de postulaciones en común. Esta fuente no considera universidades no adscritas al SAU ni instituciones del subsistema técnico profesional.

Para cada carrera se definió un mercado con esa carrera como referencia. La demanda del mercado correspondió a los postulantes que incluyeron la carrera de referencia entre sus preferencias. Los competidores fueron todas las alternativas efectivamente consideradas por esa demanda y la participación de una alternativa se midió como la fracción de dicha demanda que terminó matriculándose en ésta. Con tales definiciones se calculó el IHH por mercado y su evolución anual; solo fue posible evaluar el período 2018-2024, dado que antes no es factible separar el efecto de entradas y salidas reales del originado por adscripciones al SAU.

Figura 3: Evolución del IHH promedio ponderado por mercado para subsistemas universitario y técnico profesional.



Fuente: Elaboración propia con base en datos de MINEDUC.

En la Figura 3, se presentan los resultados al segmentar por subsistema y tipo de institución. Se observa que emergen diferencias importantes en los niveles de concentración en el panel que corresponde al sector universitario. Entre 2018 y 2024 la concentración promedio se mantuvo alta y relativamente estable, con un IHH medio cercano a 3.500 puntos. Este nivel es equivalente al que se observaría en mercados con tres competidores de tamaño similar o menos, lo que sugiere una diferenciación relevante entre programas y una demanda heterogénea. Los mercados asociados a universidades estatales presentan los mayores niveles de concentración en el sector universitario y experimentan una tendencia al alza, desde aproximadamente 3.670 puntos en 2018 hasta 3.976 en 2024. En las universidades privadas del CRUCH, el IHH promedio se sitúa en torno a 3.209 en 2018 y disminuyendo a 3.006 al final del periodo. Respecto de las universidades privadas no pertenecientes al CRUCH, la concentración disminuye desde cerca de 2.894 a 2.768 puntos.

En el caso del subsistema técnico profesional, para efectos exclusivamente de este estudio, cada mercado se definió como la combinación de región y área de carrera genérica³. Cuando IP y CFT ofrecían carreras en una misma región, clasificadas dentro de una misma área de carrera genérica, se incluyeron dentro de un mismo mercado. Los promedios de IHH de los distintos mercados así definidos se reportan ponderados por matrícula⁴.

Como se observa en el panel derecho de la Figura 3, la concentración es alta durante todo el período. El IHH ponderado disminuye entre 2007 y 2012 desde 4.585 hasta 3.563 puntos, estable entre 2013 y 2015, y aumenta desde 3.919 en 2016 hasta 4.441 en 2020, retornando a 4.122 en 2024. Esta dinámica se asocia a entradas netas de IPs y, posteriormente, a salidas netas de IPs, además de la salida de un número relevante de CFTs.

Arancel e ingreso promedio anual por estudiante crecen en todos los segmentos.

La dinámica de precios y del ingreso efectivo por estudiante se estudió utilizando dos fuentes de información: los aranceles de lista de los distintos programas de educación superior y las fichas FECU para calcular los ingresos por arancel por estudiante ponderados por matrícula. Mientras el arancel de lista refleja el precio publicado, el ingreso por estudiante capta el precio efectivo, incluyendo descuentos, becas y, también, la composición de la matrícula⁵, aunque tiene la limitante de involucrar todos los aranceles, incluyendo los de programas de posgrado.

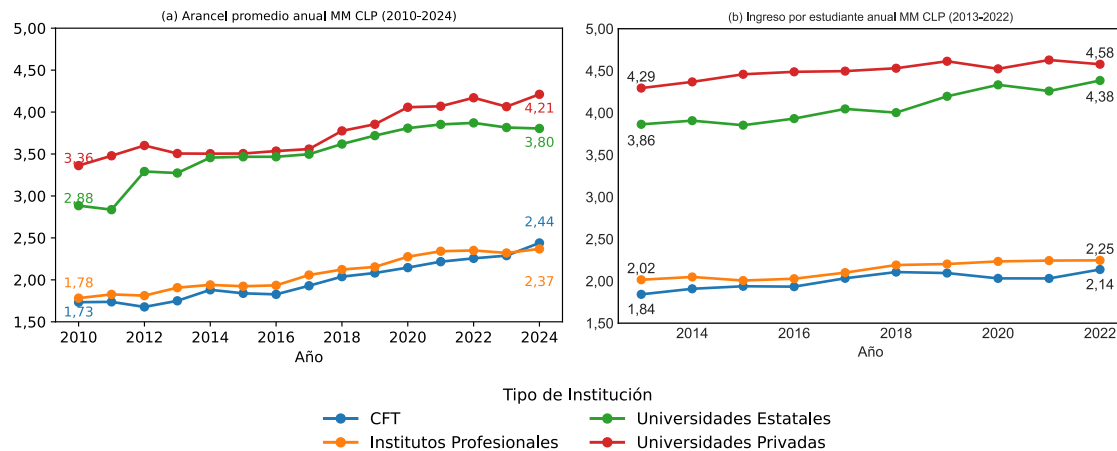
Entre 2013 y 2022, los ingresos por aranceles aumentaron de 3,7 a 4,6 billones de pesos, en términos reales, mientras que el ingreso promedio por estudiante creció desde 3,3 millones en 2014 a 3,6 en 2022 un 9%. A nivel agregado, el arancel de lista promedio, en términos reales, subió 26,4% entre 2010 y 2024 (de 2,35 a 2,97 millones), con señales de estabilización desde 2020. Como se observa en la Figura 4, al segmentar por tipo de institución, los aranceles de lista son más altos en universidades privadas y estatales y menores en CFT e IP.

³ Homologación de carreras que realiza MINEDUC para fines analíticos. El glosario que define esta variable se encuentra disponible en el Servicio de Información de Educación Superior. Véase: SiES. «Glosario Bases de Matrícula en Educación Superior 2025». Disponible en el siguiente [vínculo](#) (último acceso: octubre 2025).

⁴ Nótese que, por un lado, esta definición podría ser muy amplia, dado que un área de carrera genérica podría contemplar carreras que, si bien podrían homologarse sobre la base de su nombre, no serían sustitutos, pues podrían no compartir el mismo currículo o podrían divergir en cuanto a su calidad. Por otro lado, esta definición de mercado podría ser considerada estrecha pues podría haber carreras en otras áreas de carrera genérica que fuesen consideradas como sustitutos por una magnitud relevante de personas.

⁵ “Composición de la matrícula” alude a cambios en la distribución de estudiantes dentro de una misma institución y sus programas. Al variar los pesos de los programas, por ejemplo, más matrícula en programas relativamente más caros, el ingreso promedio ponderado puede cambiar, aunque los precios de cada programa se mantengan constantes.

Figura 4: Evolución de arancel anual promedio e ingreso anual promedio ponderado por estudiante, según tipo de institución (2013-2022).



Fuente: Elaboración propia con base en datos de MINEDUC y FECU.

El ingreso por estudiante muestra aumentos heterogéneos. El aumento fue de un 16% en CFT, 13,5% en universidades estatales, 11,3% en IP y 6,8% en universidades privadas. La descomposición Foster-Haltiwanger-Krizan (2013 vs. 2022) indica que las alzas de ingresos promedio por estudiante en los CFT e IP corresponde principalmente a (i) alzas de precios al interior de las instituciones que permanecen en ambos años o (ii) un desplazamiento de la matrícula hacia programas relativamente más caros dentro de esas mismas instituciones. En el caso de universidades estatales, el incremento es explicado principalmente por mayores precios dentro de las mismas instituciones, lo cual es consistente con los hallazgos previos sobre el incremento de los aranceles y/o desplazo de matrícula hacia carreras más caras dentro de este tipo de instituciones. En el caso de las universidades privadas, el aumento proviene principalmente de la composición, es decir, la matrícula se desplazó hacia instituciones inicialmente más caras.

Markups promedio han aumentado, explicándose principalmente por aumento en el segmento IP. Existe importante heterogeneidad intra y entre subsistemas.

El *markup* se define como la razón entre el precio y el costo marginal. En el contexto de la educación superior, este costo corresponde al de entregar el servicio educacional a una persona adicional en un año. Opera como indicador de poder de mercado que se define, precisamente, como la capacidad que tiene un agente de mercado de elevar su precio por sobre su costo marginal. Dado que este último factor no es observable, se estiman markups siguiendo la metodología de De Loecker y Eeckhout⁶, combinada con estimadores de

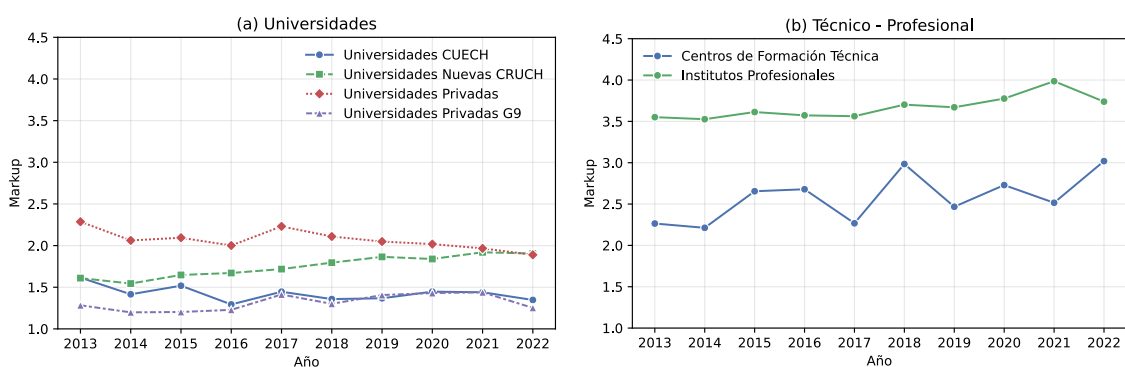
⁶ De Loecker, J., Eeckhout, J., & Unger, G. «The Rise of Market Power and the Macroeconomic Implications», *The Quarterly Journal of Economics* 135, n° 2 (2020): 568-571.

funciones de producción a la Akerberg et al.⁷, utilizando las FECU para el período 2013-2022 y permitiendo tecnologías distintas por tipo de institución.

En resumen, el método utilizado consiste en estimar qué tan sensible es la oferta académica a los cambios en el uso de un insumo que las instituciones pueden ajustar en el corto plazo, y usar esa relación para inferir la distancia entre el precio y el costo marginal. En este caso, el insumo variable utilizado corresponde al gasto en remuneraciones académicas.

Como se observa en la Figura 5, existe un aumento en los markups mayormente dentro del subsistema técnico-profesional. En particular, en los IP, la mediana del markup aumenta desde 3,55 en 2013 a 3,98 en 2021, disminuyendo levemente a 3,73 en 2022. En CFT, se observa un aumento de la mediana desde 2,26 en 2013 hasta 3,01 en 2022. En el subsistema universitario los niveles son más bajos y relativamente estables, aunque con alzas moderadas, según el segmento universitario analizado.

Figura 5: Evolución de la mediana del markup, según subsistema y tipo de institución.



Fuente: Elaboración propia con base en datos de MINEDUC.

Es importante, asimismo, destacar la heterogeneidad intra y entre subsistemas. Los *markups* observados en el subsistema universitario son notoriamente menores que los que se aprecian en el subsistema técnico profesional. Y al interior de los subsistemas también se aprecian importantes diferencias. En el universitario, mientras las universidades del CRUCH (CUECH y privadas G9) tienen *markups* cercanos a 1,4, los precios de las universidades privadas duplican los costos marginales. En el subsistema TP se observa lo mismo entre IP y CFT.

En resumen, no pueden descartarse problemas de competencia. Se requiere una evaluación de la calidad.

La evidencia presentada es consistente con un sector donde existen problemas de competencia: elevados niveles de concentración, precios que aumentan en el tiempo, y

⁷ Akerberg, D., Caves, K., & Frazer, G. «Identification Properties of Recent Production Function Estimators», *Econometrica* 83, n°6 (2015): 2414-2432.

markups en aumento en el subsistema TP, que exhiben además un importante grado de heterogeneidad en cada subsistema.

Sin embargo, las tendencias observadas también podrían reflejar, al menos en parte, otros elementos que caracterizan al sector. Uno importante guarda relación con las fuentes de financiamiento. Manteniendo todo lo demás constante, en la medida que los aranceles representen una menor proporción de los ingresos, las instituciones podrían cobrar precios más cercanos a los costos marginales y aun así cubrir sus costos. En efecto, se observan esquemas de financiamiento bastante disímiles entre los distintos tipos de IES. Mientras que para las universidades privadas no pertenecientes al CRUCH, CFT e IP en 2022 los aranceles representaron más de un 90% de sus ingresos, para las pertenecientes al CRUCH, estos representaron 50% o menos. Así, estas diferencias podrían explicar divergencias en *markups* entre las IES en el CRUCH y las demás, pero no las diferencias observadas en el resto de las instituciones.

Adicionalmente, algunas de las tendencias observadas podrían explicarse por la regulación de la calidad. En efecto, sus requerimientos se han incrementado en el tiempo, traduciéndose en mayores costos fijos para las instituciones. Estos mayores costos fijos podrían explicar las alzas en *markups* observadas en el subsistema TP. Sin embargo, llama la atención que tendencias al alza similares no se aprecien en el subsistema universitario, el que ha estado sometido al mismo régimen regulatorio.

Por último, la heterogeneidad observada en los *markups* podría explicarse igualmente por diferencias en calidad. Una IES podría entregar servicios educacionales de mejor calidad que otras por contar, por ejemplo, con mejores instalaciones, mejor tecnología o mejores programas de seguimiento de sus egresados, lo que supondría mayores costos fijos y, por lo tanto, mayores *markups*. Si este fuese el caso, no se podría establecer necesariamente que la IES estuviese ejerciendo un mayor poder de mercado.

Así, para poder comprender de manera más cabal estos resultados, fue crucial para este estudio revisar la evolución de la calidad.

B. Hallazgo 2: Principales determinantes de la calidad incluyen atributos intrínsecos de las personas y económicos y reputacionales de las carreras e instituciones.

Para poder hacer un análisis de la calidad, fue necesario primero contar con una operacionalización del concepto. Así, un primer esfuerzo consistió en identificar qué aspectos determinan la calidad de las carreras y de las instituciones que las imparten. El foco se puso en la perspectiva de los estudiantes y exestudiantes de programas de pregrado. Consecuentemente, la operacionalización adoptada se apoyó fuertemente en los resultados de los grupos focales y de la encuesta realizados a esta población.

A partir de las respuestas recabadas en 24 grupos focales, en los que se entrevistó a 96 personas, se construyeron las listas de determinantes de calidad, tanto para carreras como instituciones, que posteriormente fueron presentadas como alternativas en la encuesta. En

ésta, luego, se pidió a estudiantes y exestudiantes seleccionar aquellos atributos que considerarían relevantes hoy si tuviesen que escoger nuevamente una carrera de educación superior, haciéndose la misma pregunta para el caso de la elección de una institución de educación superior. Los resultados corresponden a estimaciones poblacionales, donde la población se compone de los estudiantes y exestudiantes dentro del marco muestral de la encuesta: cohortes que ingresaron a alguna institución de educación superior —excluyendo FF.AA.— en los años 2014, 2016, 2018, 2020, 2022 y 2023.

Tabla 1: Porcentaje de personas que señalan como relevante determinante de la elección de carrera o institución

Determinante señalada en la elección de	Tipo determinante	Determinante de elección	Estimación Puntual	I.C. Inferior	I.C. Superior
			[%]		
carrera	Intrínsecos de las personas	Vocación o interés por la carrera	53	52	55
carrera	Intrínsecos de las personas	Mis habilidades para esa carrera	45	43	46
carrera	Económicos	Empleabilidad	42	41	44
institución	Reputacionales	Años de acreditación institucional	41	40	42
carrera	Económicos	Amplitud del campo laboral	39	37	40
institución	Económicos	Arancel	37	34	39
carrera	Económicos	Expectativa salarial	36	35	38
institución	Reputacionales	Prestigio institución	36	34	37
institución	Económicos	Oportunidades de inserción laboral	35	34	37
institución	Económicos	La ubicación de la sede	35	33	37
institución	Otros	Nivel o preparación de los profesores	35	33	36
institución	Económicos	Horario de las clases	35	32	37
institución	Económicos	Disponibilidad de becas o gratuidad	30	27	32
carrera	Económicos	Arancel	27	25	30

Fuente: Elaboración propia con base en los datos de la Encuesta.

A partir de las alternativas seleccionadas en la encuesta, se identificaron tres grupos de atributos relevantes para más de un cuarto de la población: atributos intrínsecos de las personas, y económicos y reputacionales de las carreras e instituciones. El primer grupo se compone de la vocación por y aptitudes para una carrera. El grupo de atributos económicos, por su parte, incluye la empleabilidad, la amplitud del campo laboral, la expectativa salarial y el arancel, en el caso de la elección de una carrera; en el de la elección de una institución, dentro de este grupo se encuentra el arancel, las oportunidades de inserción laboral, la

ubicación de la sede, el horario de las clases y la disponibilidad de becas o gratuidad. Por último, un porcentaje sustantivo de estudiantes o exestudiantes considera aspectos reputacionales de las instituciones, específicamente, los años de acreditación y el prestigio. Y el nivel de preparación de los profesores igualmente es contemplado por una proporción sustantiva de personas. La Tabla 1 contiene los porcentajes de la población para los que estos atributos son relevantes al elegir una carrera o institución.

C. Hallazgo 3: Métricas de calidad no muestran una progresión clara, existiendo importantes diferencias entre instituciones de distinto tipo. El subsistema TP requiere particular atención.

Una vez identificadas las principales determinantes de la calidad, tanto de carreras como de instituciones, se procedió a analizar su evolución, centrándose en aspectos cuantificables. Específicamente, se analizó la evolución de atributos económicos, como la empleabilidad, el salario de los egresados, la duración de las carreras (que impacta en los costos), o la evolución de los aranceles, descrita previamente. También se estudió la evolución de una métrica que combina la mayor parte de los beneficios y costos mencionados, usando un marco conceptual bien asentado en la práctica de evaluación de proyectos: el valor presente neto. Asimismo, el análisis también abordó la evaluación de métricas subjetivas de calidad y de alineamiento en el mercado laboral, siendo esta última particularmente pertinente, dada la importancia que tiene la vocación en las decisiones de las personas.

Con el fin de estimar el impacto de la educación superior sobre resultados como salarios, empleo o la duración de los estudios, se empleó una metodología que va más allá de las comparaciones de promedios entre programas. Dado que los estudiantes no se distribuyen aleatoriamente entre las carreras, y que su origen socioeconómico, desempeño académico previo y otras características influyen tanto en la elección de sus estudios como en los resultados posteriores, un análisis basado únicamente en tendencias promedio podría conducir a conclusiones erróneas.

Para evitar este sesgo se utilizó el marco analítico de Mincer, que permite identificar el impacto de las carreras controlando por factores de confusión. Concretamente, por cada métrica se estimó el efecto de las carreras controlando por indicadores de habilidad académica (como las notas de enseñanza media o resultados en la prueba SIMCE), características socioeconómicas y demográficas, así como la experiencia laboral previa de las personas. El análisis usó datos administrativos, cubriendo la ventana de tiempo que va desde el 2008 al 2023, cruzando información de trayectorias formativas en la enseñanza media y educación superior (que mantiene el MINEDUC) con información laboral (presente en la base de datos del Seguro de Cesantía y del Sistema de Pensiones, de la Superintendencia de Pensiones) y demográfica (del Registro Civil).

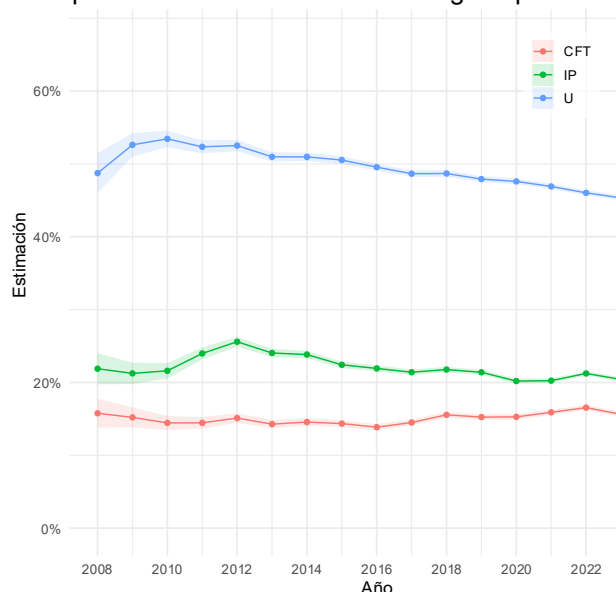
La prima salarial promedio de las carreras universitarias ha decrecido, aunque ha más que duplicado la de instituciones TP, cuyos niveles se han mantenido relativamente estables. Existe importante heterogeneidad intra y entre subsistemas.

En cuanto al valor que agregan las carreras a los ingresos de las personas, se estimó la *prima salarial*, entendida como el efecto en los salarios controlando por factores que podrían estar correlacionados con mayores ingresos, como variables demográficas, socioeconómicas, la experiencia de los individuos en el mercado laboral o sus aptitudes académicas.

A nivel agregado, en el periodo de estudio, la prima salarial ha tenido un leve decrecimiento, pasando de un 30% en 2010 a un 27% en 2023. En otras palabras, si en 2010 haber estudiado en una IES se tradujo en salarios (en promedio) 1,3 veces mayores respecto de quienes no lo hicieron, en 2023 este factor fue igual a 1,27.

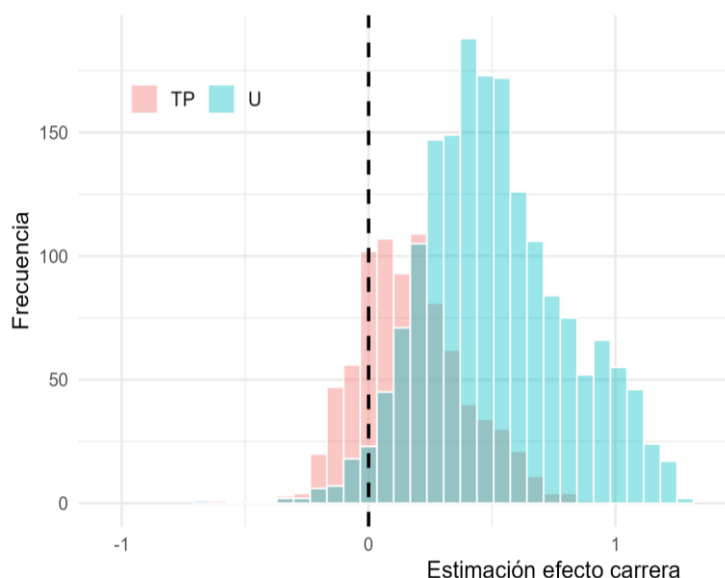
Además, se observa un comportamiento diverso para cada tipo de institución, como muestra la Figura 6. Existen marcadas diferencias entre tipos de instituciones, especialmente entre las universitarias y las del subsistema técnico profesional, habiendo las carreras universitarias más que doblado la prima salarial de las TP, aunque desde 2010 el promedio ha decrecido sostenidamente. Adicionalmente, al observar las trayectorias se aprecia que mientras que el valor que agregan las carreras universitarias ha tendido a disminuir, el de las carreras impartidas por IP creció hasta 2012, llegando a cerca de 25 puntos porcentuales, para luego decrecer hasta un 20%. Por su parte la prima asociada a las carreras impartidas por CFT se ha tendido a mantener estable, en torno a un 16%.

Figura 6: Evolución de la prima salarial de las carreras según tipo de institución



Fuente: Elaboración propia con base en datos de MINEDUC, SP y Registro Civil.

Figura 7: Distribución de la prima salarial de las carreras en 2023



Fuente: Elaboración propia con base en datos de MINEDUC, SP y Registro Civil.

Y, si se considera una estimación de primas salariales a nivel de carrera, realizada para el año 2023, se observa una varianza intra subsistema muy marcada. En la Figura 7 se visualiza que, tanto en el subsistema universitario como en el técnico profesional, existen carreras que incrementan los salarios en más de un 50%. En el subsistema universitario, existe una fracción considerable de carreras que los incrementa en más de un 100%. Por otro lado, también en ambos subsistemas, existen carreras con primas salariales negativas, siendo la fracción de programas en esta condición más importante en el subsistema TP.

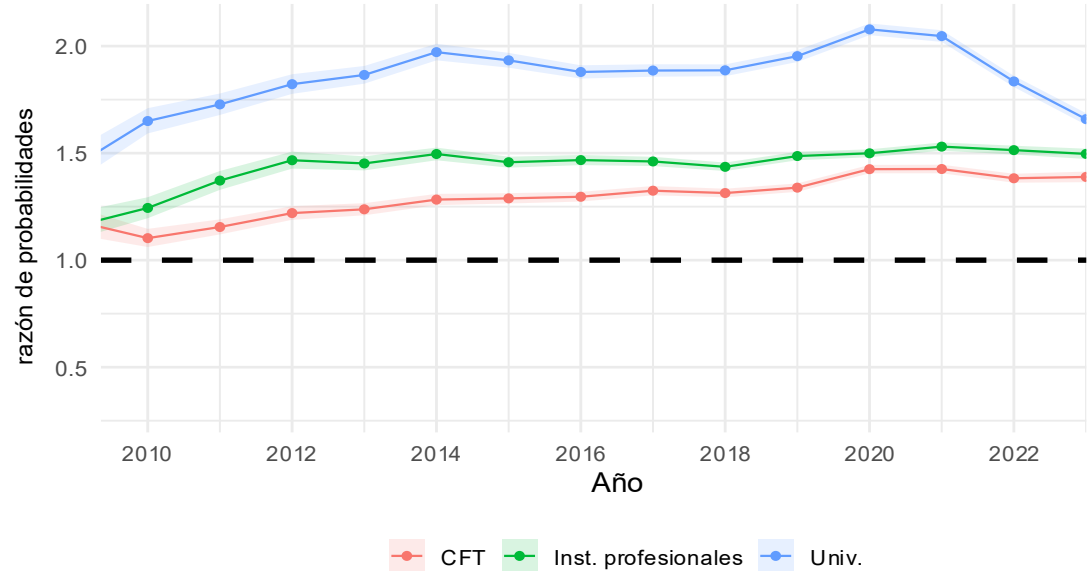
Impacto de carreras en empleabilidad aumentó hasta 2014, manteniéndose estable y existiendo convergencia entre tipos de instituciones. Existe una importante heterogeneidad intra subsistema.

En términos agregados, en todos los periodos, se observa que las IES contribuyen de manera significativa a mejorar las chances de que una persona esté empleada. Asimismo, se observa que la contribución en mejorar la empleabilidad crece hasta 2014 manteniéndose relativamente estable desde entonces. Midiendo este valor agregado a través de la *razón de probabilidades* de la empleabilidad –correspondiente al cociente entre la probabilidad de estar empleado dado que la persona egresó de una IES versus aquella que no asistió a la educación superior–, si en 2010 la estimación puntual del cociente fue 1,31, en 2023 esta fue cercana a 1,5, un aumento de 20 puntos porcentuales.

Además, se observan diferencias sustantivas según el tipo de institución, aunque estas brechas han tendido a reducirse con el tiempo, como lo muestra la Figura 8. En 2014 haber estudiado en un CFT aumentaba las chances de estar empleado en un 25%, respecto de no haber estudiado, mientras que haberlo hecho en una universidad doblaba las chances.

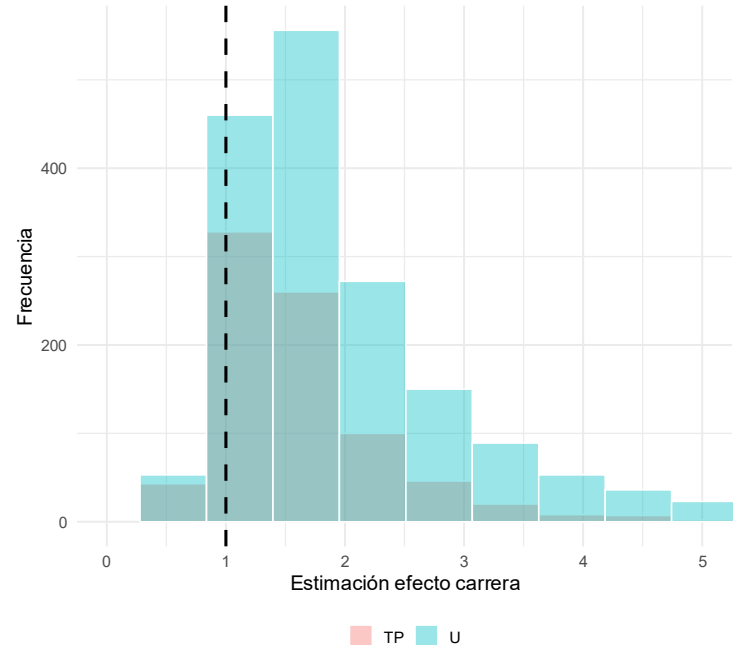
En 2023, por otro lado, haber estudiado en un CFT aumentaba las chances en cerca de 38%, mientras que haber estudiado en la Universidad las incrementaba en cerca de 65%.

Figura 8: Evolución de la razón de probabilidades del impacto medio de las carreras en la empleabilidad según tipo de institución



Fuente: Elaboración propia con base en datos de MINEDUC, SP y Registro Civil.

Figura 9: Distribución de la razón de probabilidades del impacto de las carreras en la empleabilidad en 2023



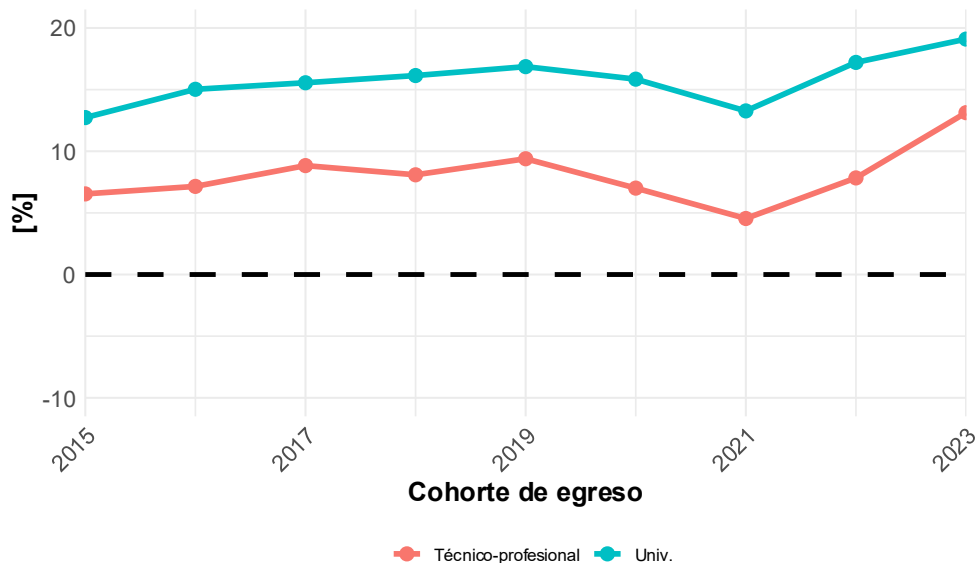
Fuente: Elaboración propia con base en datos de MINEDUC, SP y Registro Civil.

Adicionalmente se constató que hay importantes diferencias entre las distintas carreras al interior de los subsistemas. La Figura 9 da cuenta de este hecho. En ambos subsistemas existe una proporción sustantiva de carreras que pueden triplicar las chances de estar empleado respecto de no haber estudiado. Al mismo tiempo, sin embargo, existen otras donde las chances son incluso menores que el contrafactual.

El exceso de duración de las carreras ha aumentado, siendo siempre mayor en el subsistema universitario.

El exceso de duración se define como el porcentaje en que la duración real de una carrera supera su duración formal. Por ejemplo, si la duración real de una carrera fue de 6 años, mientras que su duración formal de 5, se tiene que el exceso de duración así definido es 20% ($= 6/5 - 1$). La Figura 10 muestra para aquellos que egresaron de su carrera el 2015, el exceso de duración de quienes estudiaron carreras del subsistema universitario estaba en alrededor de un 12,5%, mientras que, para los egresados del subsistema técnico-profesional, este era de un 6,5%. En 2023, por otro lado, el exceso de duración del sistema universitario ascendió a un 19% y el del TP a un 12,5 %.

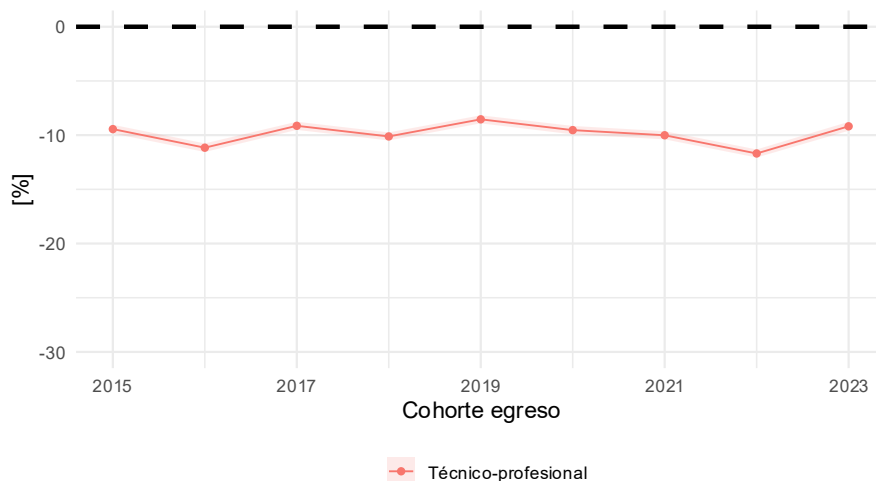
Figura 10: Evolución del exceso de duración promedio por subsistema



Fuente: Elaboración propia con base en datos de MINEDUC.

Adicionalmente, se observa que existen diferencias sistemáticas entre subsistemas. Esto es, luego de controlar por las características de los individuos que estudian las distintas carreras, en todos los periodos, se observan diferencias del orden de un 10%. Esto es, el impacto medio de estudiar una carrera en el subsistema técnico profesional es la reducción en un 10% del exceso de duración respecto de haberlo hecho en el subsistema universitario.

Figura 11: Evolución del exceso de duración promedio por subsistema



Fuente: Elaboración propia con base en datos de MINEDUC, SP y Registro Civil.

El VPN de las carreras ha disminuido. Y el porcentaje de personas que ingresan a carreras con VPN negativo ha aumentado, alcanzando un 40% en 2023.

Si bien resulta informativo analizar indicadores de beneficios económicos, como la empleabilidad o los ingresos, y variables que impactan en los costos, como el arancel o la duración de las carreras, no es directo dirimir cuál es la incidencia que tiene cada una de estas métricas cuando se toma una decisión que involucra su evaluación conjunta. Cada una por separado es informativa, pero sólo entrega información parcial. Un programa podría tener mejor empleabilidad que otro, pero contar con ingresos esperados inferiores. Asimismo, la duración de uno podría ser menor, pero tener aranceles más elevados que la alternativa.

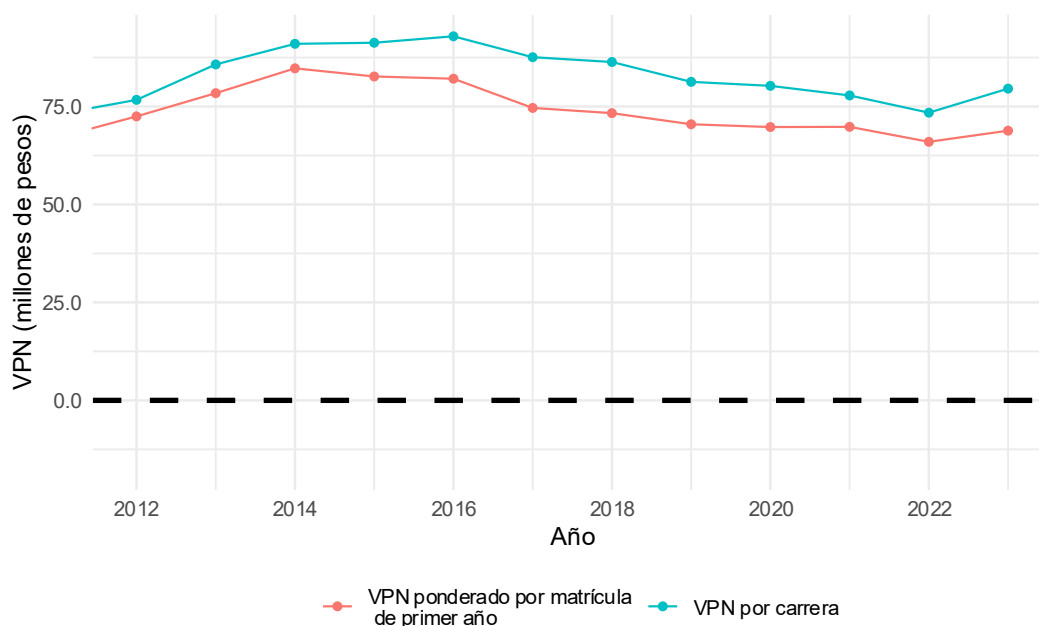
En consecuencia, se contempló adicionalmente el análisis de una métrica comprehensiva que permite evaluar de manera conjunta beneficios y costos. Se trata del *valor presente neto* (VPN), el que ha sido utilizado por investigadores para dimensionar el valor que agregan programas de educación superior, y se utilizó en este estudio para tener una idea más comprehensiva de los beneficios y costos económicos del sector.

La métrica se construye substrayendo de los beneficios económicos los costos asociados a elegir un determinado programa en la educación superior, los que se estiman anualmente y se traen a valor presente mediante una tasa de descuento. En el ejercicio realizado, como beneficios se consideró el flujo de ingresos al que pudo acceder una persona, en la medida que se empleó, luego de haber egresado de un programa. Dentro de los costos, por su parte, se contemplaron el pago de aranceles y matrícula, por la duración nominal de una carrera, los costos de titulación, más el costo de oportunidad. Esta última magnitud

corresponde a los ingresos que las personas dejan de percibir por elegir una determinada carrera en la educación superior, en lugar de ingresar al mercado laboral, directamente. Los salarios fueron calculados con los modelos estimados para el cálculo de las primas salariales, y se usó una tasa de descuento de 2% real.

Adicionalmente, se consideró que los valores presentes de dos carreras distintas podrían diferir, no porque las carreras tengan impactos diversos, sino porque el grupo de personas en cada carrera es diferente. Esta consideración es vital. Un programa podría producir VPN más elevados que otro no porque agrega más valor si no porque es estudiado por personas de mejor rendimiento académico, por ejemplo. Así, con el afán de aislar el efecto que pueden tener las características de las personas en los valores presentes, se consideró para el cálculo al individuo medio. Es decir, a una persona ficticia, que tiene las características promedio de la población: un estudiante que ingresó a la educación superior a los 21 años, que tuvo un promedio de notas de cuarto medio igual a 5,9, que estuvo en el percentil 56 de notas de su curso, tuvo una asistencia en la enseñanza media igual al 89%, que egresó de un establecimiento cuyo promedio en la evaluación SIMCE de matemáticas fue igual 255 y en la lectura fue igual a 265, y cuyo sexo fue 48% masculino y 52% femenino.

Figura 12: Evolución del promedio simple del VPN de las carreras y del promedio ponderado por el número de matriculados de primer año

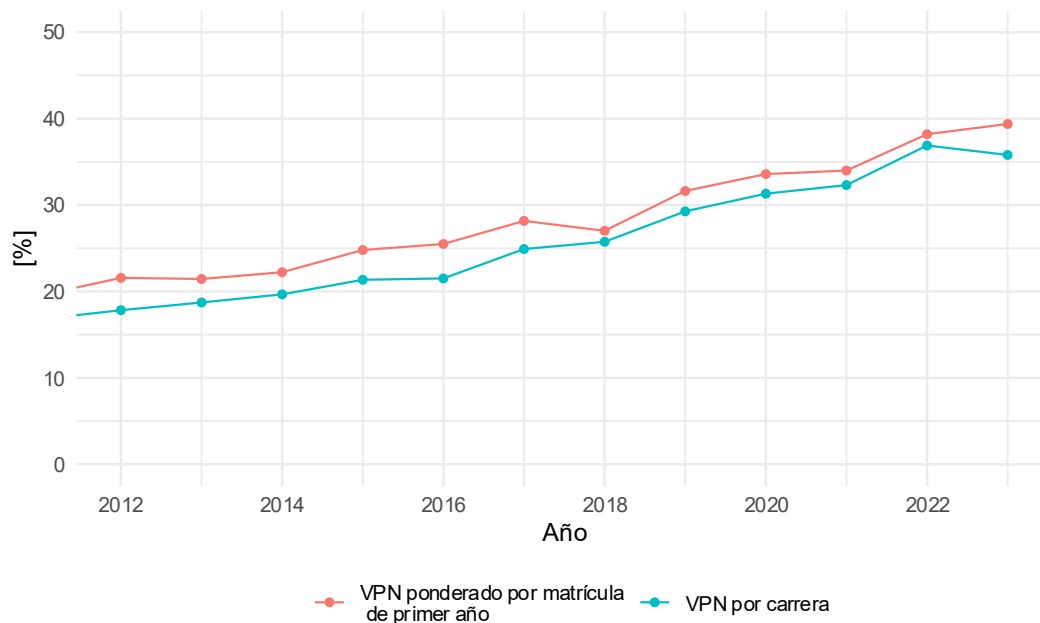


Fuente: Elaboración propia con base en datos de MINEDUC, SP y Registro Civil.

En la Figura 12 se puede ver cómo evoluciona el VPN promedio de los programas estudiados, sin importar el número de matriculados, y cómo evoluciona el VPN ponderado por la cantidad de alumnos que se matriculan en primer año. Primero, se observa que desde 2016 ambos promedios han tendido a decrecer de forma sostenida, con un leve incremento en 2023. Segundo, el VPN ponderado es consistentemente más bajo. De aquí se infiere

que las carreras con retornos más bajos tienden en promedio a estar sobrerrepresentadas respecto de aquellas carreras con mejor VPN. Este hallazgo es consistente con que una fracción importante de las personas no estaría considerando la rentabilidad de las carreras al momento de tomar una decisión. También podría explicarse porque el número de cupos de carreras con VPN más altos sería menor que el de carreras con peores VPN.

Figura 13: Evolución de la fracción de carreras con VPN negativo y de la fracción de personas que ingresa a tales carreras



Fuente: Elaboración propia con base en datos de MINEDUC, SP y Registro Civil.

La Figura 13 ofrece una perspectiva alternativa. Esta muestra la evolución del porcentaje de estudiantes de primer año matriculados en programas con VPN negativo y la fracción de programas con esta misma métrica adquiriendo valores inferiores a cero. Se puede observar que ambas métricas han tenido un alza sostenida. Si en 2012 la fracción de carreras con VPN negativo fue cerca de 17%, en 2023 este número fue superior a 35%. Por su parte, la fracción de estudiantes que ingresó a carreras con VPN negativo en 2012 fue igual a 22%, pasando a 40% en 2023.

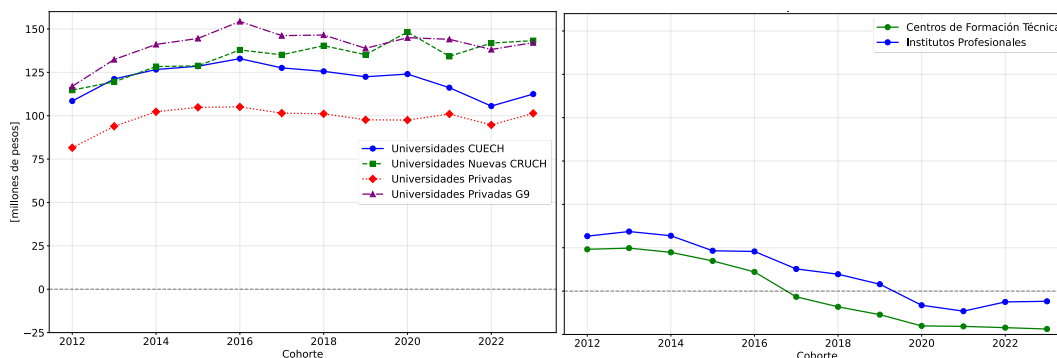
Marcadas diferencias entre las trayectorias de los subsistemas y entre tipos de instituciones.

La Figura 14 ilustra que existen marcadas diferencias entre subsistemas y al interior de estos entre distintos tipos de instituciones. El sistema universitario tiene retornos estables y relativamente elevados si se lo compara con los del subsistema técnico profesional. Y, dependiendo del tipo de universidad, los retornos pueden diferir sustantivamente. Las universidades en el G9 y las nuevas del CRUCH tienen VPN que superan en más de 45%

el retorno promedio de las carreras que imparten las universidades privadas no pertenecientes al CRUCH.

En cuanto al subsistema TP, en cambio, las carreras tienen un retorno decreciente en promedio, inferior a cero desde 2020. No obstante, cuando se considera el VPN promedio ponderado por el número de matriculados en primer año, si bien se mantienen las diferencias entre subsistemas, esta métrica siempre es positiva entre 2012 y 2023, aunque sigue siendo decreciente, y muy cercana a cero desde 2020 en adelante.

Figura 14: Evolución del promedio simple del VPN de las carreras por tipo de institución.



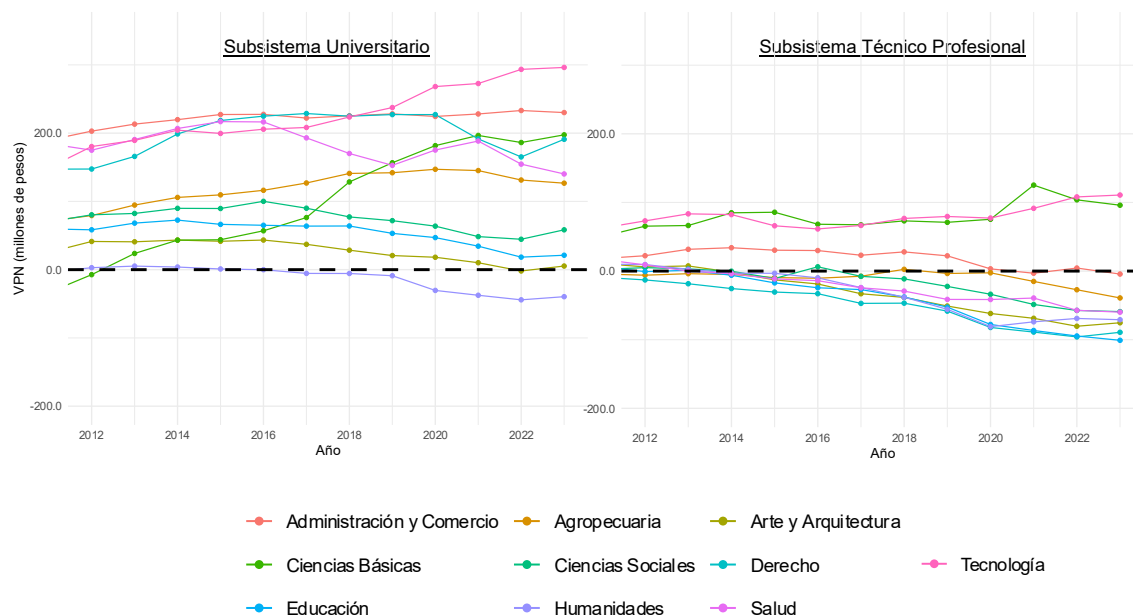
Fuente: Elaboración propia con base en datos de MINEDUC, SP y Registro Civil.

Importante diferencia entre la evolución de los VPN de las distintas áreas del conocimiento.

Resulta informativo analizar también la trayectoria de los VPN por distintas áreas del conocimiento, a nivel de cada subsistema. La Figura 15 muestra que la heterogeneidad es muy pronunciada tanto dentro como entre estos últimos. En el caso de las carreras universitarias, se observa que las áreas de tecnología, administración, ciencias y derecho tienen VPN importantes, llegando incluso a los 300 millones de pesos en el caso de las carreras del área de tecnología. En tanto, las carreras de las áreas de humanidades y arte y arquitectura presentan retornos que en promedio han tendido a disminuir, siendo negativos en los últimos años.

Para el caso del subsistema técnico-profesional, se observa un panorama distinto. En general, las carreras del área de tecnología y ciencias básicas tienen retornos positivos, llegando incluso a 100 millones de pesos y superando el VPN promedio de varias áreas del conocimiento en el subsistema universitario. Sin embargo, el resto de las áreas tiene rentabilidad negativa en promedio, lo que contrasta marcadamente con lo que ocurre en el subsistema universitario.

Figura 15: Evolución del VPN promedio de las carreras ponderado por el número de matriculados de primer año, según área del conocimiento



Fuente: Elaboración propia con base en datos de MINEDUC, SP y Registro Civil.

1 de cada 3 personas declara no estar satisfecha con su primera experiencia en la educación superior y un porcentaje similar que ésta cumplió sus expectativas parcialmente, poco o nada.

Otro conjunto de métricas que se examinó guarda relación con apreciaciones subjetivas de la experiencia que han tenido o tuvieron los estudiantes o exestudiantes de la educación superior. En concreto, fue de interés saber cuál fue la satisfacción de las personas respecto de su experiencia en la educación superior y si se cumplieron o no sus expectativas. Aunque sean indicadores de carácter subjetivo, no dejan de entregar información importante respecto del valor que agrega a los estudiantes y exestudiantes su formación en una IES.

La evaluación de éstas dos métricas se hizo a través de dos preguntas que se realizaron en la encuesta. En una se pidió a los encuestados señalar el nivel de satisfacción que tenían actualmente respecto de su primera experiencia en educación superior. Con base en las respuestas a esta pregunta, se estima que cerca de un 68% de la población reportaría estar satisfecho o muy satisfecho si tuviese que evaluar hoy la decisión que tomó para su primera experiencia en la educación superior. Un 16% no estaría satisfecho ni insatisfecho y el porcentaje restante estaría insatisfecho o muy insatisfecho.

En una segunda pregunta, se pidió a los encuestados indicar, considerando lo que esperaban recibir de su carrera o institución, en qué medida se habían satisfecho sus expectativas. Considerando las respuestas dadas respecto de la carrera que eligieron, se

estima que un 64% de la población en el marco muestral indica que sus expectativas se cumplieron en gran parte o totalmente. El porcentaje restante señala que éstas se cumplieron algo, un poco o no se cumplieron para nada. Ahora, en cuanto a la satisfacción de expectativas respecto de la institución, se estima que cerca de un 60% de la población indicaría que sus expectativas se cumplieron casi totalmente o en gran parte. Un 22% indicaría que éstas fueron satisfechas algo y el porcentaje restante señalaría que se cumplieron poco o nada.

Aproximadamente, 2 de cada 5 personas declaran que su trabajo se relaciona con sus estudios parcialmente, poco o nada y 1 de cada 2 personas indica estar sobrecalificada.

Las últimas dos métricas que se examinaron guardan relación con el alineamiento de las carreras con el mercado laboral. Estas resultan importantes pues, como se vio, la vocación y las aptitudes para desarrollar una carrera serían atributos relevantes para un porcentaje cercano a la mitad de las personas a la hora de optar por una carrera en la educación superior.

Se contempló el análisis del alineamiento en dos dimensiones. La primera corresponde al grado en que la carrera que estudió un individuo se relaciona con el trabajo que desempeña. Se exploró esta dimensión con base en las respuestas a una de las preguntas realizadas en nuestra encuesta a personas que hubiesen egresado y se encontrasen trabajando. Específicamente, se les preguntó a los encuestados si su trabajo actual se encontraba relacionado con su área de estudio.

Se estima que, para la población objetivo, una proporción cercana al 62% observaría que su trabajo se encuentra bastante o totalmente relacionado. Por otra parte, una fracción igual al 11% indicaría que su trabajo se encuentra parcialmente relacionado. Y, un 27% indicaría que su ocupación se encuentra poco o no relacionada con su área de estudios. Es decir, 38% de las personas señalaría trabajar en un área que está parcialmente, poco o nada relacionada con su formación educacional.

La segunda dimensión corresponde al grado en que la formación terciaria de una persona se ajusta a las complejidades del trabajo en el que se desempeña. Para investigar esta métrica, se preguntó en la encuesta –también a personas que hubiesen egresado de educación superior y que se encontrasen trabajando actualmente— cómo evaluaban la relación entre su nivel educacional y los requerimientos de su cargo.

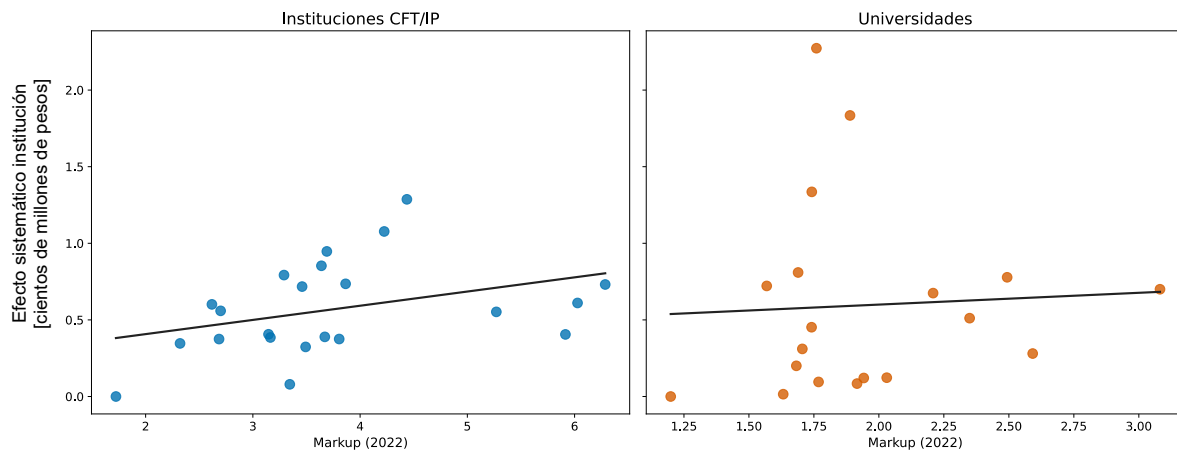
De acuerdo con las respuestas a esta pregunta, se estimó que un 5% indica que tienen un nivel educacional menor al requerido por su ocupación actual. Por otra parte, cerca de un 47,5% indica que su nivel educacional es adecuado para las exigencias de su cargo y un porcentaje igual, en términos estadísticos, indica encontrarse sobre cualificado. En otras palabras, mientras un porcentaje amplio de la población de graduados recientes estaría recibiendo una formación acorde a los desafíos que impone el mercado laboral, aproximadamente uno de cada dos individuos tendría una formación mayor que la requerida por la ocupación en la que se desempeña.

D. Conclusión

El análisis de las métricas convencionalmente usadas en análisis de competencia no permite descartar que el sector esté exento de problemas. Si bien las tendencias y heterogeneidad en concentraciones, precios y *markups* podrían, *prima facie*, tener explicaciones alternativas asociadas a las fuentes de financiamiento, regulación de la calidad y la calidad diversa que entregan las IES, el análisis de dichos factores lleva a descartar tal posibilidad.

En efecto, aunque diferencias en fuentes de financiamiento permitirían explicar diferencias entre los *markups* de instituciones pertenecientes al CRUCH y el resto de las IES, no explican la heterogeneidad que se observa en este último grupo.

Figura 16: Efecto sistemático de instituciones en VPN de carreras versus *markups* para 2022



Fuente: Elaboración propia con base en datos de MINEDUC, SP y Registro Civil.

Por otro lado, las mayores exigencias regulatorias en materia de calidad, que podrían traducirse en *markups* progresivamente más elevados, debiesen producir al mismo tiempo niveles progresivamente mayores de calidad. No es posible concluir que tal progresión haya existido a partir del análisis realizado en este estudio.

Por último, la heterogeneidad en *markups* también podría guardar relación con la diversidad de calidades que entregan las IES. Si este fuera el caso, sería esperable que IES con mayores *markups* entregasen servicios educativos de mayor calidad a sus estudiantes. La evidencia recabada, no obstante, no se concilia bien con tal situación.

La Figura 16 da cuenta de este hecho. Muestra un gráfico de dispersión del efecto sistemático que tienen las instituciones en los VPN de las carreras⁸ versus el *markup* de cada institución para el año 2022. Para efectos del ejercicio, se consideraron sólo las instituciones distintas a las del CRUCH. En el caso de las universidades, no existe una

⁸ El efecto sistemático de una institución en el VPN de sus carreras corresponde al incremento en el VPN medio que se explica sólo por la institución y no por las carreras que esta imparte.

relación estadísticamente significativa entre ambas magnitudes. En el subsistema TP, por otro lado, se observa una relación significativa (al 90%), aunque pequeña. Existen varios casos de instituciones con *markups* más grandes y con un impacto sistemático en el VPN menor que el de otras.

Sobre la base de todas estas consideraciones, se concluye que existen importantes espacios para mejorar el funcionamiento competitivo del sector con especial atención en el subsistema TP.

III. Análisis de hipotéticas limitantes a la competencia

A. Hallazgo 4: Evidencia sugiere existencia de problemas en el proceso de toma de decisión de los estudiantes.

Como se observó en la sección precedente, hay indicios que apuntan a que podría haber problemas de competencia en el sistema de Educación Superior en Chile. Una de las posibles explicaciones analizadas se refiere a si el proceso de toma de decisión de una carrera y una institución adolece de dificultades y si estas explican en alguna medida los eventuales problemas de competencia.

Las preferencias cambian en el tiempo: Quien decide no es la misma persona que quien ingresa al mercado laboral.

En la encuesta aplicada a estudiantes y exestudiantes se solicitó que ordenaran los 5 factores más importantes si tuvieran que elegir hoy una carrera y una institución de educación superior. Sin embargo, en la misma encuesta posteriormente se preguntó por los factores considerados cuando eligieron su primera carrera, lo cual permite comparar los factores considerados en el pasado con aquellos factores considerados luego de que la persona ha acumulado experiencia, tanto sobre su carrera como, eventualmente, sobre el mercado laboral.

El resultado de esta comparación muestra que los factores considerados en ambos casos cambian de manera sistemática, en donde para un 77% de los encuestados no se pudo descartar la hipótesis de que el ranking reportado en ambas instancias sea distinto. Adicionalmente, de la diferencia entre ambos reportes emerge un patrón claro: aquellos factores que se podrían catalogar como económicos, relacionados con la empleabilidad o la expectativa salarial, tienden a ser sustancialmente más importantes hoy que cuando se tomó la decisión original de estudiar la carrera. En efecto, factores como “amplitud del campo laboral”, “empleabilidad”, “expectativa salarial” o el “valor de los aranceles” aumentan su importancia en 6, 13, 11 y 10 puntos porcentuales respectivamente. En cambio, factores como “mi vocación”, “mis habilidades”, “asignaturas o cursos” o la “inspiración de personas cercanas”, reducen su importancia en 6, 2, 8 y 12 puntos porcentuales, respectivamente.

¿Por qué este cambio en las preferencias de los estudiantes puede ser problemático desde el punto de vista de la competencia? Las instituciones de educación superior ajustan su oferta educacional y su mensaje para quien toma la decisión, el cual, como vimos, no valorará los mismos atributos, por lo que no necesariamente se garantiza su satisfacción ex post. En otras palabras, podrían no estar compitiendo o competir muy débilmente en aquellos atributos que más importan al estudiante en cuanto sale de la educación superior y entra al mercado laboral.

Decisión vocacional compleja con poca preparación.

Ahora bien, no solo las preferencias de los estudiantes muestran una cierta inconsistencia en el tiempo, sino que también hay evidencia de que esta decisión no se prepara lo suficiente, lo que, en adición a la complejidad inherente a esta decisión, puede redundar en malas decisiones. En efecto, los estudiantes deben ponderar, junto con su vocación y habilidades, una serie de factores, los cuales muestran una amplia dispersión, tales como el salario al egresar, la proporción de estudiantes que se encuentran empleados dentro de los primeros años de haber egresado, el costo de estudiar, la disponibilidad de becas y la probabilidad de desertar.

Esta multiplicidad de factores, que debe ser ponderada con el conocimiento de las propias habilidades e intereses, amerita una preparación adecuada, la cual podría no ser suficiente. En efecto, hay información que apunta en esta dirección.

Figura 17: Distribución de VPN por carrera, según género, para el año 2023



Fuente: Informe generado por Google Analytics, provisto por el SIES del Mineduc.

Nota: Incluye datos entre 8 marzo de 2023 y el 5 de marzo de 2025.

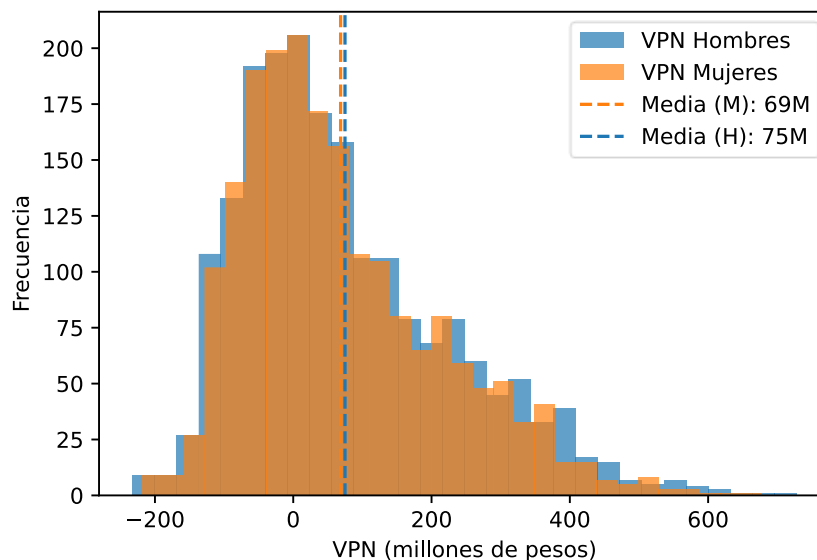
De acuerdo con información reportada por Google Analytics, como se observa en la Figura 17, entre marzo del 2023 y marzo del 2025, las visitas a la página “Mifuturo.cl” se concentran fuertemente en los primeros días de enero, lo que coincide con los respectivos procesos de admisión. Esto sugiere que la preparación de esta decisión suele hacerse contra el tiempo, en fecha cercana a la postulación. Además, cuando la plataforma se usa, se usa por un tiempo muy limitado: 49 segundos en promedio. Así, es dable suponer que la decisión tomada no será la óptima para cada estudiante.

Marcadas diferencias entre las elecciones de mujeres y hombres.

Cuando los estudiantes carecen de información precisa o comparable sobre las alternativas disponibles, el proceso competitivo del sistema educativo puede generar resultados ineficientes o inequitativos, afectando con mayor intensidad a ciertos grupos. En el caso de

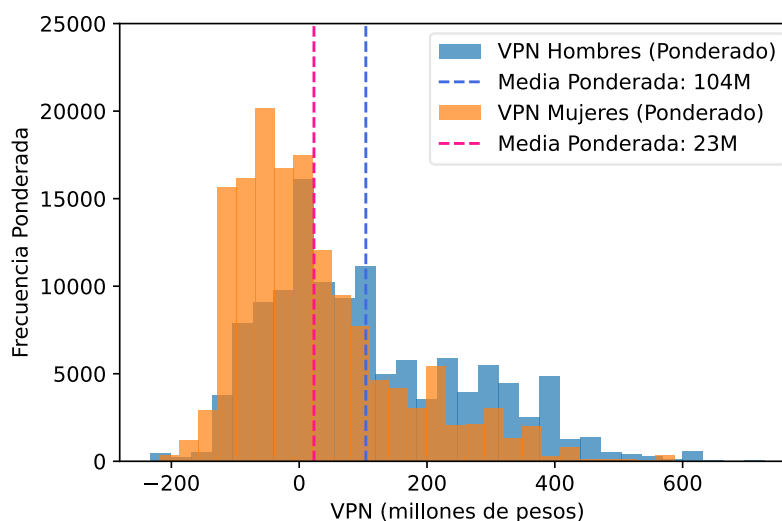
Chile, se han documentado patrones de elección marcadamente distintos por género, en donde mujeres tenderían a matricularse en carreras de menores retornos en términos de salarios futuros⁹. Esto también pudo observarse en los datos que analizó el Estudio.

Figura 18: Distribución de VPN por carrera, según género, para el año 2023



Fuente: Elaboración propia con base en datos de MINEDUC, SP y Registro Civil.

Figura 19: Distribución de VPN por carrera ponderado por la matrícula de primer año, según género, para el año 2023



Fuente: Elaboración propia con base en datos de MINEDUC, SP y Registro Civil.

⁹ Bordón, P., Canals, C., & Mizala, A. 2020 "«The Gender Gap in College Major Choice in Chile», *Economics of Education Review* 77 (2020): 1-2.

Para documentar este fenómeno, se calcularon VPN por carrera para el año 2023, utilizando los perfiles representativos de un estudiante hombre y mujer. Al comparar las distribuciones de VPN estimadas por género, como se ilustra en la Figura 18, se observa un alto grado de similitud. La media del VPN de los hombres es 8,5% superior a la estimada para las mujeres.

No obstante, según se grafica en la Figura 19, al ponderar los valores presentes netos por la matrícula de primer año, se observa que el VPN promedio para las mujeres disminuye a 23,1 millones de pesos, mientras que el promedio para los hombres aumenta a 104 millones de pesos. En otras palabras, luego de ponderar, el VPN de hombres es 4,5 veces mayor al de las mujeres. Este sustantivo contraste evidencia que los hombres tienden a concentrarse en programas con mayores retornos económicos estimados, mientras que las mujeres se agrupan en carreras con retornos menores. Esto podría contribuir a explicar en parte el gap de género en salarios observado en el mercado laboral.

Mejoras en la toma de decisiones debiesen contribuir a fortalecer sustantivamente el funcionamiento competitivo del sector, en beneficio de las personas

La evidencia presentada sugiere que el proceso de elección de las carreras enfrenta obstáculos estructurales importantes. El cambio de las preferencias en el tiempo, la complejidad del entorno de decisión y la falta de preparación de los estudiantes, configuran un escenario propenso a decisiones que no maximizan el bienestar ni aprovechan adecuadamente la diversidad de opciones disponibles.

Desde la perspectiva de la política de competencia, este fenómeno puede tener implicancias significativas. Cuando las decisiones de las personas no se basan en una comparación informada y racional de las alternativas, o que anticipe futuras necesidades, los incentivos para competir en dimensiones relevantes se diluyen. En ausencia de tales incentivos es poco probable que el proceso competitivo propenda a perfeccionar determinantes de calidad relevantes para gran parte de las personas, sobre todo cuando terminan sus estudios terciarios.

En consecuencia, medidas que ayuden a los estudiantes a tomar mejores decisiones en el contexto de la elección de sus carreras deberían tener impactos significativos en el devenir del sector de educación superior.

B. Hallazgo 5: Actores del sistema no divulgan toda la información relevante para los estudiantes.

La segunda hipótesis de falta de competencia que se evaluó es que las instituciones no estarían divulgando información completa y pertinente para posibles estudiantes sobre la calidad de sus programas. Incluso si un individuo fuese perfectamente racional y anticipase sus futuras necesidades, no podría tomar una decisión informada pues la información no sería revelada completamente por los oferentes. La divulgación incompleta de información relevante podría limitar el grado de competencia del sistema de educación superior. En ausencia de información comparativa sobre atributos de los programas académicos y las

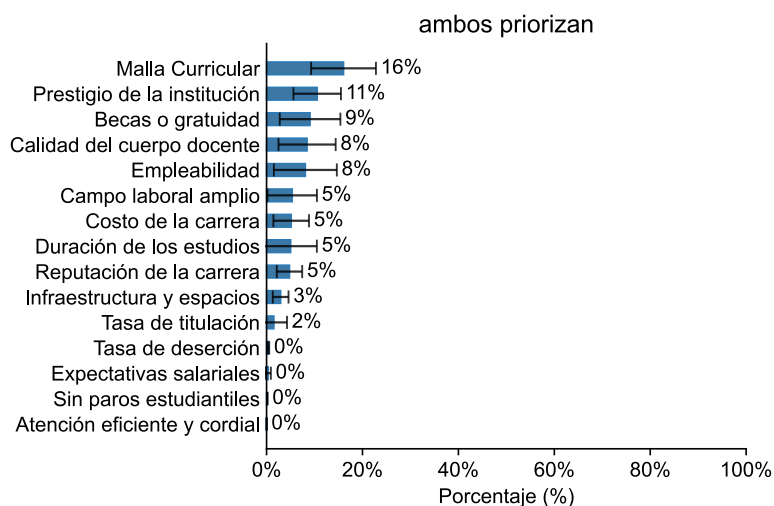
instituciones que son considerados por los estudiantes al decidir qué y dónde estudiar —por ejemplo, empleabilidad, calidad docente o salarios—, los estudiantes enfrentarán mayores niveles de incertidumbre al momento de elegir un programa, lo que restringe su capacidad de decidir de forma óptima.

La falta de transparencia a este nivel puede impedir que el proceso competitivo opere adecuadamente. En efecto, en un contexto de poca transparencia informativa a las instituciones les es más fácil dejar de competir en calidad observable, toda vez que pueden sostener ventajas basadas en señales opacas como prestigio o marketing.

Los esfuerzos de difusión de los programas académicos no están alineados con las preferencias de los estudiantes.

Los resultados obtenidos muestran que los esfuerzos de difusión de los programas académicos no están alineados con las preferencias de los estudiantes, lo que refuerza la asimetría de información en el proceso de decisión. Esta desconexión se evidencia, entre otros, en el hecho que una proporción importante de estudiantes ingresa a programas académicos que no priorizan la difusión de los atributos que ellos mismos consideraban relevantes para decidir qué y dónde estudiar.

Figura 20: Porcentaje de personas que consideró relevante atributo y que se matriculó en programa que declara difundirlo



Fuente: Elaboración propia sobre la base de datos recabados en cuestionario a IES y encuesta a estudiantes y exestudiantes.

Como se observa en la Figura 20, tan solo un 16% de los estudiantes que consideraba relevante la malla curricular como atributo distintivo de los programas que consideró estudiar ingresó a un programa que declaró difundir información sobre dicho atributo. Respecto de otros atributos relevantes, el alineamiento es todavía menor.

Ello da cuenta de situaciones en las cuales los atributos que los estudiantes consideran prioritarios no están presentes en los esfuerzos de difusión de las instituciones. Esta falta de correspondencia reduce la efectividad de la competencia, al debilitar la capacidad del estudiante de ejercer presión sobre la calidad mediante su elección.

Comprender este desalineamiento requiere considerar no solo los incentivos estratégicos, sino también restricciones estructurales que enfrentan las instituciones. En efecto, la divulgación incompleta de información no se explica únicamente por decisiones estratégicas de las IES, sino que también responde a costos de difusión y/o de producción de información relevante, y al hecho de que enfrentan dificultades para conectar, a través de los medios de difusión, con los estudiantes y sus familias. Lo anterior podría tener un impacto tanto en la disponibilidad como en la calidad de la información que se presenta a través de los canales utilizados por las instituciones.

Gran parte de las determinantes de la calidad de las carreras o instituciones relevantes para las personas o no se difunde o es difundida de manera genérica. Costos de producir información específica podrían explicar en parte este fenómeno.

El canal de difusión más utilizado por las personas que postulan a carreras en la educación superior corresponde a las páginas web de las instituciones. Para explorar la precisión de la información difundida por los programas, se revisaron las páginas de admisión de las 221 carreras correspondientes a la muestra de 48 instituciones a las que solicitó información este estudio. El análisis se realizó considerando el contenido de 195 páginas web correspondientes a aquellos programas que contaban con una página de admisión.

En cada página visitada, se aplicó una metodología de recolección automatizada (*webscraping*) y clasificación de texto utilizando un modelo de inteligencia artificial, en la que cada información encontrada sobre cada atributo fue clasificada como información “genérica” o “específica”, según el tipo de información entregada. Se consideró genérica toda descripción cualitativa, o no verificable —por ejemplo, frases como “alta empleabilidad”, “excelente cuerpo docente”—, mientras que se clasificó como específica aquella información que incluía métricas concretas, comparables o verificables, tales como porcentajes de titulación, tasas de deserción o indicadores de inserción laboral.

Entre los veintidós determinantes de la calidad analizados, la información disponible en sitios web de admisión de los programas fue en su mayoría nula o genérica, lo que limita su utilidad para comparar opciones.

Una potencial explicación tras este fenómeno podría ser el costo de producir información específica. Una proporción significativa de programas reportó enfrentar desafíos para la generación y difusión de información relevante. Según los datos recopilados, en un cuestionario que se les envió a los programas estudiados, aproximadamente un 49% declaró enfrentar restricciones relacionadas con los costos de informar a las familias y un 42% con el costo de producir información respecto a los atributos que caracterizan sus programas.

Una proporción significativa de estudiantes no accede a la información a través de los canales que las instituciones utilizan para difundirla

La evidencia recabada permite estimar que entre un 55% y un 94% de los estudiantes —dependiendo del canal analizado— no se informó por vías que sí empleó la institución a la que ingresaron. Las páginas web institucionales presentan el menor nivel de desalineamiento. No obstante, tanto este como el resto de los canales presentan brechas relevantes.

Esta omisión transforma el problema en uno de carácter estructural en donde se alteran los incentivos que deberían inducir a los oferentes a competir en atributos relevantes para los estudiantes. Al no acceder ni tener disponible información relevante, los estudiantes no pueden ejercer su rol disciplinador: no castigan la baja calidad ni recompensan mayores niveles de calidad. En consecuencia, el equilibrio de mercado tolera la opacidad, ya que no existen mecanismos que exijan transparencia ni consecuencias por su ausencia, debilitando la presión competitiva.

El mercado no revela de manera espontánea información específica respecto de las determinantes de calidad. Resulta necesario potenciar la divulgación de información, asegurando que ésta pueda ser utilizada por las personas en sus elecciones de carreras.

La evidencia recabada muestra que las instituciones de educación no divulgan toda la información relevante para potenciales estudiantes —atendiendo a los atributos de los programas e instituciones que estos valoran—. Las condiciones para que se produzca lo que en la teoría económica se denomina “unraveling”, no se verifican en este caso. Primero, existe una diferencia significativa entre las determinantes de calidad declaradas como relevantes por los estudiantes y aquellas que declaran difundir las IES. Segundo, los esfuerzos de difusión de los programas académicos no están alineados con las preferencias de los estudiantes y si se comunica información esta muchas veces es genérica. Tercero, muchos estudiantes declaran no usar o priorizar el uso de los canales de información que las instituciones utilizan para difundirla. Todo ello se corresponde con el reporte de las propias IES en cuanto a que existen desafíos relevantes para la recopilación, producción y difusión de información relativa a los atributos diferenciadores de sus programas de cara a potenciales estudiantes.

Lo anterior sugiere que la incorporación de mecanismos para aumentar la transparencia no debe limitarse a mejorar la calidad o comparabilidad de la información, sino que también es necesario incentivar su uso efectivo. Solo así podría propenderse a mejorar la competencia a través de las decisiones informadas de quienes ingresan a la educación superior.

C. Hallazgo 6: Existen algunas barreras regulatorias que dificultan de modo injustificado la libre competencia.

Algunas de las reglas a que están sujetas las universidades estatales, propias de la regulación de los servicios públicos, pueden llegar a afectar injustificadamente su desenvolvimiento competitivo.

En el sistema de educación superior coexisten instituciones de naturaleza jurídica diversa¹⁰, de lo cual se sigue la aplicación de un conjunto de regulaciones diverso también, especialmente en lo que dice relación con su gobernanza y gestión.

En el caso de las universidades del Estado, desde hace décadas, tanto el Tribunal Constitucional¹¹ como la Contraloría General de la República¹² han calificado a las universidades estatales como servicios públicos, entendiendo, por tanto, que deben ser sometidas a los principios y procedimientos generales del Derecho Administrativo. Una aproximación semejante sería seguida más tarde en la Ley N°21.094, que pasó a definir a las universidades estatales como organismos de derecho público que, aunque autónomos, forman parte de la Administración del Estado (debiendo regirse, en consecuencia, por las normas de derecho público que regulan los actos de los órganos de la Administración)¹³.

En principio y en atención a su propia naturaleza, la aplicación de estas normas a las universidades del Estado parece desde luego justificada, siendo funcionales a los objetivos de responsabilidad, probidad, transparencia y rendición de cuentas perseguidos por el legislador¹⁴. No obstante, es también forzoso observar que la actividad de servicio público y la regulación que le es propia suponía, típicamente, reserva estatal de actividad, lo que no concurre en este caso. Resulta incuestionable que, en la actualidad, universidades del Estado y privadas compiten entre sí por las mismas variables: estudiantes, académicos, recursos y prestigio, entre otros. Lo anterior, en un contexto en que, ambos tipos de instituciones pueden estar sujetos, en una medida muy importante, a las mismas reglas en materia de financiamiento¹⁵.

La dualidad de ser a la vez un servicio público y un competidor frente a otros agentes económicos es excepcional dentro del ordenamiento jurídico chileno. Por un lado, las universidades estatales cumplen un rol público esencial¹⁶; por otro, deben competir con

¹⁰ A saber: (1) Corporaciones privadas sin fines de lucro: universidades privadas e IP y CFT privados; (2) Personas jurídicas de derecho público, autónomas, que forman parte de la administración del Estado: universidades y CFT estatales; (3) Personas jurídicas de derecho privado con fines de lucro: únicamente los IP y CFT de carácter privado, siempre y cuando no estén adscritos a la política de gratuidad institucional.

¹¹ Tribunal Constitucional de Chile. 2011. *Sentencia Rol N° 1.892-11*, considerando 4, 5 y 16.

¹² Contraloría General de la República, *Dictamen* N° 47500, 21 de septiembre de 2004. El cual se basa en Contraloría General de la República, *Dictamen* N° 8576, 1989; *Dictamen* N° 679, 1992; *Dictamen* N° 9889, 2004.

¹³ Véanse los artículos 1 y 35 de la Ley N°21.094, de 2018, sobre Universidades Estatales.

¹⁴ Artículo 35 de la Ley N°21.094, de 2018, sobre Universidades Estatales.

¹⁵ En efecto, existen únicamente dos instrumentos específicos de financiamiento reservados a las universidades estatales, el Aporte Institucional a Universidades del Estado y el Plan de Fortalecimiento de Universidades Estatales (ambos contemplados en la Ley N° 21.094).

¹⁶ Artículo 4 de la Ley N°21.094, de 2018, sobre Universidades Estatales.

instituciones privadas que no enfrentan las mismas cargas regulatorias y administrativas. La dificultad emerge, ante todo, porque algunas de estas reglas imponen restricciones relevantes desde un punto de vista de gestión administrativa y financiera que, en un contexto de competencia, puede importar una desventaja relevante frente a entidades capaces de operar con mayor flexibilidad.

Hasta cierto punto, la legislación actual ha reconocido ya este problema por la vía de introducir algunas excepciones específicas y acotadas para las universidades estatales en materia de contratos administrativos de suministro y prestación de servicios; convenios con organismos públicos y entidades extranjeras; y compras públicas, entre otros¹⁷. No obstante, la experiencia de su aplicación sugiere que persisten algunas regulaciones en materia administrativa capaces de restringir desproporcionadamente su gestión y capacidad operativa en aspectos que resultan determinantes para su desenvolvimiento competitivo *vis-à-vis* agentes económicos competidores. Recientemente, de hecho, se han estudiado pormenorizadamente a requerimiento de la Subsecretaría de Educación Superior algunas opciones en este sentido¹⁸⁻¹⁹.

Algunos ejemplos de restricciones que merecen perfeccionarse son las siguientes:

1. *Restricciones en materia de compras internacionales*: La regulación actual permite a las universidades estatales celebrar contratos con personas jurídicas extranjeras sin sujeción a lo establecido en la Ley N°19.886 únicamente para adquirir bienes muebles y solo si estos no pueden obtenerse en Chile. La exclusión de la adquisición de servicios de la excepción y el hecho de que no se contemple la hipótesis en que el bien o servicio puede ser adquirido en condiciones más favorables en el extranjero impide que aplique, por ejemplo a la adquisición de software. A su vez, ello permite la explotación estratégica de la limitación por agentes económicos que, a sabiendas de su limitado alcance, importan el bien a Chile únicamente para revenderlo a las instituciones un precio considerablemente superior, por ejemplo en el caso de los libros editados en el extranjero.
2. *Multiplicidad y superposición de controles*: Las universidades estatales, en la actualidad, están sujetas a múltiples controles internos y externos. A nivel interno, la ley requiere obligatoriamente establecer una Contraloría Interna Universitaria. A nivel externo, están sujetas, entre otros, al control de la Contraloría General de la República (en su faz jurídica y de cuentas), de la Superintendencia de Educación Superior y del Ministerio de Educación, además de las vías de impugnación judicial de sus actos administrativos.

¹⁷ Artículos 35 y siguientes de la Ley N°21.094, de 2018, sobre Universidades Estatales.

¹⁸ Subsecretaría de Educación Superior. «Primer Informe Técnico sobre el Marco Jurídico y de Financiamiento de las Universidades del Estado». 30 de julio de 2024. (último acceso: octubre 2025): 45 y siguientes.

¹⁹ La Comisión a cargo de elaborar el precitado informe propuso, entre otras cosas, reconocer que las universidades estatales constituyen un servicio público de naturaleza especial, lo que justifica un tratamiento también especial, acorde con los desafíos que enfrentan. Para formular las recomendaciones de este estudio se han considerado estas propuestas y esfuerzos previos.

Aunque a efectos de aumentar la flexibilidad operativa de las universidades estatales, la legislación actual contempla un listado de trámites exentos de toma de razón, la experiencia práctica sugiere que podrían incorporarse algunas gestiones adicionales que forman parte del quehacer cotidiano de las instituciones. Así, por ejemplo, algunas universidades del Estado reportan que la toma de razón de los trámites conducentes al nombramiento de nuevos profesores tiende a durar más de tres meses en promedio, lo que puede llegar a acarrear demoras en el pago de remuneraciones. Ello puede significar una desventaja significativa en la competencia por atraer académicos.

3. *Imposibilidad de castigar contablemente deudas:* Aunque la ley²⁰ autoriza el castigo de deudas prescritas, se ha entendido que para las universidades estatales el castigo contable no puede proceder sin resolución judicial. Para las universidades privadas, en tanto, en la práctica se exige simplemente que estas hayan agotado prudencialmente los medios de cobro. Lo anterior acarrea un impacto negativo en indicadores financieros de las instituciones estatales, que repercute en métricas fiscalizadas por autoridades sectoriales y, potencialmente, implica desventajas en la solicitud de créditos en el mercado bancario.

De este modo, aun cuando las restricciones y controles propios del derecho público resultan, en principio, naturalmente aplicables a las universidades del Estado, desde una perspectiva de competencia existe espacio para introducir ciertas mejoras en la regulación, perfeccionando y profundizando cuidadosamente en algunos aspectos el régimen de derecho público diferenciado que el ordenamiento ya reconoce.

La asignación del componente mayoritario del Aporte Fiscal Directo por criterios meramente históricos impone limitaciones injustificadas a la competencia.

Desde la perspectiva de promoción de la competencia que estructura este Estudio, el diseño del Aporte Fiscal Directo (AFD) resulta perfectible.

El monto total del AFD para el año 2023 ascendió a M\$276.443.371, equivalente a cerca del 33% del financiamiento público a la oferta y alrededor del 10% del financiamiento público total destinado a la educación superior²¹. No obstante, la fórmula de distribución vigente se basa íntegramente en criterios establecidos hace aproximadamente cuatro décadas. En concreto, desde 1989 el 95% de los fondos se distribuye conforme a la misma proporción

²⁰ Artículo 39 letra g) Ley N°21.094, de 2018, sobre Universidades Estatales.

²¹ Decreto N° 14, de 2023, del Ministerio de Educación, que establece distribución del 95% del Aporte Fiscal Directo para las universidades existentes al 31 de diciembre de 1980, las instituciones que de ellas se derivaren y las instituciones creadas por ley, para el año 2023.

Decreto N° 49, de 2023, del Ministerio de Educación, que establece distribución del 5% del Aporte Fiscal Directo para las universidades existentes al 31 de diciembre de 1980, las instituciones que de ellas se derivaren y las instituciones creadas por ley, para el año 2023.

utilizada en 1988 y que se retrotraen indirectamente al año 1981²², mientras que solo el 5% restante se asigna según indicadores objetivos definidos reglamentariamente.

En la práctica, este esquema implica que la gran mayoría de los aportes no guarda relación con el desempeño actual de las instituciones, su eficiencia, los resultados educativos obtenidos u objetivos de política pública específicos. Depende, en cambio, de una inercia histórica. Por lo mismo, el diseño actual del AFD ha sido objeto de críticas por parte de organizaciones internacionales que han estudiado el sistema de educación superior chileno²³.

Además, la falta de transparencia y de criterios verificables en la asignación debilita los incentivos para mejorar la calidad o la eficiencia en el uso de los recursos. El resultado es un financiamiento que tiende a consolidar posiciones históricas más que a promover el mérito o la competencia basada en resultados u objetivos sectoriales específicos.

La actualización de la regulación en materia de títulos y grados plantea oportunidades para mejorar la competencia en el sector.

La regulación de títulos y grados en la educación superior chilena se mantiene prácticamente inalterada desde hace más de tres décadas. Su actualización plantea oportunidades importantes para la mejora en el nivel de transparencia, la movilidad estudiantil y, en definitiva, la competencia entre instituciones.

En efecto, los hallazgos de este estudio sugieren que implementar algunas propuestas de actualización que han sido analizadas en los últimos años por la autoridad y expertos sectoriales²⁴, podría tener un impacto positivo en términos de competencia entre las IES. Se identifican, en particular, las siguientes:

1. *Imprecisión terminológica en títulos y grados.* El marco normativo presenta definiciones ambiguas que dificultan distinguir las competencias y niveles de cualificación entre títulos técnicos, profesionales y grados de licenciado. En particular, la descripción del técnico de nivel superior como un “*apoyo al nivel profesional*” desconoce su autonomía, mientras que expertos sectoriales han relevado que la

²² Decreto con Fuerza de Ley N°4, del 20 de enero de 1981, que fija normas sobre financiamiento de las universidades del Ministerio de Educación Pública.

²³ OECD/Banco Mundial. «La Educación Superior en Chile», 16 de octubre de 2009. Disponible en el siguiente [vínculo](#) (último acceso: octubre 2025): 262-270.

²⁴ Subsecretaría de Educación Superior. «Propuesta para la actualización de la Estructura de Títulos y Grados de la Educación Superior Chilena», 2021. Disponible en el siguiente [vínculo](#) (último acceso: octubre 2025). La propuesta se realizó en un período de cinco meses y logró: (i) sintetizar el marco normativo, tanto directo como indirecto, que regula la estructura de títulos y grados en la educación superior chilena; (ii) analizar la regulación comparada en esta materia; y (iii) recoger las opiniones de los principales actores y grupos de interés mediante 25 entrevistas semiestructuradas y un análisis cualitativo de la información recabada. Posteriormente, hubo una consulta pública respecto a la primera versión del documento.

exigencia de licenciatura previa para ciertos títulos no tiene siempre una justificación académica clara²⁵.

La evidencia sugiere que este tipo de ambigüedades pueden generar o reforzar sesgos de información que distorsionan las decisiones de los estudiantes, debilitando la diferenciación basada en calidad.

Asimismo, la falta de alineación del sistema de títulos y grados chileno con los estándares internacionales de educación superior constituye un obstáculo relevante para la convalidación y el reconocimiento de títulos en el extranjero.

2. *Rigidez en la duración y estructura de las carreras.* En la actualidad, la legislación solo regula de modo directo la duración de los programas técnicos, estableciendo una duración mínima de 1.600 horas o cuatro semestres²⁶. De manera indirecta, no obstante, diversos cuerpos legales que regulan el acceso a cargos en el sector público exigen haber cursado carreras de al menos ocho o diez semestres²⁷, lo que en la práctica puede condicionar fuertemente la extensión y estructura de los programas ofrecidos por las instituciones de educación superior. Lo anterior, redundante, en definitiva, en que para un conjunto relevante de programas la duración no sea una variable por la cual las instituciones compitan, sino que esa limitación obedezca a una política perseguida deliberadamente para el sistema de educación superior.

En tanto, la evidencia recabada en el estudio a partir de programas idénticos de distinta duración demuestra que un año adicional de duración no necesariamente mejora el VPN, sino que por el contrario, lo empeora levemente. Ello demuestra que no siempre existe una relación necesaria entre extensión y resultados en términos de métricas de calidad.

3. *Dispersión en la denominación de programas académicos.* La coexistencia de múltiples denominaciones para programas con contenidos y objetivos similares genera confusión y dificulta la comparación entre alternativas académicas.

En efecto, mientras el número de áreas genéricas ha disminuido levemente (260 en 2024), el número de carreras ha aumentado con el tiempo (5.015 en 2024). El resultado neto es una fragmentación en la oferta académica. Este fenómeno da cuenta de un entorno en el que las IES compiten por diferenciación nominal, la que no necesariamente se corresponde con innovación académica.

4. *Restricciones a la movilidad estudiantil.* La ausencia de un marco común de reconocimiento académico vuelve difícil que los estudiantes transiten entre

²⁵ Subsecretaría de Educación Superior. «Propuesta para la actualización de la Estructura de Títulos y Grados de la Educación Superior Chilena», 2021. Disponible en el siguiente [vínculo](#) (último acceso: octubre 2025): 14-15.

²⁶ Artículo 54 del Decreto con Fuerza de Ley N° 2, de 2010, que fija texto refundido, coordinado y sistematizado de la Ley N° 20.370 con las normas no derogadas del Decreto con Fuerza de Ley N° 1, de 2005.

²⁷ Algunos ejemplos recientes son: Ley N°21.735 (2025); Ley N°21.724 (2025); Ley N°21.659 (2025); Decreto 209 del Ministerio de Seguridad (2025), entre otros.

programas o instituciones sin perder sus avances académicos. Ello eleva los costos de cambio y el costo del arrepentimiento de la decisión de qué o dónde estudiar. A su vez, reduce la competencia por retención y atracción de alumnos que ya están dentro del sistema.

IV. Recomendaciones e impacto

En respuesta a las limitantes a la competencia identificadas, se proponen tres paquetes de medidas.

El primer paquete está orientado a mejorar la toma de decisiones por parte de los estudiantes. El segundo, a promover la divulgación de información sobre variables competitivas relevantes para éstos por parte de las IES. El tercero, por su parte, está orientado a corregir o mitigar los efectos de los problemas de competencia detectados a nivel de la regulación. Como se verá, mejorar los niveles de competencia en este sector puede tener un impacto muy positivo en la economía nacional.

A. Recomendaciones

Recomendaciones para mejorar la toma de decisiones de los estudiantes

Potenciar la orientación vocacional, idealmente a lo largo de toda la enseñanza media

Actualmente, los contenidos relativos a orientación vocacional en la educación media carecen de un tiempo mínimo de preparación establecido normativamente. Ello redundaría en que, a diferencia de otros contenidos formativos, ellos puedan ser preteridos, relegados o abordados de modo menos profundo, sin ofrecer a los estudiantes el apoyo necesario para una toma de decisiones informada.

Para subsanar esta deficiencia, considerando el alto impacto económico positivo que puede traer mejorar el proceso de toma de decisión de los estudiantes, se recomienda potenciar la orientación vocacional, idealmente durante toda la educación media. En lo posible, sería beneficioso avanzar hacia dedicar un tiempo determinado exclusivamente a este propósito, de modo tal que la preparación para la elección de carrera no se concentre únicamente en los últimos meses del año, cuando la decisión es inminente.

Una preparación progresiva permitiría a los estudiantes explorar de mejor modo sus intereses y habilidades, además de conocer tanto la oferta de las IES como las oportunidades del mercado laboral.

Potenciar el uso de herramientas informativas y capacitar a los docentes en el uso de ellas

MiFuturo.cl (plataforma gestionada por el Ministerio de Educación que entrega datos relevantes sobre empleabilidad, ingresos y acreditación de las distintas carreras) constituye una herramienta clave para difundir información entre futuros estudiantes de la educación superior. Pese al esfuerzo que ella cristaliza, los hallazgos de este estudio dan cuenta que esta herramienta no está siendo utilizada de manera efectiva.

Para mejorar el impacto y potencialidades de esta plataforma y las demás similares gestionadas desde órganos del Estado, se recomienda la creación de un programa de capacitación a los docentes en el uso de MiFuturo.cl (o la plataforma mejorada que, en línea con las demás recomendaciones de este estudio, la suceda), de modo tal que puedan integrar esta herramienta en las sesiones de clase pertinentes y guiar a los estudiantes en

la interpretación de los datos. Con un uso más efectivo de esta herramienta, los alumnos podrán acceder a información verificada y relevante sobre las trayectorias formativas disponibles, sus requisitos y características, y las condiciones relacionadas pertinentes en cuanto al mercado laboral.

Esta propuesta se enmarca en una recomendación más amplia, orientada a la creación de una plataforma única que concentre, de manera clara, ordenada, personalizada y accesible, toda la información que un estudiante podría requerir para tomar una decisión informada sobre su ingreso a la educación superior (*infra*).

Implementar un sistema de información personalizado

Se propone, además, la aplicación de un cuestionario vocacional a los estudiantes, cuyos resultados sirvan para entregarles un informe conciso con información relevante sobre empleabilidad, ingresos, tasas de deserción y duración promedio de las tres carreras más alineadas con su perfil de habilidades e intereses.

Esta información personalizada podría ser elaborada por un organismo especializado que centralice y analice datos clave sobre el mercado laboral y la educación superior, favoreciendo así que la toma de decisiones de los estudiantes se base en evidencia concreta.

Modelos exitosos en otros países, como Alemania, España y Francia han demostrado la efectividad de sistemas de orientación vocacional integrados, en los que participan no solo las escuelas, sino también autoridades locales y cámaras de comercio.

Recomendaciones orientadas a promover la divulgación de información sobre variables competitivas relevantes para los estudiantes

Desarrollar, sobre la base de las plataformas de información actualmente existentes, una plataforma digital centralizada e interactiva sobre la oferta académica

Se propone desarrollar una plataforma digital de información centralizada —sobre la base de las plataformas de información ya existentes— que facilite el acceso equitativo y eficiente a datos clave sobre la oferta académica. Más que un repositorio digital, esta plataforma debiera constituirse como un ecosistema dinámico que integre datos estadísticos sobre acreditación de programas, tasas de empleabilidad y promedios de ingresos a lo largo del tiempo y que se estructure sobre la base de los siguientes principios: (i) accesibilidad; (ii) favorecimiento de la relevancia por sobre el volumen de información, y (iii) simplicidad.

Para maximizar su utilidad, la plataforma debiese garantizar la comparabilidad entre carreras dentro de una misma área de conocimiento e incluso entre áreas afines, además de ser accesible, inclusiva y adaptable a la diversidad del sistema educativo. En definitiva, esta herramienta debiera permitir a los usuarios proyectar sus trayectorias académicas y profesionales de manera clara, intuitiva y personalizada, fomentando una toma de decisiones informada. El desarrollo de una plataforma en el sentido descrito se facilita

considerablemente por los avances que supone el portal MiFuturo.cl y otros análogos impulsados por el Ministerio de Educación y otras autoridades sectoriales.

Establecer un hito informativo obligatorio para futuros estudiantes de la educación superior en el proceso de admisión

En nuestro país, el sistema de admisión único permite una ventana de oportunidad notable para asegurar que todos los postulantes accedan a información de calidad antes de tomar decisiones. Tomando ventaja de ella, se propone la implementación de una etapa formativa obligatoria, integrada al proceso de admisión, que funcione como requisito previo a la postulación.

Idealmente, esta etapa no debe limitarse a la entrega de datos o a declarar que se ha recibido satisfactoriamente, sino que debiera constituir un proceso breve y guiado de entrega de información y orientación. Los estudiantes deben recibir explicaciones claras sobre aspectos clave como acreditación, empleabilidad e ingresos, además de herramientas para explorar sus propios intereses y habilidades. Se debiera fomentar el análisis crítico, asegurando que los postulantes tomen decisiones basadas en información verificada y relevante.

Reforzar la divulgación de información relativa a variables competitivas relevantes para los estudiantes por parte de las IES

Considerando este contexto institucional y a la luz de los hallazgos reportados en materia de divulgación de información por parte de las IES, se propone que, en el próximo proceso de revisión de los estándares y criterios de acreditación institucional para cada subsistema de educación superior, se incorporen y desarrollen explícitamente referencias a la transparencia informativa, ya sea a propósito de criterios o estándares vigentes o de otros nuevos que se establezcan en el futuro. Estos principios debieran propender a la difusión de información que los futuros estudiantes valoran (de conformidad con los hallazgos reportados en el estudio) y que son poco divulgadas por las instituciones en la actualidad, así como a velar por la accesibilidad, veracidad y actualización de dicha información.

Idealmente, los incentivos dirigidos a lograr mejor divulgación de información relativa a variables clave para futuros estudiantes debiesen orientarse también a que las IES implementen mecanismos de retroalimentación y mejora que permitan a aquellos evaluar la calidad de la información recibida por parte de las instituciones. Ello ayudaría a reducir las asimetrías de información relevadas, favorecer una competencia por las variables que los estudiantes valoran y, en un sentido más amplio, fortalecer la rendición de cuentas en el sector.

Incentivar más decididamente la mejora en variables clave para los egresados a través de la implementación de programas de seguimiento luego del egreso y la publicación de los resultados

Los hallazgos sugieren que en el contexto actual (manteniéndose el funcionamiento del sistema como es hoy), es altamente improbable que las decisiones de los estudiantes sean capaces de orientar el comportamiento de las instituciones hacia la satisfacción de sus

preferencias, en particular aquellas que tienden a primar luego de su egreso, una vez que ingresan al mercado del trabajo. A nivel comparado, en tanto, existen distintas políticas públicas orientadas a fomentar que las IES mejoren en variables que resultan especialmente importantes para sus estudiantes una vez egresados (tales como empleabilidad, ingresos, inserción laboral y satisfacción con la formación recibida). En países como Reino Unido²⁸, Australia²⁹ y Países Bajos³⁰, por ejemplo, existe una obligación legal de medir y publicar los niveles de satisfacción estudiantil por programa. En otros casos, como Estados Unidos³¹ y Canadá³², si bien no se trata de una exigencia normativa, su implementación es una práctica generalizada, y los estudiantes pueden acceder libremente a esta información al momento de elegir qué y dónde estudiar.

La recomendación que se formula consiste en establecer incentivos más fuertes a la mejora en aquellas variables más relevantes para los egresados, a través de la puesta en marcha de programas formales y periódicos de seguimiento que midan indicadores clave (tales como empleabilidad, ingresos e inserción laboral) o indicadores de calidad subjetivos (como su nivel de satisfacción con el programa cursado una vez transcurrido cierto tiempo desde el egreso), una vez que ya han tenido contacto con el mercado del trabajo. Los programas más completos en esta materia suelen medir ambas cosas y ser realizados por o con apoyo de entidades externas a la respectiva institución. Los resultados a nivel de estos indicadores debiesen ser divulgados para su consideración por potenciales estudiantes.

Al respecto, es pertinente observar que la regulación actual contempla elementos que podrían actuar como estímulos en esta dirección, pero que no están directamente pensados para enfrentar el objetivo apuntado (resultando, en definitiva, insuficientes). Así, por ejemplo, en el subsistema TP, la empleabilidad (contar con mecanismos de seguimiento de los titulados y apoyo a la inserción laboral temprana) es actualmente un criterio de acreditación, pero concebido principalmente para la retroalimentación y actualización del currículum, sin que se fomente directamente la divulgación de información relativa al rendimiento de las instituciones en aquellos atributos relevantes para sus egresados. Así también, durante el desarrollo del Estudio algunas universidades hicieron presente que implementan programas de seguimiento a sus egresados con miras a perseguir la mejora continua de sus procesos formativos y/o una mejor vinculación con el medio (ambos elementos comprendidos en los criterios de acreditación de las IES del subsistema universitario, a diferencia de la empleabilidad). No obstante, el despliegue de esfuerzos específicos en el sentido de la recomendación que aquí se formula es contingente, especialmente en lo que dice relación con la divulgación de antecedentes relativos al grado

²⁸ NSS. «National Student Survey». Disponible en el siguiente [vínculo](#) (último acceso: octubre 2025).

²⁹ Quality Indicators for Learning and Teaching. «Student Experience Survey». Disponible en el siguiente [vínculo](#) (último acceso: abril 2025).

³⁰ Studie Keuze123. «NSE». Disponible en el siguiente [vínculo](#) (último acceso: octubre 2025).

³¹ Indiana University Bloomington. «Center for Postsecondary Research». Disponible en el siguiente [vínculo](#) (último acceso: octubre 2025).

³² Canadian University Survey Consortium. «Student insights with a different perspective». Disponible en el siguiente [vínculo](#) (último acceso: octubre 2025).

de satisfacción de los estudiantes luego del egreso, o su desenvolvimiento en el mercado laboral.

Esta recomendación podría implementarse a través de distintas medidas. Una primera opción consistiría en incorporar una exigencia en la legislación en cuanto a desarrollar programas de seguimiento en el sentido apuntado. Una segunda opción, que parece preferible y más armónica con la regulación actual, consiste en incorporar incentivos más fuertes para que las IES desarrollen programas de seguimiento de este tipo, y divulguen la información relevante, a través del proceso de acreditación institucional. Bajo esta modalidad, la propuesta se traduce en la incorporación de menciones explícitas a programas de seguimiento a egresados y su divulgación en el sentido indicado, lo que bien puede hacerse desarrollando o precisando los criterios y estándares de acreditación ya vigentes, de modo tal que no resulte contingente si las IES realizan o no esfuerzos en este sentido.

Mejorar la transparencia general acerca del valor económico agregado de cursar distintos programas de pregrado

Otra medida relevante que podría mejorar la eficiencia del proceso de toma de decisiones de los futuros estudiantes de la educación superior dice relación con la construcción y divulgación de métricas relativas al valor económico agregado que proveen distintos programas de pregrado, considerando variables como el costo de la carrera, las tasas de deserción, duración efectiva, empleabilidad e ingresos luego del egreso.

Se plantean a este respecto distintas opciones. Una primera opción consiste en disponibilizar información anonimizada sobre el mercado laboral que permita a terceros (como se hizo en este estudio) interrelacionar data sobre trayectorias educativas con información relativa a la trayectoria en el mercado laboral e ingresos por concepto de trabajo de las personas. Una segunda opción consiste en que la autoridad sectorial (por ejemplo, la Subsecretaría de Educación) calcule periódicamente un indicador objetivo que refleje el valor económico agregado de los programas de pregrado -distinguiendo según IES-, considerando variables como tasas de deserción, duración efectiva, empleabilidad e ingresos luego del egreso. El valor de este indicador, para cada programa, debiera tener carácter público e informarse a los estudiantes en los medios y plataformas de información pertinentes.

Recomendaciones en el ámbito de barreras regulatorias

Las recomendaciones relativas a la regulación del sistema se corresponden estrictamente con las barreras a la competencia identificadas: (i) asimetrías regulatorias en materia de gestión y gobernanza; (ii) asimetrías regulatorias en materia de financiamiento, y (iii) barreras relacionadas con la regulación de títulos y grados. Ellas se orientan a la remoción o mitigación de tales barreras. Son las siguientes:

Perfeccionar y profundizar, cuidadosamente, un régimen de derecho público diferenciado, que contemple normas especiales para la gestión de las universidades estatales

Se recomienda perfeccionar y profundizar el régimen de *derecho público diferenciado* para las universidades estatales actualmente reconocido en la legislación³³, preservando la transparencia y existencia de controles administrativos adecuados, pero corrigiendo aquellas inflexibilidades operativas que pueden afectar de modo más marcado su desenvolvimiento en un contexto de competencia.

Algunos ejemplos en este sentido (que están siendo estudiados a nivel sectorial³⁴) son los siguientes:

1. Modificar la legislación vigente sobre contratación internacional, de modo que las universidades estatales puedan adquirir bienes y servicios a personas jurídicas extranjeras sin sujeción a lo dispuesto en la Ley N°19.886 cuando las condiciones de compra sean más favorables que las disponibles en el mercado nacional.
2. Revisar el conjunto de trámites ejecutados por universidades estatales cuya efectividad dependa de toma de razón por parte de la CGR, incorporando algunas excepciones adicionales a las ya establecidas en la ley para aquellas actuaciones frecuentes que entrañan menor riesgo de afectación de otros bienes jurídicos y en los que la agilidad de gestión resulta clave. Un ejemplo de ello es el nombramiento de nuevos profesores, respecto a lo cual las instituciones reportan que el plazo de tramitación tiende a superar tres meses.
3. Perfeccionar la regulación existente para permitir que las universidades estatales castiguen créditos incobrables sin requerir necesariamente una sentencia judicial, como pueden hacer las instituciones privadas, bajo criterios objetivos y procedimientos internos de control adecuados.

Perfeccionar el Aporte Fiscal Directo, eliminando gradualmente el criterio de asignación histórico

Se recomienda perfeccionar el AFD por la vía de sustituir paulatinamente el criterio de asignación histórico (que aplica al 95% de los fondos) por mecanismos de asignación que obedezcan a indicadores objetivos de distribución³⁵.

³³ Artículos 35 y siguientes de la Ley N°21.094, de 2018, sobre Universidades Estatales.

³⁴ Véase Subsecretaría de Educación Superior. «Primer Informe Técnico sobre el Marco Jurídico y de Financiamiento de las Universidades del Estado». 30 de julio de 2024 (último acceso: octubre 2025); Subsecretaría de Educación Superior. «Primer Informe Técnico sobre el Marco Jurídico y de Financiamiento de las Universidades del Estado». 30 de noviembre de 2024 (último acceso: octubre 2025).

³⁵ Definir tales elementos es una tarea propia de las autoridades sectoriales en materia de educación que excede el mandato de la Fiscalía Nacional Económica.

Actualizar la regulación en materia de títulos y grados, aprovechando las oportunidades que ello presenta para promover la competencia en el sector

Se formulan las siguientes recomendaciones:

a. Imprecisión terminológica en títulos y grados. Se recomienda actualizar las definiciones legales de títulos y grados, precisando las competencias y autonomía asociadas a cada uno, e implementar un Suplemento al Diploma alineado con clasificaciones internacionales (como ISCED 2011) para facilitar el reconocimiento y la comparación de credenciales a nivel internacional.

b. Rigidez en la duración y estructura de las carreras. Revisar el requisito mínimo de duración para programas técnicos contenido en el artículo 54 de la Ley General de Educación y, en especial, las normas de contratación del Estado que exigen extensiones mínimas de carrera para el acceso a empleos públicos.

c. Dispersión en la denominación de programas académicos. Modificar el portal *MiFuturo.cl* para permitir búsquedas basadas en palabras clave y agrupaciones por clasificaciones genéricas de carreras, facilitando la comparación entre programas equivalentes y fortaleciendo la competencia informada entre instituciones.

d. Restricciones a la movilidad estudiantil. Establecer directrices nacionales de movilidad que obliguen a las IES a transparentar los procedimientos de cambio y convalidación, incorporar mecanismos de certificación de aprendizajes previos y fijar un período común de información sobre cupos y requisitos de admisión, promoviendo una competencia más dinámica y flexible entre instituciones.

B. Impacto

Los problemas de competencia aquí analizados generan, en parte, una serie de consecuencias o costos económicos tanto para el Estado como, principalmente, los propios estudiantes, así como insatisfacción respecto de su paso por el sistema de educación superior.

Respecto de las percepciones subjetivas del paso por la educación superior, a partir de un análisis econométrico se determinó que mejoras en la empleabilidad, ingresos y el alineamiento entre carreras y trabajo impactan sustantivamente estas percepciones. Incrementan el porcentaje de personas que declara estar satisfecho y que sus expectativas se cumplieron. En consecuencia, cualquier mejora que redunde en elecciones de carreras que, por una parte, tengan buenas oportunidades económicas así como que permitan a las personas trabajar en áreas para las cuales se formaron, mejoraría significativamente las percepciones subjetivas de la población.

Otra aproximación a los costos del sistema y, por ende, los potenciales beneficios que involucraría una mejora en la toma de decisiones de los estudiantes se relaciona con la tasa de deserción. Considerando como referencia la cohorte del 2015 (para la que ya ha pasado suficiente tiempo para determinar si un alumno desertó o no del sistema), la deserción fue de un 12,5% en el caso de los que ingresaron al subsistema universitario y de un 25% entre

aquellos que lo hicieron al subsistema técnico-profesional. Tomando en cuenta el tiempo que estos estudiantes estuvieron matriculados en una IES antes de desertar, se puede estimar un costo anual de 267,5 millones de dólares en moneda actual y traída a valor presente. En consecuencia, si se redujera la tasa de deserción del sistema en un décimo, significaría un potencial ahorro de 26,7 millones de dólares en un año.

Por último, como se ha establecido en este informe, una proporción importante de los estudiantes escoge carreras con retornos económicos negativos. Si bien se ha señalado en numerosas ocasiones a lo largo de este informe que el beneficio económico no es, en lo absoluto, el único indicador que toman en cuenta los estudiantes, una manera de aproximarnos al costo económico sería estimar el efecto en ingresos en caso de haber tomado una alternativa con valor presente neto igual a cero, lo que sería una subestimación, ya que el estudiante podría escoger trayectorias con valor presente neto positivo.

De esta forma, asumiendo que un 10% de los estudiantes que se matricularon el año 2023 en una carrera con retornos negativos tomaran la decisión de una trayectoria con un VPN mayor o igual a cero, se generaría un beneficio que sería de al menos 825 millones de dólares anuales, lo que equivale a un 12% de los ingresos del sistema de educación superior el año 2023. En tanto, si esta fracción aumentara a un 25%, este beneficio sería de al menos 2.063 millones de dólares anuales, representando un 30% de los ingresos de todo el sistema el año 2023. Y, por último, si el 50% cambiara su decisión, el ahorro aumentaría en 4.126 millones de dólares anuales, lo que equivaldría al 61% de los ingresos de todo el sistema el año 2023.

Tabla 2: Potenciales beneficios anuales en valor presente en 2023
[millones de dólares]

Subsistema	Fracción de estudiantes que deja de ingresar a carreras con VPN < 0		
	10%	25%	50%
TP	688	1721	3.441
Universitario	137	342	685
Total	825	2063	4.126
% del ingreso total anual del sector	12%	30%	61%

Fuente: Elaboración propia.

V. Cuadro Resumen de Recomendaciones

Materia	N°	Recomendación
Problemas en la toma de decisión de los estudiantes	1	Potenciar la orientación vocacional, idealmente a lo largo de toda la enseñanza media. Se recomienda potenciar decididamente la orientación vocacional y establecer o fomentar un tiempo mínimo para ella durante la enseñanza media, a efectos de que no se limite, en los hechos, al último trimestre y permita un acompañamiento progresivo para la toma de decisiones. <i>Tipo:</i> Supone acciones de la Subsecretaría de Educación; potencialmente, modificación de la Resolución Exenta N°2076, de 2011, del Ministerio de Educación.
	2	Potenciar el uso de herramientas informativas y capacitar a los docentes en el uso de ellas. Se recomienda capacitar a los docentes en el uso de MiFuturo.cl para que puedan integrar esta herramienta en sus sesiones de orientación y guiar a los estudiantes en la interpretación de datos sobre empleabilidad, ingresos y acreditación de carreras. <i>Tipo:</i> Supone acciones de la Subsecretaría de Educación.
	3	Implementar un sistema de orientación vocacional personalizado. Se recomienda aplicar un cuestionario vocacional a los estudiantes para generar un informe personalizado con información sobre empleabilidad, ingresos y deserción en carreras alineadas con su perfil. Se propone incluir elementos clave de modelos extranjeros exitosos, como los de Alemania y los Países Bajos. <i>Tipo:</i> Requiere acciones de la Subsecretaría de Educación.
Problemas de información revelada por las instituciones	4	Crear una plataforma digital centralizada e interactiva sobre la base de las actualmente existentes. Se recomienda la creación de una plataforma digital centralizada que permita el acceso equitativo a datos clave sobre oferta académica, tasas de empleabilidad y acreditación, asegurando la comparabilidad entre programas de estudio y la accesibilidad para toda la comunidad educativa. <i>Tipo:</i> Requiere acciones de la Subsecretaría de Educación Superior.
	5	Establecer un hito informativo obligatorio en el proceso de admisión. Se propone la implementación de una etapa formativa obligatoria dentro del proceso de admisión que garantice que todos los postulantes accedan a información de calidad sobre acreditación, empleabilidad e ingresos antes de tomar decisiones. <i>Tipo:</i> Requiere acciones de la Subsecretaría de Educación Superior y del DEMRE.
	6	Reforzar la transparencia a través del proceso de acreditación. Se recomienda que en el próximo proceso de actualización de criterios y estándares de acreditación institucional, se evalúe la inclusión de algunos específicos que promuevan transparencia informativa en aquellas variables valoradas por los estudiantes que las IES actualmente no divulgan. Además, debiera promoverse la inclusión de mecanismos de retroalimentación que permitan a los estudiantes evaluar la calidad de la información recibida. <i>Tipo:</i> Acción de la Comisión Nacional de Acreditación en el marco de la actualización periódica de los criterios de calidad aplicables al proceso de acreditación institucional (fijados mediante resolución exenta).

Problemas de información revelada por las instituciones (continuación)	7	Incentivar la mejora en variables fundamentales para los egresados. Se recomienda incentivar que las IES mejoren en variables clave para sus estudiantes una vez egresados, como empleabilidad, ingresos, inserción laboral y satisfacción con la formación recibida. Para ello, se proponen dos opciones: Opción 1: Programas de seguimiento y divulgación. Exigir a todas las IES desarrollar programas formales y periódicos de seguimiento a sus egresados, incluyendo encuestas aplicadas algunos años después del egreso, orientadas a medir su nivel de satisfacción, inserción laboral y continuidad de estudios, entre otros. Adicionalmente, establecer la obligación de divulgar estos resultados bajo estándares comunes y formatos accesibles para futuros estudiantes. Opción 2: Vinculación con acreditación. Incorporar, en la próxima revisión de los criterios de acreditación institucional, un componente relacionado con el seguimiento a egresados y la divulgación de resultados, de modo que ello constituya un incentivo adicional a las IES para la mejora continua en esta materia. <i>Tipo:</i> Dependiendo de la opción en cuestión, se requiere modificación legal y/o implementación por parte de la Subsecretaría de Educación Superior y CNA.
	8	Mejorar la transparencia general acerca del valor económico agregado de cursar distintos programas de pregrado. Se propone avanzar en la construcción y divulgación de métricas que permitan a los estudiantes conocer el valor económico agregado de los programas de pregrado, considerando variables como costos, deserción, duración efectiva, empleabilidad e ingresos posteriores al egreso. Para ello, se proponen dos opciones: Opción 1: Disponibilizar información que permita estimar el valor económico agregado. Habilitar el acceso a datos anonimizados que permitan vincular trayectorias educativas y laborales, facilitando que terceros (investigadores, consultoras o las propias IES) calculen indicadores como el valor presente neto (VPN) por programa e institución, favoreciendo la discusión y transparencia en torno al retorno económico de los distintos programas. Opción 2: Cálculo y publicación de un indicador de valor agregado oficial. Encargar a la Subsecretaría de Educación Superior el cálculo periódico de un indicador objetivo que refleje el valor económico agregado por programa, distinguiendo según IES. Este indicador debería ser de carácter público. En este caso, además de su uso como herramienta informativa, podría considerarse también su utilización en el contexto de procesos de acreditación o asignación de recursos. <i>Tipo:</i> Requiere implementación por parte de la Subsecretaría de Educación Superior, en coordinación con el Ministerio del Trabajo y Previsión Social, para el adecuado uso de datos laborales y previsionales (Opción 1). Podría requerir ajustes normativos si se incorpora en procesos de acreditación o asignación de recursos (Opción 2).
Barreras Regulatorias	9	Revisar y profundizar un tratamiento de derecho público diferenciado para las universidades estatales. Se recomienda avanzar hacia un marco regulatorio más flexible y adaptado a la realidad operativa de las universidades estatales, permitiendo mayor autonomía en la gestión y reduciendo asimetrías regulatorias que afectan su competitividad. <i>Tipo:</i> Modificación de la Ley N° 21.094 sobre Universidades Estatales.

Barreras Regulatorias (continuación)	10	Perfeccionamiento del AFD mediante eliminación gradual del criterio de asignación histórico. Se recomienda perfeccionar el AFD por la vía de sustituir paulatinamente el criterio de asignación histórico (que aplica al 95% de los fondos) por mecanismos de asignación que obedezcan a indicadores objetivos de distribución. <i>Tipo:</i> Modificación del Decreto con Fuerza de Ley N°4 de 1981, del Ministerio de Educación, que Fija normas sobre el Financiamiento de las Universidades.
	11	Revisión de las definiciones legales de títulos y grados. Se propone actualizar la normativa vigente para definir con mayor precisión los títulos y grados. <i>Tipo:</i> Modificación del Decreto con Fuerza de Ley N° 2, de 2009, del Ministerio de Educación y otros cuerpos normativos.
	12	Implementación del Suplemento al Diploma. Se recomienda establecer un formulario estandarizado que acompañe los títulos otorgados por las IES, alineado con clasificaciones internacionales, para mejorar la transparencia y comparabilidad de los títulos, también a nivel global. <i>Tipo:</i> Requiere la dictación de normas de rango legal.
	13	Transparencia y comparabilidad en la oferta académica. Se recomienda mejorar la plataforma MiFuturo.cl para permitir búsquedas por clasificaciones genéricas de carreras, facilitando la comparación de programas académicos. <i>Tipo:</i> Requiere acciones de la Subsecretaría de Educación Superior.
	14	Modernización normativa en materia de duración de programas. Se propone revisar la regulación que afecta la duración de los programas, en especial aquellas que exigen una duración mínima para postular a ciertos empleos en el Estado. <i>Tipo:</i> Modificación del artículo 54 del Decreto con Fuerza de Ley N° 2, de 2009, del Ministerio de Educación y otros cuerpos normativos.
	15	Facilitación de la movilidad estudiantil. Se recomienda establecer directrices para transparentar los procedimientos de cambio de carrera e institución, así como implementar mecanismos de certificación de conocimientos previos para facilitar la convalidación de asignaturas. Además, se propone fijar un período común, regulado normativamente, en el que las IES informen de manera clara y accesible la disponibilidad de cupos y los requisitos de admisión para estudiantes que deseen trasladarse, garantizando transparencia y equidad en la oferta existente. <i>Tipo:</i> Requiere la dictación de normas de rango legal.

FELIPE CASTRO ALTAMIRANO
JEFE DIVISIÓN ESTUDIOS DE MERCADO