

ESTUDIO DE MERCADO SOBRE EDUCACIÓN SUPERIOR (EM09-2024)

División Estudios de Mercado

INFORME PRELIMINAR

Santiago de Chile, octubre 2025

Equipo División Estudios de Mercado:
Felipe Castro Altamirano, Jefe División Estudios de Mercado
Mauricio Garetto Boeri, Sub Jefe División Estudios de Mercado
Luis Muñoz Chaparro, Economista
Alejandro Rodiño Climent, Economista
Emilia Bórquez Palacios, Abogada

Tabla de Contenido

I. Introducción 15
A. Objeto y alcance 15
B. Principales hallazgos 16
C. Recomendaciones 17
II. Antecedentes 19
A. Justificación 19
B. Alcance 19
C. Historia de la educación superior 24
D. Aspectos generales de la regulación de la educación superior 43
E. Actores relevantes de la educación superior 45
F. Regulación de la gobernanza de la educación superior 60
G. Regulación de la calidad de la educación superior 66
H. Regulación del financiamiento de la educación superior 75
III. Diagnóstico de la evolución competitiva del mercado 98
A. Introducción al diagnóstico de competencia según métricas tradicionales 98
B. Evolución del Tamaño 101
C. Oferta y su comportamiento competitivo 105
D. Demanda: patrones de sustitución y segmentos competitivos 124
E. Análisis de competencia según métricas tradicionales 133
F. Reflexionando sobre el análisis de competencia 154
G. Calidad según estudiantes y exestudiantes 155
H. Fuentes de información utilizada en el análisis de las determinantes de la calidad 162
I. Beneficios económicos asociados a la educación superior 163
J. Costos asociados a la educación superior 188
K. Valor presente neto 200
L. Métricas subjetivas de calidad 212
M. Alineamiento 236
N. Recapitulando el análisis de las determinantes de la calidad 241
O. Conclusiones al diagnóstico de la evolución competitiva 242
IV. Hipótesis 1: Problemas en la toma de decisión de los estudiantes 244
A. Introducción 244

B. Decisiones en ambientes complejos: el caso de la Educación Superior 246
C. Un ambiente de decisión complejo: el sector de Educación Superior en Chile 250
D. Cambios en las preferencias 256
E. Decisiones educacionales y brechas de género 278
F. Conclusiones Hipótesis 1 283
G. Recomendaciones Hipótesis 1 284
V. Hipótesis 2: Fallo en el proceso de divulgación voluntaria de variables competitivas 286
A. Introducción 286
B. Unraveling: ¿Qué nos enseña la literatura? 287
C. Unraveling: Una evaluación del sector de educación superior Chileno 291
D. Conclusiones Hipótesis 2 309
E. Recomendaciones Hipótesis 2 310
VI. Hipótesis 3: Impacto de la regulación en la libre competencia 315
A. Introducción 315
B. Asimetrías regulatorias 316
C. Regulación de la estructura de títulos y grados 329
D. Recomendaciones Hipótesis 3 345
VII. Recomendaciones e impacto 349
A. Recomendaciones para mejorar la toma de decisiones de los estudiantes 349
B. Recomendaciones orientadas a promover la divulgación de información sobre variables competitivas relevantes para los estudiantes 350
C. Recomendaciones en el ámbito de barreras regulatorias 354
D. Impacto 356
Cuadro Resumen de Recomendaciones 358

Tablas

Tabla 1: Universidades pertenecientes al CRUCH. 54
Tabla 2: Distribución de Títulos y Grados Otorgados por las IES 56
Tabla 3: Clasificación de Becas de Arancel según Institución de Educación Superior 78
Tabla 4: Tasas de crecimiento de instituciones adscritas a gratuidad. 86
Tabla 5: Diagrama de flujo de proceso de regulación de aranceles en la práctica 89
Tabla 6: Descomposición variación ingreso por estudiante promedio ponderado en miles (2022 vs. 2013) 150
Tabla 7: Porcentaje de personas que señalan como relevante determinante de la elección de carrera o institución 161
Tabla 8: Regresión VPN contra duración y costo carrera 210
Tabla 9: Coeficientes estimados de regresiones: satisfacción versus covariables 216
Tabla 10: Coeficientes estimados de regresiones: satisfacción versus covariables (continuación) 217
Tabla 11: Coeficientes estimados de regresiones: satisfacción versus covariables (continuación) 218
Tabla 12: Coeficientes estimados de regresiones: satisfacción de expectativas versus covariables 224
Tabla 13: Coeficientes estimados de regresiones: satisfacción de expectativas versus covariables (cont.) 225
Tabla 14: Coeficientes estimados de regresiones: satisfacción de expectativas versus covariables (cont.) 226
Tabla 15: Coeficientes estimados de regresiones: satisfacción de expectativas versus covariables 231
Tabla 16: Coeficientes estimados de regresiones: satisfacción de expectativas versus covariables (cont.) 232
Tabla 17: Coeficientes estimados de regresiones: satisfacción de expectativas versus covariables (cont.) 233
Tabla 18: Coeficientes estimados de regresiones 238
Tabla 19: Desviación estándar variables de decisión 255
Tabla 20: Estimación OLS *tau* de Kendall 263
Tabla 21: Efectos marginales promedio de los modelos multinomial logit y logit sobre la probabilidad de matricularse en programas según tercil de retornos económicos estimados. 282
Tabla 22: Clasificación Títulos y Grados 331

Figuras

Figura 1: Órganos de la Administración del Estado que participan en la regulación del Sistema de Educación Superior. 46
Figura 2: Etapas del Proceso de Acreditación Institucional 69
Figura 3: Relación entre dimensiones, criterios y estándares de calidad 70
Figura 4: Dimensiones y criterios de calidad para el subsistema universitario. 72
Figura 5: Dimensiones y criterios de calidad para el subsistema técnico profesional. 73
Figura 6: Categorías de financiamiento público. 76
Figura 7: Diagrama de Flujo de proceso de regulación de aranceles 87
Figura 8: Evolución matricula total de pregrado (2007-2023) 101
Figura 9: Matrícula total según tipo de institución de educación superior (2007-2023) 102
Figura 10: Evolución estudiantes matriculados en primer año, según tipo de institución (2007-2023) 103
Figura 11: Tasa bruta y neta de matrícula para estudiantes de pregrado, 2007-2023 104
Figura 12: Evolución ingresos por aranceles, según tipo de institución (2013-2022) 105
Figura 13: Número de pares únicos institución-carrera-sede, según tipo de institución (2007-2023) 106
Figura 14: Número de combinaciones únicas de institución, carrera, sede y jornada, según tipo de institución (2007-2023) 107
Figura 15: Evolución número de códigos de institución únicos, según tipo de institución (2007-2023) 108
Figura 16: Porcentaje de programas académicos que selecciona un atributo dado como mecanismo de diferenciación 110
Figura 17: Porcentaje de programas en los que existe desalineamiento entre diferenciación y percepción de valoración estudiantil 112
Figura 18: Porcentaje de programas académicos que seleccionan un atributo dado dentro de sus primeras cinco prioridades de difusión 114
Figura 19: Matriz de alineamiento diferenciación-difusión 115
Figura 20: Promedio de desalineamiento difusión-diferenciación, según atributo 116
Figura 21: Desagregación del desalineamiento entre estrategias de diferenciación y difusión de los programas académicos, según atributo 118
Figura 22: Porcentaje de estudiantes para los que existe desalineamiento entre los atributos que ellos valoran y los que el programa en el que se matricularon realiza esfuerzos para diferenciarse 120
Figura 23: Descomposición del desalineamiento entre estrategias de diferenciación y factores que determinan la elección de los estudiantes, según atributo 122
Figura 24: Correlación entre gasto en remuneraciones académicas por JCE o estudiantes, y valor agregado institucional estimado (ϕi) para instituciones universitarias 123

Figura 25: Correlación entre gasto en remuneraciones académicas por JCE o estudiantes, y valor agregado institucional estimado (ϕi) para instituciones técnico-profesional..... 124

Figura 26: Porcentaje de estudiantes matriculados en CFT/IP, en un año dado, que también postuló a instituciones universitarias en el proceso de admisión correspondiente (2007-2024)..... 126

Figura 27: Movilidad regional según región de egreso de enseñanza media en el año 2022 y región de matrícula en educación superior 2023..... 127

Figura 28: Evolución porcentaje de estudiantes que se matricula en su en su misma región de egreso de enseñanza media, según tipo de IES (2007-2023) 128

Figura 29: Porcentaje de egresados de enseñanza media, que ingresa a instituciones de educación superior en una sede distinta a la región de origen, según tipo de institución de educación superior y código de dependencia, 2007-2023 129

Figura 30: Visualización de 4 mercados relevantes definidos a través de postulaciones en común 131

Figura 31: Distribución del número de competidores por clusters (2024)..... 131

Figura 32: Distribución del porcentaje de competidores con postulantes en común mayor o igual al 15% por programa para el año 2024 132

Figura 33: Promedio de postulantes compartidos por programa según posición del competidor, 2024..... 133

Figura 34: Evolución promedio IHH en el tiempo, 2012-2024..... 135

Figura 35: IHH promedio ponderado, según tipo de institución de carrera de referencia (2018-2024)..... 136

Figura 36: Promedio IHH Simulado según región (2018-2024) 137

Figura 37: Relación entre concentración promedio regional y porcentaje de estudiantes que emigran de su región de egreso de educación media (2023) 138

Figura 38: Evolución de la concentración en el sector técnico profesional (2007-2024) 140

Figura 39: Evolución del IHH promedio ponderado por matrícula en el sector técnico profesional, segmentado según tipo de institución (2007-2024)..... 141

Figura 40: Evolución del IHH según segmentos definidos por carrera-región, 2007-2024 142

Figura 41: Evolución del número de matriculados en primer año, según nivel de concentración de segmentos, 2007-2024 143

Figura 42: Evolución de la concentración al excluir mercados de menor tamaño, 2007-2024 143

Figura 43: Evolución arancel anual promedio (2010-2024) 145

Figura 44: Evolución arancel anual promedio, según tipo de institución (2010-2024)..... 146

Figura 45: Evolución promedio ingreso por estudiante (2013-2022) 147

Figura 46: Evolución del markup promedio del sistema de educación superior, 2013-2022 . 152

Figura 47: Markups promedio por subsistema, 2013-2022..... 152

Figura 48: Markups por tipo de universidad (CUECH, Privadas, Privadas CRUCH, Privadas G9) 153

Figura 49: Evolución de markups en Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica. 153
Figura 50: Prevalencia de atributos para elegir una carrera 156
Figura 51: Prevalencia de atributos para elegir una institución 157
Figura 52: Prevalencia de atributos para elegir una carrera según subsistema 159
Figura 53: Prevalencia de atributos para elegir una institución según subsistema 160
Figura 54: Salario promedio según grado de completitud de estudios 169
Figura 55: Salario promedio según tipo de institución 170
Figura 56: Salario promedio por género 171
Figura 57: Evolución prima salarial 174
Figura 58: Evolución prima salarial por tipo de institución 175
Figura 59: Evolución brecha de género en el salario 175
Figura 60: Distribución primas salariales (2019) 176
Figura 61: Distribución primas salariales (2023) 177
Figura 62: Prima Salarial Técnico Profesional por área del conocimiento (2023) 178
Figura 63: Prima Salarial Universitaria por área del conocimiento (2023) 179
Figura 64: Prima Salarial Técnico-Profesional por institución (2023) 180
Figura Figura 65: Prima Salarial Universitaria por institución (2023) 180
Figura 66: Proporción del tiempo empleado promedio por año, según nivel educacional 182
Figura 67: Proporción del tiempo empleado por año, según subsistema y nivel educacional 182
Figura 68: Evolución *odd ratio* de empleabilidad 183
Figura 69 Evolución odd-ratio de empleabilidad por subsistema 184
Figura 70: Efecto en probabilidad de estar empleado 185
Figura 71: Distribución odd-ratio empleabilidad (2023) 185
Figura 72: Odd-ratio empleabilidad por área del conocimiento - subsistema TP. (2023) 186
Figura 73: Odd-ratio por institución universitaria (2023) 187
Figura 74: Odd-ratio empleabilidad por área del conocimiento - subsistema universitario. (2023) 187
Figura 75: Odd-ratio por institución TP (2023) 188
Figura 76: Exceso de duración por cohorte de egreso y subsistema 189
Figura 77: Estimación exceso de duración por subsistema 190
Figura 78: Distribución efecto sobre el exceso de duración por carrera (2023) 191
Figura 79: Exceso de duración por área del conocimiento. Técnico-Profesional (2023) 192
Figura 80:Exceso de duración por área del conocimiento. Universitario (2023) 192
Figura 81: Tasa de titulación a tiempo por subsistema 193
Figura 82: Odd-ratio probabilidad de titularse a tiempo 194

Figura 83: Efecto marginal en probabilidad de titularse a tiempo 194
Figura 84: Odd-ratio titulación a tiempo (2023)..... 195
Figura 85: Odd-ratio titulación a tiempo Técnico-profesional por área del conocimiento (2023) 195
Figura 86: Odd-ratio titulación a tiempo Universidades por área del conocimiento (2023).... 196
Figura 87: Tasa de deserción del sistema 197
Figura 88: Tasa de deserción de carrera 197
Figura 89: Cambio en probabilidad de deserción del sistema 198
Figura 90: Cambio en probabilidad de deserción de la carrera 199
Figura 91:Odd-ratio deserción de carreras Técnico Profesional por área del conocimiento (2015) 199
Figura 92: Odd-ratio deserción de carreras Universitaria por área del conocimiento (2015). 200
Figura 93: Evolución VPN 204
Figura 94: Evolución matriculados en programas con VPN < 0 y programas con VPN < 0 .. 205
Figura 95: Evolución VPN promedio ponderado por número de matriculados de primer año por subsistema..... 206
Figura 96: Evolución VPN medio según subsistema y tipo de institución..... 207
Figura 97: Evolución VPN universidades por área del conocimiento..... 208
Figura 98: Evolución VPN técnico-profesional por área del conocimiento..... 209
Figura 99: Distribución de diferencia intercuartil por mercado (2023)..... 211
Figura 100: Evolución proporción índices intercuartílicos mayor a 25 y 50 millones 212
Figura 101: Distribución de personas según grado de satisfacción respecto de primera experiencia en la educación superior. 214
Figura 102: Medias marginales predictivas de satisfacción según estatus laboral..... 220
Figura 103: Medias marginales predictivas de satisfacción según quintil de VPN y estatus laboral 221
Figura 104: Distribución de personas según grado de cumplimiento de expectativas respecto de primera carrera 223
Figura 105: Medias marginales predictivas de satisfacción de expectativas según estatus laboral 228
Figura 106: Medias marginales predictivas de satisfacción expectativas según quintil de VPN y estatus laboral 229
Figura 107: Distribución de personas según grado de cumplimiento de expectativas respecto de institución de primera carrera 230
Figura 108: Medias marginales predictivas de satisfacción expectativas según años de acreditación 235
Figura 109: Distribución de personas según grado de alineamiento entre trabajo actual y área de estudios o especializaciones 236
Figura 110: Sobrecalificación reportada..... 237

771. Figura 111: Efecto sistemático de instituciones en VPN de carreras versus *markups* para 2022 242
Figura 112: Emparejamiento laboral reportado. 250
Figura 113: Sobrecalificación reportada 251
Figura 114: Sobrecalificación reportada por subsistema 252
Figura 115: Nivel de cumplimiento de las expectativas 253
Figura 116: Cumplimiento de expectativas y match laboral 254
Figura 117: Usuarios activos y tiempo promedio de uso en Mifuturo.cl 256
Figura 118: Densidades ponderadas por pesos muestrales de Tau-b de Kendall y p-valores por encuestado - carreras 260
Figura 119: Densidades ponderadas por pesos muestrales de Tau-b de Kendall y p-valores por encuestado - instituciones 261
Figura 120: Distribución p-value tau no positivo 262
Figura 121: Comparación importancia de factores (carreras) 266
Figura 122: Comparación importancia de factores (instituciones) 268
Figura 123: Cambio en las preferencias (cohortes 2016 y previas) 269
Figura 124: Cambio en las preferencias (cohortes 2022 y posteriores) 270
Figura 125: Cambio en las preferencias por instituciones (cohortes 2016 y previas) 271
Figura 126: Cambio en las preferencias por instituciones (cohortes 2022 y posteriores) 272
Figura 127: Cambio en las preferencias (mujeres) 274
Figura 128: Cambio en las preferencias (hombres) 275
Figura 129: Satisfacción v/s consistencia de factores relevantes para elección 276
Figura 130: Porcentaje acumulado de carreras según diferencia del VPN estimado 280
Figura 131: Distribución del VPN estimado para hombre vs. mujer 280
Figura 132: Distribución del VPN para perfil representativo de mujeres y hombres ponderado por matrícula (2023). 281
Figura 133: Metodología de análisis de alineación entre preferencias estudiantiles y priorización de atributos en la difusión de programas académicos 294
Figura 134: Matriz de congruencia entre valoración de los estudiantes y difusión de los programas 295
Figura 135: Alineamiento general de prioridades entre estudiantes y programas por variable 295
Figura 136: Descomposición del alineamiento: Alineamiento pasivo y activo 296
Figura 137: Descomposición del desalineamiento por atributo 298
Figura 138: Probabilidad de alineamiento activo condicional a la preferencia del estudiante 299
Figura 139: Número de páginas web de admisión que divulga información genérica o específica, según atributo 301
Figura 140: Estimación poblacional del porcentaje de estudiantes que recurren a fuentes de información en su ingreso a la educación superior 302

Figura 141: Estimación del porcentaje de programas de educación superior que utilizan mecanismos de difusión para informar acerca de las características que distinguen sus programas 303

Figura 142: Alineamiento entre estudiantes e instituciones de educación superior en el uso de canales de difusión 304

Figura 143: Componentes de desalineamiento en canales de información 304

Figura 144: Porcentaje de programas que declara desafíos en la difusión de información 306

Figura 145: Dispersión del valor agregado institucional por años de acreditación (2023) – Universidades 307

Figura 146: Dispersión del valor agregado institucional por años de acreditación (2023) – CFT e IP 308

Figura 147: Evolución como porcentaje respecto del primer año 341

Figura 148: Relación entre matrícula de primer año y número de carreras en 2010 y 2024 341

Glosario

Sistema de Acceso a las Instituciones de Educación Superior (“el Sistema”).

Comisión de Expertos de Regulación de Aranceles (“Comisión de Expertos”).

Comisión Administradora del Sistema de Créditos para Estudios Superiores (“Comisión Ingresa”).

Consejo Asesor de Formación Técnico Profesional (“Consejo Asesor TP”).

Estrategia Nacional de Formación Técnico Profesional (“Estrategia Nacional de FTP”).

Abreviaciones

AFD: Aporte Fiscal Directo

AFI: Aporte Fiscal Indirecto

AIUE: Aporte Institucional Universidades Estatales

ANID: Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo

BAES: Beca de Alimentación

CAE: Crédito con Aval del Estado

CFT: Centros de Formación Técnica

CFU: Crédito Fiscal Universitario

CGR: Contraloría General de la República

CNA: Comisión Nacional de Acreditación

CNED: Consejo Nacional de Educación

Comisión de Expertos: Comisión de Expertos de Regulación de Aranceles

Comisión Ingresa: Comisión Administradora del Sistema de Créditos para Estudios CRUCH

Consejo Asesor TP: Consejo Asesor de Formación Técnico Profesional

CORFO: Corporación de Fomento de la Producción

CRUCH: Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas

CUECH: Consorcio de Universidades del Estado de Chile

FNE: Fiscalía Nacional Económica

FONDECYT: Fondo Nacional de Investigación Científica y Tecnología

FSCU: Fondo Solidario de Crédito Universitario

FTP: Formación Técnico Profesional (“Estrategia Nacional de FTP”)

FUAS: Formulario Único de Acreditación Socioeconómica

IES: Instituciones de Educación Superior

IP: Institutos Profesionales.

JUNAEB: Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas

JUNJI: Junta Nacional de Jardines Infantiles

LGE: Ley General de Educación

LOCE: Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza

MCTP: Marco de Cualificaciones Técnico Profesionales

MINCIENCIA: Ministerio de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación

MINEDUC: Ministerio de Educación

MRUN: Máscara de Rol Único Nacional

NEM: Notas de Educación Media

PAA: Prueba de Aptitud Académica

PAES: Prueba de Acceso a la Educación Superior

PFUE: Plan Fortalecimiento Universidades Estatales

RUN: Rol Único Nacional

SIES: Servicio de Información de Educación Superior

SII: Servicio de Impuestos Internos

SINACES: Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior

SUA: Sistema Único de Admisión

UF: Unidades de Fomento

VRA: Valores Regulados de Arancel

I. Introducción

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

2. 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 binaria[1].

3. 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.

4. 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.

5. 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.

A. Objeto y alcance

6. 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.

7. Las tareas de investigación desarrolladas obedecieron fundamentalmente a tres objetivos: diagnosticar la evolución competitiva del mercado, analizar potenciales

[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).

limitantes a la competencia y proponer cursos de acción para mejorar su funcionamiento competitivo.

B. Principales hallazgos

8. 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.

9. 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.

10. 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.

11. 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—.

12. 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.

13. La primera limitante a la competencia, correspondiente al cuarto hallazgo, es que existen problemas importantes en el proceso de toma 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.

14. 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.

15. 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.

16. 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.

C. Recomendaciones

17. 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.

18. 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.

19. 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.

20. 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.

21. 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.

22. 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.

II. Antecedentes

A. Justificación

23. El inicio del presente Estudio de Mercado de Educación Superior ("**Estudio**") se fundamenta en una serie de razones detalladas en su minuta y resolución de lanzamiento, ambas de fecha 4 de enero de 2024[2]. En particular, se estimó pertinente analizar si la oferta y la demanda de educación superior operan adecuadamente desde una perspectiva de libre competencia.

24. Sobre la base de un sondeo preliminar, la Fiscalía identificó al menos tres factores que podrían estar limitando el funcionamiento competitivo del mercado. Primero, dificultades en la toma de decisiones por parte de los estudiantes, ya sea por falta de información adecuada o por expectativas excesivamente optimistas respecto del retorno de la inversión en educación. Segundo, una posible desconexión entre la oferta formativa de las instituciones de educación superior y las necesidades reales del mercado laboral. Tercero, la existencia de barreras regulatorias y problemas en el sistema de financiamiento que podrían restringir el desarrollo de la oferta educativa.

25. A partir de lo anterior, la hipótesis de falta de competencia que guio este trabajo fue la siguiente: "Existen barreras que limitan el funcionamiento competitivo del mercado de la educación superior, las cuales estarían afectando la competencia, provocando que las condiciones comerciales a las que acceden los estudiantes no sean las óptimas."

B. Alcance

i. Extensión

26. El Estudio abarcó tanto la oferta como la demanda del mercado de educación superior a nivel de programas de pregrado. Por el lado de la oferta, se incluyeron universidades, institutos profesionales ("**IP**") y centros de formación técnica ("**CFT**"), abarcando la diversidad institucional del sistema chileno. Por el lado de la demanda, se consideró a los estudiantes que actualmente cursan estudios en alguna IES, así como a quienes se han matriculado al menos una vez en programas de pregrado. Esta doble perspectiva permitió identificar posibles fricciones, distorsiones y oportunidades de mejora en la interacción entre quienes imparten formación y quienes la reciben.

27. Desde el punto de vista geográfico, el Estudio tuvo un enfoque nacional, considerando las instituciones de educación superior ("**IES**") ubicadas en todas las regiones del país. Esta cobertura permitió observar diferencias territoriales relevantes y captar las

[2] Fiscalía Nacional Económica. «Minuta de Lanzamiento del Estudio de Mercado de Educación Superior». 4 de enero de 2024; Fiscalía Nacional Económica. «Resolución Exenta N°9, que Instruye Inicio de Estudio de Mercado Rol EM09-2024». 4 de enero de 2024. Ambas disponibles en el siguiente vínculo (último acceso: octubre 2025).

particularidades que enfrentan tanto las instituciones como los estudiantes en distintos contextos regionales.

28. El período analizado comprende desde 1 de enero de 2007 hasta el 31 de diciembre de 2023. Sin perjuicio de ello, se refieren antecedentes anteriores o posteriores a esta fecha cuando resulta relevante.

ii. Asesoría externa

29. El Estudio contó con la colaboración de asesores expertos en economía de la educación superior y economía laboral, quienes aportaron una visión técnica y especializada en distintas etapas del proceso. Su contribución permitió fortalecer el análisis, validar enfoques metodológicos y enriquecer las propuestas formuladas a partir de la evidencia recopilada.

30. En primer lugar, los análisis económicos desarrollados en el Estudio fueron ejecutados con la asesoría de Andrea Repetto Lisboa y Paola Bordón Tapia. Andrea Repetto es académica chilena, economista y magíster en economía de la Pontificia Universidad Católica de Chile y Doctora en Economía del Massachusetts Institute of Technology. Paola Bordón también es académica, Ingeniera Civil Industrial de la Universidad de Chile y Doctora en Economía por la Universidad de Wisconsin, Madison, Estados Unidos.

31. En segundo lugar, el Estudio contó con la asesoría *ad honorem* del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), a través de su *Senior Education Specialist* Elena Arias Ortiz. Elena Arias es economista experta en educación superior, Magister en Análisis Económico y Doctora en Economía por la Université libre de Bruxelles.

32. Finalmente, 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 de Laboratorio de Encuestas y Análisis Social (LEAS), entidad especializada en la construcción y aplicación de este tipo de instrumentos de análisis en Chile.

iii. Fuentes de información

33. El Estudio se basó en una combinación de fuentes de información complementarias, lo que permitió abordar el funcionamiento del sector desde múltiples perspectivas. Estas fuentes incluyeron análisis documental, instrumentos de levantamiento directo de información a estudiantes e instituciones, reuniones con actores relevantes del sistema y solicitudes de datos a organismos públicos.

34. En primer lugar, se llevó a cabo un análisis de fuentes documentales, que comprendió la historia normativa del sistema de educación superior en Chile, la legislación vigente, la doctrina especializada y jurisprudencia relevante, así como experiencias en otras jurisdicciones.

35. En segundo lugar, se realizó una encuesta de carácter voluntario dirigida a una muestra amplia y representativa de estudiantes y exestudiantes (tanto egresados como personas que desertan) matriculados por primera vez en IES en los años 2014, 2016, 2018, 2020, 2022 y 2023. Se trata, por su alcance y características, de una encuesta inédita, en la que participaron más de 21.000 personas a lo largo y ancho del territorio nacional. Ella representa un esfuerzo muy relevante de levantamiento de información acerca del proceso de decisión sobre carreras e IES por parte de los estudiantes y los medios de información utilizados para apoyar su elección. Este instrumento permitió medir, además, cómo los estudiantes y egresados perciben que sus valoraciones acerca de qué y dónde estudiar cambian en el tiempo, cuál es el grado de satisfacción que tienen con su experiencia o paso por la educación superior y cómo ha sido su inserción en el mercado laboral una vez finalizados sus estudios.

36. Es pertinente destacar que la encuesta recién aludida fue construida luego de un análisis cualitativo detenido realizado a través de 24 grupos focales (*focus group*). En dichas entrevistas grupales participaron estudiantes y exestudiantes de ambos subsistemas (universitario y TP) que han tenido contacto con IES ubicadas en distintos lugares del territorio nacional. A efectos de asegurar representatividad, se invitó a participar a diferentes grupos de personas distinguiendo por: (i) el tipo de institución (universidad, IP, CFT); (ii) cuántos años han pasado desde su primer contacto con la educación superior (cohorte de ingreso); (iii) ubicación de la IES en el territorio nacional; (iv) sexo; (v) relación actual con el sistema (estudiante, egresado, estudiante que ha cambiado de carrera o congelado temporalmente sus estudios; estudiante que desertó de la educación superior).

37. A través de estos instrumentos se buscó caracterizar los atributos que los estudiantes valoran al momento de elegir una institución y conocer en profundidad las trayectorias laborales de los egresados, sus niveles de satisfacción, expectativas y percepciones sobre la utilidad de su formación.

38. En tercer lugar, se enviaron dos oficios a una muestra representativa compuesta por 48 IES, de las cuales 29 correspondían a instituciones privadas y 19 a instituciones estatales. En cuanto a su tipo, la muestra incluyó 25 universidades, 14 CFT y 9 IP. Las instituciones seleccionadas se distribuyeron geográficamente en 13 regiones del país.

39. El primer oficio solicitó a estas instituciones la entrega de información de contacto de todos los estudiantes que se matricularon por primera vez en un programa o carrera (excluyendo posgrados) durante los años 2023, 2022, 2020, 2018, 2016 y 2014. Esta información tuvo por finalidad el posterior envío de la encuesta mencionada precedentemente.

40. El segundo oficio tuvo como propósito solicitar a las IES que respondieran un cuestionario orientado a identificar las dimensiones en que se diferencian los programas que imparten, los esfuerzos realizados para mejorar su posicionamiento, y los principales obstáculos que enfrentan en su desempeño competitivo. Asimismo, el instrumento indagó en las estrategias comunicacionales utilizadas para destacar los

atributos distintivos de los programas que ofrecen y en las dimensiones que, según su percepción, resultan más valoradas por potenciales estudiantes y egresados.

41. En cuarto lugar, se sostuvo más de 70 reuniones con diversos actores relevantes del sistema, incluyendo representantes de instituciones académicas, agrupaciones y fundaciones relacionadas con el sector, investigadores y autoridades públicas con competencias en la regulación de la educación superior.

42. En quinto lugar, diversas entidades, así como algunas IES, colaboraron de manera voluntaria aportando antecedentes y estudios previos vinculados al funcionamiento del sistema de educación superior. Esta información complementaria fue especialmente útil para contrastar hallazgos, contextualizar ciertos fenómenos del mercado y enriquecer el análisis con perspectivas distintas a las obtenidas directamente por la Fiscalía[3].

43. En sexto lugar, se accedió a bases de datos públicas y administrativas gestionadas por diversos órganos del Estado. Esta información permitió enriquecer el análisis cuantitativo del sistema con estadísticas sobre matrícula, financiamiento, trayectorias estudiantiles y características socioeconómicas de los estudiantes, entre otros aspectos relevantes.

44. Finalmente, se requirieron antecedentes adicionales y se recibió la colaboración técnica de numerosos órganos de la Administración del Estado, según se detalla en el acápite siguiente.

a. Antecedentes solicitados a organismos públicos

45. A la Superintendencia de Educación Superior se solicitó información financiera detallada de las IES bajo su fiscalización, incluyendo balances, estados de resultados y otros antecedentes contables pertinentes. Esta solicitud abarcó un período amplio, permitiendo analizar la evolución económica del sistema y las condiciones financieras en que operan las instituciones.

46. A la Subsecretaría de Educación Superior se solicitó información mediante dos oficios técnicos. El primero buscó recabar antecedentes sobre el uso que hacen los estudiantes de las herramientas informativas que el Ministerio pone a disposición para orientar la elección de carrera y el acceso a beneficios estatales, desagregado por momento del año. El segundo tuvo por objeto levantar un catastro sistemático de los esfuerzos institucionales en materia de orientación vocacional y difusión de beneficios públicos. Adicionalmente, se solicitó el acceso a la base de datos de estudiantes del Ministerio para el período comprendido entre 2007 y 2023.

47. A la Comisión Administradora del Sistema de Créditos para Estudios Superiores se requirió información relativa a la asignación, administración y estado actual de los

[3] Véase el Anexo 4, donde consta un detalle de los aportes voluntarios de antecedentes efectuados durante el desarrollo del Estudio.

créditos con garantía estatal, a fin de caracterizar este instrumento de financiamiento y su alcance efectivo en el sistema.

48. Al Consejo Nacional de Educación se solicitó información relativa al uso y gestión de la plataforma eligecarrera.cl, desarrollada con el objetivo de orientar a los postulantes en sus decisiones académicas.

49. A la Superintendencia de Pensiones se le solicitó acceso a la base de datos de historia previsional de afiliados, disponible en la sección de estadísticas e informes del portal institucional. Esta información permitió complementar el análisis de trayectorias laborales de los egresados y su inserción en el mercado del trabajo formal.

50. Finalmente, al Servicio de Registro Civil e Identificación se solicitó información proveniente de los registros de nacimiento, defunciones, matrimonio y acuerdos de unión civil, con el objetivo de identificar la composición y características de los grupos familiares de los estudiantes, incluyendo variables demográficas relevantes para el análisis socioeconómico del acceso y permanencia en la educación superior. Por su parte, al Servicio Civil se le solicitó información que registra la plataforma Empleo Públicos.

b. Dificultades en el proceso de recolección de información

51. El Estudio se benefició ampliamente de la colaboración de la amplísima mayoría de las entidades a las cuales la FNE requirió información en ejercicio de sus atribuciones legales. Las instituciones a las cuales se solicitaron antecedentes aportaron casi unánimemente la información requerida por la FNE de manera expedita y completa.

52. Se enfrentaron, empero, algunas dificultades excepcionales en relación con el primer requerimiento de información dirigido a 48 IES (mediante el cual se solicitaba información de contacto de estudiantes y exestudiantes para invitarlos a participar la encuesta descrita ut supra)[4]. Tras solicitar, en algunas casos, sucesivas prórrogas para el envío de la información requerida, tres universidades manifestaron su negativa a remitir los antecedentes, optando luego por interponer sendos recursos de protección ante la Iltma. Corte de Apelaciones de Santiago. En definitiva, dichos recursos fueron

[4] Adicionalmente, en cuanto al segundo oficio remitido a 48 IES -que requería a ellas responder un cuestionario sobre su funcionamiento y los esfuerzos de diferenciación que despliegan con respecto a determinados programas- se presentó una dificultad específica únicamente con una institución, que manifestó originalmente que no daría respuesta. Lo anterior derivó en la imposición de una multa a la institución en cuestión por parte del Tribunal de Defensa de la Libre Competencia.

rechazados en forma unánime por dicho tribunal[5], decisión posteriormente confirmada por la Excma. Corte Suprema[6].

53. Estos fallos reafirmaron expresamente las atribuciones legales de la FNE para requerir información a terceros en el marco de un estudio de mercado, de conformidad con lo establecido en el artículo 39 del Decreto Ley N° 211. Dándoles cumplimiento, las instituciones requirentes aportaron, en definitiva, la información requerida por la FNE durante el segundo semestre de 2025.

54. Estos antecedentes fueron utilizados para la realización del Estudio y resultaron imprescindibles para arribar a las conclusiones plasmadas en este informe.

55. No obstante, en atención a las demoras que la contingencia descrita supuso para acceder a la información, la calendarización originalmente prevista en la Minuta de Lanzamiento debió ser modificada en más de una oportunidad a efectos de poder producir un Estudio completo e integral.

iv. Precisiones metodológicas

56. A menos que se especifique de otra manera, las estadísticas presentadas en este Estudio están ajustadas por inflación. Es decir, antes de proceder con cualquier análisis que involucre valores monetarios observados en diferentes fechas, se han convertido estos valores a una moneda común. Por lo tanto, y salvo indicación en contrario, todas las cifras y resultados estadísticos corresponden a valores reales expresados en la moneda vigente a mayo de 2025. De forma similar, los montos expresados en dólares americanos se han ajustado utilizando el dólar promedio a mayo de 2025. Cuando las cifras se expresen en dólares se antepondrá US$.

C. Historia de la educación superior

57. La historia de la educación superior en Chile precede a la historia del país como república. Las primeras instituciones universitarias se remontan al período colonial, durante el cual buena parte del quehacer intelectual y educativo se circunscribía al

[5] Fiscalía Nacional Económica. «Corte de Apelaciones de Santiago rechaza recursos de protección presentados por tres universidades y reafirma atribución de la FNE para solicitarles información en el marco del Estudio de Mercado sobre la Educación Superior», *FNE sitio web*, 18 de abril de 2025. Disponible en el siguiente vínculo (último acceso: octubre 2025).

[6] Fiscalía Nacional Económica. «Corte Suprema confirma rechazo a recursos de protección presentados por tres universidades y reafirma atribución de la FNE para solicitarles información en el marco de estudios de mercado», *FNE sitio web*, 8 de julio de 2025. Disponible en el siguiente vínculo (último acceso: octubre 2025). Vale precisar que la Corte Suprema se pronunció respecto de los recursos de apelación interpuestos por dos de las universidades en cuestión, optando la tercera, en definitiva, por desistirse de dio recurso.

ámbito de la Iglesia, que tenía entonces reservada la tarea de asignar títulos y grados académicos[7].

58. Suele considerarse a la Universidad Pontificia de Santo Tomás de Aquino, que comenzó a operar en Santiago en 1622, como la primera universidad establecida en el territorio chileno. Posteriormente, por disposición del rey Felipe V, se crea en 1747 la Real Universidad de San Felipe en Santiago, con el objeto de dar pie a una academia superior que trascendiera los estudios religiosos y pudiera dar respuesta a las crecientes necesidades formación a nivel local[8].

59. La creación la Universidad de Chile en 1842, y de la Escuela de Artes y Oficios ese mismo año, suele considerarse como el principal hito con que se da inicio al desarrollo de la educación superior luego de la independencia. A partir de entonces se inicia un largo período de transformaciones en la provisión y regulación de la educación superior que, para facilitar su comprensión y siguiendo trabajos previos sobre el particular, es útil organizar a estos efectos en cinco etapas: (i) 1842-1973; (ii) 1973-1990; (iii) 1990-2005; (iv) 2005-2014; y (v) 2014-presente[9].

60. Siguiendo dicha periodificación general, en lo que sigue se exponen ciertos aspectos claves de la evolución del sistema de educación superior chileno, con especial énfasis en la regulación de su financiamiento, calidad, gobernanza de las instituciones y acceso a información. Su desarrollo a lo largo del tiempo es relevante, tanto porque ilustra acerca de las características del sector que resultan pertinentes para este Estudio, como porque permite comprender de mejor modo su configuración actual.

i. Periodo 1842 - 1973

a. Ciclo de fundación y Estado docente (1842-1967)

61. Una primera gran etapa en el desarrollo de la educación superior en el país se extiende desde la fundación de la Universidad de Chile en 1842 hasta 1967, cuando se inicia el así llamado ciclo de Reforma Universitaria. A rasgos generales, puede sostenerse que durante este extenso período de tiempo la provisión de educación terciaria fue concebida como una función y responsabilidad primordial del Estado[10].

---

[7] Memoria Chilena. «El origen de la educación superior. Primeras universidades en Chile (1622-1843)». Disponible en el siguiente vínculo (último acceso: octubre 2025).

[8] Ibid.

[9] La periodificación que se toma como base para el recuento de la sección siguiente es la propuesta en Brunner, José Joaquín. «Medio siglo de transformaciones de la educación superior chilena: Un estado del arte», en *La educación superior de Chile. Transformación, desarrollo y crisis,* editado por Andrés Bernasconi. (Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile, 2015).

[10] UNESCO - Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. «Informe sobre la educación superior en Chile: 1980–2003», 2003. Disponible en el siguiente vínculo (último acceso: octubre 2025).

62. El 17 de abril de 1839, el Presidente José Joaquín Prieto emite un decreto que cambia oficialmente el nombre de la Real Universidad de San Felipe por Universidad de Chile[11]. En 1842, es emitida la ley orgánica constitucional de dicha casa de estudios, que la designa como el cuerpo encargado de la enseñanza y el cultivo de las letras y ciencias en el país, además de entregarle la dirección de los establecimientos literarios y científicos, en conjunto con facultades de supervisión sobre todos los demás establecimientos de educación[12-13]. En 1849, mediante decreto supremo del presidente Manuel Bulnes, se crea la Escuela de Artes y Oficios, hito relevante en el desarrollo de la educación técnica en el país[14].

63. Posteriormente, a instancias del Arzobispo de Santiago Mariano Casanova, se fundó en 1888 la Pontificia Universidad Católica de Chile[15] como una alternativa confesional frente a la preponderancia del laicismo en la educación superior. Más tarde, entre los años 1919 y 1956, se crearían otras cinco universidades privadas: la Universidad de Concepción (1919), la Universidad Católica de Valparaíso (1928), la Universidad Técnica Federico Santa María (1931), la Universidad Austral de Chile (1954) y la Universidad Católica del Norte (1956).

64. A ellas se agrega la creación de la Universidad Técnica del Estado (1947), concebida para impulsar el desarrollo de la enseñanza técnico profesional a partir de la fusión de las principales escuelas politécnicas existentes a nivel nacional. Cabe mencionar que tanto la Universidad de Chile como la Universidad Técnica del Estado contaban con sedes en diversas regiones.

65. Las ocho universidades mencionadas hasta ahora conformaron el panorama de la educación universitaria chilena hasta la década de 1970, siendo habitualmente denominadas ellas y sus sucesoras, en retrospectiva, como “universidades tradicionales”.

66. Durante este período la provisión era extremadamente selectiva y se concentraba en el sector con mayores ingresos de la población, alcanzando en 1900 la cifra de 1.128

---

[11] De Ávila Martel, Alamiro. *Reseña histórica de la Universidad de Chile: (1622–1979)* (Santiago: Universidad de Chile, 1959); Feliú Cruz, Guillermo. *La Universidad de Chile, Universidad de América. Ensayo de interpretación histórica leído al inaugurar la Escuela de Temporada de dicha Universidad, 2 de enero de 1950* (Santiago: Universidad de Chile, 1953).

[12] La superintendencia conferida por el legislador se ejercía mediante el manejo de planes de estudio, de los programas de exámenes, la aprobación de los libros de texto y la concurrencia de comisiones universitarias a presenciar exámenes en los colegios, entre otros aspectos.

[13] Ley S/N, del 19 de noviembre de 1842, sobre la creación de la Universidad de Chile.

[14] Memoria Chilena. «Escuela de Artes y Oficios». Disponible en el siguiente vínculo (último acceso: octubre 2025).

[15] Memoria Chilena. «Pontificia Universidad Católica (1888–)». Disponible en el siguiente vínculo (último acceso: octubre 2025).

estudiantes, la que se elevaría a 25.806 estudiantes en 1960. Lo anterior se traducía en tasas de participación de apenas 0,31% y 2,95%, respectivamente[16].

67. Adicionalmente, los matriculados en la educación superior eran exclusivamente hombres. En 1877, el Decreto Amunátegui marcó un hito al autorizar la entrada de mujeres a las universidades[17], lo que habilitó la titulación de la primera mujer, Matilde Throup, en 1892. Durante el siglo XX, la participación femenina en la educación fue creciendo; en 1957, las mujeres conformarían un poco más de la tercera parte de la matrícula universitaria[18].

68. Hasta 1967 (salvando lo ocurrido durante el primer gobierno de Carlos Ibáñez del Campo), el sistema de admisión a la universidad era mediante Bachillerato[19]. Se otorgaba el grado de Bachiller, equivalente a la licencia de enseñanza media y requisito para la admisión universitaria[20]. Dicho sistema evaluaba el dominio de materias de enseñanza secundaria a través de preguntas abiertas[21].

69. El rol que tuvo la política pública educativa en este período se encontraba fundamentalmente limitado al financiamiento de la educación superior, la cual era gratuita, y se financiaba mediante aportes y subsidios directos. Las universidades gozaban de una amplia discrecionalidad en la asignación de estos fondos, lo que implicaba que las inversiones relevantes se definían por los rectores y los integrantes de la comunidad universitaria[22]. En 1954 se regula legalmente la distribución por la vía de asignar proporciones de un fondo común a cada institución[23].

70. La falta de una regulación exhaustiva tanto de las universidades públicas como de las privadas dejó al propio claustro académico y las autoridades de la universidad la definición de los programas de estudio, determinación curricular, habilitación de

---

[16] Brunner, José Joaquín. «Medio siglo de transformaciones de la educación superior chilena: Un estado del arte», en *La educación superior de Chile. Transformación, desarrollo y crisis,* editado por Andrés Bernasconi. (Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile, 2015).

[17] Archivo Nacional de Chile. «Decreto Amunátegui: mujeres a la universidad». Disponible en el siguiente vínculo (último acceso: octubre 2025).

[18] Aragonés, María. «La mujer y los estudios universitarios en Chile: 1957–1974», en *Chile, Mujer y Sociedad,* editado por Patricia Covarrubias y Rodrigo Franco. (Santiago: Alfabeta, 1978): 715 y ss.

[19] Universidad de Chile. «Historia del examen de admisión», 2016. Disponible en el siguiente vínculo (último acceso: octubre 2025).

[20] Artículo 43 del Decreto con Fuerza de Ley N° 280, del 20 de mayo de 1931, que aprueba el estatuto orgánico universitario.

[21] Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas. *60 años Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas.* (Santiago: Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas, 2014).

[22] Esta categorización se hace sobre la base de los modelos de financiamiento descritos en: Dobbins, M., Knill, C., & Vögtle, E. «An analytical framework for the cross-country comparison of higher education governance», *Higher Education* 62, n.º 4 (2011): 665-683.

[23] Artículo 36 de la Ley N° 11.575, de 1954, que introduce modificaciones a la Ley sobre Impuesto a la Renta, contenidas en el D.S. N° 2.106, y que establece la destinación del 0,5% de todos los impuestos fiscales al Fondo de Construcción e Investigaciones Universitarias, señalando su distribución entre instituciones.

profesionales, entre otros[24]. De esta manera, este periodo se encuentra marcado por una fuerte autonomía de las universidades y una carencia de exigencias gubernamentales con respecto estándares u objetivos nacionales. Por lo anterior, el sistema de la época ha sido caracterizado como uno de autogobierno académico[25].

71. En lo que se refiere a la educación técnica, esta comenzó a ser conocida a principios del siglo XX como "instrucción especial", e incluía a las escuelas que impartían enseñanza industrial, comercial, agrícola y minera, así como también la anteriormente mencionada Escuela de Artes y Oficios, y a las Escuelas Navales y Militares, entre otras[26]. No obstante, es posible afirmar que los orígenes de la educación técnica en el país se remontan a los primeros años del siglo XIX, cuando las escuelas de las principales ramas económicas nacen separadamente al alero de sus respectivas asociaciones de productores en respuesta a la necesidad de contar con mano de obra capacitada para las firmas productoras de la época[27-28].

72. Luego de su creación en 1849[29], el prestigio adquirido por la Escuela de Artes y Oficios generó una expansión de la institución hacia las regiones (Escuelas de Minas de Copiapó, La Serena, Antofagasta y las Escuelas Industriales de Concepción, Temuco y Valdivia).[30] Esta institución sería la antecesora de la Universidad Técnica del Estado (*supra*), que surgió tras movimientos de la Federación de Estudiantes Mineros e Industriales de Chile que abogaban por transformar sus instituciones en universidades[31].

b. Reforma Universitaria (1967-1973)

73. El periodo entre 1967 a 1973 es caracterizado en la historiografía sobre la educación superior como el periodo de la Reforma Universitaria[32]. Durante estos años se modificó

---

[24] Brunner, José Joaquín. «Medio siglo de transformaciones de la educación superior chilena: Un estado del arte», en *La educación superior de Chile. Transformación, desarrollo y crisis,* editado por Andrés Bernasconi. (Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile, 2015).

[25] Sobre la base de una distinción de tres modelos de universidad, que dispone que existiría un modelo centrado en la planificación estatal (state-centerd model), uno basado en el autogobierno de una comunidad de académicos (self-governning community of scholars), y uno orientado hacia el mercado (market-orientes model). Véase: Dobbins, M., Knill, C., & Vögtle, E. «An analytical framework for the cross-country comparison of higher education governance», *Higher Education* 62, n.º 4 (2011): 665-683.

[26] Soto, Fredy. *Historia de la educación chilena.* (Santiago: CPEIP, Ministerio de Educación, 2000).

[27] Ibid.

[28] Dittborn, Paulina. «Historia y perspectivas acerca de la educación técnica de nivel superior», *Calidad en la Educación* 27, nº 2 (2007): 17–33.

[29] Memoria Chilena. «Escuela de Artes y Oficios». Disponible en el siguiente vínculo (último acceso: octubre 2025).

[30] Memoria Chilena. «La educación técnica en Chile». Disponible en el siguiente vínculo (último acceso: octubre 2025).

[31] Servat Poblete, Berta. «Origen, trayectoria y efectividad de la formación de enseñanza media técnico profesional en Chile», *História da Educação* 21, nº 52 (2017): 111–135.

[32] Brunner, José Joaquín. «Medio siglo de transformaciones de la educación superior chilena: Un estado del arte», en *La educación superior de Chile. Transformación, desarrollo y crisis,* editado por Andrés Bernasconi. (Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile, 2015).

de manera sustancial el contenido y las orientaciones de las funciones universitarias, se adoptó una estructura de gobernanza que permitió la participación de la comunidad universitaria en el gobierno de las instituciones y se hicieron esfuerzos por buscar una mejor inserción de éstas en los afanes por lograr el desarrollo y la modernización del país[33]. En una medida significativa, la Reforma fue impulsada por movimientos estudiantiles a través de manifestaciones populares[34].Si bien durante este periodo se mantuvo el número de universidades (las ocho universidades tradicionales referidas previamente), las instituciones existentes se expandieron y tendieron a incorporar nuevas facultades, institutos, departamentos, unidades, carreras y cátedras.[35] A su vez, las discusiones ideológicas, políticas y culturales propias de la época comenzaron a hacerse parte del sistema, iniciando una etapa de mayor masividad y politización de la educación.[36] En lo que respecta a mecanismos de admisión, en 1967 se modifica el sistema existente, reemplazándose el Bachillerato por la Prueba de Aptitud Académica ("**PAA**"), instrumento estandarizado que posibilitó un acceso más equitativo a la educación superior.

74. Las instituciones de educación técnica, en cambio, registraron un aumento[37]. Entre los años 1965 y 1973 fueron creadas múltiples instituciones, entre las que cabe mencionar, al Instituto de Capacitación Profesional de Chile (INACAP) y el Departamento Universitario Obrero y Campesino (Duoc UC). Además, se impulsaron distintos programas de formación técnica al alero de esfuerzos más generales tanto de educación para adultos como de educación sindical[38].

75. La expansión y modernización de la educación se reflejó en el constante aumento de matrículas, manteniéndose su carácter gratuito. Como resultado, se produjo un aumento del gasto destinado a la educación superior. Para el año 1960 había una cifra cercana a los 25.000 estudiantes matriculados[39], que incrementó a 146.000 en el año 1973, alcanzándose así una tasa de participación bruta de 15,3% ese mismo año[40]. El subsidio estatal otorgado a las instituciones dependía, en cierta medida, del número de

---

[33] Memoria Chilena. «La reforma universitaria y el movimiento estudiantil». Disponible en el siguiente vínculo (último acceso: octubre 2025).

[34] Ibid.

[35] Brunner, José Joaquín. «Medio siglo de transformaciones de la educación superior chilena: Un estado del arte», en *La educación superior de Chile. Transformación, desarrollo y crisis,* editado por Andrés Bernasconi. (Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile, 2015).

[36] Ibid.

[37] Memoria Chilena. «La educación técnica en Chile». Disponible en el siguiente vínculo (último acceso: octubre 2025).

[38] Ministerio de Educación. «Historia de la Educación Técnico-Profesional». 2015. Disponible en el siguiente vínculo (último acceso: octubre 2025).

[39] Garretón, Manuel y Martínez, Javier. *Antecedentes estructurales de las universidades chilenas. Tomo 5* (Santiago: Ediciones SUR, 1985).

[40] Brunner, José Joaquín. «Medio siglo de transformaciones de la educación superior chilena: Un estado del arte», en *La educación superior de Chile. Transformación, desarrollo y crisis,* editado por Andrés Bernasconi. (Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile, 2015).

estudiantes en la institución, lo que, previsiblemente, se condice con el hecho de que estas hayan mantenido una actitud favorable a la expansión[41].

76. El objetivo de democratizar la educación se manifiesta con mayor intensidad en el gobierno de la Unidad Popular, que supuso un aumento del gasto público en educación superior desde un 1,08% del PIB en 1970 hasta un 2,11% el año 1973[42]. Tanto la autonomía universitaria como el financiamiento estatal quedaron consagrado expresamente en 1970 con la Ley N°17.398 que modifica la Constitución Política del Estado, mediante el conocido Estatuto de Garantías Constitucionales[43].

77. En lo que respecta a la gobernanza del sistema, si bien se puede apreciar un sistema de financiamiento basado en el gasto fiscal, que iba en incremento, la autonomía de las universidades se mantuvo y reforzó[44], manteniéndose escasa la regulación estatal.

78. La educación técnica fue integrada inicialmente al sistema escolar, formando parte de la educación media tras la reforma educacional impulsada por el gobierno de Frei Montalva en 1965. Esta reforma extendió la educación básica a ocho años y redujo la media a cuatro, dividiéndola en dos modalidades: científico-humanista y técnico-profesional. Aunque ambas modalidades fueron equiparadas legalmente en cuanto a la continuidad de estudios, algunos autores seguían percibiendo a la modalidad técnico-profesional como una opción orientada al mercado laboral, mientras que la científico-humanista vinculada con la educación superior[45].

79. Durante los años sesenta y setenta, la educación técnica experimentó una expansión considerable. Entre 1965 y 1973, la matrícula de estudiantes creció de 37,000 a más de 163,000 alumnos[46]. La educación técnico-profesional fue promovida en un contexto de creciente interés en la educación superior cuya expansión importaba presiones a las finanzas públicas. En lugar de imponer restricciones al acceso a la educación superior, se fomentó la creación de liceos técnicos, especialmente en zonas urbanas[47].

---

[41] Ibid.

[42] Ibid.

[43] Artículo único N° 6 de la Ley N° 17.398, de 1971, que modifica la Constitución Política del Estado.

[44] Brunner, José Joaquín. «Medio siglo de transformaciones de la educación superior chilena: Un estado del arte», en *La educación superior de Chile. Transformación, desarrollo y crisis,* editado por Andrés Bernasconi. (Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile, 2015).

[45] Sevilla, María Paola. «La educación técnica en Chile y Estados Unidos desde una perspectiva histórica y comparada», *Calidad en la Educación*, nº 40 (2014): 305.

46 Ibid. 307.

[47] Sevilla, María Paola. «La educación técnica en Chile y Estados Unidos desde una perspectiva histórica y comparada», *Calidad en la Educación*, nº 40 (2014): 307.

ii. Periodo 1973 – 1990

a. Intervención Militar (1973 – 1981)

80. Tras 1973, el período de Reforma Universitaria en Chile tuvo un abrupto fin. Se realizó una intensa intervención de las universidades por el régimen militar mediante la instalación de rectores delegados cuyos poderes se extendían a materias de organización y estructura de las instituciones sujetas a intervención[48]. Bajo este esquema tuvieron lugar expulsiones y represiones de funcionarios y alumnos, y la eliminación de un vasto conjunto de unidades universitarias, especialmente en el área de las ciencias sociales[49]. La justificación invocada para la intervención de las universidades fue, esencialmente, su politización[50].

81. La intervención en la gobernanza de las universidades implicó concentrar la gestión en el rector interventor, quien designaba a todos sus colaboradores dependientes, ejerciendo su poder mediante el mando y control vertical de sus subordinados[51]. Lo anterior implicó, de facto, el fin de la autonomía y el deterioro de la cultura institucional.

82. En lo que respecta al financiamiento, este continuó realizándose mediante fondos entregados por el Estado, sin perjuicio de que el gasto público en educación se redujo a la mitad durante el régimen militar, pasando de 2% del PIB en 1973 al 1% en 1980, lo que representaría alrededor del 40% al 29% respectivamente del gasto total en educación[52].

83. En cuanto al acceso, la intervención de las IES estuvo acompañada del fin de la tendencia al crecimiento de la matrícula terciaria, que incluso disminuyó de 146.000 estudiantes en 1974 a 145.000 en 1980[53]. Esto importó que la tasa bruta de participación disminuyera a menos de un 12% en 1980[54].

84. En lo que respecta a la educación técnica profesional, el traspaso de los liceos técnicos a los gobiernos municipales o corporaciones privadas trajo algunos cambios que, aunque leves, influyeron en el esquema de funcionamiento del sistema. Los liceos

---

[48] Decreto Ley N° 50, de 1973, que designa rectores delegados en universidades del país.

[49] UNESCO - Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. «Informe sobre la educación superior en Chile: 1980–2003», 2003. Disponible en el siguiente vínculo (último acceso: octubre 2025).

[50] Brunner, José Joaquín. «Medio siglo de transformaciones de la educación superior chilena: Un estado del arte», en *La educación superior de Chile. Transformación, desarrollo y crisis,* editado por Andrés Bernasconi (Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile, 2015).

[51] Ibid.

[52] Ibid.

[53] Brunner, José Joaquín. «Medio siglo de transformaciones de la educación superior chilena: Un estado del arte», en *La educación superior de Chile. Transformación, desarrollo y crisis,* editado por Andrés Bernasconi. (Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile, 2015).

[54] Ibid.

técnicos pudieron definir sus programas curriculares, su oferta de especialidades y sus respectivos planes y programas de acuerdo con sus necesidades[55]. Con todo, la oferta siguió siendo prácticamente la misma que posterior a la reforma de 1965[56].

b. Privatización (1981 – 1990)

85. En 1980, el Decreto Ley N° 3.541 facultó al régimen militar para reestructurar el sistema universitario del país, otorgándole atribuciones para dictar normas estatutarias o procedimientos para regular su estructura orgánica, lo cual supuso una nueva afectación sustantiva a la autonomía de las instituciones[57]. En el contexto de esta reestructuración, y con el fin de lograr un crecimiento en la matrícula, se inició la reforma de 1981 mediante la dictación de la Ley General de Universidades[58], que trajo consigo una etapa de cambios profundos en la organización de la educación superior.

86. Las reformas que configuraron el nuevo régimen de educación superior se orientaron a varios objetivos: liberalizar las condiciones de instalación de nuevas instituciones, determinar legalmente los títulos universitarios e incentivar la calidad académica premiando a las universidades con mejores puntajes de ingreso. También se enfocaron en fomentar la participación privada en la creación y financiamiento de nuevas entidades educativas, y estructurar el sistema de educación superior mediante la competencia regulada entre las IES[59].

87. La reforma diversificó el sistema al autorizar la creación de universidades privadas y nuevas clases de instituciones: los IP y los CFT. Los primeros fueron autorizados para otorgar los títulos profesionales no reservados a las universidades, y los segundos a cargo de la oferta de carreras técnicas de dos años de duración[60].

88. En lo que respecta al financiamiento, se pasó de un sistema basado fuertemente en aportes del Estado a uno mayormente financiado a través de aportes privados. En 1981, el aporte fiscal representaba el 64,9% del financiamiento total de la educación superior. El resto se cubría con el cobro de aranceles de pregrado (15%), otros ingresos propios de los establecimientos (19,8%) y endeudamiento (0,3%). Sin embargo, para 1987, el aporte fiscal se redujo drásticamente al 42,2%, mientras que el aporte por cobro de

[55] Castro, E., & Orellana, W. «La educación media técnico profesional en Chile: entre la desarticulación y la indefinición», *Intersecciones educativas 2*, nº 2 (2010): 77.

[56] Sevilla, María Paola. «La educación técnica en Chile y Estados Unidos desde una perspectiva histórica y comparada», *Calidad en la Educación*, nº 40 (2014): 308.

[57] Decreto Ley N° 3541, de 1980, que delega las facultades que indica del Ministerio de Educación Pública.

[58] Decreto con Fuerza de Ley N° 1, de 1981, que fija normas sobre universidades.

[59] UNESCO - Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. «Informe sobre la educación superior en Chile: 1980–2003», 2003. Disponible en el siguiente vínculo (último acceso: octubre 2025): 22–23.

[60] Ibid. 22–23.

aranceles de pregrado aumentó al 25,5%, el financiamiento con ingresos propios de los establecimientos al 28,7% y el endeudamiento alcanzó el 3,6% de los recursos[61].

89. En el caso del financiamiento institucional, se estableció un modelo dual compuesto por el aporte fiscal directo ("**AFD**") y por el aporte fiscal indirecto ("**AFI**"). El AFD se entregaba a las ocho universidades tradicionales creadas antes de la reforma. Se estipuló que este aporte sería decreciente, alcanzando en 1986 solo el 50% del AFD de 1980 y un tercio del total de los aportes fiscales a distribuir. El monto anual se repartiría entre las instituciones acreditadas según un porcentaje de participación establecido en el DS Nº 1.783 de 1982. Por otro lado, el AFI se entregaba a todas las IES en proporción al número de estudiantes matriculados que correspondían a los 20 mil mejores puntajes en la PAA, como incentivo y premio por calidad académica[62]. Su monto era equivalente a 30 UTM por alumno hasta alcanzar 150 UTM en 1985 y años siguientes, llegando a ser un tercio de los aportes fiscales en 1986 y cinco veces mayor que el AFI de 1982[63]. Adicionalmente, en el año 1981, mediante el DFL Nº 33 se creó el Fondo Nacional de Investigación Científica y Tecnología ("**FONDECYT**") con el objeto de financiar de forma competitiva la investigación.

90. La progresiva disminución del financiamiento Estatal significó un aumento del financiamiento privado por parte de los estudiantes y sus familias, lo que implicó la necesidad de contar con mecanismos alternativos de financiamiento estudiantil. En este contexto, se creó el Crédito Fiscal Universitario (**"CFU**")[64], que fue otorgado a estudiantes de universidades estatales e IP de la época, generándose una deuda con un interés devengado del 1%. Este crédito se otorgó hasta 1986, cuando se modificó mediante la Ley N° 18.591[65], pasando a denominarse Crédito Universitario.

91. Los aportes asignados al CFU y a la investigación fueron inferiores e irregulares en comparación a lo proyectado. El CFU presentó una caída de MM$ 20.530 en 1982 a MM$ 13.251 en 1990, lo que corresponde a un descenso del 35%. Su recuperación se produjo a partir de 1991, con un crecimiento del 90% en comparación con 1982.

92. Con el objetivo del régimen de reducir y controlar el potencial activismo político de las grandes universidades públicas, en 1981 la Universidad de Chile y la Universidad Técnica del Estado fueron divididas en catorce pequeñas universidades regionales

---

[61] Brunner, José Joaquín. «Medio siglo de transformaciones de la educación superior chilena: Un estado del arte», en *La educación superior de Chile. Transformación, desarrollo y crisis,* editado por Andrés Bernasconi. (Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile, 2015).

[62] UNESCO - Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. «Informe sobre la educación superior en Chile: 1980–2003», 2003. Disponible en el siguiente vínculo (último acceso: octubre 2025): 24.

[63] Castro, Julio. *Análisis comparativo del financiamiento a la educación superior, universidades estatales y universidades privadas con aporte 1981–1989 y 1990–1998.* (Tesis de maestría, Universidad de Chile, 2000).

[64] Decreto con Fuerza de Ley N° 4, de 1981, que fija normas sobre financiamiento de las universidades.

[65] Artículo 70 de la Ley N° 18.591, de 1987, sobre Normas Complementarias de Administración Financiera, de Incidencia Presupuestaria y de Personal.

independientes[66]. A estas universidades se les permitió establecer sus propios reglamentos y organización interna, siempre dentro de los límites de los estatutos y reglas generales aplicables a las universidades estatales, junto con la supervisión de los rectores delegados impuestos[67]. Esto implicó que la Universidad Técnica del Estado dejara atrás su naturaleza técnica, otorgándosele una misión diferente, semejante a la del resto de las universidades[68]. Su sede en la capital pasó a llamarse Universidad de Santiago.

93. En relación con la creación de nuevas IES privadas, se estableció que debían obtener dos autorizaciones para constituirse e iniciar sus actividades: una autorización política del Ministerio del Interior (requisito que permaneció hasta principios de 1988) y una autorización técnica del Ministerio de Educación. Para poder operar, estas instituciones debían someterse al control académico de una universidad tradicional, que actuaba como examinadora, aprobando los planes y programas de estudio y tomando los exámenes finales de asignaturas y de grado a los alumnos que allí cursaran sus estudios[69].

94. La creación de nuevas IES privadas configuró un nuevo escenario. Una transformación muy significativa del período fue el aumento explosivo del número de IES, que pasaron de ser 8 en 1980 a 302 en 1990. De estas, 60 eran universidades, 81 correspondían a IP y 161 a CFT[70]. Por su parte, ese mismo año la matrícula correspondía a 131.702 estudiantes universitarios (casi 53%), 40.006 en IP (16%) y 77.774 en CFT (31%) [71].

95. En lo que respecta al acceso, la matrícula en la educación superior, que había tenido una baja consistente tras el golpe de Estado en 1973 empezó un crecimiento paulatino tras la reforma, llegando a los mismos niveles de esa época correspondientes a un 15,4% de tasa de participación bruta, y alcanzando aproximadamente una tasa de alrededor del 19% a fines del régimen[72], con 230.000 estudiantes en 1989.

96. El último día del régimen militar, el 10 de marzo de 1990, se publicó en el Diario Oficial la Ley Nº 18.962, que establece la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza ("**LOCE**").

---

[66] Aedo, C., & González, L. «La educación superior en Chile», *Calidad en la Educación*, nº 21 (2004): 9.

[67] UNESCO - Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. «Informe sobre la educación superior en Chile: 1980–2003». 2003. Disponible en el siguiente vínculo (último acceso: octubre 2025): 21.

[68] Servat Poblete, Berta. «Origen, trayectoria y efectividad de la formación de enseñanza media técnico profesional en Chile», *História da Educação* 21, nº 52 (2017): 111–135.

[69] UNESCO - Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. «Informe sobre la educación superior en Chile: 1980–2003». 2003. Disponible en el siguiente vínculo (último acceso: octubre 2025): 21.

[70] Ibid. 25.

[71] Ibid. 27.

[72] Brunner, José Joaquín. «Medio siglo de transformaciones de la educación superior chilena: Un estado del arte», en *La educación superior de Chile. Transformación, desarrollo y crisis,* editado por Andrés Bernasconi. (Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile, 2015).

Esta ley orgánica establece las directrices para la educación en todos los niveles, y sirve como una ley marco para todas las normativas relacionadas con la educación superior[73]. La LOCE categorizó las distintas clases de IES y definió los procedimientos para que las nuevas instituciones pudieran obtener dicho reconocimiento oficial. Especificó las funciones y competencias de cada tipo de institución de educación superior y aclaró lo que se entiende por títulos profesionales, técnicos y grados académicos. La ley reconoció la autonomía institucional y creó el Consejo Superior de Educación. Se reguló la jerarquía de las normas legales y reglamentarias aplicables a las universidades públicas y establecieron criterios para la equivalencia de títulos y grados otorgados por las IES de las Fuerzas Armadas y de Orden con aquellos emitidos por las instituciones civiles[74].

97. Este periodo transformó profundamente el sistema de educación superior en Chile. El financiamiento pasó de depender de aportes fiscales directos a un sistema mixto, que introdujo mecanismos competitivos, cobros de aranceles y un crédito estudiantil. El acceso se amplió con la creación de universidades privadas, IP y CFT, diversificando el sistema y aumentando la matrícula. La calidad se aseguró mediante el control académico de las nuevas instituciones privadas por parte de universidades tradicionales. En términos de gobernanza, el régimen militar intervino de forma centralizada, desarticuló las universidades estatales en instituciones regionales y supervisó la creación de nuevas IES.

c. Masificación y Transformación (1990 – 2005)

98. En los primeros años desde el retorno a la democracia, el Estado desarrolló un rol más activo en la formulación de políticas y el financiamiento público. Según se evidencia en el Informe de la Comisión de Estudio de la Educación Superior de 1991[75], los ejes principales de estas políticas fueron: consolidar la base institucional de la educación superior, asegurar la calidad y equidad del sistema, fomentar la investigación científica y creación cultural, incrementar y diversificar el financiamiento y, perfeccionar el marco legislativo[76].

---

[73] Actualmente, 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.

[74] UNESCO - Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. «Informe sobre la educación superior en Chile: 1980–2003». 2003. Disponible en el siguiente vínculo (último acceso: octubre 2025): 34.

[75] Comisión de Estudio de la Educación Superior. *Una política para el desarrollo de la educación superior en la década de los noventa.* (Santiago: 1990).

[76] Comisión de Estudio de la Educación Superior. *Una política para el desarrollo de la educación superior en la década de los noventa.* (Santiago: 1990). Por desarrollo cualitativo de matrícula se aludía a la necesidad de que, más que aumentar el número de vacantes, era necesario que ella se alineara con la demanda de personas calificadas en las distintas áreas y, en particular, las señales del mercado laboral (Ibid. 17).

99. En lo que respecta al financiamiento estudiantil, en 1991 la Ley N° 19.083 de Reprogramación del Crédito Fiscal limitó los montos de deuda del CFU y rebajó su tasa de interés a 1% para las cuotas adeudadas, sea que hayan vencido o no[77]. Posteriormente, mediante la Ley N° 19.287 de 1994, se traspasó el dominio y la administración del CFU a las universidades, creándose el Fondo Solidario de Crédito Universitario ("**FSCU**").

100. A su vez, las leyes anuales de presupuesto, entre 1991 y 1999, contemplaron diversos programas de becas para estudiantes, además de incluir programas de financiamiento a las universidades tradicionales.

101. En cuanto a la gobernanza de las IES, con la vuelta a la democracia en el país, vuelve también la autonomía dentro de las universidades. Finalizan en sus cargos los rectores delegados, y comienza un proceso de diversificación de esquemas de gobierno interno de las instituciones[78].

102. En 1999 se introduce un primer esquema de aseguramiento de la calidad y acreditación, mediante la dictación del Decreto 51 del Ministerio de Educación, que crea la Comisión Asesora en Materia de Evaluación de Calidad de Programas de Pregrado de Instituciones Autónomas de Educación Superior. Su principal misión fue la de proponer al Ministerio un proceso de evaluación académica de los programas conducente a título profesional y técnico nivel superior[79].

103. Este periodo se caracterizó por un aumento explosivo de la matrícula de pregrado, pasando de 245.561 estudiantes en 1990 a 435.884 para el año 2000[80]. Lo anterior implicó un aumento de la tasa bruta de participación en la educación superior de un 20% en 1990 a aproximadamente un 40% en el año 2000, consolidándose así un sistema de acceso de masas[81]. En parte, este incremento se explica por un creciente interés en la continuación de estudios tras la masificación de la educación media y su pérdida de potencial ocupacional, además del aumento de la oferta educativa[82].

---

[77] Artículo 1 de la Ley N° 19.083, de 1991, que establece normas sobre Reprogramación de deudas del Crédito Fiscal Universitario.

[78] Brunner, José Joaquín. «Medio siglo de transformaciones de la educación superior chilena: Un estado del arte», en *La educación superior de Chile. Transformación, desarrollo y crisis,* editado por Andrés Bernasconi. (Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile, 2015).

[79] Decreto N° 51, de 1999, del Ministerio de Educación, que crea comisión asesora en materia de evaluación de calidad de programas de pregrado de instituciones autónomas de educación superior.

[80] SiES. «Evolución de la matrícula de educación superior en Chile. Periodo 1990-2009», Junio 2010. Disponible en el siguiente vínculo (último acceso: octubre 2025).

[81] Brunner, José Joaquín. «Medio siglo de transformaciones de la educación superior chilena: Un estado del arte», en *La educación superior de Chile. Transformación, desarrollo y crisis,* editado por Andrés Bernasconi. (Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile, 2015).

[82] González, Luis E. «El desarrollo de la educación superior en Chile», *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)* 10, nº 1 (2019): 67–92.

104. A pesar del aumento sostenido de la matrícula, se evidenció una disminución en el número de IES, las que pasaron de 302 en 1990 a 226 en el año 2003. Esta reducción se debió principalmente a la consolidación de la educación técnico-profesional en instituciones de mayor tamaño, disminuyendo las IES de este subsistema de 242 (81 IP y 161 CFT en 1990) a 163 (48 IP y 115 CFT en 2003). En contraste, las universidades registraron un ligero aumento de 60 instituciones en 1990 a 63 en el año 2003 (de las cuales 47 eran privadas y 16 estatales)[83].

d. Universalización (2005 – 2014)

105. El período de universalización estuvo fuertemente enfocado en perfeccionar el sistema. Las principales maneras de alcanzar este objetivo fueron mediante la implementación de nuevas formas de financiamiento al sistema de educación superior, y la creación de mecanismos que controlaran la calidad de la educación que estaba siendo entregada por las instituciones.

106. En atención al incremento en la matrícula de estudiantes de educación superior, y siguiendo los nuevos objetivos del Estado en torno al incremento del financiamiento, en el año 2005 se promulgó la Ley N° 20.027, que establece normas para el financiamiento de estudios de educación superior. Esta ley crea el Crédito con Aval del Estado ("**CAE**"), con el objeto de permitir a los estudiantes contar con un mecanismo más amplio de financiamiento. El crédito buscaba otorgar a los estudiantes acceder a beneficios similares a los otorgados tradicionalmente (tasas de interés más bajas y facilidades de pago), contemplando mecanismos para aminorar el riesgo asumido por las instituciones financieras.

107. Paralelamente, como respuesta al creciente aumento de IES y del acceso a la educación superior, en el año 2006 se publica la Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior N° 20.129, con el objetivo de regular y garantizar la calidad que ofrecen las instituciones en términos de educación[84]. Con ella se crea la Comisión Nacional de Acreditación ("**CNA**"), encargada de verificar y promover la calidad de las Universidades, IP, CFT autónomos, y de las carreras y programas que ellos ofrecen.

108. Posteriormente, en el año 2009, como respuesta a un intenso período de movilizaciones estudiantiles, se publica la Ley General de Educación ("**LGE**"), que vino a reemplazar parcialmente la LOCE[85]. Esta ley, actualmente refundida, coordinada y sistematizada por el DFL N°2 del Ministerio de Educación, introdujo nuevos principios de regulación

---

[83] UNESCO - Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. «Informe sobre la educación superior en Chile: 1980–2003», 2003. Disponible en el siguiente vínculo (último acceso: octubre 2025).

[84] Ley N° 20.129, de 2006, que establece un Sistema Nacional de Aseguramiento de la calidad de la educación superior.

[85] Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. «Historia de la ley N° 20.370 Establece la Ley General de Educación», 16 de abril de 2013. Disponible en el siguiente vínculo (último acceso: octubre 2025): 400.

general de la educación parvulario básica y media, pero no importó cambios en la regulación básica de las IES.

109. En 2011, no obstante, se materializó un nuevo e intenso período de movilizaciones de alcance nacional, esta vez impulsadas principalmente por estudiantes universitarios[86]. Este movimiento tuvo un impacto significativo en la política chilena, influyendo en reformas educativas y promoviendo el surgimiento de nuevos líderes políticos[87]. En materia de educación superior, entre otros, se demandaban reformas al sistema de acceso orientadas a potenciar igualdad de oportunidades entre estudiantes de distintas realidades socioeconómicas, aumento del gasto público para las universidades y mayor participación en la gobernanza de las instituciones[88].

110. En materia de información entregada a los estudiantes, con el objetivo de dar apoyo a los estudiantes y sus familias en el proceso de ingreso a la educación superior, en 2011 el Ministerio de Educación de Chile creó el portal www.mifuturo.cl[89]. Este portal destaca como un esfuerzo sistemático para reunir y hacer accesibles datos sobre la empleabilidad y rentabilidad de las carreras. Su principal objetivo es proporcionar información relevante, pertinente y oportuna a los jóvenes, permitiéndoles tomar decisiones más informadas y acertadas respecto a su futuro educativo y profesional.

111. En materia de financiamiento y como respuesta al proceso de movilizaciones ya aludido, se dicta en 2012 la Ley N° 20.634, que introduce cambios al sistema de funcionamiento del CAE. La reforma importó bajar la tasa de interés del crédito de un 6% a un 2% y establecer un tope a la cuota mensual que debían pagar los egresados, fijando como máximo el 10% del promedio total de la renta en un periodo de 12 meses[90].

112. En la educación técnico profesional no se observaron grandes transformaciones en el período, aunque se desarrolló un enfoque a largo plazo de metas, propuestas y prioridades. En 2009, el Ministerio de Educación publicó las bases para una política de transformación técnico profesional, que reconoce las dificultades que enfrentaba el sistema y define principios para la discusión de futuras políticas públicas[91].

---

[86] Penaglia, F., & Mejías, S. «El conflicto estudiantil chileno y sus efectos políticos», *Polis* 15, nº 2 (2019): 7–38.

[87] Ibid.

[88] Confederación de Estudiantes de Chile. «Demandas Confech». 30 de abril de 2011.

[89] Ministerio de Educación. «Portal www.mifuturo.cl: Claves para elegir una carrera». Disponible en el siguiente vínculo (último acceso: octubre 2025).

[90] Ley N° 20.634, de 2012, que otorga beneficios a los deudores del crédito con garantía estatal y modifica la Ley N° 20.027.

[91] Orrego Tapia, Vanessa. «Agenda institucional de la enseñanza media técnico-profesional en Chile, 2009–2018», *Revista Educación, Política y Sociedad* 6, nº 1 (2021): 123–148.

e. Reformas recientes al Sistema de Educación Superior 2015 – 2018

113. En 2015, la matrícula total en establecimientos de educación superior alcanzó un número aproximado de 1.165.000 estudiantes. Alrededor de un 55% corresponde a matrícula universitaria, un 32% a matrícula en IP y un 12% a matrícula en CFT[92]. Existe un aumento sostenido durante toda la década de 2010 del ingreso de estudiantes a la educación terciaria. Las políticas de acceso a la educación superior tienen su reflejo en las cifras de cobertura: en 2014 Chile tenía mayor tasa de participación (27,4%) de los estudiantes del quintil más pobre en educación terciaria en América Latina y el Caribe, mientras que la tasa de participación de estudiantes pertenecientes al quintil más rico alcanza un 62,7%[93].

114. Durante el segundo gobierno de Michelle Bachelet (2014 - 2018), se iniciaron una serie de reformas asociadas al sistema de educación superior. Durante la primera mitad del gobierno, se aprobaron leyes para crear dos nuevas universidades estatales en las regiones de Libertador Bernardo O'Higgins y Aysén que inician sus actividades el año 2016[94] y CFT estatales en todas las regiones del país[95]. Posteriormente, se aprobó la ley sobre Universidades del Estado, promoviendo su actuación articulada, modernizando su gobernanza y consagrando un plan de fortalecimiento[96].

115. La reforma transversal más relevante de educación superior en este periodo corresponde a la Ley N° 21.091 sobre Educación Superior de 2018. Esta reforzó y fortaleció el sistema de aseguramiento de la calidad, creó la Superintendencia de Educación Superior para fiscalizar el cumplimiento normativo, reforzó la regulación contra el lucro en las universidades y consagró la política de gratuidad institucional, implementada en 2016 a través de la Ley de Presupuesto. En lo que respecta a la educación superior técnico profesional, esta ley creó el Consejo Asesor de Formación Técnico Profesional, con el fin de orientar el desarrollo e implementación de las políticas públicas que se diseñan en esta materia[97].

116. Conforme a la política de gratuidad institucional, los estudiantes pertenecientes a las familias que correspondan al 60% de menores ingresos están exentos del pago de arancel y de matrícula en IES que cumplan ciertos requisitos y voluntariamente

---

[92] Acción Educar. «Evolución de matrícula en pregrado en la última década», Noviembre de 2020. Disponible en el siguiente vínculo (último acceso: octubre 2025): 5.

[93] Brunner, José Joaquín y Miranda, Daniel, eds. *Educación Superior en Iberoamérica.* Informe 2016. (Centro Interuniversitario de Desarrollo, 2016): 113–114.

[94] Ley N° 20.842, de 2015, que crea las universidades estatales de la Región de O'Higgins y de la Región de Aysén.

[95] Ley N° 20.910, de 2016, que crea quince centros de formación técnica estatales.

[96] Ley N° 21.094, de 2018, sobre universidades estatales.

[97] Artículo 17 de la Ley N° 21.091, de 2018, sobre Educación Superior.

adscriban a la política[98], conforme se detalla en la sección correspondiente de este estudio.

117. Durante este período, el gasto total en educación superior se elevó, alcanzando en 2020 el 2,6% del PIB, cifra superior al promedio de la OCDE[99]. Según datos de la Contraloría General de la República ("**CGR**"), en 2016, el total en millones de pesos del gasto en financiamiento público a la educación superior correspondía a $1.852.287 millones, siendo el principal monto correspondiente al financiamiento dirigido a estudiantes. Para 2018, el monto aumentó a $2.242.770 millones, con el principal gasto correspondiendo al financiamiento de la gratuidad institucional[100].

f. Conclusión

118. A lo largo de la historia, la educación superior en Chile ha experimentado transformaciones profundas, reflejo de las políticas públicas, los contextos económicos y las demandas sociales de cada época. Desde la fundación de la Universidad de Chile en el siglo XIX hasta las reformas recientes, el sistema ha evolucionado significativamente en términos de cobertura, gobernanza, calidad y financiamiento.

119. En cuanto a la cobertura, el crecimiento ha sido exponencial: a principios del siglo XX existían apenas 1.128 estudiantes matriculados en educación superior; en 1973, la cifra alcanzó los 146.000; en 1990, los 245.561; y en 2015, más de 1.165.000 estudiantes.

120. Esta expansión ha tenido lugar en el marco de un sistema de carácter mixto, caracterizado por la coexistencia y competencia entre instituciones estatales y privadas. A lo largo del tiempo, sus modelos de gobernanza han experimentado transformaciones relevantes: desde el fortalecimiento de la autonomía universitaria durante el período de Reforma Universitaria (1967-1973), hasta el control centralizado y la intervención directa de las instituciones por parte del Estado durante la dictadura militar. Más recientemente, la promulgación de la Ley N° 21.091 sobre Educación Superior y la Ley N° 21.094 sobre Universidades Estatales, ambas en 2018, ha representado un esfuerzo por modernizar el sistema, fortalecer su institucionalidad y establecer un marco normativo más coherente y equilibrado entre los distintos tipos de instituciones que lo integran.

121. Paralelamente a la expansión del sistema, el aseguramiento de la calidad ha pasado a ocupar un lugar central en la regulación de la educación superior. La Ley N° 20.129 de 2006 y la Ley N° 21.091 de 2018 establecieron un marco institucional que, entre otras cosas, contempló la creación de la CNA y de la Superintendencia de Educación

[98] Ley N° 21.091, de 2018, sobre Educación Superior.

[99] OCDE. «Education at a Glance 2023: OECD Indicators», 12 de septiembre de 2023. Disponible en el siguiente vínculo (último acceso: octubre 2025): 292.

[100] Contraloría General de la República. «Financiamiento público a la educación superior 2020». Disponible en el siguiente vínculo (último acceso: octubre 2025).

Superior, organismos encargados de supervisar el cumplimiento de estándares de calidad por parte de las instituciones y sus programas.

122. En cuanto al financiamiento, el sistema ha transitado desde un esquema basado casi exclusivamente en aportes públicos hacia un modelo mixto, con una participación creciente del sector privado. Las reformas de 1981 implicaron una reducción significativa del gasto fiscal directo y la introducción de aranceles y mecanismos de crédito. No obstante, el retorno a la democracia reconfiguró el rol del Estado, que fue incrementando progresivamente su participación a través de fondos públicos, becas y créditos estudiantiles, hasta implementar una política nacional de gratuidad orientada a avanzar hacia el acceso universal a la educación superior.

123. La evolución del sistema de educación superior chileno da cuenta de un proceso dinámico de adaptación institucional y normativa. Cada período histórico ha contribuido a configurar un sistema complejo, diverso y en constante transformación. Sus desafíos actuales solo podrán abordarse a partir de una comprensión cabal de esta trayectoria histórica.

D. Regulación actual del Sistema de Educación Superior

124. El Sistema de Educación Superior en Chile está regulado por varios cuerpos normativos, destacando la Ley Nº 21.091 como la principal. Esta ley establece los principios y lineamientos generales que rigen el sistema, asegurando una estructura coherente y orientada al desarrollo educativo.

125. Dada la complejidad de la regulación, que involucra múltiples organismos y procedimientos, este Estudio se centró en los aspectos más relevantes.

126. Esta sección está organizada de la siguiente manera: primero, se abordan las etapas de la formación terciaria, proporcionando una visión general del proceso de ingreso y egreso en la educación superior; luego, se examinan aspectos regulatorios generales del sistema, incluyendo principios y manifestaciones legales; en tercer lugar, se describe la regulación aplicable a los actores del sistema, tanto estatales como privados; posteriormente, se exploran aspectos generales de la regulación de la calidad educativa; y finalmente, se abordan aspectos del financiamiento de la educación superior.

i. Etapas de la formación terciaria

127. El acceso y desarrollo de un plan de educación superior varía según el tipo de institución a la que el estudiante desea postular. En general, los estudiantes preparan pruebas de admisión y eligen su carrera basándose en la oferta educativa disponible. Existen diversos portales en línea, como www.mifuturo.cl, administrado por el Ministerio de

Educación, que proporcionan información sobre el proceso de admisión, empleabilidad e ingresos de las distintas carreras[101].

128. La ley 20.091 creó el Sistema de Acceso a las Instituciones de Educación Superior ("el Sistema") el cual establece los procesos e instrumentos para la postulación y admisión a las IES adscritos a éste[102]. La adscripción es voluntaria, salvo para las instituciones que participan en el sistema de gratuidad[103], y actualmente 28 CFT, 18 IP y 45 Universidades están adscritas[104]. El Sistema de Acceso opera a través de una plataforma electrónica única, cuya administración corresponde a la Subsecretaría de Educación[105].

129. Las instituciones que se adscriben deben cumplir con las reglas generales de admisión determinadas para cada subsistema, aunque las IES pueden establecer mecanismos especiales[106]. Entre los beneficios del Sistema de Acceso destacan un proceso centralizado y transparente, que puede fomentar la equidad y aumentar la visibilidad de las instituciones ante los estudiantes.

130. En el caso de las universidades, el proceso de admisión requiere que los estudiantes presenten exámenes estandarizados, actualmente la Prueba de Acceso a la Educación Superior ("**PAES**"), que evalúa habilidades y conocimientos en áreas fundamentales.

131. Tras obtener los puntajes de la PAES, junto con otros antecedentes como el promedio de notas de la educación media ("**NEM**") y el ranking de notas, los estudiantes postulan a universidades a través de la plataforma electrónica del Sistema de Acceso. El proceso se lleva a cabo habitualmente a finales de cada año.

132. Una vez procesadas las postulaciones y seleccionados los candidatos, se publican los resultados y los seleccionados deben matricularse en la universidades y carrera donde han sido aceptados, usualmente a inicios del año siguiente. Existen vías de acceso especiales para ciertos grupos de estudiantes[107] y sistemas de ingreso propio en algunas universidades, que pueden incluir entrevistas o pruebas específicas[108].

---

[101] Ministerio de Educación. «Mi Futuro». Disponible en el siguiente vínculo (último acceso: octubre 2025).

[102] Artículo 11 de la Ley N° 21.091, de 2018, sobre Educación Superior.

[103] Ministerio de Educación. «Sobre el Nuevo Sistema de Acceso». *Educación Superior*. Disponible en el siguiente vínculo (último acceso: octubre 2025).

[104] Ministerio de Educación. «Sistema de Acceso». *Acceso Mineduc*. Disponible en el siguiente vínculo (último acceso: octubre 2025).

[105] Artículo 11 de la Ley N° 21.091, de 2018, sobre Educación Superior.

[106] Artículos 13 y 14 de la Ley N° 21.091, de 2018, sobre Educación Superior.

[107] Ministerio de Educación. «Acceso a la Educación Superior». Disponible en el siguiente vínculo (último acceso: octubre 2025).

[108] DEMRE. «Instrucciones generales del Portal Postulación». Disponible en el siguiente vínculo (último acceso: octubre 2025).

133. **En el caso de la educación superior** técnica profesional (IP o CFT), el proceso de admisión puede ser más flexible. El requisito mínimo es la licenciatura de enseñanza media, aunque las instituciones pueden solicitar otros instrumentos de acceso, como notas de enseñanza media, procesos de reconocimiento de aprendizajes previos, o experiencia laboral[109].

134. Tras la admisión, los estudiantes se matriculan y comienzan a cursar las asignaturas, que puede incluir clases teóricas, prácticas, laboratorios, talleres y, en algunos casos, prácticas profesionales o pasantías. La duración de las carreras varía y depende de las definiciones legales de los títulos y grados oficialmente reconocidos[110].

135. Una vez que los estudiantes cumplen con todos los requisitos académicos, egresan y reciben su certificado de título. Para ciertas profesiones, como medicina o derecho, los egresados deben rendir exámenes o cumplir requisitos adicionales para obtener una licencia para ejercer su profesión legalmente.

ii. Aspectos generales de la regulación de la educación superior

a. IES que forman parte del Sistema de Educación Superior

136. El Sistema de Educación Superior en Chile es de provisión mixta y se compone de dos subsistemas: el universitario y el técnico profesional[111]. El subsistema universitario incluye las universidades estatales establecidas por ley, las universidades no estatales que forman parte del Consejo de Rectores, y las universidades privadas reconocidas por el Estado[112]. Por otro lado, el subsistema técnico profesional comprende los CFT estatales, los CFT privados reconocidos por el Estado, y los IP, los cuales actualmente son todos privados[113].

b. Derecho a la educación superior

[109] Ministerio de Educación. «Acceso Educación Superior». Disponible en el siguiente vínculo (último acceso: octubre 2025).

[110] Por lo general, los programas que confieren títulos técnicos de nivel superior tienen una extensión de dos a tres años, equivalentes a 4 y 6 semestres respectivamente, teniendo una duración mínima de 1.600 clases; los programas de formación profesional suelen extenderse por un promedio de 4 años u 8 semestres, mientras que los títulos profesionales que incluyen licenciatura exigen al menos cinco años de estudio, lo que corresponde a 10 semestres. Las definiciones legales de los títulos y grados oficialmente reconocidos se encuentran en el 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.

[111] Artículo 4 de la Ley N° 21.091, de 2018, sobre Educación Superior.

[112] Artículo 4 de la Ley N° 21.091, de 2018, sobre Educación Superior.

[113] Además, forman parte del Sistema las instituciones mencionadas en la letra d) del artículo 52 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.

137. El artículo 1 de la Ley N° 21.091 reconoce la educación superior como un derecho, que se ejerce conforme a la Constitución, la legislación vigente y los tratados internacionales ratificados por Chile. Este derecho debe estar al alcance de todas las personas, basado en sus capacidades y méritos, y se debe ejercer sin discriminaciones arbitrarias. Así, conforme a este artículo, la educación superior cumple un rol social crucial, orientado a la generación y desarrollo del conocimiento, enfocándose en la vinculación con la comunidad a través de la difusión y valorización del conocimiento, y el fomento de la cultura, contribuyendo al desarrollo sustentable y al progreso social, cultural, científico y tecnológico de las regiones, el país y la comunidad internacional.

c. Principios relevantes de la educación superior

138. El Sistema de Educación Superior en Chile se rige por una serie de principios estipulados en el artículo 2 de la Ley N° 21.091. Estos principios incluyen la autonomía, la calidad, la cooperación y colaboración, la diversidad de proyectos educativos, la inclusión, la libertad académica, la participación, la pertinencia, el respeto y promoción de los derechos humanos, la transparencia, la articulación de trayectorias formativas y el acceso al conocimiento.

139. En cuanto al principio de autonomía[114], las instituciones están legalmente garantizadas para determinar y administrar sus propios fines y proyectos en las dimensiones académica, económica y administrativa, siempre dentro del marco constitucional y legal. Este principio también protege la libertad académica y de cátedra, asegurando que las instituciones puedan ejercer sus actividades educativas alineadas con los objetivos nacionales y regionales de desarrollo, como lo establece la ley.

140. Además, la ley estipula que las instituciones deben adherirse a los estándares de calidad definidos por el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, orientándose hacia la excelencia en educación, investigación e innovación[115]. La colaboración y cooperación entre instituciones también está reglamentada, promoviendo la integración efectiva y la formación de redes a nivel nacional e internacional[116].

141. Finalmente, la transparencia exige que las instituciones proporcionen información clara y accesible sobre sus operaciones y resultados[117]. Esto facilita la rendición de cuentas y asegura que la educación superior responda a las expectativas sociales y legales.

[114] Artículo 2, letra a) de la Ley N° 21.091, de 2018, sobre Educación Superior.

[115] Artículo 2, letra b) de la Ley N° 21.091, de 2018, sobre Educación Superior.

[116] Artículo 2, letra c) de la Ley N° 21.091, de 2018, sobre Educación Superior.

[117] Artículo 2, letra j) de la Ley N° 21.091, de 2018, sobre Educación Superior.

I. La libertad de enseñanza

142. Un principio relevante que guía al Sistema de Educación Superior chileno es la libertad de enseñanza, consagrada en el artículo 19, Nº 11 de la Constitución Política de la República y vinculada con derechos más amplios como la libertad de expresión. Estas libertades garantizan un espacio de acción esencial para las actividades académicas, estableciendo un marco de actuación para los educadores y las IES, independientemente de su carácter estatal o privado.

143. La Ley N° 20.091 de Educación Superior profundiza en la definición y separación de las libertades académicas y de cátedra, reconociendo la autonomía de las IES y la independencia de limitaciones externas en la libertad académica[118]. Esta ley busca también proteger la libre expresión de opiniones y el libre estudio, dentro de los límites de la ley y respetando el proyecto institucional de cada IES.

144. Una manifestación concreta de la libertad de enseñanza, además de la autonomía universitaria y la diversidad de proyectos educativos, es que el sistema chileno es mixto; es decir, en él participan actores públicos y privados.

E. Actores relevantes de la educación superior

145. El Sistema de Educación Superior se encuentra integrado por diversos actores relevantes. En esta sección, se describen las funciones y regulación aplicable a los más importantes para efectos de este Estudio.

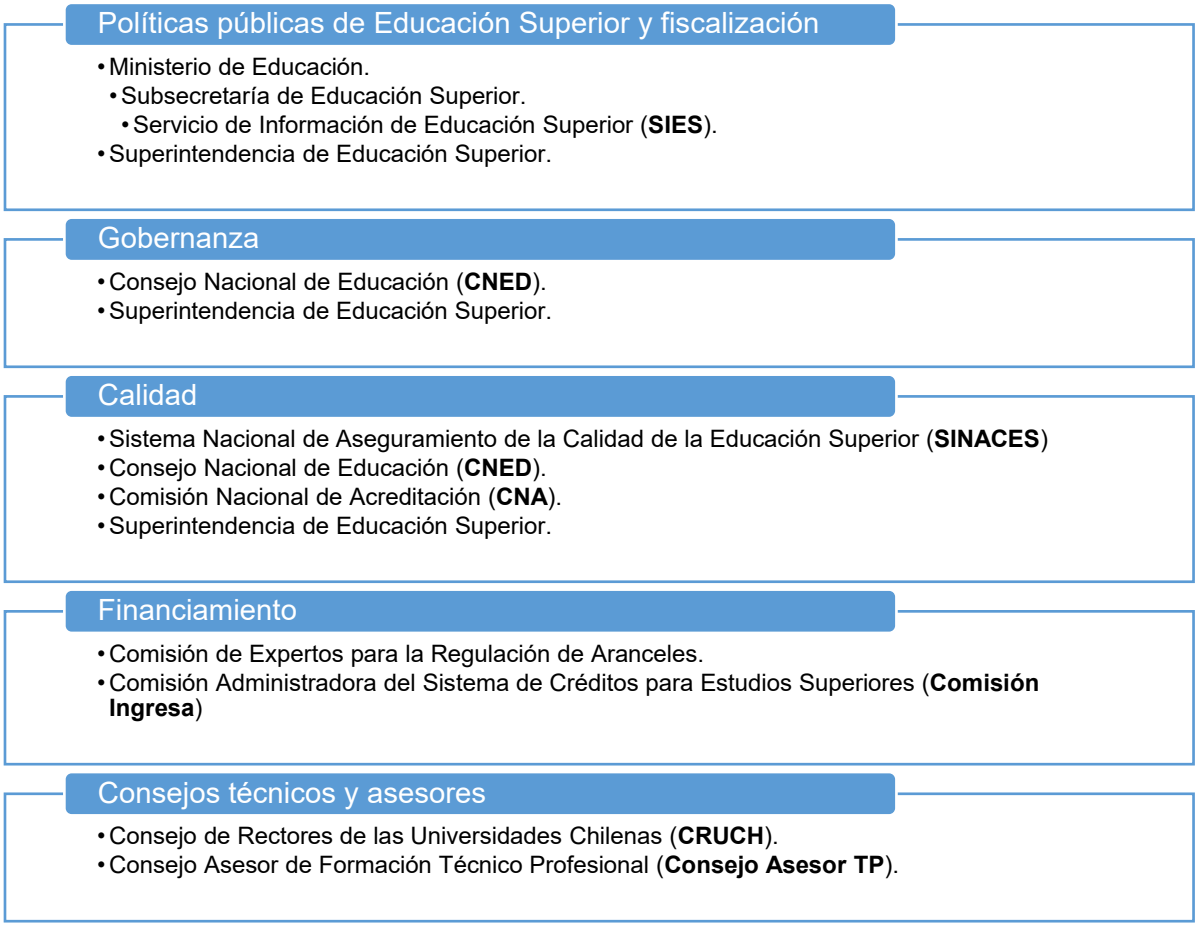
146. A continuación, se trató en una primera sección a los órganos de la administración del Estado vinculados a la generación de políticas públicas en materia de educación superior, la regulación y fiscalización de su gobernanza, el aseguramiento de la calidad y la regulación de mecanismos de financiamiento. Asimismo, se abordó a los consejos técnicos y asesores que auxilian en la formación e implementación de estas políticas públicas. En la segunda sección, se caracterizó a las IES conforme a su regulación, clasificándolas de distintas maneras.

i. Organismos de la Administración de Estado

147. La Figura 1 a continuación esquematiza los órganos de la administración del Estado que participan en el Sistema de Educación Superior y que están más vinculados al Estudio.

[118] Artículo 2, letra f) de la Ley N° 21.091, de 2018, sobre Educación Superior.

Figura 1: Órganos de la Administración del Estado que participan en la regulación del Sistema de Educación Superior



Fuente: Elaboración propia.

a. Ministerio de Educación

148. El Ministerio de Educación ("**MINEDUC**") es la Secretaría del Estado encargada de dirigir y promover el desarrollo de la educación en todos sus niveles y modalidades, con especial énfasis en asegurar calidad y equidad en el sistema educativo[119].

149. En el ámbito de la educación superior, el Ministro de Educación colabora con la Subsecretaría de Educación Superior.

b. Subsecretaría de Educación Superior

150. La Subsecretaría de Educación Superior es el organismo a cargo de colaborar directamente con el Ministro de Educación en la elaboración, coordinación, ejecución y evaluación de políticas y programas para la educación superior, especialmente en

[119] Artículo 1 de la Ley N° 18.956, de 1990, que reestructura el Ministerio de Educación Pública.

materias destinadas a su desarrollo, promoción, internacionalización y mejoramiento continuo, tanto en el subsistema universitario como en el técnico profesional[120].

151. Instituida el 1 de agosto de 2019, esta entidad pública sucede legalmente a la anterior División de Educación Superior del MINEDUC. Su liderazgo recae en el Subsecretario de Educación Superior, quien preside sus actividades y decisiones[121].

152. El artículo 8 define las funciones de la Subsecretaría de Educación Superior, incluyendo la propuesta de estrategias y políticas para el desarrollo de la educación superior y la formación técnico profesional; la promoción de acceso, inclusión y titulación oportuna de los estudiantes; la gestión de recursos públicos; la administración del reconocimiento oficial a las IES; y la gestión del Sistema Nacional de Información de la Educación Superior. Además, establece la coordinación de instancias de participación y diálogo con instituciones educativas y gobiernos regionales, así como la colaboración en políticas de ciencia, tecnología e innovación.

c. Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior

153. *El Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior ("**SINACES**") es una estructura creada para mejorar la calidad de la educación superior a través del diseño e implementación de políticas públicas y procesos de promoción, supervisión, evaluación y fiscalización de estas*[122]*. Este sistema está integrado por el* MINEDUC*, a través de la Subsecretaría de Educación Superior; el Consejo Nacional de Educación, que apoya y supervisa las mejoras en las instituciones y programas de educación superior; la* CNA*, que se ocupa de evaluar y acreditar la calidad de las instituciones y programas; y la Superintendencia de Educación Superior, responsable de fiscalizar el cumplimiento del marco normativo.*

d. Servicio de Información de Educación Superior

154. El Servicio de Información de Educación Superior ("**SIES**") es una iniciativa del MINEDUC, establecida en la Ley N° 20.129, que tiene como objetivo desarrollar y mantener un Sistema Nacional de Información de la Educación Superior. Este sistema recopila y pone a disposición información esencial para la implementación efectiva de políticas públicas en el sector. El SIES facilita la gestión institucional y asegura la transparencia pública, proporcionando datos académicos, administrativos y contables de las IES, lo que permite una mayor transparencia y acceso a información crucial para diversos actores del sistema educativo. El SIES es administrado por la Subsecretaría de Educación Superior[123].

---

[120] Artículos 7 y 8 de la Ley N° 21.091, de 2018, sobre Educación Superior.

[121] Artículo 7 de la Ley N° 21.091, de 2018, sobre Educación Superior.

[122] Artículo 1 de la Ley N° 20.129, de 2006, que establece un Sistema Nacional de Aseguramiento de Calidad de la Educación Superior.

[123] Artículo 8 de la Ley N° 21.091, de 2018, sobre Educación Superior.

e. Superintendencia de Educación Superior

155. La Superintendencia de Educación Superior es un servicio público funcionalmente descentralizado, con personalidad jurídica y patrimonio propio, que se relaciona con el Presidente de la República por intermedio del MINEDUC. Este organismo tiene por objeto fiscalizar y supervigilar el cumplimiento de las disposiciones legales y reglamentarias que regulan a las IES, así como verificar que estas destinen sus recursos a los fines que les son propios, de acuerdo con la ley[124].

156. Adicionalmente, la Superintendencia forma parte del SINACES, junto con el MINEDUC, la CNA y el Consejo Nacional de Educación.

f. Consejo Nacional de Educación

157. El Consejo Nacional de Educación ("**CNED**"), institución autónoma con personalidad jurídica y patrimonio propio, se creó el año 2010 por la LGE. Este organismo actúa de manera independiente, relacionándose con el presidente de la República a través del MINEDUC. En el ámbito de la educación superior, cumple diversas funciones, incluyendo el licenciamiento de nuevas IES, el pronunciamiento sobre proyectos institucionales para su reconocimiento oficial y la supervisión de estos proyectos una vez aprobados[125]. El CNED también está encargado de evaluar los planes de estudio y el rendimiento estudiantil a través de sistemas de examinación selectiva, y puede solicitar la revocación del reconocimiento oficial de instituciones en proceso de licenciamiento, administrando los procesos de revocación para asegurar la continuidad de estudios y la titulación de los alumnos afectados[126].

158. Además, el CNED actúa como instancia de apelación en decisiones de acreditación de la CNA y colabora estrechamente con el MINEDUC en los procesos de cierre de instituciones autónomas, garantizando la adecuada titulación de los estudiantes[127]. Supervisa igualmente a los CFT estatales hasta que obtengan su acreditación conforme a la Ley N° 20.910 y realiza la supervisión de instituciones no acreditadas y carreras de acreditación obligatoria, como pedagogía, medicina y odontología, que no obtengan su acreditación.

---

[124] Artículo 19 de la Ley N° 21.091, de 2018, sobre Educación Superior.

[125] Artículo 87, letras a), b) y c) del Decreto con Fuerza de Ley N°2, de 2010, que fija texto refundido, coordinado y sistematizado de la Ley Nº20.370 con las normas no derogadas del Decreto con Fuerza de Ley Nº 1, de 2005.

[126] Artículo 87, letras d), e) y f) del Decreto con Fuerza de Ley N°2, de 2010, que fija texto refundido, coordinado y sistematizado de la Ley Nº20.370 con las normas no derogadas del Decreto con Fuerza de Ley Nº 1, de 2005.

[127] Artículo 87, letras g), h) y i) del Decreto con Fuerza de Ley N°2, de 2010, que fija texto refundido, coordinado y sistematizado de la Ley Nº20.370 con las normas no derogadas del Decreto con Fuerza de Ley Nº 1, de 2005.

g. El proceso de licenciamiento del CNED

159. El proceso de licenciamiento administrado por el CNED es esencial para la incorporación y regulación de nuevas IES privadas en Chile. Este procedimiento incluye la aprobación inicial del proyecto institucional y una evaluación detallada del avance y concreción del proyecto educativo propuesto[128]. Las variables evaluadas abarcan desde aspectos docentes y didácticos hasta técnicas pedagógicas, programas de estudio, infraestructura física y los recursos económicos y financieros necesarios para otorgar los grados académicos y títulos previstos[129]. Este proceso asegura que las nuevas instituciones cumplan con los estándares de calidad exigidos para operar y otorgar títulos académicos[130].

160. El licenciamiento no se aplica a instituciones estatales o tradicionales, ni a instituciones privadas que ya han obtenido autonomía[131]. Es obligatorio para todas las nuevas universidades, IP y CFT, y comprende ciclos de evaluación anual, incluidas evaluaciones parciales. Este proceso es único y solo se realiza una vez durante la etapa inicial de los proyectos educativos.

161. Además, el CNED implementa una evaluación periódica de las variables más significativas de cada proyecto institucional, que incluyen gobernanza, proceso formativo, perfil de egreso, plan de estudios, cuerpo docente, vinculación con el medio, infraestructura, equipamiento y recursos económicos y financieros, entre otros[132]. En casos donde se requiera, el Consejo puede suspender el ingreso de estudiantes nuevos y definir acciones específicas para verificar la implementación de correcciones necesarias[133].

162. La duración del licenciamiento se extiende por un mínimo de seis años desde el inicio de las actividades académicas y puede ser ampliado por el CNED hasta por tres años adicionales[134]. Al final de este período, el Consejo puede certificar la autonomía de la

---

[128] Artículo 97 del Decreto con Fuerza de Ley N°2, de 2010, que fija texto refundido, coordinado y sistematizado de la Ley Nº20.370 con las normas no derogadas del Decreto con Fuerza de Ley Nº 1, de 2005.

[129] Ibid.

[130] Ibid.

[131] Artículo 97, inciso 2, del Decreto con Fuerza de Ley N°2, de 2010, que fija texto refundido, coordinado y sistematizado de la Ley Nº20.370 con las normas no derogadas del Decreto con Fuerza de Ley Nº 1, de 2005.

[132] Artículos 87, letras a) y c), 97 y 99 del Decreto con Fuerza de Ley N°2, de 2010, que fija texto refundido, coordinado y sistematizado de la Ley Nº20.370 con las normas no derogadas del Decreto con Fuerza de Ley Nº 1, de 2005.

[133] Artículo 99 del Decreto con Fuerza de Ley N°2, de 2010, que fija texto refundido, coordinado y sistematizado de la Ley Nº20.370 con las normas no derogadas del Decreto con Fuerza de Ley Nº 1, de 2005.

[134] Artículo 99 del Decreto con Fuerza de Ley N°2, de 2010, que fija texto refundido, coordinado y sistematizado de la Ley Nº20.370 con las normas no derogadas del Decreto con Fuerza de Ley Nº 1, de 2005.

institución si su desarrollo ha sido satisfactorio según los criterios establecidos, o puede prorrogar su verificación[135]. Si al concluir el período de prórroga las condiciones requeridas no se han cumplido, el CNED tiene la opción de certificar la autonomía o solicitar al MINEDUC la revocación del reconocimiento oficial, lo que puede conducir al cierre de la institución[136].

163. Finalmente, el proceso de licenciamiento se estructura en etapas claramente definidas. Comienza con la aprobación del proyecto institucional, donde el CNED evalúa la viabilidad y coherencia del proyecto presentado, incluyendo la misión de la institución, sus programas de desarrollo, y los recursos comprometidos[137]. Posteriormente, se realiza una verificación continua del desarrollo del proyecto institucional contra los criterios de evaluación del CNED[138]. Si se cumplen las expectativas, la institución puede lograr su autonomía[139]; de lo contrario, se pueden tomar medidas para garantizar la corrección de las deficiencias o incluso el cierre de la institución[140].

164. Es relevante señalar que, en relación con la acreditación de la calidad de las IES en proceso de licenciamiento, estas deberán presentar su informe de autoevaluación a la CNA en el plazo de dos años desde obtenida su autonomía. La no presentación del informe en dicho plazo tendrá a la institución por no acreditada[141].

h. Comisión Nacional de Acreditación

165. La CNA es el organismo autónomo con personalidad jurídica y patrimonio propio, cuya función es promover, evaluar y acreditar la calidad de la educación superior[142].

---

[135] Artículo 100 del Decreto con Fuerza de Ley N°2, de 2010, que fija texto refundido, coordinado y sistematizado de la Ley Nº20.370 con las normas no derogadas del Decreto con Fuerza de Ley Nº 1, de 2005.

[136] Ibid.

[137] Artículos 87, letra b) y 98 del Decreto con Fuerza de Ley N°2, de 2010, que fija texto refundido, coordinado y sistematizado de la Ley Nº20.370 con las normas no derogadas del Decreto con Fuerza de Ley Nº 1, de 2005.

[138] Artículos 87, letra c) y d) y 99 del Decreto con Fuerza de Ley N°2, de 2010, que fija texto refundido, coordinado y sistematizado de la Ley Nº20.370 con las normas no derogadas del Decreto con Fuerza de Ley Nº 1, de 2005.

[139] Artículo 100 del Decreto con Fuerza de Ley N°2, de 2010, que fija texto refundido, coordinado y sistematizado de la Ley Nº20.370 con las normas no derogadas del Decreto con Fuerza de Ley Nº 1, de 2005.

[140] Artículo 87, letra g) y artículo 100 del Decreto con Fuerza de Ley N°2, de 2010, que fija texto refundido, coordinado y sistematizado de la Ley Nº20.370 con las normas no derogadas del Decreto con Fuerza de Ley Nº 1, de 2005.

[141] Artículo 16 bis de la Ley N° 20.129, de 2006, que Establece un Sistema Nacional de Aseguramiento de Calidad de la Educación Superior.

[142] Artículo 6 de la Ley N° 20.129, de 2006, que Establece un Sistema Nacional de Aseguramiento de Calidad de la Educación Superior.

166. La CNA está integrada por un total de once miembros[143]. Estos incluyen cuatro académicos universitarios, cuatro docentes o profesionales del ámbito técnico profesional, un especialista en innovación seleccionado por la Corporación de Fomento de la Producción ("**CORFO**"), un académico especializado en investigación científica o tecnológica elegido por la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica, y dos representantes estudiantiles de IES autónomas y acreditadas. Al menos dos miembros de cada grupo profesional deben estar vinculados a instituciones situadas fuera de la Región Metropolitana.

167. El funcionamiento de la CNA puede ser en pleno o en salas, siendo esta última modalidad donde se pueden tomar decisiones acerca de la acreditación de programas específicos de educación superior[144]. Los acuerdos se toman por mayoría absoluta y, en caso de empate, dirime su presidente[145]. La CNA se reúne, como mínimo, cuatro veces al mes, asegurando un seguimiento continuo y efectivo de las políticas de acreditación[146].

168. La CNA cuenta con una Secretaría Ejecutiva, que deberá implementar las acciones requeridas por esta para la formulación y actualización de criterios y estándares de calidad; elaborar propuestas de instrumentos y materiales para el desarrollo de los procesos de autoevaluación y evaluación externa; y capacitar a los pares evaluadores, entre otras labores[147].

169. En lo que respecta a la regulación de la calidad de la educación superior, se refiere a esta en mayor detalle en §IX (*infra*).

i. Comisión de Expertos de Regulación de Aranceles

170. La Comisión de Expertos de Regulación de Aranceles ("**Comisión de Expertos**")[148], es el órgano colegiado encargado de aprobar o modificar las bases técnicas para el cálculo de los valores de aranceles regulados, derechos de matrícula y cobros por titulación presentados por la Subsecretaría de Educación Superior, en el marco de la política de gratuidad de la educación superior. Además, evalúa y aprueba estos valores conforme a las bases técnicas vigentes, proporciona asesoría técnica al MINEDUC y cumple con otras funciones establecidas por la ley. El marco jurídico de la regulación de aranceles

[143] Artículo 7 de la Ley N° 20.129, de 2006, que Establece un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior.

[144] Artículo 7, inciso 12, de la Ley N° 20.129, de 2006, que Establece un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior.

[145] Artículo 7, inciso 13, de la Ley N° 20.129, de 2006, que Establece un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior.

[146] Ibid.

[147] Artículo 11 de la Ley N° 20.129, de 2006, que Establece un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior.

[148] La Comisión de Expertos es un organismo técnico independiente que interactuará con la Subsecretaría para definir bases técnicas y realizar el cálculo de los valores regulados.

se encuentra en la Ley N° 21.091 sobre Educación Superior, específicamente en su título V, que contempla disposiciones para el financiamiento institucional de la gratuidad.

171. La Comisión está compuesta por siete profesionales[149], que son seleccionados por el Consejo de Alta Dirección Pública mediante un proceso de concurso público. Los integrantes tienen un periodo de servicio de seis años, con posibilidad de reelección[150].

172. En la sección §X (*infra*) se refirió a la regulación de aranceles en el contexto de la política de gratuidad de la educación superior.

j. Comisión Administradora del Sistema de Créditos para Estudios Superiores

173. La Comisión Administradora del Sistema de Créditos para Estudios Superiores ("**Comisión Ingresa**"), es un ente público autónomo de carácter descentralizado, establecido en el año 2005 mediante la Ley N° 20.027, la cual también instauró el CAE como una opción de financiamiento estudiantil. Tiene personalidad jurídica y patrimonio propio, y su vinculación con el Presidente de la República es a través del MINEDUC[151]. Las decisiones de la Comisión Ingresa se adoptan por un cuerpo colegiado compuesto por cuatro representantes del Estado y tres representantes de las IES[152].

174. De acuerdo con lo dispuesto en la Ley N° 20.027, la Comisión Ingresa, en su calidad de administradora del CAE, tiene como responsabilidad primordial regular dicho sistema. Entre sus principales funciones se encuentran la selección anual de estudiantes beneficiados con el CAE[153], así como solicitar a las IES la constitución de garantías que respalden a sus estudiantes frente al sistema financiero[154]. Además, la Comisión Ingresa lleva a cabo la licitación de carteras de créditos en el sistema financiero, desarrolla e implementa sistemas de información y gestión para satisfacer los requerimientos del Sistema de Créditos, asigna y administra los beneficios asociados al pago del Crédito, y difunde activamente esta alternativa de financiamiento estudiantil en la comunidad[155].

175. En la sección pertinente de este capítulo a la regulación del CAE como mecanismo de financiamiento estudiantil.

---

[149] Artículo 96 de la Ley N° 21.091, de 2018, sobre Educación Superior.

[150] Ibid.

[151] Artículo 20 de la Ley N° 20.027, de 2005, que establece normas para el financiamiento de estudios de educación superior.

[152] Artículo 21 de la Ley N° 20.027, de 2005, que establece normas para el financiamiento de estudios de educación superior.

[153] Artículo 22, N° 5, de la Ley N° 20.027, de 2005, que establece normas para el financiamiento de estudios de educación superior.

[154] Artículo 22, N° 7, de la Ley N° 20.027, de 2005, que establece normas para el financiamiento de estudios de educación superior.

[155] Artículo 22 de la Ley N° 20.027, de 2005, que establece normas para el financiamiento de estudios de educación superior.

ii. Consejos y otros organismos

a. Consejo de Rectores de Chile

176. El Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas ("**CRUCH**") es una entidad colegiada y autónoma con personalidad jurídica de derecho público, creada por la Ley N° 11.575. Le corresponde asesorar y formular propuestas al MINEDUC en las políticas públicas en materia de educación superior, conforme a su estatuto orgánico.

177. La misión del CRUCH es fomentar la colaboración entre sus universidades miembros para contribuir al desarrollo social, promover la cultura y participar en la formulación de políticas públicas[156]. El Consejo es dirigido por el Ministro de Educación, quien actúa como su presidente y representante legal[157].

178. Este organismo está compuesto por 30 rectores de universidades estatales y no estatales, conforme se ilustra en la Tabla 1 abajo. La Ley N° 21.091 establece, en su artículo 6, los requisitos que deben cumplir las universidades reconocidas por el Estado para integrarse, los que incluyen, entre otros, requisitos de acreditación, puntajes promedio mínimos de postulación de sus estudiantes, forma de gobierno que contemple participación de estudiantes y académicos, y contar con a lo menos una carrera académica.

179. Las funciones del CRUCH se apoyan en el trabajo de diversas comisiones, permanentes o especiales, que asesoran en temas específicos[158]. La operación diaria del Consejo es llevada a cabo por la Secretaría General, que coordina un equipo multidisciplinario y está liderada por un Secretario General, quien también cumple funciones administrativas y de fe pública[159].

180. Las universidades miembros del CRUCH son las únicas IES que reciben aportes fiscales directos[160] y acceso al FSCU desde 1994[161].

---

[156] Ministerio de Educación. «Página web de Ayuda Mineduc». Disponible en el siguiente vínculo (último acceso: octubre 2025).

[157] Artículo 4 del Decreto con Fuerza de Ley N° 2, de 1986, que fija texto refundido, coordinado y sistematizado del estatuto orgánico del Consejo de Rectores.

[158] Artículo 7 del Decreto con Fuerza de Ley N° 2, de 1986, que fija texto refundido, coordinado y sistematizado del estatuto orgánico del Consejo de Rectores.

[159] Artículo 6 del Decreto con Fuerza de Ley N° 2, de 1986, que fija texto refundido, coordinado y sistematizado del estatuto orgánico del Consejo de Rectores.

[160] Artículo 2 del Decreto con Fuerza de Ley N° 4, de 1981, que fija normas sobre financiamiento de las universidades.

[161] Artículo 70 de la Ley N° 18.591, de 1987, de normas complementarias de administración financiera, de incidencia presupuestaria y de personal.

Tabla 1: Universidades pertenecientes al CRUCH

Universidades Estatales del CRUCH

1. Universidad Arturo Prat
2. Universidad de Antofagasta
3. Universidad de Atacama
4. Universidad de Aysén
5. Universidad de Chile
6. Universidad de La Frontera
7. Universidad de La Serena
8. Universidad de Los Lagos
9. Universidad de Magallanes
10. Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación
11. Universidad de Santiago de Chile
12. Universidad de Talca
13. Universidad de Tarapacá
14. Universidad de Valparaíso
15. Universidad del Bío-Bío
16. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
17. Universidad Tecnológica Metropolitana
18. Universidad de O´Higgins

Universidades Privadas del CRUCH

19. Pontificia Universidad Católica de Chile
20. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
21. Universidad Austral de Chile
22. Universidad Católica de la Santísima Concepción

23. Universidad Católica de Temuco

24. Universidad Católica del Maule

25. Universidad Católica de la Santísima Concepción

26. Universidad de Concepción

27. Universidad Técnica Federico Santa María

28. Universidad Alberto Hurtado

29. Universidad Diego Portales

30. Universidad de los Andes

Fuente: Elaboración propia sobre la base del Informe de Financiamiento Público a la Educación Superior 2022 de la GCR.

b. **Consejo** Asesor de Formación Técnico Profesional

181. El Consejo Asesor de Formación Técnico Profesional ("**Consejo Asesor TP**"), creado por la Ley Sobre Educación Superior N° 21.091, fue establecido para orientar el desarrollo e implementación de políticas públicas en materia de formación técnica y profesional en Chile[162]. Presidido por el Ministro de Educación[163], está integrado por miembros del gabinete ministerial y representantes de trabajadores, empleadores, y entidades educativas técnicas, junto con expertos del sector y funcionarios de instituciones como CORFO, Sence, ChileValora, la CNA y el CNED[164].

182. La finalidad principal del Consejo Asesor TP es proponer la Estrategia Nacional de Formación Técnico Profesional ("**Estrategia Nacional de FTP**"), que sirve para reforzar y legitimar el Marco de Cualificaciones Técnico Profesionales ("**MCTP**")[165], y que es

[162] Artículo 17 de la Ley N° 21.091, de 2018, sobre Educación Superior.

[163] Ibid.

[164] Ministerio de Educación. «Consejo asesor de formación TP». Disponible en el siguiente vínculo (último acceso: octubre 2025).

[165] El Marco de Cualificaciones Técnico Profesional es un referente orientador que estructura y valida los aprendizajes en niveles graduales, abarcando desde oficios y certificaciones laborales hasta la educación técnico profesional de nivel medio y superior. Este instrumento busca facilitar el desarrollo de trayectorias educativas y laborales, mejorando la calidad y relevancia de la oferta formativa en relación con las demandas del mercado laboral. Además, el MCTP actúa como un vínculo entre el ámbito educativo y el mundo del trabajo, promoviendo la educación continua y la articulación entre diferentes niveles educativos y entre la educación formal e informal, contribuyendo a una mejor integración entre las trayectorias formativas y las necesidades profesionales. Véase: Ministerio de Educación. «PROPUESTA DE DEL MARCO DE CUALIFICACIONES», 2021. Disponible en el siguiente vínculo (último acceso: octubre 2025).

revisada y actualizada cada cinco años[166]. Este esfuerzo incluye un enfoque integral que aborda tanto los desafíos educativos como los productivos y económicos.

183. Se refirió a dicha Estrategia Nacional de FTP en mayor detalle en la siguiente sección.

iii. Instituciones de Educación Superior

184. El subsistema universitario lo integran las universidades estatales creadas por ley, las universidades no estatales pertenecientes al CRUCH, y las universidades privadas reconocidas por el Estado. El subsistema técnico profesional lo integran los CFT estatales y privados reconocidos por el Estado, y los IP, los cuales son todos privados[167]. El 2025, hay 55 universidades, 40 CFT y 31 IP. La Tabla 2 abajo resume los tipos de IES, el número de instituciones vinculadas a cada categoría, y el número de estudiantes de pregrado matriculados.

185. Es relevante destacar que las IES pueden otorgar distintos tipos de títulos y grados según su clasificación[168]. Los CFT pueden conceder títulos de técnico superior, con el único requisito de que los programas duren al menos 1.600 clases o cuatro semestres. Los IP pueden otorgar títulos de técnico superior o un título profesional sin licenciatura. Por último, las universidades pueden otorgar todos los títulos anteriores, además del grado de licenciado[169]. Los distintos tipos de títulos y grados son lo que delimita el tipo de carreras que pueden ser impartidas en cada IES, las cuales se describen a continuación.

Tabla 2: Distribución de Títulos y Grados Otorgados por las IES

IES	Títulos y Grados Otorgados
Centros de formación técnica (CFT)	**Título de Técnico de Nivel Superior**: otorgado a quienes completan un programa de al menos 1.600 clases o 4 semestres, que proporciona la capacidad y conocimientos necesarios para desempeñarse en una especialidad de apoyo al nivel profesional.
Institutos profesionales (IP)	Título de Técnico de Nivel Superior (en áreas relacionadas a sus títulos profesionales).

[166] Artículo 16 de la Ley N° 21.091, de 2018, sobre Educación Superior.

[167] Artículo 4 de la Ley N° 21.091, de 2018, sobre Educación Superior.

[168] Las definiciones legales de los títulos y grados oficialmente reconocidos se encuentran en el 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.

[169] Artículo 54 del Decreto con Fuerza de Ley N°2, de 2010, que fija texto refundido, coordinado y sistematizado de la Ley Nº20.370 con las normas no derogadas del Decreto con Fuerza de Ley Nº 1, de 2005.

	Títulos Profesionales que no requieren licenciatura: formación general y científica para un adecuado desempeño profesional.
Universidades	**Títulos Profesionales**: incluyéndose aquellos que requieren el grado de licenciado previo. **Grados Académicos**: 1. Licenciado: programa que cubre todos los aspectos esenciales de un área del conocimiento. 2. Magíster: requiere licenciatura o título equivalente y profundiza en una o más disciplinas. 3. Doctor: requiere licenciatura o magíster y una tesis con investigación original.

a. Subsistema universitario

186. La Ley N° 21.091 define a las universidades como "(...) instituciones de educación superior cuya misión es cultivar las ciencias, las humanidades, las artes y las tecnologías, así como también crear, preservar y transmitir conocimiento, y formar graduados y profesionales"[170].

187. Conforme a la regulación, las universidades pueden otorgar toda clase de títulos y grados, que incluyen títulos de técnico superior, títulos profesionales sin licenciatura, y grados de licenciado.

188. El subsistema universitario lo integran las universidades estatales creadas por ley, las universidades no estatales pertenecientes al CRUCH, y las universidades privadas reconocidas por el Estado. Como se señaló antes, actualmente hay 58 universidades. El subsistema puede clasificarse de acuerdo con diversos criterios.

189. Primero, las universidades pueden clasificarse utilizando criterios históricos. Por un lado, están las 8 universidades tradicionales, establecidas antes de 1981 y antes de la promulgación de la Ley General de Universidades. Las universidades tradicionales incluyen a la Universidad de Chile, Pontificia Universidad Católica de Chile, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Universidad Austral de Chile, Universidad Católica del Norte, Universidad de Concepción, Universidad de Santiago de Chile (anteriormente

[170] Artículo 3 de la Ley N° 21.091, de 2018, sobre Educación Superior.

conocida como Universidad Técnica del Estado) y Universidad Técnica Federico Santa María, todas las cuales son miembros del CRUCH.

190. En segundo lugar, las IES pueden clasificarse entre instituciones privadas y estatales. Las universidades estatales se agrupan en el Consorcio de Universidades del Estado de Chile ("**CUECH**"), formando todas parte del CRUCH.

191. Las universidades también pueden clasificarse por su pertenencia al CRUCH. De las 55 universidades, 30 forman parte del CRUCH, incluyendo a las 18 estatales y 12 privadas[171]. Dentro del grupo de las universidades privadas, se encuentran aquellas pertenecientes a la Red de Universidades Públicas no Estatales "G9"[172], que agrupa a las universidades privadas tradicionales del CRUCH.

b. Subsistema Técnico Profesional

192. Conforme a la Ley N° 21.091, la formación técnico profesional corresponde a todo proceso de enseñanza, de carácter formal y no formal, que contemple el estudio de las tecnologías y las ciencias relacionadas, el desarrollo de aptitudes, competencias, habilidades y conocimientos relacionados con ocupaciones en diversos sectores económicos[173]. En la enseñanza formal, incluye la educación media técnico profesional y la educación superior técnico profesional, así como la educación de adultos en el nivel medio técnico profesional. En la enseñanza no formal, se refiere a toda formación orientada al ámbito laboral. También considera mecanismos para articular ambas enseñanzas, permitiendo la creación de trayectorias educativas y laborales[174].

193. Para orientar las políticas públicas vinculadas a la educación técnico profesional, el MINEDUC debe establecer la Estrategia Nacional de FTP[175], la cual es revisada cada cinco años. Ésta debe orientarse a facilitar la construcción de trayectorias formativas y laborales "(...) *coherentes y pertinentes a las necesidades de las personas, del sector público y privado, de los sectores productivos y de la sociedad en general*"[176].

194. Entre los objetivos de la Estrategia Nacional de FTP destacan fortalecer la articulación entre el sistema educativo, la educación universitaria y las necesidades nacionales y regionales, facilitando trayectorias formativas y laborales coherentes. Incluye análisis de

---

[171] Las universidades del CRUCH están disponibles en la página del consejo, véase: Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas. «Universidades del CRUCH». Disponible en el siguiente vínculo (último acceso: octubre 2025).

[172] Las universidades que conforman el grupo G9 del CRUCH corresponden a la Pontificia Universidad Católica de Chile, la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, la Universidad de Concepción, la Universidad Técnica Federico Santa María, la Universidad Austral de Chile, la Universidad Católica del Norte, la Universidad Católica del Maule, la Universidad Católica de la Santísima Concepción y la Universidad Católica de Temuco.

[173] Artículo 15 de la Ley N° 21.091, de 2018, sobre Educación Superior.

[174] Artículo 15, inciso 2, de la Ley N° 21.091, de 2018, sobre Educación Superior.

[175] Artículo 16, inciso 1, de la Ley N° 21.091, de 2018, sobre Educación Superior.

[176] Artículo 16, inciso 2, de la Ley N° 21.091, de 2018, sobre Educación Superior.

tendencias productivas, oferta y demanda formativa, áreas estratégicas de desarrollo, recomendaciones para instituciones educativas y sectores productivos, coordinación intersectorial, inserción laboral, investigación e innovación, y propuestas para fomentar la educación técnica y profesional[177].

Institutos Profesionales

195. Los IP son IES "(...) cuya misión es la formación de profesionales capaces de contribuir al desarrollo de los distintos sectores productivos y sociales del país, como también crear, preservar y transmitir conocimiento"[178]. Aunque imparten carreras profesionales y técnicas de nivel superior, al igual que las universidades, se diferencian en que no están autorizados para otorgar grados académicos[179]. Como señala la Ley N° 21.091, la formación en estas instituciones se caracteriza "(...) por la obtención de los conocimientos y competencias requeridas para participar y desarrollarse en el mundo del trabajo con autonomía, en el ejercicio de una profesión o actividad y con capacidad de innovar"[180].

196. Los IP pueden otorgar títulos de técnico superior o un título profesional sin licenciatura, siempre que el programa entregue formación general y científica adecuada para el desempeño laboral.

Centros de Formación Técnica

197. Los CFT tienen la misión de "(...) cultivar las tecnologías y las técnicas, así como también crear, preservar y transmitir conocimiento, y formar técnicos, capaces de contribuir al desarrollo de los distintos sectores sociales y productivos del país"[181]. Como se señaló anteriormente, en la actualidad existen 46 CFT, de los cuales 31 son privados y 15 son estatales.

198. Los CFT están habilitados para otorgar títulos de técnico superior, enfocados en proporcionar una formación práctica y aplicada que prepara a los estudiantes para el mercado laboral. Para que un programa pueda conceder este tipo de título, debe tener una duración mínima de 1.600 clases o equivalente a cuatro semestres académicos[182].

---

[177] Artículo 16, inciso 3, de la Ley N° 21.091, de 2018, sobre Educación Superior.

[178] Artículo 3 de la Ley N° 21.091, de 2018, sobre Educación Superior.

[179] Los grados académicos corresponden a el título otorgado a un estudiante que ha aprobado un programa de estudios que comprenda todos los aspectos esenciales de un área del conocimiento o de una disciplina determinada.

[180] Artículo 3 de la Ley N° 21.091, de 2018, sobre Educación Superior.

[181] Ibid.

[182] Artículo 54, letra a), del Decreto con Fuerza de Ley N°2, de 2010, que fija texto refundido, coordinado y sistematizado de la Ley Nº20.370 con las normas no derogadas del Decreto con Fuerza de Ley Nº 1, de 2005.

Los CFT juegan un rol crucial en el sistema educativo superior chileno, al ofrecer trayectorias educativas accesibles y orientadas a la rápida inserción laboral.

F. Regulación de la gobernanza de la educación superior

199. La regulación de la educación superior en Chile está enmarcada dentro de un conjunto complejo de normativas que buscan asegurar la calidad, la autonomía y la gobernanza adecuada de las IES, tanto estatales como privadas.

200. La regulación de la autonomía en el Sistema de Educación Superior en Chile está claramente establecida en la legislación vigente, garantizando a las IES, tanto estatales como privadas, un alto nivel de autonomía. La Ley N° 21.091, aplicable a todas las IES, reforzada por la regulación aplicable a las universidades y CFT Estatales, consagra este principio, permitiendo a las IES determinar y administrar sus propios fines y proyectos en las dimensiones académica, económica y administrativa, dentro del marco constitucional y legal. Esta autonomía incluye la libertad de cátedra, asegurando que las instituciones puedan ejercer sus actividades educativas y de investigación sin interferencias externas, promoviendo así un ambiente de pluralismo, libertad académica y desarrollo institucional independiente.

i. Requisitos y proceso de reconocimiento oficial de las IES

201. El Título III del Decreto con Fuerza de Ley N° 2, que fija el 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 del MINEDUC detalla las normas y procedimiento para el reconocimiento oficial del Estado de las IES.

202. Para todos los tipos de IES, existen ciertos aspectos comunes que deben cumplirse. En primer lugar, todas deben constituirse como personas jurídicas, en el caso de las universidades sin fines de lucro, y deben inscribir su instrumento constitutivo en el MINEDUC. Este instrumento debe incluir detalles como la identificación de los organizadores, los fines de la entidad, los medios económicos y financieros disponibles, los cuales deben ser acreditados ante el CNED. Además, cualquier modificación en los estatutos o el instrumento constitutivo debe ser registrada en el MINEDUC. Asimismo, el reconocimiento oficial puede ser revocado si las instituciones no cumplen sus objetivos, realizan actividades contrarias a la moral o el orden público, infringen gravemente sus estatutos o dejan de otorgar los títulos para los cuales fueron creadas. Adicionalmente, existen aspectos distintivos para cada tipo de institución.

ii. Regulación de los órganos de gobierno de las IES

a. Regulación de la gobernanza de las universidades estatales

203. En junio de 2018 se publicó la Ley N° 21.094, que regula de manera especial las universidades estatales. Conforme a esta norma, las universidades estatales son organismos autónomos, dotados de personalidad jurídica y patrimonio propio, forman

parte de la Administración del Estado y se relacionan con el Presidente de la República a través del MINEDUC[183].

204. Las universidades estatales gozan de autonomía académica, administrativa y económica. Esta autonomía les permite autogobernarse y desarrollar sus propios programas educativos y de investigación, siempre respetando la misión y los principios consagrados en la Ley. Dicha autonomía también asegura que puedan gestionar sus recursos financieros y administrativos, exceptuando aquellas restricciones legales que buscan garantizar la transparencia y rendición de cuentas[184].

205. La Ley N° 21.094 establece la misión y principios rectores de las universidades estatales en Chile. Los principios que guían a estas universidades incluyen el pluralismo, la laicidad, la libertad de pensamiento y expresión, la participación, la no discriminación y la equidad de género, entre otros[185]. El Estado, por su parte, reconoce el derecho a la educación superior y debe fomentar su excelencia[186].

206. La calidad y acreditación de las universidades estatales es otro aspecto relevante regulado. Estas instituciones deben orientar su quehacer institucional a los criterios y estándares de calidad del sistema de educación superior, así como a su función y misión reconocidas en sus estatutos y declaradas en sus Planes de Desarrollo Institucional[187]. Para el cumplimiento de lo anterior, la ley contempla la obligación de contar con órganos o unidades[188], así como un plan de tutoría entre universidades en caso de que una universidad obtenga una acreditación inferior a los cuatro años[189].

207. En cuanto a su gobierno, las universidades estatales deben contar con una serie de órganos colegiados y ejecutivos para la toma de decisiones y su administración general.

208. El Consejo Superior es el órgano colegiado de máxima jerarquía dentro de las universidades estatales. Está integrado por miembros internos y externos, incluyendo representantes del Presidente de la República, miembros del cuerpo académico, estudiantes, graduados destacados y personalidades externas relacionadas con la región donde la universidad tiene su sede principal. Este consejo tiene la responsabilidad de definir las Plan de Desarrollo Institucional, aprobar planes y presupuestos, y supervisar la administración superior de la universidad[190].

---

[183] Artículo 1 de la Ley N° 21.094, de 2018, sobre universidades estatales.

[184] Artículo 2 de la Ley N° 21.094, de 2018, sobre universidades estatales.

[185] Artículo 5 de la Ley N° 21.094, de 2018, sobre universidades estatales.

[186] Artículo 7 de la Ley N° 21.094, de 2018, sobre universidades estatales.

[187] Artículo 31 de la Ley N° 21.094, de 2018, sobre universidades estatales.

[188] Artículo 32 de la Ley N° 21.094, de 2018, sobre universidades estatales.

[189] Artículo 33 de la Ley N° 21.094, de 2018, sobre universidades estatales.

[190] Artículos 13 a 19 de la Ley N° 21.094, de 2018, sobre universidades estatales.

209. El rector, elegido por la comunidad universitaria y cuyas atribuciones específicas están definidas en los estatutos de cada universidad, actúa como la máxima autoridad unipersonal y el representante legal de la misma. Le corresponde dirigir, organizar y administrar la universidad, destacando la importancia de un liderazgo efectivo que esté alineado con los objetivos educativos y estratégicos de la institución[191].

210. Otro organismo relevante es el Consejo Universitario, órgano colegiado representativo de la comunidad universitaria, encargado de elaborar las propuestas de modificación de los estatutos y del Plan de Desarrollo Institucional, que es presentado al Consejo Superior, entre otras funciones relevantes[192].

211. La Ley N° 21.094 también establece la obligación de que las universidades estatales cuenten con una Contraloría Universitaria, cuya función es ejercer el control de legalidad de los actos administrativos de las autoridades de la universidad y auditar la gestión y el uso de los recursos, estando sujeta a la dependencia técnica de la GCR[193]. Este último organismo también se encuentra facultado para realizar el control y la fiscalización, eximiendo a estas instituciones del trámite de toma de razón en ciertos casos[194].

212. A diferencia de las universidades privadas, las universidades estatales están sujetas a los diversos principios que rigen a la administración del Estado, como los principios de responsabilidad, eficiencia, transparencia y rendición de cuentas, así como a las normas de derecho público que regulan los actos administrativos. Si bien las universidades estatales quedan sujetas a estas normas, la Ley N° 21.094 contempla un régimen especial que permite una gestión financiera más expedita y eficiente en algunos casos[195].

213. En cuanto a los procesos de licitación y compras, aunque las universidades estatales gozan de autonomía financiera, deben adherirse a la Ley N° 19.886 sobre Compras Públicas para la adquisición de bienes y servicios mediante licitaciones, con ciertas excepciones[196].

214. Finalmente, otro aspecto destacable es que la Ley N° 21.094 promueve activamente la coordinación entre las universidades estatales, así como su colaboración con otros organismos del Estado. Esta colaboración se hace efectiva mediante un Consejo de Coordinación de Universidades del Estado, el cual tiene por finalidad promover la acción articulada y colaborativa de las instituciones universitarias estatales[197].

---

[191] Artículos 20 a 22 de la Ley N° 21.094, de 2018, sobre universidades estatales.

[192] Artículos 23 a 26 de la Ley N° 21.094, de 2018, sobre universidades estatales.

[193] Artículos 27 a 30 de la Ley N° 21.094, de 2018, sobre universidades estatales.

[194] Artículo 41 de la Ley N° 21.094, de 2018, sobre universidades estatales.

[195] Artículo 35 de la Ley N° 21.094, de 2018, sobre universidades estatales.

[196] Artículos 36 a 40 de la Ley N° 21.094, de 2018, sobre universidades estatales.

[197] Párrafos 1 y 2 del Título III de la Ley N° 21.094, de 2018, sobre universidades estatales.

215. En el marco de la regulación de la coordinación de las universidades estatales, destaca que, con el fin de satisfacer los intereses generales de la sociedad, el MINEDUC puede solicitar a una o más universidades del Estado, o al Consejo de Coordinación, que elaboren planes de crecimiento de su oferta académica o de su matrícula, sin que dichos planes estén sujetos a las restricciones de vacantes máximas establecidas en el marco de la política de gratuidad[198], conforme se detalla en la Sección §X (*infra*)

b. Regulación de la gobernanza de los CFT estatales

216. Previo a la publicación de la Ley N° 20.910, no existían CFT estatales en Chile. Dicha ley, publicada en marzo de 2016, establece la creación de 15 CFT estatales en distintas regiones del país, con el propósito de mejorar la formación técnica superior y fomentar la empleabilidad en cada región[199]. Estos centros son instituciones autónomas de derecho público, con personalidad jurídica y patrimonio propio, y se relacionan con el Presidente de la República a través del MINEDUC.

217. En lo que respecta a la finalidad de los CFT estatales, esta es la formación de técnicos de nivel superior, con énfasis en la calidad de la educación técnica y en mejorar su empleabilidad para participar en el mundo del trabajo mediante trayectorias laborales de alta calificación[200].

218. Adicionalmente, entre las finalidades de los CFT estatales se encuentra contribuir al desarrollo material, social, sostenible y equitativo de sus regiones. Este artículo también menciona que los centros deberán colaborar con otras instituciones educativas y con el sector productivo para mejorar la competitividad y la productividad regional[201]. Así, se señalan expresamente entre sus objetivos la colaboración con el fomento de la competitividad y la productividad de las regiones en las cuáles se encuentran instalados, favoreciendo la industrialización y la agregación de valor[202].

219. El objetivo anterior se vincula con los lineamientos que deben seguir los CFT estatales. En particular, destaca la "(...) *vinculación efectiva con el sector productivo de su región, orientada hacia el desempeño en el mundo laboral* (...)"[203], así como un diseño formativo que facilite la retención, promoción, egreso y titulación de sus estudiantes[204].

220. Adicionalmente, estos centros tienen una vinculación con una universidad del Estado acreditada, ubicada en la misma región. Esta vinculación tiene como objetivo la

[198] Artículo 51 de la Ley N° 21.094, de 2018, sobre universidades estatales.

[199] Artículo 3 de la Ley N° 21.091, de 2018, sobre Educación Superior.

[200] Ibid.

[201] Ibid.

[202] Artículo 3 de la Ley N° 20.910, de 2016, que crea quince centros de formación técnica estatales.

[203] Artículo 4 de la Ley N° 20.910, de 2016, que crea quince centros de formación técnica estatales.

[204] Ibid.

integración de mallas curriculares y el apoyo metodológico y pedagógico mutuo, así como programas de acceso especial para los egresados de los CFT[205].

221. Por otra parte, por mandato de la Ley, los CFT estatales deberán vincularse con los establecimientos de enseñanza media técnico profesional de la región, estableciendo mecanismos de articulación de trayectorias formativas y colaboración en investigaciones y estudios conjuntos[206]. Además, se menciona la creación de un reglamento que regirá la coordinación entre los centros y otros actores educativos y productivos, a nivel nacional y regional[207].

222. En lo que respecta a su gobernanza, el rector es la máxima autoridad y representante legal de estos centros[208]. El artículo primero transitorio de la Ley N° 20.910 dispone que existirán organismos colegiados para el gobierno del CFT, y que uno de ellos deberá estar conformado por "*representantes de empresas relacionadas con las áreas de desarrollo estratégico prioritarias para la región* (...)". Lo anterior enfatiza la relación que guarda la formación técnica con el mundo laboral y productivo.

223. Los derechos y deberes del personal académico se regularán conforme a lo señalado en los estatutos[209]. Por otra parte, el personal del CFT tiene la calidad de funcionario público y se rige por el estatuto del centro de formación técnica, por los reglamentos especiales, y supletoriamente por las normas generales[210].

224. Finalmente, los CFT están exentos del pago de impuestos y tienen derecho a generar ingresos a través de diversos medios, como matrículas, aranceles y otros servicios, lo que les otorga cierta capacidad financiera autónoma[211]. También se contempla la posibilidad de asociarse con otras entidades para ampliar sus objetivos educativos y de formación[212].

225. Un aspecto relevante del articulado transitorio de la Ley es que los CFT estatales creados deben buscar su acreditación institucional dentro de los diez años desde el inicio de sus operaciones académicas, siguiendo los criterios establecidos por la Ley N° 20.129 o su sucesora. A pesar de lo anterior, los CFT estatales gozan de plena autonomía por el solo ministerio de la ley. El CNED supervisará el cumplimiento de los

[205] Artículos 5 y 7 de la Ley N° 20.910, de 2016, que crea quince centros de formación técnica estatales.

[206] Artículos 6 y 7 de la Ley N° 20.910, de 2016, que crea quince centros de formación técnica estatales.

[207] Artículo 7 de la Ley N° 20.910, de 2016, que crea quince centros de formación técnica estatales.

[208] Artículo 9 de la Ley N° 20.910, de 2016, que crea quince centros de formación técnica estatales.

[209] Artículo 11 de la Ley N° 20.910, de 2016, que crea quince centros de formación técnica estatales.

[210] Artículo 12 de la Ley N° 20.910, de 2016, que crea quince centros de formación técnica estatales.

[211] Artículo 14 de la Ley N° 20.910, de 2016, que crea quince centros de formación técnica estatales.

[212] Ibid.

proyectos de desarrollo institucional de los CFT hasta que se sometan al proceso de acreditación, evaluando elementos clave como la calidad docente y la infraestructura[213].

c. Regulación de la gobernanza de las IES privadas

226. Las IES organizadas como personas jurídicas de derecho privado sin fines de lucro deben cumplir con las reglas y prohibiciones contempladas en el párrafo 7 del Título II de la Ley N° 21.091. Se establece que estas IES solo pueden tener controladores que sean personas naturales, jurídicas de derecho privado, corporaciones de derecho público, u otras entidades de derecho público reconocidas por ley[214].

227. Las instituciones deben destinar sus recursos y reinvertir los excedentes en sus fines establecidos y en la mejora de la calidad educativa[215]. Deben contar con un órgano colegiado de administración superior, responsable de la dirección financiera y patrimonial, cuya función esencial no es delegable[216]. Los integrantes de este órgano deben actuar con diligencia y en interés de la institución, siendo responsables solidariamente por los daños causados por acciones dolosas o negligentes[217]. Además, no pueden realizar actos contrarios al interés de la institución ni obtener ventajas indebidas[218].

228. Las operaciones con personas relacionadas a la institución deben cumplir estrictos requisitos de transparencia y equidad de mercado, y ser aprobadas por el órgano de administración superior[219]. Las infracciones a estas disposiciones se sancionan con reclusión o multas[220]. La Superintendencia y otros actores pueden perseguir judicialmente la responsabilidad civil de los directores que aprueben operaciones en contravención a las normas[221]. Finalmente, estas reglas también se aplican a instituciones derivadas de corporaciones de derecho público, excepto algunas universidades específicas[222].

---

[213] Artículo transitorio tercero de la Ley N° 20.910, de 2016, que crea quince centros de formación técnica estatales.

[214] Artículo 63 de la Ley N° 21.091, de 2018, sobre Educación Superior.

[215] Artículo 65 de la Ley N° 21.091, de 2018, sobre Educación Superior.

[216] Artículos 66 y 67 de la Ley N° 21.091, de 2018, sobre Educación Superior.

[217] Artículos 68 y 69 de la Ley N° 21.091, de 2018, sobre Educación Superior.

[218] Artículo 70 de la Ley N° 21.091, de 2018, sobre Educación Superior.

[219] Artículos 71 a 77 de la Ley N° 21.091, de 2018, sobre Educación Superior.

[220] Artículo 78 de la Ley N° 21.091, de 2018, sobre Educación Superior.

[221] Artículo 79 de la Ley N° 21.091, de 2018, sobre Educación Superior.

[222] Artículo 80 de la Ley N° 21.091, de 2018, sobre Educación Superior. De conformidad con este artículo se exceptúa de parte de esta normativa a las Universidad Austral de Chile, la Universidad de Concepción y la Universidad Técnica Federico Santa María.

G. Regulación de la calidad de la educación superior

229. La calidad es uno de los principios que inspira el Sistema de Educación Superior, de acuerdo con lo señalado en el artículo 2 letra b) de la Ley N° 21.091. Esta se regula a través del *SINACES,* cuya regulación se encuentra en la Ley N° 20.129, que establece un sistema nacional de aseguramiento de la calidad.

230. En esta sección, se abordó los aspectos generales de la regulación de la calidad, con una descripción más detallada de las funciones y atribuciones de la CNA, y de los procesos de acreditación. Se describió tanto el proceso de acreditación institucional —incluidos los criterios y estándares asociados— como la acreditación de carreras y programas.

i. Aspectos generales de la regulación de la calidad

231. La regulación de la calidad de la Educación Superior en Chile se realiza mediante un proceso de acreditación, que consiste en una evaluación y verificación del cumplimiento de estándares y criterios definidos. La calidad se manifiesta de dos maneras: (i) mediante el grado de conformidad con los criterios y estándares establecidos previamente, y (ii) a través del progreso sistemático de las IES en relación con sus objetivos y metas institucionales[223]. Todo lo anterior, respetando la autonomía de las IES[224].

232. La acreditación es otorgada por la CNA sobre la base de un procedimiento, en colaboración con otros órganos de la administración del Estado, la cual cuenta con las funciones y atribuciones necesarias para realizar este proceso, conforme se detalla en la sección siguiente.

233. Por otra parte, la acreditación se divide en dos tipos: institucional y de carreras o programas de pregrado. La acreditación institucional es obligatoria para las IES autónomas[225], entendiendo la autonomía como la facultad legal que les permite otorgar títulos y grados, y ejercer sus funciones de acuerdo con sus estatutos, con independencia académica, económica y administrativa[226]. La acreditación de carreras y

[223] CNA. «Criterios y estándares de calidad para la acreditación institucional de programas: Introducción». Disponible en el siguiente vínculo (último acceso: octubre 2025).

[224] Ibid.

[225] Artículo 15 de la Ley N° 20.129, de 2006, que establece un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior.

[226] Artículos 100 y 104 del Decreto con Fuerza de Ley N°2, de 2010, que fija texto refundido, coordinado y sistematizado de la Ley Nº20.370 con las normas no derogadas del Decreto con Fuerza de Ley Nº 1, de 2005.

programas, en cambio, es obligatoria únicamente para ciertas disciplinas y programas[227].

234. Actualmente, existen tres niveles de acreditación: básica, avanzada y de excelencia[228]. El nivel básico, otorgado por 3 años, implica restricciones en la autonomía institucional y requiere autorización para aumentar cupos o crear nuevos programas. El nivel avanzado, otorgado por 4 o 5 años, indica un desarrollo consolidado con plena autonomía y mecanismos sistemáticos de aseguramiento de la calidad. El nivel de excelencia, otorgado por 6 o 7 años, refleja altos estándares en todas las dimensiones evaluativas y en los resultados institucionales[229].

a. Las funciones y atribuciones de la CNA

235. Las funciones de la CNA incluyen administrar y resolver los procesos de acreditación institucional de las IES, así como de las carreras y programas de pregrado y postgrado que éstas impartan. Además, la CNA tiene la responsabilidad de elaborar y establecer criterios y estándares de calidad para la acreditación, adaptados al subsistema técnico profesional o universitario, previa consulta al Comité Coordinador del SINACES[230]. La CNA también ejecuta y promueve acciones para el mejoramiento continuo de la calidad en las IES, identificando y difundiendo buenas prácticas en este ámbito. Asimismo, mantiene sistemas de información pública con las decisiones relevantes relativas a los procesos de acreditación y proporciona los antecedentes correspondientes al SINACES. Finalmente, la CNA debe revisar y evaluar sus mecanismos y procedimientos, sometiéndose a evaluaciones externas periódicas por parte de instituciones extranjeras[231].

236. En cuanto a sus atribuciones, la CNA tiene la facultad de designar al Secretario Ejecutivo conforme al Sistema de Alta Dirección Pública, y crear comités consultivos cuando se requiera asesoría experta para cumplir sus funciones. Puede encomendar acciones o servicios a personas o instituciones públicas o privadas, dictar normas generales en materias de su competencia, y disponer la incorporación de pares evaluadores al registro correspondiente, así como resolver impugnaciones sobre su designación. La CNA también puede solicitar información sobre los avances de los Planes de Mejora de las IES y realizar visitas de seguimiento para verificar el cumplimiento de los estándares de calidad. Tiene la potestad de impartir instrucciones generales sobre la forma y oportunidad en que las instituciones deben informar al público sobre sus acreditaciones,

---

[227] Título III de la Ley N° 20.129, de 2006, que establece un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior.

[228] Artículo 20 de la Ley N° 20.129, de 2006, que establece un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior.

[229] CNA. «Criterios y estándares de calidad para la acreditación institucional de programas: Introducción». Disponible en el siguiente vínculo (último acceso: octubre 2025).

[230] Artículo 18 de la Ley N° 20.129, de 2006, que establece un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior.

[231] Ibid.

percibir aranceles, celebrar contratos, establecer su reglamento interno, aplicar sanciones establecidas por la ley y realizar cualquier otra actividad relacionada con sus objetivos[232].

237. La CNA debe crear al menos cuatro comités consultivos para asesorar en la implementación y desarrollo de los procesos de evaluación previstos en la ley, especialmente en la definición y revisión de criterios de evaluación y procedimientos específicos. Estos comités, que incluyen uno para la acreditación institucional universitaria, uno para la acreditación institucional técnico profesional, uno para la acreditación de carreras y programas de pregrado, y uno para la acreditación de programas de postgrado, estarán formados por expertos nacionales o extranjeros. Los comités analizarán la información proporcionada y presentarán propuestas a la CNA, cuyas recomendaciones no serán vinculantes, pero sí constituyen un antecedente importante. Cada comité tiene entre cinco y diez miembros, designados mediante concurso público, con un mandato de cuatro años, y sus actas son públicas. La CNA reglamenta la forma y condiciones de funcionamiento de estos comités, que operarán solo por el tiempo necesario para cumplir sus tareas.

b. Los procesos de acreditación

238. En las secciones siguientes se describió tanto el proceso de acreditación institucional, detallando las etapas involucradas, como los criterios y estándares aplicables tanto al subsistema universitario como al técnico profesional. En segundo lugar, se abordó la acreditación de carreras y programas.

c. La acreditación institucional

239. La acreditación institucional es obligatoria para las IES autónomas, y consiste en la evaluación y verificación del cumplimiento de criterios y estándares de calidad en recursos, procesos y resultados, así como en los mecanismos internos de aseguramiento de la calidad. Esta acreditación es integral, ya que abarca todas las sedes, funciones, niveles de programas formativos, y modalidades (presencial, semipresencial o a distancia) de pregrado y postgrado seleccionados por la CNA. La CNA debe respetar la autonomía de cada institución durante el proceso de acreditación. Un reglamento de la CNA establecerá las condiciones y requisitos para los procesos de acreditación, incluyendo las etapas de autoevaluación, evaluación externa, y pronunciamiento de la CNA, así como el procedimiento de selección de carreras y programas de estudio a evaluar, asegurando una muestra representativa de la diversidad de la institución[233].

---

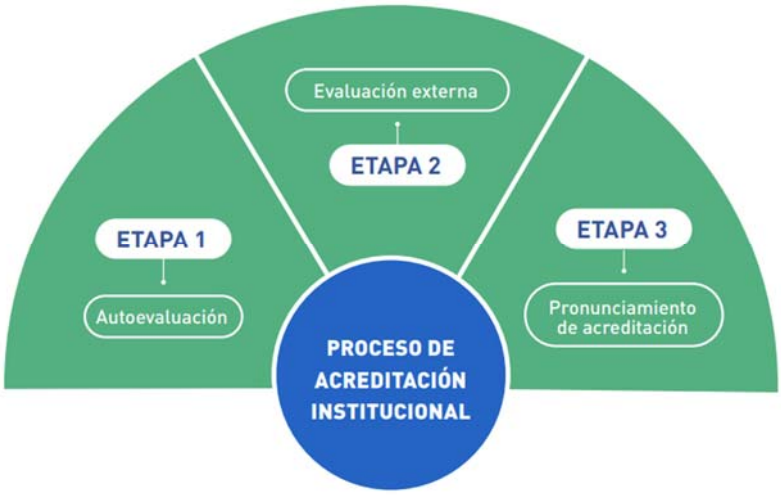
[232] Artículo 9 de la Ley N° 20.129, de 2006, que establece un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior.

[233] Artículo 15 de la Ley N° 20.129, de 2006, que establece un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior.

d. Las etapas de la acreditación institucional

240. El proceso de acreditación institucional consta de tres etapas clave. Primero, la autoevaluación interna, donde la institución analiza sus mecanismos de autorregulación, identificando fortalezas y debilidades en relación con sus objetivos y misión. Segundo, la evaluación externa, que busca certificar que la institución cuenta con las condiciones necesarias para avanzar hacia sus objetivos declarados, evaluando sus políticas y mecanismos de autorregulación. Finalmente, el pronunciamiento de la CNA, mediante el cual se emite un juicio basado en los datos recopilados para determinar si la institución es acreditada, considerando la existencia y el desarrollo de sus políticas de aseguramiento de la calidad. En todo este proceso, se debe facilitar la participación de organizaciones estudiantiles y de funcionarios, garantizándoles acceso completo a la información generada[234]. El proceso de acreditación se resume en la Figura 2.

Figura 2*:* Etapas del Proceso de Acreditación Institucional



Fuente: CNA. Guía Procedimental: Acreditación Institucional. Octubre de 2023. Disponible aquí (última visita el 23/05/2024): p. 8

e. Criterios y estándares para la acreditación institucional

241. El marco normativo de la Ley Sobre Educación Superior define la acreditación institucional a través de dimensiones, criterios y estándares[235]. Las dimensiones son comunes a todas las IES, mientras que los criterios y estándares se diferencian para el

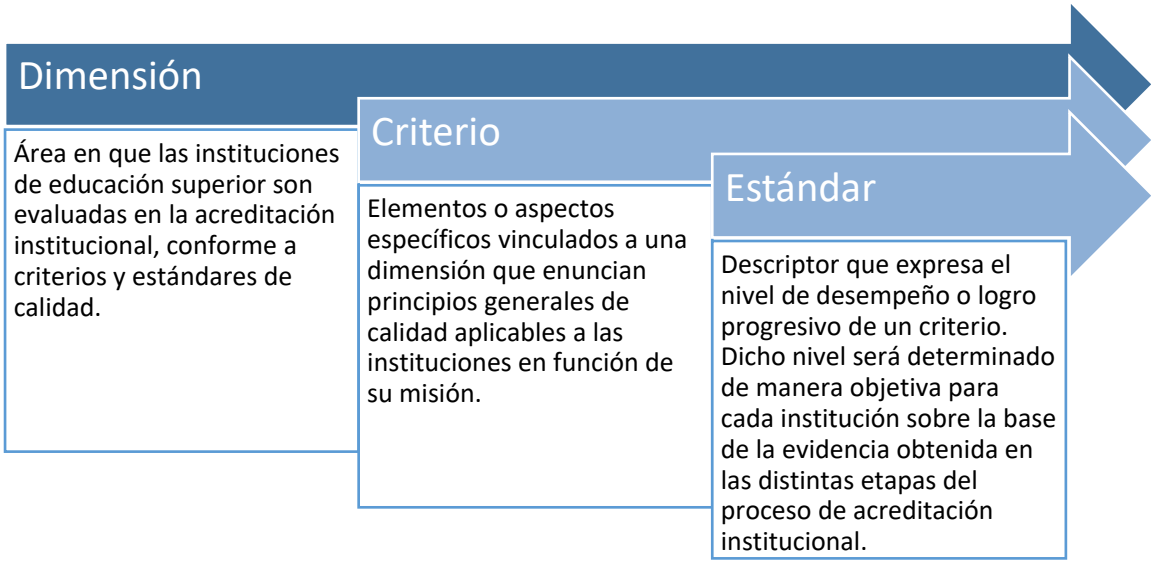
[234] Artículo 16 de la Ley N° 20.129, de 2006, que establece un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior.

[235] Artículo 4 de la Ley N° 20.129, de 2006, que establece un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior.

subsistema universitario y el técnico profesional[236]. Los criterios se revisan por la CNA cada 5 años, previa consulta con el Comité de Coordinación[237].

242. Las dimensiones representan áreas específicas en las que las IES son evaluadas. Por su parte, los criterios y estándares constituyen instrumentos orientadores para el desarrollo de las instituciones y también son la base para evaluar dicho desarrollo, tanto en forma interna como externa[238]. En particular, los criterios corresponden a principios generales de calidad vinculados a cada dimensión, que describen el desarrollo esperado de una institución. Por último, los estándares especifican el nivel de desempeño o el grado de logro progresivo de estos criterios, sobre la base de la evidencia obtenida durante el proceso de acreditación. Lo anterior se resume en la Figura 3 continuación.

Figura 3: Relación entre dimensiones, criterios y estándares de calidad



Fuente: Elaboración propia sobre la base de la información de la CNA. Criterios y estándares de calidad para la acreditación institucional de programas

243. Conforme a la Ley 20.129, se deben considerar al menos cinco dimensiones de evaluación[239], las que corresponden a:

[236] Artículo 8, letra b) de la Ley N° 20.129, de 2006, que establece un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior.

[237] Artículo 18 de la Ley N° 20.129, de 2006, que establece un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior.

[238] CNA. «Criterios y estándares de calidad para la acreditación institucional de programas: Introducción». Disponible en el siguiente vínculo (último acceso: octubre 2025).

[239] Artículo 18 de la Ley N° 20.129, de 2006, que establece un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior.

i. Docencia y resultados del proceso de formación: se evalúan las políticas y los mecanismos que aseguren una función formativa de calidad.

ii. Gestión estratégica y recursos institucionales: se refiere a las políticas de desarrollo y objetivos estratégicos, así como a una estructura organizacional adecuada.

iii. Aseguramiento interno de la calidad: debe abarcar todas las funciones y niveles de la institución, enfocándose en el mejoramiento continuo.

iv. Vinculación con el medio: debe ser bidireccional y sistemática, asegurando calidad y evaluando el impacto en el entorno.

v. Investigación, creación y/o innovación: debe reflejarse en políticas y actividades sistemáticas con impacto en diversas áreas, adaptadas a las características y objetivos de las IES.

244. A continuación, se analizarán los criterios y estándares para la acreditación institucional, distinguiendo entre el subsistema universitario y el técnico profesional.

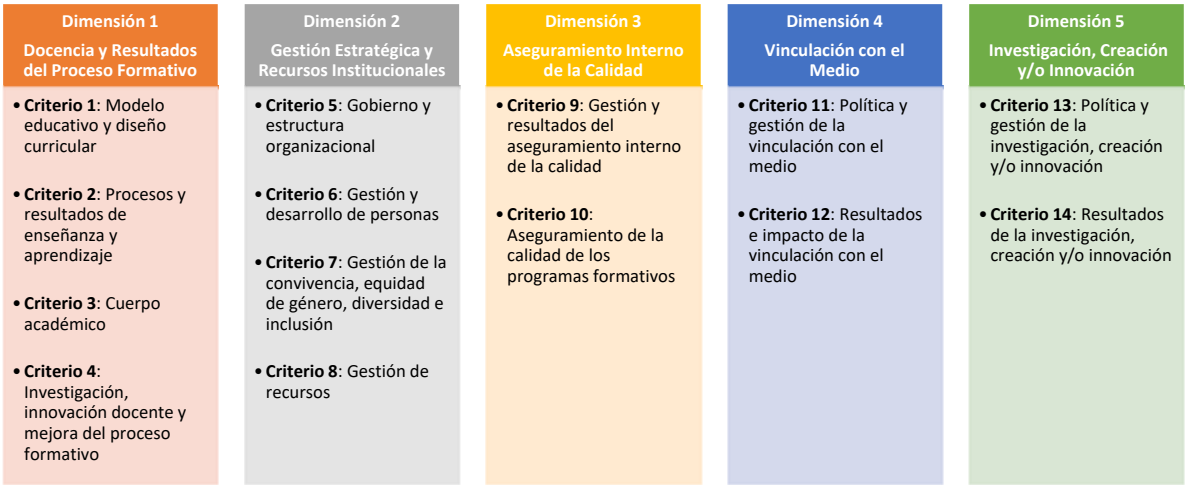
f. Criterios y estándares del subsistema universitario

245. Actualmente, se consideran 14 criterios, los cuales se operacionalizan en cinco dimensiones. Cada criterio puede cumplirse mediante estándares que representan tres niveles de logro[240].

246. En la Figura 4 se resumen las dimensiones y criterios, para posteriormente centrarnos en aquellos vinculados con aspectos como la empleabilidad, la duración de las carreras, los retornos, entre otros aspectos relevantes de la calidad.

[240] CNA. «Criterios y Estándares de Calidad para la Acreditación Institucional del Subsistema técnico profesional». Disponible en el siguiente vínculo (último acceso: octubre 2025): 7.

Figura 4: Dimensiones y criterios de calidad para el subsistema universitario



Fuente: Elaboración propia sobre la base de la información de la CNA. Criterios y Estándares de Calidad para la Acreditación Institucional del Subsistema Universitario. Disponible aquí (última revisión el 24/05/2024).

247. Conforme al documento de la CNA que contiene los criterios y estándares de calidad para la acreditación institucional del subsistema universitario[241], aquellos que más se relacionan al retorno de las carreras -y con otros factores que lo integran, como la empleabilidad y la deserción- incluyen: en la Dimensión 1, el criterio sobre procesos y resultados de enseñanza y aprendizaje (Criterio 2), el cual aborda el cierre de brechas en el perfil de egreso, aspecto que podría estar vinculado al ámbito laboral. En la Dimensión 4, se encuentra el criterio sobre política y gestión de la vinculación con el medio (Criterio 11), donde se espera que las IES desarrollen políticas para vincularse con grupos de interés laboral y utilicen indicadores para ajustar la planificación y ejecución. Asimismo, el criterio sobre los resultados e impacto de la vinculación con el medio (Criterio 12) destaca la valoración positiva del impacto por grupos de interés y la mejora continua, basada en indicadores internos y externos, lo que se vincula indirectamente con la relevancia laboral y el retorno de las carreras.

248. Es necesario destacar que, en el caso del subsistema universitario, no existen criterios expresamente vinculados al retorno, ni a otros elementos que lo integran, como la empleabilidad o la deserción. Adicionalmente, se observa que solo respecto de ciertos criterios existe un seguimiento basado en indicadores.

g. Criterios y estándares del subsistema técnico profesional

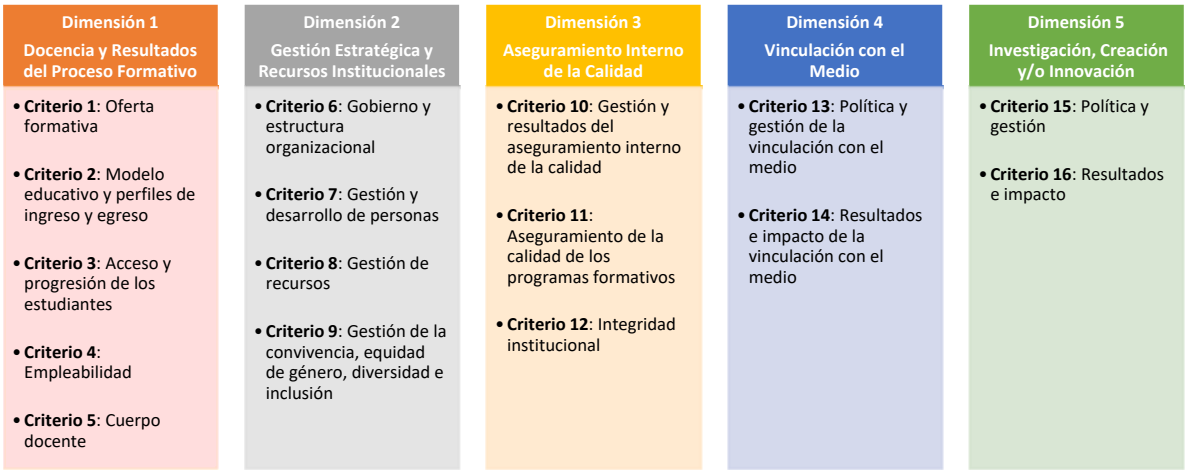
249. Actualmente, se consideran 16 criterios, los cuales se operacionalizan en cinco dimensiones. Cada criterio puede cumplirse mediante estándares que representan tres

[241] CNA. «Criterios y Estándares de Calidad para la Acreditación Institucional del Subsistema técnico profesional». Disponible en el siguiente vínculo (último acceso: octubre 2025).

niveles de logro[242]. Como puede apreciarse, las dimensiones de acreditación son idénticas en ambos subsistemas; sin embargo, existen diferencias sustantivas respecto de los criterios que integran cada una de esas dimensiones, lo que, a su vez, impacta en la definición de los niveles de logro de estos.

250. En la Figura 5 se resumen las dimensiones y criterios, para posteriormente centrarnos en aquellos vinculados con aspectos como la empleabilidad, la duración de las carreras, los retornos, entre otros aspectos relevantes de la calidad.

Figura 5: Dimensiones y criterios de calidad para el subsistema técnico profesional



Fuente: Elaboración propia sobre la base de la información de la CNA. Criterios y Estándares de Calidad para la Acreditación Institucional del Subsistema Técnico Profesional. Disponible aquí.

251. Conforme al documento de la CNA que contiene los criterios y estándares de calidad para la acreditación institucional del subsistema técnico profesional[243], aquellos que más se relacionan con el retorno de las carreras -y con otros factores que lo integran, como la empleabilidad y la deserción- incluyen: en la Dimensión 1, relativa a la Docencia y Resultados del Proceso Formativo, el criterio sobre Acceso y progresión de los estudiantes (Criterio 3), el cual dispone que las IES deben contar con indicadores de seguimiento de la progresión de sus estudiantes, como la retención, la aprobación, la titulación, los tiempos de titulación, entre otros. Por otra parte, en la misma dimensión, el criterio de Empleabilidad (Criterio 4) se enfoca en el seguimiento de titulados y el apoyo a la inserción laboral, mientras que el criterio de Cuerpo docente (Criterio 5) regula la vinculación de los docentes con el sector productivo. En la Dimensión 4, referida a la vinculación con el medio, el criterio de política y gestión de la vinculación con el medio (Criterio 13) y el criterio de Resultados e impacto de la vinculación con el medio (Criterio 14) destacan la colaboración con el sector productivo y la mejora

[242] CNA. «Criterios y Estándares de Calidad para la Acreditación Institucional del Subsistema técnico profesional». Disponible en el siguiente vínculo (último acceso: octubre 2025): 5.

[243] Ibid.

continua basada en resultados. Finalmente, en la Dimensión 5, referida a la Investigación, creación y/o innovación, los criterios de Política y gestión (Criterio 15) y de Resultados e impacto (Criterio 16) enfatizan la innovación vinculada a la resolución de problemas productivos y sociales, contribuyendo a la mejora de la oferta formativa y la empleabilidad.

252. En el caso del subsistema técnico profesional, existen criterios expresamente vinculados a elementos que integran el retorno, como la empleabilidad, los tiempos de titulación y la deserción. No obstante, se observa que solo respecto de ciertos criterios existe un seguimiento basado en indicadores.

h. La acreditación de carreras y programas

253. El Título III de la Ley N° 20.129 se refiere a la acreditación de carreras y programas de pregrado. Conforme al párrafo 1 de dicho título, deben acreditarse obligatoriamente los programas que conducen a los títulos profesionales de Médico Cirujano, Cirujano Dentista, Profesor de Educación Básica, Profesor de Educación Media, Profesor de Educación Diferencial y Educador de Párvulos (también conocidas como carreras de docencia). La acreditación para otras carreras y programas de estudio está suspendida hasta el año 2025.

254. La acreditación de carreras y programas se realiza de manera similar a la acreditación institucional, mediante la evaluación y verificación del cumplimiento de criterios y estándares de calidad, aunque adaptados para cada carrera. El proceso de acreditación debe considerar las etapas de autoevaluación, evaluación externa y pronunciamiento de la CNA[244], y puede extenderse hasta por siete años, según el grado de cumplimiento[245]. El proceso se basa en dos parámetros: el perfil de egreso y los recursos y procesos mínimos necesarios para lograr dicho perfil[246]. Las decisiones de acreditación son apelables ante el CNED[247].

i. Evolución de la regulación de la calidad durante el período estudiado

255. Para efectos del presente Estudio resulta pertinente relevar que la regulación de la calidad, en particular del proceso de acreditación y sus criterios y estándares, ha experimentado una importante evolución a lo largo del período estudiado (2007-2023). Si bien la creación del SINACES, como se ha observado, es fruto de la Ley N° 20.129,

[244] Artículo 27 de la Ley N° 20.129, de 2006, que establece un sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación superior.

[245] Artículo 27 de la Ley N° 20.129, de 2006, que establece un sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación superior.

[246] Artículo 28 de la Ley N° 20.129, de 2006, que establece un sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación superior.

[247] Artículo 27 quáter y artículo 30 de la Ley N° 20.129, de 2006, que establece un sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación superior.

dictada en el año 2006, algunas de sus disposiciones y exigencias, como es lógico, no comenzaron a regir inmediatamente.

256. Más aún, la regulación sufrió una modificación estructural en el año 2018, con la dictación de la Ley N° 21.091. Esta última, en primer lugar, importó una reforma orgánica relevante a nivel de la CNA y puso término al rol que desempeñaban en el antiguo sistema las agencias privadas de acreditación.

257. En segundo término, dicha ley endureció las exigencias del sistema por la vía de introducir, entre otras: la obligatoriedad de la acreditación institucional para las IES autónomas; el establecimiento de un nuevo procedimiento de acreditación institucional sobre la base de nuevas directrices (dimensiones, criterios y estándares); la distinción entre niveles de acreditación básico (3 años), avanzado (4-5 años) y de excelencia (6-7 años); sanciones para instituciones que no cumplen con estándares mínimos (que incluyen la posibilidad de restricciones en la matrícula y cierre programado); la vinculación de los resultados del proceso de acreditación con el acceso a financiamiento (las IES no acreditadas no pueden acceder a financiamiento público; el nivel de acreditación tiene impacto en los aranceles fijados por la autoridad para las IES adscritas a la gratuidad institucional).

258. Es pertinente observar, a su vez, que las nuevas exigencias introducidas a través de la Ley N°21.091 no comenzaron a regir todas inmediatamente. Así, por ejemplo, la obligatoriedad de la acreditación (para IES autónomas) establecida en la ley no comenzó a regir (de conformidad con su articulado transitorio) sino hasta el 1 de enero de 2020. En la práctica, la aplicación de los nuevos criterios y estándares que van siendo definidos por la CNA es aún más progresiva, por cuanto depende del vencimiento de los plazos de la acreditación conferidos a cada institución con anterioridad, los que evidentemente no coinciden entre sí.

H. Regulación del financiamiento de la educación superior

259. Para entender mejor esta sección, se categorizaron las formas de financiamiento de la educación superior de distintas maneras: La primera categoría relevante es si el financiamiento es público (fiscal) o privado (proveniente de fuentes que no corresponden al Estado). Esta sección, se centró en la regulación del financiamiento público.

260. El financiamiento público se clasifica en dos tipos: estudiantil e institucional. El financiamiento estudiantil corresponde a recursos públicos que cubren la matrícula y/o el arancel del estudiante, y en esta sección se denominó **subsidio a la demanda**. Por otro lado, el financiamiento institucional se refiere a los fondos públicos destinados directamente a las IES, y en esta sección se llamó **subsidio a la oferta**.

261. El financiamiento institucional puede corresponder a fondos que permanentes, es decir, asignados anualmente en virtud de una ley que los contempla, o a fondos contingentes, es decir, asignaciones realizadas en virtud de un evento o coyuntura específica. Por otra parte, el financiamiento institucional puede ser concursable o no concursable, dependiendo de si los fondos se adjudican mediante un proceso de postulación por parte

de las IES y conforme a criterios objetivos, o si se asignan directamente a determinadas instituciones sobre la base de otros criterios o consideraciones. La Figura 6 contiene un esquema que muestra las categorías de financiamiento público.

Figura 6: Categorías de financiamiento público



Financiamiento Estudiantil
(Subsidio a la demanda)

Financiamiento público que paga la matrícula y arancel del estudiante.

Clasificación

Gratuidad

Becas

Créditos – Fondo Solidario o CAE



Financiamiento Institucional
(Subsidio a la oferta)

Financiamiento público dirigido a las IES.

Clasificación

Permanentes o contingentes

Concursables o no concursables

Fuente: Elaboración propia.

262. En las siguientes secciones se detallará la regulación relativa a los mecanismos de financiamiento de la educación superior, abordando tanto el Financiamiento Estudiantil como el Institucional.

i. Financiamiento estudiantil

263. Los estudiantes pueden optar por beneficios estudiantiles para costear sus gastos en educación superior. Entre estos beneficios se incluyen becas, créditos y gratuidad. Según datos de la Subsecretaría de Educación Superior, la asignación de beneficios estudiantiles abarca alrededor de la mitad de los estudiantes de pregrado. En el año 2023, a 652.108 estudiantes se les asignó algún beneficio otorgado por el MINEDUC, de los cuales 511.705 (78,47%) obtuvieron la gratuidad, 114.494 (17,56%) accedieron a becas de arancel y 25.909 (3,97%) al Fondo Solidario[248].

264. Esta sección detallará los tipos de beneficios a los que pueden acceder los estudiantes, abarcando becas, crédito y gratuidad. Comprenderá el proceso de inscripción de los estudiantes para optar al beneficio, los requisitos generales que deben cumplir, los requisitos específicos para algunos de estos beneficios, el tipo de institución de educación superior que cubre cada uno y el tipo de financiamiento que otorgan.

[248] Ministerio de Educación. «Educación superior: Más de medio millón de estudiantes tienen Gratuidad». Disponible en el siguiente vínculo (último acceso: octubre 2025).

a. El proceso de inscripción de los estudiantes para la obtención de beneficios

265. Para la obtención de beneficios, el estudiante que ingresa a educación superior debe completar el Formulario Único de Acreditación Socioeconómica ("**FUAS**"), el cual permite acceder a gratuidad, becas y/o créditos de arancel del Estado. El formulario consulta sobre antecedentes personales del postulante, datos familiares, condiciones de salud e ingresos familiares[249].

266. Sus resultados otorgarán beneficios al postulante según su nivel socioeconómico y/o académico, si corresponde. Las ayudas financieras proporcionadas por el MINEDUC se dirigen principalmente hacia estudiantes que forman parte del 70% de la población con menos ingresos en el país, sin perjuicio de algunas becas existentes que admiten un porcentaje más alto o no exigen determinada condición socioeconómica.

267. A esta postulación pueden ingresar todos los egresados de Enseñanza Media de nacionalidad chilena, que no cuenten previamente con un título profesional, técnico de nivel superior o con una licenciatura terminal, y que no hayan tenido dos asignaciones de becas de arancel del MINEDUC anteriormente, sin perjuicio de que algunas becas tienen condiciones especiales[250].

b. Becas

268. Corresponden a un apoyo económico otorgado por el MINEDUC para financiar una porción o la totalidad de los gastos asociados a la educación superior. En contraste con los créditos, en el caso de las becas no existe la obligación de reembolsar estos recursos una vez que el estudiante haya egresado o se haya titulado. Dichas becas pueden ser de arancel o complementarias.

269. Una beca de arancel es un financiamiento que cubre parcial o totalmente el arancel anual de la carrera y, en ciertos casos, los costos de matrícula. Estos fondos son transferidos a las IES, en lugar de ser entregados directamente a los estudiantes[251]. Están reguladas por el Decreto N° 67, del año 2013, que reglamenta el programa de becas de educación superior.

270. En la Tabla 3 se presentan las principales becas de arancel a las que puede optar el estudiante según la institución de educación superior en la que tenga su matrícula, distinguiendo entre universidades del CRUCH[252], universidades privadas, IP y CFT.

---

[249] Artículo 16 y ss. del Decreto N° 333, de 2021, del Ministerio de Educación, que aprueba el reglamento del financiamiento institucional para la gratuidad.

[250] Ministerio de Educación. «Guía paso a paso: Beneficios Estudiantiles Educación Superior». Disponible en el siguiente vínculo (último acceso: octubre 2025).

[251] Subsecretaría de Educación Superior. «Beneficios estudiantiles Educación Superior: Becas complementarias». Disponible en el siguiente vínculo (último acceso: octubre 2025).

[252] Aquellas estatales y no estatales públicas creadas o reconocidas con anterioridad a 1981 o que derivan de aquellas, y de las creadas por la ley.

271. Estas becas son incompatibles entre sí, salvo en el caso de que la suma total de los recursos obtenidos por un alumno beneficiario sea inferior a $1.150.000 (un millón ciento cincuenta mil pesos) y esta cifra no sobrepase el arancel real de la carrera. Asimismo, son incompatibles con la gratuidad.

Tabla 3. Clasificación de Becas de Arancel según Institución de Educación Superior.

Becas para Universidades del Consejo de Rectores	Becas para Universidades Privadas	Becas para Institutos Profesionales	Becas para Centros de Formación Técnicas
Beca Bicentenario	Beca Bicentenario	-	-
Beca Nuevo Milenio	Beca Nuevo Milenio	Beca Nuevo Milenio	Beca Nuevo Milenio
Beca Juan Gómez Millas	Beca Juan Gómez Millas	Beca Juan Gómez Millas	Beca Juan Gómez Millas
Beca Vocación de Profesor- Pedagogías	Beca Vocación de Profesor- Pedagogías	-	-
Beca Vocación de Profesor para Licenciados y Profesionales	Beca Vocación de Profesor para Licenciados y Profesionales	-	-
Beca Vocación de Profesor- Licenciaturas	Beca Vocación de Profesor- Licenciaturas	-	-
Beca Distinción a las Trayectorias Educativas	Beca Distinción a las Trayectorias Educativas	Beca Distinción a las Trayectorias Educativas	Beca Distinción a las Trayectorias Educativas
Beca Excelencia Académica	Beca Excelencia Académica	Beca Excelencia Académica	Beca Excelencia Académica
Beca Excelencia Técnica	Beca Excelencia Técnica	Beca Excelencia Técnica	Beca Excelencia Técnica
Beca para Hijas e Hijos de Profesionales de la Educación	Beca para Hijas e Hijos de Profesionales de la Educación	Beca para Hijas e Hijos de Profesionales de la Educación	Beca para Hijas e Hijos de Profesionales de la Educación
Beca de Articulación	Beca de Articulación	Beca de Articulación	-
Beca Continuidad de Estudios Universidad Iberoamericana de Ciencias y Tecnología - UNICIT	Beca Continuidad de Estudios Universidad Iberoamericana de Ciencias y Tecnología - UNICIT	Beca Continuidad de Estudios Universidad Iberoamericana de Ciencias y Tecnología - UNICIT	Beca Continuidad de Estudios Universidad Iberoamericana de Ciencias y Tecnología - UNICIT
Beca Continuidad de Estudios Universidad	Beca Continuidad de Estudios Universidad	Beca Continuidad de Estudios Universidad	Beca Continuidad de Estudios Universidad

de Arte y Ciencias Sociales- ARCIS	de Arte y Ciencias Sociales- ARCIS	de Arte y Ciencias Sociales- ARCIS	de Arte y Ciencias Sociales- ARCIS
Beca De Reubicación Universidad Del Mar	Beca De Reubicación Universidad Del Mar	Beca De Reubicación Universidad Del Mar	Beca De Reubicación Universidad Del Mar
Becas De Reparación	Becas De Reparación	Becas De Reparación	Becas De Reparación
Beca Juan Gómez Millas Para Estudiantes Extranjera/os	Beca Juan Gómez Millas Para Estudiantes Extranjera/os	Beca Juan Gómez Millas Para Estudiantes Extranjera/os	Beca Juan Gómez Millas Para Estudiantes Extranjera/os
Becas Para Estudiantes En Situación De Discapacidad	Becas Para Estudiantes En Situación De Discapacidad	Becas Para Estudiantes En Situación De Discapacidad	Becas Para Estudiantes En Situación De Discapacidad
-	Beca Continuidad De Estudios - Universidad Del Pacífico	-	-

Fuente: Elaboración propia. Datos de www.beneficiosestudiantiles.cl

272. En cuanto a los requisitos, según el artículo 11 del Decreto N°97, en términos generales y, sin perjuicio de ciertas excepciones, se debe cumplir con lo siguiente: 1) ser chileno(a), 2) contar con licencia de enseñanza media, 3) acreditar situación socioeconómica de acuerdo con las normas que se establecen en cada una de las becas, 4) demostrar rendimiento académico satisfactorio, 5) matricularse en una institución de educación superior acreditada conforme a la Ley N°20.129. Adicionalmente, cada beca contempla requisitos particulares para su asignación[253].

273. Por otro lado, las becas complementarias son beneficios para financiar gastos asociados a los estudios, tales como alimentación, residencia o entrega de un aporte de libre disposición para alumnos que cumplan ciertos requisitos socioeconómicos, académicos u otros[254]. Estos beneficios son administrados por la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas ("**JUNAEB**"), institución creada y regulada por la Ley N° 15.720[255].

[253] Estos criterios incluyen requisitos, tanto académicos como socioeconómicos, tipo de carrera a la que es aplicable la beca, y el financiamiento que otorga.

[254] Subsecretaría de Educación Superior. «Beneficios estudiantiles Educación Superior: Becas complementarias». Disponible en el siguiente vínculo (último acceso: octubre 2025).

[255] Son becas entregadas por JUNAEB para financiar gastos complementarios de la Educación Superior las siguientes: Beca Presidente de la República, Beca de Alimentación para la Educación Superior, Beca Vocación de Profesor, Beca de Integración Territorial, Beca Patagonia Aysén, Beca Indígena, Beca Universidad del Mar, Beca Magallanes y la Antártica Chilena, Beca de Mantención Educación Superior, Beca Aysén, Beca Polimetales, Beca para afectados por incendios, Beca Residencia Indígena, Programa de Hogares Insulares, Programa de Residencia Familiar Estudiantil, Beca Residencia Insular. JUNAEB. Becas. Disponible en Junaeb. «Becas Junaeb». Véase: JUNAEB. «Becas». Disponible en el siguiente vínculo (último acceso: octubre de 2025).

274. En cuanto al número de beneficiados, que al año 2023 supera los 672 mil estudiantes, destaca la Beca de Alimentación ("**BAES**")[256]. Esta consiste en una transferencia mensual de dinero que se deposita en una tarjeta electrónica de canje (física o virtual), la cual puede ser utilizada en locales de venta de productos alimenticios que cuenten con convenio[257]. Actualmente el monto de asignación alcanza los 45 mil pesos a nivel nacional y 47 mil para la región de Magallanes.

275. A diferencia de las becas de arancel, para obtener el beneficio de la BAES no es necesario postular. La asignación se realiza cada año a estudiantes que cuenten con beneficios de arancel (como los ya mencionados), gratuidad y/o CAE. El estudiante debe pertenecer al 1er, 2do o 3er quintil de ingreso socioeconómico.

c. Créditos

276. Los créditos de educación superior corresponden a préstamos que cubren parte o la totalidad del costo de los estudios. Se diferencian de las becas en que estos recursos deben devolverse después del egreso o titulación del estudiante, en plazos que varían entre 10 y 20 años, dependiendo del valor de la deuda. El monto anual por pagar corresponderá a un porcentaje de los ingresos anuales del egresado o titulado[258].

277. Los créditos a los que puede optar el estudiante son: el FSCU o el CAE. De la matrícula total de pregrado en educación superior para el año 2023, es decir, 1.249.287 estudiantes, 61 mil son nuevos solicitantes de CAE[259] y 22 mil estudiantes recibieron créditos del FSCU[260].

I. Fondo Solidario de Crédito Universitario

278. El FSCU, creado en 1994 con la Ley N°19.287, actualmente vigente, permite financiar el costo total o parcial de matrículas o aranceles a alumnos pertenecientes a universidades del CRUCH y que cumplan con determinados requisitos[261].

279. La administración de este fondo corresponde a cada casa de estudios; ellas serán las encargadas de otorgar el crédito, pactarlo y cobrarlo, a través de un administrador general del fondo. El fondo de cada institución está constituido por los recursos que le

---

[256] Ministerio de Educación. «Gobierno anuncia extensión de BAES que beneficiará a estudiantes que realicen su práctica profesional en verano». Disponible en el siguiente vínculo (último acceso: octubre 2025).

[257] JUNAEB. «Beca de Alimentación para la Educación Superior (BAES)». Disponible en el siguiente vínculo (último acceso: octubre 2025).

[258] Subsecretaría de Educación Superior. «Beneficios Estudiantiles Educación Superior: Créditos de Educación Superior». Disponible en el siguiente vínculo (último acceso: octubre 2025).

[259] Portal Ingresa. «Estadísticas. Base de datos histórica (2006-2023)». Disponible en el siguiente vínculo (último acceso: octubre 2025).

[260] Ministerio de Educación. «Mineduc entrega más de 684 mil beneficios estudiantiles para la educación superior». Disponible en el siguiente vínculo (último acceso: octubre 2025).

[261] Subsecretaría de Educación Superior. «Beneficios estudiantiles Educación Superior: Fondo Solidario de Crédito Universitario». Disponible en el siguiente vínculo (último acceso: octubre 2025).

asigna anualmente la Ley de Presupuestos, el aporte voluntario de profesionales y exalumnos, así como otras donaciones[262].

280. Para que el alumno pueda acceder al crédito, se deben cumplir una serie de requisitos[263]. Una vez asignado el crédito, este financiará parte o la totalidad del arancel de referencia anual de la carrera, a través de un préstamo en UTM. El porcentaje a cubrir dependerá de la situación socioeconómica del postulante: si pertenece al 60% de la población de menores ingresos del país, financiará el 100%. Si se encuentra entre el 60% al 80% de la población de menores ingresos, financiará entre el 100% y el 50% del arancel de referencia.

281. El pago debe comenzar una vez transcurrido dos años desde el egreso de la carrera, con un monto equivalente al 5% del total de ingresos que el deudor haya obtenido en el año inmediatamente anterior. Adicionalmente, deberá pagar un interés del 2% anual. Sin perjuicio de que su pago puede ser aplazado si sus ingresos son menores a 6 UTM, y de que, bajo determinadas condiciones, los montos pueden ser modificados (por ejemplo, si el deudor está casado). El pago se realiza en la casa de estudios que le otorgó el crédito[264].

282. En caso de incumplimiento, la Tesorería General de la República podrá retener la totalidad o parte de la devolución de impuestos a la renta anual a los deudores morosos. La retención corresponderá al total de la deuda.

283. La deuda puede ser condonada en los siguientes casos: 1) Luego de 12 años, si el deudor ha cumplido todas sus obligaciones con la deuda, y esta es inferior a 200 UTM, se condonará. Si la deuda restante es superior a 200 UTM ($6.500.000), el plazo se extenderá a 15 años. Si, luego de los 15 años, hubiese algún remanente por cancelar, este será condonado. 2) Incapacidad física o mental para trabajar, la cual deberá ser acreditada por la Comisión de Medicina Preventiva e Invalidez correspondiente al domicilio del deudor. 3) A los hijos de personas civiles o pertenecientes a las Fuerzas Armadas y de Orden que perdieron sus vidas por razones de carácter político con anterioridad al 11 de marzo de 1990. 4) La muerte del deudor.

II. Crédito con Aval del Estado (CAE)

284. El CAE, creado y actualmente regulado por la Ley N°20.027, en conjunto con su reglamento, el Decreto N° 182, corresponde a un apoyo económico que financia parte

---

[262] Artículo 1° de la Ley N° 19.287, de 1994, que modifica la Ley N° 18.591 y establece normas sobre fondos solidarios de crédito universitario.

[263] a) Ser chileno; b) Encontrarse matriculado como alumno regular en alguna carrera que imparta la institución; c) Que, dadas las condiciones socioeconómicas del alumno y de su grupo familiar, necesite de crédito (pertenecer al 80% de la población de menores ingresos del país); y d) Que la calidad académica del postulante lo haga merecedor del crédito (puntaje igual o superior a 485 puntos (escala 100-1.000) en el promedio de las pruebas obligatorias vigentes en las PAES de admisión a la carrera o el anterior).

[264] Artículos 7° y ss. de la Ley N° 19.287, de 1994, que modifica la Ley N° 18.591 y establece normas sobre fondos solidarios de crédito universitario.

o la totalidad del arancel de una carrera cursada en instituciones acreditadas y adscritas al Sistema de Crédito para Estudios Superiores[265].

285. Este crédito es otorgado por los bancos, administrado por la Comisión Ingresa y se caracteriza principalmente por su tasa de interés fija del 2%, materializada en Unidades de Fomento ("**UF**"), y por contar con el respaldo de dos avales: la institución educativa y el Estado. Esto implica que el banco acreedor, en caso de que el estudiante egresado cese en el pago de sus cuotas del crédito, podrá cobrar la deuda a su respectiva casa de estudios y/o al Fisco, representado por la Tesorería General de la República[266].

286. Para postular al CAE se requiere: 1) ser chileno o extranjero con residencia definitiva; 2) estar matriculado en una institución de educación superior autónoma, acreditada y que participe en el Sistema de Créditos con garantía estatal; 3) que las condiciones socioeconómicas del grupo familiar justifiquen el otorgamiento de un crédito para financiar sus estudios de educación superior; 4) cumplir con las exigencias académicas establecidas en la ley; 5) contar con un mandato especial[267].

287. Los requisitos académicos para los postulantes que ingresan a primer año varían según la naturaleza de la institución educativa. En universidades o escuelas matrices de las Fuerzas Armadas, se exige un puntaje igual o superior a 485 puntos en el promedio de las pruebas obligatorias. Para CFT o IP, se requiere un promedio de notas de enseñanza media igual o superior a 5,29, o bien, el mencionado puntaje en las pruebas obligatorias.

288. Para quienes ya cursan una carrera, se solicita la aprobación del 70% de los créditos o cursos inscritos en los últimos dos semestres, o del año en caso de carreras anuales. Las instituciones educativas pueden imponer requisitos adicionales para matricular a postulantes preseleccionados con el CAE.

289. Si bien se menciona un requisito socioeconómico en la ley, a partir del año 2014, debido a condiciones presupuestarias, comenzó a entregarse a todos quienes postulaban y cumplían con los requisitos académicos, sin distinguir el nivel socioeconómico del estudiante[268].

290. A su vez, las instituciones en las que se financia total o parcialmente los estudios también deben cumplir una serie de requisitos: 1) que se trate de una universidad, instituto profesional o centro de formación técnica[269]; 2) que se encuentren reconocidas

---

[265] Subsecretaría de Educación Superior. «Beneficios estudiantiles Educación Superior: Crédito con Garantía Estatal (CAE)». Disponible en el siguiente vínculo (último acceso: octubre 2025).

[266] Comisión Ingresa. «¿Cómo pagar el CAE?». Disponible en el siguiente vínculo (último acceso: octubre 2025).

[267] Artículo 9° de la Ley N° 20.027, de 2005, que establece normas para el financiamiento de estudios de educación superior.

[268] Comisión Ingresa. «Cómo estudiar con CAE». Disponible en el siguiente vínculo (último acceso: octubre 2025).

[269] Artículo 29, letras a), b) y c) de la Ley N° 18.962, de 1990, Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza.

oficialmente por el Estado; 3) que sean autónomas; 4) que seleccionen a sus alumnos de primer año considerando el puntaje obtenido por ellos en la PAES, cuando proceda; 5) que se encuentren acreditadas en conformidad con el sistema de aseguramiento de calidad que establezca la ley; 6) que participen en la Comisión Ingresa; 7) que utilicen el AFI exclusivamente para fines de desarrollo institucional[270].

291. Como se anticipó previamente, este crédito financia hasta el total del arancel de referencia de la carrera, a través de un préstamo en UF otorgado por una institución financiera, que puede complementar una beca o el Fondo Solidario, hasta cubrir el valor real de la carrera.[271] La vigencia del crédito se extenderá para todos los años de duración de la carrera, debiendo solicitar al menos una vez al año su renovación.

292. El cobro del CAE iniciará 18 meses después del egreso del estudiante. En caso de deserción académica, el cobro iniciará en noviembre del segundo año sin matrícula del estudiante.

293. Mediante una modificación al crédito, mediante la Ley 20.634 que otorga beneficios a los deudores del crédito con garantía estatal y modifica la Ley N° 20.027, se rebajó la tasa de interés anual real a un 2% para quienes obtuvieron el financiamiento entre los años 2006 y 2011, y se fijó esta tasa para todos aquellos seleccionados del crédito desde el 2012 en adelante.

294. Además, todos los beneficiarios del CAE, ya sea que hayan completado sus estudios o no, tienen la opción de solicitar una reducción en sus pagos mensuales al 10% de su ingreso bruto promedio del último año, si el monto actual que abonan por el CAE es superior a dicho porcentaje.

295. Las cuotas se pagarán mensualmente ante el banco administrador del crédito. Si se cesa en el pago de las cuotas, el banco iniciará acciones de cobranza, exigiendo las cuotas vencidas y los gastos de cobranza asociados. Si persiste la morosidad, se iniciará la cobranza judicial, en la que eventualmente el deudor podría llegar a un acuerdo con el banco. Si, pese a dichas acciones, no se llega a acuerdo alguno, el banco podrá proceder con el cobro contra del Estado y/o la institución de educación respectiva. Ellos pagarán el 90% de la deuda una vez que la Comisión Ingresa revise y apruebe los antecedentes que justifiquen el cobro de la garantía. Desde dicha instancia, el egresado se constituirá como deudor directo del Estado y/o la institución de educación superior en la parte cubierta por la garantía. El restante no cubierto seguirá vigente con el banco acreedor[272].

---

[270] Artículo 7° de la Ley N° 20.027, de 2005, que establece normas para el financiamiento de estudios de educación superior.

[271] Subsecretaría de Educación Superior. «Beneficios estudiantiles Educación Superior: Crédito con Garantía Estatal (CAE)». Disponible en el siguiente vínculo (último acceso: octubre 2025).

[272] Comisión Ingresa. «¿Cómo pagar el CAE?». Disponible en el siguiente vínculo (último acceso: octubre 2025).

296. La Comisión Ingresa realiza una licitación pública de manera anual para determinar los bancos que serán los encargados de entregar los recursos a los estudiantes beneficiarios del crédito. La licitación se lleva a cabo considerando principalmente el porcentaje de recompra de los créditos y el porcentaje de sobreprecio o recarga que debe pagar el Fisco.

297. Para asegurar la ganancia de los bancos e incentivarlos al préstamo del crédito, se determinó un sistema mediante el cual cada año el Fisco compra los créditos de los estudiantes morosos, pagando un porcentaje de recarga sobre el monto de los créditos a los bancos, lo cuales continúan administrando las carteras[273]. Los bancos tienen la elección de decidir cuáles créditos vender al Estado y cuáles mantener, lo que los incentiva a vender tantos créditos como sea posible, ya que el Estado no solo paga el monto del crédito, sino también el porcentaje adicional.

d. Gratuidad institucional

I. Aspectos generales

298. Corresponde a una iniciativa del Estado destinada a financiar totalidad de la matrícula y el arancel a estudiantes que pertenecen a familias del 60% más vulnerable de la población en IES que cumplan con ciertos requisitos legales[274].

299. La gratuidad se encuentra regulada en el Título V de la Ley N°21.091 sobre Educación Superior y en el Decreto N° 333 del MINEDUC, que Aprueba el Reglamento del Financiamiento Institucional para la Gratuidad.

300. Para acceder a la gratuidad el estudiante debe cumplir los siguientes requisitos[275]: (i) ser chileno, extranjero con permanencia definitiva o con residencia y enseñanza media completa en chile; (ii) no poseer título profesional o grado de licenciatura[276]; (iii) estar matriculado en alguna de las carreras de pregrado con modalidad presencial de alguna de las instituciones adscritas a gratuidad. En caso de estudiantes de cursos superiores, podrán acogerse al beneficio quienes no hayan excedido la duración formal de la carrera; (iv) por último, acreditar la condición socioeconómica que la ley disponga, esto

[273] Banco Mundial. «El Programa de Crédito con Aval del Estado (CAE) de Chile», 8 de marzo de 2011. Disponible en el siguiente vínculo (último acceso: octubre 2025).

[274] Para acceder a la gratuidad, las IES deben cumplir con los requisitos definidos en el Decreto N° 333, como tener acreditación avanzada o de excelencia, ser entidades sin fines de lucro o de derecho público, estar adscritas al Sistema de Acceso a las IES, y aplicar políticas de acceso equitativo. Existen excepciones y normativas específicas para CFT e IP, así como diferenciaciones para IES estatales.

[275] Artículo 103 de la Ley N° 21.091, de 2018, sobre Educación Superior.

[276] Quienes tengan un título técnico de nivel superior solo podrán acceder a la Gratuidad si se matriculan en una carrera conducente a un título profesional (con o sin licenciatura). Adicionalmente, los y las estudiantes de licenciatura podrán acceder a la Gratuidad si eligen un programa conducente a un título de profesor o profesora, pero solo se otorgará el beneficio por la duración del plan de estudios, el que no puede exceder los cuatro semestres.

es, estudiantes que provengan de hogares pertenecientes a los seis primeros deciles de menores ingresos de la población del país[277].

301. El beneficio de la gratuidad es incompatible las becas de educación superior, teniendo prioridad sobre éste en el proceso de asignación de beneficios efectuado por la Subsecretaría, salvo las excepciones establecidas en la ley.

302. Para efectos de otorgar la gratuidad y resguardar los recursos fiscales, se contemplaron dos mecanismos de regulación: (i) límites máximos a la matrícula, definidos sobre la base de criterios de acreditación institucional, el tipo de institución, así como la cobertura regional; (ii) regulación de aranceles de las carreras de las IES adscritas a la gratuidad. Respecto de este segundo mecanismo, su objetivo es reflejar el costo real de impartir cada carrera, asegurando que los recursos públicos destinados a la gratuidad se utilicen de manera eficiente.

303. Las IES adscritas a la gratuidad institucional durante 2024 se detallan en el **Anexo 1**.

II. Límites máximos a la expansión de la matrícula

304. La gratuidad impone límites a las nuevas vacantes que pueden ofrecer anualmente las IES suscritas a ella. Estos límites son definidos por el MINEDUC para controlar la cantidad de beneficiarios, y, por ende, el gasto público.

305. El artículo 102 de la Ley Nº 21.091 dispone que: "La Subsecretaría mediante resolución, que deberá llevar la firma del Ministro de Hacienda, determinará las vacantes máximas de estudiantes de primer año para instituciones de educación superior que reciban el financiamiento institucional para la gratuidad, para aquellas carreras o programas de estudio señalados en el artículo 104. La resolución deberá dictarse a más tardar el 30 de abril y regirá por el plazo de tres años, contado desde el año siguiente a su dictación".

306. Además, según lo dispone la ley, dicha resolución deberá considerar: (i) los niveles y años de acreditación institucional; (ii) el tipo de institución, ya sea universidad, instituto profesional o centro de formación técnica; y (iii) la cobertura regional de la educación superior.

307. La Resolución Exenta N°3.430 del 1 de abril del 2024 determina las vacantes máximas de estudiantes de primer año para las IES que reciban el financiamiento institucional para la gratuidad, para aquellas carreras o programas de estudios señalados en el artículo 104 de la Ley Nº 21.091. Estableciendo que la matrícula de primer año no debe exceder el resultado de la siguiente fórmula:

$$M_{ijt} = max\{m_{ijt-1}; m_{ij2019}\} * (1 + crecimiento_{Gj})$$

[277] Artículo 10 del Decreto N° 333, de 2021, de la Subsecretaría de Educación Superior, que aprueba el reglamento del financiamiento institucional para la gratuidad.

308. Esto se traduce en que el límite al crecimiento de la matrícula de primer año se determina comparando la matrícula del año anterior con la de 2019, seleccionando el valor más alto y aplicando una tasa de crecimiento específica establecida por la normativa. Este mecanismo asegura un control riguroso y sostenible del aumento de estudiantes admitidos.

309. La resolución también define las tasas de crecimiento que tendrán las instituciones adscritas a gratuidad, según subsistemas:

Tabla 4. Tasas de crecimiento de instituciones adscritas a gratuidad.

Subsistema	Cobertura Regional	Mínimo de crecimiento
Universitario	Alta	2,0%
Técnico Profesional	Alta	2,3%
Universitario	Baja	4,2%
Técnico Profesional	Baja	4,5%

Fuente: Elaboración propia con base en la Resolución Exenta N°3.430.

310. Junto con lo anterior, se determinan crecimientos aditivos adicionales en función de variables de acreditación, las que se calculan a partir de la información de la CNA registrada al 30 de junio de cada año[278].

ii. Regulación de aranceles

a. Descripción General

311. El marco jurídico de la regulación de aranceles se encuentra en la Ley N° 21.091 sobre Educación Superior, específicamente en su título V, que contempla disposiciones para el financiamiento institucional de la gratuidad. En dicho título se crea una Comisión de Expertos[279], órgano colegiado encargado de aprobar o modificar las bases técnicas para el cálculo de los aranceles regulados, conforme al procedimiento que se detalla más adelante.

b. El proceso de regulación de aranceles

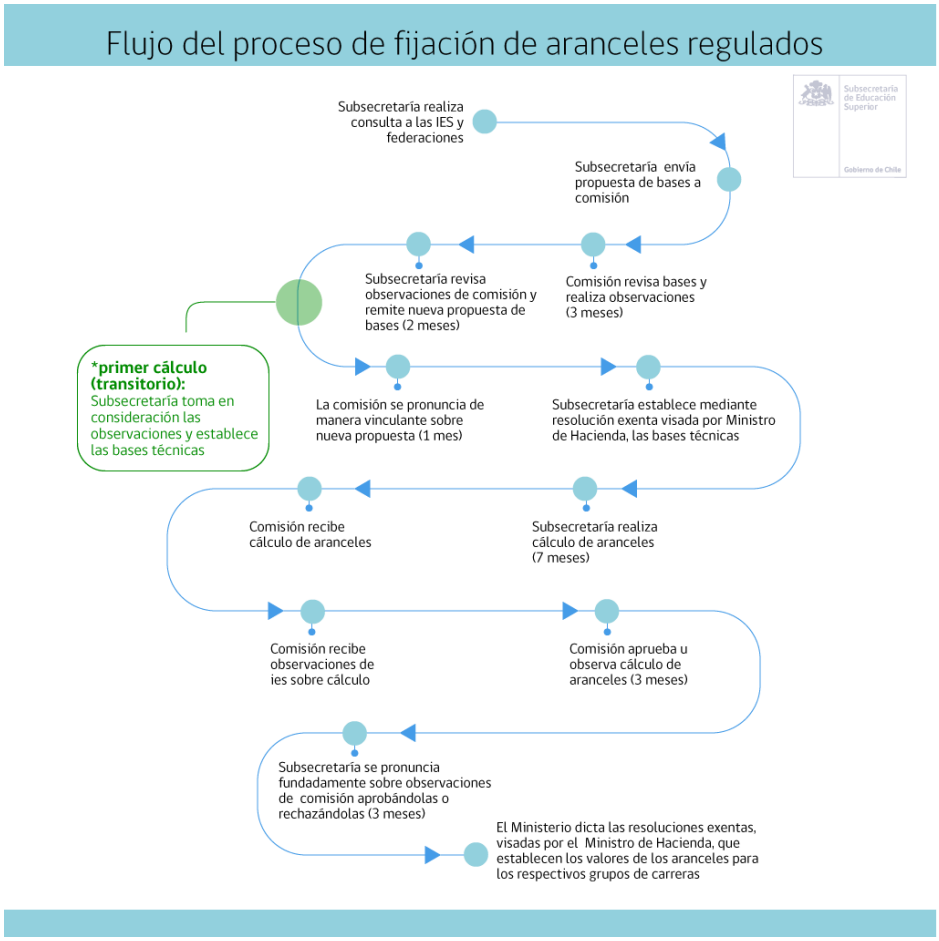
312. En el marco de la Ley sobre Educación Superior, el proceso de regulación de aranceles se lleva a cabo mediante un proceso participativo, liderado por la Subsecretaría de Educación Superior, y supervisado y aprobado por la Comisión de Expertos. Las etapas de este proceso incluyen una consulta a las IES, seguida de varias interacciones entre

[278] Considerando la información de la Tabla 2 de la Resolución Exenta N°3.430, sobre Variables para crecimiento adicionales.

[279] La Comisión de Expertos es un organismo técnico independiente que interactuará con la Subsecretaría para definir bases técnicas y realizar el cálculo de los valores regulados.

la Subsecretaría de Educación Superior y la Comisión de Expertos. La Figura 7 detalla un diagrama de flujo sobre el proceso de regulación de aranceles. Sus hitos principales son: (i) la consulta a las IES y federaciones; (ii) el diseño de bases técnicas que contienen la metodología de cálculo; y (iii) la fijación de los aranceles de Valores Regulados de Arancel ("**VRA**"), los cuales tienen una vigencia de 5 años.

Figura 7: Diagrama de Flujo de proceso de regulación de aranceles



Fuente: Subsecretaría de Educación Superior. Proceso de regulación de aranceles.

313. De conformidad con la Ley sobre Educación Superior, los aranceles regulados deben reflejar el costo de los recursos materiales y humanos que sean necesarios y razonables, de acuerdo con lo establecido en las respectivas bases técnicas, para impartir una carrera o programa de estudios. Además, dichos aranceles deberán considerar tanto los costos anuales directos e indirectos como el costo anualizado de las inversiones en infraestructura, tales como laboratorios, servicios, edificios y uso de dependencias.

314. Considerando el impacto que este proceso puede tener en los ingresos de las IES, se ha diseñado un mecanismo gradual, que comienza con un régimen transitorio de aranceles de referencia. Estos sirven como una medida provisional que precede la

implementación de los VRA. Como se verá más adelante, a la fecha se han regulado los aranceles que constituyen menos del 5% de la matrícula.

315. La metodología definida mediante las Primeras Bases Técnicas crea “macro-grupos” para clasificar las carreras, agrupándolas de acuerdo con una serie de criterios que incluyen: el tipo de carrera (profesional o técnico-profesional), la estructura curricular según la clasificación de la UNESCO, la acreditación institucional, el tamaño y ubicación de la institución, y la jornada en la que se imparte la carrera. Este enfoque permite una regulación arancelaria que considera la diversidad y especificidad de cada carrera.

c. Proceso de regulación de aranceles en la práctica

316. El cronograma proyectado para la regulación de los VRA tiene como objetivo alcanzar una cobertura total de carreras en gratuidad para el año académico 2026. Las carreras que tienen fijados sus aranceles a la fecha se encuentran detalladas en el artículo 2 de la Resolución Exenta N° 8.088 de la Subsecretaria de Educación.[280]

317. La ley señaló un procedimiento para calcular el arancel regulado durante el periodo de transición, es decir, mientras no estén vigentes las resoluciones exentas con los valores regulados específicos[281]. En resumen, el cálculo de aranceles regulados y de los derechos básicos de matrícula se realizará mediante un decreto del MINEDUC, basado en el promedio ponderado de los Aranceles de Referencia[282] del año 2017, tomando en cuenta la acreditación institucional, áreas de acreditación relevantes, y ajustándose anualmente por inflación. El monto por transferir a cada institución que reciba financiamiento por concepto de gratuidad se determinará multiplicando el valor del arancel regulado por el número de estudiantes beneficiados. Además, podrá considerarse un ajuste adicional, basado en la diferencia entre el arancel real más derechos básicos de matrícula y el arancel regulado, sin que este ajuste exceda el 20% del valor calculado inicialmente.

---

[280] Resolución Exenta N° 8.088, del 29 de octubre de 2024, de la Subsecretaria de Educación, que actualiza los valores de los aranceles regulados, los derechos básicos de matrícula y cobros por concepto de titulación o graduación determinados en la Resolución Exenta N° 2.483, de 2023, y sus modificaciones, y la Resolución Exenta N° 3.882, de 2024, ambas de la Subsecretaria de Educación Superior y fija nómina de instituciones de educación superior que accederán al financiamiento institucional para la gratuidad en el año académico 2025.

[281] Regulado en el artículo transitorio trigésimo octavo de la Ley N° 21.091, de 2018, sobre Educación Superior.

[282] El arancel de referencia es un monto fijado por el Ministerio de Educación para aquellas IES que participan en el sistema de beneficios estudiantiles del Estado, calculado sobre la base de distintos indicadores, por ejemplo, de calidad docente, tasas de titulación y retención de cada programa de estudio. Por lo general, el arancel de referencia es menor que el arancel real. En cuanto a la metodología para calcular los aranceles de referencia, esta difiere entre las Universidades y el segmento técnico-profesional. Los aranceles de referencia para el año 2024 fueron fijados mediante la Resolución Exenta N° 6.544, cuyos documentos relevantes se encuentran disponibles en: Subsecretaría de Educación Superior. «Beneficios Estudiantiles Educación Superior: Aranceles de Referencia». Disponible en el siguiente vínculo (último acceso: octubre 2025).

Tabla 5: Diagrama de flujo de proceso de regulación de aranceles en la práctica

Periodo de transición	Primer grupo (2024)	Segundo grupo (2025)	Tercer grupo (2026)
• **Arancel regulado corresponde al promedio ponderado de aranceles de referencia del 2017.** • **Considera acreditación institucional, áreas de acreditación y ajuste por inflación.** • **Ajuste adicional por diferencia entre el arancel real y el regulado (máx. 20% + del valor inicial).**	• Valores regulados de arancel para el 4% de la matrícula total. • Grupos de carreras definidos.	• Valores regulados de arancel para el 35% de la matrícula total. • Un 39% tendrá el valor regulado. • Grupos de carreras definidos.	• Valores regulados de arancel para el restante 61% de la matrícula total. • Un 100% de las carreras tendrá el valor regulado. • Se regularán todos los grupos restantes.

Fuente: Elaboración propia.

318. El proceso de regulación de aranceles debía comenzar tras la promulgación de la Ley de Educación Superior, el año 2019. No obstante, las primeras bases técnicas establecidas ese mismo año para calcular los VRA fueron impugnadas legalmente por ciertas IES ante la GCR, como se detalla más adelante. A pesar de ello, y tras reanudarse el proceso regulatorio corrigiendo las bases técnicas, en 2022 la Comisión de Expertos emitió un veredicto favorable respecto de las bases técnicas que se encuentran vigentes, dando inicio al proceso de regulación de aranceles.

319. En lo que respecta a la evolución del marco regulatorio de los aranceles, la Subsecretaría de Educación Superior es la entidad responsable de emitir las resoluciones exentas que regulan los aranceles universitarios; por ello, todas las menciones a dichas resoluciones se refieren a las dictadas por esta autoridad. La evolución jurídica de la regulación de aranceles en la educación superior chilena comienza con la Ley N° 21.091, que en su artículo 90 mandata la creación de bases técnicas por parte de la Subsecretaria de Educación Superior. Con un plazo de dos años para establecer la primera resolución exenta, estas primeras bases técnicas fueron fijadas mediante la Resolución Exenta N° 6.687 de diciembre de 2019, seguida por la Resolución Exenta N° 1.742 de 2021, que estableció los aranceles regulados y otros derechos aplicables a las instituciones que participan en el sistema de gratuidad.

320. Sin embargo, estas resoluciones fueron impugnadas mediante reclamos de ilegalidad[283], lo que llevó a la CGR a ordenar su ajuste[284]. Como resultado se dictó la Resolución Exenta N° 1.376 de 2022, que modificó las disposiciones anteriores. Más tarde, un proceso de observación e invalidación desembocó en la Resolución Exenta N° 5.660 de 2022, que anuló las resoluciones previas y ordenó una nueva regulación de las bases técnicas para el cálculo de aranceles regulados.

321. En respuesta, y tras modificar la fecha de entrada en vigencia de los aranceles regulados por la Ley N° 21.485 del 2022, se promulgó la Resolución Exenta N° 6.255 en ese mismo año, estableciendo de manera definitiva las primeras bases técnicas para el cálculo de arancel regulado y otros derechos. Posteriormente, los VRA fueron fijados en abril de 2023 mediante la Resolución Exenta N° 2.483, junto con con una actualización posterior en octubre del mismo año, a través de la Resolución Exenta Nº 5.425.

322. Finalmente, mediante la Resolución Exenta Nº 3.882 de abril de 2024, y sobre la base de las metodologías establecidas en la Resolución Exenta Nº 1.481 de febrero del mismo año, se fijaron los aranceles regulados para el año académico 2025, ampliando su cobertura al 36,2% de la matrícula en instituciones adscritas a la gratuidad[285].

iii. Financiamiento institucional

323. El financiamiento institucional, también conocido como subsidio a la oferta, puede clasificarse en dos grandes categorías: (i) aportes basales, que corresponde a fondos públicos otorgados regularmente por el Estado a IES para financiar sus actividades esenciales y estructurales, independientemente de sus ingresos por matrículas u otras fuentes; y (ii) fondos concursables, que consisten en fondos asignados mediante concursos desarrollados a partir de criterios conocidos y objetivos, dentro de los cuales compiten todas o una parte de las IES.

324. El financiamiento público a IES puede provenir de distintos ministerios[286]. En el año 2022, casi el 70% del total del financiamiento institucional para las IES se realizó a través del MINEDUC; un 17% provino del Ministerio de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación (“**MINCIENCIA**”); aproximadamente un 10% del Ministerio del Interior y

[283] Las instituciones que sostuvieron la ilegalidad fueron: el Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas; el Consorcio de Universidades del Estado de Chile; la Universidad de Santiago de Chile y la Fundación Instituto Profesional DUOC UC. Tales impugnaciones se sustentaban en argumentos referidos a la participación de los actores en el proceso, la motivación y transparencia del acto administrativo impugnado, y la no utilización de todas las variables de agrupación comprendidas en el artículo 88 de la Ley.

[284] Contraloría General de la República, *Dictamen* N° E147687, 15 de octubre de 2021.

[285] Este porcentaje corresponde a la matrícula en programas presenciales de pregrado en IES adscritas a la gratuidad, según lo informado por la Subsecretaría de Educación Superior.

[286] Contraloría General de la República. «Informe de Financiamiento Público a la educación Superior». 2022. Disponible en el siguiente vínculo (último acceso: octubre 2025): 22.

Seguridad Pública; y el resto de otros ministerios y organismos, en porcentajes inferiores al 3% del total[287].

325. Las secciones siguientes se refieren al financiamiento asignado por el MINEDUC y MINCIENCIA, por su relevancia.

a. Financiamiento MINEDUC

326. En lo que respecta al MINEDUC, este dispone de varios mecanismos de financiamiento institucional para las IES. El AFD es el principal instrumento, destinado exclusivamente a universidades del CRUCH. El Aporte Institucional a Universidades Estatales ("**AIUE**") tiene el objetivo de financiar, de forma permanente, a las universidades estatales para el cumplimiento de sus fines. El Plan Fortalecimiento Universidades Estatales ("**PFUE**"), también dirigido exclusivamente a universidades estatales, es un programa de financiamiento con una duración de diez años. El Fondo Basal por Desempeño beneficia a universidades privadas del CRUCH, basándose en su desempeño en docencia e investigación[288].

327. En las secciones siguientes se ahonda en cuatro de los mecanismos de financiamiento del MINEDUC, por ser los de mayor entidad; el AFD, el AIUE, el PFUE y el Fondo Basal por Desempeño. En su conjunto, estos mecanismos representaron casi el 80% del financiamiento del MINEDUC a las IES durante el año 2022.

I. Aporte Fiscal Directo (AFD)

328. El AFD es el principal instrumento de financiamiento basal que el Estado proporciona, mediante aportes fiscales, a las universidades del CRUCH existentes al 31 de diciembre de 1981, de las instituciones que de ellas se derivaren y de las creadas por ley[289].

329. Este subsidio es de libre disponibilidad y se asigna en un 95% según criterios históricos, manteniendo la proporción con que se distribuyeron los fondos en el año 1988, mientras que el 5% restante se distribuye en función de indicadores de desempeño anuales,

---

[287] Contraloría General de la República. «Informe de Financiamiento Público a la educación Superior». 2022. Disponible en el siguiente vínculo (último acceso: octubre 2025): 22.

[288] Otros fondos específicos incluyen la Bonificación por Retiro, que beneficia a universidades estatales para incentivar el retiro de sus funcionarios. La Universidad de Chile tiene un aporte específico para financiar actividades de interés nacional y proyectos. El fondo de Educación Superior Regional se distribuye entre universidades del CRUCH y los CFT estatales ubicados fuera de la Región Metropolitana. El Aporte para Fomento de Investigación beneficia a las universidades privadas no pertenecientes al CRUCH y que se encuentran adscritas a la gratuidad, asignándose según programas de doctorado y publicaciones. El Aporte para el Desarrollo de Actividades de Interés Nacional financia actividades culturales y científicas en universidades estatales. La bonificación contemplada en el artículo 32 de la Ley Nº 21.405 concede una compensación a los funcionarios de las IES estatales que se desempeñan en regiones extremas. El programa de Desarrollo Profesional Docente y Directivo está dirigido a todas las universidades, con el fin de fortalecer las carreras de docencia. Finalmente, la Junta Nacional de Jardines Infantiles apoya la operación de jardines infantiles administrados por universidades.

[289] Artículo 1 del Decreto con Fuerza de Ley N° 4, de 1981, que fija normas sobre financiamiento de las universidades.

como la matrícula estudiantil, la cantidad de académicos con postgrado y el número de proyectos y publicaciones de investigación de alta calidad. La legislación vigente que regula esta asignación incluye el DFL Nº4 de 1981[290], el Decreto Nº128 y sus modificaciones[291].

II. AIUE y Plan Fortalecimiento Universidades Estatales

330. Existen dos mecanismos principales de financiamiento de las universidades estatales, que, en su conjunto, representaron el 22% de los montos destinados por el MINEDUC para el financiamiento institucional de la educación superior el año 2022.

331. El primero corresponde al AIUE, señalado en el artículo 56 de la Ley N° 21.094 sobre Educación Superior, que establece que las universidades estatales contarán con el financiamiento permanente a través de este instrumento. Los montos son determinados anualmente por la Ley de Presupuestos del Sector Público, y su distribución se basa en criterios objetivos definidos por un decreto del MINEDUCy el Ministerio de Hacienda. Este financiamiento incluye los recursos del Convenio Marco Universidades Estatales, establecido en la Ley Nº 20.882.

332. El segundo también está contemplado en la Ley N° 21.094 sobre Educación Superior, la cual establece un PFUE cuyo objetivo es apoyar el desarrollo institucional de las universidades del Estado durante un periodo de diez años. El artículo 60 dispone que los recursos para el plan serán de $300.000.000 miles, divididos en montos anuales según lo establecido en las Leyes de Presupuestos del Sector Público. Estos montos incluirán, al menos, los recursos del "Plan de Fortalecimiento Universidades Estatales" de la Ley Nº 20.981. Durante los primeros cinco años del Plan, se deberá destinar al menos $150.000.000 miles.

III. Fondo Basal por Desempeño

333. El Fondo Basal por Desempeño es asignado a las universidades privadas incluidas en el artículo 1º del Decreto con Fuerza de Ley Nº 4 de 1981 del MINEDUC, en los términos establecidos en el Decreto N°127 de 2019 del mismo Ministerio; es decir, a aquellas universidades privadas “tradicionales” creadas de forma previa a 1981.

334. El Decreto N°127 de 2019 categoriza a las instituciones en tres grupos, según sus programas de doctorado acreditados y sus publicaciones: universidades con énfasis en docencia, investigación y doctorado; universidades con énfasis en docencia e investigación focalizada; y universidades con énfasis en docencia. Cada categoría cuenta con indicadores específicos. Los recursos se distribuyen anualmente según una fórmula que considera los indicadores del año anterior y los cambios registrados en los

[290] Decreto con Fuerza de Ley N° 4, de 1981, del Ministerio de Educación, que fija normas sobre financiamiento de las universidades.

[291] Decreto N° 128, de 1991, del Ministerio de Educación, que aprueba el reglamento que fija el procedimiento para asignar el 5% del AFD establecido en el Decreto con Fuerza de Ley N° 4, de 1980.

dos años previos. Las universidades deben gestionar estos indicadores, proporcionar documentación para auditoría y comprometerse con metas de resultados a través de un convenio con el MINEDUC.

b. Financiamiento Ministerio de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación

335. El MINCIENCIA financia a las IES a través de varios fondos concursables administrados por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo ("**ANID**") y la Subsecretaría de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación.

336. La ANID asigna fondos a través de programas como el Programa de Investigación Asociativa, que en el año 2022 fue el mayor mecanismo de financiamiento, con un 24% del total de los fondos destinados a IES, seguido por el Fondo de Fomento al Desarrollo Científico y Tecnológico, con un 17% y el FONDECYT, con un 11%. Otros programas incluyen el Fondo de Financiamiento de Centros de Investigación en Áreas Prioritarias y el Programa de Equipamiento Científico y Tecnológico. Estos fondos se asignan de manera competitiva, sobre la base de postulaciones de proyectos dirigidas a ANID. Todas las IES pueden participar de estas convocatorias. Las universidades privadas del CRUCH recibieron el 47% del total de estos fondos asignados en el año 2022[292].

337. La Subsecretaría de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación también realiza transferencias a través del programa Explora, que en el año 2022 distribuyó MM$5.511 entre 20 universidades[293]. Estos fondos apoyan proyectos de investigación, innovación y desarrollo tecnológico, con el objetivo de fortalecer las capacidades científicas y tecnológicas de las IES beneficiarias.

iv. Prohibición del lucro en instituciones educación superior

338. Según se anticipa en secciones previas de este capítulo, la legislación prohíbe a un conjunto relevante de IES la obtención de utilidades como consecuencia de la actividad que desarrollan.

339. En primer lugar, las instituciones estatales del sistema[294], al estar constituidas como personas jurídicas de derecho público que -sin perjuicio de la autonomía que les confiere

[292] Contraloría General de la República. «Informe de Financiamiento Público a la educación Superior». 2022. Disponible en el siguiente vínculo (último acceso: octubre 2025): 41.

[293] Contraloría General de la República. «Informe de Financiamiento Público a la educación Superior». 2022. Disponible en el siguiente vínculo (último acceso: octubre 2025): 46.

[294] Es decir, las dieciocho universidades del Estado y los quince centros de formación técnica estatales creados por la Ley N°20.910.

la ley- forman parte de la Administración del Estado, no pueden, desde luego, obtener utilidades como consecuencia su actividad[295].

340. En segundo término, para el caso de IES no estatales, organizarse como personas jurídicas de derecho privado sin fines de lucro es, en algunos casos, mandatorio y, en otros, una posibilidad. Tratándose de *universidades,* la ley orgánica constitucional aplicable dispone que estas *serán siempre* corporaciones de derecho privado sin fines de lucro para efectos de tener reconocimiento oficial[296]. El origen de esta regulación se remonta a la denominada Ley General de Universidades de 1981, que permitió la creación de universidades, sujeto al requisito de que se constituyeran bajo dicha forma jurídica[297].

341. Tratándose de IP y CFT no estatales, en tanto, la ley únicamente exige que estos se organicen como personas jurídicas de derecho privado de objeto exclusivo, sin perjuicio de la realización de aquellas actividades que contribuyan a la consecución de su objeto[298]. Lo anterior deja espacio para su organización, tanto como instituciones sin fines de lucro como bajo alguna de las diversas formas societarias que admite la legislación civil y comercial.

342. Aunque la organización como persona jurídica de derecho privado sin fines de lucro importa, en la actualidad, tener que sujetarse a un conjunto de regulaciones que buscan hacer operativa la prohibición de lucrar (establecidas en el Título III, Párrafo 7° de la Ley N° 21.091), existen algunos incentivos relevantes que podrían motivar tal decisión, como es el caso de adscribirse al financiamiento institucional para la gratuidad. En efecto, para que una IES opte a este financiamiento, es necesario, entre otros requisitos, que se encuentre constituida como persona jurídica de derecho privado sin fines de lucro, como corporación de derecho público o cuya personalidad jurídica derive de entidades de derecho público reconocidas por ley[299].

343. A la fecha, considerando datos de 2025, 8 de los 31 IP y 21 de los 46 CFT que conforman el sistema de educación superior se encuentran adscritos al financiamiento institucional para la gratuidad y, por tanto, están constituidos bajo formas jurídicas que excluyen la

---

[295] Artículo 1° de la Ley N° 21.094, de 2018, sobre universidades estatales; Artículo 1° de la Ley N° 20.910, de 2016, que crea quince centros de formación técnica estatales.

[296] Artículo 53 del Decreto con Fuerza de Ley N°2, de 2010, que fija texto refundido, coordinado y sistematizado de la Ley Nº 20.370 con las normas no derogadas del Decreto con Fuerza de Ley Nº 1, de 2005.

[297] Artículo 15 del Decreto con Fuerza de Ley N° 1, de 1981, que fija normas sobre universidades.

[298] Artículo 53, inciso segundo, del Decreto con Fuerza de Ley N°2, de 2010, que fija texto refundido, coordinado y sistematizado de la Ley Nº20.370 con las normas no derogadas del Decreto con Fuerza de Ley Nº 1, de 2005. Véanse además los artículos 67 y 75 de la misma ley, relativos a los institutos profesionales y centros de formación técnica, respectivamente.

[299] Artículo 83 de la Ley N° 21.091, de 2018, sobre Educación Superior. El mismo requisito se repite en el artículo 2°, letra b), del Decreto N° 333, de 2021, del Ministerio de Educación, que aprueba el reglamento del financiamiento institucional para la gratuidad.

posibilidad de obtener utilidades[300]. A ellos se suman algunas instituciones que, aun teniendo una forma jurídica de este tipo, no han optado de momento por adscribirse a la gratuidad institucional. Entre estas últimas cuentan 20 universidades[301].

344. Desde el año 2018, tras la dictación de la ley 21.091, la legislación dispone que todas las IES organizadas como personas jurídicas de derecho privado sin fines de lucro *"tienen la obligación de destinar sus recursos y de reinvertir los excedentes o ganancias que generen en la consecución de los fines que les son propios según la ley y sus estatutos, y en la mejora de la calidad de la educación que brindan"* [302]. Lo anterior, sin perjuicio de los actos, contratos, inversiones u otras operaciones que realicen para la conservación e incremento de su patrimonio[303].

345. Para hacer operativa esta prohibición, la legislación establece una serie de regulaciones aplicables a las IES organizadas de este modo, cuya fiscalización está a cargo de la Superintendencia de Educación Superior. Dichas regulaciones se centran en establecer las condiciones bajo las cuales pueden celebrarse contratos con personas relacionadas, a efectos de evitar retiros encubiertos de beneficios por parte de los controladores de la respectiva institución[304]. La introducción de estas reglas obedeció, entre otros factores, al hecho de que, si bien la ley ya exigía que algunas IES (particularmente las universidades) se constituyeran como personas jurídicas sin fines de lucro (*supra*), existía una percepción generalizada de que algunas instituciones, en la práctica, incumplían la limitación al lucro propia de dicha forma de organización[305].

v. Reglas y prohibiciones aplicables a las IES organizadas como personas jurídicas de derecho privado sin fines de lucro

346. Resumidamente, la regulación especial aplicable en la actualidad a todas las IES organizadas como personas jurídicas de derecho privado sin fines de lucro puede explicarse a través de cinco elementos:

---

[300] Resolución Exenta N°8.088, del 29 de octubre de 2024, de la Subsecretaría de Educación Superior, que actualiza los valores de los aranceles regulados, los derechos básicos de matrícula y cobros por concepto de titulación o graduación determinados en la Resolución Exenta N° 2.483, de 2023, y sus modificaciones, y en la Resolución Exenta N° 3.882, de 2024, ambas de la Subsecretaria de Educación Superior y fija nómina de instituciones de educación superior que accederán al financiamiento institucional para la gratuidad en el año académico 2025.

[301] Ídem. 38 de las 55 universidades que conforman el subsistema universitario están actualmente adscritas al financiamiento institucional para la gratuidad.

[302] Artículo 65 de la Ley N° 21.091, de 2018, sobre Educación Superior.

[303] Ibid.

[304] Título III, Párrafo 7° de la Ley N° 21.091, de 2018, sobre Educación Superior.

[305] Biblioteca del Congreso Nacional. «Historia de la Ley N° 21.091. Mensaje 110-364 de 4 de julio de 2016 de S.E. la Presidenta de la República». Disponible en el siguiente vínculo (último acceso: octubre 2025).

347. **Prohibición general de retiro de utilidades o excedentes:** Las IES sin fines de lucro deben reinvertir sus excedentes en sus propios fines, conforme a la ley y sus estatutos, sin perjuicio de los actos destinados a conservar o incrementar su patrimonio[306]. Las demás regulaciones establecidas en el Título III, Párrafo 7° de la Ley N° 21.091 buscan hacer operativo este deber.

348. **Exclusión de controladores con fines de lucro:** Las IES sin fines de lucro solo pueden ser controladas por personas naturales, personas jurídicas sin fines de lucro o entidades públicas. Se excluyen las empresas o entidades que busquen obtener utilidades[307].

349. **Exigencias de gobernanza financiera y responsabilidad:** Las IES deben contar con un órgano colegiado de administración responsable de la gestión financiera y patrimonial, el cual no puede delegar esta función. Sus integrantes deben actuar con diligencia, proteger los intereses de la institución y evitar cualquier acto que busque obtener utilidades[308].

350. **Prohibición de operaciones con personas relacionadas:** Se regulan detalladamente las operaciones con personas vinculadas a las IES, limitando los contratos con estas, salvo en casos específicos, y siempre que contribuyan al interés de la institución, se ajusten a precios y condiciones de mercado, y sean aprobadas por el órgano de administración, entre otros requisitos establecidos en la ley[309].

351. Las infracciones, como la obtención de utilidades o el incumplimiento de los procedimientos establecidos, se consideran gravísimas y pueden dar lugar a multas, inhabilitaciones o sanciones penales. Estas sanciones pueden aplicarse tanto a la institución como a las personas naturales que tengan responsabilidad en la infracción. Además, los beneficios obtenidos de manera indebida deben ser restituidos a la IES[310].

352. La fiscalización de la regulación recién descrita está a cargo de la Superintendencia de Educación Superior. Su alta relevancia relativa se reflejada en el hecho de que la Superintendencia la ha incluido como uno de los seis ejes prioritarios de su acción fiscalizadora en su plan anual de fiscalización y supervisión[311]. Aunque, a la fecha, no existen casos concluidos en que se haya condenado a IES organizadas como personas jurídicas de derecho privado sin fines de lucro (o a integrantes de sus órganos

---

[306] Artículo 65 de la Ley N° 21.091, de 2018, sobre Educación Superior.

[307] Para más información revisar los artículos 63 y 64 de la Ley N° 21.091, de 2018, sobre Educación Superior.

[308] Para más información revisar los artículos 66, 67, 69 y 70 de la Ley N° 21.091, de 2018, sobre Educación Superior.

[309] Para más información revisar los artículos 71, 73, 75 y 76 de la Ley N° 21.091, de 2018, sobre Educación Superior.

[310] Para más información revisar los artículos 57, letras d) y e), 65, 70, 73, 74, 77, y 79 de la Ley N° 21.091, de 2018, sobre Educación Superior.

[311] Resolución Exenta N° 226, del 10 de junio de 2024, de la Superintendencia de Educación Superior, que aprueba el Plan Anual de Fiscalización y Supervisión 2024.

superiores) por incumplir las reglas y prohibiciones recién reseñadas, existe un procedimiento en curso contra una institución, que aún no ha culminado[312].

353. Las IES organizadas como personas jurídicas de derecho privado sin fines de lucro están sujetas a una regulación especial, lo que implica el cumplimiento de un conjunto de reglas y prohibiciones específicas. Estas entidades deben destinar sus excedentes exclusivamente a sus fines institucionales, lo que les prohíbe retirar utilidades. Además, su control solo puede ser ejercido por entidades sin fines de lucro o públicas, excluyendo a las empresas con fines de lucro de esta función. La normativa también establece que la gestión financiera y patrimonial debe ser supervisada por un órgano colegiado, el cual debe actuar con diligencia, proteger los intereses de la institución y evitar cualquier acto que busque obtener utilidades. Asimismo, se prohíben las transacciones con personas relacionadas, excepto en casos específicos y siempre que se cumplan los requisitos legales correspondientes.

354. Las infracciones a esta normativa pueden dar lugar a sanciones de diversa índole, tales como multas, inhabilitaciones o sanciones penales. Estas sanciones pueden ser impuestas tanto a la institución como a las personas naturales responsables de la infracción. La Superintendencia de Educación Superior es el órgano encargado de velar por el cumplimiento de esta normativa, siendo uno de sus ejes prioritarios de fiscalización. Actualmente, existe un procedimiento en contra de una institución en desarrollo.

[312] Segovia, M. «Investigan a Universidad Mayor por posible lucro: transfirió $6 mil millones a campus online que opera en EE.UU. y que no genera ganancias», *Ciper*, 4 de junio de 2024. Disponible en el siguiente vínculo (último acceso: octubre 2025).

III. Diagnóstico de la evolución competitiva del mercado

A. Introducción al diagnóstico de competencia según métricas tradicionales

355. A continuación, se presenta el diagnóstico de la evolución competitiva del sistema de educación superior chileno, usando indicadores convencionalmente usados en análisis de competencia. A partir tales métricas —como concentración, precios y el ratio del precio sobre costos marginales denominado *markup*— y datos sobre el comportamiento de los programas académicos y los estudiantes, se evalúa cómo actualmente las instituciones compiten y la intensidad con la que lo hacen.

356. El análisis se organiza en cuatro dimensiones principales. Primero, se examina la evolución del tamaño del sistema, observando el crecimiento de la matrícula, los ingresos y la capacidad de las instituciones. Esta sección permite caracterizar la trayectoria de la expansión del sistema, si ha dado lugar a una mayor diversificación o, por el contrario, ha reforzado un ambiente de concentración en un número limitado de actores.

357. En términos del tamaño, el sistema ha experimentado una expansión marcada al inicio del periodo analizado en matrícula total, cobertura y cantidad de programas académicos, el cual puede constituir un indicador consistente con un mercado que ha reaccionado de manera robusta a una creciente demanda. Sin embargo, con trayectorias heterogéneas según el tipo de institución. Las universidades privadas y los IP lideran el crecimiento en matrícula e ingresos, mientras que los CFT han mostrado una disminución significativa recientemente. La matrícula de primer año, en cambio, se ha mantenido estable o decreciente en algunos segmentos, lo que sugiere una estabilización en el acceso inmediato. Paralelamente, la tasa bruta ha aumentado por sobre la tasa neta, indicando una mayor permanencia o ingreso tardío al sistema. En cuanto a la oferta, se observa un aumento en la cantidad de programas, sedes y jornadas, especialmente en instituciones privadas, acompañado por una reducción sostenida en el número de oferentes, lo que evidencia un proceso de consolidación. Este contexto estructural —expansión programática y ajuste institucional— establece las condiciones sobre las cuales se desarrolla la competencia en el sistema.

358. En segundo lugar, el análisis de la oferta y su comportamiento estratégico revela una marcada convergencia en los esfuerzos de diferenciación de los programas. Cerca del 60% concentra sus estrategias en atributos de proceso, principalmente calidad docente y malla curricular, mientras que atributos de resultado como empleabilidad o renta futura son priorizados con menor frecuencia. Se observan desalineamientos sistemáticos en tres niveles: entre los atributos que los programas declaran diferenciadores y aquellos que perciben como valorados por los estudiantes, entre sus estrategias de diferenciación y sus prioridades de difusión, y entre lo que priorizan estratégicamente y lo que efectivamente valoran los estudiantes que ingresan. Adicionalmente, se encuentra que el gasto en remuneraciones académicas por estudiante se correlaciona

positivamente con el valor agregado institucional en universidades, aunque esta relación no se observa en instituciones técnico-profesionales.

359. Desde la perspectiva de la oferta, el análisis revela patrones de comportamiento estratégico que ameritan un examen detallado. Se observa una marcada convergencia en los esfuerzos de diferenciación, los cuales se concentran en un conjunto acotado de atributos de proceso, principalmente la calidad docente y la malla curricular. Cerca de la mitad de los programas prioriza estas dimensiones, mientras que atributos de resultado, como la empleabilidad, o de acceso, como el arancel, son utilizados de forma considerablemente menos frecuente. Adicionalmente, se detecta una brecha entre los atributos que los programas declaran diferenciadores y aquellos que, según su propia percepción, son valorados por los estudiantes, desconexión que se agudiza al contrastarla con la evidencia empírica de los estudiantes.

360. La tercera dimensión evalúa los patrones de sustitución y definición de segmentos competitivos desde la perspectiva de la demanda.

361. El primer análisis muestra que los subsistemas educativos operan con segmentación marcada. Entre 2007 y 2024, solo entre 5,9% y 6,4% de los estudiantes matriculados en IP y CFT habían postulado previamente a universidades, porcentajes que han mostrado variaciones menores en el período. Estos datos indican que la mayoría de quienes eligen formación técnico-profesional percibe esta trayectoria como específica y diferenciada de la universitaria, aunque existe un traslape menor que sugiere competencia puntual en ciertas carreras. Esta delimitación de la estructura competitiva justifica el análisis diferenciado dentro de cada subsistema y establece la base para examinar cómo se configuran los segmentos competitivos según la dimensión geográfica.

362. A partir de los patrones de movilidad regional de los estudiantes, se examina la medida en que la competencia opera a nivel local o interregional. Los resultados muestran que los estudiantes que ingresan a CFT e IP tienden a permanecer en su región de egreso de enseñanza media, lo que indica un alcance geográfico principalmente regional para estos subsistemas, sin perjuicio de lo anterior, dependiendo de la institución analizada esto puede variar. Sin embargo, de manera conservadora definimos los mercados regionales para el sector técnico profesional. Por el contrario, las universidades muestran mayores niveles de movilidad interregional, lo que permite inferir una competencia más extendida territorialmente. Esta distinción es relevante para la definición de las unidades de análisis en las métricas posteriores: los CFT e IP serán evaluados en función de mercados regionales, mientras que en el caso universitario se utilizarán mercados definidos por patrones de elección programa a programa.

363. Finalmente, se abordaron definieron los segmentos competitivos utilizados en el análisis de competencia. Este ejercicio se basa en que las decisiones de los estudiantes configuran los márgenes de competencia. El análisis se construye a partir de las postulaciones realizadas por los estudiantes al momento de ingresar al sistema, observando con qué frecuencia distintos programas son considerados sustitutos dentro de las mismas preferencias individuales. A partir de esta información se construyen

redes de conectividad entre programas, que permiten identificar agrupamientos universitarios donde existe un nivel significativo de sustitución, que denominamos segmentos competitivos. Los resultados muestran que los programas no compiten con todos los programas de una misma área-región en el sistema, sino con un conjunto reducido de ofertas de programas que comparten postulaciones. Esta estructura localizada de competencia sugiere una alta segmentación del mercado, donde la presión se concentra en nichos específicos más que una rivalidad generalizada.

364. Finalmente, se evalúan los resultados del proceso competitivo, utilizando métricas tradicionales como el índice de concentración Herfindahl-Hirschman (IHH), precios, y estimaciones de markups como proxy de poder de mercado. Esta sección permite observar si los mercados definidos empíricamente presentan estructuras más o menos concentradas, *markups* amplios y cómo estos se contrastan con resultados esperados en mercados competitivos.

365. El análisis de concentración medido a través del HHI sobre los mercados empíricamente definidos, revela que el sistema de educación superior opera con niveles elevados de concentración en ambos subsistemas. En el sector universitario, la trayectoria del HHI, aun después de ajustes metodológicos, se mantiene consistentemente por encima del umbral que sugiere una alta concentración. De manera análoga, el subsistema técnico-profesional exhibe estructuras altamente concentradas a nivel regional. Sin embargo, estos niveles reflejan una estructura segmentada, donde programas concentran postulaciones de perfiles específicos de estudiantes.

366. Por su parte, el análisis de precios muestra que el costo de las carreras se ha incrementado en términos reales. Y que esta tendencia promedio se observa a nivel desagregado para distintos tipos de instituciones, incluyendo universidades privadas o estatales y para institutos profesionales y centros de formación técnica.

367. Las estimaciones de *markups* revelan una estabilidad persistente en la brecha de los precios sobre los costos marginales, tanto en el subsistema universitario como en el técnico-profesional. En particular, los IP presentan niveles de *markups* más elevados que los CFT, lo que podría reflejar diferencias en estructuras de costos o diferencias en los precios percibidos entre ambos segmentos. A su vez, entre las universidades se observa una heterogeneidad relevante, con diferencias entre grupos institucionales que sugieren diferencias en formas de financiamiento. Su interpretación debe matizarse: la brecha entre los precios respecto de los costos medios es muy acotado, y el contraste de esta brecha (precios sobre costos medios) respecto a los *markups*, sugiere que los altos niveles de *markups* y diferencias entre instituciones podrían estar impulsados por costos fijos elevados y por diferencias en las fuentes de financiamiento.

368. La evidencia presentada es consistente con un sector donde existen problemas de competencia: elevados niveles de concentración, precios que aumentan en el tiempo, *markups* en aumento en el subsistema TP, y que exhiben además un importante grado de heterogeneidad intra y entre subsistemas.

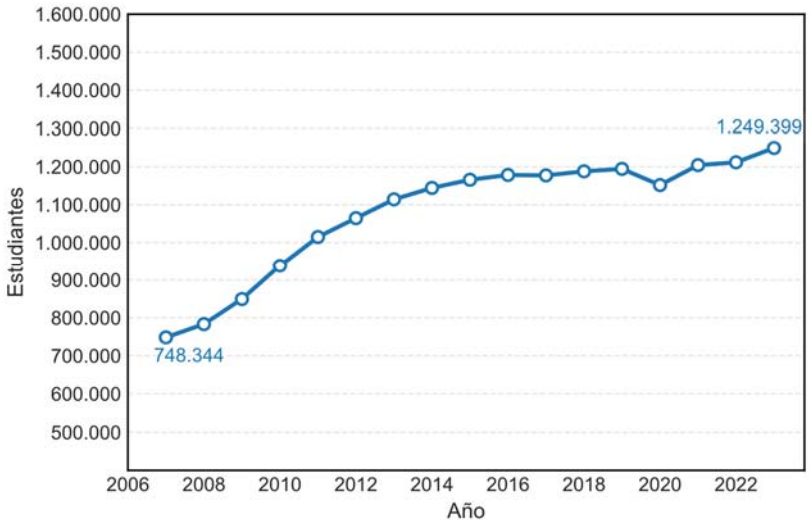
B. Evolución del Tamaño

369. La evolución del tamaño del sistema de educación superior constituye un primer paso para diagnosticar su estructura competitiva. En esta sección se analizan cinco dimensiones: (i) la matrícula total, como indicador del volumen agregado de la demanda; (ii) la matrícula de primer año, que refleja dinámicas de entrada y decisión inicial de los estudiantes; (iii) los ingresos por aranceles, que capturan la magnitud económica del sistema y permiten explorar diferencias en estrategias de financiamiento institucional; (iv) las tasas bruta y neta de matrícula, que permiten evaluar la cobertura del sistema en relación con la población objetivo, lo que permite observar el grado de apertura, consolidación o concentración institucional del sistema.

370. Estas dimensiones, en conjunto, entregan una caracterización integral del tamaño, variedad y estructura del sistema, y sientan las bases para analizar sus condiciones de competencia.

371. La matrícula total de pregrado a nivel agregado evidencia una fase de expansión durante el período 2007-2016. Como se observa en la Figura 8, el sistema creció en un 67%, pasando de aproximadamente 750.000 a cerca de 1,25 millones de estudiantes. Este crecimiento no fue lineal: se concentró de manera más intensa en la primera mitad del período, seguido por una fase de estabilización.

Figura 8: Evolución matricula total de pregrado (2007-2023)



Fuente: Elaboración propia en base a los datos de MIFUTURO.

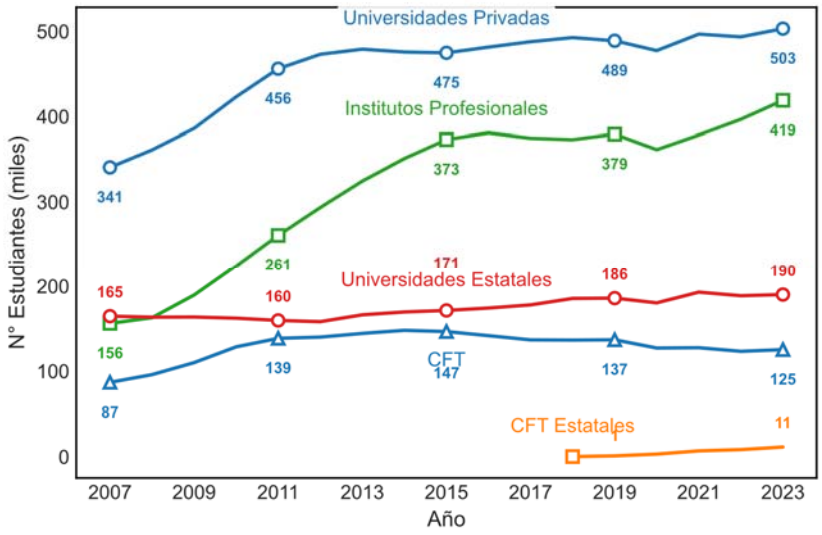
372. Sin embargo, como se detalla en la Figura 9, esta evolución agregada es el resultado de trayectorias diferenciadas entre los distintos tipos de institución. El crecimiento del sistema fue impulsado de manera predominante por el sector privado. Los IP lideraron la expansión con un aumento del 168,4% en su matrícula, mientras que las universidades privadas crecieron un 47,7%, consolidándose como el segmento de

mayor tamaño en términos absolutos. En un segundo plano, los CFT también registraron una expansión del 44,3%.

373. En contraste, las universidades estatales mostraron un crecimiento moderado, con un incremento del 15,5% en el mismo período. Este patrón puede reflejar restricciones en su capacidad de expansión. Por su parte, los CFT alcanzan un punto de inflexión en torno a 2015, seguido de una caída. Finalmente, los CFT estatales, creados en el marco de la ley 20.910, muestran un crecimiento desde su entrada, aunque aún representan una fracción marginal del total.

374. Estas dinámicas de crecimiento heterogéneo han provocado un desplazamiento del peso relativo del sistema hacia instituciones privadas. Más allá del efecto acumulado de la captación de nuevos estudiantes, el incremento del volumen en el sector privado puede también atribuirse a dinámicas internas que prolongan la permanencia en el sistema. Un posible aumento en la duración real de las carreras en estos segmentos, por ejemplo, tendría como consecuencia una acumulación de cohortes que inflaría el total de estudiantes.

Figura 9: Matrícula total según tipo de institución de educación superior (2007-2023)

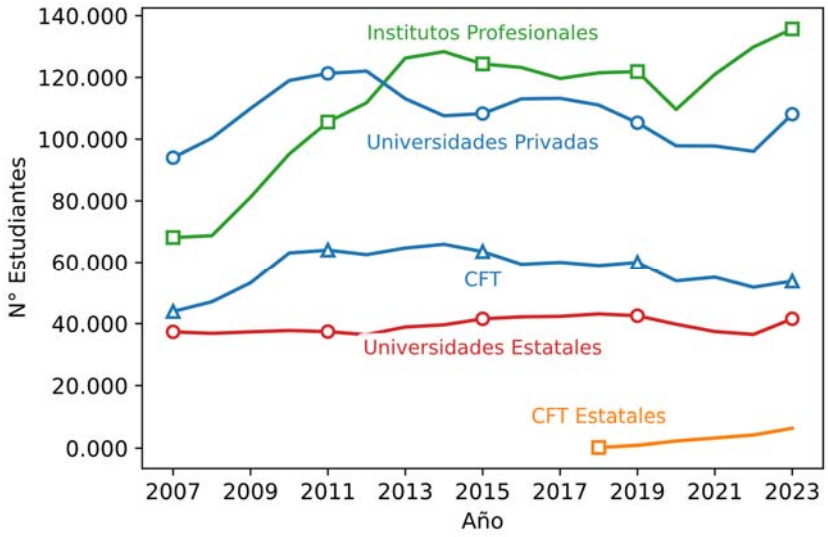


Fuente: Elaboración propia en base a los datos del SIES.

375. Si bien la matrícula total permite dimensionar la magnitud acumulada del sistema, es en la matrícula de primer año donde se capturan las decisiones más recientes de los estudiantes y, por lo tanto, las señales más sensibles sobre cambios en la demanda. Analizar esta dimensión resulta clave para entender los patrones de elección institucional y la dinámica competitiva en la entrada. La evolución de la matrícula de primer año revela con mayor claridad, las transformaciones en el atractivo relativo de cada segmento, ya que está menos condicionada por la inercia de las cohortes que ya están cursando programas de mayor duración.

376. La matrícula de primer año, como se observa en la Figura 10, revela la captación de nuevos estudiantes. La trayectoria de este indicador puede ser resultado de la interacción entre la selectividad institucional y la expansión del financiamiento estudiantil. El aumento en las nuevas matriculas de los IP —que llegan a superar a las universidades privadas en captación desde mediados del período— y el crecimiento inicial de estas últimas, pueden explicarse por su capacidad para absorber nueva demanda habilitada por instrumentos como el CAE, la cual no encontraba lugar en instituciones estatales de alta selectividad y cupos restringidos.

Figura 10: Evolución estudiantes matriculados en primer año, según tipo de institución (2007-2023)



Fuente: Elaboración propia en base a los datos del SIES.

377. El crecimiento de la matrícula puede evaluarse también en relación con el tamaño de la población objetivo. Para ello se utilizan dos métricas complementarias: la tasa bruta de matrícula y la tasa neta de matrícula. La tasa bruta se calcula dividiendo el total de estudiantes inscritos en educación superior —sin importar su edad — por la población del grupo etario que oficialmente corresponde a este nivel; la tasa neta restringe la matrícula a quienes efectivamente pertenecen a dicho grupo. Siguiendo la definición de la UNESCO, el grupo etario de referencia es el quinquenio inmediatamente posterior a la educación media, por lo que se operacionaliza como la cohorte de 18 a 22 años[313].

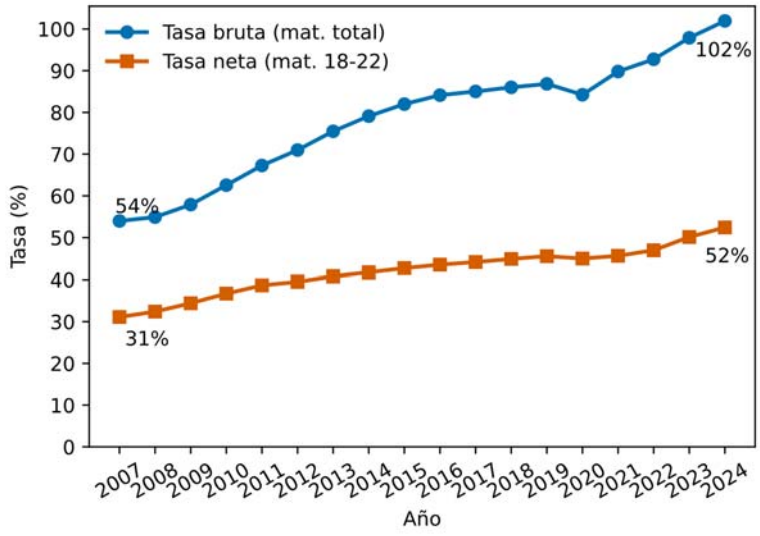
378. Entre 2007 y 2024, la tasa bruta de matrícula pasó de 54% a casi 102% como se muestra en la Figura 11, lo que indica una expansión masiva del acceso, con un ritmo particularmente acelerado entre 2008 y 2016. La tasa neta también aumentó de manera sostenida, desde un 31% a 52%, aunque a un ritmo más moderado. Esta brecha creciente entre ambas tasas sugiere un sistema más inclusivo, pero también evidencia

[313] UNESCO Institute for Statistics. «Gross Enrolment Ratio for Tertiary Education, by Sex» 2025. Disponible en el siguiente vínculo (último acceso: octubre 2025).

una proporción significativa de estudiantes que ingresan más tarde o permanecen más allá del tiempo teórico de estudio.

379. Ambos indicadores revelan que la expansión del sistema no solo ha sido en términos absolutos, sino también en cobertura relativa. Sin embargo, la diferencia entre tasa bruta y neta plantea interrogantes sobre eficiencia interna, trayectorias educativas prolongadas y posibles barreras para la titulación oportuna.

Figura 11: Tasa bruta y neta de matrícula para estudiantes de pregrado, 2007-2023



Fuente: Elaboración propia en base a datos del MINEDUC y datos de proyección poblacional del INE, 2007-2023.

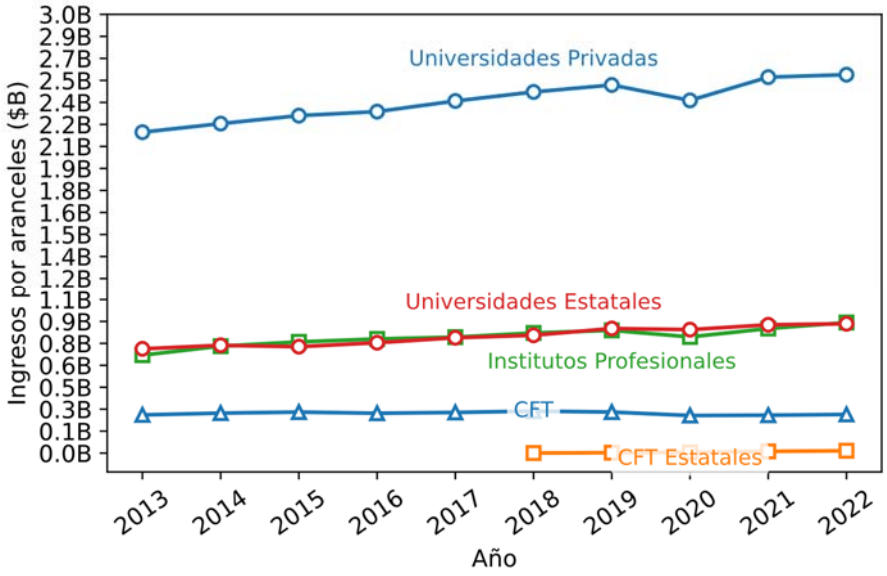
Por otro lado, la evolución de los ingresos por aranceles permite dimensionar la magnitud económica del sistema de educación superior y detectar diferencias en la capacidad de captación de recursos entre segmentos institucionales.

380. La Figura 12 muestra que, entre 2013 y 2022, los ingresos totales por aranceles han aumentado, con una tendencia al alza en universidades privadas y estatales, y una ligera contracción en el segmento de los CFT. Las universidades privadas concentran consistentemente la mayor proporción de ingresos, superando los 2.58 billones de pesos en el punto más alto, lo que refuerza su peso estructural dentro del sistema. En contraste, los CFT —tanto públicos como privados— representan una fracción significativamente menor del total.

381. En línea con lo anterior, los CFT estatales, incorporados al sistema a partir del 2018, aún representan una fracción mínima del total de ingresos, en línea con su carácter reciente y su menor matrícula. La estabilidad general de los ingresos en la mayoría de los segmentos, incluso tras transformaciones relevantes, sugiere que el sistema ha absorbido estos cambios sin alteraciones abruptas en la magnitud financiera del sistema.

382. Cabe destacar que estos datos corresponden a ingresos por aranceles agregados para todos los niveles y tipos de programas. Si bien el análisis se enfoca en el comportamiento de los programas de pregrado, las limitaciones de los registros disponibles obligan a utilizar la serie completa como aproximación. Esta restricción se reconoce explícitamente, aunque se considera que la gran mayoría de los ingresos proviene de programas de pregrado, lo que permite interpretar las tendencias generales.

Figura 12: Evolución ingresos por aranceles, según tipo de institución (2013-2022)



Fuente: Elaboración propia en base a la información financiera publicada por SIES (2013-2018) y SES (2019-2023).

383. El crecimiento en la matrícula y la ampliación de la cobertura han venido acompañados de una expansión en la oferta académica. Para entender cómo las instituciones responden a esta mayor demanda resulta relevante observar la evolución del número de programas impartidos, desagregado por nivel y tipo de institución. Esta dimensión permite aproximarse a la diversidad de la oferta en el sistema.

C. Oferta y su comportamiento competitivo

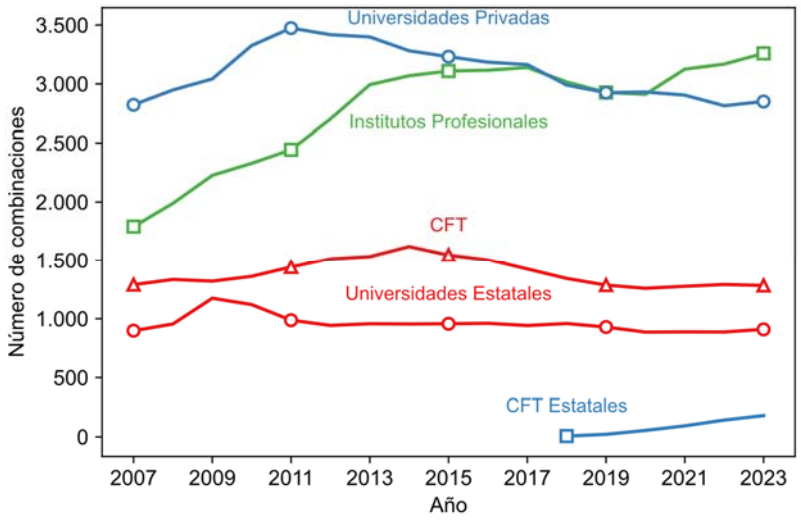
i. Tamaño del sector: Evolución temporal

384. La evolución del número de carreras ofrecidas por las instituciones muestra una marcada expansión, aunque con diferencias importantes entre tipos de institución, tal como se ve en la Figura 13. Las universidades privadas lideraron este proceso en la primera mitad del período, alcanzando su máximo en 2011 con cerca de 3.500 combinaciones únicas de carrera por institución y sede. Sin embargo, a partir de ese punto se observa una estabilización e incluso una leve contracción en su oferta, lo que podría reflejar un proceso de ajuste. En contraste, las universidades estatales han

mantenido una oferta estable en el tiempo respecto de la oferta de carreras ofrecidas en instituciones de este tipo.

385. Por otro lado, los IP exhiben una trayectoria creciente al inicio y al final del período. Este patrón sugiere una estrategia activa de expansión y diversificación por parte de este segmento, posiblemente para capturar nuevos nichos de demanda o responder a señales de mercado en áreas técnicas. En el caso de los CFT hay una disminución moderada pero prolongada, la cual es consistente con la salida de este tipo de instituciones. Finalmente, los CFT estatales han expandido su oferta desde sus inicios.

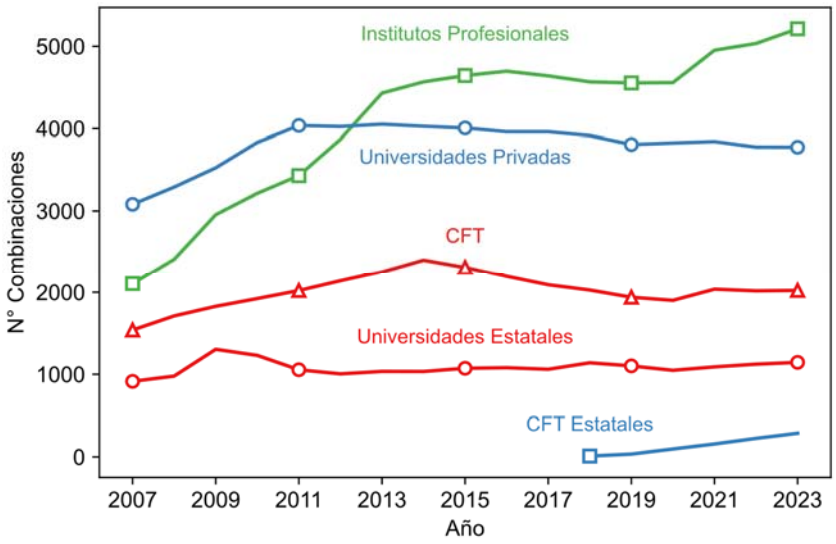
Figura 13: Número de pares únicos institución-carrera-sede, según tipo de institución (2007-2023)



Fuente: Elaboración propia en base a los datos de matrícula del SIES.

386. Al considerar no solo el número de carreras distintas, sino también sus modalidades de implementación, es decir, la combinación de institución, carrera, jornada, versión y sede, se revela una expansión aún más marcada en la oferta académica. Esta dimensión, capturada en la Figura 14, permite observar estrategias de diversificación, donde las instituciones no solo amplían su portafolio curricular, sino que multiplican su alcance a través de adaptaciones horarias y geográficas.

Figura 14: Número de combinaciones únicas de institución, carrera, sede y jornada, según tipo de institución (2007-2023)



Fuente: Elaboración propia en base a los datos del SIES.

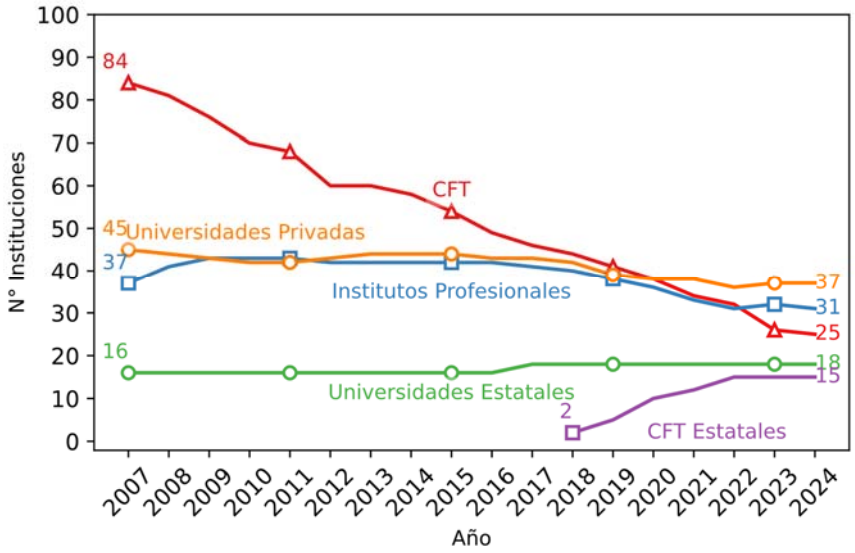
387. El número de instituciones activas en el sistema ha disminuido de forma sostenida en los últimos años. Como se observa en la Figura 15, los CFT redujeron su número de oferentes de 84 en 2007 a solo 25 en 2024, mientras que las universidades privadas pasaron de 45 a 37 en el mismo período. Este patrón sugiere un proceso de consolidación, ya sea por cierres, adquisiciones o exigencias regulatorias, presiones de calidad o fallas en la sostenibilidad operativa.

388. En contraste, los IP han mantenido un número relativamente estable de oferente, con una leve caída hacia el final del período, mientras que los CFT estatales emergen a partir de 2018 como un nuevo actor.

389. Este ajuste en el número de competidores transforma el contexto competitivo. En un escenario con menos instituciones activas, aquellas que permanecen enfrentan potencialmente una menor presión competitiva, aunque el grado efectivo de competencia dependerá de otros factores estructurales y estratégicos que serán analizados en las secciones siguientes. Al mismo tiempo, estas instituciones deben competir por una demanda relativamente estable, en vista de un grado bajo de variación en la matrícula de primer año y la tasa de acceso inmediato la cual se han mantenido relativamente constante en los últimos años a pesar de la implementación de políticas como la gratuidad[314].

[314] Subsecretaría de Educación Superior (SIES). «Informe de Acceso a Educación Superior 2024», 2024. Disponible en el siguiente vínculo (último acceso: octubre 2025).

Figura 15: Evolución número de códigos de institución únicos, según tipo de institución (2007-2023)



Fuente: Elaboración propia en base a los datos del SIES.

390. La evolución del tamaño del sistema de educación superior en Chile muestra una expansión en matrícula, cobertura y oferta académica hasta el inicio del período analizado, con un estancamiento posterior, aunque con trayectorias heterogéneas según tipo de institución. Esta expansión en el último periodo no ha estado acompañada por un aumento en el acceso inmediato, lo que sugiere que el crecimiento responde más a la permanencia prolongada en el sistema o al ingreso de estudiantes fuera del rango etario esperado. Por otro lado, la disminución en el número de oferentes, especialmente en segmentos privados, evidencia un proceso de consolidación institucional que tiene el potencial de significar una reducción en la presión competitiva en algunos márgenes, sin alterar sustancialmente el tamaño del sistema. En este contexto, la ampliación del portafolio de programas —a través de nuevas carreras, modalidades y sedes— se configura como una de las principales estrategias de expansión, lo que plantea interrogantes sobre el grado de diferenciación real y la intensidad competitiva entre instituciones. Estos elementos permiten caracterizan la estructura actual del sistema y preparan la base para analizar, en la siguiente sección cómo se comportan los oferentes y qué cómo compiten por la demanda estudiantil.

ii. Patrones de diferenciación: ¿en qué variables declaran competir los programas?

391. Este capítulo analiza los patrones de diferenciación de los programas académicos desde la perspectiva de la oferta. Su propósito es evaluar si, más allá de la existencia de múltiples instituciones o de la sustitución de estas desde la demanda, existe una rivalidad efectiva entre los oferentes. En el mercado de educación superior, esta rivalidad puede no manifestarse principalmente a través de precios. Los precios efectivos pagados por los estudiantes difieren ampliamente de los aranceles de lista,

debido a mecanismos de financiamiento como la gratuidad, becas o descuentos institucionales. Además, potencialmente podría existir una baja sensibilidad al precio en la elección de programas, lo que reduce su capacidad de activar competencia directa en esta variable. Por estas razones, la competencia podría ver desplazada hacia atributos no pecuniarios, como la calidad percibida, la reputación, la empleabilidad o la imagen institucional. Este capítulo examina si esos atributos se usan estratégicamente, si hay diversidad o los programas convergen a estrategias similares de diferenciación, y qué tan alineadas están esas estrategias con lo que los programas creen y lo que efectivamente se observó que declaran valorar sus estudiantes.

392. Los resultados revelan una marcada concentración en los esfuerzos de diferenciación de los programas académicos, lo que sugiere una convergencia estratégica en el sistema. Un número muy limitado de atributos concentra la atención de los programas. Como se observa en la Figura 16, atributos como la calidad del cuerpo docente y la malla curricular, son utilizados por un 61,8% y 64,5% de los programas, respectivamente, como elemento diferenciador.

393. Este foco en los dos atributos principales crea un fuerte contraste con el resto de las variables. Mientras que la malla curricular y la calidad docente son pilares estratégicos para casi dos tercios de los programas, la gran mayoría de los demás atributos son relegados a un plano secundario. Factores como el arancel (6,6%) las actividades extracurriculares (7,1%), la cultura institucional (7,1%) o la renta futura de los egresados (3,8%) son utilizados por menos del 10% de los programas, indicando que no forman parte del eje competitivo del sistema.

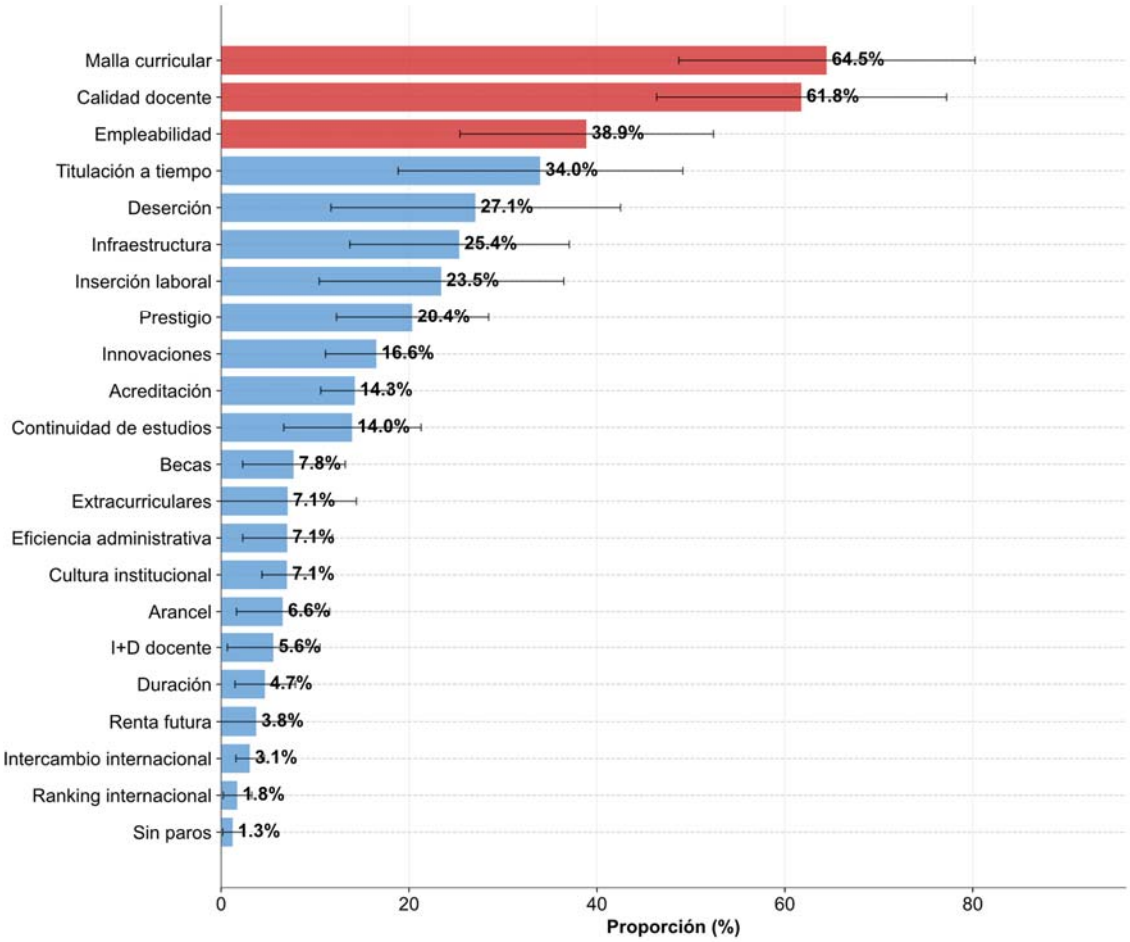
394. Esta concentración demuestra que la mayoría de los programas buscan distinguirse, a través de insumos y procesos académicos. Sin embargo, aspectos orientados al resultado del egresado, como la empleabilidad (38,9%), la inserción laboral (23,5%), duración de la carrera (4,7%), y la renta futura (3,8%), son atributos considerados con una frecuencia considerablemente menor como variables competitivas.

395. Esta homogeneidad en las estrategias de diferenciación sugiere que existen incentivos que fomentan la convergencia en un número limitado de atributos, por ejemplo, en línea con lo exigido por los criterios de acreditación institucional existentes. En lugar de desplegar propuestas diferenciadas, que respondan a nichos específicos o perfiles de estudiantes diversos, muchos programas parecen estar compitiendo por cumplir con el mismo estándar de calidad definido por el regulador. Esta estrategia puede reflejar una racionalidad adaptativa al marco regulatorio, pero también podría inhibir la innovación y la diferenciación genuina orientada a las preferencias heterogéneas de los estudiantes.

396. El predominio de atributos que construyen la reputación académica —como la calidad del cuerpo académico o la malla curricular— indica que la competencia se articula más por señales institucionales. Después de estos, la empleabilidad (38,9%), emerge como un tercer pilar. Otras dimensiones como el arancel (6,6%), las actividades extracurriculares (7,1%) o la continuidad de estudios (14%), que podrían representar propuestas de valor concretas para ciertos segmentos, juegan un rol secundario en las estrategias actuales.

397. Es importante notar que la utilización de los mismos atributos no implica necesariamente ausencia de diferenciación. Incluso cuando los programas compiten en torno a factores similares como la calidad docente o el prestigio, puede existir diferenciación vertical, es decir, diferencias en la calidad de esos atributos. Un programa puede contar con académicos con mayor formación, más publicaciones o mayor reconocimiento, lo que lo posiciona mejor frente a un competidor. Sin embargo, cuando la competencia se limita a reforzar atributos similares sin mejoras sustantivas o sin buscar nuevos mecanismos de diferenciación, podría representar indicios de que existen limitantes a la competencia.

Figura 16: Porcentaje de programas académicos que selecciona un atributo dado como mecanismo de diferenciación



Fuente: Elaboración propia en base a la información obtenida a través del cuestionario a IES.

398. A continuación, se examina si los atributos que los programas priorizan como mecanismos de diferenciación coinciden con lo que ellos consideran que valoran los estudiantes que ingresan a sus programas. Este contraste permite evaluar la coherencia estratégica declarada: es decir, si las instituciones están alineando su propuesta competitiva con su propia percepción de la demanda. Si existe una brecha entre ambas dimensiones, puede reflejar imitación, inercia organizacional o una lectura poco precisa del mercado objetivo.

iii. Coherencia declarada: diferenciación vs. percepción institucional

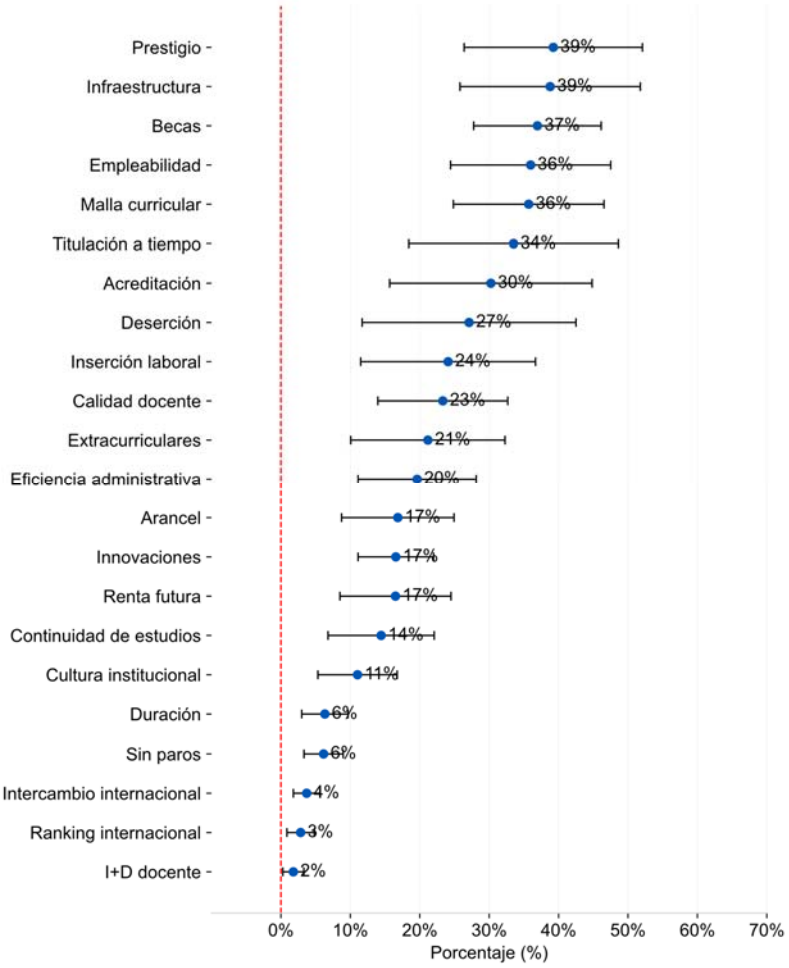
399. Esta sección analiza el grado de consistencia entre los atributos que los programas priorizan como mecanismos de diferenciación y aquellos que, según su percepción, son valorados por los estudiantes que buscan atraer. El análisis se construye a partir de dos dimensiones declaradas por cada programa en el cuestionario a IES: por un lado, los atributos que cada programa identifica como parte de su propuesta competitiva; por otro, los atributos que creen que son determinantes en la decisión de los estudiantes. Comparar ambas dimensiones permite identificar el grado de coherencia estratégica interna: es decir, si los esfuerzos de posicionamiento responden a una lectura clara de las preferencias percibidas.

400. La coherencia entre diferenciación y percepción no es la única forma válida de estrategia. Una institución puede actuar de forma intencionada y estructurada aun cuando decida no alinear su propuesta con lo que percibe que valoran los estudiantes. Por ejemplo, puede priorizar atributos como la investigación o la calidad académica como parte de un proyecto institucional de largo plazo, aunque perciba que sus estudiantes valoran más la empleabilidad o el arancel. Lo relevante no es solo la coincidencia entre percepción y acción, sino si la estrategia es deliberada y sostenida, o si simplemente reproduce prácticas convencionales sin reflexión. En ese sentido, una brecha entre diferenciación y percepción puede reflejar una elección estratégica, pero también puede ser un indicio de imitación, inercia, rigidez regulatoria o desconocimiento del mercado objetivo.

401. La Figura 17 presenta el porcentaje de programas académicos que exhiben desalineamiento declarado entre los atributos en los que enfocan sus esfuerzos de diferenciación y aquellos que consideran prioritarios para los estudiantes que buscan atraer. Para cada atributo, se estima la proporción de programas donde la decisión estratégica no coincide con la percepción del programa sobre su relevancia para los estudiantes.

402. Los resultados muestran que el desalineamiento no es marginal: para los atributos de prestigio e infraestructura, cerca del 40% de los programas presenta este tipo de incoherencia interna. Le siguen de cerca atributos como becas (37%), empleabilidad (36%), o malla curricular (36%), donde la inconsistencia afecta a más de un tercio de los programas. Esto se debe a que una parte significativa de los programas declara diferenciarse en atributos que no considera prioritarios para los estudiantes, o reconoce que los estudiantes valoran dimensiones que no forman parte de su estrategia competitiva. Esta brecha puede reflejar restricciones operativas, limitaciones de gestión o decisiones institucionales orientadas a otros objetivos, pero también puede indicar una falta de ajuste entre percepción y acción estratégica.

Figura 17: Porcentaje de programas en los que existe desalineamiento entre diferenciación y percepción de valoración estudiantil



Fuente: Elaboración propia en base a los datos obtenidos a través del cuestionario a IES.Observación: El desalineamiento se mide como un error cuadrático medio entre variables binarias. Las barras de error corresponden a los intervalos de confianza de 95%.

403. En el extremo opuesto, algunos atributos —como la inserción laboral, renta futura, innovaciones docentes o el arancel—, muestran niveles de desalineamiento relativamente bajos. Este resultado puede tener dos interpretaciones posibles. Por un lado, podría reflejar coherencia estratégica, en el sentido de que las instituciones que priorizan esos atributos también creen que son valorados por los estudiantes. Sin embargo, también puede ser consecuencia de que la mayoría de los programas simplemente no los prioriza ni como mecanismo de diferenciación ni como atributo percibido como valorado por los estudiantes, lo que genera un desalineamiento bajo por construcción. En este caso, la baja inconsistencia no implicaría una estrategia alineada, sino una ausencia general de atención al atributo. Por ello, los niveles bajos de desalineamiento deben interpretarse con cautela, considerando también la prevalencia general de cada atributo.

404. En conjunto, la figura revela que la coherencia estratégica declarada no está garantizada, y que en varias dimensiones relevantes existe un desacople entre lo que las instituciones declaran como importante en la decisión de los estudiantes y los atributos que priorizan efectivamente en sus estrategias competitivas. Este hallazgo plantea dudas sobre el grado en que los programas están ajustando sus decisiones a su comprensión del mercado, o si están replicando estrategias por imitación, por inercia institucional o rigidez regulatoria.

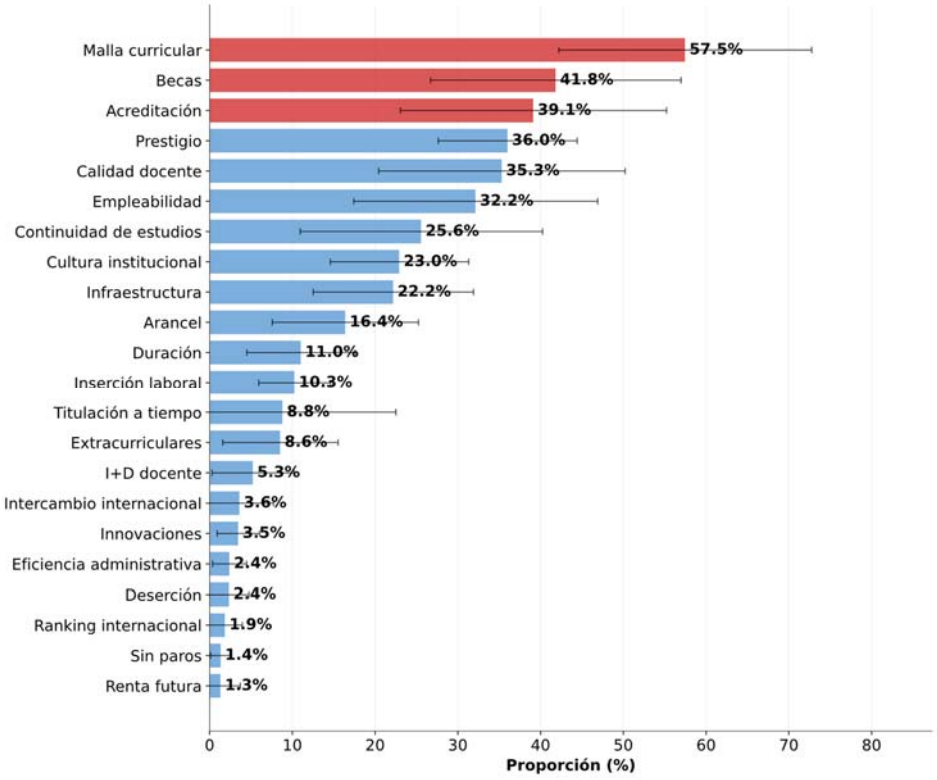
405. El análisis previo reveló brechas entre los atributos que los programas destacan como diferenciadores y aquellos que, según su propia percepción, son valorados por los estudiantes. No obstante, esta comparación se basa exclusivamente en juicios de los programas, los cuales pueden ser incompletos. Para profundizar el diagnóstico sobre el comportamiento competitivo de la oferta, la siguiente subsección incorpora evidencia proveniente de los mismos programas académicos y contrasta la coherencia estratégica entre sus esfuerzos por diferenciación y difusión de atributos que caracterizan sus programas. Se busca evaluar si las decisiones estratégicas de diferenciación son coherentes con las decisiones estratégicas en la difusión de justamente las características que distinguen a los programas de alternativas similares.

iv. Coherencia estratégica declarada: diferenciación vs. difusión de los programas académicos.

406. A continuación, se examina qué atributos priorizan los programas académicos para diferenciarse y su correspondencia con la información efectivamente difundida. A partir de los datos recopilados, se evalúa en qué medida las instituciones destacan factores competitivos específicos y si estos se alinean con los contenidos que comunican a los postulantes. La información sobre la calidad de los productos en los mercados es necesaria para que los consumidores puedan distinguir entre los distintos productos según sus preferencias, en el caso de interrupciones en el flujo de información en la calidad de los productos, amerita investigar en mayor profundidad si existen actualmente un fallo en el proceso de divulgación de información sobre variables competitivas.

407. Para analizar los esfuerzos de difusión de los programas sobre las características que los distinguen, la Figura 18 muestra la proporción de programas académicos que incluyen un atributo dentro de sus cinco principales prioridades de difusión. Estos resultados permiten evaluar qué dimensiones consideran las instituciones más relevantes al informar a los estudiantes y, en consecuencia, cómo buscan dar a conocer las fortalezas de su programa a los estudiantes.

Figura 18: Porcentaje de programas académicos que seleccionan un atributo dado dentro de sus primeras cinco prioridades de difusión



Fuente: Elaboración propia en base a los datos aportados por los programas académicos en el Cuestionario a IES.
Observación 1: Los intervalos de confianza corresponden al 95%.

408. Los resultados muestran una marcada jerarquía en la incidencia de atributos en los esfuerzos por difusión de los programas. La malla curricular se posiciona como el atributo más difundido priorizado por un 57,5% de los programas, seguido por las becas (41,8%) y la acreditación (39,1%). Este hallazgo sugiere que las instituciones centran su mensaje en la estructura de su programa, las ayudas financieras y certificaciones de calidad. En contraste, otros atributos de resultado para el estudiante no se encuentran, de manera frecuente, dentro de las estrategias de difusión. Indicadores como la tasa de titulación a tiempo (8,8%), la tasa de deserción (2,4%), y, de forma especialmente notoria, la renta futura de los egresados (1,3%), son sistemáticamente omitidos de las prioridades de difusión.

409. El patrón de difusión observado puede tener implicancias directas sobre la naturaleza de la competencia en el sistema. Se observa una priorización sistemática en la malla curricular, acreditación y calidad docente, por sobre indicadores de resultado (renta futura, titulación a tiempo, deserción). Esta estrategia puede tener un efecto de enmarcar la decisión del postulante en torno a la promesa de calidad interna de la institución, dificultando al mismo tiempo la comparación directa entre programas basada en su rendimiento y eficiencia verificables. Independientemente de las preferencias específicas de los estudiantes, un mercado donde la información sobre resultados es

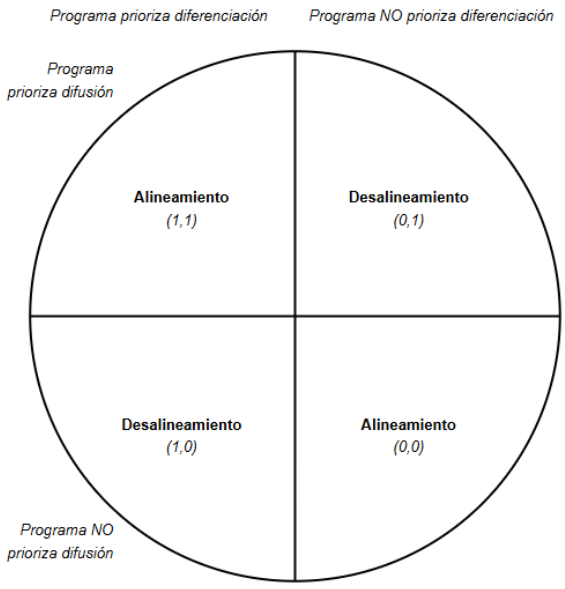
sistemáticamente escasa puede limitar la capacidad de los consumidores para tomar decisiones de inversión óptimas y reducir la presión competitiva sobre los oferentes para mejorar en estas dimensiones.

410. A continuación, se evaluó el grado de coherencia entre las prioridades de diferenciación y difusión de los programas académicos. Para ello, se examina si los atributos que los programas declaran como elementos que lo distinguen, se corresponden con aquellos que priorizan en su comunicación hacia los postulantes.

411. Para medir el grado de desalineamiento en ambas estrategias, se determina para cada atributo el porcentaje de programas que presenta una inconsistencia entre su estrategia de diferenciación y sus prioridades de difusión. Este índice de inconsistencia se calcula identificando los casos en que un programa prioriza un atributo en una dimensión, pero no en la otra. Un valor cercano a cero sugiere una alta alineación entre lo que las instituciones consideran sus principales atributos que lo distinguen y lo que declaran priorizar en su difusión. Identificar estas brechas es clave para evaluar si la divulgación de información es un reflejo de la estrategia competitiva de los programas.

412. En la Figura 19, se pueden observar los tipos de alineamientos y desalineamientos que pueden ocurrir, en especial, nos enfocaremos en examinar el grado de congruencia y finalmente, qué desalineamientos ocurren actualmente.

Figura 19: Matriz de alineamiento diferenciación-difusión



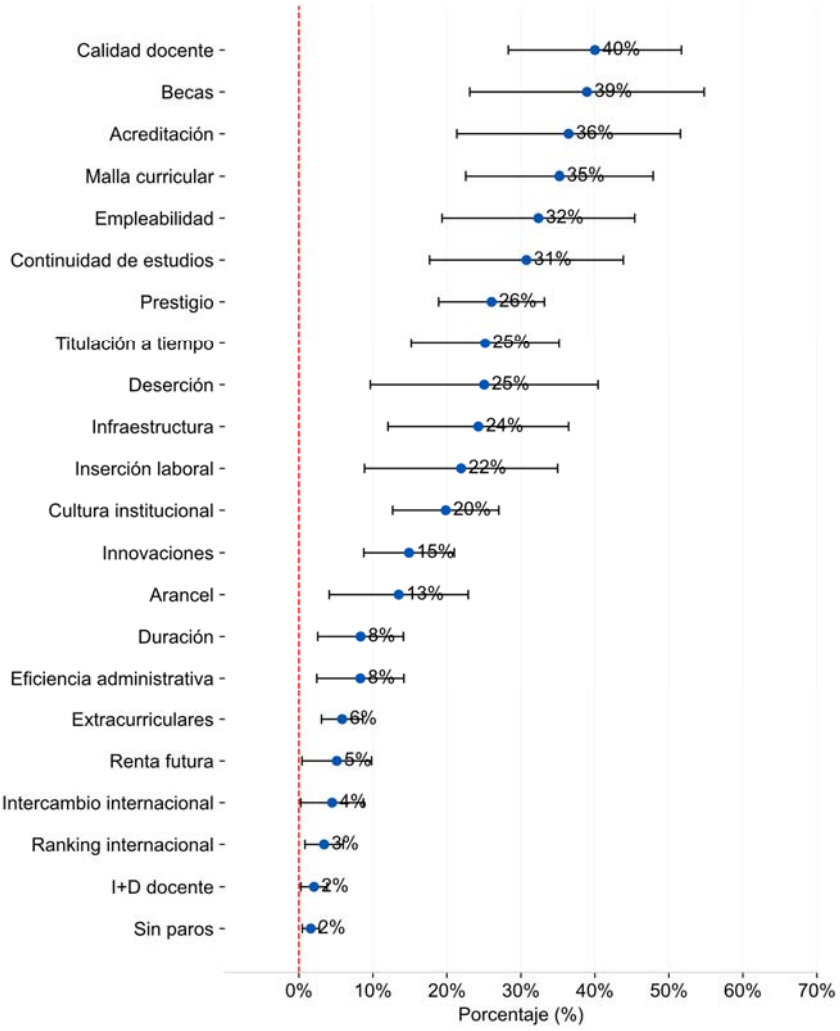
Fuente: Elaboración propia en base a los datos obtenidos a través del cuestionario a IES.

413. La Figura 20 presenta el porcentaje de programas que exhibe una inconsistencia entre sus prioridades de difusión y diferenciación, para cada atributo. Los resultados revelan un desalineamiento sistémico y generalizado. Para atributos como la calidad docente, en un 40% de los programas la estrategia de diferenciación no coincide con la de

difusión. Niveles de inconsistencia similares se observan para becas (39%) y acreditación (36%). Le siguen la malla curricular (35%) y la empleabilidad (32%).

414. Estos hallazgos sugieren que, para una proporción significativa de los programas, la estrategia de diferenciación y la de difusión a menudo operan por separado. Una explicación plausible es que los programas divulgan aquellos atributos que hipotetizan que pueden generar mayor impacto en la captación de estudiantes o que son más fáciles de comunicar, incluso si no coinciden con sus fortalezas estratégicas declaradas.

Figura 20: Promedio de desalineamiento difusión-diferenciación, según atributo



Fuente: Elaboración propia en base a los datos obtenidos a través del cuestionario a IES.

415. Para profundizar en la naturaleza de esta inconsistencia, el desalineamiento se desagrega en sus dos componentes, como se presenta en la Figura 21. Esta desagregación permite distinguir entre dos comportamientos estratégicos fundamentalmente diferentes: por un lado, los programas que definen un atributo como un elemento diferenciador, pero no lo priorizan en su difusión; y por otro, aquellos que difunden un atributo sin considerarlo un elemento diferenciador.

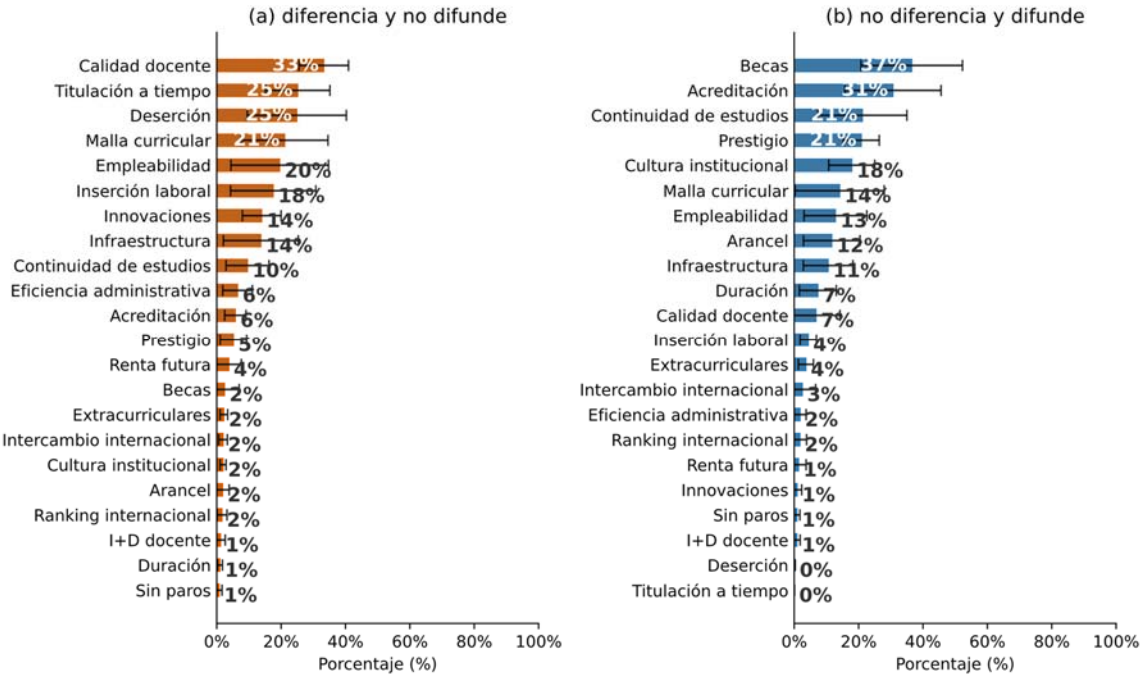
416. El panel (a) de la Figura 21 revela la magnitud de los elementos diferenciadores no priorizados en la difusión: atributos que los programas consideran dentro de sus primeras cinco prioridades de diferenciación, pero no comunican prioritariamente. Este fenómeno se concentra en atributos de calidad y proceso académico. La calidad docente lidera esta categoría, con un 33% de los programas considerándola una fortaleza no priorizada en la difusión. Le siguen indicadores de rendimiento estudiantil como la titulación a tiempo (25%) y la deserción (25%), además de la malla curricular (21%) y la empleabilidad (20%). Esto sugiere que una proporción de los programas invierte en la calidad de su núcleo académico y resultados del proceso académico, pero la priorización se pierde en la estrategia de difusión, lo cual podría estar explicado por costos en la recopilación y procesamiento de información que permita transmitir la calidad de estos aspectos a los postulantes o porque los esfuerzos de diferenciación están orientados a cumplir con requisitos de acreditación más que a la captación de estudiantes.

417. En contraste, el panel (b) corresponde al caso contrario: atributos que los programas difunden activamente sin que constituyan un elemento diferenciador declarado. Este comportamiento se concentra en señales y facilitadores de acceso. Las becas es el caso con mayor incidencia, con un 37% de los programas declarándolo prioridad en su difusión sin considerarlas un elemento diferenciador. Le siguen la acreditación (31%), la continuidad de estudios (21%) y el prestigio (21%). Este patrón sugiere una estrategia de comunicación donde los programas priorizan ciertos temas —ayudas financieras, validaciones externas o reputación— porque perciben que son importantes para los estudiantes, independientemente de si constituyen una ventaja competitiva desde su perspectiva.

418. La comparación de ambos componentes del desalineamiento permite observar la composición de la inconsistencia. El desalineamiento total para becas (39%) se explica casi en su totalidad por programas que las comunican sin tenerlas como fortaleza (37%), mientras que para calidad docente (40%), el sentido de la inconsistencia es el opuesto: es un elemento diferenciador que no se prioriza en la difusión (33%). Esto se traduce en fortalezas académicas que podrían no lograrse traducir en un mensaje comunicacional efectivo; por otro, esto podría dificultar la identificación de diferenciadores genuinos a los postulantes.

419. En conclusión, el análisis desagregado demuestra que el desalineamiento no es un fenómeno homogéneo, sino el resultado de dos prácticas distintas. Habiendo diagnosticado estas incongruencias en las estrategias de la oferta, el siguiente paso es evaluar su efectividad en la práctica, al contrastarlas con los atributos que tienen en consideración los estudiantes que ingresan a sus programas.

Figura 21: Desagregación del desalineamiento entre estrategias de diferenciación y difusión de los programas académicos, según atributo



Nota: El Panel (a) muestra el porcentaje de programas que se diferencia en un atributo, pero no prioriza su difusión. El Panel (b) muestra el porcentaje de programas que prioriza difundir un atributo sin considerarlo un diferenciador. Los intervalos de confianza son al 95%.

Fuente: Elaboración propia en base a los datos obtenidos a través del cuestionario a IES.

v. Coherencia declarada: diferenciación vs. valoración declarada del estudiante.

420. El grado de alineamiento entre lo que los programas académicos ofrecen como diferenciación y lo que los estudiantes declaran valorar es un indicador central del funcionamiento del sistema. Un desalineamiento sistemático puede ser síntoma de fallas de mercado, tales como asimetrías de información, con consecuencias directas sobre las decisiones de los estudiantes. Por ello, cuantificar esta brecha es fundamental para diagnosticar si la competencia está operando a favor de los estudiantes. Para llevar a cabo este análisis, se construye un indicador de desalineamiento utilizando datos recopilados directamente de los estudiantes y contrastándolos con los esfuerzos de diferenciación declarados por los programas a los que ingresaron. Este enfoque permite, por tanto, evaluar la pertinencia de las estrategias competitivas al medir su conexión con las valoraciones de su público objetivo.

421. Para obtener el desalineamiento entre los atributos que los estudiantes valoran y los atributos en lo que los programas dicen diferenciarse, se aplicó una encuesta a los estudiantes en la que se les pidió identificar los factores que influyeron en su elección

de carrera y los que influyeron en su elección de institución. Si bien el análisis de los resultados sobre la valoración de los estudiantes se desarrolla en capítulos posteriores, esta sección utiliza dichos resultados para cuantificar la magnitud de la discrepancia entre los esfuerzos de diferenciación de los programas y lo valorado por los estudiantes al ingresar a estos.

422. La Figura 22 muestra el porcentaje de estudiantes, para los cuales existe desalineamiento entre lo que declaran valorar al elegir su programa y los atributos en los que dicho programa declara diferenciarse. Este indicador cuantifica el desalineamiento en el sistema, midiendo en qué medida las estrategias de los programas logran conectarse con las preferencias declaradas de los estudiantes.

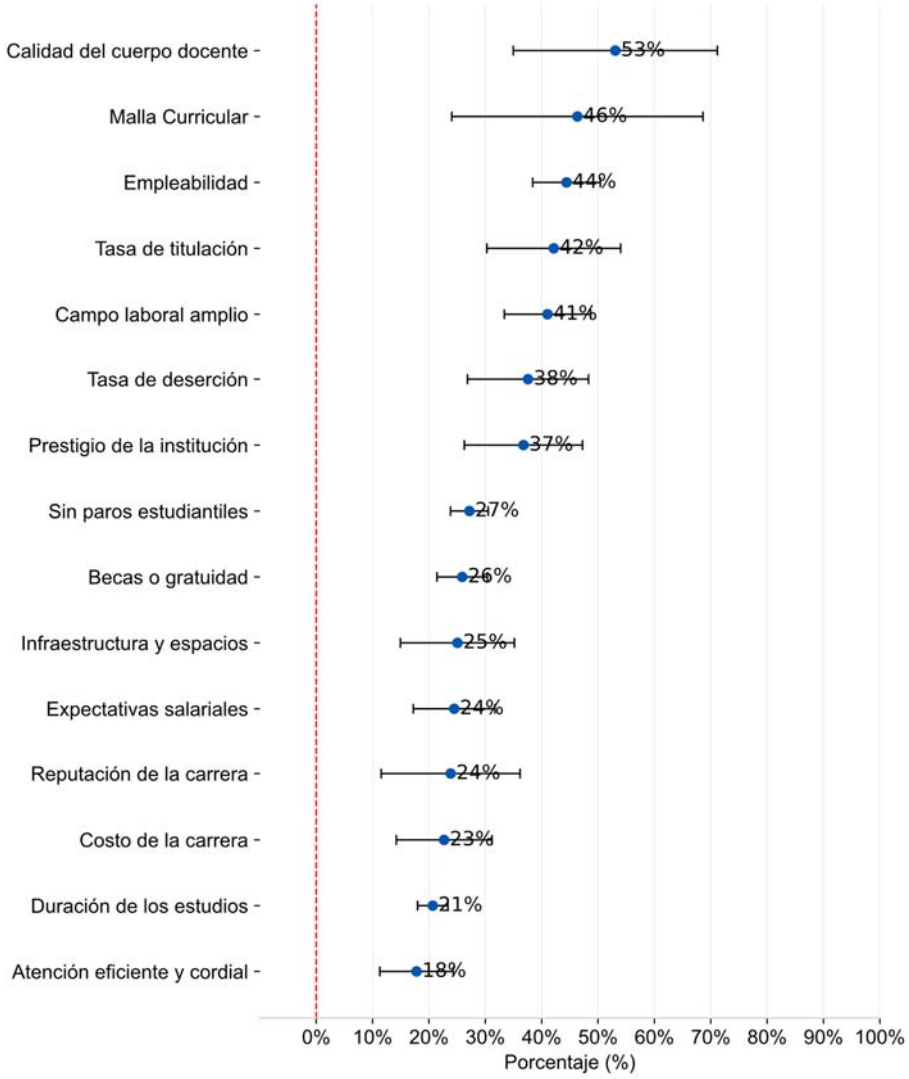
423. Los resultados obtenidos sugieren que el desalineamiento es sistémico: Para los principales atributos, al menos uno de cada tres de los estudiantes presenta una desconexión entre lo que valora y lo que su programa enfatiza como distintivo. El caso principal es la calidad del cuerpo docente, donde el desajuste afecta al 53% de la población estudiantil. Atributos como la malla curricular (46%), la empleabilidad (44%), la tasa de titulación (42%) y el campo laboral amplio (41%) también destacan como áreas con desajustes elevados. Esto sugiere que, en muchos casos, los programas no están orientando sus esfuerzos de diferenciación hacia atributos que resultan más relevantes para quienes finalmente ingresan.

424. Otros atributos presentan niveles de desalineamiento relativamente menores, aunque no menos importantes. Entre ellos destacan factores económicos y operativos como las becas o gratuidad (26%), la infraestructura (25%), las expectativas salariales (24%) y el costo de la carrera (23%). Si bien estas cifras son inferiores, siguen afectando una proporción considerable de los estudiantes (aproximadamente uno de cada cuatro estudiantes).

425. El objetivo de este análisis fue evaluar la coherencia entre los atributos estratégicos de diferenciación priorizados por los programas y las valoraciones de los estudiantes que ingresan a estos. Si bien el desalineamiento observado podría interpretarse como un problema de estrategia institucional o desconocimiento del mercado, la magnitud y el patrón de esta desconexión sugieren que también podrían estar operando restricciones estructurales impuestas por la regulación.

426. Cuando los criterios de acreditación definen qué dimensiones deben cumplir todas las instituciones, se condicionan los esfuerzos estratégicos de los programas, que tienden a concentrarse en cumplir dichos estándares, aun cuando esos atributos no coincidan con lo que influye en la decisión del estudiante.

Figura 22: Porcentaje de estudiantes para los que existe desalineamiento entre los atributos que ellos valoran y los que el programa en el que se matricularon realiza esfuerzos para diferenciarse



Fuente: Elaboración propia en base a los datos obtenidos a través del cuestionario a IES.

Observación 1: Los intervalos de confianza corresponden al 95%.

427. Para profundizar el diagnóstico, la Figura 23 desagrega el desalineamiento total en sus dos componentes. Este análisis permite identificar el origen de la brecha: por un lado, el porcentaje de estudiantes que ingresaron a programas que priorizan atributos que los estudiantes no declaran dentro de sus principales factores de decisión; y por otro, el porcentaje de estudiantes que declara valorar atributos no priorizados por los programas en los que se matriculan.

428. El panel (a), cuantifica el desajuste generado por el lado de la oferta. Este tipo de desalineamiento se concentra en atributos de insumo y proceso académico. La calidad del cuerpo docente es el atributo donde este fenómeno es más pronunciado, afectando al 46% de los estudiantes. Le siguen de cerca la malla curricular (41%) y la tasa de

titulación (28%). Esto indica que casi la mitad de los estudiantes asiste a programas que concentran sus esfuerzos de diferenciación en fortalezas académicas internas que no se corresponden con las prioridades de dichos estudiantes, reforzando la hipótesis de que la estrategia de la oferta puede estar condicionada por la inercia institucional o los requisitos de acreditación.

429. En contraste, el panel (b), se revela la magnitud de lo valorado por los estudiantes y no declarado elemento diferenciador por los programas. Este desajuste se concentra en atributos de resultado y retorno de la inversión educacional. El prestigio de la institución (27%) y la ausencia de paros estudiantiles (26%) lideran esta categoría. Les siguen de cerca indicadores directos de retorno, oportunidades del campo laboral como pasantías, prácticas o convenios con empresas (24%) y las expectativas salariales de los egresados (23%). Estos datos muestran que una proporción significativa de estudiantes considera relevantes los resultados educacionales.

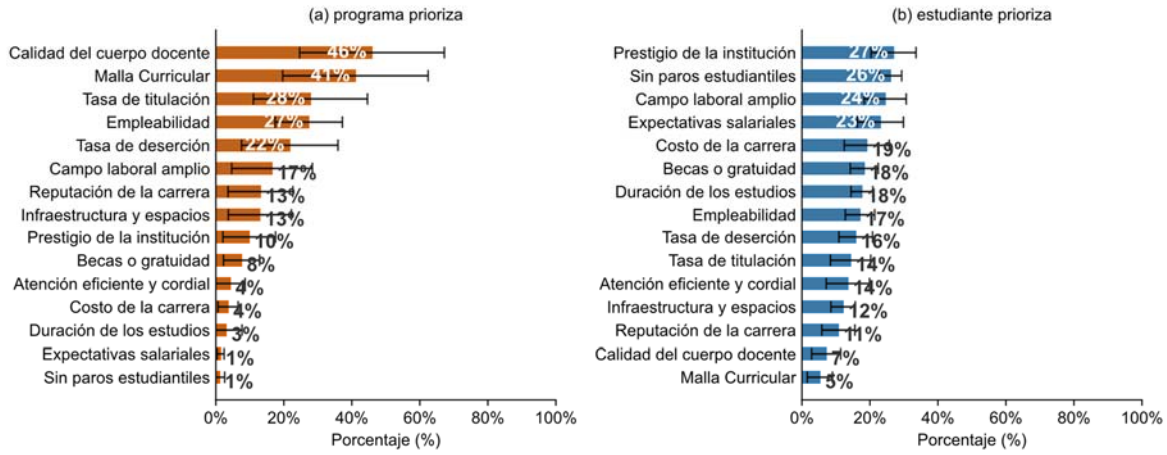
430. En complemento a lo anterior, al comparar ambos panales vemos que, para el atributo de calidad del cuerpo docente, el desalineamiento (53%) es generado casi en su totalidad por la oferta: un 46% de los estudiantes se matricula en un programa que prioriza este atributo sin que ellos lo declaren prioritario en sus factores de decisión. En cambio, la situación inversa —estudiantes que valoran la calidad docente y no la encuentran priorizada en su programa— es mucho menos frecuente, afectando solo al 7% de la población estudiantil. El patrón es exactamente el inverso para las expectativas salariales: un 23% de los estudiantes lo valora sin que su programa lo priorice en estrategias de diferenciación, mientras que la priorización unilateral por parte de la oferta es casi inexistente (solo afecta a un 1% de los estudiantes). El sistema, por tanto, no solo presenta un desalineamiento entre lo valorado por los programas y los estudiantes, sino que opera bajo dos aristas distintas: los programas compiten en sus procesos internos, mientras que una proporción sustantiva de los postulantes consideran los resultados del proceso educativo.

431. Esta divergencia entre las prioridades de los programas y los estudiantes genera una crítica plausible: podría argumentarse que esta desconexión no es un fallo de mercado, sino una estrategia centrada en la calidad del proceso formativo. Desde esta perspectiva, la inversión de los programas en insumos (como la calidad docente) sería el medio más efectivo para maximizar los resultados (como la empleabilidad).

432. Para evaluar empíricamente esta hipótesis, se adopta un enfoque de dos etapas. Primero, se busca aislar el valor agregado que cada institución aporta a sus egresados en términos de retorno económico. Para ello, y como se detallará en el Sección K, se estima el Valor Presente Neto para un conjunto de programas académicos y descomponemos este en la siguiente especificación.

$$VPN_{ic} = \alpha_0 + \phi_i + \theta_c + \epsilon_{ic}$$

Figura 23: Descomposición del desalineamiento entre estrategias de diferenciación y factores que determinan la elección de los estudiantes, según atributo



Nota: El Panel (a) corresponde al porcentaje de estudiantes que ingresa a un programa que se diferencia en un atributo que ellos no declararon como prioritario. A su vez, el Panel (b) corresponde al porcentaje de estudiantes que declara un atributo como prioritario, pero cuyo programa no lo considera un elemento en sus estrategias de diferenciación. Los intervalos de confianza son al 95%.
Fuente: Elaboración propia en base a los datos del cuestionario a IES y encuesta a estudiantes.

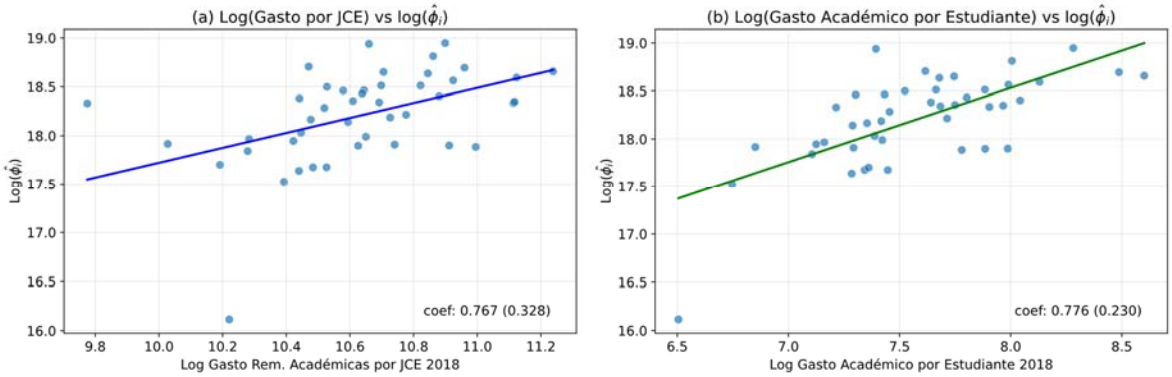
433. Donde VPN_{ic} es el VPN del programa de la carrera *c* impartida por la institución *i*, θ_c es un efecto fijo que captura el retorno promedio de cada carrera y, ϕ_i es el efecto fijo de la institución *i*, representa el premio económico asociado a una institución. Este ϕ_i corresponde a la medida que utilizamos de valor agregado institucional para el análisis subsiguiente.

434. En la segunda etapa, se estima la correlación entre el valor agregado estimado ($\hat{\phi}_i$) con métricas de gasto reportadas por las instituciones en las fichas FECU en remuneraciones académicas. Específicamente se analiza la correlación entre el efecto fijo estimado ($\hat{\phi}_i$) y dos medidas de esfuerzo en calidad docente (X_i). La primera, corresponde al gasto en profesionales académicos por Jornada Completa Equivalente (JCE) y la segunda, corresponde al gasto en profesionales académicos por matriculado en dicha institución para en el año 2018. A pesar de que estos resultados no se deben interpretar como una causalidad, permiten observar si existe una correlación entre una mayor inversión en profesionales académicos y el valor agregado institucional estimado para el estudiante.

435. Los resultados presentados en la Figura 24 evidencian una correlación positiva y estadísticamente significativa entre la inversión institucional en calidad docente para instituciones universitarias —operacionalizada como el gasto en remuneraciones académicas por Jornada Completa Equivalente y por estudiante— y el valor agregado económico que la institución genera para sus egresados en este conjunto.

$$\hat{\phi}_i = \alpha + \beta X_i + \omega_i$$

Figura 24: Correlación entre gasto en remuneraciones académicas por JCE o estudiantes, y valor agregado institucional estimado ($\hat{\phi}_i$) para instituciones universitarias



Fuente: Elaboración propia.

436. Los coeficientes estimados representan elasticidades. El panel (a) de la Figura 24 muestra que, en promedio, aumentar en un 1% el gasto en remuneraciones por JCE está asociado con un aumento aproximado de 0,767% en el valor agregado. De manera análoga, el panel (b) muestra que un aumento del 1% en el gasto académico por estudiante se correlaciona con un aumento del 0,776% en dicho valor. Ambas relaciones sugieren que las instituciones con mayores niveles de gasto en estas áreas tienden a registrar un mayor retorno económico para sus egresados.

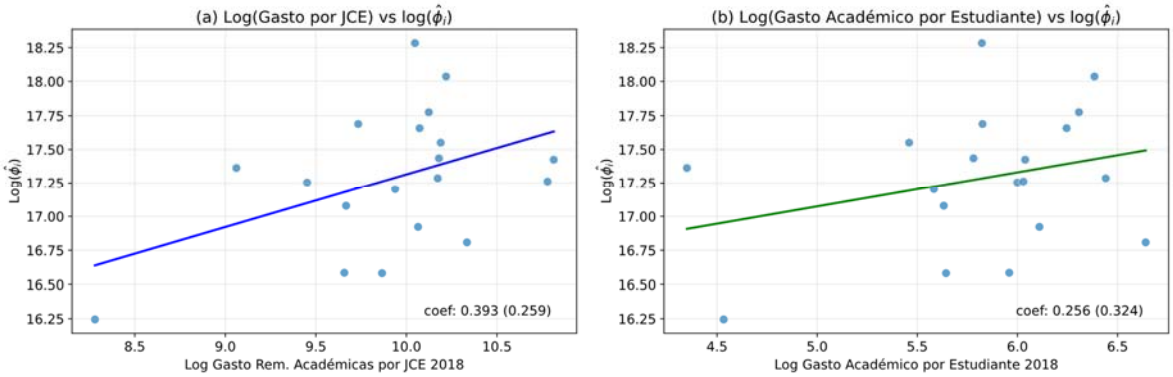
437. Estos hallazgos son relevantes para contextualizar el fenómeno del desalineamiento sistémico previamente discutido. Si bien se constata una brecha entre los atributos que los estudiantes declaran valorar y aquellos que las instituciones priorizan, los resultados sugieren que también existe un grado de alineación entre sus estrategias y atributos el valor agregado a nivel de institución.

438. Por otro lado, al replicar los resultados para instituciones técnico-profesional no se observa esta correlación. Los resultados presentados en la Figura 25 muestran una diferencia sustancial para este tipo de instituciones. Si bien los coeficientes estimados se mantienen positivos, estos carecen de significancia estadística, en ambos casos la evidencia no permite establecer que la relación estimada sea distinta de cero.

439. No obstante, la persistencia del desalineamiento entre las prioridades de los programas y estudiantes es compatible con la presencia de fallas de divulgación. Resulta clave que las diferencias en la calidad de los programas y en los resultados sean efectivamente observables y comprensibles para los estudiantes.

440. Desde una perspectiva de competencia, se debería esperar que las instituciones no solo inviertan en calidad, sino que además desarrollen mecanismos efectivos para señalizar y difundir dicha inversión. La magnitud de la brecha observada justifica un análisis más profundo sobre las posibles fallas de información y sobre la eficacia de las estrategias de señalización.

Figura 25: Correlación entre gasto en remuneraciones académicas por JCE o estudiantes, y valor agregado institucional estimado ($\hat{\phi}_i$) para instituciones técnico-profesional



Fuente: Elaboración propia.

441. En último lugar, estas asociaciones no deben interpretarse como relaciones causales. La identificación puede estar afectada por variables omitidas, simultaneidad o selección no observada; por lo tanto, los parámetros estimados reflejan correlaciones y no relaciones causales.

D. Demanda: patrones de sustitución y segmentos competitivos

i. Introducción

442. La competencia en educación superior no depende exclusivamente del número de instituciones que participan en el sistema, sino de si estas efectivamente compiten por los mismos estudiantes. Desde esta perspectiva, la demanda no solo reacciona ante la oferta, sino que también la estructura. Las decisiones de postulación y matrícula revelan los márgenes efectivos de sustitución entre programas e instituciones y, por lo tanto, permiten observar los espacios donde la competencia se activa en la práctica.

443. Esta sección analiza el comportamiento de los estudiantes al momento de ingresar a la educación superior, entendiendo sus trayectorias como insumo central para delinear la estructura competitiva del sistema. El enfoque que adoptamos es el siguiente. Primero, se examina si los estudiantes consideran sustituibles las opciones entre subsistemas; luego, se incorpora la dimensión geográfica para evaluar el grado de movilidad geográfica en las decisiones de matrícula; finalmente, se identifican patrones de conectividad entre programas a partir de postulaciones comunes. Esta secuencia permite avanzar desde decisiones individuales hasta una representación estructurada de competencia.

444. Dado que la información sobre postulaciones solo está disponible para el subsistema universitario, el análisis aplica una estrategia metodológica diferenciada. Para las universidades, construimos agrupamientos de competencia mediante análisis de redes. Para CFT e IP, utilizamos segmentos geográficos para delimitar la competencia, en base a los resultados que muestran una alta permanencia geográfica de sus estudiantes. Esta

distinción asegura que el diagnóstico se encuentre fundamentado en el comportamiento observable de los estudiantes y no en supuestos normativos.

445. El objetivo del capítulo es establecer, desde la demanda, los espacios donde ocurre efectivamente la competencia. Esta segmentación, empíricamente definida, constituye la base para los análisis posteriores de concentración. En lugar de asumir estructuras de competencia a priori, partimos desde lo que los propios estudiantes revelan con sus decisiones: quiénes comparan qué, y en qué contextos institucionales o geográficos lo hacen.

ii. Preferencias reveladas entre tipos de oferta: ¿Compiten los subsistemas entre sí?

446. El objetivo de esta sección es determinar si los estudiantes consideran sustituibles las ofertas educativas de universidades, IP y CFT. Este análisis permite establecer si existe una competencia integrada o, en cambio, si cada subsistema opera dentro de su propio segmento de mercado.

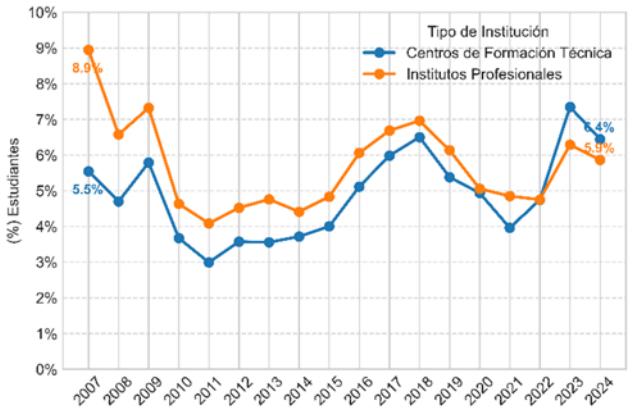
447. Desde la perspectiva de la competencia, si los estudiantes comparan activamente alternativas universitarias y técnico-profesionales al postular, existiría un solapamiento entre subsistemas. En contraste, si la mayoría orienta sus decisiones hacia un solo tipo de institución, se evidenciaría una segmentación, con mercados diferenciados para cada tipo de oferta educativa.

448. Para evaluar esta dimensión, analizamos el porcentaje de estudiantes matriculados en IP y CFT que previamente habían postulado a universidades. La Figura 26 muestra la evolución del porcentaje de estudiantes matriculados en IP y CFT que sí habían postulado previamente a universidades entre 2007 y 2024. Se observa una tendencia al alza entre ambos tipos de instituciones, pasando de 8,9% en IP y 5,5% en CFT en 2007, a 5,9% y 6,4% respectivamente en 2024. Aunque esta disminuido para IP y ha crecido levemente, refleja que la mayoría de estudiantes que ingresa a instituciones técnico-profesionales continúa optando directamente por esta trayectoria sin considerar la universidad como alternativa principal.

449. Estos hallazgos indican que quienes eligen formación TP mayoritariamente perciben esta trayectoria como específica y diferenciada de la universitaria, aunque el traslape observado podría sugerir que el sistema ostenta cierto traslape para ciertas carreras específicas. Por tanto, es necesario analizar la competencia, reconociendo segmentos diferenciados dentro de cada subsistema.

450. Estos resultados sugieren que en una primera aproximación existe una delimitación de la estructura competitiva y justifican el análisis diferenciado de la concentración y rivalidad dentro de cada subsistema. En base a lo anterior, permite establecer la base conceptual que utilizaremos en la siguiente subsección sobre movilidad regional, que abordará cómo se configuran los segmentos competitivos, tomando en consideración la dimensión geográfica, según la sustitución de instituciones que se ubican en regiones distintas.

Figura 26: Porcentaje de estudiantes matriculados en CFT/IP, en un año dado, que también postuló a instituciones universitarias en el proceso de admisión correspondiente (2007-2024)



Fuente: Elaboración propia en base a los datos del MINEDUC.

iii. Movilidad geográfica de los estudiantes

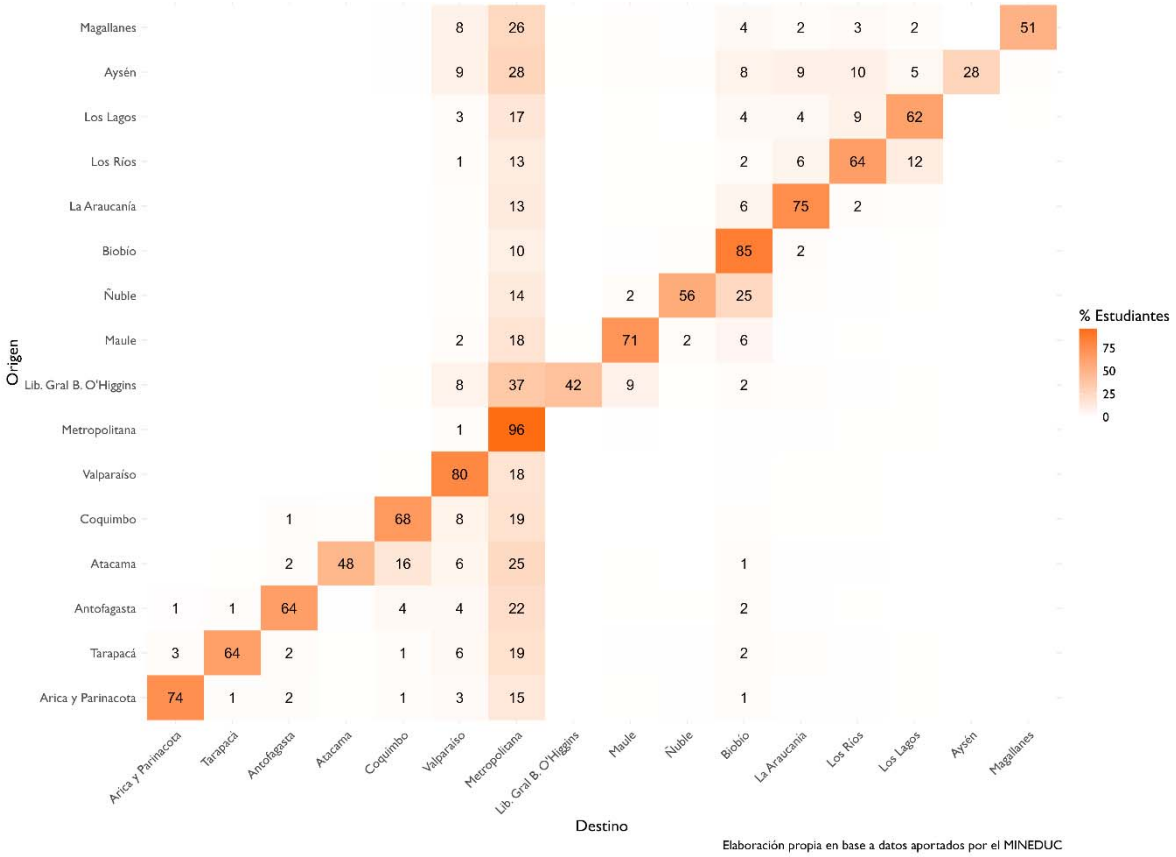
451. La sustitución geográfica se refiere a la medida en que los estudiantes consideran alternativas educativas fuera de su región de origen. Este aspecto es crucial para comprender cómo la movilidad regional influye en la configuración de los segmentos competitivos y, por ende, en la dinámica competitiva entre instituciones.

452. Para analizar la disposición a desplazarse, calculamos la tasa de retención regional, definida como el porcentaje de estudiantes que, habiendo egresado de un establecimiento de enseñanza media en una región específica, se matriculan en una institución de educación superior dentro de la misma región. Su complemento, corresponde a la tasa de movilidad regional, que refleja quienes se matriculan fuera de su región de origen.

453. Si los estudiantes muestran una alta movilidad geográfica al escoger instituciones, ello implica que existe una competencia interregional, especialmente relevante para las que atraen estudiantes de diversas regiones. En cambio, una baja movilidad regional indicaría que los segmentos competitivos se encuentran fuertemente localizados, situación más frecuente en las instituciones técnico-profesionales (CFT e IP).

454. La Figura 27 muestra la matriz origen-destino regional de los estudiantes. Los resultados muestran que la mayor parte de los estudiantes tiende a matricularse en su propia región, especialmente en la Región Metropolitana (96%), Bío Bío (85%), Valparaíso (80%), y Arica y Parinacota (74%). Sin embargo, regiones como O'Higgins (42%) y Magallanes (51%) presentan menores tasas de retención regional, sugiriendo una mayor movilidad en busca de alternativas educacionales en otras regiones, lo anterior podría estar explicado por la menor oferta educacional presente en estas regiones.

Figura 27: Movilidad regional según región de egreso de enseñanza media en el año 2022 y región de matrícula en educación superior 2023

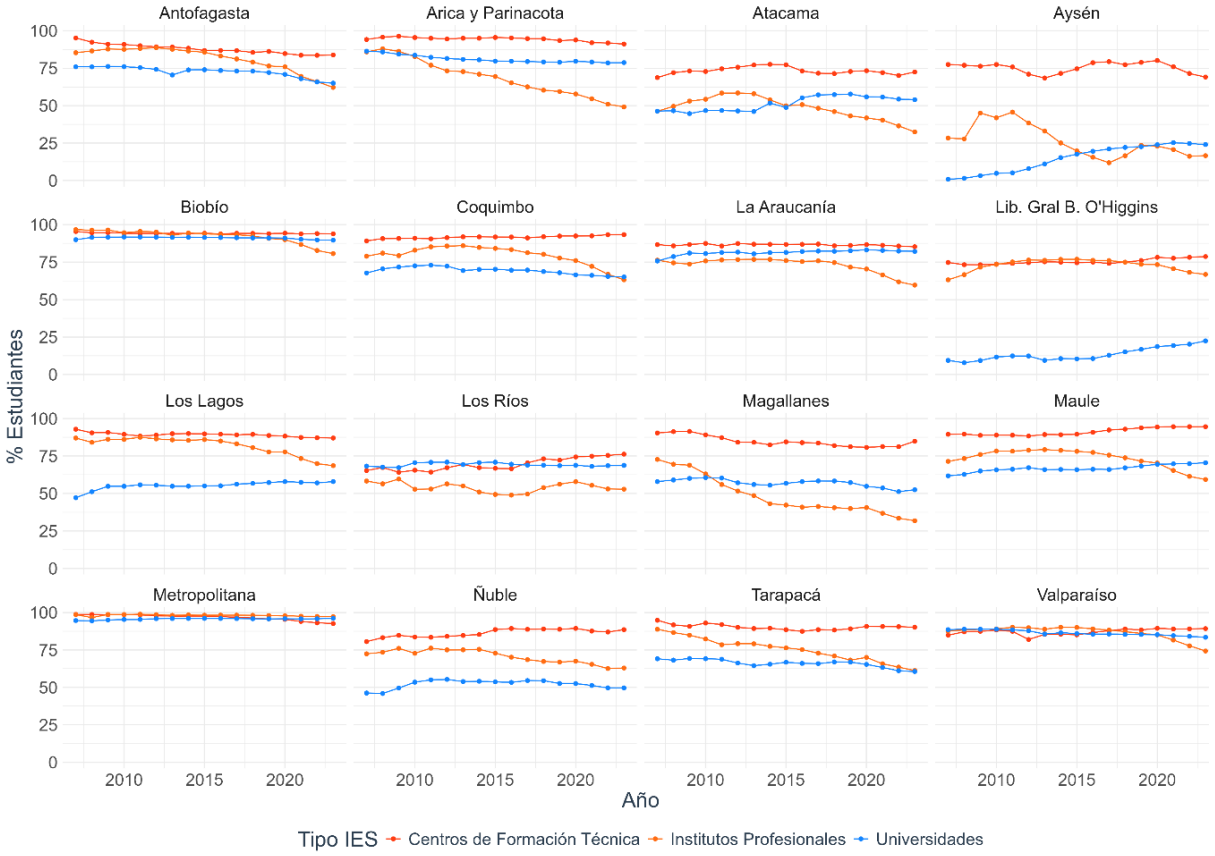


Fuente: Elaboración propia en base a los datos del MINEDUC.

455. La Figura 28 complementa lo anterior, mostrando la evolución (2007-2023) de la retención regional por subsistema educacional. Esta evidencia revela consistentemente tasas altas de retención en instituciones técnico-profesionales, con tendencias estables o incluso crecientes en la mayoría de las regiones para los estudiantes que ingresan a IP. Por otro lado, también se evidencia una disminución de la retención para estudiantes que ingresan a instituciones IP, consistente con la disminución marcada de este tipo de instituciones a lo largo de los últimos años. Respecto al sector universitario, se observa una tendencia estable y/o creciente para gran parte de las regiones.

456. Estos patrones reafirman que los subsistemas poseen dinámicas competitivas diferenciadas territorialmente. Mientras IP y CFT funcionan principalmente en segmentos delimitados regionalmente, las universidades estarían operando bajo competencia interregional. Esta distinción es fundamental para determinar la unidad geográfica adecuada al analizar la concentración.

Figura 28: Evolución porcentaje de estudiantes que se matricula en su en su misma región de egreso de enseñanza media, según tipo de IES (2007-2023)



Fuente: Elaboración propia en base a los datos del MINEDUC.

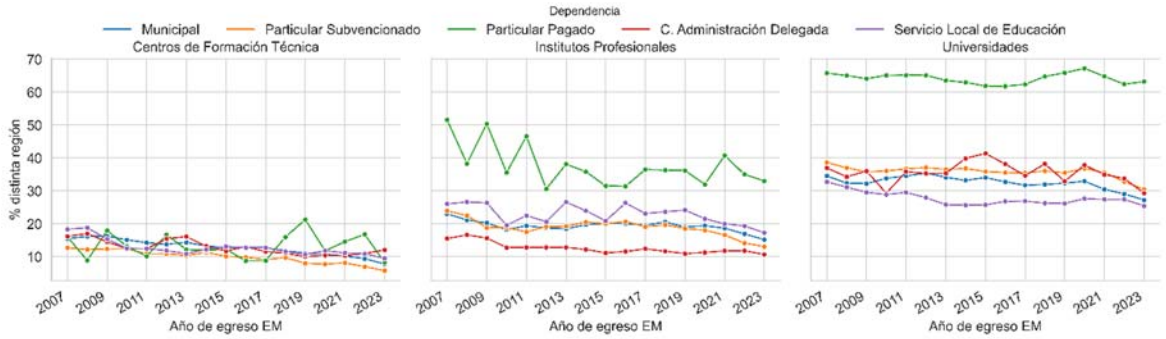
457. A causa de la diferencia encontrada entre las tasas de retención según el tipo de institución, evaluamos si dichas diferencias son generadas por características de los individuos y sus hogares, que ingresan a cada uno de los tipos de instituciones. A continuación, se evalúa la relación entre el nivel socioeconómico del hogar del estudiante y el porcentaje de estos que se matricula en una región distinta a la de egreso de enseñanza media.

458. A continuación, utilizamos como proxy del nivel socioeconómico de los estudiantes, el código de dependencia del establecimiento de egreso de educación media. En primer lugar, segmentamos según tipo de institución y código de dependencia del establecimiento de educación media de egreso, calculamos según año de egreso de enseñanza media, el porcentaje de estudiantes que se matricula en una institución de educación superior ubicada en una región distinta de su región de establecimiento de educación media.

459. Los resultados muestran que, al excluir estudiantes que egresan de enseñanza media en las regiones de Bío-Bío, Valparaíso y Metropolitana, dado que la mayor parte de estos se mantiene en su propia región, se observa que, la proporción de estudiantes egresados de enseñanza media que se matriculan en regiones distintas a las de su

establecimiento de egreso de enseñanza media, es superior para egresados de establecimientos particulares pagados, tanto para estudiantes que ingresan a educación superior en IP como para universidades, no así para egresados que ingresan a instituciones CFT, como se observa en la Figura 29.

Figura 29: Porcentaje de egresados de enseñanza media, que ingresa a instituciones de educación superior en una sede distinta a la región de origen, según tipo de institución de educación superior y código de dependencia, 2007-2023



Fuente: Elaboración propia en base a los datos del MINEDUC.

Observación 1: Se excluyeron a estudiantes que egresaron de enseñanza media en establecimientos de educación media ubicados en la región Metropolitana, Valparaíso y Bio Bío dado que, en general, estos se mantienen en la misma región al ingresar a ES.

460. Sin embargo, la proporción de estudiantes provenientes de establecimientos particulares pagados es significativamente menor en IP y CFT, por lo tanto, como vimos anteriormente, para la mayoría de los estudiantes de CFT e IP la competencia sería regional o menor, en gran parte de los casos, no así para el subsistema universitario.

iv. Segmentación competitiva: Postulaciones compartidas y conectividad de programas.

461. Tras examinar los patrones de sustitución entre tipos de instituciones y entre regiones, avanzamos hacia una delimitación más precisa de los espacios donde efectivamente se manifiesta la competencia. El punto de partida es la evidencia conductual de los postulantes, es decir, las postulaciones compartidas entre programas constituyen señales de sustitución desde la perspectiva de la demanda. Cuando dos ofertas académicas son consideradas de manera recurrente por un número significativo de postulantes, se infiere que compiten dentro del mismo espacio de decisión. Sobre esta base, construimos una red empírica de conectividad entre programas, a partir de la cual identificamos segmentos competitivos y, posteriormente, medimos su concentración.

462. Este enfoque se aplica exclusivamente al subsistema universitario, en el cual disponemos de datos de postulaciones a nivel de programa, mientras que para CFT e IP no contamos con información equivalente. Para las instituciones técnico-profesionales, en consecuencia, adoptamos una segmentación basada en alcance geográfico, consistente con la evidencia de movilidad: la mayoría de los estudiantes que

ingresa a CFT e IP se matricula en su misma región de egreso de enseñanza media, lo que sugiere que la competencia se desarrolla principalmente al interior del marco regional. Esta asimetría en los datos disponibles justifica el uso de dos aproximaciones complementarias, ambas ancladas al comportamiento observado de los postulantes.

463. En el caso de las universidades, las postulaciones permiten inferir grados de sustitución entre programas. Utilizamos las primeras cinco preferencias de cada estudiante, que concentran aproximadamente el 90% de las alternativas en las que los postulantes finalmente se matriculan, para construir una red de sustitución que identifica subconjuntos de programas interconectados. Formalmente, para cada año *t* y para cada programa *i*, consideramos a todos los postulantes que incluyeron *i* entre sus primeras 5 preferencias y contabilizamos en qué programa *j* terminan matriculándose. Ese conteo define la matriz de matrícula condicional ($M_{i,j}(t)$), el número de postulantes que consideraron *i* y se matricularon en *j*. La presencia de flujos $M_{i,j}(t) > 0$ revela vínculos de sustitución, por otro lado, la ausencia de un flujo sugiere que *j* no constituye una alternativa relevante para quienes evaluaron *i* ese año. Esta construcción es intencionalmente direccional, en donde, el segmento competitivo de *i* recoge las alternativas a las que migran quienes consideran *i* y puede diferir del de *j* si los patrones de sustitución no son simétricos.

464. La Figura 30, muestra cuatro mercados identificados mediante el análisis de postulaciones en común entre programas universitarios. Cada nodo representa un programa definido por su código DEMRE y las conexiones entre nodos indican que comparten postulantes. Los programas fuertemente conectados forman mercados relevantes, visualizados como regiones sombreadas. Esta configuración es análoga a la competencia local en el caso de tiendas físicas, donde cada establecimiento compite en un entorno definido por la proximidad geográfica entre locales.

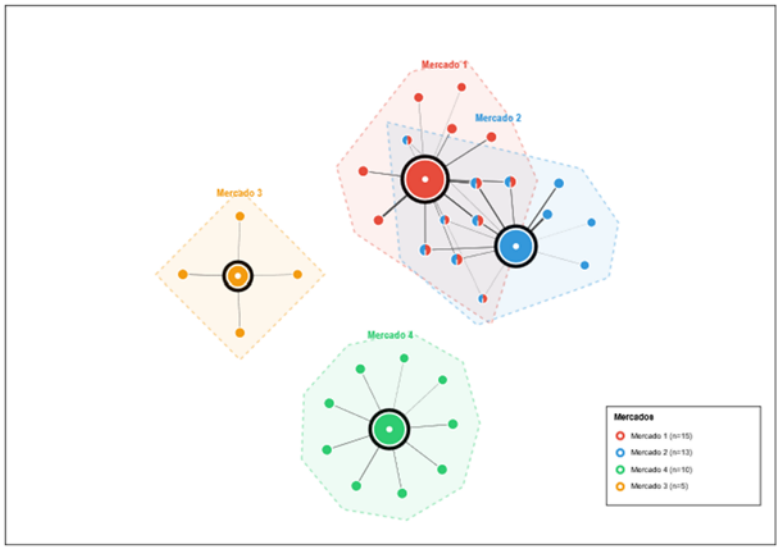
465. El valor de este enfoque reside en la capacidad para reemplazar la noción normativa, por ejemplo, que todos los programas universitarios compiten entre sí solo por pertenecer al mismo subsistema, región y área genérica de la carrera, por una estructura fundamentada en las preferencias observadas. Estos agrupamientos servirán como base para aplicar en el análisis competitivo en base a métricas de concentración con el objetivo de medir el grado de competencia a través de métricas tradicionales.

466. Para CFT e IP, en cambio, la segmentación competitiva se definirá en función del alcance geográfico. La evidencia mostró que una mayoría de estudiantes que ingresa a estas instituciones se matricula dentro de su misma región de egreso escolar, lo que sugiere que la competencia se desarrolla principalmente dentro del marco regional. En ausencia de datos a nivel de programas, esta segmentación ofrece una aproximación coherente con el comportamiento observado de los estudiantes.

467. En la Figura 31, se observa que el número de competidores por clusters presenta una distribución asimétrica, la mayoría de los segmentos encontrados contiene pocos programas, pero también existen una proporción minoritaria que agrupa un número mayor de competidores. Esto evidencia la coexistencia de al menos dos tipos de

estructuras: por un lado, clusters reducidos y especializados, donde un conjunto acotado compite; por otro lado, clusters más amplios, donde convergen múltiples programas que comparten un mismo espacio de estudiantes.

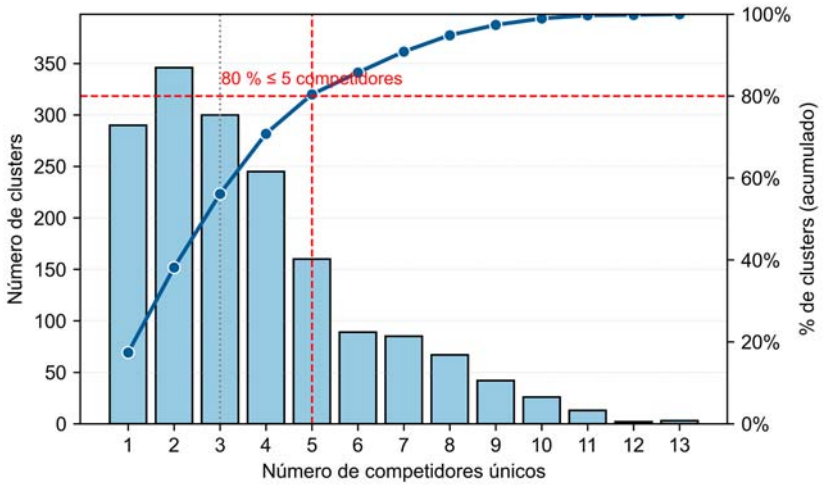
Figura 30: Visualización de 4 mercados relevantes definidos a través de postulaciones en común



Fuente: Elaboración propia.

Observación: La red representa cuatro mercados competitivos. Cada región sombreada corresponde a un mercado caracterizado por un programa universitario central en competencia otros programas. Las regiones que presentan superposición señalan nodos con pertenencia simultánea a múltiples mercados, visualizados mediante círculos segmentados.

Figura 31: Distribución del número de competidores por clusters (2024)



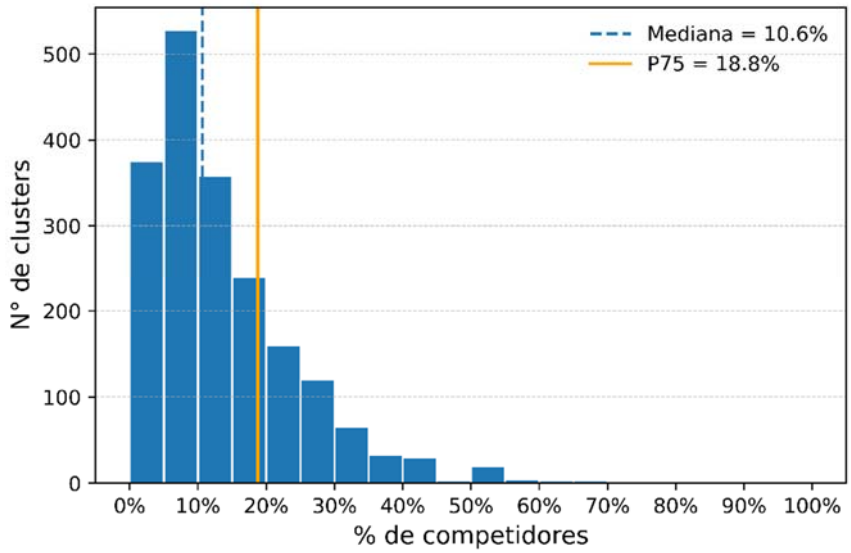
Fuente: Elaboración propia.

468. La varianza observada en el número de competidores que enfrenta cada programa indica que la presión competitiva es lejana a ser homogénea y no todos los programas

enfrentan el mismo nivel de presión competitiva, por lo que surge la relevancia de analizar dentro sus respectivos segmentos, variaciones en la magnitud de las postulaciones compartidas entre los programas que compiten entre sí. La Figura 32 muestra la distribución del porcentaje de competidores que comparten al menos un 15% de postulantes con los programas analizados.

469. Los resultados son consistentes con una segmentación marcada de los programas según los estudiantes que atraen: para el 50% de los programas analizados, apenas un 10,6% de los vínculos que ostenta, supera el umbral del 15% de traslape de postulantes, lo que significa que en la mitad de los programas menos de uno de cada diez programas que se conectan a través de postulaciones en común ejerce una presión competitiva apreciable. Incluso en el cuartil superior, solo un 18% o más de sus conexiones alcanza dicha intensidad. En resumen, la rivalidad intensa se concentra en un subconjunto reducido de pares, mientras la mayoría de las relaciones permanece en niveles marginales.

Figura 32: Distribución del porcentaje de competidores con postulantes en común mayor o igual al 15% por programa para el año 2024



Fuente: Elaboración propia en base a los datos del DEMRE.

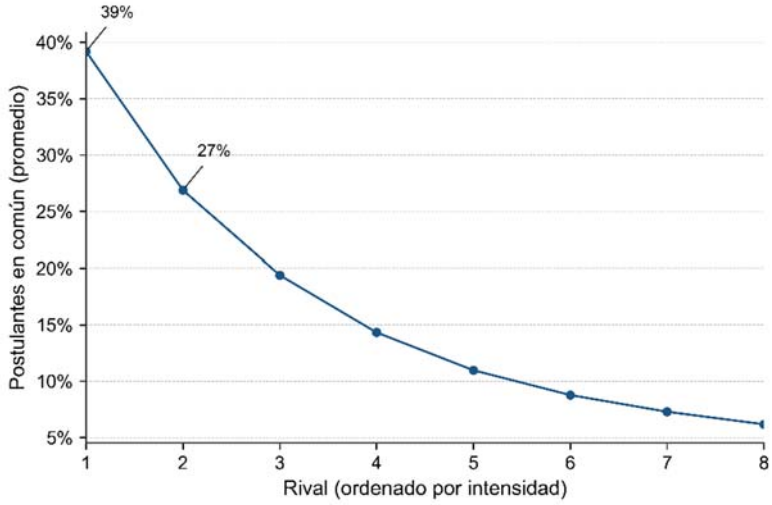
Observación 1: El gráfico muestra la distribución del porcentaje de postulaciones compartides de los segmentos competitivos para todos los mercados en 2023 vs. 2013.

470. Si bien la mayoría de los programas presenta niveles relativamente bajos de conexión con los actores dentro de su segmento, esto no implica que la distribución de postulaciones dentro de cada segmento sea homogénea. Pueden existir mercados donde, a pesar de la presencia de múltiples competidores, uno o pocos programas concentren la mayor parte de las postulaciones compartidas. Para describir esta dinámica interna de cada segmento, se recurre a los ratios de concentración (CR1, CR2, CR3 y CR4), que indican la proporción de postulaciones que capturan los programas alternativos condicional a que postularon a un programa sujeto de cada clúster. Esta

medida ofrece una caracterización descriptiva del reparto interno de las postulaciones, lo que nos permite identificar si los segmentos definidos por red presentan estructuras dominadas por pocos actores o distribuciones más equilibradas entre programas.

471. La Figura 33 muestra cómo cae la intensidad promedio del traslape de postulantes cuando se ordenan a los competidores por el grado del traslape. Se observa que el primer competidor de cada programa tiene, en promedio, 39% de los postulantes compartidos; el segundo, 27% y el tercero 19%. En conjunto, los tres principales rivales concentran la mayoría de los traslapes observados, dejando el resto de los vínculos en niveles marginales, por lo que, la presión competitiva para la mayoría de los programas proviene de un número muy reducido de alternativas consideradas por los propios postulantes. A continuación, se analizará según métricas tradicionales, el grado de competencia en los distintos segmentos.

Figura 33: Promedio de postulantes compartidos por programa según posición del competidor, 2024



Fuente: Elaboración propia en base a los datos del DEMRE.

E. Análisis de competencia según métricas tradicionales

i. Análisis de concentración

472. La concentración es una de las características de un mercado que deben ser examinadas para evaluar su intensidad competitiva. El HHI es una métrica ampliamente utilizada para medir el grado de concentración de un mercado. Sin embargo, su aplicación en sectores con bienes diferenciados, como la educación superior, presenta una limitación que debe considerarse. Calculado de manera agregada, el HHI no capta la diferenciación real entre programas. No considera que los estudiantes pueden percibir algunos programas como sustitutos cercanos y otros como alternativas no comparables. Así, su cálculo precisa distinguir segmentos de personas con gustos relativamente homogéneos.

473. Para hacer frente a esta limitación, el presente análisis utiliza los segmentos relevantes desde la perspectiva empírica de los estudiantes al momento de postular al sistema que fueron descritos en la sección sobre segmentación competitiva. En lugar de imponer una segmentación, se identificaron segmentos a partir de las postulaciones compartidas entre programas. Esta red de sustitución se construyó utilizando las decisiones reales de los estudiantes, revelando con quienes consideran competir efectivamente al momento de elegir.

474. Este enfoque permite capturar la diferenciación efectiva, internaliza las preferencias cruzadas y adapta la unidad de análisis al comportamiento observable de los estudiantes. Además, se distingue entre programas que operan en un contexto de competencia regional —como los CFT e IP, donde la movilidad es relativamente menor— y programas universitarios, cuya competencia, y dada la disponibilidad de los datos, puede configurarse en escalas geográficas más amplias. No obstante, es importante enfatizar que esta segmentación no debe entenderse como un estándar único o definitivo para otros tipos de análisis. En este estudio se adoptan las segmentaciones anteriormente descritas debido a su solidez metodológica y consistencia empírica, y porque las conclusiones no varían significativamente bajo alternativas razonables de segmentación. Sin embargo, se reconoce que cada caso competitivo podría requerir su propio análisis sustantivo para determinar la configuración más adecuada del segmento competitivo de cada programa.

a. Concentración en el sector universitario

475. En primer lugar, evaluamos la concentración en el subsistema universitario. Una vez creados los segmentos competitivos a través de las postulaciones compartidas de los programas, calculamos las participaciones de mercado de cada programa condicional a que hayan postulado a un programa objetivo. Por ejemplo, si 1000 personas postulan a un programa dado, posteriormente se observa el conjunto de programas que también postularon esas mismas mil personas y se calcula la distribución de los estudiantes que postularon al primer programa con el resto de los programas con los que comparte esos mil postulantes, así se procede para cada uno de los programas que se observan en los datos.

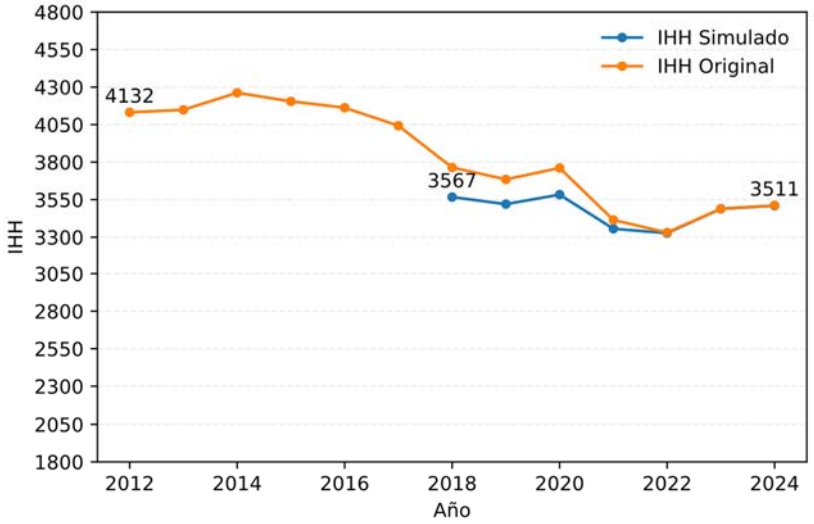
476. Una vez construido el índice de concentración para cada uno de los segmentos competitivos, se procedió a evaluar la evolución de la concentración, es decir, del conjunto de estudiantes que postula a un programa, qué tan distribuidos se encuentran al momento de matricularse los estudiantes a lo largo del resto de programas relevantes. Los resultados muestran que la concentración ha disminuido en el tiempo, como se observa en la Figura 34. Sin embargo, esto puede verse explicado, en vista de que programas académicos, ya existentes, sin embargo, que no se encontraban en el SAE, ingresaron al sistema de admisión único, sin embargo, ya le ejercían presión competitiva en la práctica al resto de programas.

477. Por lo que, simulamos la participación de mercado de estos programas desde el año 2018, para los programas que todavía no entraban al SAE, pero sí existían. En contraste con los resultados iniciales, como era de esperar, se observa una disminución en los

niveles de concentración con una convergencia al conjunto final de programas observados en los años 2023 y 2024. A pesar de ambas metodologías, los niveles de concentración son elevados, lo que quiere decir que el gran porcentaje de estudiantes que postula a un programa termina ingresando y distribuye entre un número limitado más de alternativas.

478. Los resultados sugieren niveles de concentración elevados, los cuales pueden ser explicados por los puntajes de la prueba de admisión y diferenciación en el perfil de estudiantes que atrae cada programa. Finalmente, también puede verse explicado por el comportamiento de las postulaciones, en los cuales, los estudiantes postulan a los programas que esperan poder ingresar, condicional al puntaje de admisión obtenido.

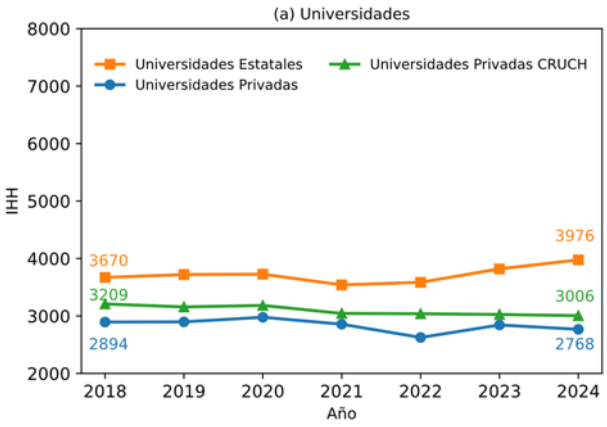
Figura 34: Evolución promedio IHH en el tiempo, 2012-2024



Fuente: Elaboración propia.

479. Por otro lado, segmentamos según el tipo de institución que ofrece cada programa. Los resultados muestran que, en promedio, los programas ofrecidos por las universidades estatales son los más concentrados, y su concentración ha ido en aumento. El promedio del IHH en estos mercados ha variado desde 3.670 en 2018 a cerca de 3.976 en 2023. Estos niveles son los que se observaría en mercados donde compiten con participaciones similares entre 2 o 3 programas. En el caso de los mercados asociados a las carreras de pregrado impartidas por universidades privadas del CRUCH, el nivel de concentración promedio ha sido significativamente menor, pero aún elevado, fluctuado en torno a los 3.209 y 3006 puntos, entre 2018 y 2023. Por otra parte, en el caso de las universidades privadas no pertenecientes al CRUCH, el IHH promedio ha decrecido levemente en el mismo periodo de tiempo, pasando de cerca de 2.894 puntos a aproximadamente 2.768. Si bien los mercados asociados a estas instituciones se encentran más desconcentrados, sus niveles promedio aún se encuentran por sobre el umbral de 2.500, cota inferior de mercados altamente concentrados.

Figura 35: IHH promedio ponderado, según tipo de institución de carrera de referencia (2018-2024)



Fuente: Elaboración propia en base a los segmentos competitivos construidos.

480. Por último, resulta ilustrativo examinar lo ocurrido en cuanto a concentraciones en el subsistema universitario a nivel regional. Vemos que polos económicos, como las regiones Metropolitana, de Valparaíso o Biobío, tienen concentraciones bastante menores que las que se observan en regiones asiladas, como las de Arica y Parinacota, Atacama o Magallanes. Las diferencias son muy significativas. Mientras que en el primer grupo de regiones los IHH promedio fueron, respectivamente, 2.364, 3.295 y 3.479, en el segundo grupo estos fueron iguales a 6.462, 8.325 y 8.172. En otras palabras, los programas correspondientes a este último grupo de regiones enfrentaron, en promedio, la competencia de menos de 0,6 carreras. Esto posiblemente se explique en gran medida por los costos de relocalización, que serían más acentuados en estas regiones, haciendo que la mayor parte de los postulantes a este conjunto de universidades considere sólo opciones locales. Probablemente, también sea el costo de relocalización un factor relevante para explicar los elevados niveles promedio de concentración en el segmento de las universidades estatales, las que cubren el amplio territorio nacional.

481. El análisis de concentración en el subsistema universitario revela marcadas diferencias regionales. Los polos económicos como las regiones Metropolitana, Valparaíso y Biobío muestran índices Herfindahl-Hirschman significativamente menores (2.364, 3.295 y 3.479 respectivamente) que regiones geográficamente aisladas como Arica y Parinacota, Atacama y Magallanes (6.462, 8.325 y 8.172 respectivamente). Estos valores indican que los programas académicos en regiones aisladas enfrentan la competencia de menos de 0,6 carreras. La menor oferta de universidades en regiones, en conjunto con costos de relocalización explican gran parte de esta diferencia: estudiantes que postulan a universidades en regiones que tienen un número reducido de instituciones se encuentran sujetos a la oferta local reducida en estas regiones. Este mismo factor —el costo de trasladarse— contribuye a los altos niveles de concentración observados en universidades estatales distribuidas a lo largo del territorio nacional.

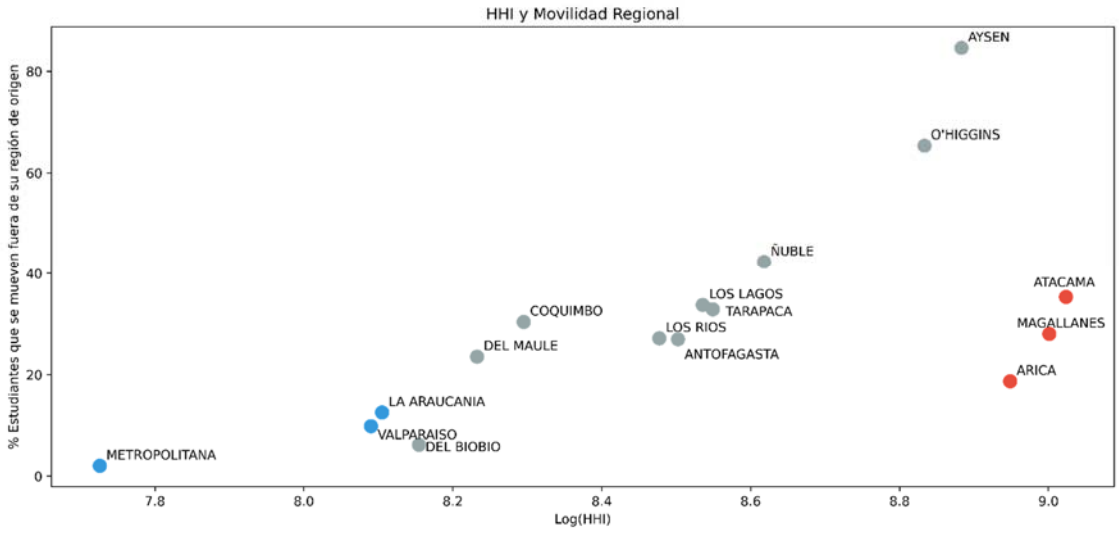
Figura 36: Promedio IHH Simulado según región (2018-2024)

Región	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	Var. 2024 vs 2018 (%)
Antofagasta	5004	5119	5172	4824	4689	4917	4664	-7
Arica y Parinacota	6268	6144	6344	6235	6363	6482	6408	2
Atacama	7733	7732	7698	7601	7946	8325	8472	10
Aysén	5216	5506	4925	5478	6068	5433	7210	38
Coquimbo	4034	3809	3945	3869	3609	3803	3811	-6
La Araucanía	3747	3644	3674	3404	3244	3430	3331	-11
Los Lagos	4378	4364	4568	4319	4356	4695	4823	10
Los Ríos	4551	4334	4417	4381	4350	4522	4751	4
Magallanes	6440	7000	7242	7086	7367	8172	8100	26
Tarapacá	4751	4637	4838	4673	4584	4475	4603	-3
Valparaíso	3547	3498	3557	3226	3174	3295	3251	-8
Ñuble	4512	4447	4792	4541	4527	4886	5072	12
Bío-Bío	3626	3493	3581	3481	3439	3478	3521	-3
O'Higgins	4045	5222	5578	5165	5567	6315	6860	70
Maule	3794	3651	3725	3613	3604	3653	3733	-2
Metropolitana	2550	2562	2597	2470	2395	2364	2316	-9

Fuente: Elaboración propia.

482. Dos factores podrían explicar principalmente estas diferencias: la limitada oferta institucional en regiones y los costos de relocalización que enfrentan los estudiantes. En la Figura 37 se observa una correlación positiva entre la concentración regional promedio de carreras y la migración estudiantil: a mayor IHH promedio en una región, mayor porcentaje de estudiantes migra hacia otras zonas. Este patrón revela dos segmentos distintos: estudiantes con alta movilidad que descartan deliberadamente la oferta local, y estudiantes con restricciones de movilidad que limitan sus opciones a la oferta regional disponible.

Figura 37: Relación entre concentración promedio regional y porcentaje de estudiantes que emigran de su región de egreso de educación media (2023)



Fuente: Elaboración propia en base a los datos del MINEDUC.

483. Es importante notar que los altos índices de concentración pueden reflejar barreras estructurales a la movilidad estudiantil. Esta distinción resulta fundamental para diseñar políticas efectivas que aborden tanto la competencia institucional como las restricciones socioeconómicas que limitan las opciones de los estudiantes.

484. Los resultados del análisis de concentración deben interpretarse considerando las particularidades metodológicas adoptadas y la naturaleza diferenciada del sector de educación superior. Los elevados niveles de IHH observados, no reflejan necesariamente una ausencia de competencia o de oferta educativa en términos agregados. Más bien, estos índices reflejan una característica estructural del mercado: dentro de cada segmento de programas que los estudiantes perciben como sustitutos cercanos, el número de alternativas consideradas tiende a ser limitado. Un IHH de 3.000 a 4.000 puntos, por ejemplo, es consistente con la existencia de 3 a 4 programas compitiendo en condiciones relativamente equitativas, lo que es común cuando la segmentación captura nichos específicos definidos por selectividad académica, perfiles institucionales y ubicación geográfica.

485. La metodología empleada en este estudio segmenta el mercado a partir de las decisiones reales de postulación de los estudiantes, lo que permite identificar nichos competitivos diferenciados por múltiples dimensiones: nivel de selectividad, perfil institucional, orientación de la carrera, ubicación geográfica, entre otros factores. Un estudiante que postula a programas de ingeniería en universidades de alta selectividad probablemente no considera como sustitutos programas de áreas que difieran significativamente, como podría ser programas relacionados a las humanidades, ni tampoco de programas similares pero en instituciones de menor selectividad, aunque ambos coexistan en el mismo espacio geográfico. Esta diferenciación vertical y horizontal es intrínseca al sector y explica gran parte de la concentración observada dentro de cada segmento.

486. Es fundamental distinguir entre dos fenómenos que este análisis revela. Por un lado, en regiones con mayor oferta institucional, como la Metropolitana, Valparaíso o Biobío, la concentración observada refleja principalmente la diferenciación entre programas académicos y la segmentación por niveles de selectividad. En estos contextos, los estudiantes disponen múltiples alternativas, pero eligen postular a conjuntos acotados de programas que consideran comparables según sus preferencias y rendimiento académico. Por otro lado, en otras regiones, como Arica y Parinacota, Atacama o Magallanes, los niveles de concentración mayores, sí evidencian una menor oferta que restringen las opciones disponibles para estudiantes con restricciones de movilidad geográfica.

487. La correlación observada entre concentración regional y migración estudiantil refuerza esta distinción. Las regiones con mayor concentración muestran tasas más altas de emigración estudiantil, lo que sugiere la existencia de al menos dos segmentos de estudiantes, aquellos con capacidad de movilizarse que activamente buscan opciones fuera de su región, y aquellos con restricciones económicas o personales que quedan limitados a la oferta local disponible.

488. Es importante enfatizar que la concentración, por sí sola, no constituye evidencia suficiente de problemas competitivos o de ejercicio de poder de mercado. En mercados con bienes diferenciados como la educación superior, cierto grado de concentración dentro de segmentos específicos es esperable, en la medida que refleje la especialización institucional y las preferencias heterogéneas de los estudiantes. Sin embargo, estos hallazgos sí sugieren que podría requerir particular atención los segmentos en donde la concentración se combina con barreras de movilidad geográfica o de oferta institucional limitada.

b. Concentración en el sector técnico-profesional

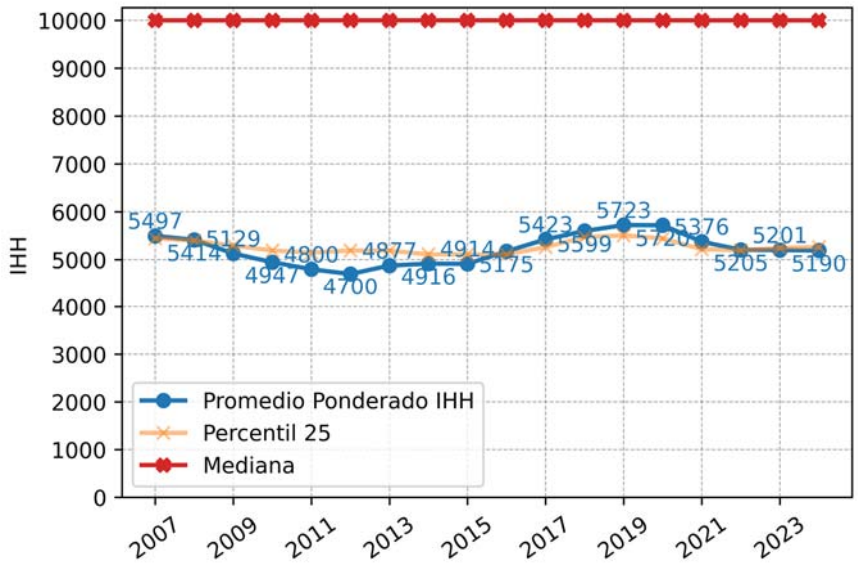
489. A continuación, analizamos la concentración en el sector técnico-profesional definiendo segmentos de demanda por combinación carrera-región-tipo de institución. Esta definición responde a dos factores: primero, la menor movilidad regional de estudiantes que ingresan a este tipo de instituciones sugieren una limitación exclusivamente para los fines del presente estudio del alcance geográfico de las instituciones. Segundo, el área carrera genérica constituye el conjunto de sustitutos para cada programa, aunque reconocemos que estudiantes podrían considerar programas con distinta codificación o carreras ofrecidas tanto por CFT como por IP. Por lo que, también evaluamos las variaciones en los resultados al asumir que pertenecen a un mismo segmento competitivo.

490. El sector técnico-profesional muestra mercados altamente concentrados según los criterios de la guía para el análisis de operaciones de concentración horizontales[315]. El IHH promedio ponderado por número de matriculados se ha mantenido relativamente,

[315] FNE. «Guía para el Análisis de Operaciones de Concentración Horizontales», Mayo 2021. Disponible en el siguiente vínculo (último acceso: octubre 2025): 16.

con niveles superiores a los 5000 puntos en la mayoría de los periodos analizados, como se muestra en la Figura 38. La mitad de los segmentos mantuvo índices de concentración igual a 10.000 durante todo el período analizado. Este valor corresponde a segmentos donde opera un único actor.

Figura 38: Evolución de la concentración en el sector técnico profesional (2007-2024)



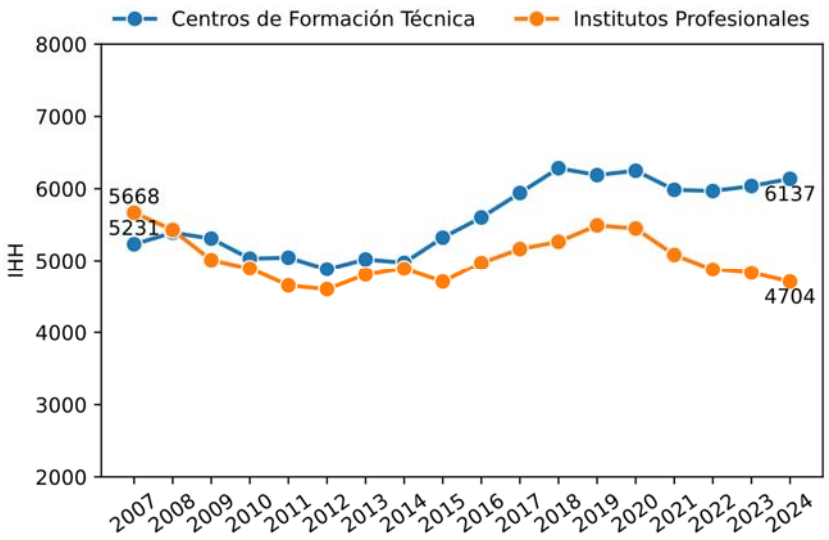
Fuente: Elaboración propia en base a los datos de matrícula del MINEDUC.

491. Al segmentar por tipo de institución, en el caso de los IP, como se muestra en la Figura 39, considerando todos los mercados, la concentración promedio ponderada por el tamaño disminuyó entre 2007 y 2015. El IHH cayó desde 5.668 hasta aproximadamente los 4.704 puntos. Posteriormente, entre 2016 y 2020, se observa un aumento, pasando desde 4.970 hasta 5.449 puntos, para luego volver a descender arribando a los niveles de 2015 en 2024. Estos valores corresponden a mercados que se consideran altamente concentrados. Esta trayectoria zigzagueante se produjo a pesar de una salida neta de ocho instituciones durante el periodo analizado.

492. De manera similar, en el sector de los CFT, la concentración disminuyó entre 2007 y 2014, pasando de un IHH de 5.231 a 4.794. Sin embargo, desde 2015 la concentración ha mostrado una tendencia creciente, alcanzando un HHI de 6.284 en 2018, y relativamente constante desde entonces. A lo largo de todo el periodo, el índice se ha mantenido en niveles cercanos a 6.000, lo que, según la Guía, se clasifica como una concentración elevada.

493. La evolución observada en IP y CFT ocurre en un contexto donde existe un traslape limitado de carreras impartidas por distintos actores a nivel regional. Además, en el caso de los CFT, hubo una salida neta del sistema de 43 instituciones entre 2007 y 2024, aproximadamente la mitad del total que operaba al inicio del periodo.

Figura 39: Evolución del IHH promedio ponderado por matrícula en el sector técnico profesional, segmentado según tipo de institución (2007-2024)

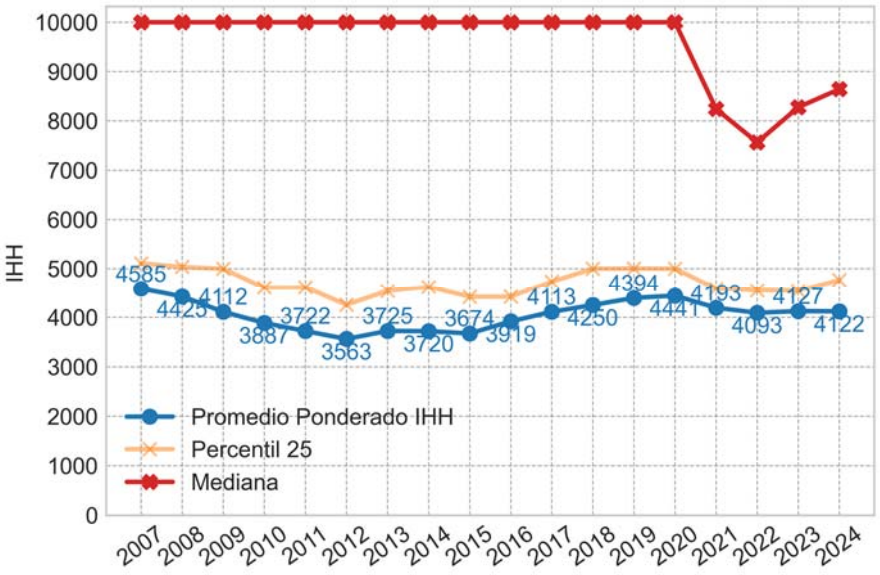


Fuente: Elaboración propia en base a los datos de matrícula del MINEDUC.

494. Los resultados anteriores consideran segmentos separados para IP y CFT. Para evaluar la robustez de estos hallazgos, analizamos un escenario alternativo donde ambos tipos de institución compiten directamente cuando ofrecen la misma carrera en una región. Este escenario representa el límite superior de sustitución posible entre IP y CFT, en vista de que, en casos, la competencia podría ser menor al nivel regional.

495. Los niveles de concentración se mantienen elevados, incluso bajo considerar este escenario. La Figura 40, muestra que, al considerar IP y CFT dentro de un mismo segmento competitivo por carrera-región, la concentración disminuye entre 2007 y 2012, pero permanece sobre los umbrales de mercados altamente concentrados. Desde 2013 se observa un aumento hasta 2020, manteniéndose relativamente estable desde entonces. En 2024, el 75% de los segmentos registra niveles sobre 4.769 puntos y el 50% alcanza 8.643 o más.

Figura 40: Evolución del IHH según segmentos definidos por carrera-región, 2007-2024



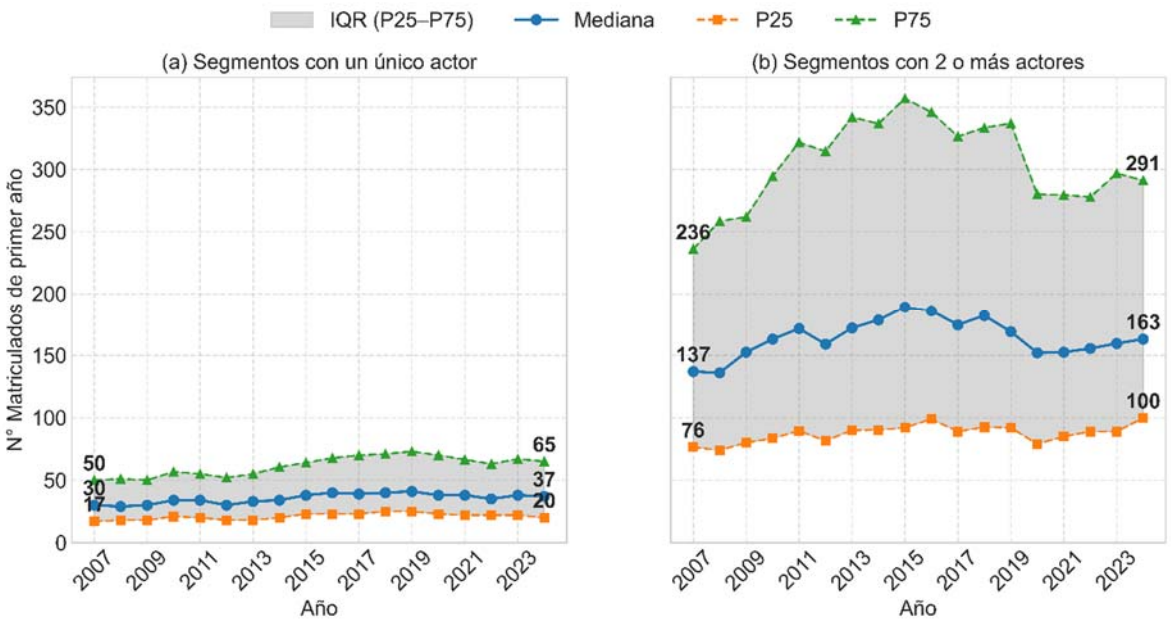
Fuente: Elaboración propia en base a los datos del MINEDUC.

496. Los segmentos con un único oferente presentan un tamaño consistentemente menor que aquellos con múltiples actores. La Figura 41, muestra que los segmentos con un único actor raramente superan los 40 matriculados en primer año. La mediana se ha mantenido entre 30 y 37 estudiantes durante todo el período analizado. El 75% de estos mercados tiene 65 o menos estudiantes nuevos al año, y un 25% no alcanza más de 20 en 2024.

497. En contraste, los segmentos donde participan dos o más instituciones exhiben tamaños superiores. La mediana empieza en 137 alumnos en 2007, supera los 170 entre 2011 y 2018 y, pese a la disminución reciente, alcanza 163 matriculados en primer año en 2024. Esta diferencia entre el tamaño de segmentos con uno versus múltiples oferentes se mantiene durante todo el período analizado.

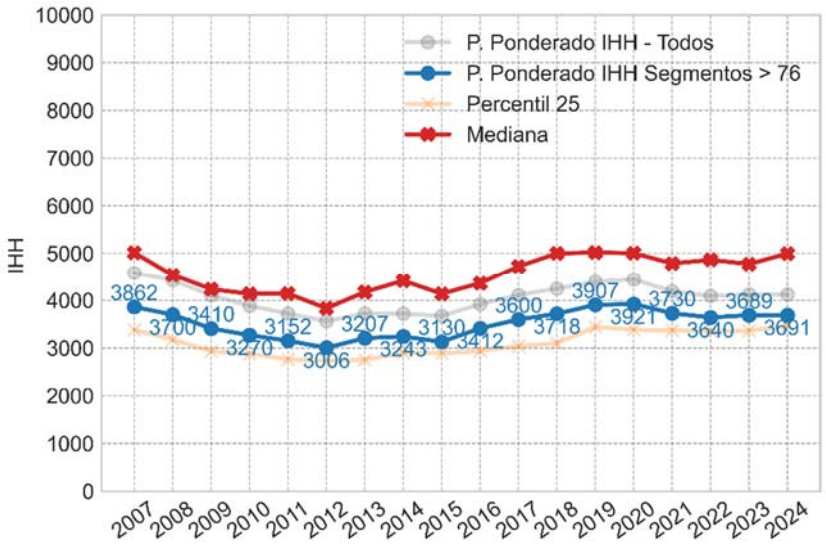
498. Para verificar que estos hallazgos no dependen de la inclusión de carreras de muy baja matrícula, se analizó la robustez de los resultados al excluir los segmentos más pequeños del cálculo del IHH.

Figura 41: Evolución del número de matriculados en primer año, según nivel de concentración de segmentos, 2007-2024



Fuente: Elaboración propia en base a los datos del MINEDUC.

Figura 42: Evolución de la concentración al excluir mercados de menor tamaño, 2007-2024



Fuente: Elaboración propia en base a los datos del MINEDUC.

499. La concentración del sistema técnico-profesional persiste al excluir segmentos de menor tamaño. La Figura 42 muestra que el IHH mantiene niveles elevados incluso al filtrar segmentos pequeños. En 2007, el índice cae un 15% al excluir segmentos con menos de 76 matriculados, y esa diferencia se mantiene acotada durante todo el período. Se obtuvo el mínimo en los niveles de concentración en el año 2012 y una tendencia creciente desde 2016. En 2024, el IHH alcanza 4.122 puntos considerando todos los

segmentos y 3.691 al filtrar los más pequeños. Ambas cifras corresponden a mercados altamente concentrados, confirmando que los resultados no dependen de la inclusión de carreras de muy baja matrícula.

ii. Precio e Ingreso por estudiante

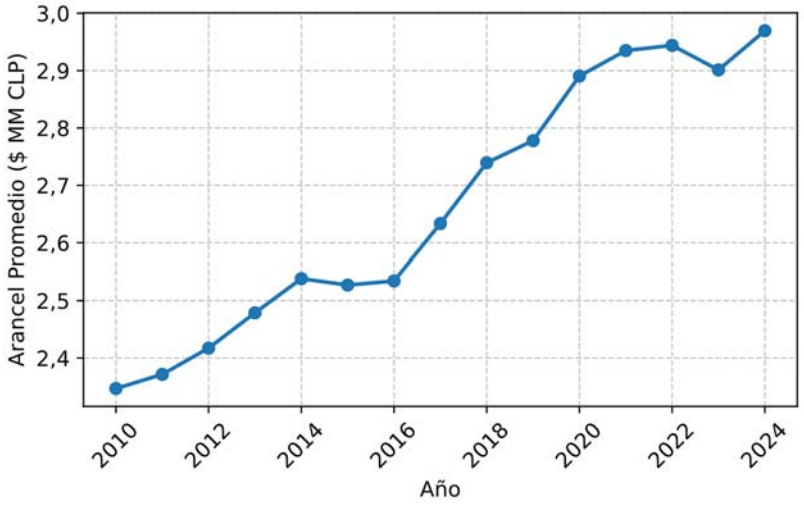
500. Entre 2013 y 2022, los ingresos por concepto de aranceles de las IES crecieron de manera importante, pasando de 3,9 a 4,7 billones de pesos, en términos reales. Este aumento agregado, también se refleja, aunque en menor magnitud, al considerar los ingresos por estudiante: incluyendo todos los matriculados (no sólo a los de pregrado), el ingreso promedio por alumno pasó de 3,3 millones a 3,6 millones de pesos, lo que equivale a un crecimiento del 9%.

501. Los ingresos por arancel incluyen tanto pregrado como postgrado. Los programas de postgrado tienen aranceles más elevados que los de pregrado. Por tanto, las instituciones con mayor proporción de matrícula de postgrado registrarán ingresos promedio por estudiante más altos.

502. Al desagregar por tipo de institución, se observa que los IP registraron el mayor aumento en ingresos por arancel, seguidos por las universidades estatales. En 2013, los IP obtuvieron ingresos por 0,7 billones de pesos, cifra que ascendió a más de 0,83 billones en 2022, un incremento del 18,9%. Por su parte, el ingreso por arancel de las universidades estatales en 2013 fue de aproximadamente 0,72 billones, pasando a 0,9 lo que representa un crecimiento de 23,6%.

503. A continuación, se muestra la evolución del promedio aranceles de lista ajustados por IPC a mayo 2025 en la Figura 43. Se observa una tendencia sostenida al alza en el arancel promedio durante la última década, pasando de aproximadamente 2,35 MM en 2010 a 2,97 MM en 2024. Este incremento del 26,4% en catorce años subraya la creciente presión en precios de la oferta académica, aunque con una estabilización en los últimos años observados. Dada la heterogeneidad entre los distintos tipos de institución, a continuación, segmentamos la evolución del arancel promedio, según tipo de institución.

Figura 43: Evolución arancel anual promedio (2010-2024)



Fuente: Elaboración propia en base a los datos de oferta académica del SIES.

Observación 1: Corresponde a la evolución del promedio del arancel anual de lista de las carreras a nivel de código único.

504. Hasta ahora, examinamos la evolución de los aranceles de lista, que representan el precio publicado por las instituciones. Sin embargo, dado que las IES pueden otorgar descuentos, y otras ayudas, y que los aranceles regulados no son iguales a los aranceles de lista, el precio de lista no necesariamente es igual al arancel promedio que percibe una institución. Por ello, a continuación, calculamos y analizamos la evolución de los ingresos por estudiante a nivel de institución, utilizando los ingresos por concepto de arancel y el número de estudiantes.

505. Es importante destacar que, a diferencia del arancel promedio de lista presentado anteriormente, que considera la media de los aranceles de cada carrera por tipo de institución, el ingreso promedio por estudiante que analizamos a continuación se calcula como un promedio ponderado por el número de estudiantes. Esta distinción metodológica es crucial, ya que el ingreso ponderado refleja de manera más precisa el flujo económico por estudiante a nivel agregado, dándole mayor peso a las instituciones con mayor matrícula. Por esta razón, es esperable que los valores del ingreso promedio por estudiante puedan diferir, e incluso ser superiores, a los aranceles promedio de lista si las instituciones con mayor número de estudiantes tienden a tener aranceles efectivos más elevados.

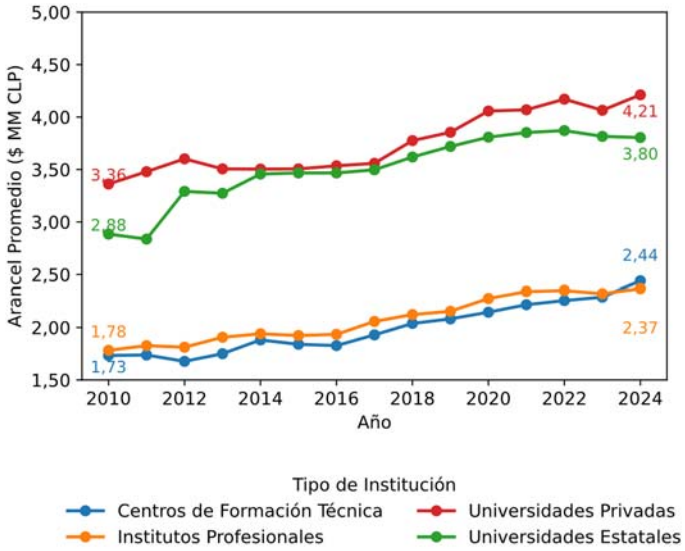
506. Figura 44 presenta la evolución del arancel promedio por tipo de institución desde 2010 hasta 2024. Las universidades privadas inician en el periodo analizado con un arancel promedio en torno a los 3,4 MM en 2010 y muestran un crecimiento posterior al año 2016 alcanzando los 4,2 MM. Por otro lado, las universidades estatales inician con un arancel promedio cercano a los 2,9 MM y se observa durante el año 2024 un arancel promedio de 3,8 MM.

507. En contraste, los CFT e IP presentan aranceles promedio considerablemente más bajos. En el caso de los CFT, el arancel promedio incrementó de 1,73MM en 2010 a 2.44 MM en 2024. Por su parte, los IP mostraron una evolución similar, pasando de 1,78 MM en 2010 a 2,40 MM en 2024.

508. Hasta ahora, examinamos la evolución de los aranceles de lista, que representan el precio publicado por las instituciones. Sin embargo, dado que las IES pueden otorgar descuentos, y otras ayudas, y que los aranceles regulados no son iguales a los aranceles de lista, el precio de lista no necesariamente es igual al arancel promedio que percibe una institución. Por ello, a continuación, calculamos y analizamos la evolución de los ingresos por estudiante a nivel de institución, utilizando los ingresos por concepto de arancel y el número de estudiantes.

509. Es importante destacar que, a diferencia del arancel promedio de lista presentado anteriormente, que considera la media de los aranceles de cada carrera por tipo de institución, el ingreso promedio por estudiante que analizamos a continuación se calcula como un promedio ponderado por el número de estudiantes. Esta distinción metodológica es crucial, ya que el ingreso ponderado refleja de manera más precisa el flujo económico por estudiante a nivel agregado, dándole mayor peso a las instituciones con mayor matrícula. Por esta razón, es esperable que los valores del ingreso promedio por estudiante puedan diferir, e incluso ser superiores, a los aranceles promedio de lista si las instituciones con mayor número de estudiantes tienden a tener aranceles efectivos más elevados.

Figura 44: Evolución arancel anual promedio, según tipo de institución (2010-2024)



Fuente: Elaboración propia en base a los datos de oferta académica del SIES.

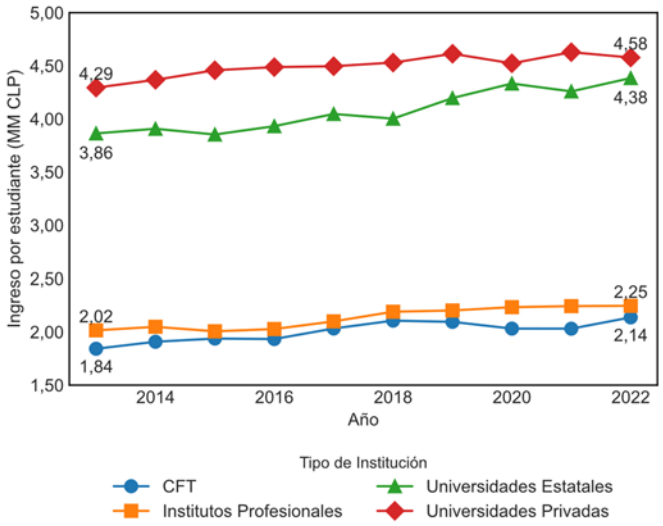
510. En la Figura 45 se muestran los ingresos (por concepto de arancel) por estudiante. Se observa que el crecimiento fue mayor en el segmento de los CFT, seguido de las universidades del Estado y los IP. En 2013, el ingreso promedio por estudiante en CFT

fue de 1,84 millones de pesos, mientras que en 2022 ascendió a 2,14 millones, lo que representa un aumento del 16%. Para los IP y universidades estatales, el crecimiento fue similar en términos porcentuales: de 2,02 a 2,25 millones y de 3,86 a 4,38 millones, lo que equivale a un incremento cercano al 11,3% y 13,5% respectivamente. Finalmente, el ingreso promedio por arancel por estudiante percibido por las universidades privadas aumentó un 6,8%. Para entender mejor los factores que explican este aumento, y distinguir entre cambios en precios, composición y dinámica de entrada y salida de instituciones, se aplica a continuación una descomposición de la variación de estos.

511. Para analizar en mayor profundidad los determinantes del cambio en el ingreso promedio por estudiante, utilizamos una variación de la descomposición basada en la metodología utilizada por Foster, Haltiwanger y Krizan (2001)[316]. Esta permite separar el cambio total observado en componentes atribuibles a: (i) variaciones de precios dentro de las mismas instituciones (efecto precio); (ii) cambios en la distribución de la matrícula entre instituciones (efecto composición); (iii) un término de interacción entre cambio en los precios y matrícula; y (iv) efectos derivados del ingreso y salida de instituciones del sistema. A continuación, se detalla la descomposición del precio promedio ponderado del año 2013 en comparación con 2022, denominado ΔP_t:

$$\Delta P_t = \sum_{i \in C} w_{i,t-1} \Delta p_{i,t} + \sum_{i \in C} \Delta w_{i,t} (p_{i,t-1} - P_{t-1}) + \sum_{i \in C} \Delta w_{i,t}\, \Delta p_{i,t} + \sum_{i \in N} w_{i,t} (p_{i,t} - P_{t-1}) - \sum_{i \in X} w_{i,t-1} (p_{i,t-1} - P_{t-1}).$$

Figura 45: Evolución promedio ingreso por estudiante (2013-2022)



Fuente: Elaboración propia en base a los datos de las FECU.

[316] Foster, L., Haltiwanger, J., & Krizan, C.J. «Aggregate Productivity Growth: Lessons from Microeconomic Evidence» *National Bureau of Economic Research* (1998): 1-85.

512. En la expresión, C corresponde al conjunto de instituciones que se encuentran tanto en 2013 y 2022, N el conjunto de instituciones nuevas, es decir, aparecen únicamente en 2022 y X corresponde a las instituciones que se observan en 2013 y no en 2022, por lo tanto, las que han salido. $w_{i,t}$ representa la participación en matrícula respecto del total y P_{t-1} corresponde al ingreso promedio ponderado por estudiante entre instituciones.

513. El primer término de la descomposición mide el impacto de los cambios de los ingresos por estudiante de las instituciones que se mantienen activas en ambos años, ponderado por su participación en la matrícula inicial. Un valor positivo indica que, en promedio, estas instituciones aumentaron los ingresos por estudiante derivados de aranceles. El segundo término refleja el efecto del cambio en la distribución de la matrícula entre estas instituciones: si más estudiantes se matriculan en instituciones que en 2013 tenían precios por encima del promedio, este término será positivo. El tercer término corresponde a la interacción entre las variaciones de precios y de participación en matrícula, lo que captura efectos conjuntos. Finalmente, los dos últimos términos representan el efecto de la entrada y salida de instituciones en el sistema. En lo que sigue, el ingreso por estudiante se refiere exclusivamente al arancel cobrado por actividades de pregrado y postgrado, cuando corresponda.

514. Al aplicar esta descomposición al segmento CFT, los resultados indican que el aumento en el ingreso promedio por estudiante es impulsado por dos factores principales. Primero, se registra un alza generalizada de ingreso por estudiante dentro de las instituciones que se mantuvieron operando durante todo el período analizado (2013-2022). Segundo, el efecto composición es negativo, indicando que la matrícula se redistribuyó hacia instituciones que en 2013 registraban ingresos por estudiante por debajo del promedio. Por otro lado, la dinámica de entrada y salida de instituciones tuvo un efecto neto positivo: la salida de instituciones con ingresos por estudiante comparativamente más bajos impulsó el promedio al alza, un efecto que contrarrestó la entrada de nuevas instituciones con ingresos por estudiante inferiores al promedio inicial.

515. Como hemos visto entre 2007 y 2023, el número de CFT disminuyó casi en 50%. Es razonable pensar que las que permanecieron serían instituciones que brindan programas de mayor calidad. Esta disminución podría explicarse, en parte, por las exigencias crecientes de la acreditación, las que, seguramente, requieren incurrir en mayores gastos operacionales, generando la necesidad de mayores ingresos por estudiante. Así, es razonable suponer que estas mayores exigencias habrían hecho salir del mercado instituciones de calidad inferior, pero que cobraban aranceles más bajos, dejando instituciones de calidad más alta, cobrando aranceles mayores, lo que habría impactado al alza los ingresos medios por estudiante. Por otro lado, el aumento en los precios podría estar explicado, igualmente, por un debilitamiento en los niveles de competencia. Esto pues, como vimos, el segmento se ha ido concentrando desde 2012.

516. En el segmento de IP, el aumento en el ingreso promedio por estudiante es atribuible a una dinámica diversa. El factor principal que impulsa al alza es, nuevamente, el incremento de precios dentro de las instituciones que operaron durante todo el período.

Este efecto precio fue lo suficiente para contrarrestar un efecto composición negativo, ya que la matrícula tendió a redistribuirse hacia instituciones que en 2013 tenían precios por debajo del promedio. Adicionalmente, la dinámica de mercado contribuyó positivamente al alza: la salida de instituciones con precios comparativamente más bajos impulsó el promedio hacia arriba, mientras que el impacto de la entrada de nuevas instituciones fue marginal. Este comportamiento es coherente con un segmento que, al igual que los CFT, ha experimentado una consolidación de oferentes y un aumento en sus niveles de concentración.

517. El segmento de universidades privadas presenta una dinámica particular: a pesar de los cambios internos, la variación neta del ingreso promedio por estudiante fue notablemente moderada. Este resultado se explica por dos factores opuestos. Por un lado, efecto composición impulsó el promedio al alza, ya que la matrícula se desplazó hacia instituciones que en 2013 registraban ingresos por estudiante superiores al promedio del sector. Sin embargo, este impulso fue contrarrestado por un efecto precio negativo: precisamente aquellas instituciones que atrajeron más estudiantes tendieron a reducir sus ingresos por estudiante a lo largo del período. Adicionalmente, la salida de instituciones con ingresos por estudiante inferiores al promedio inicial aportó una leve presión al alza, configurando así el moderado incremento total observado.

518. Finalmente, en las Universidades Estatales, el aumento observado se debe principalmente a un incremento real en el ingreso por estudiante en las instituciones comunes. También se observó un efecto de composición positivo —la matrícula se desplazó hacia instituciones inicialmente con menores ingresos por estudiante— y un efecto de entrada negativo: las nuevas instituciones presentan ingresos por estudiante levemente inferiores al promedio del 2013.

519. En el caso de las Universidades Estatales, si bien los niveles de concentración han aumentado desde 2018, al mismo tiempo lo ha hecho el número de instituciones. A pesar de lo anterior, el aumento del ingreso por estudiante podría estar reflejado por aumentos en los costos de llevar a cabo su operación y cumplir con exigencias regulatorias. En base a los resultados financieros, se observa que en las universidades estatales el gasto medio en remuneraciones ha aumentado cerca de un 21,6%, lo cual podría explicar los aumentos de los ingresos por estudiantes debido a un aumento en los aranceles. Sin embargo, sería esperable que esto estuviera asociado con mayores niveles de calidad.

520. Con respecto a las Universidades Privadas, se observa que existe una disminución por concepto de otros gastos operacionales y no operacionales, además de una disminución marcada en el gasto medio en remuneraciones, especialmente influenciado por una disminución en el gasto medio de remuneraciones académicas.

Tabla 6: Descomposición variación ingreso por estudiante promedio ponderado en miles (2022 vs. 2013)

Tipo de institución	Composición	Precio	Interacción	Entrada	Salida	Cambio total
CFT	-60,91	200,80	56,38	-18,41	117,39	295,26
IP	-19,13	174,70	51,38	0,35	23,39	230,70
U. Privadas	249,00	45,15	-58,11	0	47,47	283,51
U. Estatales	63,85	481,49	-16,16	-3,11	-5,15	520,92

Fuente: Elaboración propia en base a los datos de las fichas FECU.

Observación: En el segmento de universidades estatales, no se observan los datos financieros de la Universidad de Magallanes para el año 2022, por lo tanto, se contabilizó como una salida.

521. Por último, una última explicación guarda relación con la política de gratuidad. En donde, estudiantes con una disposición a pagar inferior al arancel regulado de algunos programas podrían haber accedido a estos luego de la implementación de dicha política, aumentando el ingreso promedio. Esta fuente de presión al alza, por cierto, aplicaría a todas las instituciones adscritas a gratuidad, no sólo a las universidades del Estado.

iii. Análisis de markups

522. En economía, el concepto de markup se refiere a la razón entre el precio cobrado por una empresa y su costo marginal. Este último es el costo adicional que enfrenta una institución por educar a un estudiante más. Es decir, representa el aumento en el gasto total cuando se incrementa la matrícula en una unidad. Este costo incluye únicamente los insumos variables y excluye los costos fijos, como infraestructura, equipamiento o gastos administrativos. El markup corresponde a una medida del poder de mercado: en competencia perfecta, los precios igualan a los costos marginales, y el markup de las empresas tiende a uno. Sin embargo, cuando éstas poseen poder de mercado, como ocurre en escenarios de competencia imperfecta, pueden fijar precios por encima de sus costos marginales, generando markups mayores a uno.

523. En el contexto de educación superior, esta brecha entre precios y costos marginales permite evaluar, hasta qué punto las instituciones enfrentan presión competitiva, teniendo en consideración las limitaciones metodológicas para estimar los markups y consideraciones regulatorias del sistema.

524. Si bien es posible observar los precios, los costos marginales no son observables directamente. Por lo tanto, dimensionar los markups requiere estimarlos, por ejemplo, usando un enfoque como el desarrollado por De Loecker et al (2020)[317], combinado con

[317] De Loecker, J., Eeckhout, J., & Unger, G. «The Rise of Market Power and the Macroeconomic Implications», *The Quarterly Journal of Economics* 135, nº 2 (2020): 561-564.

los estimadores de funciones de producción propuestos por Ackerberg et al (2015)[318]. Este enfoque parte del supuesto que las instituciones minimizan costos para un nivel dado de producción, y utiliza información sobre insumos variables, capital y productividad no observada. Este supuesto no implica que en la práctica no existan ineficiencias, las cuales se reflejan en un costo observado por encima de lo teórico; sin embargo, la metodología permite dimensionar los markups como un límite inferior de la verdadera capacidad de fijación de precios, en vista de que el costo marginal estimado será igual o mayor al costo marginal eficiente.

525. La estimación considera los datos contenidos en los estados financieros auditados reportados por las IES entre 2013 y 2022. A partir de ellos, se construyeron los datos que permiten calcular la elasticidad de producción respecto del insumo variable —como lo son las remuneraciones docentes—.

526. Los ingresos por aranceles utilizados en el cálculo incluyen tanto pregrado como postgrado. Los programas de postgrado tienen aranceles más elevados que los de pregrado. Por tanto, las instituciones con mayor proporción de matrícula de postgrado presentarán markups más altos, sin que esto refleje necesariamente diferencias en poder de mercado.

527. Una ventaja clave de este enfoque es que no requiere observar precios de productos ni cantidades físicas directamente, y puede aplicarse aun cuando las instituciones prestan múltiples servicios educacionales. Además, la metodología que utilizamos permite que la tecnología de producción varíe entre subsistemas, pero se asume homogeneidad en la tecnología de producción dentro de cada grupo.

528. La Figura 46 muestra la evolución del markup promedio a nivel agregado. Se observa un incremento entre 2013 y 2021, año en el que se alcanza el máximo de 2,78, seguido de una leve disminución hacia 2022, alcanzando un valor igual a 2,68. Esto equivale a un incremento de un 5,5% en el periodo que estudiamos.

[318] Ackerberg, D., Caves, K., & Frazer, G. «Identification Properties of Recent Production Function Estimators», *Econometrica* 83, n°6 (2015): 2411-2451.

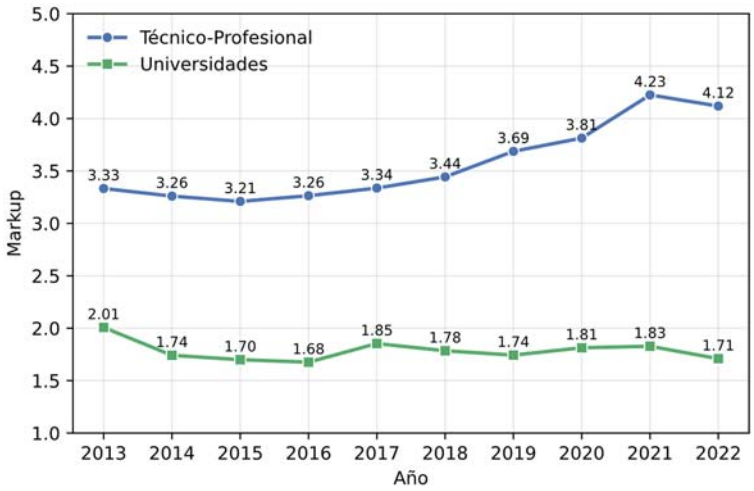
Figura 46: Evolución del markup promedio del sistema de educación superior, 2013-2022



Fuente: Elaboración propia.

529. Para comprender esta dinámica, la Figura 47 muestra la evolución de los *markups* según subsistema. El aumento a nivel agregado que se observa se explica en gran medida por un crecimiento sostenido de los markups en el sector técnico profesional, a partir de 2017. En contraste, las instituciones universitarias presentan, en promedio, niveles más bajos y estables de markups durante el período y con una disminución a nivel agregado.

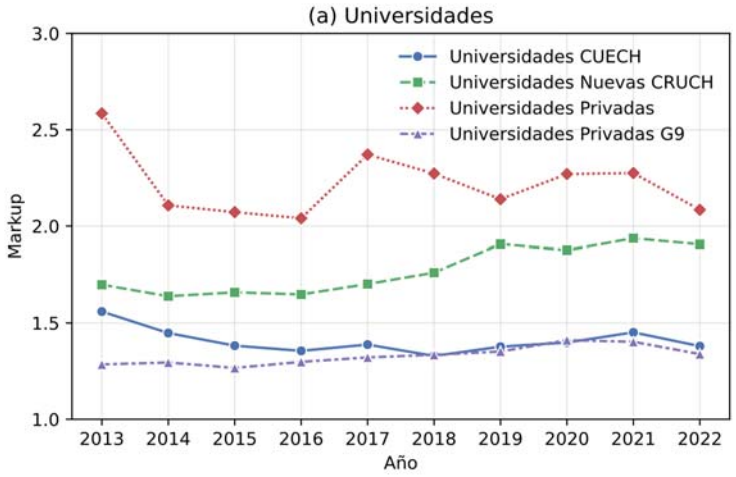
Figura 47: Markups promedio por subsistema, 2013-2022



Fuente: Elaboración propia.

530. La Figura 48, descompone estos resultados para el subsistema universitario según tipo de institución. La evolución de los markups varía entre universidades estatales, universidades privadas, universidades privadas G9 y aquellas que ingresaron recientemente al CRUCH. Estas dinámicas sugieren la existencia de dinámicas diferenciadas en la fijación de precios, estructuras de costos y presión competitiva.

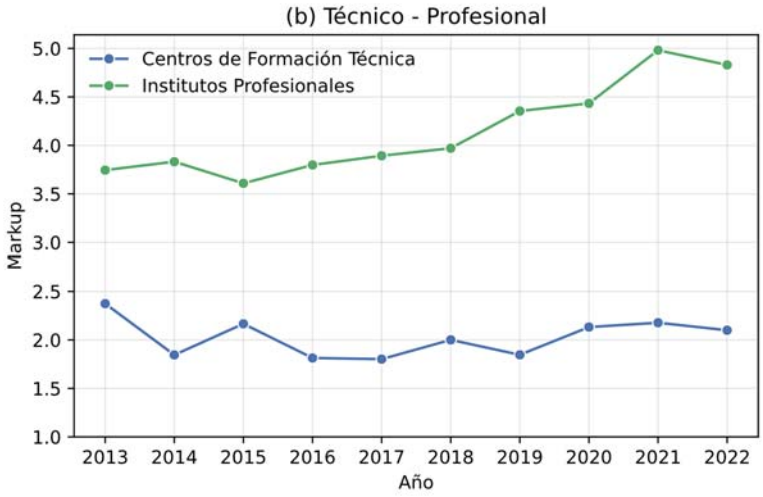
Figura 48: Markups por tipo de universidad (CUECH, Privadas, Privadas CRUCH, Privadas G9)



Fuente: Elaboración propia.

531. La Figura 49 muestra la evolución de los markups para el subsistema técnico-profesional. Los markups son en promedio más elevados que en el subsistema universitario, con trayectorias distintas entre IP y CFT. Los IP, muestran una tendencia creciente hasta 2022, con una disminución posterior, pero manteniendo niveles elevados: en su punto máximo, los precios fueron aproximadamente 5 veces superior a sus costos marginales. En cambio, los CFT presentan un crecimiento sostenido desde 2018 hasta 2021, alcanzando markups cercanos a 2 veces el costo marginal.

Figura 49: Evolución de markups en Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica.



Fuente: Elaboración propia.

532. Si bien los markups elevados observados en el sistema podrían, en parte, interpretarse como evidencia de poder de mercado, también es necesario considerar que estos pueden estar influenciados por características estructurales del sector. En particular, deben considerarse los altos costos fijos asociados a la provisión de los servicios

educacionales —por ejemplo, infraestructura, cuerpos académicos estables y sistemas de seguimiento o progresión para cumplir con estándares de aseguramiento de la calidad—. Bajo este contexto, los markups no necesariamente reflejan poder de mercado en el sentido clásico, sino también rigideces institucionales propias del diseño del sistema.

F. Reflexionando sobre el análisis de competencia

533. En la sección precedente se examinó el sistema de la educación superior a la luz de las métricas que usualmente se estudian al momento de evaluar el nivel de competencia en un sector. Se concluyó que los niveles de concentración se han mantenido elevados e incluso han aumentado en algunos segmentos. Del mismo modo, se determinó que los precios reales han tendido a aumentar, aumento que no se explicaría necesariamente por mayores costos derivados de acomodar estudiantes adicionales, dado que el margen de precio sobre el costo marginal ha aumentado en el subsistema TP y, además, en ambos subsistemas se observa importante heterogeneidad.

534. 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 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 disimiles 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.

535. Adicionalmente, algunas de las tendencias observadas podrían explicarse por la regulación de la calidad. En efecto, sus requerimientos se han incrementado en el tiempo, lo que podría traducirse 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 similares no se aprecien en el subsistema universitario, el que ha estado sometido al mismo régimen regulatorio.

536. 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 que la IES estuviese ejerciendo un mayor poder de mercado.

537. En consecuencia, junto con analizar las métricas convencionalmente usadas en análisis de competencia, la Fiscalía se abocó a estudiar la evolución la calidad.

G. Calidad según estudiantes y exestudiantes

538. Dado que la Fiscalía siguió el enfoque de estudiar la evolución de la calidad en el contexto de la educación superior, de inmediato surge la pregunta de qué se puede entender por calidad en este ámbito. Una manera natural de definir una o varias métricas de calidad es a través de la perspectiva que tienen los estudiantes y egresados de programas de IES. Este es el enfoque se adoptaría en cualquier análisis de competencia, donde la calidad de un bien o servicio está determinada por las preferencias de las personas.

539. Como se detalla en el anexo[319], para catastrar aquellos aspectos del servicio educacional de pregrado que determinan su calidad, se llevó a cabo una encuesta en la que se pidió a estudiantes y exestudiantes que seleccionaran aquellos atributos que considerarían relevantes si tuviesen que escoger nuevamente tanto una carrera como una institución de educación superior.

540. Se debe destacar que la información recabada sobre estos atributos es especialmente informativa, ya que se recoge información basada en la experiencia tanto de quienes se encuentran actualmente pasando por el servicio educacional, como de quienes ya pasaron por el sistema de educación superior y se encuentran cosechando los frutos de su formación.

541. Es importante destacar que el diseño de la encuesta puede introducir un sesgo al momento de definir *ex ante* las categorías, dejando fuera alternativas que para los encuestados sí son relevantes, pero que no se encuentran presentes, sesgando las respuestas reportadas.

542. Para evitar esta potencial fuente de sesgo, previo a la aplicación de la encuesta se realizó una serie de 24 *focus group*, en donde se construyó una lista de características o atributos relevantes a partir de las opiniones de estudiantes y egresados. En esta etapa se contó con la participación de 96 personas[320], a las cuales se les preguntó, entre otras cosas, qué atributos de las carreras e instituciones consideraría si hoy tuvieran que elegir. Luego, basándose en sus respuestas, se construyeron las listas de características que finalmente se presentaron como atributos a ser ranqueados en la encuesta.

543. 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.

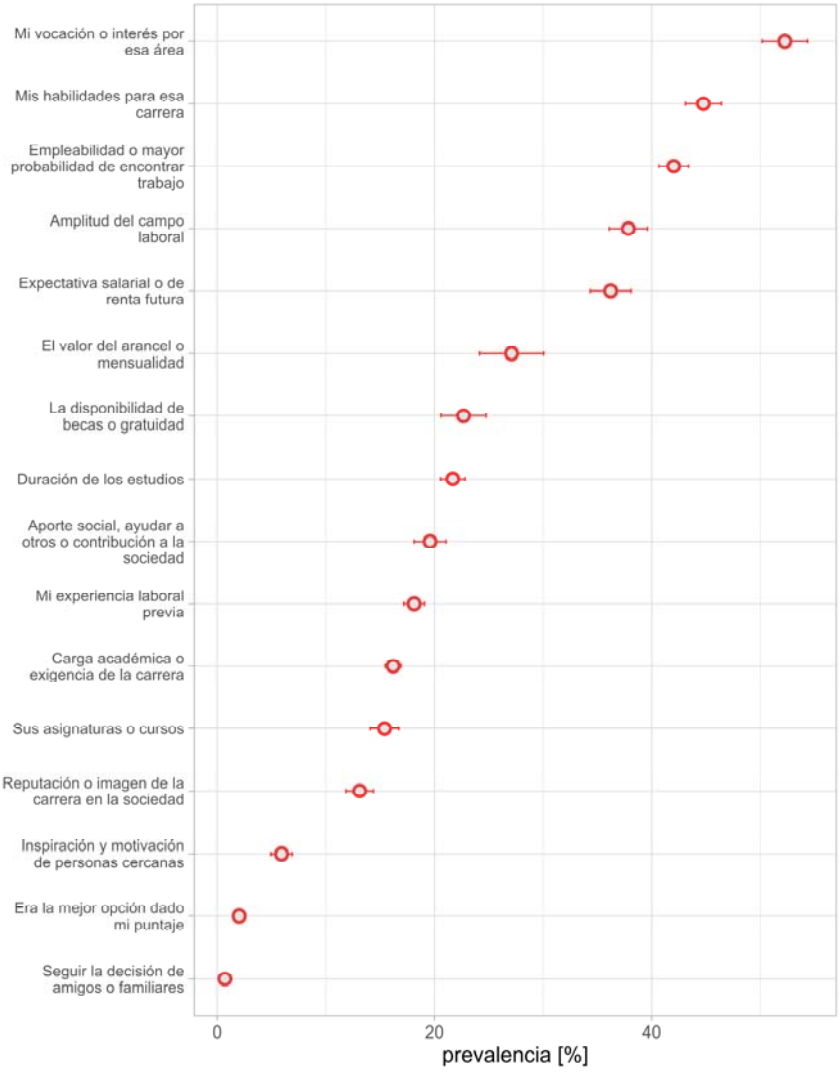
[319] Ver anexo metodológico N°3 en la subsección de la encuesta a estudiantes.

[320] Ver anexo metodológico N°3 en la subsección del *focus group* aplicado..

544. En la Figura 50 y Figura 51 se muestran los atributos consultados en la encuesta tanto para las carreras como para las instituciones, respectivamente. Las alternativas están ordenadas en función de su *prevalencia*, esto es, la proporción de veces en que esa alternativa es mencionada dentro de los 5 atributos más relevantes.

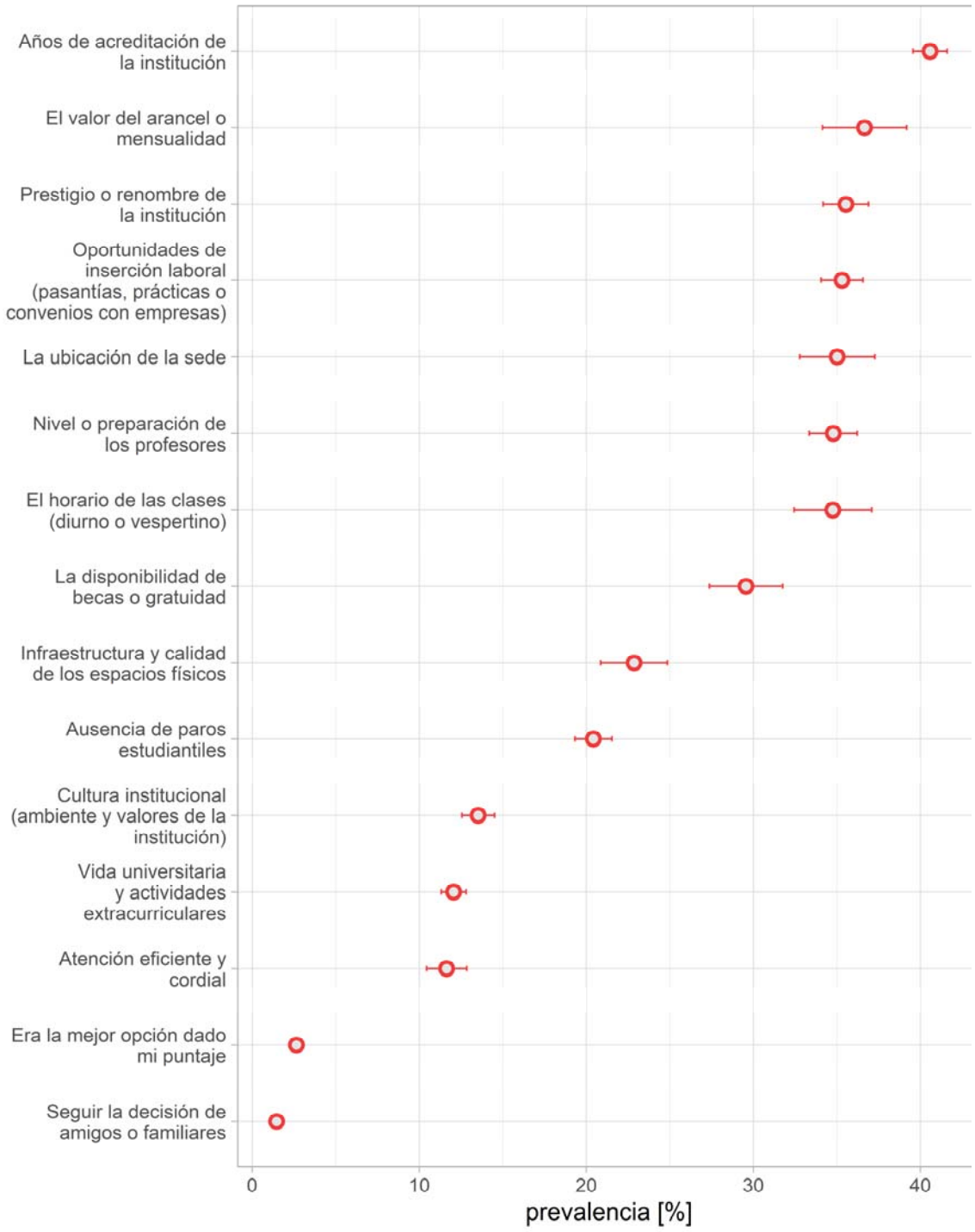
545. Como se aprecia en la Figura 50, que enumera los atributos tomados en cuenta para elegir una carrera, *vocación* y las *aptitudes para el área* son las características que más frecuentemente fueron seleccionadas por los encuestados, siendo señalados por un 53 y 44% de las personas, respectivamente. Luego de estas características, la *empleabilidad,* la *amplitud del campo laboral* y la *expectativa salarial* de la carrera con un 42, 38 y 37% de las personas, respectivamente.

Figura 50: Prevalencia de atributos para elegir una carrera



Fuente: Elaboración propia en base a respuesta a cuestionario aplicado a estudiantes de IES.
Nota: Intervalos de confianza calculados al 95% utilizando pesos muestrales.

Figura 51: Prevalencia de atributos para elegir una institución



Fuente: Elaboración propia en base a respuesta a cuestionario aplicado a estudiantes de IES.
Nota: Intervalos de confianza calculados al 95% utilizando pesos muestrales.

546. En sexto lugar, la Figura 50 muestra el *arancel* y la *disponibilidad de becas y gratuidad*, las que serían relevantes para un 27 y 23% de las personas. En el último lugar de esta lista, de 16 atributos, estaría el elegir la carrera por ser la mejor opción dado el puntaje

y seguir la decisión de amigos o familiares. A nivel poblacional, éstas serían consideradas relevantes por 2 y 1% de la población, respectivamente.

547. En cuanto a la decisión por una institución, la Figura 51 muestra que los *años de acreditación* y el *valor del arancel* resultaron ser los atributos más relevantes, con una prevalencia del 41% y 37%, respectivamente, siendo la diferencia entre estos dos porcentajes apenas estadísticamente significativa.

548. Bajando en el nivel de prevalencia, están los atributos prestigio de la institución, oportunidades de inserción laboral, ubicación de la sede, nivel o preparación de los profesores y el horario de clases (diurno o vespertino), con un 36%, 35%, 35%, 34% y 34%, respectivamente, siendo estas proporciones iguales a nivel estadístico. Al igual que para la elección de la carrera, los atributos que se encuentran en la última posición, que serían señalados por un porcentaje inferior al 3% de la población, son elegir la mejor alternativa dado el puntaje y seguir la decisión de amigos y familiares.

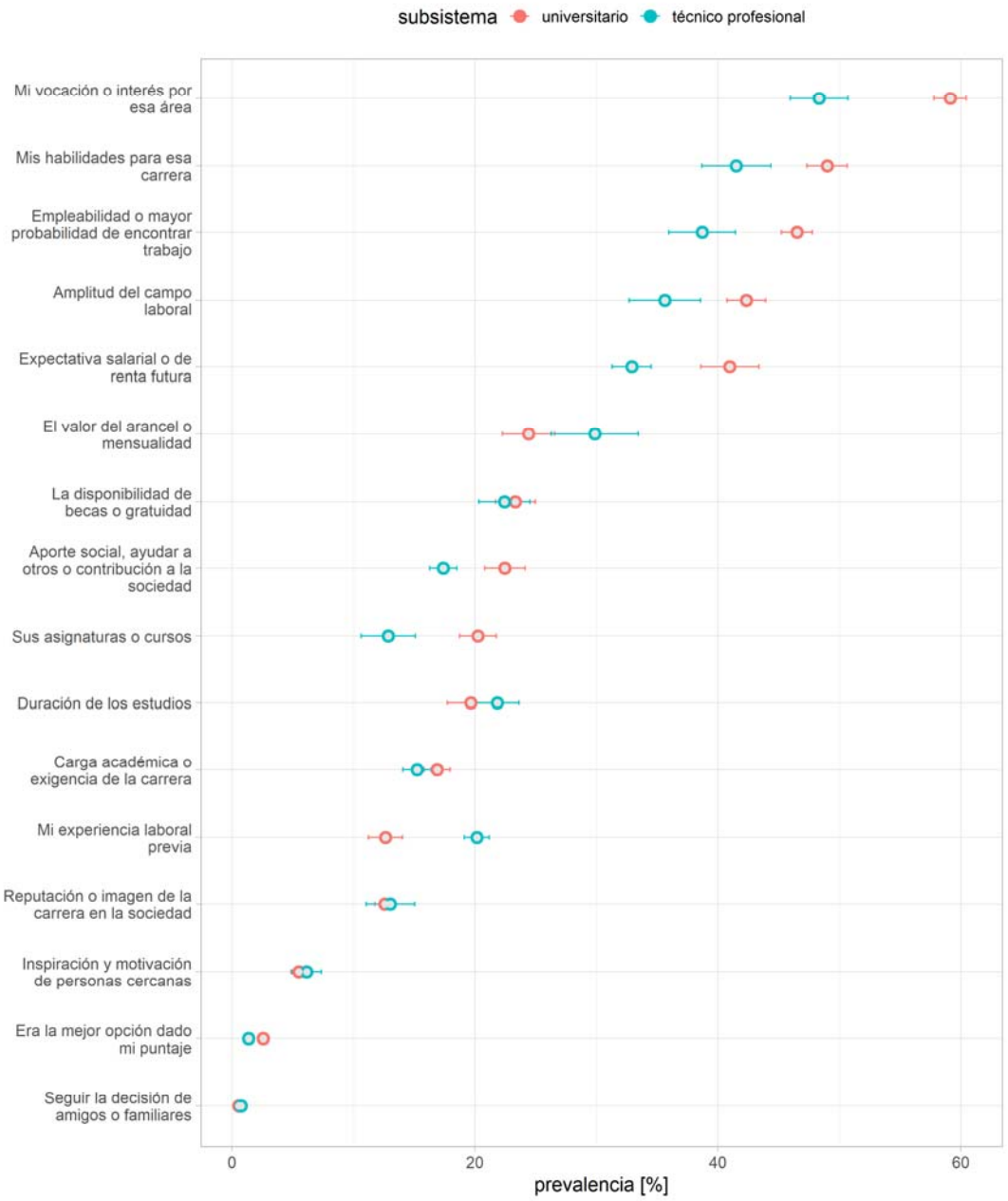
549. Si ahora se desagrega por el subsistema en el que se encuentra o en el que estudió el encuestado[321], la Figura 52 muestra que no hay grandes diferencias entre el sistema técnico profesional y el universitario, en el sentido de que se mantiene el orden de importancia de las categorías más importantes al momento de elegir una carrera. En ambos subsistemas, siguen siendo los más frecuentemente señalados la vocación y las aptitudes para el área de formación, seguidos cercanamente por la empleabilidad, la expectativa salarial y la amplitud del campo laboral.

550. Ahora bien, sí se observan ciertas diferencias en las características mencionadas al momento de elegir una institución. En efecto, como muestra la Figura 53 para el subsistema universitario los atributos más importantes son los *años de acreditación*, *prestigio o renombre de la institución*, *oportunidades de inserción laboral*, *nivel de preparación de los profesores* y la *ubicación de la sede.* Por el contrario, para el subsistema técnico-profesional los atributos más relevantes son *jornada,* el *valor del arancel*, los *años de acreditación*, la *ubicación de la sede* y las *oportunidades de inserción laboral*. En otras palabras, los resultados de esta encuesta sugieren que los atributos ligados al acceso a un programa serían más frecuentemente considerados relevantes por personas que se formaron en el subsistema TP que aquellas que lo hicieron en el universitario.

551. El caso del atributo horario de clases (diurno o vespertino) es paradigmático de este fenómeno, pasando de ser el factor más preponderante en el caso de los estudiantes del subsistema TP a ocupar el décimo lugar de importancia entre los alumnos universitarios. Análogo a lo que ocurre con el valor del arancel, el cual pasa del segundo lugar en importancia entre los estudiantes y egresados del subsistema TP al sexto lugar entre los universitarios.

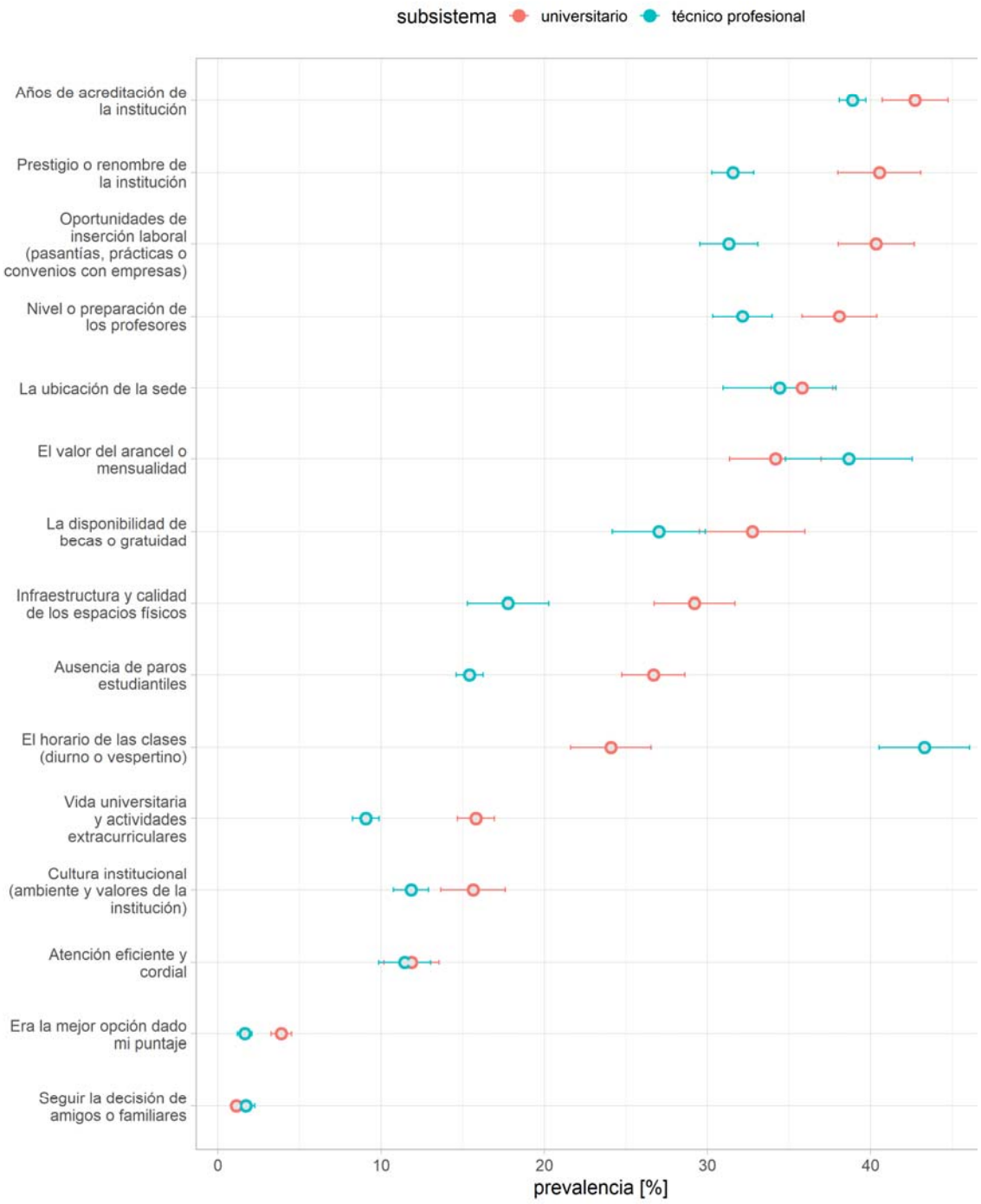
[321] Para efectos de la encuesta, en caso de que el estudiante haya estado en más de una carrera, se le pidió a los encuestados que respondieran en base a su primera elección. Ver anexo N°3 con la metodología aplicada.

Figura 52: Prevalencia de atributos para elegir una carrera según subsistema



Fuente: Elaboración propia en base a respuesta a cuestionario aplicado a estudiantes de IES.
Nota: Intervalos de confianza calculados al 95% utilizando pesos muestrales.

Figura 53: Prevalencia de atributos para elegir una institución según subsistema



Fuente: Elaboración propia en base a respuesta a cuestionario aplicado a estudiantes de IES.
Nota: Intervalos de confianza calculados al 95% utilizando pesos muestrales.

552. En síntesis, partir de las respuestas de los propios estudiantes y exestudiantes, 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 7 contiene los porcentajes de la población para los que estos atributos son relevantes al elegir una carrera o institución.

Tabla 7: 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 en base a los datos de la Encuesta.

553. En lo que resta de la presente sección, se presenta la evolución de aquellos atributos señalados como importantes por los estudiantes y egresados, entendiendo que estos son las determinantes de la calidad desde su perspectiva. Cabe recalcar que los atributos analizados no pretenden ser exhaustivos en el sentido de que estos sean las

únicas características relevantes al momento de elegir una carrera o institución, sino que se estudian atributos económicos para los cuales se cuenta con datos, los cuales se detallan *infra*.

554. En particular, se analizó la evolución de atributos que podríamos tematizar como beneficios económicos que aporta el paso por un programa de educación superior, tales como la mayor probabilidad de encontrarse empleado o el incremento en el salario que implica estudiar en una IES.

555. También se analizaron aspectos que pueden ser tematizados como costos económicos, tales como la duración real de una carrera, la tasa de titulación a tiempo y la tasa de deserción. Por último, como métrica que de alguna forma agrega tanto los beneficios como los costos económicos asociados a un programa, se calculó una medida del valor presente neto asociado a una carrera, que combina beneficios como el ingreso laboral adicional o la mejora en empleabilidad, así como el costo asociado a haber estudiado la carrera, lo que comprende no solo el arancel, sino que también el tiempo dedicado a estudiar dicha carrera.

556. Asimismo, se evaluaron métricas subjetivas de calidad en las que se le pidió a los estudiantes y egresados que señalen en una escala qué tan satisfechos están respecto de su experiencia en la educación superior y en qué medida se cumplieron sus expectativas.

557. Finalmente, se evaluó la adecuación de lo aprendido con el trabajo desempeñado, también llamado *matching* laboral.

H. Fuentes de información utilizadas en análisis de determinantes de la calidad

558. Antes de pasar a describir la evolución de las métricas anteriormente mencionadas, se presentan brevemente las fuentes de datos utilizadas.

559. Por una parte, se contó con información provista por el SIES[322] del Mineduc acerca de matrículas y titulación para los años entre 2007 y 2024, en donde por año y por estudiante se cuenta con información sobre en qué carrera se encuentra matriculado o si se encuentra titulado. Se debe recalcar que estos datos están a nivel individual con el MRUN como identificador. El MRUN es un número que “enmascara” el RUN de cada alumno asignado por el propio Mineduc, de manera que el MRUN sirve para vincular las distintas bases de datos disponibles por el ministerio.

560. Además, se contó con información pública del portal Mifuturo.cl, también administrado por el SIES, con información acerca de los distintos programas impartidos desde el 2010 a la fecha.

[322] Servicio de Información de Educación Superior.

561. Por otra parte, se cuenta con un "diccionario" en el que cada MRUN se encuentra asociado a su RUN. Esto permite unificar los datos del Mineduc con fuentes de datos de otros organismos públicos.

562. A lo anterior se suman dos fuentes de datos del Mineduc que se encuentran públicas. Por una parte, se contó con información del rendimiento y asistencia por estudiante para toda su formación básica y media, que además identifica el establecimiento en el que cursó cada uno de los cursos. Estos datos también están a nivel de MRUN[323]. Adicionalmente, se contó con información de cada establecimiento de enseñanza media y básica por los que pasó cada estudiante identificado en la tabla anterior[324].

563. Aparte de esta información relacionada a la trayectoria educativa de los estudiantes que ingresaron entre 2007 y 2024, se contó información de sus ingresos y empleo. En particular, la Superintendencia de Pensiones proporcionó información mensual de las remuneraciones obtenidas por aquellas personas que se matricularon entre 2007 y 2024. Específicamente, se contó con las bases de datos de cuentas, afiliados, empleadores y renta imponible del Seguro de Cesantía (SC), correspondientes a mayo de 2024. Estas bases contienen información sobre las rentas desde octubre de 2002 hasta mayo de 2024. Para cubrir a los individuos que pudiesen trabajar en el sector público, se solicitaron, igualmente, las bases de datos del Sistema de Pensiones, con información que abarca desde abril de 2007 hasta abril de 2024. Así, se obtuvo información sobre remuneraciones y empleo para 4.226.525 individuos, lo que representa un 89,2% del total personas contenidos en las bases de datos de estudiantes del MINEDUC.

I. Beneficios económicos asociados a la educación superior

564. Como se señaló en la subsección anterior, a partir de las respuestas entregadas en la encuesta, se seleccionó un grupo de características que los propios estudiantes consideraron como métricas valiosas para elegir un programa de educación superior. Un primer grupo de características corresponde al valor económico agregado por una carrera al momento de entrar al mundo laboral. Este concepto abarca tanto los aumentos en ingresos que aportan los diversos programas de educación superior, como las mejoras en empleabilidad.

565. A continuación, se revisa brevemente qué ha encontrado la literatura especializada respecto de los beneficios económicos de la educación superior. Luego se describe en detalle cada uno de los beneficios económicos, así como la metodología aplicada para estimarlos.

---

[323] Ministerio de Educación. «Notas y egresados de enseñanza media». Disponible en el siguiente vínculo (último acceso: octubre 2025).

[324] Ministerio de Educación. «Resumen de matrícula por establecimiento». Disponible en el siguiente vínculo (último acceso: octubre 2025).

i. Beneficios económicos de la educación: una breve revisión

566. Antes de continuar, es necesario estudiar brevemente qué ha encontrado la literatura académica sobre beneficios económicos de la educación en sus distintos niveles, con especial énfasis en la educación superior.

567. Realizar esta revisión permite, por una parte, entender cuáles son los desafíos metodológicos enfrentados en este y en otros cálculos similares, y, por otra parte, entender el aporte del presente estudio de mercado a dimensionar el impacto de la educación superior en distintos indicadores relevantes para la sociedad. Además, en esta subsección se introducirán una serie de términos que serán relevantes en lo que resta de esta sección.

568. Si bien no fue el primero en acuñar el término *capital humano*[325], en este punto no se puede dejar de mencionar el aporte de Becker[326] quien enmarca actividades como la capacitación y la salud como formas de inversión directa en las personas y que impactan en sus ingresos futuros, de forma que se pueden considerar como una forma de capital humano. En palabras de Becker[327], caen en esta categoría la escolaridad, la capacitación en el trabajo, el cuidado médico, e incluso el adquirir información sobre el funcionamiento de la economía, puesto que todas estas actividades impactan en diversa medida sus ingresos.

569. Becker explícitamente modela[328] la inversión en escolaridad como una inversión en capital que genera beneficios a lo largo del tiempo. Este flujo futuro de ingresos adicionales se puede traer a valor presente (abreviado VPN) y evaluarlo de manera equivalente a cualquier otra inversión en capital. De aquí que el autor establece que la inversión en capital humano tiene una tasa interna de retorno[329] con la que se puede evaluar la conveniencia de dicha inversión.

570. Posteriormente, Mincer[330], en otro trabajo fundacional, introduce la ecuación que se ha convertido en el estándar al momento de estimar el efecto de la escolaridad en los

---

[325] Ver, por ejemplo, a Schultz, T. W. «Investment in human capital» *The American economic review 51*, n°1 (1961):1-17.

[326] Becker, Gary S. «Investment in Human Capital: A Theoretical Analysis» *Journal of Political Economy* 70, n°5 Part 2(1962): 9–49.

[327] Ibíd.

[328] Ibíd.

[329] La tasa interna de retorno de un proyecto (TIR o IRR en inglés) corresponde a la tasa de descuento que hace el valor presente del proyecto evaluado sea igual a cero. Mientras mayores sean los flujos futuros que entrega el proyecto, mayor será tasa de descuento que hace que el valor presente sea igual a cero. Se puede mostrar que la TIR es la tasa de interés promedio que paga el proyecto, de este modo, si la TIR de un proyecto es menor a la tasa libre de riesgo, no conviene invertir en éste, puesto que se obtendría un mayor beneficio poniendo la inversión inicial en un instrumento que pague la tasa libre de riesgo.

[330] Mincer, Jacob A. *Schooling, Experience, and Earnings*.(New York: National Bureau of Economic Research, 1974).

salarios. Nos referimos a la ecuación homónima en que se regresiona el logaritmo del salario como función los años de escolaridad.

571. Ahora bien, como resume Card[331], esta formación de capital humano no es aleatoria, sino que está condicionada, entre otros factores, por la habilidad que tenga el individuo, ya que individuos más hábiles pueden tener un mayor retorno marginal de la escolaridad. De esta forma, al no contemplar la habilidad en la estimación del retorno de la educación, se podría eventualmente obtener estimaciones sesgadas al alza[332]. Este punto no es trivial, puesto que usualmente la habilidad no se observa, por lo que se emplean diversas metodologías para abordarlo.

572. Por otra parte, se debe notar que la educación, en cualquiera de sus fases, tiene tanto un costo directo en términos de arancel, como un costo de oportunidad asociado a los ingresos que se dejan de percibir durante el tiempo que dura la instrucción. Se deben considerar estos para determinar la rentabilidad de esta inversión en capital humano. Como discuten Heckman, Lochner y Todd[333], sorprendentemente la mayoría de los estudios empíricos no calculan la rentabilidad de la escolaridad, sino que se limitan a estimar el diferencial de salarios o *prima salarial*, ignorando los costos (y los eventuales subsidios) asociados a asistir a una institución de educación superior. Precisamente, los autores señalan que la prima salarial, estimada como el coeficiente de la escolaridad en la ecuación del logaritmo del salario, y la rentabilidad[334] de la escolaridad solo coinciden si se cumplen una serie de supuestos[335], entre los cuales destaca la no existencia de un costo directo asociado a estudiar. Como veremos más adelante en este capítulo, este hecho será fundamental al momento de analizar el desempeño del sistema de educación superior en Chile.

573. Desde el trabajo seminal de Becker, se ha escrito una abundante literatura que busca estimar los retornos o, al menos, el diferencial salarial atribuible a la escolaridad. De acuerdo con una revisión de 1.120 estimaciones para varios países hecha por Psacharopoulos y Patrinos[336], la diferencia salarial de un año adicional de educación es de aproximadamente un 10%. Esta se ha mantenido estable en el tiempo, aunque con

---

[331] Card, David. «Estimating the Return to Schooling: Progress on Some Persistent Econometric Problems» *Econometrica* 69, n°5 (2001): 1127-60.

[332] El autor señala que esta sesgo al alza se podría compensar en algún grado con el sesgo a la baja producido por el error de medición de los años de escolaridad.

[333] Heckman, J. J., Lochner, L. J., & Todd, P. E. «Earnings Functions and Rates of Return» *Journal of Human Capital 2,* n°1 (2008): 1-31.

[334] Heckman et al., op. cit.

[335] En Heckman et al., op. cit. se señalan 5 condiciones: 1. Sin costo directo. 2. Sin impuestos al ingreso. 3. Los años adicionales de escolaridad no reducen el tiempo disponible para trabajar. 4. La función de ingreso debe ser multiplicativamente separable en experiencia y escolaridad. 5. Retorno marginal igual al retorno promedio de la escolaridad.

[336] Psacharopoulos, G., & Patrinos, H. «Returns to Investment in Education: A Decennial Review of the Global Literature» *Education Economics* 26, n° 5(2018): 445-458.

una leve tendencia a la baja. En el caso de los retornos a la educación superior, los autores estiman que esta se encuentra en torno al 15%[337].

574. Para el caso de Chile, la literatura ha documentado diversas tendencias en los retornos a la educación superior, con diversas aproximaciones metodológicas, diferentes datos e incluso estimando distintas métricas, como la prima salarial, el VPN o la TIR[338]. Riveros[339] estimó la tasa interna de retorno de la educación superior para el período 1960-1985, observando una leve tendencia decreciente en los retornos privados como sociales, oscilando entre un 11,6% y 10,3% la TIR privada, y entre 6,8% y 6,9% la TIR social. Atribuyendo la diferencia entre la tasa privada y social al importante subsidio fiscal presente en la época. La leve caída en la TIR privada, no solo en la educación superior sino que en el resto de los niveles, el autor la atribuye a la expansión del sistema educativo y cambios en la demanda laboral.

575. En otro trabajo, Sapelli[340] estima el impacto en salario para las cohortes entre 1904 y 1976, mostrando que hasta los años 40, la prima salarial de la educación superior se mantenía levemente por debajo de la prima de la educación media y básica, manteniendo un ratio constante. Luego estas primas divergen a partir de los años 80, aumentando rápidamente la prima asociada a la educación superior, aunque esto se revierte en los últimos años de su análisis. El mismo autor[341], realiza un estudio similar para los años entre 1990 y 2006, mostrando que la prima salarial de la educación universitaria varía entre 23,5% y 26,8% en los años analizados, mientras que para la educación técnico-profesional, varían entre 17,9% y 23,9%.

576. Mizala y Romaguera[342] calculan el premio recibido por los profesionales universitarios chilenos en los años 1990 y 2000, concluyendo que este se ha mantenido alto, pese a la mayor oferta. En particular, encuentran una prima salarial de un 50.6% para 1990 y 59.5% para el 2000.

577. Para los años entre 1992 y 2009, Ramos et al.[343] estiman una prima salarial asociada a tener un título profesional de un 31%. Además, encuentran que este premio salarial

---

[337] Psacharopoulos et al, op. cit. El retorno privado corresponde a un 15%, en tanto que el retorno social cae a 10%.

[338] Ver nuevamente discusión dada en Heckman et al., op. cit.

[339] Riveros, Luis. «The economic return to schooling in Chile. An analysis of its long-term fluctuations» *Economics of Education Review*, *9,* n°2 (1990): 111-121.

[340] Sapelli, Claudio. «A Cohort Analysis of the Income Distribution in Chile». *Instituto de Economía*, 38, n°1 (2011): 223-242.

[341] Sapelli, Claudio. «Los Retornos a la Educación en Chile: Estimaciones por Corte Transversal y por Cohortes». *Instituto de Economía UC* (2009): 1-74.

[342] Mizala, A., & Romaguera, P. «Remuneraciones y tasas de retorno de los profesionales chilenos», en: *Oferta y demanda de profesionales y técnicos en Chile: El rol de la información pública*, editado por José Joaquín Bruner y Patricio Meller. (Santiago: RIL; 2003): 171-209.

[343] Ramos, J., Elfernan, R., Soto, C., & Coble, D. «Determinantes de los Salarios por Carrera» *Series Documentos de Trabajo* n.º 300 (2009).

compensa el costo de oportunidad en términos de menor experiencia laboral para todas las carreras salvo diseño, educación parvularia y pedagogía. Sin embargo, se debe señalar que los autores no consideran el costo directo de la carrera en este último cálculo.

578. Posteriormente, Lara et al.[344] estiman para la cohorte de 1997 el valor presente y la tasa interna de retorno para un conjunto de carreras universitarias. Los autores incorporan el efecto sobre la empleabilidad de los distintos títulos universitarios en la trayectoria de ingresos a lo largo de vida de un egresado, obteniendo proyecciones del ingreso en el tiempo. De esta forma, encuentran altos retornos para las carreras universitarias en Chile, siendo la TIR más alta la de Ingeniería Comercial con un 29.7% y la menor Pedagogía Básica con un 19.9%. Incluso en este último caso, todas las carreras analizadas resultan rentables.

579. Rodriguez et al.[345] estiman para la cohorte del 2008 los retornos para distintas carreras para distintas instituciones. Los autores destacan que, dada la heterogeneidad de salarios obtenidos por los egresados de distintas instituciones, la rentabilidad promedio de una carrera puede resultar engañosa. En este trabajo concluyen que un 41% y 42% de los graduados de CFT e IP, respectivamente, tienen retornos negativos. En cambio, en el sistema universitario las universidades del CRUCH tienen solo un 35% de egresados con retornos negativos, mientras que las universidades privadas tienen un 42%[346].

580. Finalmente, podemos destacar a Hastings et al.[347] que utilizan un esquema de regresión discontinua para estimar el efecto en el salario de más de 1.100 programas. Usando datos administrativos sobre ingresos entre 2005 y 2012, encuentran una gran heterogeneidad en el aporte que hacen los distintos programas. De este modo, encuentran que las carreras de arte/arquitectura y humanidades tienen retornos negativos, mientras que salud, ciencias sociales y tecnología tendrían retornos positivos y estadísticamente significativos[348].

---

[344] Lara, B., Meller, P., & Valdés, G. «Life-Cycle Valuation of Different University Majors. Case Study of Chile». *Interciencia* 42, n°6 (2017): 380-387.

[345] Rodríguez, J., Urzúa, S., & Reyes, L. «Heterogeneous Economic Returns to Post-Secondary Degrees: Evidence from Chile» *Journal of Human Resources* 51, n° 2 (2016): 416-460.

[346] Se debe destacar que en el trabajo de Rodríguez et al., op. cit. el costo de oportunidad no es, a diferencia de la mayoría de las investigaciones análogas, el ingreso obtenido si el egresado solo hubiese completado la educación media, sino que los autores estiman, con los datos del propio modelo, cuál hubiese sido la segunda mejor opción para esa persona. Así, en algunos casos el costo de oportunidad coincide con los ingresos obtenidos por una persona solo con enseñanza media, pero no será la regla general.

[347] Hastings, J., Neilson, C., & Zimmerman, S. «Are Some Degrees Worth More than Others? Evidence from College Admission Cutoffs in Chile».. *National Bureau of Economic Research* W19241 (2013).

[348] Hasting et al, op. cit. encuentran que, además del campo de estudio, otra fuente de heterogeneidad es el nivel de selectividad de las instituciones y carreras de educación superior. Los programas más selectivos tienden a generar mayor rentabilidad.

ii. Ingresos

581. En esta subsección se estudia el impacto en salarios producto de egresar tanto del sistema de educación superior, como de cada subsistema y de cada programa. Para este objetivo se usaron datos solicitados al Mineduc correspondiente a aquellos estudiantes que se matricularon en la educación superior entre los años 2008 y 2024. Por otro lado, esta información se cruzó con los datos provistos por la Superintendencia de Pensiones y el Registro Civil, descritos en la subsección precedente.

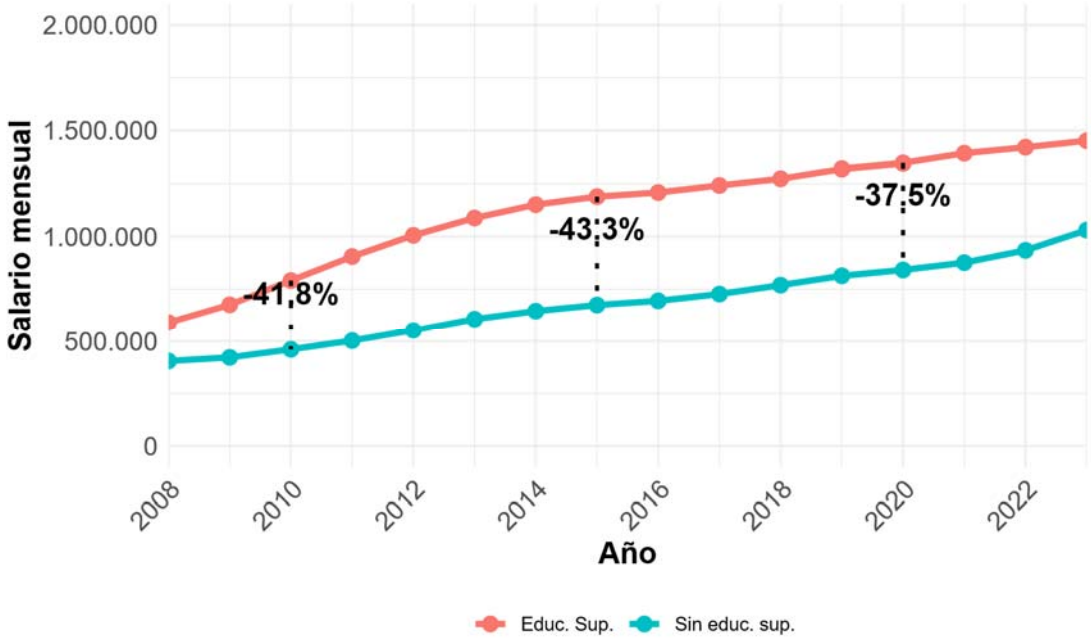
582. Estas dos fuentes, si bien son bastante ricas, y permiten cruzar información de carreras con salarios, plantean una serie de desafíos metodológicos que sobrellevar. Por una parte, al ser datos de cotizaciones previsionales, se dejan fuera las rentas provenientes del mercado informal. Tampoco se contemplan ingresos formales pero que proceden de ganancias de capital o boletas a honorario exentas de cotización previsional, entre otros.

583. En este sentido, se debe enfatizar que los hallazgos presentados son válidos para los ingresos obtenidos en relaciones laborales que se encuentran normadas por el Código del Trabajo o el Estatuto Administrativo. Así, los impactos estimados deberán ser interpretados siempre como un efecto sobre salarios en el marco de este tipo de relaciones laborales y no sobre el total de ingresos que puede obtener una persona.

584. Un segundo desafío metodológico es que, por construcción, no se tiene información de aquellos que no ingresaron a la educación superior, sino que solo de aquellos que se matricularon en algún momento en el período de 2007 a 2024. En consecuencia, no se cuenta con un grupo de control ideal para medir el efecto de la educación superior, ya que la manera óptima de estimar dicho efecto sobre los salarios es comparar a los egresados con personas que nunca cursaron estudios superiores, en quienes no existiría un impacto en capital humano derivado de dicha formación que pudiera influir en sus ingresos.

585. Dado el problema anterior, se plantea una aproximación metodológica que permiten crear un *grupo de control* sobre el cual medir el efecto de la educación superior. Para crear este grupo, se contemplaron a aquellos individuos que solo estudiaron un año de alguna carrera y luego desertaron, no reingresando al sistema. De esta manera, el posible capital humano aportado por el sistema de educación superior será el mínimo posible.

Figura 54: Salario promedio según grado de completitud de estudios



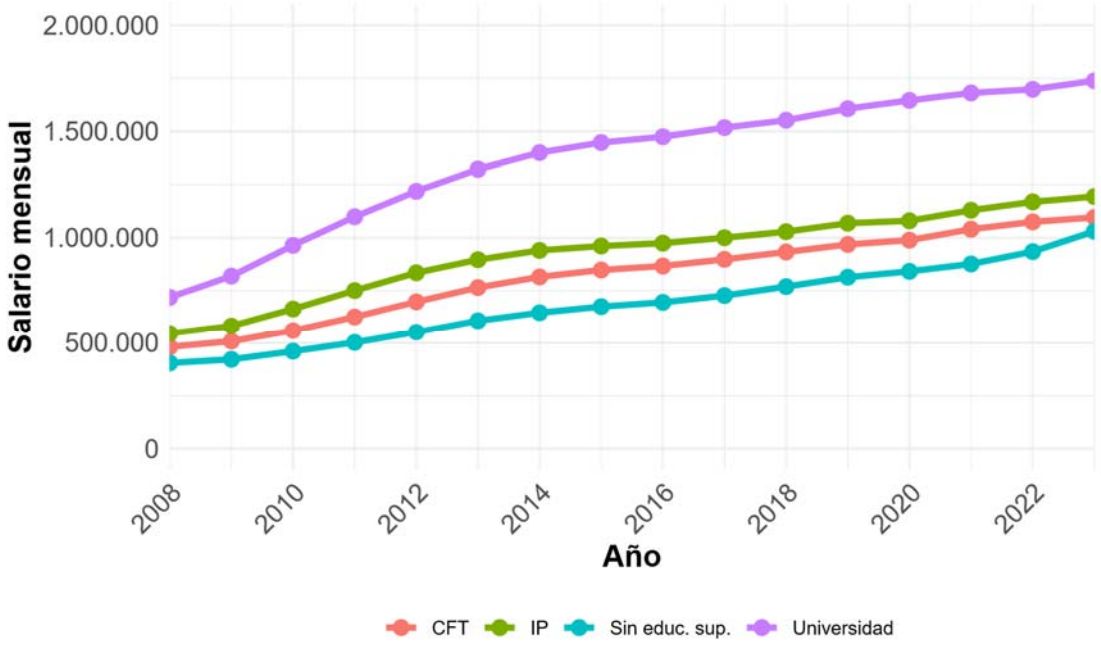
Fuente: Elaboración propia en base a datos de Superintendencia de Pensiones y MINEDUC.
Nota 1: Salarios a precios constante del 2025.
Nota 2: Niveles de salarios no son representativos del mercado. Ver comentario *supra.*

586. Una tercera consideración es el efecto de composición presente en los datos, lo que implica que los niveles salariales observados no son plenamente representativos de la masa salarial total del país. En particular, dado que la información utilizada corresponde a estudiantes matriculados a partir de 2007, los salarios registrados en 2008 reflejan principalmente los ingresos de recién egresados o personas que no completaron sus estudios. De forma similar, los datos de 2009 corresponden a egresados con un año de experiencia, a quienes recién egresan, y a estudiantes que no completaron sus estudios.

587. Tomando en cuenta lo anterior, podemos ver que hay una diferencia significativa en salarios entre aquellos que no pasaron por la educación superior (de acuerdo con nuestra definición anterior) y aquellos que terminaron una carrera. La Figura 54 nos muestra que hay una diferencia importante en términos de salarios, aunque ha tendido a caer. En efecto, para el año 2009 los egresados de la educación superior ganaban un 41,8% más que aquellos que no. Al llegar al 2020 vemos que esta diferencia llega al 37%.

588. Otra diferencia interesante es por tipo de institución. Podemos ver en la Figura 55 que, si bien en los tres tipos el salario promedio es mayor para aquellos que egresaron de su carrera, la diferencia es sustancial para quienes egresaron del subsistema universitario, mientras que la diferencia es mucho más discreta para los IP y CFT.

Figura 55: Salario promedio según tipo de institución

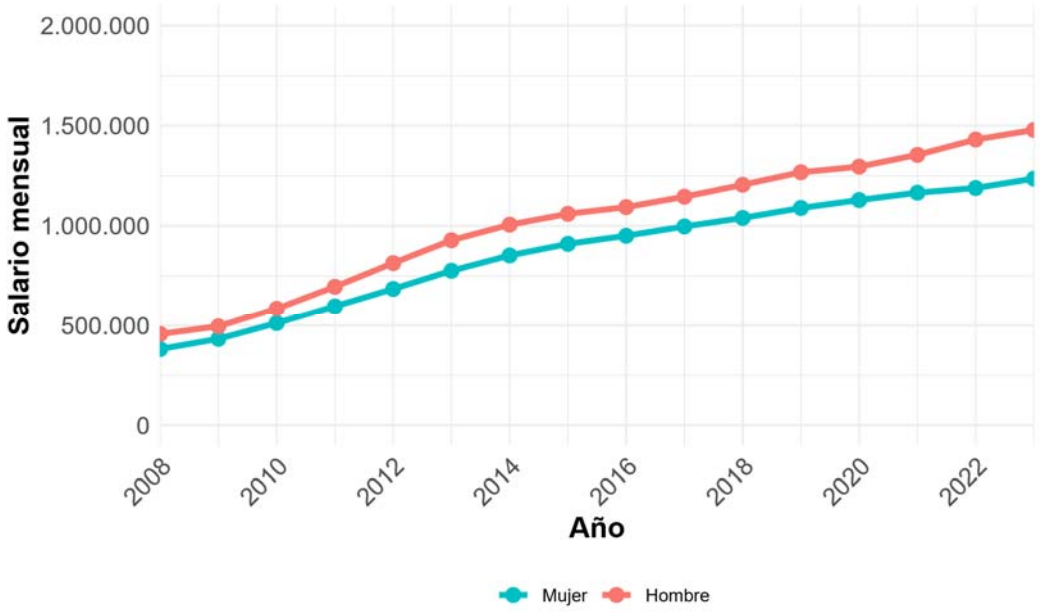


Fuente: Elaboración propia en base a datos de Superintendencia de Pensiones y MINEDUC.
Nota 1: Salarios a precios constante del 2025.
Nota 2: Niveles de salarios no son representativos del mercado. Ver comentario *supra.*

589. Otro patrón interesante que emerge de nuestros datos es la diferencia salarial entre hombres y mujeres. La Figura 56, nos muestra que hay una diferencia de 15% que se mantiene más o menos constante en favor de los hombres.

590. Ahora bien, las diferencias salariales reportadas no pueden ser consideradas *a priori* como el efecto de la educación superior o de un subsistema en el salario de la persona. Esto se debe a que, como adelantamos en la subsección precedente, la decisión de estudiar y en qué institución no es asignada aleatoriamente entre los individuos, sino que esta depende de otros factores personales, como su estatus socioeconómico y su habilidad, los cuales también impactan en el salario. Por ende, al no considerarlos en nuestro análisis, el efecto estimado de la educación superior sobre el salario podría estar sesgado.

Figura 56: Salario promedio por género



Fuente: Elaboración propia en base a datos de Superintendencia de Pensiones y MINEDUC.
Nota 1: Salarios a precios constante del 2025.
Nota 2: Niveles de salarios no son representativos del mercado. Ver comentario *supra.*

591. Así, por ejemplo, podríamos pensar que aquellos que logran ingresar a las carreras con mejores salarios son estudiantes que tienen mayor habilidad o provenientes de estratos socioeconómicos más altos, lo cual, de por sí, podría traducirse en un mayor salario. De esta forma, el aporte en el salario generado por estas carreras podría estar sobreestimado.

592. Por el contrario, a ciertas carreras podrían ingresar mayoritariamente estudiantes con menor habilidad o provenientes de estratos socioeconómicos más bajos, lo cual de por sí impactaría negativamente en sus salarios. De esta forma, el efecto sobre los ingresos podría estar siendo subestimado, no considerando que éstas podrían estar mejorando los prospectos económicos de sus egresados.

a. Metodología para estimar la prima salarial

593. Considerando la posible sobre o subestimación del efecto de la educación superior, estimaremos su efecto a través de una ecuación de Mincer, controlando por una serie de factores que potencialmente podrían explicar divergencias salariales observadas en el mercado laboral.

594. La especificación hecha considera, por una parte, la educación recibida por la persona, pero también otras características personales que, como discutimos anteriormente, pueden determinar simultáneamente tanto el salario como la educación recibida.

595. Como mencionamos en la subsección anterior, el efecto sobre el salario de la educación superior se conoce usualmente como *prima salarial de la educación superior* o, con ciertos matices, *retorno de la educación superior*[349].

596. En términos generales, nuestra especificación corresponde a una ecuación de Mincer[350]

$$\log(w_{it}) = \vartheta_i + h_i + k_{it} + s_i + \varepsilon_{it}$$

597. El término ϑ_i corresponde a la alternativa educacional escogida por la persona i. En particular, ϑ_i puede ser una *dummy* de si la persona tiene o no estudios superiores completos; o puede corresponder a una sumatoria de *dummies*, indicando el tipo de institución de la que egresó. En este caso sería tres variables binarias: Si egresó de un centro de formación técnica, si egresó de un instituto profesional o si egresó de una universidad. Naturalmente, la categoría base omitida es no haber egresado. También, ϑ_i puede representar un nivel aún más específico como el programa del que egresó el individuo i. En este último caso, se estimarán los coeficientes de tantas *dummies* como programas.

598. Por otra parte, h_i corresponde al nivel estimado de habilidad para el individuo i. Como discutimos en la subsección anterior, es clave considerar una medida de la habilidad para evitar sesgar la estimación de la prima salarial. Contamos con las notas (n_i) y la asistencia (at_i) de cada individuo en su enseñanza media, por lo que una métrica natural de habilidad sería usar ambas. Sin embargo, las notas podrían no reflejar fielmente las diferencias de habilidad, puesto que los distintos establecimientos tienen distintos niveles de exigencia académica. En consecuencia, para abordar este potencial problema usamos la siguiente especificación

$$h_i = \beta_1 n_i + \beta_2 at_i + \beta_3 (n_i \cdot est.simce_i)$$

599. Donde $est.simce_i$ es el puntaje del SIMCE del establecimiento. La intuición de esta especificación es que un promedio de notas más alto denota un nivel de habilidad mayor mientras mayor sea el SIMCE promedio del colegio.

600. Vale la pena destacar que existen otras alternativas para controlar por la habilidad, pero que se consideró que son menos apropiadas para el presente caso. Una opción es usar la PSU, aproximación ampliamente usada en trabajos aplicados en Chile. El problema radica en que los estudiantes que ingresan al subsistema técnico-profesional en su mayoría no rinden la PSU, puesto que no postulan al sistema universitario. Incluso más, usar la PSU podría introducir un sesgo, puesto que se podría considerar que aquellos

[349] Se suele a hablar indistintamente de *prima* o *retorno* de la escolaridad. Sin embargo, son conceptos distintos. Ver discusión *supra*.

[350] Mincer, op. cit.

estudiantes del subsistema TP que postularon también al subsistema universitario precisamente son individuos que, al menos, se perciben con mayores habilidades.

601. Otra métrica disponible es el SIMCE individual, no del establecimiento. El problema es que esta métrica no está disponible para todas las cohortes, por lo que habría generaciones enteras que no se podrían usar.

602. Por otro lado, k_{it} se define como $k_{it} = \gamma_1 e_{it} + \gamma_2 e_{it}^2 + \gamma_3 a_{it} + \gamma_4 a_{it}^2 + \gamma_5 \tau$ captura de alguna manera el nivel de capital humano acumulado variable hasta t. e_{it} corresponde al nivel de experiencia efectivo acumulado hasta t por el individuo i. Esta variable la obtenemos mediante la base de datos de salarios. También se incluye e_{it}^2 que corresponde a la experiencia al cuadrado. Asimismo, se considera la edad y la edad al cuadrado, a_{it} y a_{it}^2, respectivamente. Por último, también se contempló la cantidad de años desde que la persona egresó de la educación superior, τ, que es distinta de la experiencia, dado que esta última sólo se incrementa si la persona está empleada.

603. Por último, s_i se define como $s_i = \delta_1 rural_i + \delta_2 dep_i + \delta_3 sexo_i + \delta_4 comuna_i$ que corresponde a un conjunto de variables que caracterizan al individuo, distintas de su habilidad. $rural_i$ indica si el colegio del que egresó es rural o no; dep_i es el tipo de dependencia del colegio[351]; por último $comuna_i$ corresponde a una serie de características sociodemográficas[352] de la comuna de donde egresó i.

b. Resultados

604. El primer ejercicio que se realizó fue determinar el efecto de egresar de la educación superior, independiente del subsistema, ya sea técnico-profesional o universitario. Es decir, ϑ_i tomará el valor 1 si el individuó i egresó de alguna carrera de la educación superior y 0 en otro caso.

605. La Figura 57 muestra los resultados estimados de la prima salarial para los años entre 2008 y 2024. En el período estudiado, la prima salarial ha fluctuado en torno al 30%. Notemos que este hallazgo es relevante en tanto la diferencia salarial mostrada en la Figura 54, en donde el salario de un egresado de una IES es mayor a un 40%, se reduce a no más de un tercio. Esto sugiere que los factores individuales y sociales son relevantes a la hora de explicar diferencias salariales.

606. Como se vio en la Figura 55, hay evidencia que sugiere que no solo hay diferencias importantes producto de egresar de la educación superior, sino que habría gran

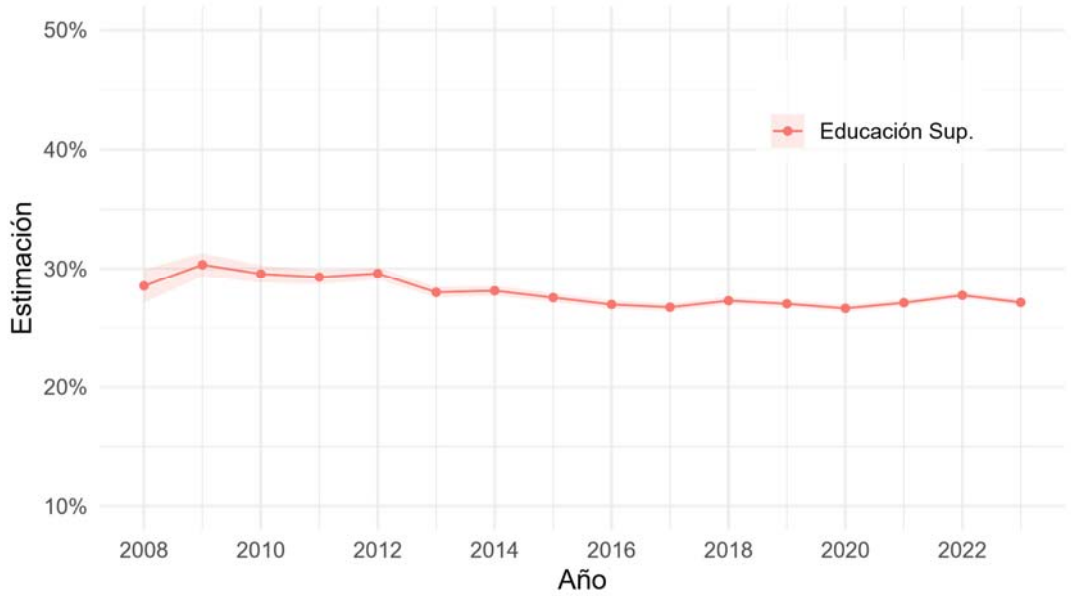
[351] Agrupamos los establecimientos en 3 categorías: Municipal, particular subvencionado y particular pagado.

[352] Ingreso promedio de la comuna, porcentaje de estudiantes fuera del sistema educacional y porcentaje de población bajo la línea de la pobreza, estadísticas construidas por el Ministerio de Desarrollo Social y Familia.

heterogeneidad según subsistema. Para corroborar estas diferencias se vuelve a aplicar la estimación precedente, pero ahora ϑ_i es un conjunto de variables *dummies*[353].

607. La Figura 58 muestra que, en la misma línea de la Figura 55, el subsistema universitario genera un mayor efecto en el salario, con una prima salarial promedio que ha descendido de manera sostenida desde 2010, arribando a 45% en 2023. Por otro lado, el segmento de institutos profesionales muestra consistentemente una mayor prima salarial que el de los centros de formación técnica, aunque ambos están a una distancia considerable del subsistema universitario. El primero ha estado en torno a un 20%, mientras que el segundo en torno a un 16%.

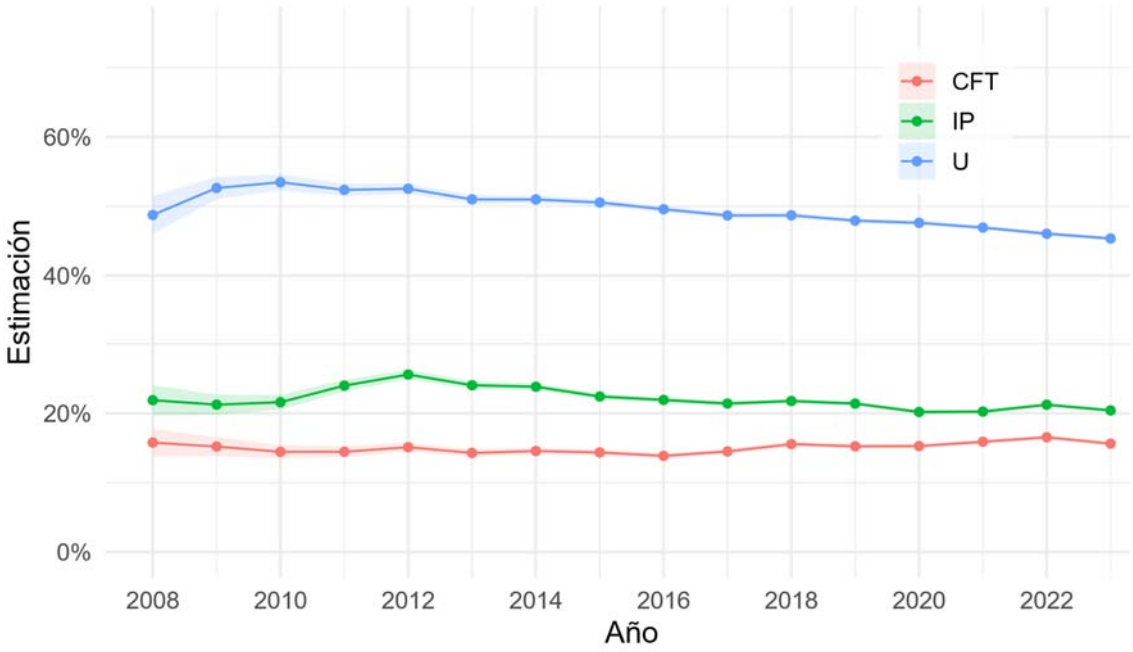
Figura 57: Evolución prima salarial



Fuente: Elaboración propia en base a datos de Superintendencia de Pensiones y MINEDUC.

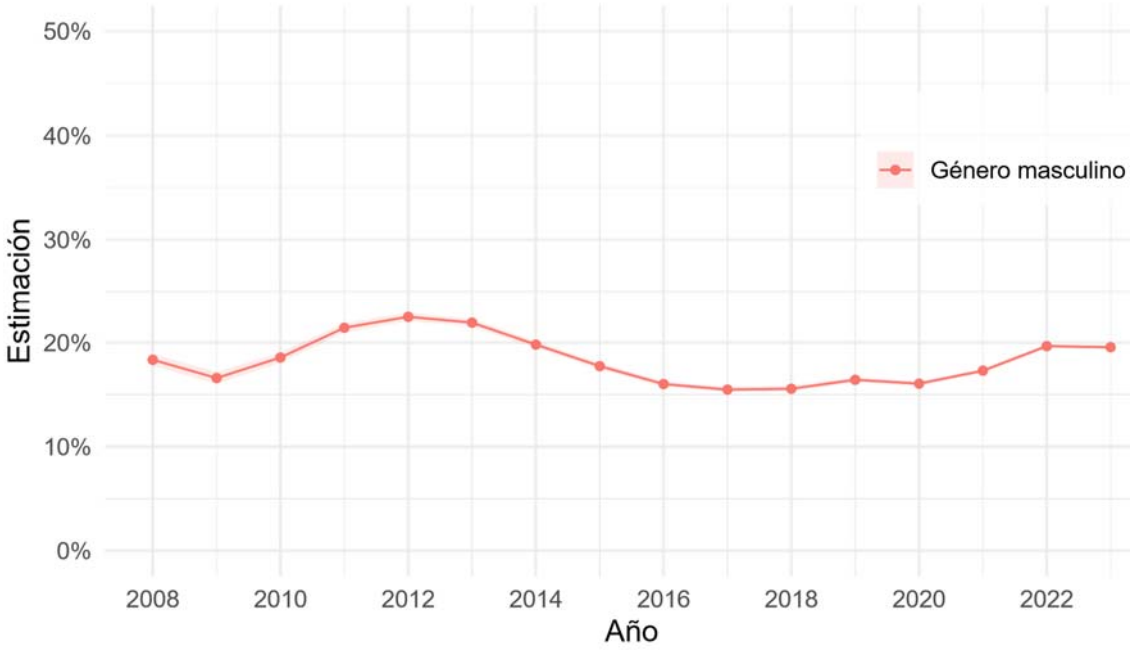
[353] ϑ_i se compone por estos tres vectores apilados: $\vartheta_i = [técnica_i, inst.profesional_i, universitaria_i]$, donde cada vector indica si el individuo i egresó del tipo de institución señalada.

Figura 58: Evolución prima salarial por tipo de institución



Fuente: Elaboración propia en base a datos de Superintendencia de Pensiones y MINEDUC.

Figura 59: Evolución brecha de género en el salario



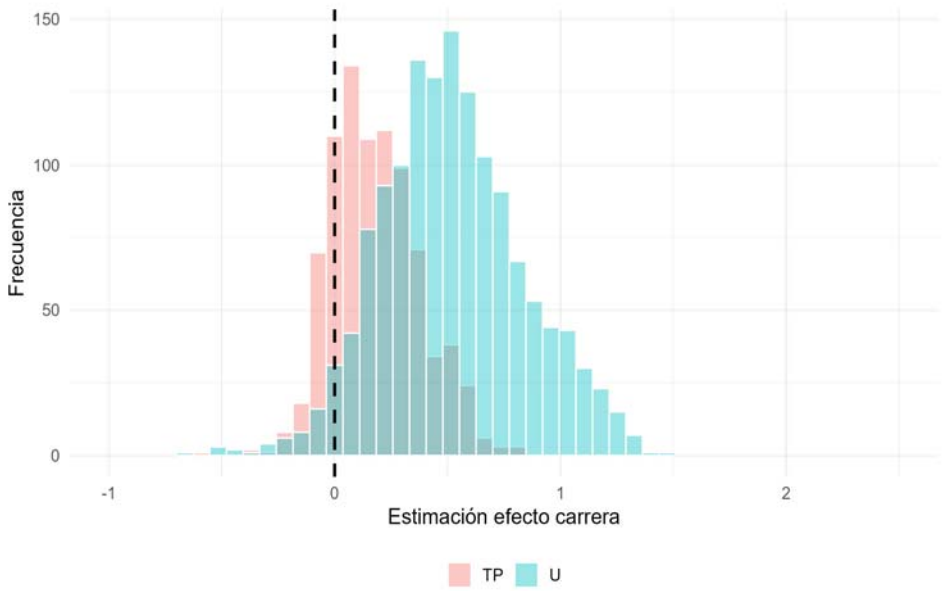
Fuente: Elaboración propia en base a datos de Superintendencia de Pensiones y MINEDUC.

608. Vale señalar que la diferencia salarial producto del género de la persona visto en la Figura 56 no desaparece al controlar por el resto de los factores que determinan el

salario. Si no que, como vemos en la Figura 59, este persiste y ha fluctuado en torno a un 20% a lo largo del periodo estudiado.

609. Como se señaló anteriormente, la literatura ha encontrado consistentemente[354] que la heterogeneidad de los resultados de la educación superior es significativa, por lo que vale la pena estudiar si las primas salariales estimadas también presentan una alta disparidad a través de distintas categorías.

Figura 60: Distribución primas salariales (2019)



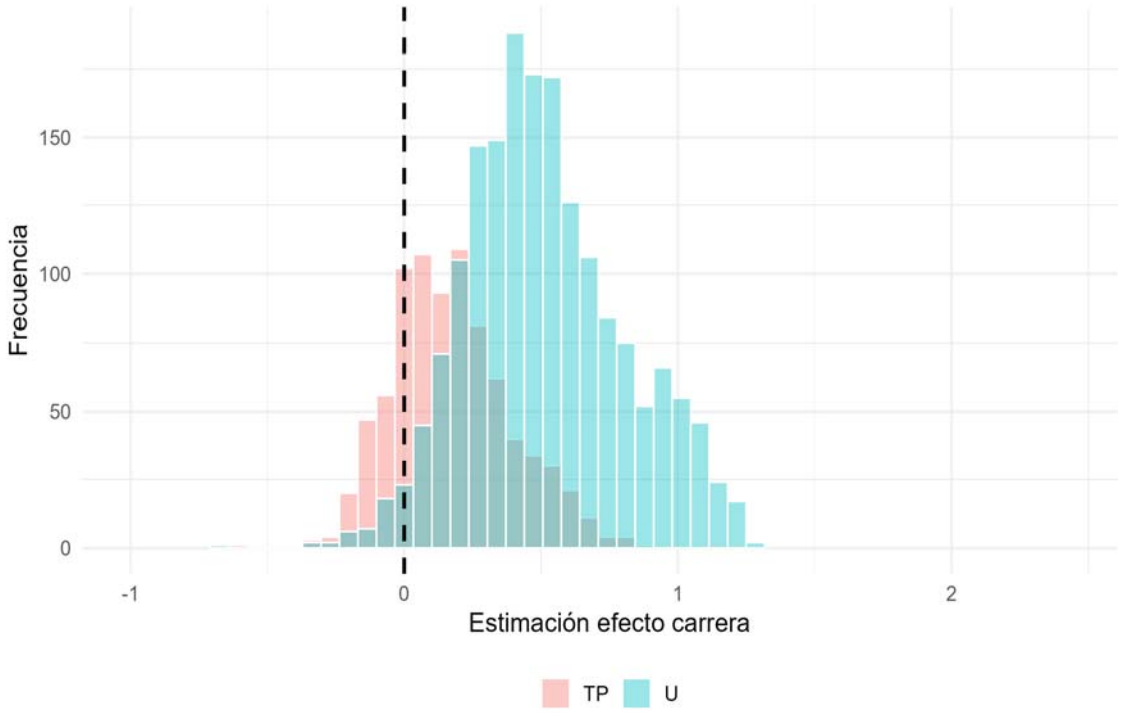
Fuente: Elaboración propia en base a datos de Superintendencia de Pensiones y MINEDUC.
Nota 1: Salarios a precios constante del 2025.
Nota 2: Estimación hecha sin constante, se calcula explícitamente la *dummy* asociada a no estudiar y se resta del resto de los efectos.
Nota 3: Primas expresadas como fracción 1= 100%.

610. Una primera aproximación a la heterogeneidad de los resultados obtenidos por los estudiantes tras su paso por la educación superior es ver simplemente cómo se distribuyen las primas calculadas para las distintas carreras. En la Figura 60 se puede apreciar el histograma de las primas salariales para el año 2019. Lo primero que se puede destacar es la gran disparidad de efectos que tienen las distintas carreras estudiadas. Teniendo carreras que generan un diferencial salarial de cerca de un 150%, mientras que otras no generan una diferencia sustantiva o incluso implicarían salarios menores al que obtendrían sin haber completado una carrera. También se puede

[354] Ver en la subsección precedente la revisión bibliográfica sobre hallazgos de prima salarial en Chile.

destacar que en general las carreras universitarias tienen una mayor prima salarial. Panorama similar se puede ver para las estimaciones del año 2023.

Figura 61: Distribución primas salariales (2023)

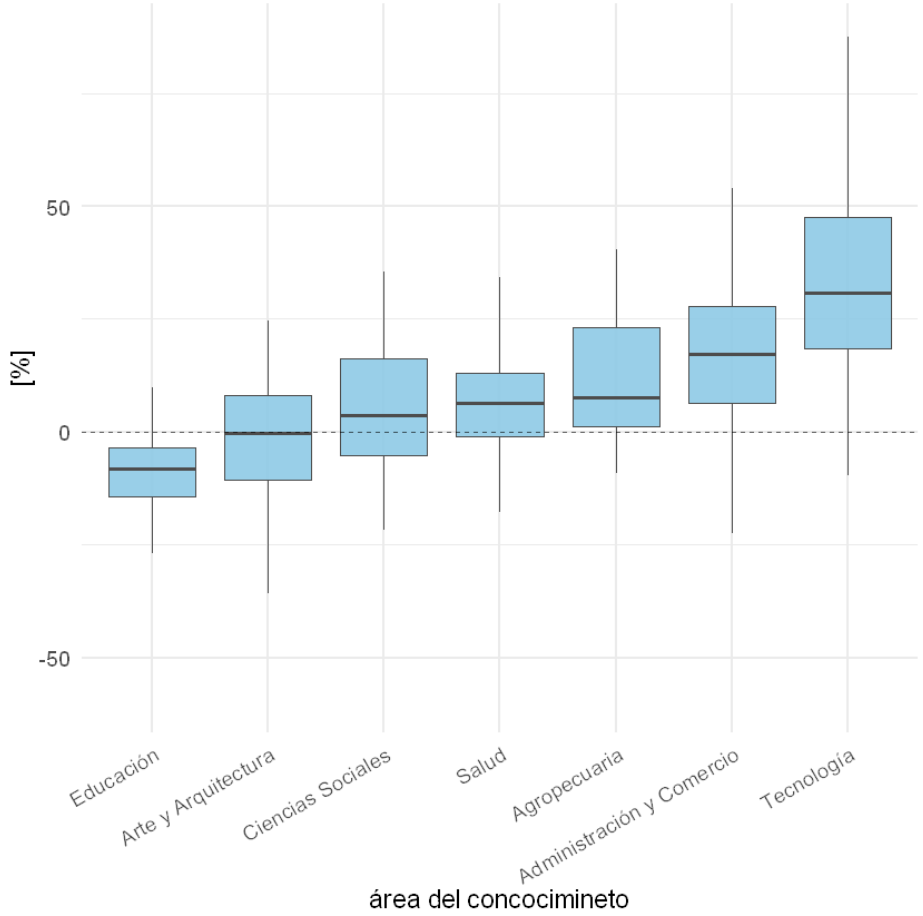


Fuente: Elaboración propia en base a datos de Superintendencia de Pensiones y MINEDUC.
Nota 1: Salarios a precios constante del 2025.
Nota 2: Estimación hecha sin constante, se calcula explícitamente la *dummy* asociada a no estudiar y se resta del resto de los efectos.
Nota 3: Primas expresadas como fracción 1= 100%.

611. En la misma línea, podemos ver que esta heterogeneidad salarial se expresa también en las distintas áreas del conocimiento en la que circunscribe la carrera estudiada. Vemos en la Figura 62 la distribución de las primas salariales por área del conocimiento para las carreras del sistema TP. Vemos que las carreras del área de la educación y arte y arquitectura tienen primas salariales bajas, siendo para el primer caso mayoritariamente negativas. En cambio, las carreras del área de tecnología y administración tienen los mayores efectos en el salario.

612. En tanto, la Figura 63 repite el ejercicio para las carreras universitarias. Se puede apreciar que, si bien no hay áreas que tengan carreras que mayoritariamente tengan primas por debajo de cero, sí hay un gran heterogeneidad entre áreas. Las áreas de artes y humanidades, las que tienen menor prima, tienen una prima mediana, aproximadamente, de un tercio de la prima salarial del área de tecnología.

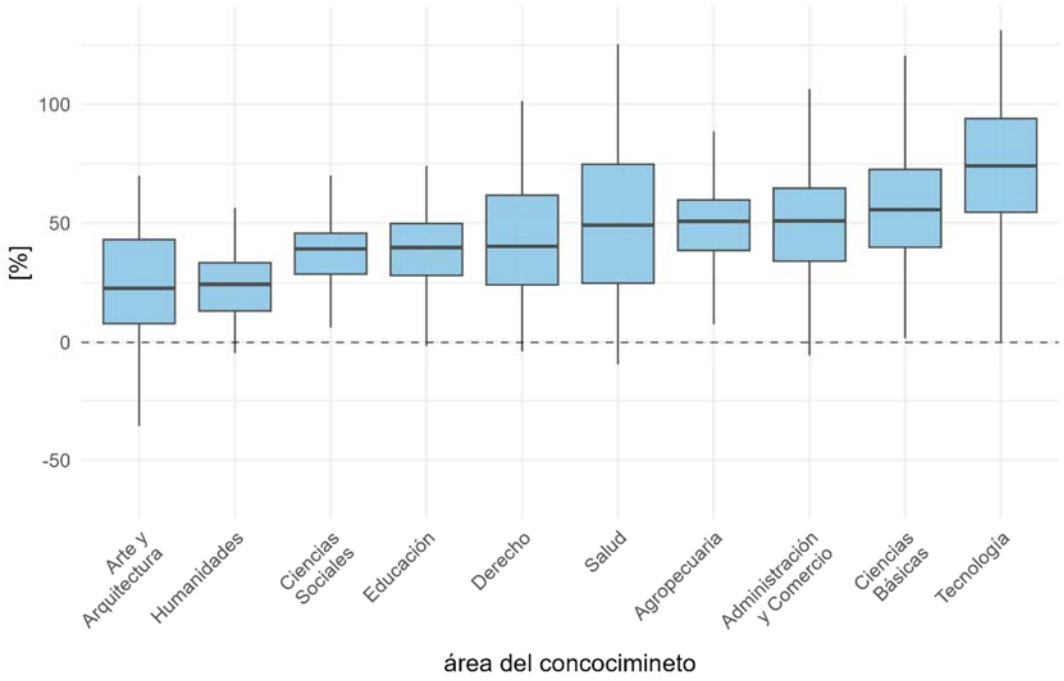
Figura 62: Prima Salarial Técnico Profesional por área del conocimiento (2023)



Fuente: Elaboración propia en base a datos de Superintendencia de Pensiones y MINEDUC.
Nota 1: Salarios a precios constante del 2025.
Nota 2: Estimación hecha sin constante, se calcula explícitamente la *dummy* asociada a no estudiar y se resta del resto de los efectos.

613. Tanto la Figura 62 como la Figura 63 muestran que la diferencia no está solo entre áreas, sino que también hay heterogeneidad al interior de una misma área. Por ejemplo, se puede ver que en el caso de las carreras del subsistema TP, dentro de las carreras agropecuarias del primer cuartil se obtiene una prima negativa, mientras que el último cuartil obtiene una prima de 0.25. En el caso de la educación universitaria, el área de la salud tiene una gran dispersión de la prima salarial, el primer cuartil obtiene un 0.25 o menos, mientras que el último cuartil obtiene una prima mayor a 0.75.

Figura 63: Prima Salarial Universitaria por área del conocimiento (2023)

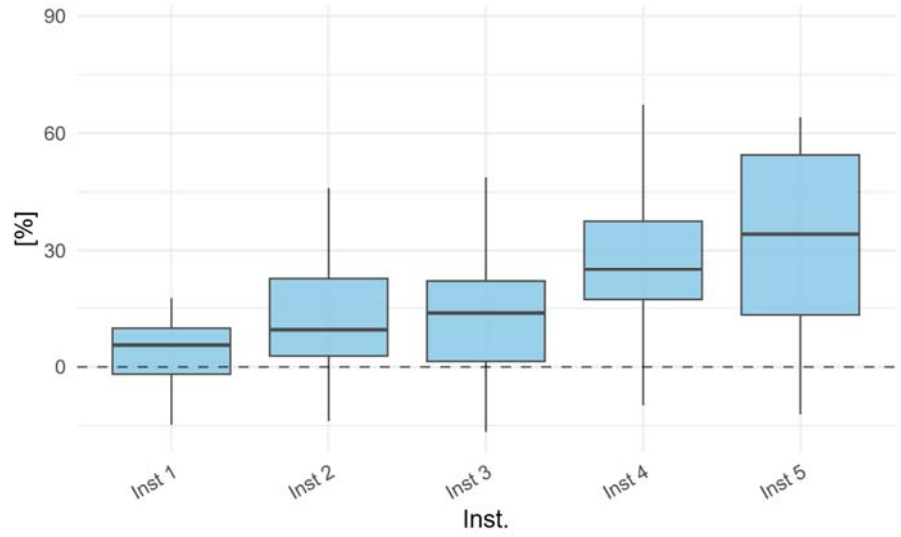


Fuente: Elaboración propia en base a datos de Superintendencia de Pensiones y MINEDUC.
Nota 1: Salarios a precios constante del 2025.
Nota 2: Estimación hecha sin constante, se calcula explícitamente la *dummy* asociada a no estudiar y se resta del resto de los efectos.

614. Por último, IES también son heterogéneas respecto del diferencial salarial que aportan. Las Figura 64 y Figura 65 muestran la distribución de las primas asociadas a cinco instituciones del subsistema técnico-profesional y cinco instituciones universitarias, respectivamente. En ambos casos, las instituciones fueron seleccionadas al azar dentro de cada quintil definido según la prima promedio y posteriormente fueron anonimizadas.

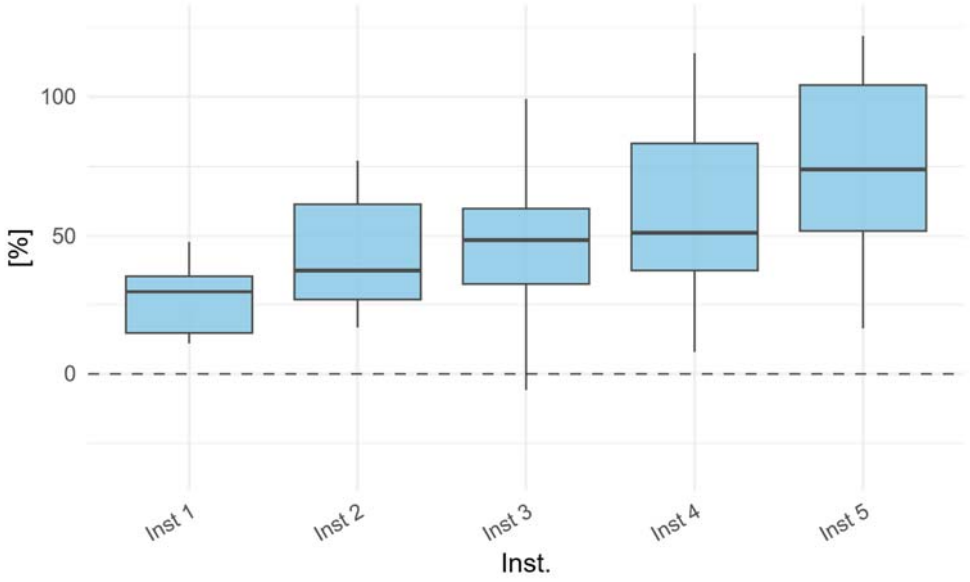
615. Se puede apreciar que hay una disparidad importante entre instituciones. En la Figura 64 la ‘institución 1’, por ejemplo, tiene una prima negativa en cerca de un cuarto de sus carreras, mientras que la ‘institución 5’ tiene muy buenos retornos, con una mediana por sobre 0.3. Por otro lado, la Figura 65 nos muestra un patrón similar, con la ‘institución 1’ con una prima mediana 3 veces por debajo de la ‘institución 5’.

Figura 64: Prima Salarial Técnico-Profesional por institución (2023)



Fuente: Elaboración propia en base a datos de Superintendencia de Pensiones y MINEDUC.
Nota 1: Salarios a precios constante del 2025.
Nota 2: Estimación hecha sin constante, se calcula explícitamente la *dummy* asociada a no estudiar y se resta del resto de los efectos.
Nota 3: Instituciones tomadas aleatoriamente dentro de cada cuartil según la prima promedio de la institución.

Figura 65: Prima Salarial Universitaria por institución (2023)



Fuente: Elaboración propia en base a datos de Superintendencia de Pensiones y MINEDUC.
Nota 1: Salarios a precios constante del 2025.
Nota 2: Estimación hecha sin constante, se calcula explícitamente la *dummy* asociada a no estudiar y se resta del resto de los efectos.

Nota 3: Instituciones tomadas aleatoriamente dentro de cada cuartil según la prima promedio de la institución.

iii. Empleabilidad

616. Al igual que en el caso de los ingresos, un atributo fundamental, según lo reportado por estudiantes y egresados en la encuesta, es la facilidad de integrarse al mundo laboral una vez finalizado sus estudios. Usando los mismos datos y una metodología similar a la usada en el apartado anterior, en la presente subsección analizaremos el impacto que tiene la educación superior en esta dimensión.

617. La Figura 66 muestra la fracción del año en que cada trabajador se encuentra empleado en promedio a lo largo del periodo estudiado. Lo primero que se destaca es que, al igual que en el caso del efecto en salarios, aquellos que se graduaron de alguna IES pasan en promedio más tiempo en el mercado laboral.

618. Por otro lado, a diferencia del caso de los ingresos analizado en la subsección anterior, se puede ver en la Figura 67 que a primera vista no se aprecian diferencias relevantes entre subsistemas en términos de tiempo empleado.

619. Ahora bien, vale la pena remarcar dos aspectos importantes. En primer lugar, se debe mencionar que los cálculos presentados en esta subsección no tienen relación directa con la tasa de desempleo. Esto pues esta tasa se calcula sobre aquellos que se encuentran buscando empleo o trabajando, lo que se conoce como población económicamente activa. Los cálculos presentados no se refieren a la población económicamente activa.

620. Por otra parte, se debe señalar que los resulta presentados anteriormente pueden presentar el mismo sesgo que potencialmente podía sobreestimar el efecto de la escolaridad en los ingresos que discutimos en la subsección anterior. En consecuencia, se hace necesario aplicar una metodología similar en este caso.

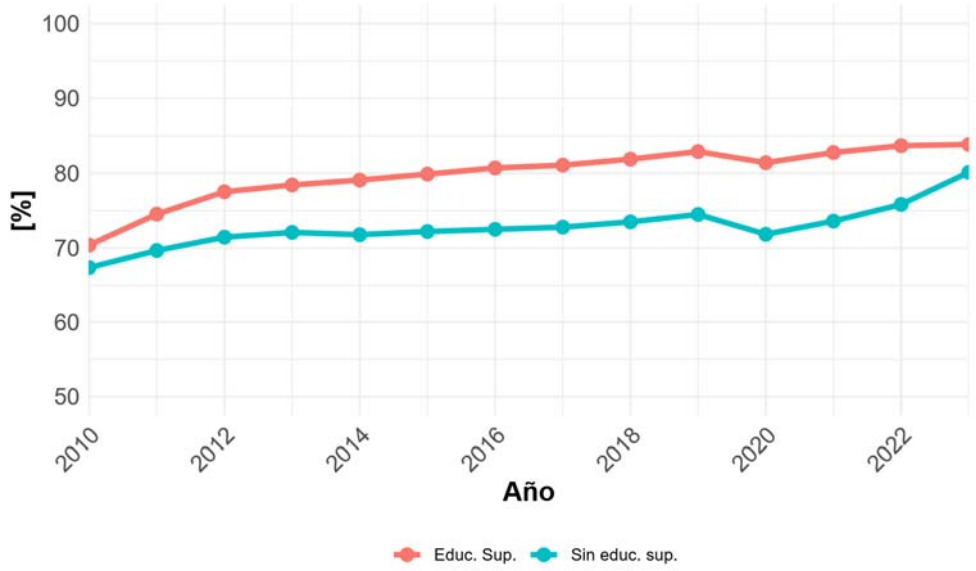
621. Para enfrentar este desafío metodológico, se usó una variación de la ecuación de Mincer presentada previamente.

$$\Pr\left(emp_{it} = 1\right) = F(\vartheta_{it} + h_i + k_{it} + s_i + \varepsilon_{it})$$

622. Esta ecuación es similar a la anterior, pero cambia la variable dependiente, que pasa de ser el logaritmo del salario obtenido por i en el periodo t a la probabilidad de que i se encuentre empleado en el mismo periodo. Además, se agrega una función F en el lado derecho de la ecuación, esta corresponde a la función de distribución empleada para modelar la probabilidad antes señalada[355]. Nuevamente ϑ_{it} indicará el nivel de análisis aplicado, ya sea a nivel de sistema, subsistema o carrera.

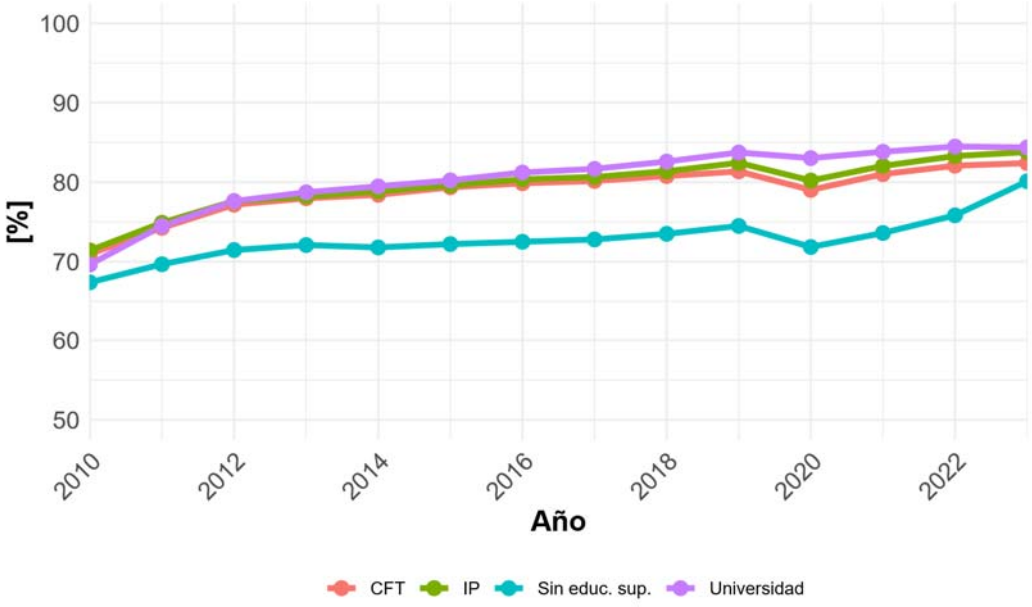
[355] La definición de F determina el método de estimación empleado. En este caso estimaremos un modelo *Logit*.

Figura 66: Proporción del tiempo empleado promedio por año, según nivel educacional



Fuente: Elaboración propia en base a datos de Superintendencia de Pensiones y MINEDUC.
Nota: Salarios a precios constante del 2025.

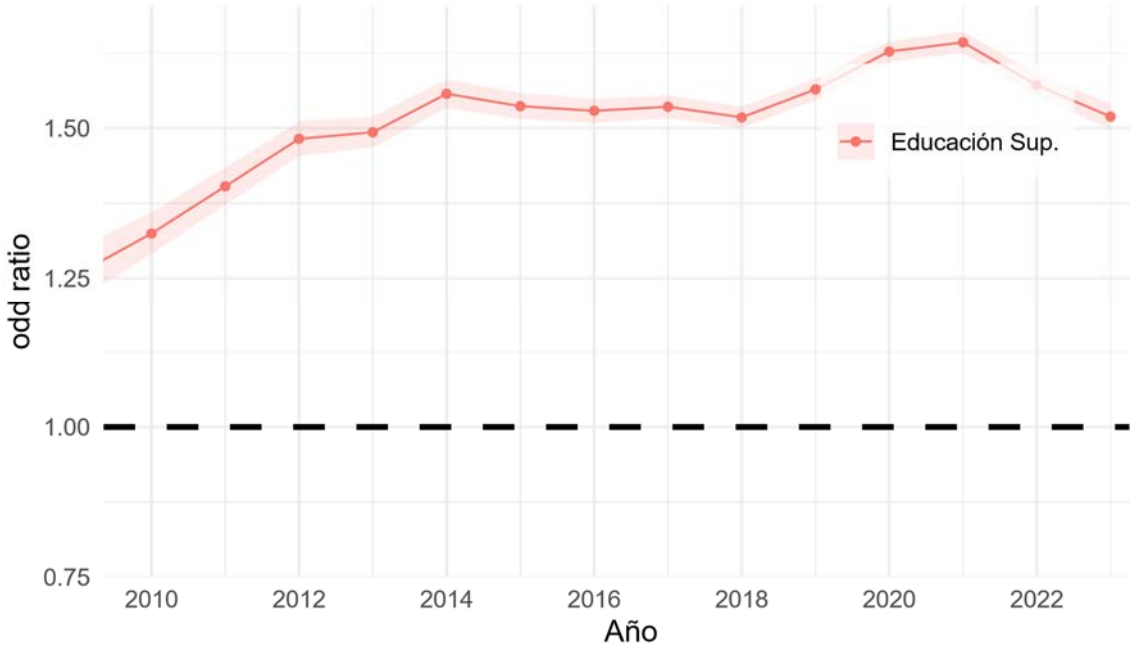
Figura 67: Proporción del tiempo empleado por año, según subsistema y nivel educacional



Fuente: Elaboración propia en base a datos de Superintendencia de Pensiones y MINEDUC.
Nota: Salarios a precios constante del 2025.

623. Puesto que ya se ha descrito el lado derecho de la ecuación[356], corresponde precisar la definición de $\Pr(emp_{it} = 1)$. Para efectos de este cálculo, se considerará que un trabajador i estuvo empleado durante el año t si pasó al menos 3 meses o más empleado.

Figura 68: Evolución *odd ratio* de empleabilidad



Fuente: Elaboración propia en base a datos de Superintendencia de Pensiones y MINEDUC.
Nota: Un odd-ratio igual a 1 es equivalente a que no existe diferencia respecto de la categoría base.

624. A partir del análisis anterior, podemos concluir que los resultados se mantienen en lo fundamental. La Figura 68 nos muestra los *odd ratio*[357] calculados, en otras palabras, cuántas veces es más probable estar empleado respecto de una persona que no completó estudios superiores. Un *odd ratio* cercano a 1 indicaría que no hay diferencia en empleabilidad. En este sentido, se observa que el efecto en la empleabilidad de estudiar una carrera ha tendido a aumentar.

625. Al igual que con los salarios, también se observan diferencias importantes según el tipo de institución, aunque estas brechas han tendido a reducirse con el tiempo. En efecto,

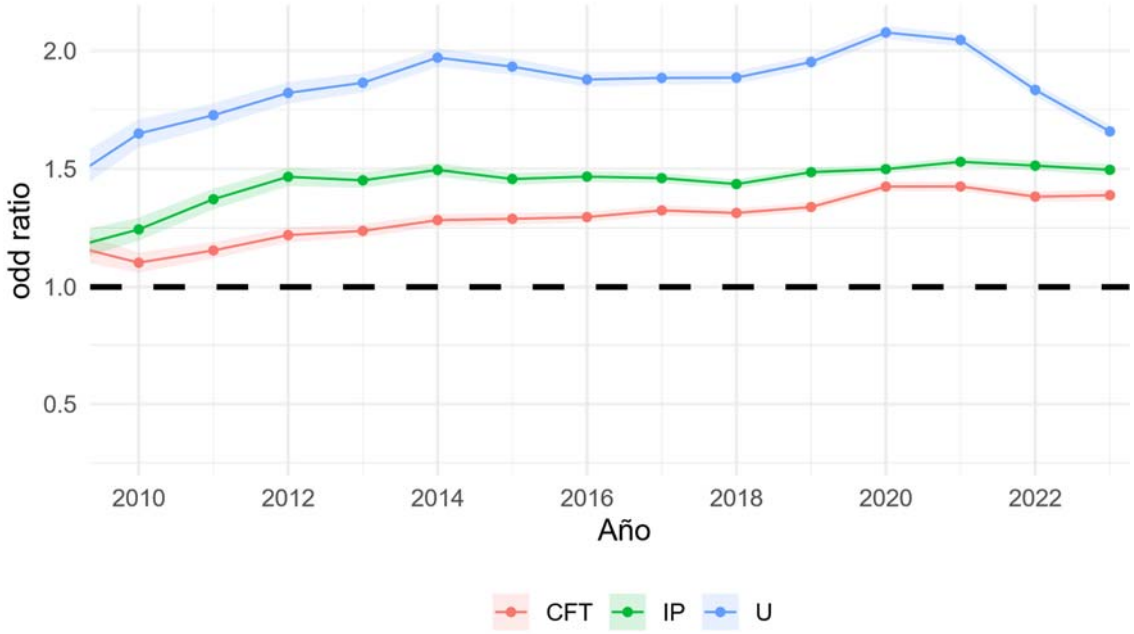
[356] Ver apartado *Metodología para estimar la prima salarial* en la subsección 1.4.2 para ver el detalle de los regresores empleados.

[357] El *odds ratio* (también denominado razón de probabilidades) corresponde a la razón entre la probabilidad de que ocurra un evento y la probabilidad de que no ocurra. En este caso, mide cuánto varía la probabilidad de encontrarse empleado al comparar distintas instituciones.

para los subsistemas técnicos y profesional han tendido a aumentar su efecto en la empleabilidad a lo largo de todo el período estudiado. Incluso muestra una cierta convergencia con el subsistema universitario.

626. Esta situación cambia en la cohorte de 2015, donde tanto los egresados de CFT como de IP muestran una probabilidad de empleo un 10% superior, mientras que en el caso de los egresados universitarios la ventaja aumenta a un 22%.

Figura 69 Evolución odd-ratio de empleabilidad por subsistema

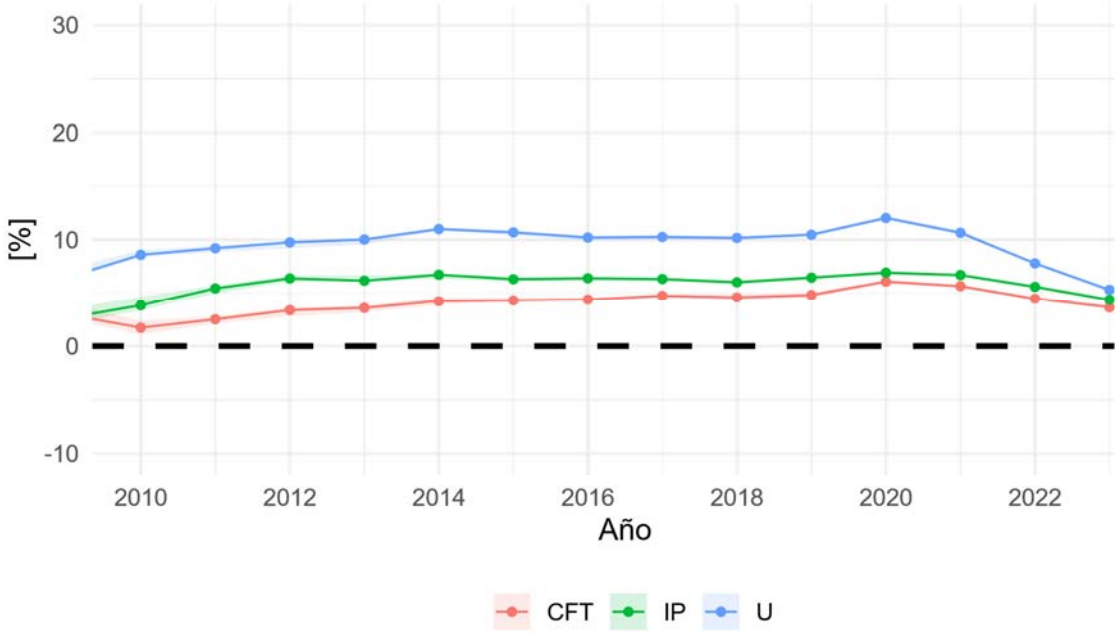


Fuente: Elaboración propia en base a datos de Superintendencia de Pensiones y MINEDUC.
Nota: Un odd-ratio igual a 1 es equivalente a que no existe diferencia respecto de la categoría base.

627. Se debe señalar que los odd-ratio presentados son una forma indirecta de ver el efecto sobre la probabilidad. Para ver directamente cómo cambia la probabilidad de estar empleado, se deben calcular los efectos marginales. En la Figura 70 podemos ver que se mantienen en términos cualitativos los hallazgos que sugiere la Figura 69. En efecto, las carreras universitarias, en general, incrementan de manera más sustantiva la probabilidad de estar empleado, manteniéndose esta contribución en torno a un 10% hasta el año 2020, mientras que los IP están en torno a un 6% y los CFT un 5%.

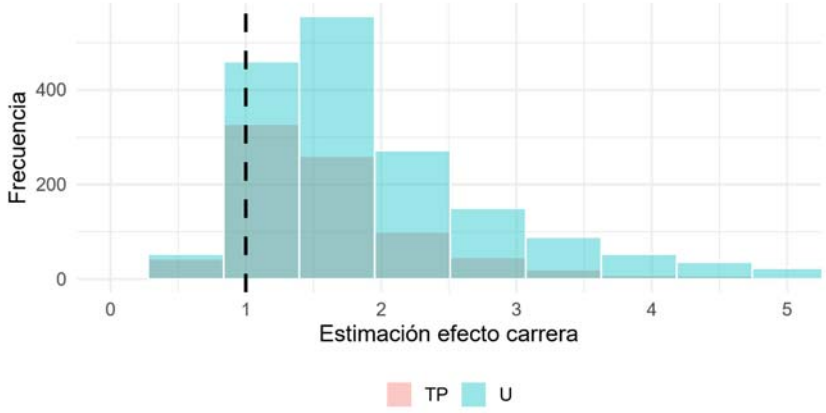
628. En este gráfico se aprecia también que desde el año 2020 el efecto marginal medio por tipo de institución tiende a converger. Además, se observa que, desde ese mismo año, la contribución de los tres tipos de instituciones ha ido disminuyendo, siendo esta disminución más acentuada para las universidades.

Figura 70: Efecto en probabilidad de estar empleado



Fuente: Elaboración propia en base a datos de Superintendencia de Pensiones y MINEDUC.
Nota: Se estiman los efectos marginales promedios asociados a las *dummies* indican el tipo de educación.

Figura 71: Distribución odd-ratio empleabilidad (2023)



Fuente: Elaboración propia en base a datos de Superintendencia de Pensiones y MINEDUC.

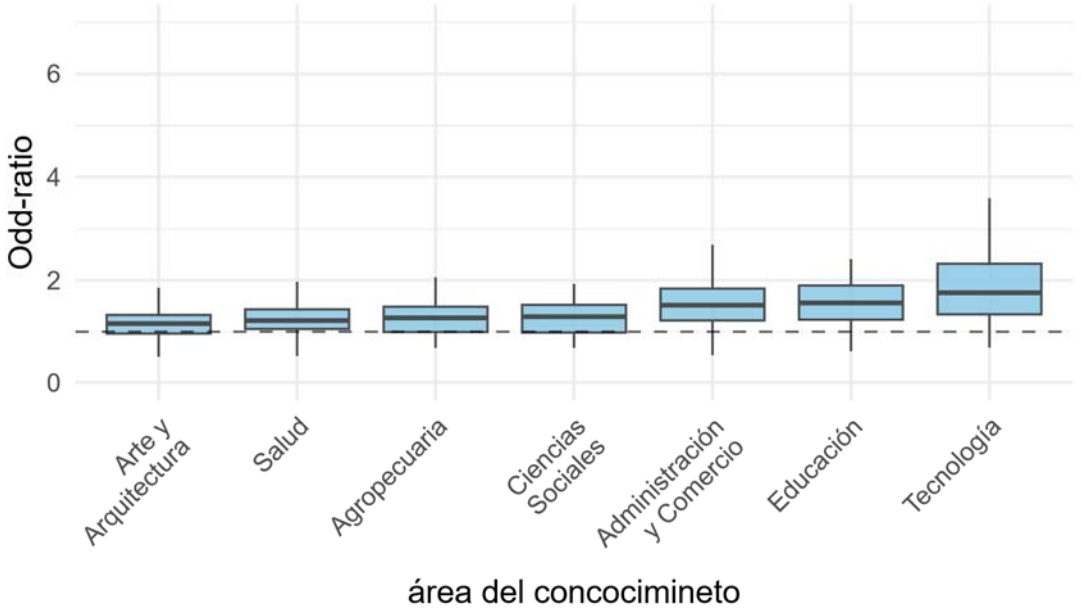
629. Al igual que en el caso de las primas salariales, tenemos que hay importantes diferencias entre los distintos programas, algunos quintuplicando las chances de emplearse y otros agregando escaso valor. La Figura 71 nos muestra que en general la mayoría de los programas tiene un aporte a la empleabilidad positivo respecto de no

haber estudiado. No obstante, los programas universitarios tienden a generar un impacto mayor que los del mundo técnico profesional.

630. Junto al anterior análisis, en la Figura 72 podemos ver que hay importantes diferencias entre áreas del conocimiento. En el mundo técnico-profesional se aprecia que todas las áreas tienen carreras con un aporte positivo a la probabilidad de estar empleado, siendo *tecnología*, *educación* y *administración* las áreas que más aumentan la probabilidad de encontrarse empleado. En tanto, *arte y arquitectura* y *salud* son las áreas que menos aumentan la probabilidad de estar empleado, pese a que incluso en estas áreas la probabilidad aumenta respecto del contrafactual de no haber estudiado.

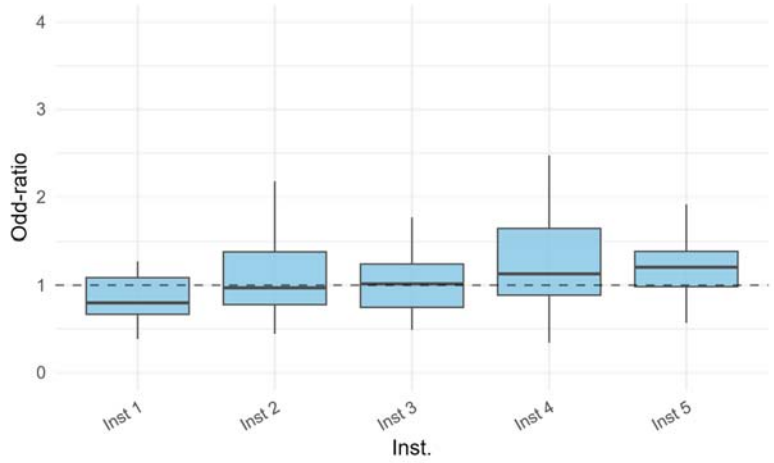
631. En el subsistema universitario se observa un patrón similar como se ve en la Figura 74, siendo *tecnología* el área con mayor efecto en la empleabilidad, mientras que *salud* y *arte y arquitectura* las áreas con menor efecto, aunque incluso ellas aportan positivamente a la empleabilidad.

Figura 72: Odd-ratio empleabilidad por área del conocimiento - subsistema TP. (2023)



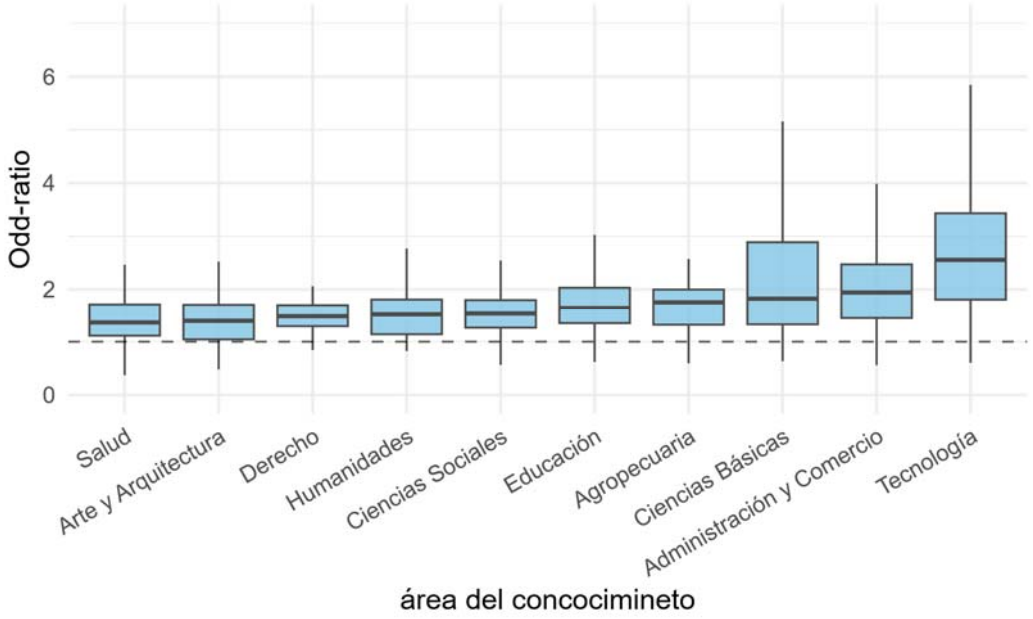
Fuente: Elaboración propia en base a datos de Superintendencia de Pensiones y MINEDUC.
Nota 1: Se grafica el Odd-ratio de cada carrera.
Nota 2: Odd-ratio = 1 implica que no hay efecto.

Figura 73: Odd-ratio por institución universitaria (2023)



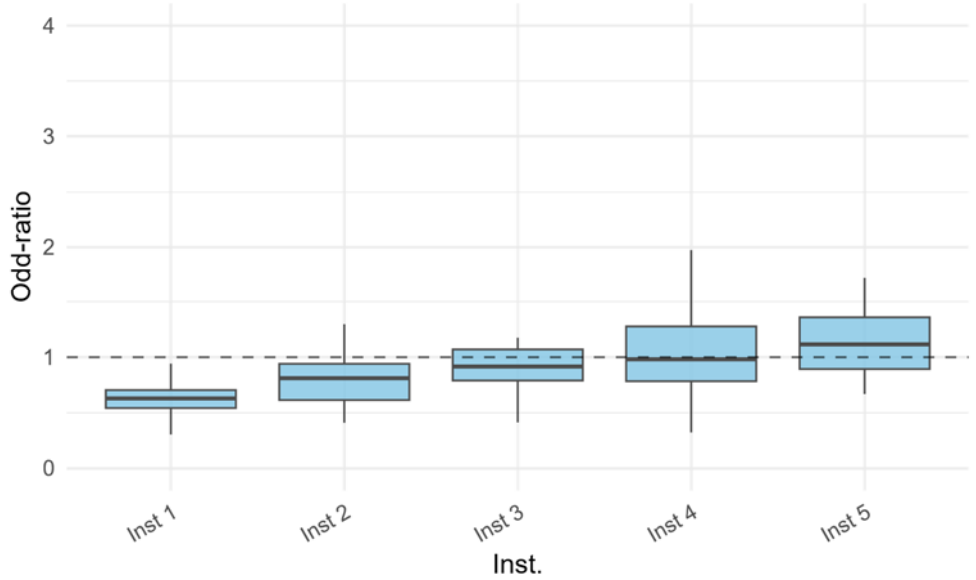
Fuente: Elaboración propia en base a datos de Superintendencia de Pensiones y MINEDUC.
Nota 1: Instituciones elegidas al azar al interior de cada quintil de odd-ratio estimado.
Nota 2: Año reportado 2023.

Figura 74: Odd-ratio empleabilidad por área del conocimiento - subsistema universitario. (2023)



Fuente: Elaboración propia en base a datos de Superintendencia de Pensiones y MINEDUC.
Nota 1: Se grafica el Odd-ratio de cada carrera.
Nota 2: Odd-ratio = 1 implica que no hay efecto.

Figura 75: Odd-ratio por institución TP (2023)



Fuente: Elaboración propia en base a datos de Superintendencia de Pensiones y MINEDUC.
Nota 1: Instituciones elegidas al azar al interior de cada quintil de odd-ratio estimado.
Nota 2: Año reportado 2023.

632. Por último, se observa una marcada dispersión entre instituciones. La Figura 73 presenta, a modo ilustrativo, una institución universitaria seleccionada aleatoriamente de cada quintil de instituciones ordenadas según su *odds ratio*. Mientras algunas instituciones exhiben un efecto positivo y significativo en la probabilidad de que sus egresados se encuentren empleados, otras muestran programas cuyo impacto es nulo o incluso negativo. Del mismo modo, la Figura 75 repite el ejercicio para las instituciones del subsistema técnico profesional, mostrando un patrón similar.

J. Costos asociados a la educación superior

633. Junto a los beneficios asociados a la educación superior, los estudiantes y egresados también mencionan otros factores que determinan su decisión vocacional, los cuales pueden ser considerados como costos asociados al ingreso a un programa. Ciertamente, estos no se limitan al desembolso económico, sino que también incluyen el tiempo asociado a terminar una carrera.

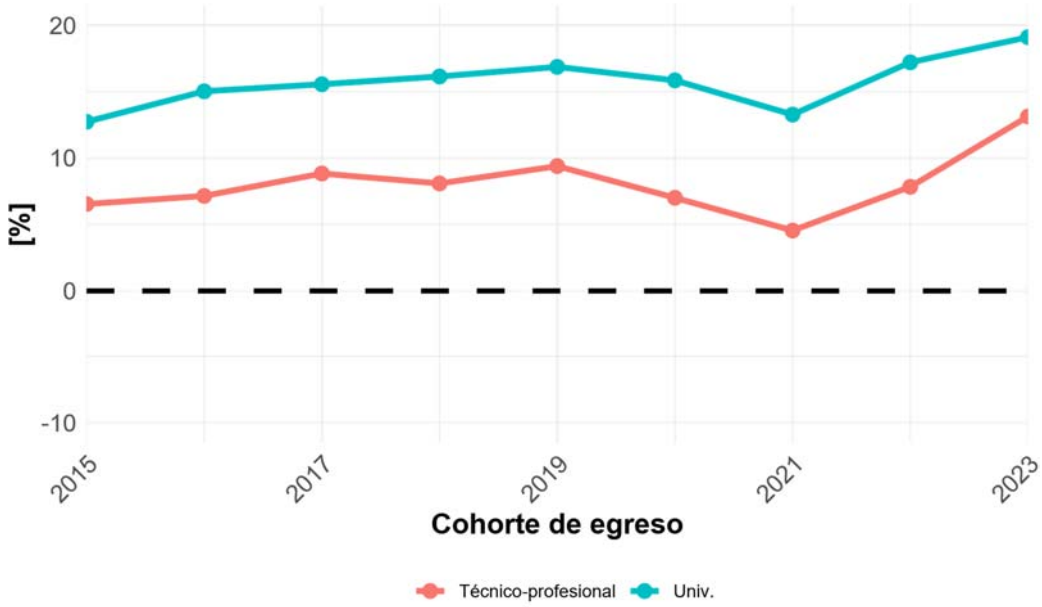
i. Exceso de duración

634. 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 es de 5, se tiene que el exceso de duración así definido es 0.2 (= (6-5)/5).

635. La Figura 76 muestra para aquellos que egresaron de su carrera el 2015, el exceso de duración de quienes estudiaron carreras del subsistema universitario estaba alrededor

de un 15%, mientras que, para los egresados del subsistema técnico-profesional, este era de un 5%.

Figura 76: Exceso de duración por cohorte de egreso y subsistema



Fuente: Elaboración propia en base a datos de MINEDUC.

636. En ambos subsistemas, se puede apreciar una tendencia al alza en el tiempo, aunque con una caída en los años 2020 y 2021. Para el año 2023 los excesos de duración llegan a 20% y 13% para los subsistemas universitario y técnico-profesional, respectivamente.

637. Al igual que en el caso del efecto en el salario y en la empleabilidad, se puede argumentar que el exceso de duración puede estar influido por otras covariables relacionadas con el estudiante, las que podrían explicar las diferencias observadas entre subsistemas o (como se muestra más adelante) entre carreras.

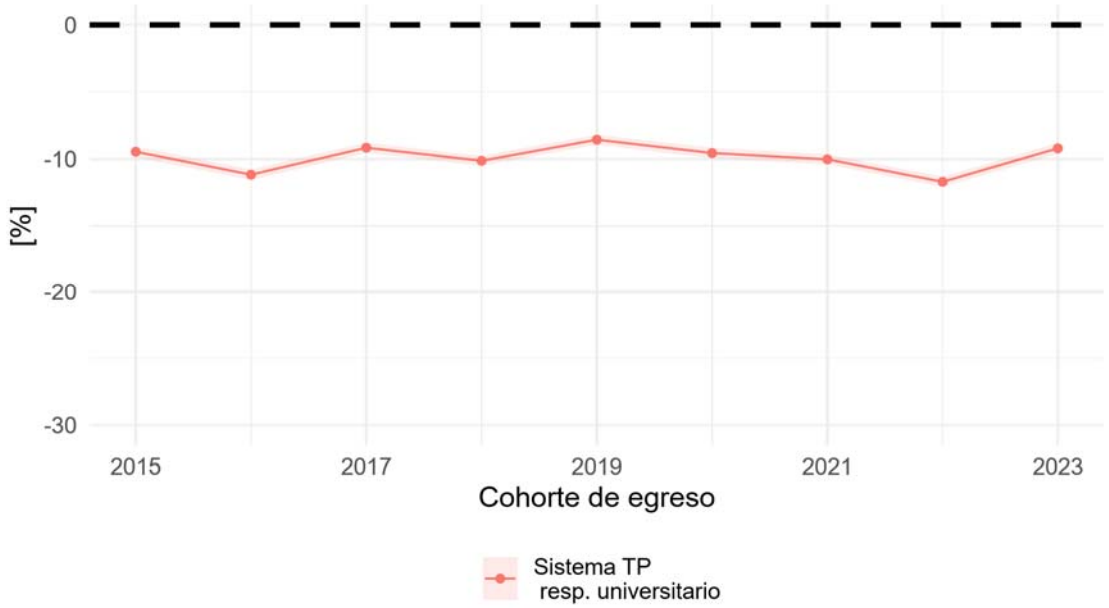
638. En consecuencia, tomaremos el mismo enfoque de las dos subsecciones precedentes, estimando la siguiente especificación:

$$ex_i = \vartheta_{it} + h_i + s_i + \varepsilon_{it}$$

639. Al igual que antes[358], ϑ_{it} corresponde al efecto de la carrera o subsistema en la duración en exceso de un individuo, y la expresión $h_i + s_i$ agrega covariables que describen su habilidad y características socioeconómicas.

[358] Ver subsección “Metodología para estimar la prima salarial” para ver detalles de los regresores.

Figura 77: Estimación exceso de duración por subsistema



Fuente: Elaboración propia en base a datos de MINEDUC.

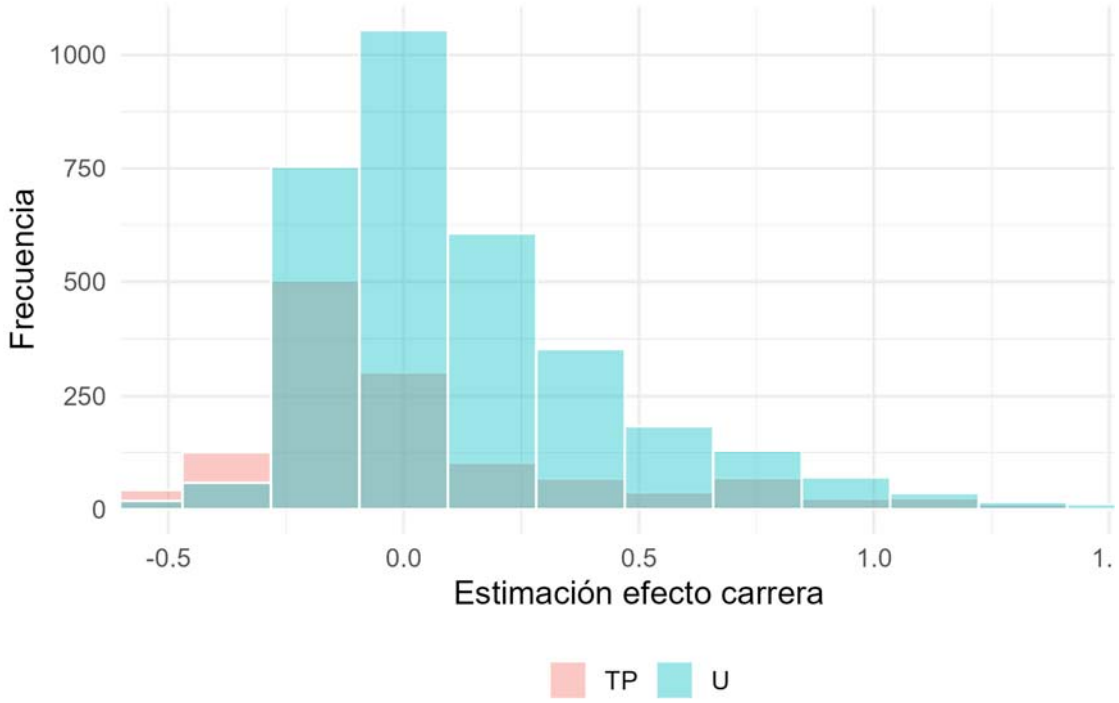
640. Por otro lado, ex_i corresponde al exceso de duración del individuo i en terminar su primera carrera. Entendemos por exceso de duración la duración efectiva (de_i) por sobre sobre la duración formal de la carrera (df_i), como porcentaje de la duración formal. Formalmente:

$$ex_i = \frac{de_i - df_i}{df_i}.$$

641. En la Figura 77 vemos el resultado de la estimación. Al igual que como sugería la estadística descriptiva presentada en la Figura 76, los alumnos del subsistema técnico profesional tienden a demorarse menos que sus pares del subsistema universitario.

642. Al igual que para la prima salarial y el efecto en la empleabilidad, es dable suponer que exista heterogeneidad también en el exceso de duración de las carreras. Una primera aproximación es ver cómo se distribuye el efecto de las distintas carreras en el exceso de duración ex_i.

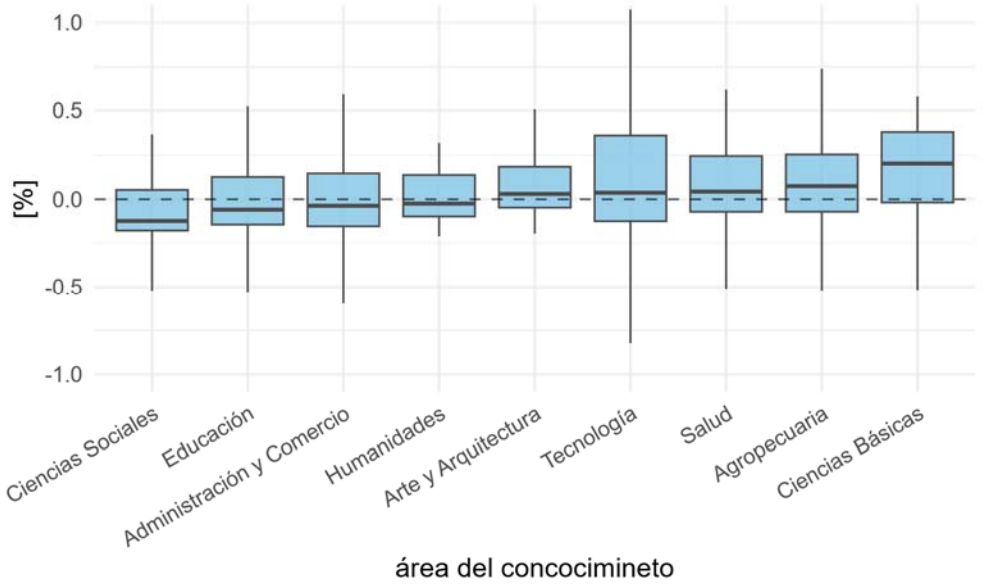
Figura 78: Distribución efecto sobre el exceso de duración por carrera (2023)



Fuente: Elaboración propia en base a datos de MINEDUC.
Nota: Efecto por carrera respecto del efecto promedio.

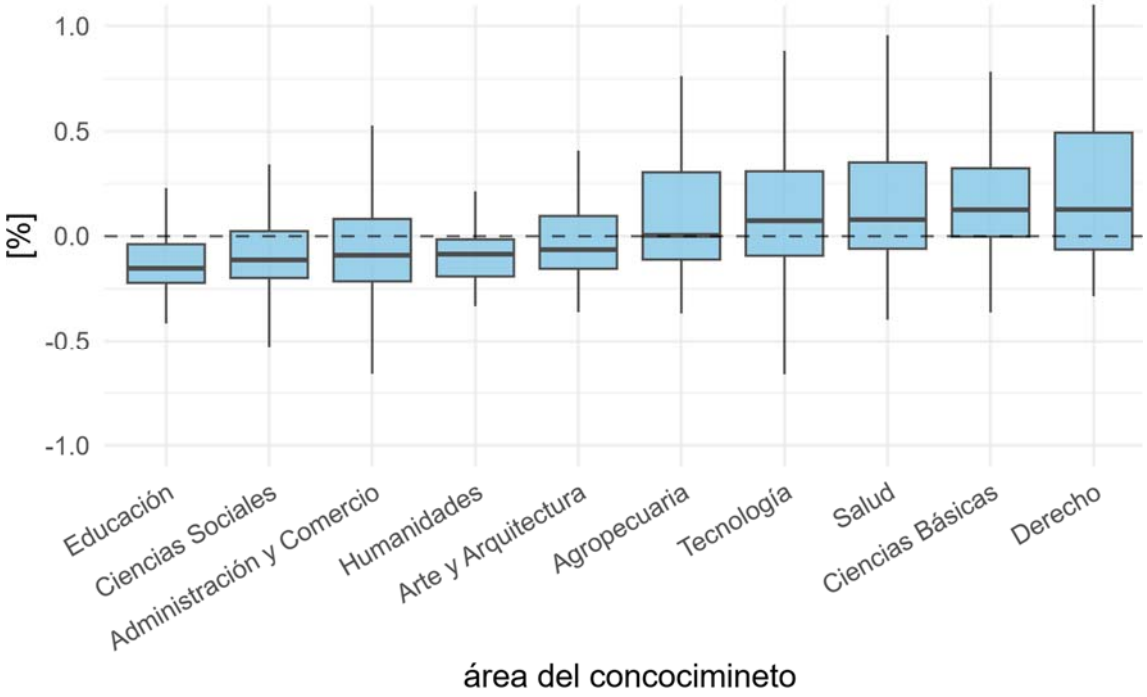
643. La Figura 78 muestra que hay una heterogeneidad importante respecto del exceso de duración. Con una menor duración para las carreras TP. Por otro lado, las Figura 79 y Figura 80 muestran cómo varía el exceso de duración estimado según el área de la carrera. En el subsistema TP las áreas donde mayor exceso de duración hay son Ciencias Básicas y Agropecuaria, en tanto en el subsistema universitario esta corresponde a Derecho y Ciencias Básicas.

Figura 79: Exceso de duración por área del conocimiento. Técnico-Profesional (2023)



Fuente: Elaboración propia en base a datos de MINEDUC.
Nota: Efecto por carrera respecto del efecto promedio.

Figura 80: Exceso de duración por área del conocimiento. Universitario (2023)

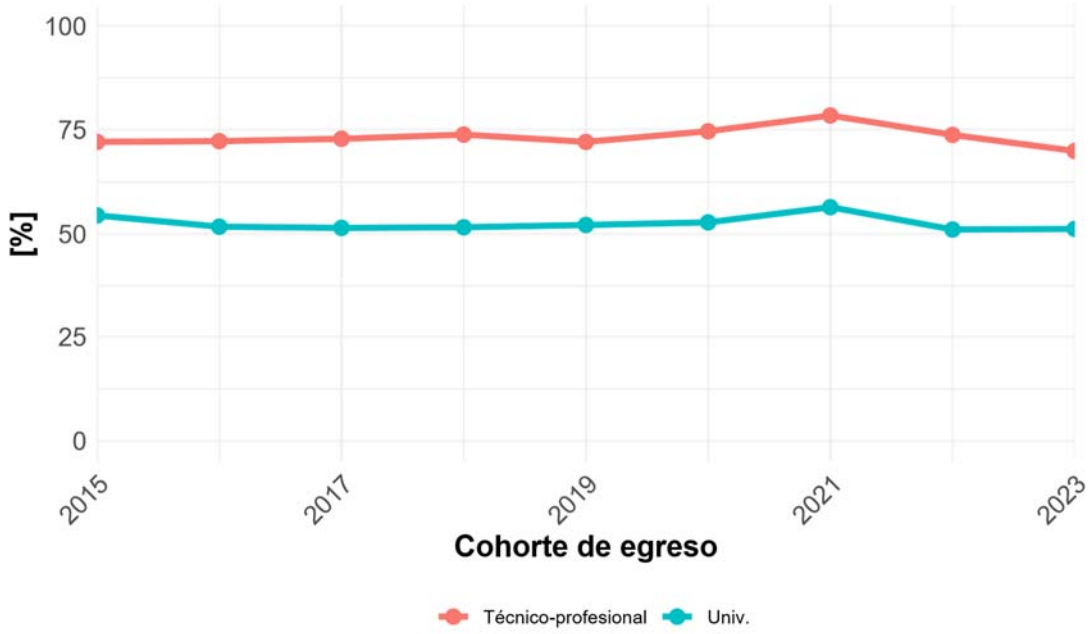


Fuente: Elaboración propia en base a datos de MINEDUC.
Nota: Efecto por carrera respecto del efecto promedio.

ii. Tasa de titulación a tiempo

644. Otro indicador relevante, relacionado con el exceso de duración tratada en la subsección precedente, es el porcentaje de estudiantes que se titula dentro del tiempo requerido. La Figura 81 muestra que esta tasa se ha mantenido más bien constante en el tiempo. No obstante, cabe mencionar que la tasa de titulación a tiempo es menor en el caso de las carreras del sistema universitario, fluctuando en torno al 50%, mientras que para el subsistema técnico-profesional, esta ha fluctuado en torno a un 75%. Por último, se puede observar una tenue tendencia a converger entre las tendencias de ambos subsistemas.

Figura 81: Tasa de titulación a tiempo por subsistema



Fuente: Elaboración propia en base a datos de MINEDUC.

645. Nuevamente, se puede argumentar que es necesario considerar las características propias de cada estudiante para establecer

$$\Pr(t_i = 1) = F(\vartheta_{it} + h_i + s_i + \varepsilon_{it})$$

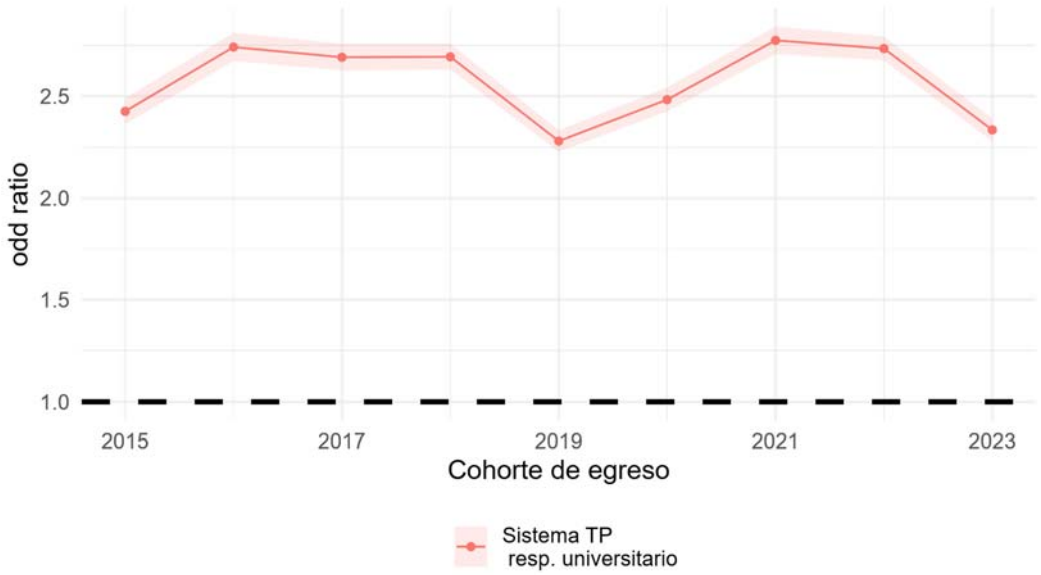
646. Donde $t_i = \mathbf{1}(ex_i \leq 0)$, es decir, se considera que el alumno i se tituló a tiempo si el exceso de duración, definido en la subsección anterior, es menor o igual a cero.

647. La Figura 82 corrobora la relación encontrada con la estadística descriptiva de la Figura 81, mostrando que el *odd ratio* asociado a estudiar una carrera del subsistema técnico-profesional es mayor a 1, lo que significa que la probabilidad de egresar a tiempo es mayor en una carrera TP que de una carrera universitaria.

648. Como se señaló antes, el *odd ratio* no corresponde a la diferencia en probabilidad, siendo necesario calcular los efectos marginales. En la Figura 83 se presentan los

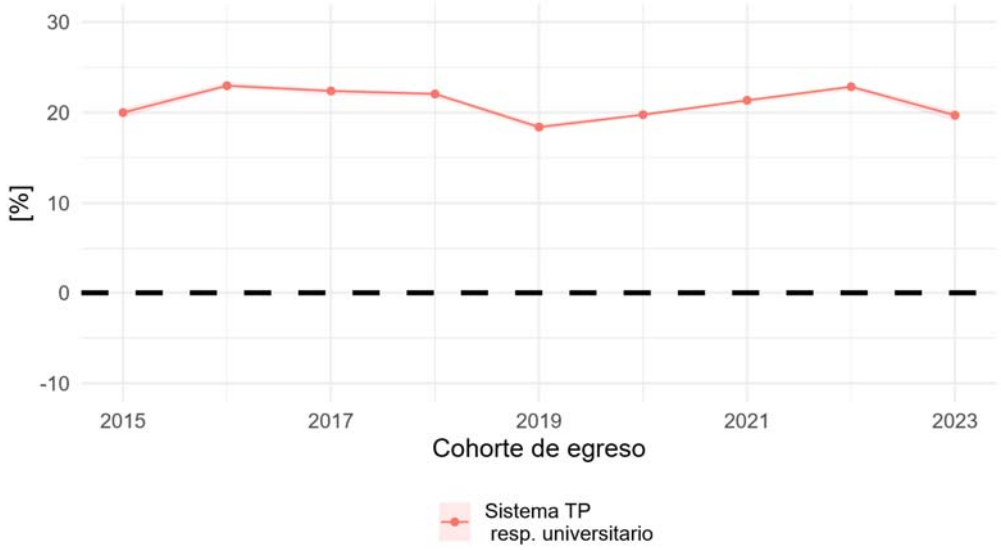
efectos marginales calculados, corroborando las tendencias anteriores, con una probabilidad un 20% mayor de egresar a tiempo desde una carrera TP.

Figura 82: Odd-ratio probabilidad de titularse a tiempo



Fuente: Elaboración propia en base a datos de MINEDUC.

Figura 83: Efecto marginal en probabilidad de titularse a tiempo

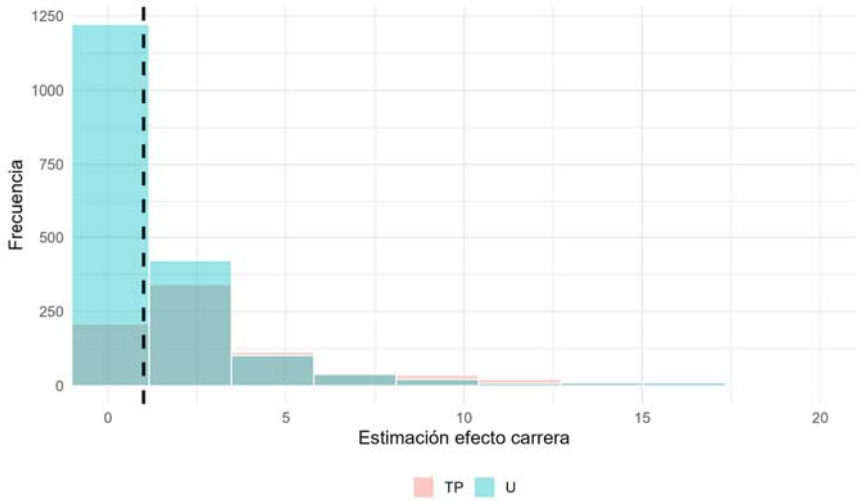


Fuente: Elaboración propia en base a datos de MINEDUC.

649. Nuevamente, es posible dar cuenta de la heterogeneidad de los resultados obtenidos. Por una parte, la Figura 84 muestra que hay una disparidad importante entre las carreras

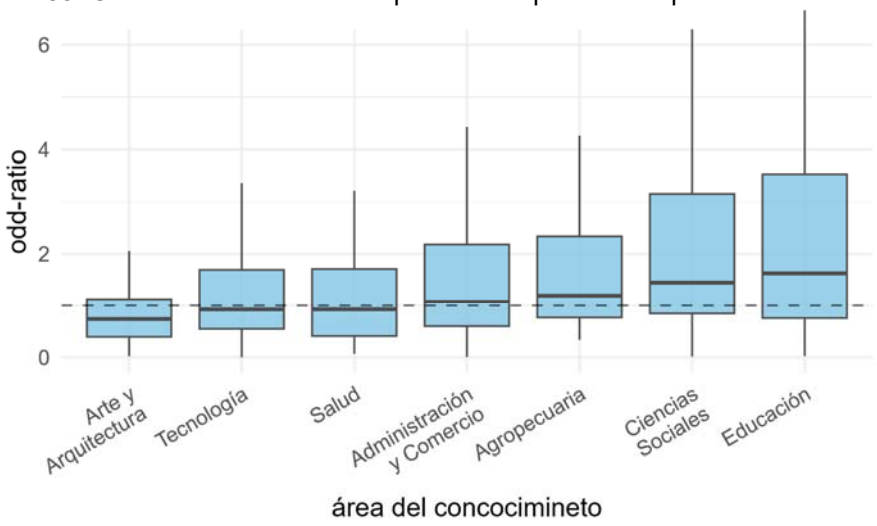
en cuanto a su tasa de titulación a tiempo. En tanto, las Figura 85 y Figura 86Figura 86 reportan diferencias importantes entre área del conocimiento, siendo tanto para el subsistema técnico-profesional como universitario las áreas de Educación y Ciencias Sociales las áreas con mayor probabilidad de terminar a tiempo.

Figura 84: Odd-ratio titulación a tiempo (2023)



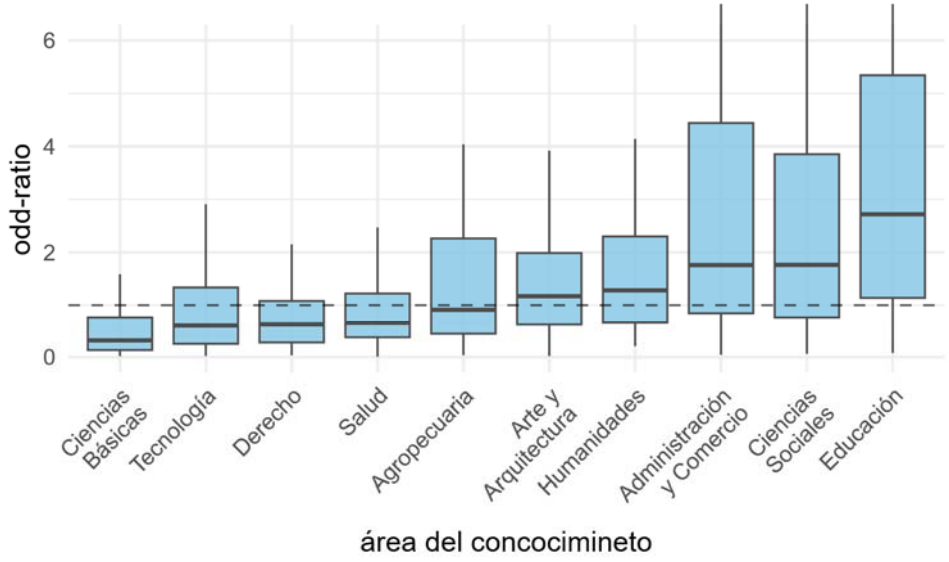
Fuente: Elaboración propia en base a datos de MINEDUC.

Figura 85: Odd-ratio titulación a tiempo Técnico-profesional por área del conocimiento (2023)



Fuente: Elaboración propia en base a datos de MINEDUC.

Figura 86: Odd-ratio titulación a tiempo Universidades por área del conocimiento (2023)



Fuente: Elaboración propia en base a datos de MINEDUC.

iii. Tasa de deserción

650. Por último, analizamos la tasa de deserción. Si bien se puede argumentar que esta no afecta la duración de un programa, claramente importa un costo para el estudiante, ya implica que este dedicó parte de su tiempo a estudiar en una carrera de la cual no egresaría, obteniendo, no obstante, un beneficio parcial producto de su paso por el sistema de educación superior.

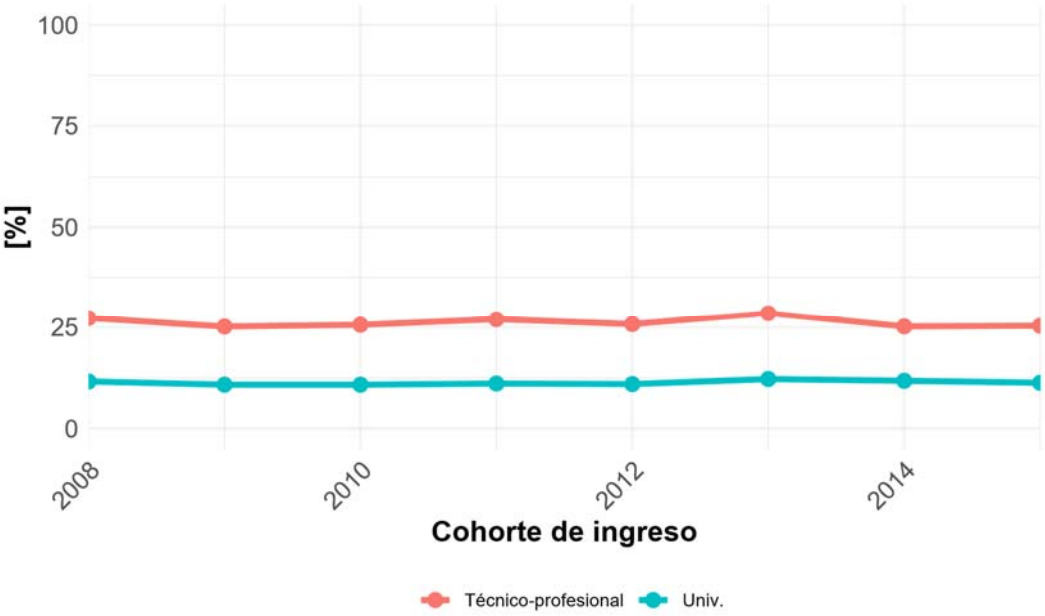
651. Se debe distinguir la deserción del sistema (usualmente llamada deserción a secas) de la deserción de un programa, que se refiere a la situación en la cual un estudiante abandona un programa, pero eventualmente ingresa a otro. Adicionalmente, en esta subsección, a diferencia de la subsección previa sobre exceso de duración, no sería correcto reportar los hallazgos por cohorte de egreso, puesto que al tratar la deserción esa cohorte está indeterminada. En consecuencia, se utiliza la cohorte de ingreso. Del mismo modo, los cálculos realizados consideran hasta la cohorte de ingreso del 2015, debido a que para cohortes más recientes no se puede establecer si un estudiante ha desertado o no[359].

652. Las Figura 87 y Figura 88 muestran las tasas de deserción del sistema y de la carrera, respectivamente. En términos generales se puede señalar que las carreras del subsistema universitario tienen una menor tasa de deserción, aunque esta diferencia se

[359] Al utilizar como máxima cohorte de ingreso el 2015 permite que si un estudiante ingresa a una carrera de 5 años, desertando dentro de ese período, quedarían 4 años (hasta el 2024) para estudiar su trayectoria posterior, determinando si este desertó o no. Naturalmente, siempre es posible que una persona se reintegre al sistema posterior a este período de tiempo.

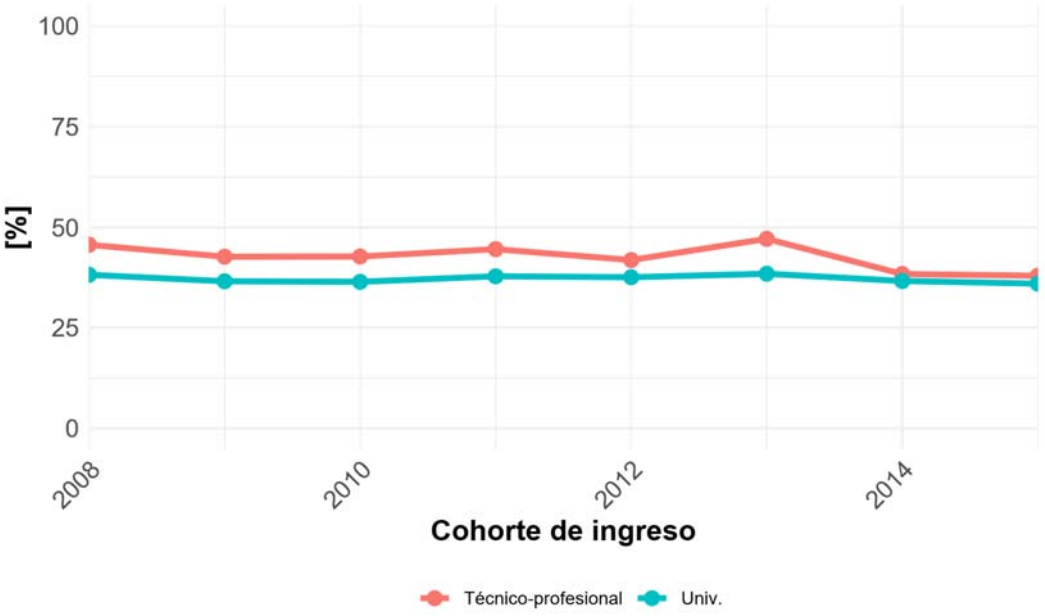
ha ido acortando en el caso de la deserción de la carrera, en donde las carreras TP han tenido una continua mejora en este indicador. En tanto, para la deserción del sistema, se observan pocas variaciones a lo largo del tiempo y la brecha entre los dos subsistemas no parece acortarse.

Figura 87: Tasa de deserción del sistema



Fuente: Elaboración propia en base a datos de MINEDUC.

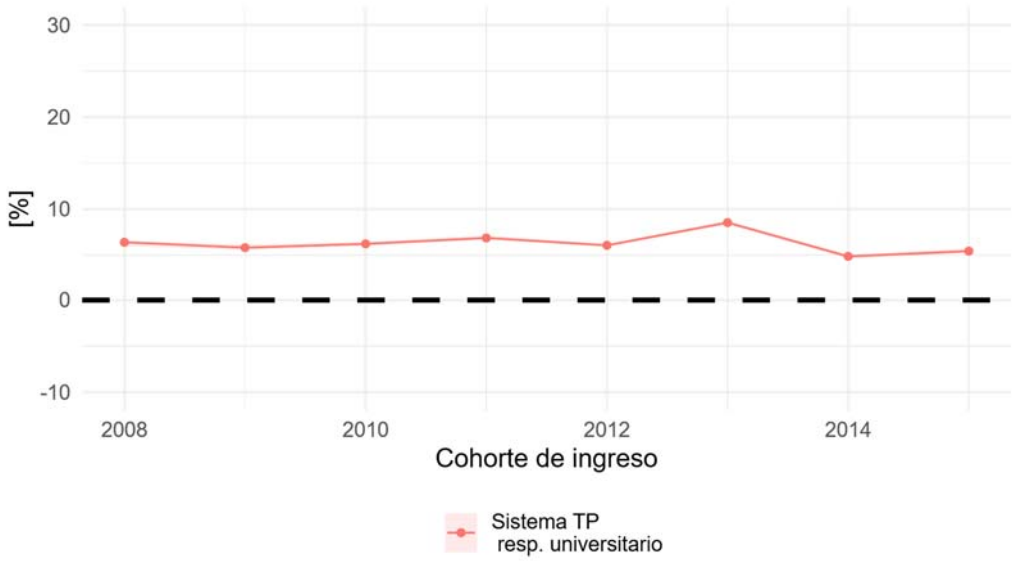
Figura 88: Tasa de deserción de carrera



Fuente: Elaboración propia en base a datos de MINEDUC.

653. Nuevamente, ajustaremos un modelo de probabilidad para ver si el efecto sobre la deserción del tipo de programa es robusto a la inclusión de una serie de covariables. Incluiremos las mismas covariables que hemos usado a lo largo de toda esta sección.

Figura 89: Cambio en probabilidad de deserción del sistema



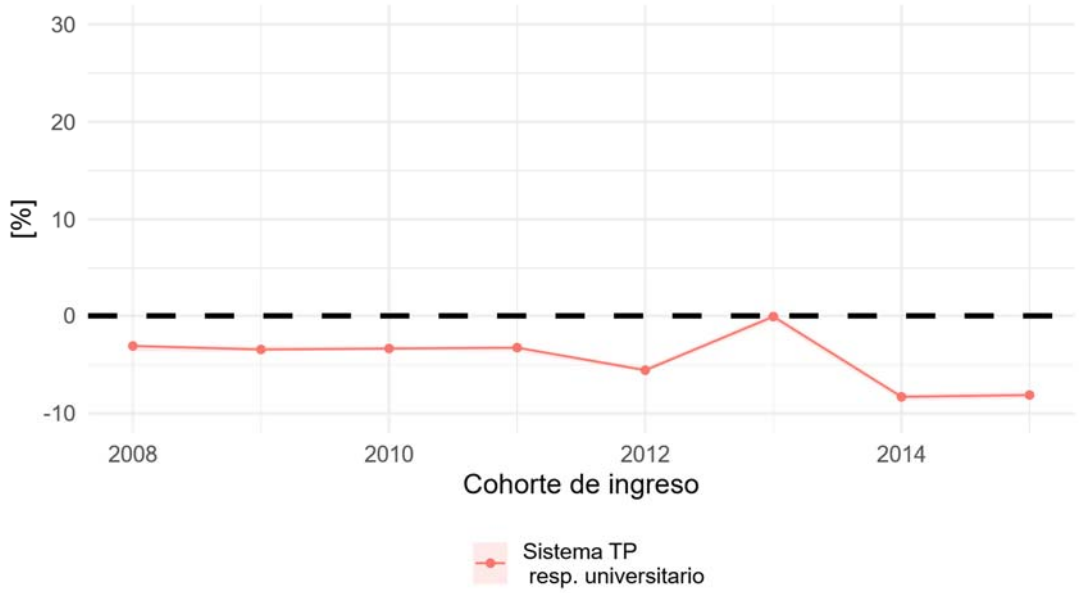
Fuente: Elaboración propia en base a datos de MINEDUC.

654. En las Figura 89 y Figura 90 se encuentran los cambios en la probabilidad de desertar del sistema, controlando por las características de los estudiantes. Se puede apreciar que, una vez controlado por estas características, la probabilidad de que los estudiantes deserten del sistema cae de manera importante respecto de lo presentado en la Figura 87.

655. Caso similar para la deserción por carrera, en donde, al controlar por las características individuales, la diferencia en probabilidad de hecho se invierte, pero quedando en apenas un 2% de probabilidad extra, siendo no significativo incluso para la cohorte que ingresó el año 2013. Esto sugiere que buena parte de la alta tasa de deserción asociada a las carreras del subsistema técnico profesional se debe a factores exógenes a las instituciones que las imparten.

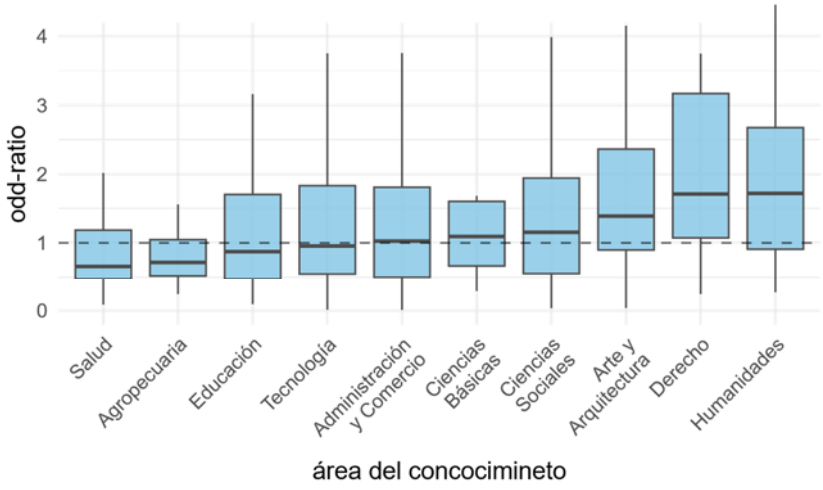
656. Nuevamente, cabe preguntarse hasta qué punto las tasas de deserción son heterogéneas entre las distintas áreas del conocimiento. La Figura 91 muestra que en la educación técnico profesional, las tasas más altas se encuentran en las carreras del área de Derecho y Humanidades, mientras que las menores están en las áreas de Salud y Agropecuaria. Por otro lado, la Figura 92 muestra que en el subsistema universitario, las tasas más altas se encuentran en Humanidades y Ciencias Básicas, mientras que las menores tasas están en las áreas de la Salud y Administración y Comercio.

Figura 90: Cambio en probabilidad de deserción de la carrera



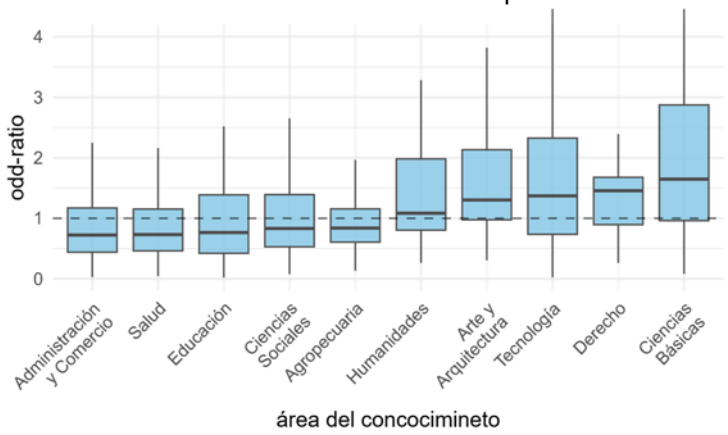
Fuente: Elaboración propia en base a datos de MINEDUC.

Figura 91:Odd-ratio deserción de carreras Técnico Profesional por área del conocimiento (2015)



Fuente: Elaboración propia en base a datos de MINEDUC.

Figura 92: Odd-ratio deserción de carreras Universitaria por área del conocimiento (2015)



Fuente: Elaboración propia en base a datos de MINEDUC.

K. Valor presente neto

657. Como se mencionó anteriormente[360], la prima salarial asociada a estudiar un año adicional en la educación básica o una carrera de pregrado o un posgrado no es sinónimo de rentabilidad[361], por lo que el aporte positivo al salario no siempre compensa el costo en el que se incurrió.

658. En consecuencia, para evaluar si una inversión en capital humano es rentable, no solo se debe considerar su aporte al salario, sino que también el costo directo y el costo de oportunidad asociado. Como ya se mencionó, Becker[362] expresó los beneficios y costos una inversión en educación a través del concepto de valor presente neto y TIR.

659. El VPN compara, en valor presente, el mayor salario[363] generado por la educación con los costos directos, como el arancel pagado durante el tiempo que dura la formación, así como con el costo de oportunidad asociado. Ambas magnitudes se traen a valor presente a una tasa libre de riesgo. Si el valor presente neto así calculado es mayor o igual a cero, se puede decir que la inversión en capital humano es rentable. La TIR, en

[360] Ver discusión en subsección “Beneficios económicos de la educación: una breve revisión”.

[361] Vale recalcar que, de acuerdo con Heckman et al., op. cit., para que esta equivalencia se cumpla no puede haber costos directos (además de otras condiciones técnicas).

[362] Becker, G., op. cit.

[363] Como se ha destacado varias veces en este informe, y en particular en esta sección, no se niega la importancia que tienen los beneficios no económicos asociados, ni tampoco las externalidades positivas que la educación superior genera. Sin embargo, no es posible contabilizarlos en términos del VPN descrito en esta subsección.

cambio, es la tasa de interés que hace que el VPN sea igual a cero[364], por lo que siempre que la TIR sea mayor o igual a la tasa libre de riesgo, se dirá que la inversión es rentable.

660. Se debe mencionar que en el presente informe se dará preferencia al VPN en lugar de la TIR. Esto debido a que, si bien esta tasa, bajo ciertos supuestos, se interpreta como la rentabilidad de un proyecto, puede conducir a interpretaciones erradas al momento de comparar dos proyectos, o programas de educación superior en este caso, en función de su TIR[365].

661. En consecuencia, en la presente subsección calcularemos la rentabilidad de los distintos programas de educación superior, utilizando como insumo las estimaciones precedentes de este capítulo.

i. Calculando el VPN

662. Como se mencionó anteriormente, el cálculo del VPN es, en esencia, una comparación sobre flujos de salarios futuros y, por lo tanto, inciertos. Se tiene, por una parte, el salario que obtendría una persona en caso de estudiar una cierta carrera c, w_t^c, y el salario que ese mismo individuo obtendría sin haber estudiado, w_t^0.

663. Además, se tiene el arancel pagado anualmente a_{ct} y la duración de la carrera t_c, lo que nos da una expresión del VPN asociado a la carrera c

$$VPN_c = \left(-\sum_{t=0}^{t_c} \frac{a_{ct}}{(1+r)^t} + \sum_{t=t_c+1}^{T} \frac{w_t^c}{(1+r)^t} \right) - \left(\sum_{t=0}^{T} \frac{w_t^0}{(1+r)^t} \right)$$

664. De esta forma, para poder calcular el VPN de las distintas carreras estudiadas, se necesita, además de información de los aranceles de las carreras, una proyección a futuro tanto del salario obtenido por el estudiante que egresó de la carrera, como de la evolución del salario de ese mismo individuo si no hubiese entrado a la educación superior. Respecto de la tasa de descuento, usaremos como referencia la tasa del 2% real que actualmente tiene el CAE. De esta forma, los salarios ajustados también estarán en términos reales.

665. Para aproximarnos a la proyección del salario en ambos escenarios, usaremos la ecuación de Mincer que estimamos en la subsección sobre la prima salarial, en donde para cada carrera estimamos el diferencial salarial aportado por dicha carrera, con respecto de una persona que no tuvo estudios superiores.

666. Vale la pena recordar que esta especificación consiste en

[364] Ver definición en subsección “Beneficios económicos de la educación: una breve revisión”.

[365] La TIR solo sirve para comparar proyectos que tienen el mismo horizonte de inversión y el mismo monto de inversión. En efecto, si se comparan proyectos que difieren en estas condiciones se puede terminar prefiriendo proyectos con mayor TIR pero que generan menos beneficios que otros proyectos alternativos.

$$\log(w_{it}) = \vartheta_i + h_i + k_{it} + s_i + \varepsilon_{it}$$

667. Luego, tenemos una estimación del valor esperado del logaritmo del salario para un individuo i en el período t. A esta estimación la llamaremos $E(\log(w_{it}))$. El componente dinámico del valor esperado del salario viene dado por k_{it} que se compone de la edad y la experiencia laboral, en ambas incluyendo un término cuadrático.

668. Para proyectar este componente dinámico, se asume que en cada año el individuo trabaja con certeza. De esta forma, si la estimación se realizó en el periodo t, tenemos una proyección para s periodos adelante $E(\log(w_{it+s}))$.

669. Se debe remarcar que los componentes de habilidad, socioeconómicos y la carrera, h_i, s_i y ϑ_i, respectivamente, se mantienen constantes en el tiempo y que el único componente variable es k_{it}.

670. Ahora que tenemos una expresión del valor esperado del logaritmo del salario, se debe llegar a una expresión del salario. Una aproximación ingenua es tomar la exponencial de esta, sin embargo, sabemos que[366]

$$E(w_{it}) > \exp\big(E(\log(w_{it}))\big).$$

671. Por lo que aplicar directamente este paso, sesgaría hacia abajo el salario esperado, obteniendo VPN más bajos. En consecuencia, para hacer estimaciones válidas sobre el salario en niveles, y no en logaritmos, se empleó la metodología sugerida por Blackburn. En lugar de estimar el logaritmo del salario y luego tomar la exponencial, se estima directamente el salario como $w_{it} = \exp(x_{it}'\beta) + u_{it}$ usando el método de cuasi máxima verosimilitud[367]. De esta manera, se evita la subestimación del salario obtenido.

672. Ahora que ya se tiene una forma consistente de proyectar el salario a futuro, encontramos que este siempre dependerá no solo de la prima salarial encontrada, sino que también del resto de los factores que se han considerado a lo largo de esta sección y que impactan en el salario.

673. Una opción directa es estimar el VPN de una carrera calculando el salario proyectado en base a las características de los estudiantes de esa carrera. Sin embargo, esa opción podría sesgar el VPN estimado de la carrera, toda vez que no es homogéneo el tipo de estudiantes que entran a cada carrera o a cada subsistema de educación superior. Esta consideración es vital. Un programa podría producir VPN más elevados que otro no

[366] Esto es consecuencia directa de la Desigualdad de Jensen: Si φ es convexa, entonces $\varphi\big(\int g d\mu\big) \leq \int \varphi(g) d\mu$.

[367] Este método no hace supuestos sobre la función de distribución de las variables, pero sí supone una forma funcional para la esperanza condicional. Precisamente se explota esa característica para estimar directamente el salario esperado y no su logaritmo. Ver detalles sobre el método de cuasi máxima verosimilitud en Greene, Wiliam. *Econometric Analysis*. (New York: Pearson Education, 2003): 542.

porque agrega más valor si no porque es estudiado por personas de mejor rendimiento académico, por ejemplo.

674. 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%, y que egresó de un establecimiento cuyo promedio en la evaluación SIMCE de matemáticas fue igual 255 y en la lectura fue igual a 265.

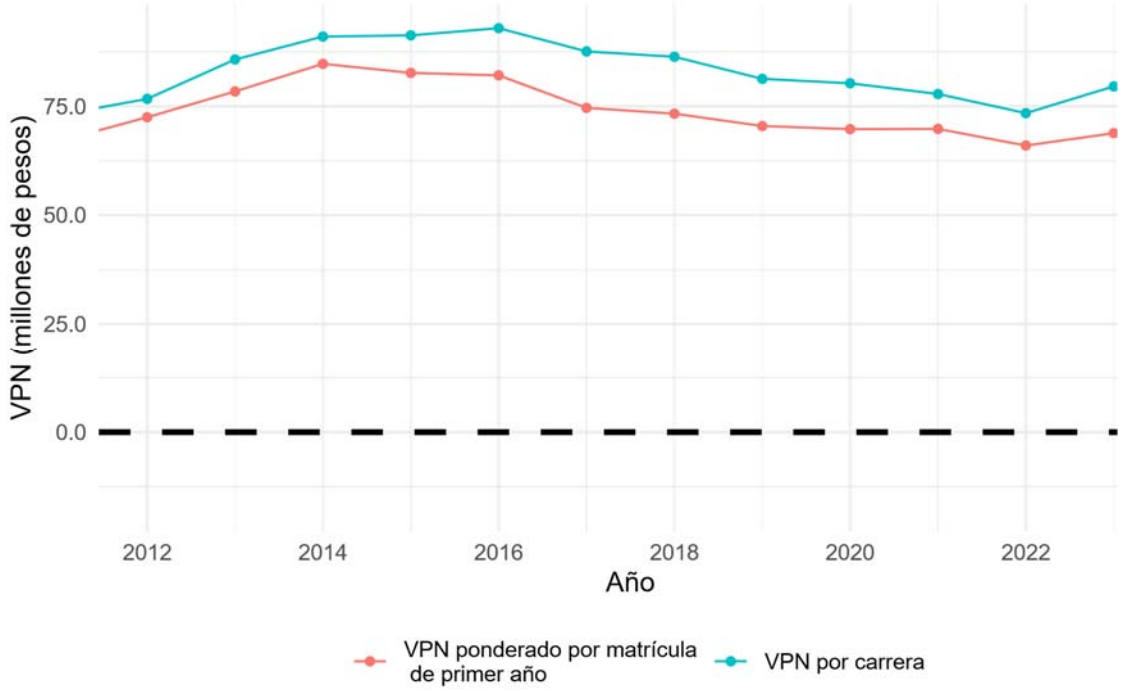
675. Otro elemento a tener en cuenta es que, al igual que la estimación de la ecuación de Mincer hecha en la subsección anterior, la estimación hecha en t es usada para proyectar el salario obtenido en los períodos de tal modo que la estimación del salario y, por ende, el cálculo del VPN estará determinados por las condiciones del mercado laboral de ese año.

676. Por último, se debe recalcar que el VPN así descrito considera el costo de la carrera, el cual no es necesariamente pagado en su totalidad por el estudiante o su familia, existiendo la posibilidad de que este reciba becas o ayudas parciales o incluso acceda gratuitamente a este. En consecuencia, este VPN no se debe interpretar como la rentabilidad desde el punto de vista del estudiante, sino desde la perspectiva de quien paga, el cual puede ser el estudiante o su familia, pero también puede corresponder al Estado u otras instituciones que aporten total o parcialmente al financiamiento de los estudios.

ii. Evolución del VPN

677. En términos generales, a primera vista salta que el VPN de las carreras en promedio es largamente superior a cero, por lo que, en promedio, el sistema de educación superior chileno estaría entregando retornos positivos.

Figura 93: Evolución VPN



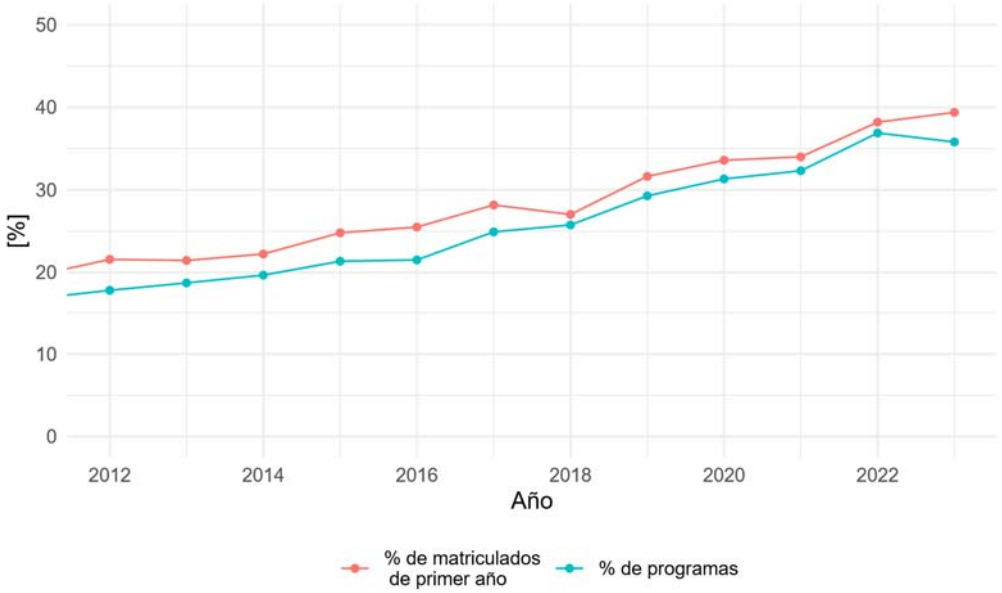
Fuente: Elaboración propia en base a datos de Superintendencia de Pensiones y MINEDUC.
Nota: Cálculo del VPN para quien financia el programa. Para el estudiante generalmente es mayor. Ver discusión *supra.*

678. En efecto, en la Figura 93 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 en cada programa. En ambos casos, las trayectorias calculadas muestran que la inversión en educación superior está lejos de no ser rentable.

679. Resulta relevante hacer dos observaciones adicionales respecto de las trayectorias. En primer lugar, se observa que el VPN a partir del año 2016 ha tenido una tendencia a la baja, la cual solo se ha revertido el año 2023. Por otro lado, se observa que existe una diferencia persistente entre los niveles de VPN de los programas y de los programas ponderados por el número de nuevos matriculados, siendo el VPN ponderado menor al VPN de los programas sin ponderar. Este hecho sugiere que una fracción importante de los estudiantes no sería sensible a la rentabilidad de los programas o que aquellos programas con retornos más bajos tienden a ofrecer un mayor número de vacantes.

680. La Figura 94 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. En ambas métricas ha habido un alza sostenida. Si se toma el porcentaje de alumnos matriculados en carreras con VPN negativo, estos pasaron de cerca de un 20% en 2012 a casi un 40% en 2023. Si se miran únicamente los programas, sin considerar la matrícula estos llegan al 35% en 2023, lo que es consistente con la figura anterior.

Figura 94: Evolución matriculados en programas con VPN < 0 y programas con VPN < 0



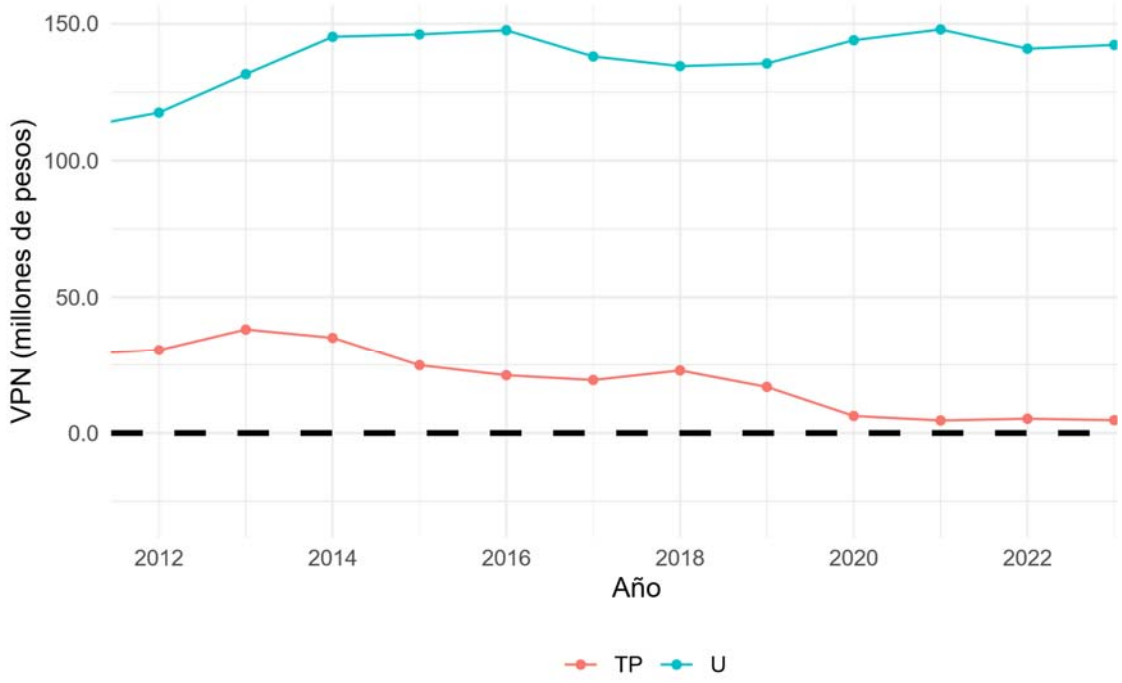
Fuente: Elaboración propia en base a datos de Superintendencia de Pensiones y MINEDUC.
Nota: Cálculo del VPN para quien financia el programa. Para el estudiante generalmente es mayor. Ver discusión *supra.*

681. Ahora bien, al igual que en el resto de esta sección, cabe preguntarse hasta qué punto el desempeño promedio eclipsa algunas realidades problemáticas. Una primera aproximación a responder esta pregunta es dividiendo el desempeño en términos de VPN por subsistema.

682. Haciendo esta distinción, se ve que hay una heterogeneidad importante entre los subsistemas técnico-profesional y universitario. La Figura 95, que grafica el VPN ponderado por estudiante matriculado en primer año, muestra que, en general, los dos subsistemas están muy separados en términos de retornos. Con un VPN del sistema universitario que desde el 2014 en adelante bordea los 150 millones de pesos, mientras que en el sistema TP esta métrica ha decrecido de manera sostenida, quedando muy próximo a cero hacia el final del horizonte de tiempo analizado.

683. Si se separa por tipo de institución, considerando la media simple de los VPN de las carreras, se observan diferencias incluso más marcadas. En el caso de las universidades, hay mucha heterogeneidad. Las universidades privadas del G9 y las privadas que recién se integran al CRUCH presentan los mayores retornos, casi un 50% más elevados que las universidades privadas fuera del CRUCH. En el caso del subsistema TP, se observa que, a diferencias de lo que ocurre con las universidades, cuyos VPN tienden a mantenerse estables en el tiempo, tanto los de los IP como los de los CFT decrecen, siendo negativos en ambos segmentos luego del 2020. Vale la pena notar que cuando se pondera por los estudiantes matriculados, que es lo que se observa en la Figura 65, el VPN del subsistema TP es mayor que cero en todos los periodos, indicando que carreras con retornos más bajos tienen menor demanda que aquellas con VPN más elevado.

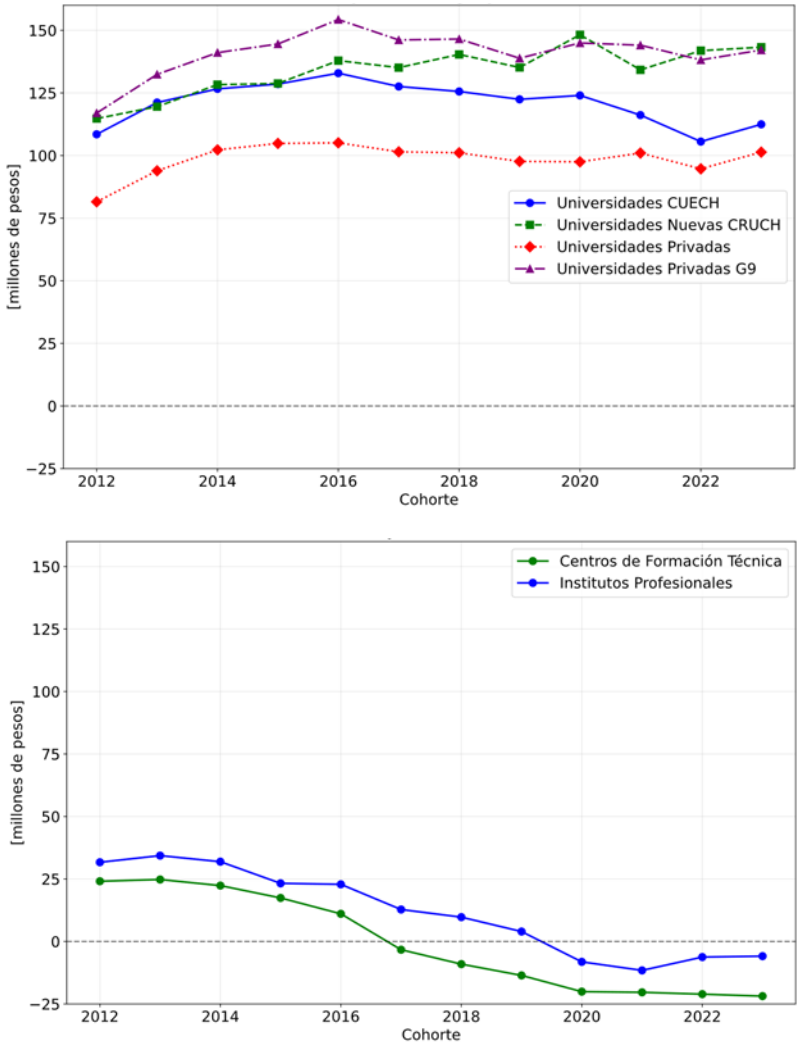
Figura 95: Evolución VPN promedio ponderado por número de matriculados de primer año por subsistema



Fuente: Elaboración propia en base a datos de Superintendencia de Pensiones y MINEDUC.
Nota 1: VPN ponderado por total de matriculados de primer año.
Nota 2: Cálculo del VPN para quien financia el programa. Para el estudiante generalmente es mayor. Ver discusión *supra.*

684. Por otro lado, resulta informativo analizar el desempeño del VPN por distintas áreas del conocimiento. La Figura 97 muestra que la heterogeneidad es muy grande incluso dentro de un mismo subsistema. En el caso de las universidades, tenemos que las carreras del mundo de la tecnología, administración, ciencias y derecho tienen VPN importantes, incluso llegando a los 300 millones de pesos en el caso de las carreras del área de tecnología.

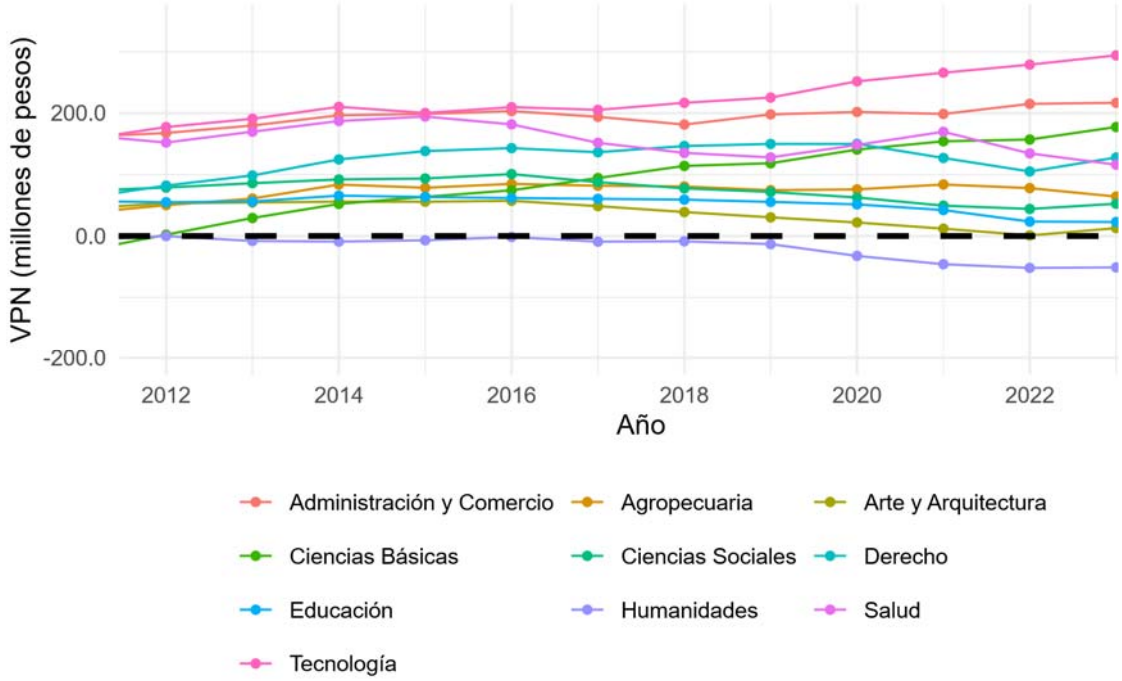
Figura 96: Evolución VPN medio según subsistema y tipo de institución



Fuente: Elaboración propia en base a datos de Superintendencia de Pensiones y MINEDUC.
Nota 1: VPN ponderado por total de matriculados de primer año.
Nota 2: Cálculo del VPN para quien financia el programa. Para el estudiante generalmente es mayor. Ver discusión *supra.*

685. En tanto, como también muestra la Figura 97, las carreras del área de las humanidades y el arte presentan retornos que en promedio han sido negativos a lo largo del período.

Figura 97: Evolución VPN universidades por área del conocimiento

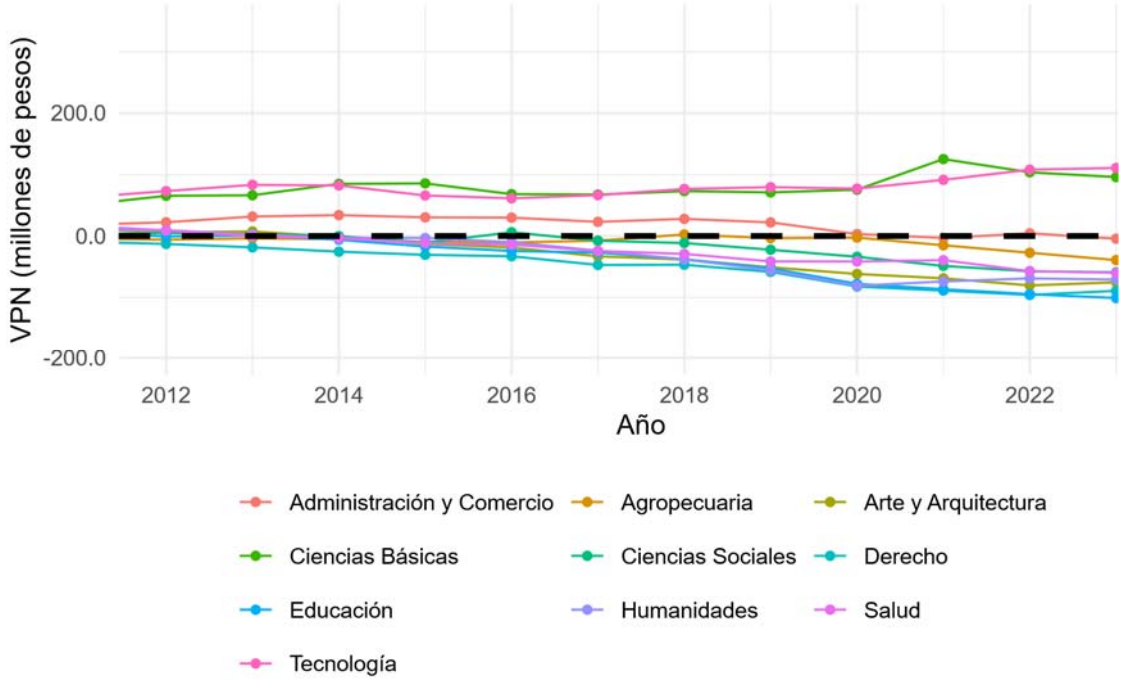


Fuente: Elaboración propia en base a datos de Superintendencia de Pensiones y MINEDUC.
Nota 1: VPN ponderado por total de matriculados de primer año.
Nota 2: Cálculo del VPN para quien financia el programa. Para el estudiante generalmente es mayor. Ver discusión *supra.*

686. Para el caso del subsistema técnico-profesional, se observa un panorama distinto. Como muestra la Figura 98, en general, las carreras del área de la tecnología, ciencias y administración tienen retornos positivos, incluso, llegando a 100 millones en promedio para el caso del mundo de la administración. Sin embargo, el resto de las áreas tiene rentabilidad negativa en promedio.

687. En este punto, es necesario recalcar nuevamente que estos valores presentes netos no están considerando las externalidades positivas generados por la educación superior, ni tampoco atributos valorados por las personas y que no sean cuantificables monetariamente. Así como tampoco este cálculo considera los eventuales subsidios que reciben los estudiantes, como podría considerarse la política de gratuidad y que, inevitablemente, aumentarían la rentabilidad de las carreras desde la perspectiva del estudiante.

Figura 98: Evolución VPN técnico-profesional por área del conocimiento



Fuente: Elaboración propia en base a datos de Superintendencia de Pensiones y MINEDUC.
Nota 1: VPN ponderado por total de matriculados de primer año.
Nota 2: Cálculo del VPN para quien financia el programa. Para el estudiante generalmente es mayor. Ver discusión *supra.*

688. Es importante destacar el efecto que tiene la duración de las carreras sobre el VPN obtenido. Si bien al considerar directamente la definición del valor presente neto de una carrera parece claro inferir que una mayor duración o un mayor arancel reduce el VPN, puesto que aumenta el costo directo de la carrera y, al mismo tiempo, reduce el tiempo en el mercado laboral, se debe considerar que la mayor duración podría traducirse en una mayor formación de capital humano. Para ver si el mayor costo, tanto en términos de arancel como de tiempo, tiene un efecto sistemático sobre el valor presente neto de una carrera, estimaremos la siguiente especificación:

$$VPN_{ct} = alpha_0 + \beta_0 \text{año}_t + \beta_1 d_c + \beta_2 a_c + \beta_3 Nom.Carrera_c + \beta_4 Subistema_c + \gamma_1 (d_c \times Subistema_c) + \gamma_2 (a_c \times Subsistema_c)$$

689. Donde d_c y a_c corresponden a la duración nominal y al arancel de la carrera c, respectivamente. $Nom.Carrera$ es el nombre de la carrera, de esta forma, al controlar por la carrera, se busca ver el efecto en el VPN si en una misma carrera varía la duración o el arancel. Por último, esta especificación permite que el efecto difiera entre subsistemas al interactuar d_c y a_c con una *dummy* que lo indica.

690. Esta especificación permite ver si, para una misma carrera, la mayor duración tiende a aumentar el VPN, producto del mayor capital humano, o disminuir, producto del mayor costo y menor tiempo trabajado. Análisis análogo se puede hacer para el arancel pagado.

691. La Tabla 8 muestra 2 modelos. El primer modelo no controla por el área de carrera genérica. En este caso, un año adicional tendría un efecto positivo y significativo sobre el VPN, lo mismo para el costo anual de la carrera. Este resultado no debería sorprender puesto que muchas carreras rentables (como medicina o ingeniería) suelen tener duraciones altas. De acuerdo esta regresión, un año adicional mejoraría el VPN en más de 12 millones de pesos.

692. El modelo 2, en cambio, controla por el "área de carrera genérica", de manera que permite estimar si para una misma carrera, un año adicional de duración mejora el VPN de los egresados de esa carrera. El modelo 2 muestra que un año adicional tiende a reducir el VPN en 1.705.812 pesos chilenos. Al mismo tiempo, este efecto no parece diferir según el tipo de institución, siendo la interacción entre la duración y la *dummy* de sistema universitario no significativa a nivel estadístico. Esto sugiere que el tiempo adicional tiene un efecto en capital humano que no alcanza a compensar el costo desembolsado y la menor experiencia en el mercado laboral. Por el lado del arancel, sí hay un efecto positivo sobre el VPN, lo que sugiere que el mayor arancel se tiende a reflejar en un mayor capital humano y, por ende, un mayor valor presente neto.

693. Finalmente, se debe recalcar que este ejercicio solo muestra si hay un relación sistemática entre el VPN y la duración o el costo de la carrera, pero no permite inferir directamente en qué medida la mayor duración y el mayor arancel crean mayor capital humano y cómo este último se traduce en un mayor VPN.

Tabla 8: Regresión VPN contra duración y costo carrera

Regresor	Modelo 1	Modelo 2
Año	-1376170***	-2575482.2***
Duración nominal	12170117.7***	-1705812.9*
Costo anual real	27***	22***
Duración × Subsistema U	-3775559.9**	1824039.7.
Costo anual × Subsistema U	-5.9***	-9.3***
Subsistema U	71809734.9***	50969979.5***
R2-ajustado	21,17%	72,76%
N obs.	33.768	33.768

Fuente: Elaboración propia en base a datos del Seguro de Cesantía e información provista por el Mineduc.
Nota: Modelo 1 No controla por "área carrera genérica". Modelo 2 sí controla por "área carrera genérica".

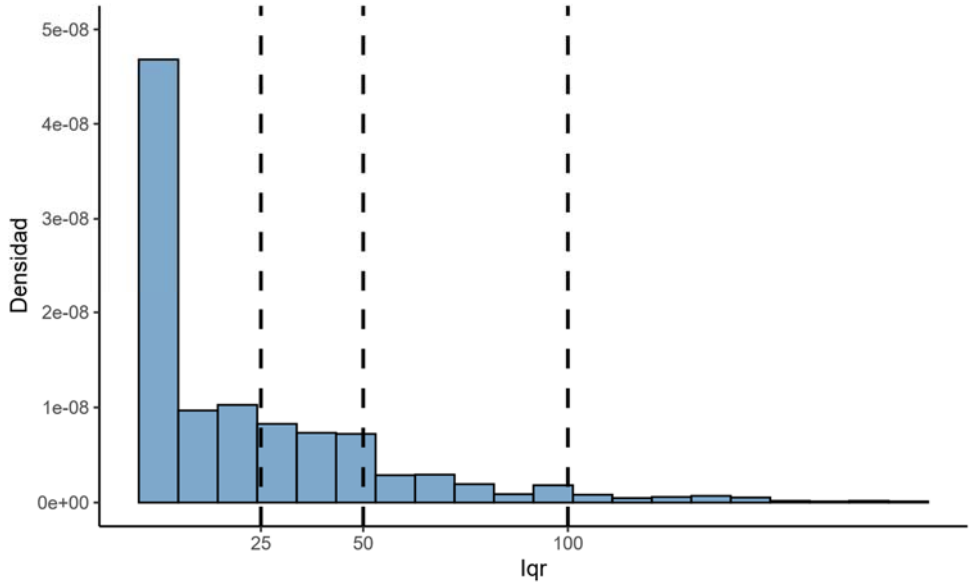
iii. Dispersión del VPN

694. En la subsección precedente se mostró cuál ha sido la evolución promedio del VPN desglosando por subsistema y área del conocimiento. Ahora bien, cabe preguntarse por la heterogeneidad de carreras "similares", esto pues, como sugieren los resultados expuestos en la subsección previa en que describimos los atributos que interesan a los estudiantes, las personas podrían estar sacrificando bienestar económico por la

posibilidad de desarrollarse en áreas acordes a sus orientaciones vocacionales y aptitudes. Sin embargo, si nos enfocamos en programas que son sustitutos, desde la perspectiva de las mismas personas, y aún observamos dispersiones, éstas sí podrían ser sintomáticas de falta de competencia. Ya que, en la medida que ésta última funcionase correctamente, las debería tender a reducir.

695. En consecuencia, para determinar si para carreras "similares" hay diferencias importantes en términos del VPN se recurrió a la definición de mercado que se entregó en la sección precedente sobre Métricas Tradicionales de Competencia, en donde se consideró que dos carreras pertenecían al mismo mercado si compartían a los mismos postulantes en el proceso de postulación y selección a las universidades[368]. De esta forma, se puede estudiar la dispersión al interior de cada mercado o *cluster* de carreras y así evaluar en qué medida los resultados son dispares.

Figura 99: Distribución de diferencia intercuartil por mercado (2023)



Fuente: Elaboración propia en base a datos de Superintendencia de Pensiones y MINEDUC.

696. En particular, se recurrió a calcular la diferencia intercuartílica por cada *cluster*. De esta forma, para un mercado m para cuyas carreras el VPN se denota como r_c^m se busca el valor presente del percentil 75, r_{75}^m, y el valor presente de la carrera del percentil 25, r_{25}^m. Luego se define por mercado la diferencia intercuartílica como $iq_m = r_{75}^m - r_{25}^m$. Intuitivamente, un iq_m bajo indica que la distribución del VPN al interior de ese mercado es más homogénea, entregando los programas que componen ese *cluster* resultados similares. En cambio, un iq_m alto, significaría que para carreras que son sustitutas

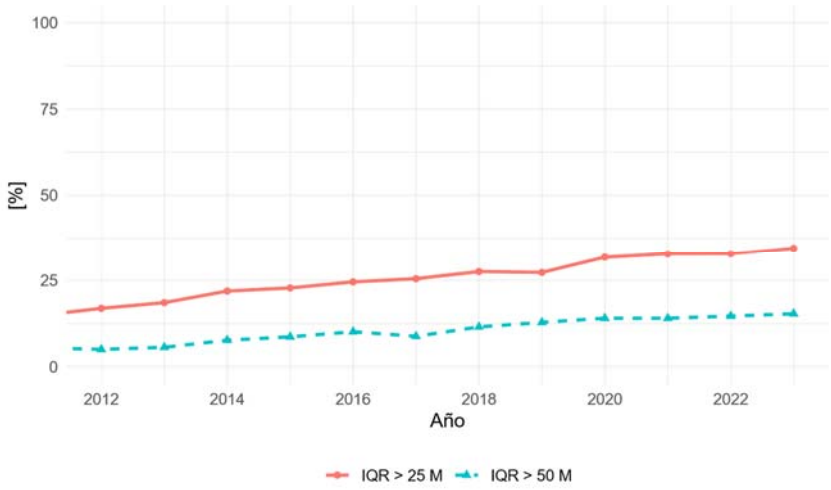
[368] Para efectos de este cálculo, se consideraron carreras que compartieran un 10% al menos de postulantes.

(desde la perspectiva de los futuros estudiantes), bajo los supuestos utilizados, existen fricciones que dificultarían la competencia entre programas por un mejor VPN.

697. La Figura 99 muestra que, aproximadamente, el 40,6% de los *clusters* tiene diferencias de menos de 1 millón de pesos entre cuartiles. Sin embargo, casi el 50% de estos tiene una diferencia de más de 10 millones de pesos, y un 34% de más de 25 millones de pesos.

698. La Figura 100 repite este ejercicio para todos los años, mostrando la proporción de mercados en que el índice es mayor a 25 millones y 50 millones. Se puede apreciar en la Figura 100 que en general ha habido una tendencia positiva en el crecimiento de este índice. En otras palabras, para *cluster* de carreras similares, la diferencia de resultados en términos del VPN ha crecido en el tiempo. En efecto, si para el 2012 la proporción de mercados de carreras con diferencia intercuartílica mayor a 25 y 50 millones era, respectivamente, de 15% y 8%, para el año 2023 estas llegaron 34% y 16% respectivamente.

Figura 100: Evolución proporción índices intercuartílicos mayor a 25 y 50 millones



Fuente: Elaboración propia en base a datos de Superintendencia de Pensiones y MINEDUC.

L. Métricas subjetivas de calidad

699. 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.

700. A nivel comparado, este tipo de métricas son ampliamente valoradas tanto por los estudiantes como por los sistemas de educación superior en su conjunto[369]. Su incorporación en los mecanismos de información permite no solo orientar de manera más informada las decisiones de los futuros postulantes, sino también ofrecer a las instituciones una retroalimentación directa sobre la experiencia formativa que entregan. En este sentido, la medición de la satisfacción estudiantil se ha consolidado como un insumo clave para la evaluación del desempeño institucional y para el diseño de políticas públicas orientadas a fortalecer la calidad y pertinencia de la educación superior[370]. En la medida que el sistema produzca un porcentaje importante de estudiantes y egresados satisfechos, sería difícil cuestionar que éste esté agregando valor sustantivo a las personas, por mucho que otros indicadores objetivos sugiriesen lo opuesto.

701. La evaluación de estos indicadores de calidad subjetiva se realizó a través de tres preguntas que se formularon en la encuesta a estudiantes y exestudiantes de educación superior. Mientras la primera consultó respecto de la satisfacción del estudiante en cuanto a su primera experiencia en educación superior, la segunda y tercera indagaron sobre el cumplimiento de sus expectativas a nivel de la carrera e institución escogidas en la primera experiencia. En concreto, se preguntó:

a. *Y todavía pensando en esta primera experiencia de educación superior, ¿cuán satisfecho estás HOY con la decisión que tomaste en ese momento?*

b. *Considerando lo que esperabas recibir de la CARRERA, ¿en qué medida se cumplieron tus expectativas?*

c. *Considerando lo que esperabas recibir de la INSTITUCIÓN (instituto, universidad o CFT), ¿en qué medida se cumplieron tus expectativas?*

702. A continuación, revisamos los resultados. Nótese que las estadísticas que se describen en las dos subsecciones siguientes corresponden estimaciones poblacionales, que incorporan el diseño muestral, y donde el universo corresponde a los estudiantes y exestudiantes de educación superior que ingresaron a alguna IES en los años 2014, 2016, 2018, 2020, 2022 y 2023.

i. Satisfacción

703. A nivel agregado, como se observa en la Figura 101, 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

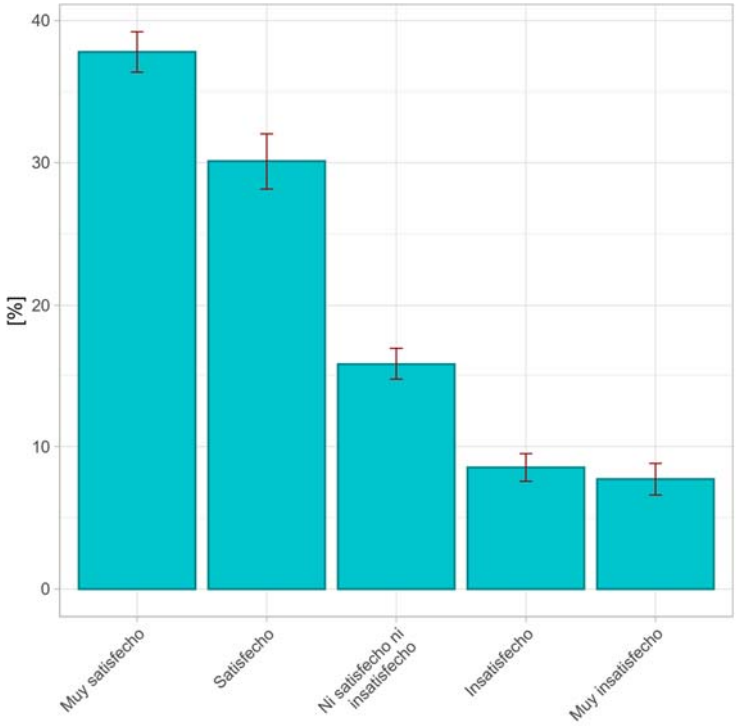
[369] Paises Bajos: Overheid.nl. «Ley de Educación y Formación Profesional». Disponible en el siguiente vínculo (último acceso: octubre 2025); Canadá: Canadian University Survey Consortium. «Master Reports». Disponible en el siguiente vínculo (último acceso: octubre 2025); Reino Unido: NSS. «National Student Survey». Disponible en el siguiente vínculo (último acceso: octubre 2025).

[370] Cook, S., Watson, D., Webb, A., & Webb, R. «Student dissatisfaction in Higher Education: a 'fuzzy' indexapproach» *Studies in Higher Education* 49, N°7 (2024): 1107.

satisfecho ni insatisfecho y el porcentaje restante estaría insatisfecho o muy insatisfecho.

704. Estos resultados no son iguales para distintas personas. Por ejemplo, si dividimos a la población según cohorte de ingreso a la educación superior, tenemos que aquellas más antiguas tienden a estar menos satisfechas que las más recientes. De las personas que ingresaron en 2018 o antes a alguna institución de educación superior, el porcentaje que reportaría estar satisfecho o muy satisfecho asciende a un 61%. Por su parte, si se preguntase a las personas que ingresaron luego de 2018, este porcentaje ascendería a un 77%, una diferencia de 16 puntos porcentuales, estadísticamente significativa.

Figura 101: Distribución de personas según grado de satisfacción respecto de primera experiencia en la educación superior.



Fuente: Elaboración propia en base a datos de la Encuesta.
Nota: Barras verticales corresponden a intervalos de confianza al 95%.

705. Teniendo presente esta observación, se indagó qué factores se encuentran asociados a la satisfacción de los estudiantes y exestudiantes de educación superior respecto de su primera elección. Se anticipó que, además de la cohorte de entrada, elementos sociodemográficos tuviesen una incidencia. Adicionalmente, se consideró crucial explorar la existencia de una asociación entre métricas de calidad contempladas en la regulación del sector, como lo son los años de acreditación de una IES, y métricas de calidad relevantes desde la perspectiva de los estudiantes y exestudiantes del sistema, como la empleabilidad o los ingresos asociados a una carrera. Esto pues resulta razonable esperar que una buena métrica de calidad objetiva tenga un correlato con métricas que se construyen en base a las percepciones de las personas.

706. Para esto se estimaron modelos econométricos de la satisfacción[371] como función de un conjunto de variables independientes, incluyendo atributos sociodemográficos como el sexo, la edad del individuo, el tipo de establecimiento educacional donde estudió su enseñanza media, si era o no un establecimiento rural y el ingreso promedio de la comuna donde estudió la persona; asimismo, se incluyó la cohorte del primer ingreso a una IES de la persona. Para evaluar la correlación entre la satisfacción y la calidad del programa, medida según la acreditación, se usó la acreditación institucional en 2023 y la acreditación institucional promedio desde 2018 a 2023 de la institución donde estudió el individuo su primer programa. Para indagar la asociación respecto de los resultados en el mercado laboral, se incluyó el estatus laboral del individuo, el que fue consultado en la encuesta. Adicionalmente, se consideró como métrica de calidad alternativa el VPN de la carrera al ingresar al programa educacional, calculado en la sección K. A cada individuo se le asignó el calculado para su carrera y cohorte de ingreso.

707. Es importante destacar respecto del estatus laboral y VPN que, si bien ambas métricas de calidad dan cuenta de resultados en el mercado laboral, éstas son de naturaleza diversa. Mientras una es una métrica determinada post haber comenzado (o finalizado) los estudios en la educación superior, la otra es una métrica calculada ex ante. El estatus laboral del estudiante o exestudiante es el que éste declara tener cuando responde la encuesta. Por otro lado, el VPN es el que fue calculado con la información disponible del mercado laboral en el momento en el que el individuo ingresa a su primera carrera en la educación superior.

708. Se consideró relevante estudiar estas variantes en el análisis, dado que en rondas de entrevistas algunas IES sugirieron que un aspecto problemático de métricas asociadas a los resultados en el mercado laboral, como las reportadas por el portal MiFuturo.cl, es que éstas difícilmente pueden anticipar las condiciones ex post, dada variabilidad que existe en las condiciones del mercado laboral. Con independencia de la validez de esta aseveración, de encontrarse una asociación entre una métrica de rendimiento en el mercado laboral calculada ex ante y la satisfacción de la persona respecto de su primera elección ex post, tal crítica le irroga un menor demérito a este tipo de métricas.

[371] Variable binaria que toma el valor 1 si la persona indicó en la respuesta a su encuesta estar satisfecha o muy satisfecha con su primera elección, y 0 en otro caso.

Tabla 9: Coeficientes estimados de regresiones: satisfacción versus covariables

	Sociodemo. + Acreditación 2023	**Sociodemo. + Promedio Acreditación**	**Sociodemo. + Acreditación 2023 y Subsitema**	**Sociodemo. + Promedio Acreditación y Subsitema**	**Sociodemo. + estatus empleo**	**Sociodemo. + VPN**	**Sociodemo. + empleo y VPN**
Constante	-254.879	-245.196	-252.914	-242.695	-262.185	-245.305	-263.378
	[28.252]	[27.977]	[26.208]	[26.063]	[28.576]	[30.505]	[34.760]
	{0.000}	{0.000}	{0.000}	{0.000}	{0.000}	{0.000}	{0.000}
Cohorte	0.126	0.121	0.125	0.12	0.13	0.122	0.131
	[0.014]	[0.014]	[0.013]	[0.013]	[0.014]	[0.015]	[0.017]
	{0.000}	{0.000}	{0.000}	{0.000}	{0.000}	{0.000}	{0.000}
Sexo masculino	-0.132	-0.124	-0.132	-0.124	-0.122	-0.061	-0.058
	[0.089]	[0.088]	[0.089]	[0.089]	[0.091]	[0.089]	[0.090]
	{0.150}	{0.171}	{0.151}	{0.172}	{0.189}	{0.499}	{0.523}
Edad	0.034	0.031	0.032	0.029	0.022	0.011	0.009
	[0.007]	[0.007]	[0.007]	[0.007]	[0.007]	[0.008]	[0.009]
	{0.000}	{0.000}	{0.000}	{0.000}	{0.004}	{0.200}	{0.350}
Ingreso comuna enseñanza media	0.032	0.033	0.033	0.034	0.031	0.02	0.012
	[0.032]	[0.030]	[0.031]	[0.030]	[0.030]	[0.026]	[0.026]
	{0.329}	{0.290}	{0.308}	{0.261}	{0.311}	{0.453}	{0.654}
Tipo Establecimiento (base Corporación Municipal):							
Municipal DAEM	0.369	0.361	0.371	0.364	0.41	0.364	0.419
	[0.146]	[0.140]	[0.147]	[0.141]	[0.157]	[0.153]	[0.168]
	{0.017}	{0.016}	{0.017}	{0.015}	{0.014}	{0.025}	{0.019}
Establecimiento subvencionado	-0.04	-0.037	-0.037	-0.033	-0.02	0.009	0.02
	[0.105]	[0.105]	[0.108]	[0.107]	[0.112]	[0.138]	[0.138]
	{0.705}	{0.723}	{0.734}	{0.759}	{0.861}	{0.951}	{0.884}
Particular pagado (o no subvencionado)	0.491	0.515	0.502	0.53	0.551	0.414	0.414
	[0.105]	[0.100]	[0.114]	[0.108]	[0.107]	[0.153]	[0.155]
	{0.000}	{0.000}	{0.000}	{0.000}	{0.000}	{0.012}	{0.012}
Corporación de administración delegada	-0.282	-0.271	-0.286	-0.277	-0.282	-0.312	-0.312
	[0.168]	[0.169]	[0.162]	[0.163]	[0.164]	[0.219]	[0.208]
	{0.105}	{0.120}	{0.088}	{0.100}	{0.097}	{0.165}	{0.144}
Servicio local de educación	-0.422	-0.418	-0.423	-0.419	-0.358	-0.59	-0.587
	[0.185]	[0.185]	[0.185]	[0.185]	[0.191]	[0.193]	[0.201]
	{0.031}	{0.031}	{0.030}	{0.031}	{0.072}	{0.005}	{0.007}
Establecimiento rural	-0.104	-0.104	-0.109	-0.11	-0.077	-0.054	-0.04
	[0.178]	[0.177]	[0.176]	[0.175]	[0.160]	[0.256]	[0.258]
	{0.563}	{0.560}	{0.543}	{0.533}	{0.634}	{0.833}	{0.877}

Fuente: Elaboración propia en base a datos de encuesta, MINEDUC y cálculos de sección K

Nota: Errores estándar en paréntesis cuadrados; p-valores en corchetes.

Tabla 10: Coeficientes estimados de regresiones: satisfacción versus covariables (continuación)

	Sociodemo. + Acreditación 2023	Sociodemo. + Promedio Acreditación	Sociodemo. + Acreditación 2023 y Subsitema	Sociodemo. + Promedio Acreditación y Subsitema	Sociodemo. + estatus empleo	Sociodemo. + VPN	Sociodemo. + empleo y VPN
Métricas de calidad							
Años acreditación en 2023	0.026 [0.036] {0.481}						
Promedio años acreditación 2018 - 2023		0.02 [0.034] {0.557}			0.02 [0.035] {0.575}	0.007 [0.032] {0.824}	0.003 [0.032] {0.928}
Años acreditación en 2023 : Subs. Univ.			0.022 [0.035] {0.527}				
Años acreditación en 2023 : Subs. TP			0.028 [0.037] {0.463}				
Promedio años acreditación 2018 - 2023: Subs. Univ.				0.016 [0.034] {0.642}			
Promedio años acreditación 2018 - 2023: Subs. TP				0.023 [0.035] {0.521}			
Estatus laboral (base Busca activamente trabajo):							
Trabaja de manera esporádica					0.173 [0.085] {0.050}		
No trabaja ni busca trabajo					0.229 [0.075] {0.005}		
Trabaja					0.522 [0.087] {0.000}		
VPN						0.055 [0.025] {0.034}	

Fuente: Elaboración propia en base a datos de encuesta, MINEDUC y cálculos de Sección K
Nota: Errores estándar en paréntesis cuadrados; p-valores en corchetes.

Tabla 11: Coeficientes estimados de regresiones: satisfacción versus covariables (continuación)

	Sociodemo. + Acreditación 2023	Sociodemo. + Promedio Acreditación	Sociodemo. + Acreditación 2023 y Subsitema	Sociodemo. + Promedio Acreditación y Subsitema	Sociodemo. + estatus empleo	Sociodemo. + VPN	Sociodemo. + empleo y VPN
Estatus laboral y VPN:							
Busca activamente trabajo : VPN							-0.098 [0.040] {0.021}
Trabaja esp. : VPN							0.053 [0.029] {0.083}
No trabaja ni busca trabajo : VPN							0.044 [0.041] {0.286}
Trabaja : VPN							0.203 [0.037] {0.000}
# obs (used)	13365	13492	13365	13492	13091	10470	10154
Wald F	108	103	189	137	134	25	39
p-value (Wald)	0	0	0	0	0	0	0
Pseudo-R2 (McFadden)	0.038	0.036	0.038	0.036	0.045	0.033	0.04
Design df	28	28	28	28	28	27	27
Residual deviance	13586	13850	13586	13850	13259	9741	9339

Fuente: Elaboración propia en base a datos de encuesta, MINEDUC y cálculos de Sección K
Nota: Errores estándar en paréntesis cuadrados; p-valores en corchetes.

709. Para todas las regresiones, la relación entre la variable dependiente e independientes se caracterizó mediante un modelo lineal generalizado de la familia cuasi-binomial con *link Logit*. Para sus estimaciones, se utilizó el paquete *survey* de R, el que permite hacer inferencia estadística incorporando diseños muestrales de encuestas[372].

710. Los resultados de las regresiones estimadas, que se muestran en la Tabla 9 y sus continuaciones, indican que la satisfacción declarada por los egresados con su primera elección de estudios presenta asociaciones consistentes con ciertos factores sociodemográficos y, en particular, con las condiciones laborales y el retorno económico esperado del programa cursado.

711. La cohorte de ingreso muestra un coeficiente positivo y altamente significativo en todos los modelos, lo que sugiere una tendencia creciente en la satisfacción de las cohortes

[372] Véase documentación y código fuente del paquete, disponible aquí (último acceso octubre 2025).

más recientes. La edad también mantiene una relación positiva y significativa, aunque de menor magnitud, la que desaparece cuando se incorpora el VPN de la carrera seleccionada como control. Esto sugiere colinealidad entre ambas variables, lo que es consistente con que individuos de más edad tiendan a seleccionar carreras con un mejor retorno esperado.

712. El sexo masculino no presenta una asociación estadísticamente significativa, mientras que el ingreso promedio de la comuna del establecimiento de enseñanza media no muestra relación consistente con la variable dependiente.

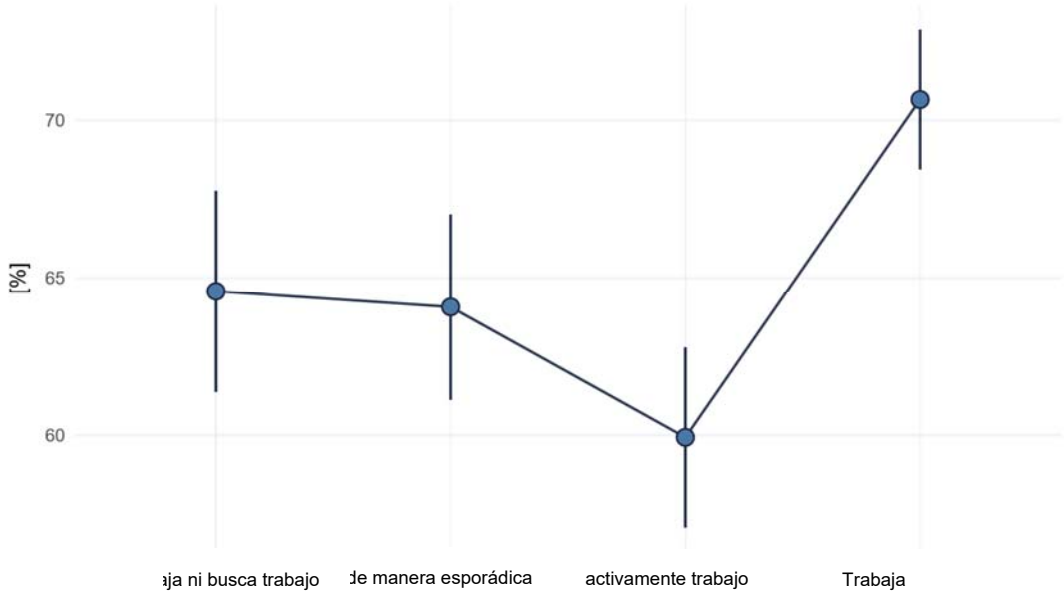
713. En cuanto al tipo de establecimiento escolar, respecto de los dependientes de corporaciones municipales, se observa que los egresados de colegios particulares pagados exhiben sistemáticamente mayores niveles de satisfacción, con coeficientes en torno a 0,5 y p-valores inferiores a 0,01. Lo mismo ocurre con los establecimientos dependientes de departamentos de administración de educación municipal (DAEM). En cambio, quienes provienen de establecimientos particulares subvencionados o de administración delegada no presentan niveles de satisfacción que significativamente difieran de la observada en las personas que estudiaron en establecimientos dependientes de corporaciones municipales. Por último, los que provienen de colegios dependientes de servicios locales de educación presentan niveles de satisfacción sistemáticamente inferiores en relación con la referencia, siendo esta asociación estadísticamente significativa ($p<0.05$ en la mayoría de los modelos).

714. En cuanto a los años de acreditación institucional, tanto considerando los años que tenían las instituciones en 2023, así como su promedio entre 2018 a 2023[373], se observa una asociación positiva, indicando que existe una mayor proporción de individuos satisfechos respecto de su primera decisión de carrera en instituciones acreditadas por un número mayor de años. Sin embargo, esta relación es pequeña y no es estadísticamente significativa en ninguno de los modelos[374]. Aunque los coeficientes son positivos, los p-valores superan 0.45 en todos los casos, sin diferencias sustantivas entre subsistemas universitario y técnico-profesional, las que podrían haber existido en virtud de las divergencias entre los criterios y estándares de acreditación de ambos subsistemas.

[373] Resultados similares se observan al considerar los años de acreditación institucional en 2024.

[374] Adicionalmente, consideramos un modelo en el que se clasificó a las instituciones en no acreditadas, acreditadas pero no autónomas (acreditadas por 3 años) y acreditadas y autónomas (acreditadas por 4 años o más). Este factor fue interactuado con los años de acreditación en 2023 de la institución. Los resultados no difieren sustancialmente de los reportados en la tabla.

Figura 102: Medias marginales predictivas de satisfacción según estatus laboral



Fuente: Elaboración propia en base a datos de encuesta, MINEDUC y cálculos de Sección K
Nota: Barras verticales representan intervalos de confianza al 90%.

715. La inclusión del estatus laboral introduce asociaciones de mayor magnitud. Los individuos que trabajan regularmente presentan un efecto positivo y significativo (coeficiente ≈ 0.52, $p<0.001$), en relación a aquellos que se encuentran buscando activamente trabajo, mientras que quienes no trabajan ni buscan trabajo también muestran una relación positiva, aunque más moderada (0.23, $p<0.01$). En cambio, el trabajo esporádico se asocia con una satisfacción levemente mayor (0.17, $p\approx0.05$), pero de menor relevancia relativa.

716. La Figura 102 muestra las medias marginales predictivas del porcentaje de personas que declara estar satisfecha o muy satisfecha con su primera elección de carrera para distintos estatus laborales. Estas magnitudes corresponden a la respuesta promedio de la variable dependiente, asumiendo que todos los individuos se exponen a un determinado nivel del tratamiento (en este caso el estatus laboral), manteniendo el resto de los controles en los valores correspondiente a cada persona. En otras palabras, las medias marginales predictivas permiten construir escenarios contrafactuales, donde lo único que varía es el nivel del tratamiento[375]. En la Figura se observa que, si toda la población no trabajase, no estuviese buscando trabajo o trabajase esporádicamente, el

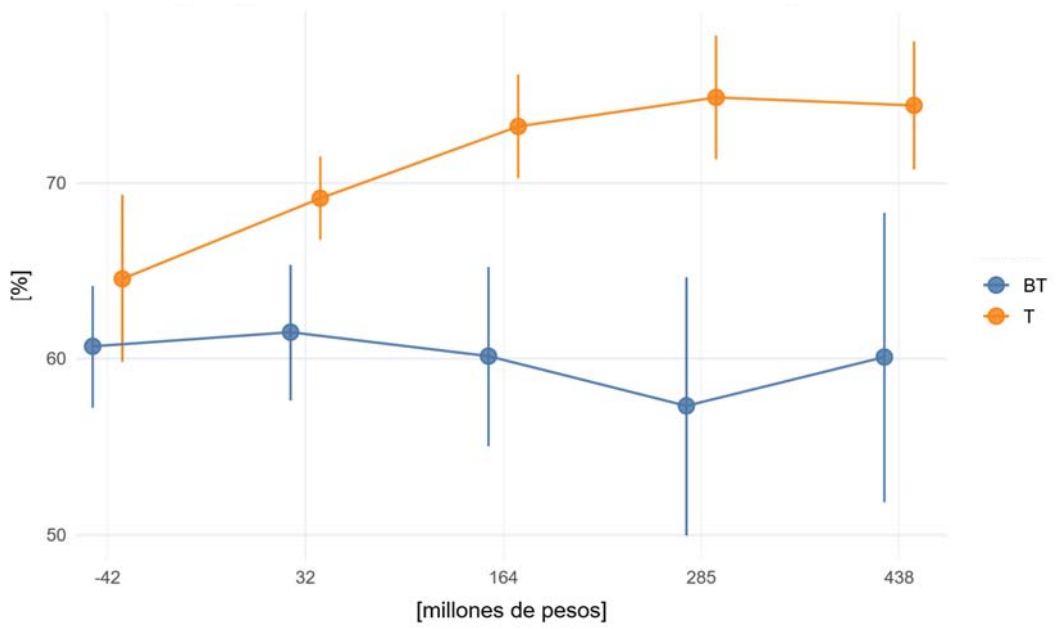
[375] Para el caso particular de los datos analizados en la presente sección, que se recabaron mediante una encuesta de diseño complejo, se utilizó el paquete de R *survey*, el que, para calcular las medias marginales predictivas, implementa el algoritmo descrito en Graubard, B. I., & Korn, E. L. «Predictive margins with survey data» *Biometrics* 55 n°2 (1999): 652-659.

porcentaje de personas satisfechas sería levemente inferior al que existe en promedio (un 68%). En cambio, si las personas estuviesen en búsqueda activa de trabajo, este porcentaje cambiaría a un 60%; y si, por el contrario, todas trabajasen, el porcentaje de personas satisfechas estaría por sobre la media poblacional.

717. El VPN del programa, por su parte, exhibe igualmente una relación positiva y significativa (0.055, p≈0.03), indicando que los programas con mayor rentabilidad esperada tienden a generar mayor satisfacción con la elección inicial. Resulta instructivo subrayar que el VPN que se asoció a cada individuo fue el calculado para el año en el que este ingresó a la carrera. Para esto se usaron los datos del año correspondiente, no los de 2024 que fue cuando se realizó la encuesta.

718. También es importante notar que, si bien la asociación entre VPN y satisfacción es estadísticamente significativa, es un orden de magnitud menor a la que se aprecia para los individuos que trabajan, en relación con los que buscan activamente trabajo. Se indagó si este hecho guarda relación con la intuición de que el salario resulta relevante primordialmente para los individuos que se encuentran trabajando, teniendo un rol menos preponderante para aquellos en una situación laboral distinta. Para esto se estimó un modelo donde se interactúa el estatus laboral con el VPN de la carrera.

Figura 103: Medias marginales predictivas de satisfacción según quintil de VPN y estatus laboral



Fuente: Elaboración propia en base a datos de encuesta, MINEDUC y cálculos de Sección K
Nota 1: Barras verticales representan intervalos de confianza al 90%.
Nota 2: BT = Busca activamente trabajo; T = Trabaja.

719. Cuando se introducen estas interacciones, se aprecia que el efecto del retorno económico es más fuerte entre quienes trabajan regularmente, con un coeficiente de 0.203 (p<0.001), mientras que el impacto es nulo o débil en los demás grupos. Esto también puede ser corroborado observando las medias marginales predictivas que se

presentan en la Figura 103. Estas fueron calculadas para el punto medio de cada quintil de VPN, de acuerdo a la distribución presente en la encuesta. El contraste entre individuos del primer y tercer quintil corresponde 9%, diferencia similar a la observada entre estar buscando activamente trabajo y trabajar regularmente. Por otro lado, si se compara el estar trabajando y haber estudiado en una carrera en el tercer quintil de VPN, versus estar activamente buscando trabajo y haber estudiado una carrera del mismo quintil, el contraste es cercano a 13%.

720. Resumiendo, los resultados señalan que algo más de dos tercios de las personas que pasaron por la educación superior entre 2014 y 2023 declararía estar satisfecha o muy satisfecha con su primera experiencia en la educación superior. Los resultados sugieren, además, que la satisfacción con la primera elección de estudios está más asociada con la inserción y retorno laboral que con una métrica formal de calidad institucional como los años de acreditación. Esto resultados son consistentes con los presentes en la Sección 1.2, que sugieren que atributos económicos como la empleabilidad o los ingresos laborales serían de los más considerados, si las personas tuviesen que elegir nuevamente una carrera en la educación superior, ya habiendo cursado algunos años, o incluso habiendo finalizado su carrera, estando inmersos en el mercado laboral.

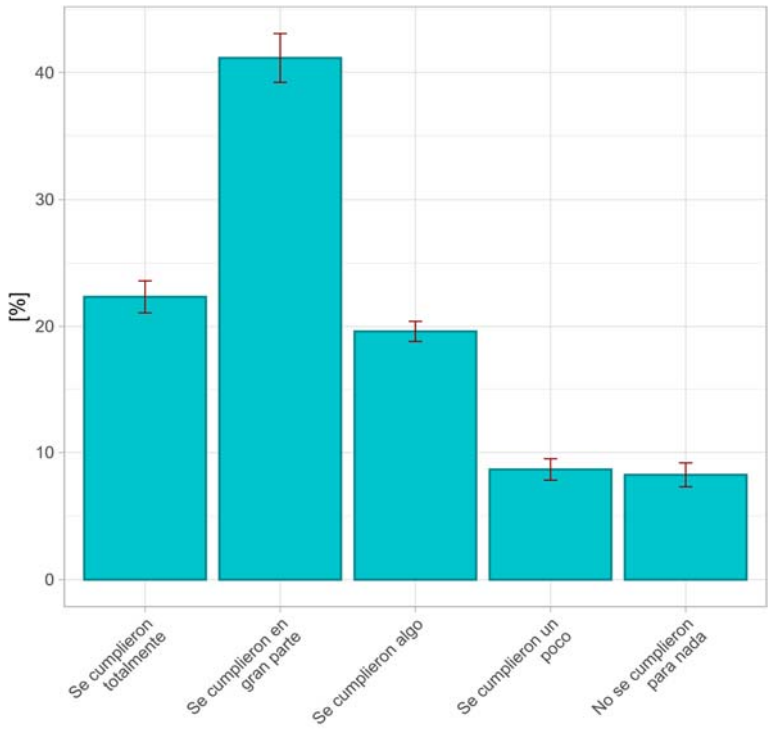
ii. Expectativas respecto de la carrera

721. Considerando lo que las personas esperaban recibir de su carrera, a nivel agregado, como se observa en la Figura 104, cerca de un 64% de la población indicaría que sus expectativas se cumplieron casi totalmente o en gran parte. Un 20% indicaría que éstas fueron satisfechas algo y el porcentaje restante señalaría que se cumplieron poco o nada.

722. Al igual que en el caso de la satisfacción, existe importante heterogeneidad para distintas subpoblaciones. Si dividimos, por ejemplo, a la población según cohorte de ingreso a la educación superior, tenemos que aquellas más antiguas tienden a reportar un menor cumplimiento de expectativas respecto de su carrera. De las personas que ingresaron en 2018 o antes a alguna institución de educación superior, el porcentaje que reportaría que sus expectativas se cumplieron en gran parte o totalmente, asciende a 58%. Por su parte, si se preguntase a las personas que ingresaron luego de 2018, este porcentaje ascendería a un 70%, una diferencia de 12 puntos porcentuales, cuyo intervalo de confianza al 95% es [9,5%, 15%].

723. Siguiendo el enfoque usado para el análisis de la satisfacción, se indagó qué factores se encuentran asociados a la percepción de cumplimiento de expectativas. Nuevamente, fue de interés estudiar la asociación existente entre esta métrica subjetiva de calidad y métricas de calidad presentes en la regulación, así como otras métricas de calidad consideradas relevantes por estudiantes y exestudiantes de la educación superior.

Figura 104: Distribución de personas según grado de cumplimiento de expectativas respecto de primera carrera



Fuente: Elaboración propia en base a datos de la Encuesta.
Nota: Barras verticales corresponden a intervalos de confianza al 95%.

724. Para estos efectos, se estimaron modelos estadísticos, donde la variable dependiente correspondió a una variable binaria que tomó el valor 1 si la persona señaló en su respuesta que sus expectativas respecto de su primera carrera se cumplieron en gran parte o completamente, y 0 en otro caso. En cuanto al lado derecho de los modelos, se consideran las mismas variables utilizadas en el análisis de la satisfacción, incluyendo factores sociodemográficos, los años de acreditación de la institución donde la persona estudia (o estudió) su primera carrera, el estatus laboral declarado por el individuo en su respuesta a la encuesta y el retorno económico de la carrera (VPN), calculado con la información del mercado laboral en el momento en el que el individuo ingresó a su primera carrera.

Tabla 12: Coeficientes estimados de regresiones: satisfacción de expectativas versus covariables

	Sociodemo. + Acreditación 2023	**Sociodemo. + Promedio Acreditación**	**Sociodemo. + Acreditación 2023 y Subsitema**	**Sociodemo. + Promedio Acreditación y Subsitema**	**Sociodemo. + estatus empleo**	**Sociodemo. + VPN**	**Sociodemo. + empleo y VPN**
Constante	-212.892	-206.253	-197.047	-190.782	-225.28	-186.942	-188.226
	[17.549]	[16.998]	[18.231]	[16.753]	[16.788]	[20.513]	[22.624]
	{0.000}	{0.000}	{0.000}	{0.000}	{0.000}	{0.000}	{0.000}
Cohorte	0.105	0.102	0.098	0.095	0.112	0.093	0.094
	[0.009]	[0.008]	[0.009]	[0.008]	[0.008]	[0.010]	[0.011]
	{0.000}	{0.000}	{0.000}	{0.000}	{0.000}	{0.000}	{0.000}
Sexo masculino	-0.131	-0.136	-0.132	-0.135	-0.143	-0.088	-0.089
	[0.080]	[0.079]	[0.080]	[0.080]	[0.076]	[0.075]	[0.075]
	{0.112}	{0.099}	{0.112}	{0.102}	{0.070}	{0.249}	{0.244}
Edad	0.031	0.029	0.022	0.019	0.021	0.014	0.013
	[0.008]	[0.007]	[0.008]	[0.007]	[0.008]	[0.009]	[0.009]
	{0.001}	{0.001}	{0.012}	{0.008}	{0.012}	{0.139}	{0.164}
Ingreso comuna enseñanza media	-0.001	-0.003	0.006	0.005	-0.006	-0.014	-0.013
	[0.024]	[0.023]	[0.022]	[0.022]	[0.024]	[0.023]	[0.024]
	{0.963}	{0.906}	{0.787}	{0.836}	{0.806}	{0.556}	{0.580}
Tipo Establecimiento (base Corporación Municipal):							
Municipal DAEM	0.158	0.114	0.175	0.132	0.112	0.186	0.174
	[0.132]	[0.132]	[0.127]	[0.128]	[0.145]	[0.078]	[0.080]
	{0.239}	{0.395}	{0.179}	{0.311}	{0.447}	{0.025}	{0.040}
Establecimiento subvencionado	-0.07	-0.074	-0.043	-0.046	-0.08	0.004	-0.003
	[0.090]	[0.091]	[0.085]	[0.087]	[0.104]	[0.070]	[0.068]
	{0.443}	{0.423}	{0.620}	{0.598}	{0.445}	{0.959}	{0.969}
Particular pagado (o no subvencionado)	0.432	0.443	0.524	0.538	0.431	0.385	0.334
	[0.096]	[0.098]	[0.088]	[0.088]	[0.108]	[0.105]	[0.109]
	{0.000}	{0.000}	{0.000}	{0.000}	{0.000}	{0.001}	{0.005}
Corporación de administración delegada	-0.54	-0.527	-0.573	-0.561	-0.556	-0.604	-0.607
	[0.159]	[0.162]	[0.157]	[0.160]	[0.165]	[0.188]	[0.191]
	{0.002}	{0.003}	{0.001}	{0.002}	{0.002}	{0.003}	{0.004}
Servicio local de educación	-0.584	-0.595	-0.596	-0.606	-0.543	-0.642	-0.632
	[0.147]	[0.151]	[0.144]	[0.149]	[0.158]	[0.111]	[0.115]
	{0.000}	{0.000}	{0.000}	{0.000}	{0.002}	{0.000}	{0.000}
Establecimiento rural	-0.109	-0.099	-0.147	-0.136	-0.129	-0.052	-0.041
	[0.179]	[0.176]	[0.177]	[0.175]	[0.178]	[0.263]	[0.260]
	{0.548}	{0.576}	{0.414}	{0.441}	{0.476}	{0.846}	{0.874}

Fuente: Elaboración propia en base a datos de encuesta, MINEDUC y cálculos de Sección K

Nota: Errores estándar en paréntesis cuadrados; p-valores en corchetes.

Tabla 13: Coeficientes estimados de regresiones: satisfacción de expectativas versus covariables (cont.)

	Sociodemo. + Acreditación 2023	Sociodemo. + Promedio Acreditación	Sociodemo. + Acreditación 2023 y Subsitema	Sociodemo. + Promedio Acreditación y Subsitema	Sociodemo. + estatus empleo	Sociodemo. + VPN	Sociodemo. + empleo y VPN
Métricas de calidad:							
Años acreditación en 2023	-0.013 [0.034] {0.695}						
Promedio años acreditación 2018 - 2023		-0.005 [0.031] {0.861}			-0.005 [0.028] {0.865}	-0.035 [0.039] {0.376}	-0.039 [0.039] {0.331}
Años acreditación en 2023 : Subs. Univ.			0.004 [0.033] {0.894}				
Años acreditación en 2023 : Subs. TP			-0.039 [0.034] {0.262}				
Promedio años acreditación 2018 - 2023: Subs. Univ.				0.011 [0.030] {0.705}			
Promedio años acreditación 2018 - 2023: Subs. TP				-0.034 [0.031] {0.283}			
Estatus laboral (base Busca activamente trabajo):							
Trabaja esp.					0.244 [0.071] {0.002}		
No trabaja ni busca trabajo					0.429 [0.122] {0.002}		
Trabaja					0.661 [0.074] {0.000}		
VPN						0.034 [0.017] {0.058}	

Fuente: Elaboración propia en base a datos de encuesta, MINEDUC y cálculos de Sección K
Nota: Errores estándar en paréntesis cuadrados; p-valores en corchetes.

Tabla 14: Coeficientes estimados de regresiones: satisfacción de expectativas versus covariables (cont.)

	Sociodemo. + Acreditación 2023	Sociodemo. + Promedio Acreditación	Sociodemo. + Acreditación 2023 y Subsitema	Sociodemo. + Promedio Acreditación y Subsitema	Sociodemo. + estatus empleo	Sociodemo. + VPN	Sociodemo. + empleo y VPN
Estatus laboral y VPN:							
Busca activamente trabajo : VPN							-0.12 [0.037] {0.003}
Trabaja esp. : VPN							0.006 [0.027] {0.821}
No trabaja ni busca trabajo : VPN							0.118 [0.041] {0.007}
Trabaja : VPN							0.11 [0.034] {0.003}
# obs (used)	12905	13027	12905	13027	13027	10110	10110
Wald F	63	88	62	77	135	38	39
p-value (Wald)	0	0	0	0	0	0	0
Pseudo-R2 (McFadden)	0.026	0.026	0.028	0.028	0.037	0.02	0.024
Design df	28	28	28	28	28	27	27
Residual deviance	13609	13871	13581	13843	13708	9802	9763

Fuente: Elaboración propia en base a datos de encuesta, MINEDUC y cálculos de Sección K
Nota: Errores estándar en paréntesis cuadrados; p-valores en corchetes.

725. Metodológicamente, se usaron los mismos modelos y métodos de estimación que los descritos en la sección precedente.

726. Los resultados obtenidos a partir de los modelos estimados, presentes en la Tabla 12 y sus continuaciones muestran que la probabilidad de que un individuo declare que sus expectativas respecto de su primera carrera fueron satisfechas totalmente o en gran medida está asociada principalmente a variables sociodemográficas, a las condiciones laborales y los retornos económicos esperados de la carrera. No se ve una asociación estadísticamente significativa entre esta métrica de calidad subjetiva y los años de acreditación institucional.

727. El efecto de la cohorte de ingreso es positivo y altamente significativo en todos los modelos, lo que indica que las personas pertenecientes a las cohortes más recientes declararían con mayor frecuencia tener sus expectativas satisfechas, en relación con lo que harían individuos de cohortes más antiguas. La edad también presenta una relación positiva, aunque de menor magnitud, sugiriendo que los estudiantes de mayor edad al ingreso experimentan expectativas más realistas o alcanzables. Esta asociación

positiva, sin embargo, desaparece cuando se incluye como regresor el VPN, de manera similar a lo que se observa en el caso de la satisfacción.

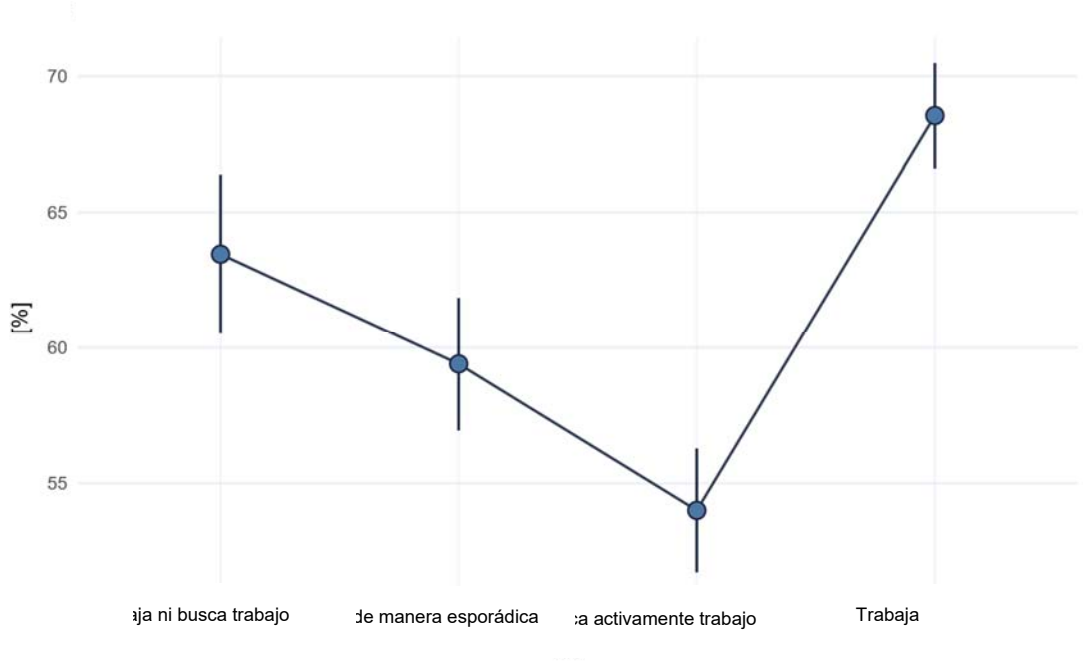
728. El sexo masculino, por su parte, no muestra una relación estadísticamente robusta, aunque el signo negativo se mantiene en todos los modelos, insinuando que las personas de sexo femenino reportarían, en promedio, un cumplimiento de expectativas ligeramente superior. Y, en cuanto al ingreso promedio de la comuna del establecimiento de enseñanza media del cual proviene la persona, se observa que esta variable carece de significancia estadística, evidenciando que el entorno socioeconómico de origen no incide directamente en la percepción de cumplimiento de expectativas una vez controladas las demás variables.

729. El tipo de establecimiento exhibe asociaciones consistentes con la satisfacción de expectativas respecto de la carrera. Los egresados de establecimientos particulares pagados presentan una mayor probabilidad de reportar satisfacción en relación a personas que provienen de colegios dependientes de corporaciones municipales, con coeficientes positivos (≈0.4–0.5) y significativos. En contraste, quienes provienen de establecimientos dependientes de corporaciones de administración delegada o de servicios locales de educación muestran efectos negativos y estadísticamente significativos ($p<0.01$), lo que sugiere que los estudiantes de estos establecimientos tienden a evaluar más críticamente los resultados obtenidos frente a sus expectativas iniciales.

730. Los años de acreditación de la institución donde el individuo estudio su primera carrera —operacionalizados como años de acreditación en 2023 y promedio de años de acreditación entre 2018 y 2023— no muestran asociaciones significativas con la satisfacción de expectativas. Los coeficientes son pequeños y no difieren significativamente de cero, tanto en modelos simples como en aquellos en los que se contempla una interacción con el tipo de subsistema (universitario o técnico-profesional).

731. Por otro lado, las variables vinculadas al estatus laboral tienen efectos de gran magnitud y alta significancia estadística. Respecto de las personas que se encuentran activamente buscando trabajo, aquellas que trabajan regularmente presentan indicarían con mayor frecuencia tener satisfechas sus expectativas (coef. ≈0.66, $p<0.001$), seguidos por quienes no trabajan ni buscan empleo (0.43, $p<0.01$) y quienes trabajan esporádicamente (0.24, $p<0.01$). Estos coeficientes se traducen en efectos marginales sustantivos, como se aprecia en el gráfico de la Figura 105, donde la proporción de personas que tendrían sus expectativas satisfechas cambia entre 12 y un 17% (con un nivel de confianza del 90%), al pasar de un escenario en donde se busca activamente trabajo a otro en el que las personas trabajan regularmente.

Figura 105: Medias marginales predictivas de satisfacción de expectativas según estatus laboral

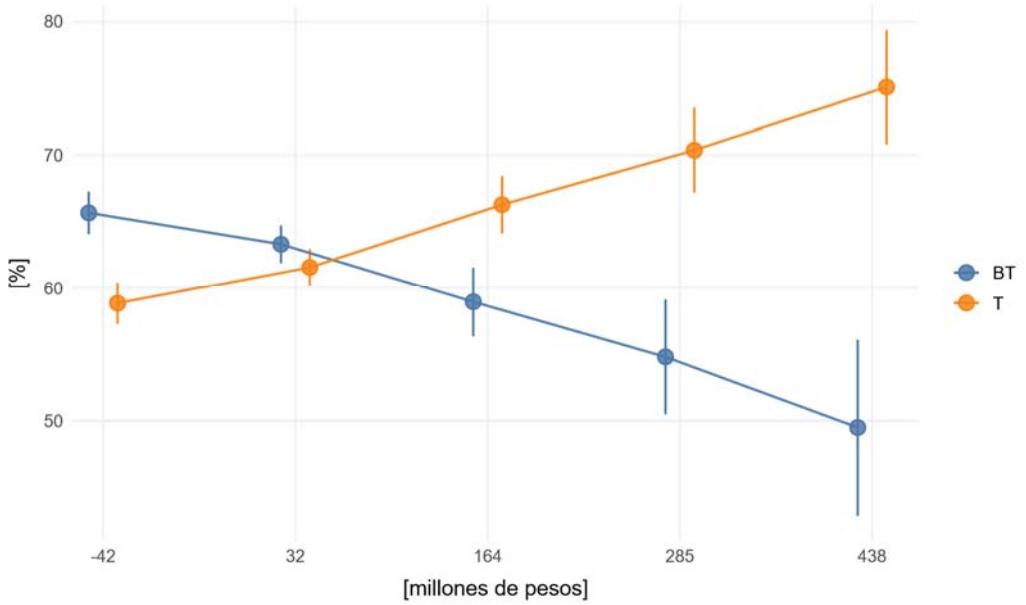


Fuente: Elaboración propia en base a datos de encuesta, MINEDUC y cálculos de Sección K
Nota: Barras verticales representan intervalos de confianza al 90%.

732. El VPN del programa también muestra un efecto positivo (0.034, p≈0.06), lo que apunta a que los mayores retornos económicos esperados se asocian con mayores niveles de satisfacción. Y, cuando se incluyen interacciones con el estatus laboral, se observa que el efecto del VPN es particularmente relevante entre quienes trabajan (coef. 0.11, p<0.01), mientras que es negativo para quienes buscan empleo (−0.12, p<0.01). Este último hecho llama la atención, aunque es esperable. Esto pues es previsible que personas que eligen carreras de mayor rentabilidad esperen encontrase en situación similar a la de sus pares que se encuentran empleados. Mientras mayor es la rentabilidad esperada, mayor será la brecha entre los empleados y los que buscan activamente trabajo y menor será, por consiguiente, la probabilidad de encontrar individuos que tengan sus expectativas satisfechas. Los efectos marginales se grafica en la Figura 106, los que muestran sustanciales cambios en la probabilidad de que un individuo declare tener sus expectativas satisfechas, cambios que se acentúan para las subpoblaciones de individuos que estudiaron carreras con VPN más elevados.

733. En resumen, los resultados señalan que algo menos de dos tercios de las personas que pasaron por la educación superior entre 2014 y 2023 declararía tener sus expectativas totalmente o en gran parte satisfechas. Además, estos muestran que la percepción de satisfacción de expectativas individuales respecto de la carrera está más estrechamente vinculada con resultados laborales e indicadores económicos calculados ex ante que con los años de acreditación de las instituciones, en línea con lo encontrado en el caso de la satisfacción.

Figura 106: Medias marginales predictivas de satisfacción expectativas según quintil de VPN y estatus laboral



Fuente: Elaboración propia en base a datos de encuesta, MINEDUC y cálculos de Sección K
Nota 1: Barras verticales representan intervalos de confianza al 90%.
Nota 2: BT = Busca activamente trabajo; T = Trabaja.

iii. Expectativas respecto de la institución

734. Una última métrica subjetiva de calidad estudiada fue la satisfacción de las expectativas respecto de la institución. A nivel agregado, como se observa en la Figura 107, 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.

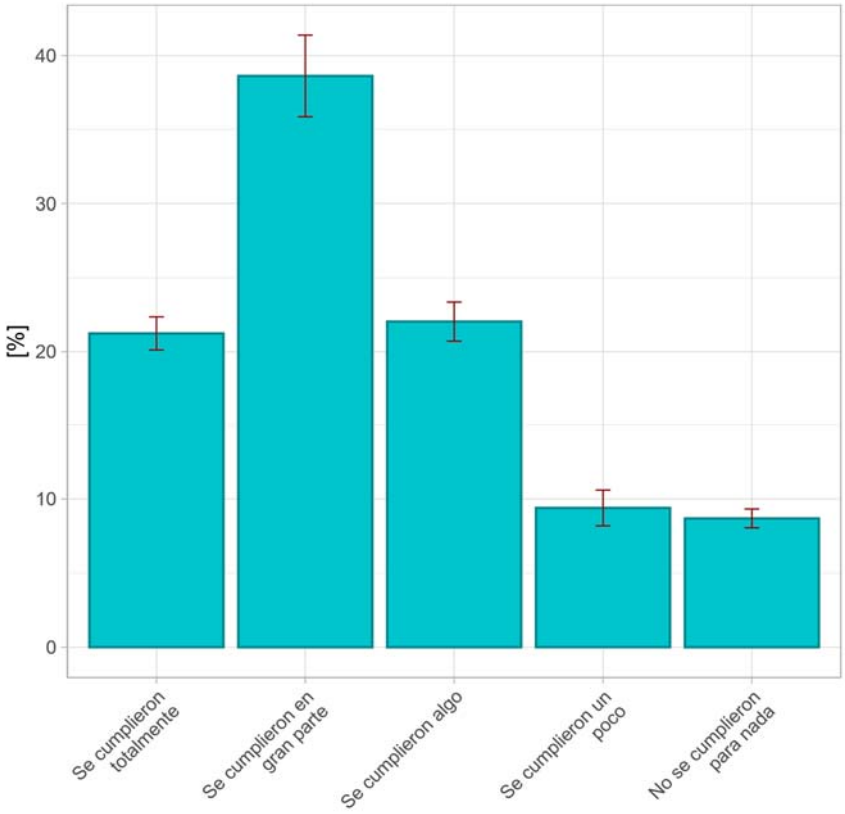
735. Al igual que lo observado en las dos subsecciones anteriores, existe importante heterogeneidad para distintas subpoblaciones. Siguiendo el enfoque usado en las subsecciones precedentes, para entender mejor esta heterogeneidad, se indagó qué factores se encuentran asociados a la percepción de cumplimiento de expectativas respecto de la institución. Nuevamente, fue de interés estudiar la asociación existente entre esta métrica subjetiva de calidad y métricas de calidad presentes en la regulación, así como otras métricas de calidad consideradas relevantes por estudiantes y exestudiantes de la educación superior.

736. Para estos efectos, se estimaron modelos estadísticos, donde la variable dependiente correspondió a una variable binaria que tomó el valor 1 si la persona señaló en su respuesta que sus expectativas respecto de la institución en la que estudió su primera carrera se cumplieron en gran parte o completamente, y 0 en otro caso. En cuanto al lado derecho de los modelos, se consideran las mismas variables utilizadas en el análisis de la satisfacción y de expectativas respecto de la carrera, incluyendo factores

sociodemográficos, los años de acreditación de la institución donde la persona estudia (o estudió) su primera carrera, el estatus laboral declarado por el individuo en su respuesta a la encuesta y el retorno económico de la carrera (VPN), calculado con la información del mercado laboral en el momento en el que el individuo ingresó a su primera carrera.

737. Metodológicamente, se usaron los mismos modelos y métodos de estimación que los descritos en la sección precedente.

Figura 107: Distribución de personas según grado de cumplimiento de expectativas respecto de institución de primera carrera



Fuente: Elaboración propia en base a datos de la Encuesta.
Nota: Barras verticales corresponden a intervalos de confianza al 95%.

Tabla 15: Coeficientes estimados de regresiones: satisfacción de expectativas versus covariables

	Sociodemo. + Acreditación 2023	**Sociodemo. + Promedio Acreditación**	**Sociodemo. + Acreditación 2023 y Subsitema**	**Sociodemo. + Promedio Acreditación y Subsitema**	**Sociodemo. + estatus empleo**	**Sociodemo. + VPN**	**Sociodemo. + empleo y VPN**
Constante	-120.193	-114.965	-100.899	-96.306	-126.688	-97.793	-98.386
	[16.036]	[16.936]	[14.477]	[15.003]	[16.460]	[22.843]	[24.881]
	{0.000}	{0.000}	{0.000}	{0.000}	{0.000}	{0.000}	{0.000}
Cohorte	0.059	0.056	0.05	0.047	0.062	0.048	0.048
	[0.008]	[0.008]	[0.007]	[0.007]	[0.008]	[0.011]	[0.012]
	{0.000}	{0.000}	{0.000}	{0.000}	{0.000}	{0.000}	{0.001}
Sexo masculino	-0.054	-0.056	-0.055	-0.056	-0.06	-0.015	-0.016
	[0.071]	[0.071]	[0.071]	[0.070]	[0.068]	[0.063]	[0.064]
	{0.451}	{0.431}	{0.440}	{0.434}	{0.385}	{0.808}	{0.807}
Edad	0.044	0.042	0.033	0.031	0.037	0.039	0.038
	[0.007]	[0.007]	[0.007]	[0.007]	[0.007]	[0.011]	[0.011]
	{0.000}	{0.000}	{0.000}	{0.000}	{0.000}	{0.002}	{0.002}
Ingreso comuna enseñanza media	-0.008	-0.01	0	-0.002	-0.013	-0.015	-0.015
	[0.017]	[0.017]	[0.016]	[0.016]	[0.017]	[0.019]	[0.019]
	{0.645}	{0.547}	{0.979}	{0.911}	{0.464}	{0.431}	{0.441}
Tipo Establecimiento (base Corporación Municipal):							
Municipal DAEM	0.193	0.158	0.213	0.179	0.155	0.38	0.369
	[0.104]	[0.102]	[0.099]	[0.096]	[0.107]	[0.104]	[0.105]
	{0.075}	{0.132}	{0.040}	{0.074}	{0.157}	{0.001}	{0.002}
Establecimiento subvencionado	-0.024	-0.028	0.009	0.005	-0.034	0.154	0.15
	[0.082]	[0.082]	[0.080]	[0.079]	[0.088]	[0.081]	[0.082]
	{0.772}	{0.733}	{0.908}	{0.946}	{0.706}	{0.069}	{0.077}
Particular pagado (o no subvencionado)	0.362	0.378	0.475	0.492	0.364	0.489	0.448
	[0.109]	[0.104]	[0.106]	[0.102]	[0.108]	[0.121]	[0.121]
	{0.002}	{0.001}	{0.000}	{0.000}	{0.002}	{0.000}	{0.001}
Corporación de administración delegada	-0.178	-0.171	-0.219	-0.212	-0.187	-0.019	-0.022
	[0.151]	[0.150]	[0.148]	[0.146]	[0.153]	[0.119]	[0.121]
	{0.250}	{0.265}	{0.149}	{0.159}	{0.231}	{0.874}	{0.856}
Servicio local de educación	-0.301	-0.304	-0.316	-0.318	-0.265	-0.25	-0.237
	[0.143]	[0.144]	[0.137]	[0.139]	[0.157]	[0.156]	[0.165]
	{0.045}	{0.044}	{0.028}	{0.030}	{0.103}	{0.121}	{0.164}
Establecimiento rural	-0.184	-0.181	-0.23	-0.224	-0.201	-0.273	-0.268
	[0.180]	[0.175]	[0.181]	[0.176]	[0.177]	[0.203]	[0.202]
	{0.316}	{0.311}	{0.214}	{0.212}	{0.266}	{0.191}	{0.197}

Fuente: Elaboración propia en base a datos de encuesta, MINEDUC y cálculos de Sección K.
Nota: Errores estándar en paréntesis cuadrados; p-valores en corchetes.

Tabla 16: Coeficientes estimados de regresiones: satisfacción de expectativas versus covariables (cont.)

	Sociodemo. + Acreditación 2023	Sociodemo. + Promedio Acreditación	Sociodemo. + Acreditación 2023 y Subsitema	Sociodemo. + Promedio Acreditación y Subsitema	Sociodemo. + estatus empleo	Sociodemo. + VPN	Sociodemo. + empleo y VPN
Métricas de calidad:							
Años acreditación en 2023	0.075 [0.031] {0.020}						
Promedio años acreditación 2018 - 2023		0.079 [0.029] {0.010}			0.08 [0.027] {0.007}	0.06 [0.036] {0.108}	0.057 [0.036] {0.127}
Años acreditación en 2023 : Subs. Univ.			0.097 [0.030] {0.003}				
Años acreditación en 2023 : Subs. TP			0.043 [0.033] {0.202}				
Promedio años acreditación 2018 - 2023: Subs. Univ.				0.1 [0.027] {0.001}			
Promedio años acreditación 2018 - 2023: Subs. TP				0.044 [0.032] {0.171}			
Estatus laboral (base Busca activamente trabajo):							
Trabaja esp.					0.226 [0.071] {0.003}		
No trabaja ni busca trabajo					0.336 [0.105] {0.003}		
Trabaja					0.485 [0.086] {0.000}		
VPN						0.061 [0.020] {0.004}	

Fuente: Elaboración propia en base a datos de encuesta, MINEDUC y cálculos de Sección K.
Nota: Errores estándar en paréntesis cuadrados; p-valores en corchetes.

Tabla 17: Coeficientes estimados de regresiones: satisfacción de expectativas versus covariables (cont.)

	Sociodemo. + Acreditación 2023	Sociodemo. + Promedio Acreditación	Sociodemo. + Acreditación 2023 y Subsitema	Sociodemo. + Promedio Acreditación y Subsitema	Sociodemo. + estatus empleo	Sociodemo. + VPN	Sociodemo. + empleo y VPN
Estatus laboral y VPN:							
Busca activamente trabajo : VPN							-0.078 [0.033] {0.025}
Trabaja esp. : VPN							0.063 [0.030] {0.045}
No trabaja ni busca trabajo : VPN							0.118 [0.030] {0.001}
Trabaja : VPN							0.124 [0.034] {0.001}
# obs (used)	12905	13027	12905	13027	13027	10110	10110
Wald F (all X)	70	41	66	48	143	18	67
p-value (Wald)	0	0	0	0	0	0	0
Pseudo-R2 (McFadden)	0.009	0.009	0.012	0.012	0.015	0.01	0.012
Design df	28	28	28	28	28	27	27
Residual deviance	14343	14591	14298	14546	14500	10398	10369

Fuente: Elaboración propia en base a datos de encuesta, MINEDUC y cálculos de Sección K.
Nota: Errores estándar en paréntesis cuadrados; p-valores en corchetes.

738. Los resultados de las regresiones son similares a los de la sección precedente, con una importante excepción. En la mayoría de los modelos existe una asociación positiva y estadísticamente significativa entre la probabilidad de que una persona declare estar satisfecha respecto de la institución donde estudió su primera carrera y el número de años de acreditación de la institución. Esta correlación deja de ser estadísticamente significativa cuando se controla por el VPN de la carrera. El resto de las asociaciones se mantienen.

739. En efecto, al igual que en el caso de las expectativas respecto de la carrera, se observa que la cohorte de ingreso tiene una asociación positiva y significativa en todos los modelos, lo que refleja que las cohortes más recientes son más propensas a evaluar favorablemente a sus instituciones. La edad también muestra un efecto positivo, significativo y robusto a todas las especificaciones, sugiriendo que los estudiantes de mayor edad reportan mayores niveles de satisfacción institucional. A diferencia de lo

observado en la sección precedente, el efecto no desaparece al incluir como regresor el VPN.

740. El sexo masculino no exhibe una correlación estadísticamente significativa. Y lo mismo ocurre para el ingreso promedio de la comuna donde se ubica el establecimiento de enseñanza media donde estudió la persona.

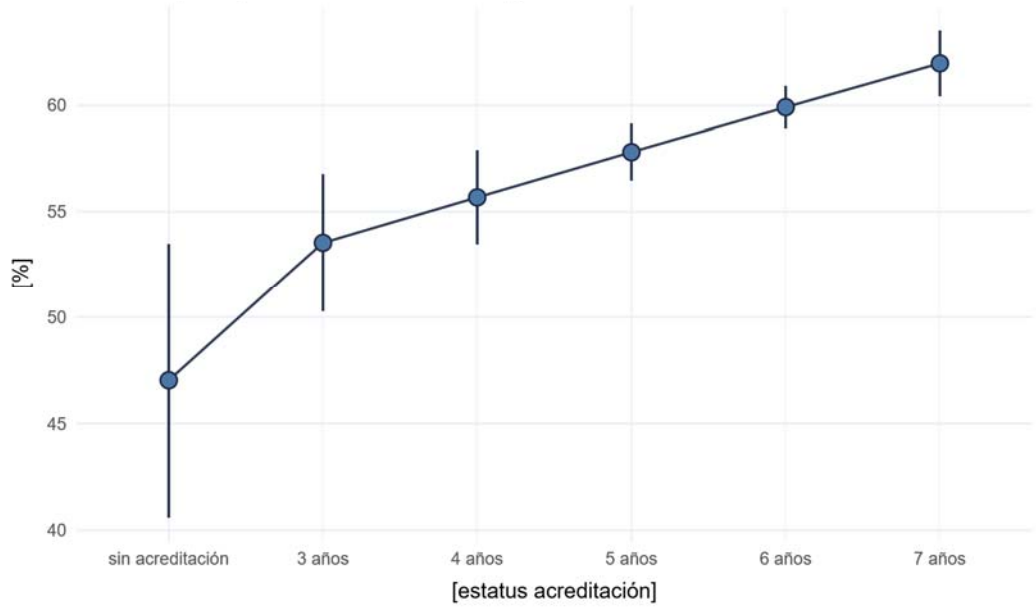
741. Por otro lado, los egresados de establecimientos particulares pagados muestran de forma consistente una mayor satisfacción institucional, respecto de aquellos provenientes de colegios dependientes de corporaciones municipales, con coeficientes positivos en torno a 0,36–0,49 y significativos. En cambio, los estudiantes provenientes de establecimientos dependientes de servicios locales de educación presentan coeficientes negativos y significativos en varios modelos (≈−0,30, $p<0,05$).

742. A diferencia de los análisis previos, las métricas que operacionalizan los años de acreditación de las instituciones —años de acreditación en 2023 y el promedio de los años de acreditación entre 2018 y 2023— muestran asociaciones positivas y significativas en todos los modelos, salvo en los dos últimos donde se controla por el VPN. En efecto, los años de acreditación en 2023 tienen un coeficiente positivo (0.075, $p<0.05$) y significativo, lo que se observa igualmente en el caso del promedio de los años de acreditación. Resulta importante notar que, al interactuar estas métricas con los tipos de subsistema, se observa que para los estudiantes o exestudiantes del subsistema universitario la asociación es positiva y estadísticamente significativa. En otras palabras, para la subpoblación correspondiente al subsistema universitarios mientras mayor sea la calidad de la institución, medida mediante los años de acreditación, mayor será la probabilidad de que declaren tener satisfechas sus expectativas respecto de la institución. En el caso de la subpoblación correspondiente al subsistema TP, si bien la asociación positiva se mantiene, esta es más tenue y no significativa estadísticamente. Adicionalmente, se observa que, al incluir el VPN en las regresiones, los efectos decrecen en magnitud y dejan de ser estadísticamente significativos, sugiriendo cierto grado de colinealidad entre las métricas.

743. La Figura 108 muestra las medias marginales predictivas del cumplimiento de expectativas respecto de la institución según el estatus de acreditación (usando *bins* de los años de acreditación promedio entre 2018 y 2023) de la institución donde estudió la persona su primera carrera. Es posible apreciar en la Figura 108 la magnitud del efecto marginal que implica la asociación encontrada en las regresiones. Por ejemplo, si toda la población estudiase en instituciones acreditadas de nivel Básico, entonces la probabilidad de que una persona declarase sus expectativas satisfechas sería de 53%. En contraste, esta proporción aumentaría entre un 7 y un 9% si la población estudiase en instituciones acreditadas de Excelencia.

744. Por su parte, el estatus laboral sigue presentando una correlación relevante. Respecto de quienes buscan activamente empleo, los individuos que trabajan regularmente presentan asociación positiva y estadísticamente significativa (≈0.49, $p<0.001$), seguidos de quienes no trabajan ni buscan empleo (0.34, $p<0.01$) y quienes trabajan esporádicamente (0.23, $p<0.01$).

Figura 108: Medias marginales predictivas de satisfacción expectativas según años de acreditación



Fuente: Elaboración propia en base a datos de encuesta, MINEDUC y cálculos de Sección K
Nota: Barras verticales representan intervalos de confianza al 90%.

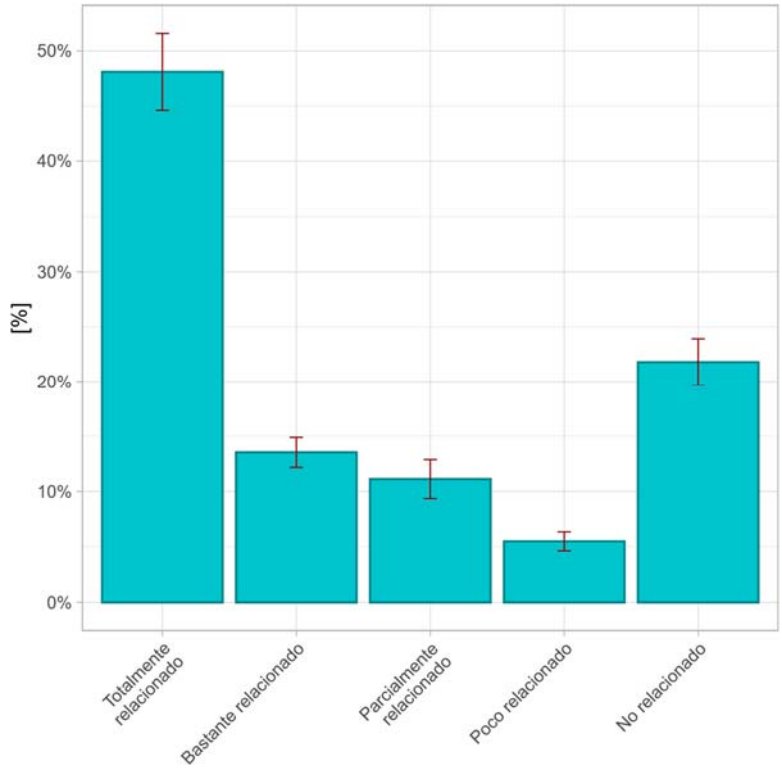
745. El VPN calculado para el programa en el momento en el que el individuo ingresa a éste exhibe un coeficiente positivo y significativo (0.061, $p<0.01$), evidenciando que los mayores retornos esperados ex ante se traducen en una evaluación más favorable de la institución ex post. En los modelos con interacciones, el efecto del VPN es especialmente alto entre quienes trabajan regularmente (0.124, $p<0.01$), mientras que es negativo para quienes buscan empleo (−0.078, $p<0.05$), resultados similares a los encontrados en el análisis de las expectativas respecto de la carrera.

746. En resumen, en términos agregados, tres quintos de las personas que ingresaron a un programa de la educación superior entre 2014 y 2023 declararía que sus expectativas respecto de la institución en la que estudió su primera carrera están satisfechas en gran parte o totalmente. Si bien este número parece relevante, al mismo tiempo indica que dos de cada cinco personas perciben que sus expectativas fueron satisfechas algo, un poco o nada. Esta proporción difiere de manera significativa entre distintas subpoblaciones, manteniéndose las asociaciones encontradas en la sección precedente, salvo por una excepción: los años de acreditación institucional. La correlación entre éstos y la probabilidad percibir como satisfechas las expectativas respecto de la institución resulta positiva y --contrastando con los hallazgos de las dos subsecciones anteriores-- estadísticamente significativa. Esta asociación se intensifica para la subpoblación de individuos correspondiente al subsistema universitario y se atenúa, dejando de ser estadísticamente significativa, para individuos que estudian o estudiaron en el subsistema técnico-profesional.

M. Alineamiento

747. La última métrica analizada corresponde al alineamiento que existe entre lo que las personas estudiaron y el trabajo que se encuentran desempeñando en la actualidad. Se encontró que existe un nivel relevante de desalineamiento y que esta métrica tendría una asociación importante con métricas de calidad subjetiva de la primera experiencia en la educación superior.

Figura 109: Distribución de personas según grado de alineamiento entre trabajo actual y área de estudios o especializaciones



Fuente: Elaboración propia en base a datos de la Encuesta.
Nota: Barras verticales corresponden a intervalos de confianza al 95%.

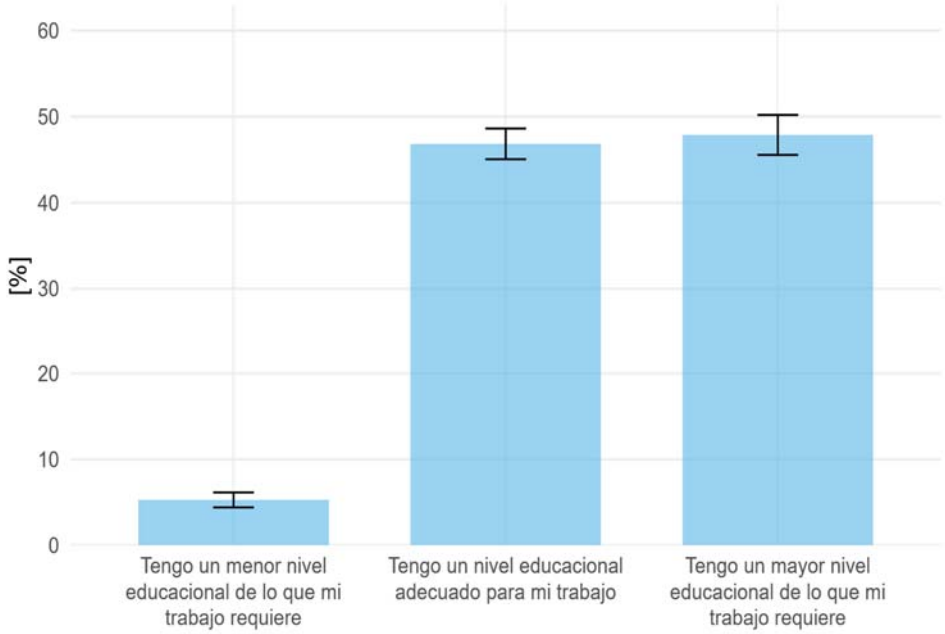
748. La medición del alineamiento se llevó a cabo mediante la encuesta que fue realizada a estudiantes y exestudiantes de educación superior. Concretamente, se preguntó a las personas que declararon estar trabajando:

¿Tu trabajo actual se encuentra relacionado con el área de tus estudios y/o especializaciones?, dándose las siguientes alternativas de respuesta: *Totalmente relacionado*, *Bastante relacionado*, *Parcialmente relacionado*, *Poco relacionado*, *No relacionado*.

749. A nivel agregado, según muestra la Figura 109, se observa que, si bien cerca de un 62% de las personas reporta que su trabajo actual se relaciona con su área de estudio, algo más de uno de cada cuatro individuos declara trabajar en un ámbito que no se relaciona.

750. Es importante resaltar la relevancia de esta métrica, a la luz de los hallazgos de la sección G, en la que se evidenció que los atributos que más consideran las personas para elegir una carrera son la vocación o interés por el área y sus aptitudes para la misma. Así, resulta razonable considerar que el desalineamiento entre las actividades que desempeñan los individuos y la formación que obtuvieron en la educación superior impacte negativamente su apreciación de los servicios educacionales recibidos. Al menos podría anticiparse que para una proporción importante de personas sus expectativas respecto de la carrera se cumplen en menor grado si éstas trabajan en ámbitos para los que no se formaron en la educación superior.

Figura 110: Sobrecalificación reportada



Fuente: Elaboración propia en base a cuestionario aplicado a estudiantes y egresados de IES.
Nota 1: En nivel de calificación son estadísticamente significativas para las 3 tipos de IES.
Nota 2: Estimaciones poblacionales basadas en pesos muestrales calculados en Anexo 3.

753. Una métrica estrechamente relacionada al desalineamiento se refiere a si la formación se ajusta o no a las exigencias y complejidades del trabajo desempeñado, en otras palabras, si la preparación académica recibida por el estudiante se corresponde, y en qué medida, con los requerimientos del mercado laboral.

754. Para estimarla, la encuesta consultó a personas que hubiesen egresado de la educación superior y que se encontraran actualmente trabajando, solicitándoles evaluar la relación entre su nivel educacional y las demandas de su cargo.

755. Los resultados muestran que cerca del 5% de los encuestados declaró tener un nivel educacional inferior al requerido por su ocupación, mientras que un 47,5% indicó poseer un nivel adecuado y un porcentaje estadísticamente similar se identificó como

sobrecalificado. En otras palabras, aunque una proporción importante de graduados recientes cuenta con una formación acorde a las necesidades del mercado laboral, aproximadamente uno de cada dos se desempeña en puestos que no demandan todo su nivel de preparación.

Tabla 18: Coeficientes estimados de regresiones

	Satisfacción		**Expectativas carrera**		**Expectativas institución**	
	Sin métricas de calidad	Con métricas de calidad	Sin métricas de calidad	Con métricas de calidad	Sin métricas de calidad	Con métricas de calidad
Constante	-158.78	-158.236	-143.768	-153.667	-45.858	-60.228
	[28.068]	[30.682]	[31.877]	[40.947]	[37.670]	[39.013]
	{0.000}	{0.000}	{0.000}	{0.001}	{0.234}	{0.135}
Trabajo bastante/ totalmente alineado	1.103	1.183	1.147	1.229	0.827	0.706
	[0.143]	[0.113]	[0.101]	[0.092]	[0.112]	[0.095]
	{0.000}	{0.000}	{0.000}	{0.000}	{0.000}	{0.000}
Persona cualificada para su trabajo	0.183	0.168	0.219	0.067	-0.017	-0.085
	[0.135]	[0.138]	[0.101]	[0.147]	[0.096]	[0.112]
	{0.186}	{0.234}	{0.039}	{0.650}	{0.859}	{0.451}
Cohorte	0.079	0.079	0.071	0.077	0.022	0.029
	[0.014]	[0.015]	[0.016]	[0.020]	[0.019]	[0.019]
	{0.000}	{0.000}	{0.000}	{0.001}	{0.237}	{0.138}
Sexo masculino	-0.023	-0.043	0.086	0.116	-0.015	-0.204
	[0.097]	[0.123]	[0.090]	[0.112]	[0.086]	[0.119]
	{0.817}	{0.730}	{0.349}	{0.312}	{0.859}	{0.099}
Edad	0.003	-0.018	0.004	-0.016	0.021	0.03
	[0.008]	[0.014]	[0.007]	[0.016]	[0.006]	[0.019]
	{0.726}	{0.213}	{0.578}	{0.340}	{0.002}	{0.114}
Ingreso comuna enseñanza media	0.04	-0.021	0.038	0.027	-0.007	-0.009
	[0.051]	[0.043]	[0.030]	[0.035]	[0.026]	[0.035]
	{0.432}	{0.634}	{0.212}	{0.456}	{0.782}	{0.788}

Fuente: Elaboración propia en base a datos de encuesta, MINEDUC y cálculos de Sección K
Nota: Errores estándar en paréntesis cuadrados; p-valores en corchetes.

Tabla 18: Coeficientes estimados de regresiones (continuación)

	Satisfacción		**Expectativas carrera**		**Expectativas institución**	
	Sin métricas de calidad	Con métricas de calidad	Sin métricas de calidad	Con métricas de calidad	Sin métricas de calidad	Con métricas de calidad
Tipo Establecimiento (base Corporación Municipal):						
Municipal DAEM	0.446	0.234	0.257	0.26	0.164	0.577
	[0.342]	[0.371]	[0.285]	[0.151]	[0.147]	[0.161]
	{0.202}	{0.535}	{0.375}	{0.098}	{0.272}	{0.001}
Establecimiento subvencionado	0.075	-0.12	-0.159	-0.307	-0.103	0.164
	[0.228]	[0.281]	[0.203]	[0.127]	[0.124]	[0.132]
	{0.745}	{0.674}	{0.441}	{0.023}	{0.416}	{0.225}
Particular pagado (o no subvencionado)	0.295	0.072	0.057	-0.018	0.182	0.383
	[0.260]	[0.268]	[0.222]	[0.206]	[0.159]	[0.159]
	{0.265}	{0.792}	{0.800}	{0.930}	{0.264}	{0.024}
Corporación de administración delegada	-0.306	-0.578	-0.705	-1.172	-0.297	-0.181
	[0.187]	[0.207]	[0.182]	[0.207]	[0.160]	[0.161]
	{0.113}	{0.010}	{0.001}	{0.000}	{0.073}	{0.271}
Servicio local de educación	0.222	-0.238	-0.425	-0.808	-0.055	-0.124
	[0.669]	[0.777]	[0.601]	[0.695]	[0.562]	[0.643]
	{0.743}	{0.762}	{0.485}	{0.256}	{0.923}	{0.849}
Establecimiento rural	-0.052	-0.218	-0.11	0.019	-0.684	-0.937
	[0.250]	[0.467]	[0.315]	[0.429]	[0.261]	[0.352]
	{0.836}	{0.644}	{0.729}	{0.966}	{0.014}	{0.013}
Promedio años acreditación 2018 - 2023		0.029		-0.078		0.072
		[0.042]		[0.052]		[0.030]
		{0.504}		{0.145}		{0.024}
		0.08		-0.035		0.084
		[0.040]		[0.051]		[0.036]
		{0.057}		{0.507}		{0.028}
# obs (used)	4348	3043	4348	3043	4348	3043
Wald F (all X)	72	168	220	164	173	73
p-value (Wald)	0	0	0	0	0	0
Pseudo-R2 (McFadden)	0.07	0.075	0.074	0.08	0.035	0.04
Design df	28	25	28	25	28	25
Residual deviance	5679	3494	5747	3532	6199	3899

Fuente: Elaboración propia en base a datos de encuesta, MINEDUC y cálculos de Sección K.
Nota: Errores estándar en paréntesis cuadrados; p-valores en corchetes.

756. Considerando esta observación, se indagó la asociación existente entre métricas de calidad subjetiva y la alineación, con un enfoque similar al usado para analizar la heterogeneidad presente en las percepciones de calidad. Se estimaron tres modelos econométricos, cambiando la variable dependiente, con controles similares a los de la sección precedente. Como variables dependientes, se consideraron las tres métricas de calidad subjetiva analizadas en el presente Estudio: satisfacción respecto de la primera experiencia en educación superior, cumplimiento de expectativas respecto de la carrera y respecto de la institución, ambas correspondientes a la primera experiencia.

757. En cuanto a los regresores, se consideraron factores demográficos y socioeconómicos y la métrica de interés: el alineamiento, variable que tomó valor 1 si la persona declaró que su trabajó actual estaba bastante o totalmente relacionado con su área de estudio y cero en otro caso. Se consideró igualmente en el análisis la sobre o subcualificación, la que podría ser considerada como otro tipo de desalineamiento. Esta variable fue incluida en la regresión, tomando valor 1 si la persona declaró tener una cualificación adecuada para el trabajo que desempeñaba, y cero en otro caso (es decir, si declaró estar sobre o subcualificada).

758. Por métrica de calidad subjetiva, se consideraron dos especificaciones alternativas. La primera correspondió a la descrita en el párrafo anterior. En la segunda, por otro lado, se controló adicionalmente por los años de acreditación y por el VPN esperado de la carrera que estudió el individuo cuando ingresó por primera vez a la educación superior. Se hipotetizó que ambas métricas podrían tener una correlación con el alineamiento. Carreras pertenecientes a instituciones con un mayor número de año de acreditación o VPN tendrían un mayor campo laboral, lo que se traduciría en una menor probabilidad de observar desalineamiento.

759. Tanto el modelo que se usó para describir la relación entre las variables, así como el método de estimación son los mismos que fueron utilizados en el resto de la Sección L. Los resultados se presentan en la Tabla 18 y sus continuaciones.

760. Un hallazgo robusto es que el alineamiento presenta una asociación positiva y estadísticamente significativa con todas las métricas de calidad subjetiva. En el grupo de personas cuyos trabajos se encuentran alineados bastante o totalmente con su área de estudios o especializaciones es más probable observar individuos satisfechos y que perciben que tanto su carrera como institución cumplieron sus expectativas. Y la magnitud del efecto es sustantiva. La media marginal predictiva de la satisfacción condicional a estar en un trabajo alineado con los estudios es 24 puntos porcentuales superior a la de no estarlo, con un intervalo al 95% confianza igual a [21%, 28%]. Este estadístico es igual a 25 puntos porcentuales para el caso del cumplimiento de las expectativas respecto de la carrera (I.C. 95% [23%, 27%]), y a 16% en el caso de las expectativas respecto de la institución (I.C. 95% [13%, 20%]).

761. Esto contrasta con lo observado en el caso de la métrica de alineamiento en la dimensión de sobre o subcualificación, la que sólo tiene una asociación estadísticamente significativa con el cumplimento de expectativas respecto de la carrera, cuando no se controla por VPN ni años de acreditación. Cuando se introducen

estos controles la correlación disminuye sustancialmente en magnitud y deja de significativa.

762. Es preciso notar que los coeficientes estimados para las otras covariables pueden diferir en algún grado de los estimados en la sección anterior. Esto se debe a que en este apartado se trabajó con la subpoblación de individuos que declaró estar trabajando.

763. Resumiendo, el análisis del alineamiento muestra que, si bien 3 de cada 5 personas está trabajando en un área que se relaciona bastante o totalmente con la de sus estudios, 1 de cada 5 trabaja en una ocupación que no se relaciona nada. El alineamiento, adicionalmente, se encuentra asociado fuertemente con la satisfacción, y la percepción del cumplimiento de expectativas, tanto de la carrera como de la institución.

N. Recapitulando el análisis de las determinantes de la calidad

764. Un primer esfuerzo que involucró examinar las determinantes de la calidad fue investigar qué es lo que debería entenderse por calidad. El enfoque que se adoptó para responder esta pregunta puso en el centro a las personas. En concreto, se utilizó las respuestas dadas por los propios estudiantes y egresados de educación superior a la encuesta para identificar cuáles son las características que consideran relevantes al momento de escoger una carrera y una institución. A partir de los resultados de este enfoque, se identificó un conjunto de determinantes de calidad que luego se examinaron cuantitativamente.

765. En primer lugar, se analizó el efecto de las carreras de educación superior sobre los salarios y empleabilidad, así como en tasas de deserción, tasa de titulación a tiempo y en el exceso de duración de los programas respecto de su duración formal. También se estimó el Valor Presente Neto de las carreras como métrica comprensiva incluyendo costos y beneficios asociados a cursar una carrera de educación superior.

766. Este análisis muestra que en general la educación superior tiene efectos altamente beneficiosos en términos del desempeño laboral de las personas, constituyendo una inversión en capital humano que, en promedio, es altamente rentable.

767. No obstante, este promedio oculta realidades heterogéneas, con áreas de carreras e instituciones con baja rentabilidad, problema acentuado en el caso del subsistema técnico profesional. Los resultados sugieren también que estas diferencias en retornos no están explicadas únicamente por diferencias en las preferencias vocacionales de los estudiantes, ya que incluso para carreras similares y que apuntan a una demanda similar, se observan también diferencias importantes en la rentabilidad.

768. Asimismo, los resultados muestran que las percepciones de los estudiantes y egresados respecto de su paso por la educación superior se correlacionan con su devenir en el mercado laboral. Estas mejoran en la medida que las personas se encuentran trabajando, trabajan en algo que se corresponde con la formación profesional recibida y en la medida que se incrementan sus retornos económicos.

769. Por último, también se constató que existen espacios importantes para mejorar el alineamiento entre las carreras y el mercado laboral.

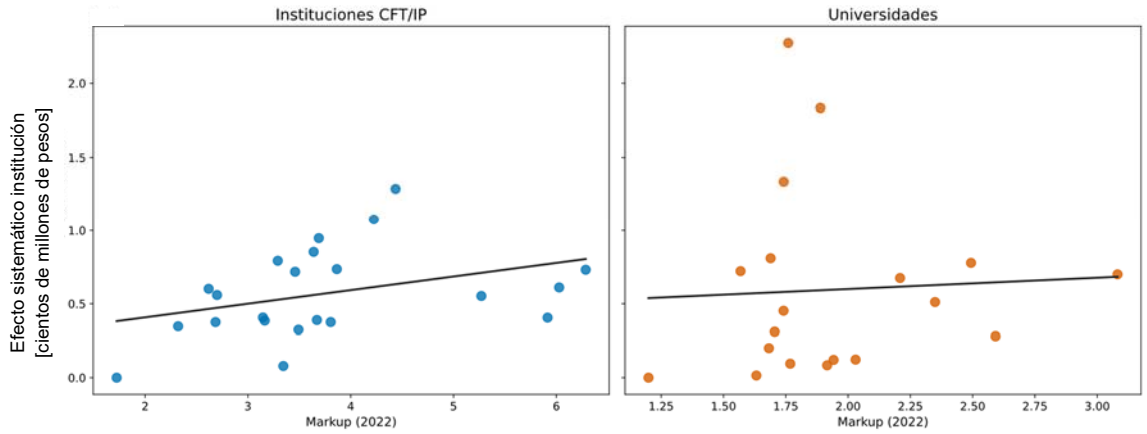
O. Conclusiones al diagnóstico de la evolución competitiva

770. 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.

771. 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.

772. 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 de las determinantes de calidad que investigó el presente Estudio.

Figura 111: 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.

776. 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 educacionales de mayor calidad a sus estudiantes. La evidencia recabada, no obstante, no se concilia bien con tal situación.

777. La Figura 111 da cuenta de este hecho. Muestra un gráfico de dispersión del efecto sistemático que tienen las instituciones en los VPN de las carreras[376] 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 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.

778. 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.

[376] 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.

IV. Hipótesis 1: Problemas en la toma de decisión de los estudiantes

A. Introducción

779. Como se muestra en las secciones previas sobre métricas tradicionales de competencia y sobre métricas de calidad, la evolución de las estas sugiere que existen espacios para mejorar el funcionamiento competitivo del sector de educación superior.

780. En la minuta de lanzamiento del Estudio se anticiparon factores que podrían contribuir a mermar su desenvolvimiento competitivo, incluyendo problemas en la toma de decisión de los futuros estudiantes al momento de elegir su carrera o institución, problemas ligados a falta o asimetrías de información y problemas con la regulación actual del sistema.

781. En esta sección se describe el estudio del primer factor. En concreto, se estudió en qué medida el proceso de decisión puede generar resultados subóptimos para el futuro estudiante, entendiendo por esto último, que éste pueda escoger opciones de las que al finalizar sus estudios pudiese arrepentirse o valorar menos que alternativas que estuvieron a su alcance cuando definió su carrera o institución. Este fenómeno no sólo podría ser problemático para cada estudiante o exestudiante a nivel individual. A nivel agregado, una demanda con tales características estaría enviando señales erróneas a la oferta, haciendo que la competencia entre Instituciones de Educación Superior ("**IES**") perfeccionase atributos que no son plenamente valorados por los estudiantes al finalizar sus experiencias educacionales.

782. En particular, se estudian dos principales motivos por los que las decisiones pueden ser subóptimas en este contexto. Por una parte, se muestra que efectivamente se está en presencia de una decisión compleja, con muchas variables a ser tomadas en cuenta y cuya agregación no es sencilla. Y, por otra parte, se establece que las preferencias de los estudiantes parecen no ser constantes en el tiempo, siendo diferentes las características valoradas por estos al momento de elegir una carrera, respecto de las características valoradas al avanzar y egresar de la carrera.

783. Ya se describió en la sección de antecedentes sobre el sistema de educación superior, cómo funciona el proceso de decisión tanto en el sistema universitario como en el sistema TP. Como se indicó entonces, el ingreso a las universidades se basa en un sistema de postulación único para la mayoría de las carreras, el cual en principio simplifica el proceso de elección, minimizando el costo de transacción asociado a la postulación. Ello contrasta con lo que ocurre en el sistema universitario de otros países, en donde se hace una postulación distinta para cada universidad.

784. Sin embargo, pese a la existencia de un sistema de postulación único, la comparación entre alternativas no es una tarea sencilla. En efecto, como hemos mostrado en la sección previa sobre métricas de calidad en el sistema de educación superior, las características que determinan cada alternativa son varias y, al mismo tiempo, no son

triviales de evaluar, ya que, con independencia de las preferencias vocacionales de los estudiantes, la comparación de alternativas es compleja. Requiere ponderar, entre otras variables, el tiempo esperado que tomará la carrera, la probabilidad de desertar, la empleabilidad o los ingresos esperados una vez finalizados los estudios.

785. Esta dificultad puede verse aumentada al considerar la cantidad de carreras a las que se puede postular. Por ejemplo, para el proceso de postulación del 2023 existían 5.024[377] carreras de pregrado a las que potencialmente se podía postular. En consecuencia, se hace necesario estudiar si existen o no problemas en la elección de carreras y cuál sería el efecto sobre la competencia.

786. Por otra parte, como se mostrará más adelante, la valoración de las características de una carrera o institución al momento de elegir no es necesariamente igual a la valoración al momento de egresar, o luego de haberse insertado en el mercado laboral.

787. Lo anterior puede estar explicado, por ejemplo, por una mayor madurez de los estudiantes, mayor cercanía con el mercado laboral o incluso un mayor conocimiento de las propias habilidades. También por sesgos cognitivos que potencialmente se vuelven relevantes en un ambiente de decisión como el de la elección de una carrera.

788. El análisis comienza en la siguiente subsección revisando lo que la literatura económica ha documentado respecto de la suboptimalidad de las decisiones de individuos que enfrentan ambientes de decisión complejos. Luego, se muestra qué ha dicho la literatura enfocada en la educación superior respecto precisamente de la complejidad de esta decisión y de aquellas características únicas que la diferencian de otras decisiones.

789. En la subsección siguiente evaluaremos si, en particular, la elección de una carrera en el sistema de educación superior chileno presenta un ambiente de decisión difícil o no para los estudiantes. Nos apoyaremos en qué ha dicho la literatura respectiva a la dificultad de tomar decisiones en ambientes complejos.

790. Posteriormente, mostraremos evidencia acerca de que las preferencias de los estudiantes no serían constantes en el tiempo.

791. Como resultado de este análisis se muestra que, en efecto, el ambiente de decisión es complejo, lo que puede contribuir a que las decisiones no sean óptimas. Por otra parte, se concluirá que hay evidencia de que las decisiones tomadas por los estudiantes respecto de sus carreras se basan en factores que no son necesariamente los mismos al momento de egresar de la educación superior.

792. Por último, este capítulo concluye con un conjunto de recomendaciones que, a juicio de la Fiscalía, ayudarían a que los estudiantes tomen mejores decisiones vocacionales. Se recomienda extender la orientación vocacional a lo largo de la enseñanza media,

[377] Se refiere al par institución-carrera. Esta clasificación es válida, puesto que los programas de las carreras entre instituciones no están estandarizados.

potenciar el uso de herramientas informativas y capacitar a los docentes en el uso de ellas, y personalizar la información para los estudiantes mediante un cuestionario vocacional y una carta con datos clave sobre empleabilidad, ingresos y deserción. Siguiendo modelos exitosos de países como Alemania y los Países Bajos, es fundamental incluir en la orientación aspectos como la reflexión sobre habilidades e intereses, el conocimiento del mercado laboral y la formación de redes de contacto.

B. Decisiones en ambientes complejos: el caso de la Educación Superior

793. En esta subsección se muestra, brevemente, cómo los ambientes de decisión complejos pueden generar decisiones alejadas de la racionalidad económica clásica. Además, se explorará en mayor grado lo que se ha documentado sobre la decisión de elección de carreras, con el objeto de evaluar hasta qué punto ésta se puede considerar la decisión vocacional particularmente difícil.

794. Como se ha mencionado anteriormente, la comparación de alternativas en el contexto de la educación superior no es una tarea sencilla. La literatura económica indica que los ambientes de decisión complejos pueden afectar la competencia, provocando que mercados en apariencia saludables (con numerosos actores y sin barreras de entrada significativos) puedan presentar elevados márgenes, alejándose del resultado competitivo esperable.

795. De hecho, la FNE previamente ha mostrado que en ciertos mercados los ambientes de decisión complejos pueden devenir en resultados menos competitivos. Por ejemplo, en el caso del mercado de Rentas Vitalicias[378], un mercado desconcentrado, en el que existía un sistema único de comparación de alternativas, la complejidad de la información presentada, así como un conjunto muy abultado de opciones, disminuía los incentivos a competir por precio por parte de las compañías de seguro. Asimismo, otro mercado estudiado por la FNE en el que el ambiente de decisión generaba impactos importantes en la competencia es el caso del mercado de los servicios fúnebres[379]. En este mercado, la decisión se debe hacer en un muy poco tiempo y en circunstancias donde es probable que los tomadores de decisión experimenten un importante grado de desgaste emocional. El estudio documentó que estos factores posiblemente llevaban a que los deudos no comparasen prácticamente alternativas, lo que explicaría los bajos niveles de competencia que documentó la investigación. Esto a pesar de ser un sector atomizado.

[378] FNE. «Estudio de Mercado sobre Rentas Vitalicias», 2018. Disponible en el siguiente vínculo (último acceso: octubre 2025): 121.

[379] FNE. «Estudio del Mercado Fúnebre», 2022. Disponible en el siguiente vínculo (último acceso: octubre 2025): 133.

796. A nivel académico, Grubb señala que la "ley del único precio"[380] falla cuando los consumidores tienen dificultades para elegir el mejor producto[381], de manera que se produce dispersión de precios y márgenes no competitivos. Por su parte, Barry Schwartz[382] introdujo el concepto de "paradoja de la elección" en donde un exceso de opciones puede generar parálisis decisional e insatisfacción post-compra. De acuerdo con un metaanálisis de 99 estudios llevado a cabo por Chernev[383], consistentemente la calidad de las decisiones se reduce cuando hay muchas alternativas a evaluar, aunque este efecto está siempre mediatizado por el grado de complejidad de la decisión y de la habilidad o conocimiento que tiene el individuo previamente.

797. Junto a lo anterior, investigadores han señalado que la heterogeneidad de los atributos de un producto dificulta aún más la comparación entre alternativas. Un estudio sobre planes de telefonía móvil reveló que el 78 % de los consumidores eligieron opciones que no minimizaban su costo anual, principalmente debido a la dificultad de proyectar su uso futuro de minutos, datos y mensajes[384]. Este problema se intensifica en productos con características técnicas complejas, como seguros o instrumentos financieros[385].

798. Dado este fenómeno, no debe sorprender que empresas puedan diseñar deliberadamente los entornos de decisión para guiar a los consumidores hacia opciones más rentables mediante diversas estrategias. Una de ellas es el uso de opciones predeterminadas, como configuraciones automáticas en suscripciones o servicios recurrentes que requieren una acción explícita para ser canceladas, aprovechando la inercia conductual. Asimismo, recurren al efecto de encuadre, presentando atributos idénticos de manera diferencial—por ejemplo, "90 % libre de grasa" frente a "10 % de grasa"—con el objetivo de influir en la percepción del valor. Otra estrategia común es el uso de señales de escasez, mediante mensajes como "últimas unidades disponibles", los cuales activan el miedo a la pérdida y aceleran la toma de decisiones sin un análisis riguroso. De esta manera, las empresas pueden acentuar las características complejas

[380] Grubb, Michael. «Failing to choose the best price: Theory, evidence, and policy» *Review of Industrial Organization* 47, n° 3 (2015): 303–340

[381] Entiéndase por esto aquel que el consumidor consideraría la alternativa preferida respecto de un conjunto de opciones disponibles.

[382] Schwartz, Barry). *The paradox of choice*. (New York: Harper Collins, 2003).

[383] Chernev, A., Böckenholt, U., & Goodman, J. «Choice Overload: A Conceptual Review and Meta-analysis» *Journal of Consumer Psychology* 25, n° 2 (2015): 333-358.https://doi.org/10.1016/j.jcps.2014.08.002

[384]Antonides, G., & Hovestadt, L. «Product Attributes, Evaluability, and Consumer Satisfaction». *Sustainability* 13, n° 22 (2021): 1-20.

[385] Van Raaij, W. Fred. «Consumer Financial Behavior». *Foundations and Trends® in Marketing* 7, n° 4 (2014): 231-351. https://doi.org/10.1561/1700000039

de la decisión, provocando que los consumidores no tomen las mejores decisiones. Este fenómeno también se ha llamado ofuscación[386].

799. En el caso particular de la educación superior, se ha señalado en varias ocasiones que esta presenta características que pueden desviar las decisiones relativas a la trayectoria formativa del modelo clásico de decisión. En efecto, la elección de una carrera no es un proceso sencillo, sino que, de manera similar a los mercados mencionados anteriormente, implica una serie de consideraciones complejas. No es sorprendente, por tanto, que muchos estudiantes experimenten dificultades al momento de definir su camino profesional. De hecho, tanto académicos como profesionales coinciden en que las dificultades en la toma de decisiones vocacionales constituyen un problema ampliamente extendido[387].

800. Las decisiones profesionales presentan características distintivas. Como señalan Gati et al, el número de alternativas disponibles es considerablemente amplio, abarcando opciones como ocupaciones, instituciones educativas y especialidades, así como potenciales empleadores al momento de egresar. Los mismos autores destacan además la abundante información disponible sobre cada alternativa puede dificultar la evaluación y comparación de opciones. En tercer lugar, la elección profesional requiere la consideración de múltiples factores, como la duración de la formación, el grado de independencia en el ejercicio profesional y la naturaleza de las relaciones interpersonales en cada ámbito. Finalmente, la incertidumbre juega un papel fundamental, tanto en lo que respecta a las características individuales (por ejemplo, preferencias presentes y futuras) como a la evolución de las oportunidades laborales[388].

801. Las dificultades en la toma de decisiones profesionales se acentúan por la falta de preparación[389]. En efecto, puede existir una baja motivación para comprender el proceso de educación superior, así como una tendencia general a la indecisión y la adhesión a creencias erróneas sobre la elección vocacional[390]. Incluso, podría existir falta de reconocimiento de las propias capacidades, intereses o preferencias[391].

802. En efecto, se ha estudiado que hay diferencias en los futuros estudiantes al momento de enfrentar decisiones profesionales, distinguiéndose jóvenes que aplican un enfoque basado en la lógica y la información concreta, en contraste con estudiantes que deciden

---

[386] Ellison, G., & Wolitzky, A. «A Search Cost Model of Obfuscation» *The RAND Journal of Economics* 43, n° 3 (2012): 417-441. https://doi.org/10.1111/j.1756-2171.2012.00180.x

[387] Santos, A., Wang, W., & Lewis, J. «Emotional intelligence and career decision-making difficulties: The mediating role of career decision self-efficacy» *Journal of Vocational Behavior* 107 (2018): 295-309.

[388] Itamar, G., Krausz, M., & H. Osipow, S. «A Taxonomy of Difficulties in Career Decision Making» *Journal of Counseling Psychology* 43, n° 4 (1996): 510-526.

[389] Santos, A., Wang, W., & Lewis, J. «Emotional intelligence and career decision-making difficulties: The mediating role of career decision self-efficacy». *Journal of Vocational Behavior* 107 (2018): 295-309.

[390] Ibíd.

[391] Ibíd.

en base a sus sentimientos. Así como, existen personas que piden consejo y buscan información de manera activa, en contraste con otras que preparan su decisión de manera independiente[392].

803. Los anteriores problemas implican que algunos futuros estudiantes recurren a servicios de orientación profesional[393], cuyo rol es fundamental en el acompañamiento del proceso decisional. Cuando estas dificultades no son gestionadas de manera efectiva, las personas pueden verse imposibilitadas de tomar las mejores decisiones, lo que podría derivar en problemas de retención académica[394].

804. A modo de síntesis de las dificultades que enfrentan los futuros estudiantes en este particular ambiente de decisión, podemos seguir a Amir y Gati[395] al señalar que las dificultades en la toma de decisiones profesionales se estructuran en dos categorías principales. Por una parte, está la falta de preparación en la decisión. Los autores incluyen en esta categoría a la falta de motivación para involucrarse en el proceso y la tendencia a la indecisión generalizada.

805. Por otro lado, está la falta de información y la información inconsistente, que corresponden a obstáculos que surgen durante el proceso mismo de toma de decisiones. En estas categorías están las creencias disfuncionales, como expectativas irreales sobre el proceso de toma de decisiones profesionales.

806. En síntesis, se puede considerar que, por una parte, los ambientes de decisión complejos pueden dificultar la toma de decisiones, lo que, a su vez, puede debilitar la competencia. Adicionalmente, en el contexto particular de la educación superior, varios trabajos han señalado que la elección se puede considerar una decisión difícil, tanto por factores motivacionales intrínsecos, como por factores externos relacionados a la información y a las características diversas de los programas. Es por esto que la literatura ha tendido a coincidir en la necesidad de que la decisión de una trayectoria educativa, a diferencia de lo que puede ocurrir en otros contextos, sea una decisión acompañada.

---

[392] Amir, T., & Gati, I. «Facets of Career Decision-Making Difficulties» *British Journal of Guidance & Counselling* 34, n° 4 (2006): 483-503.https://doi.org/10.1080/03069880600942608

[393] Santos, A., Wang, W., & Lewis, J. «Emotional intelligence and career decision-making difficulties: The mediating role of career decision self-efficacy». *Journal of Vocational Behavior* 107 (2018): 295-309.

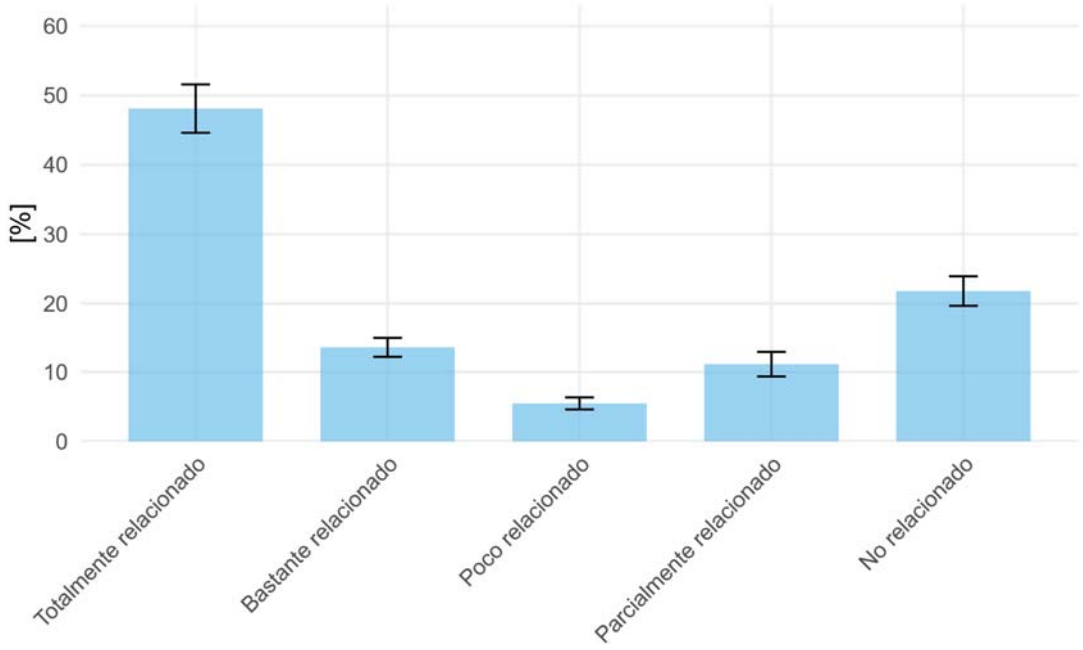
[394] Drake, Jayne K. «The Role of Academic Advising in Student Retention and Persistence». *About Campus: Enriching the Student Learning Experience* 16, n° 3 (2011): 8-12. https://doi.org/10.1002/abc.20062

[395] Santos, A., Wang, W., & Lewis, J. «Emotional intelligence and career decision-making difficulties: The mediating role of career decision self-efficacy». *Journal of Vocational Behavior* 107 (2018): 295-309.

C. Un ambiente de decisión complejo: el sector de Educación Superior en Chile

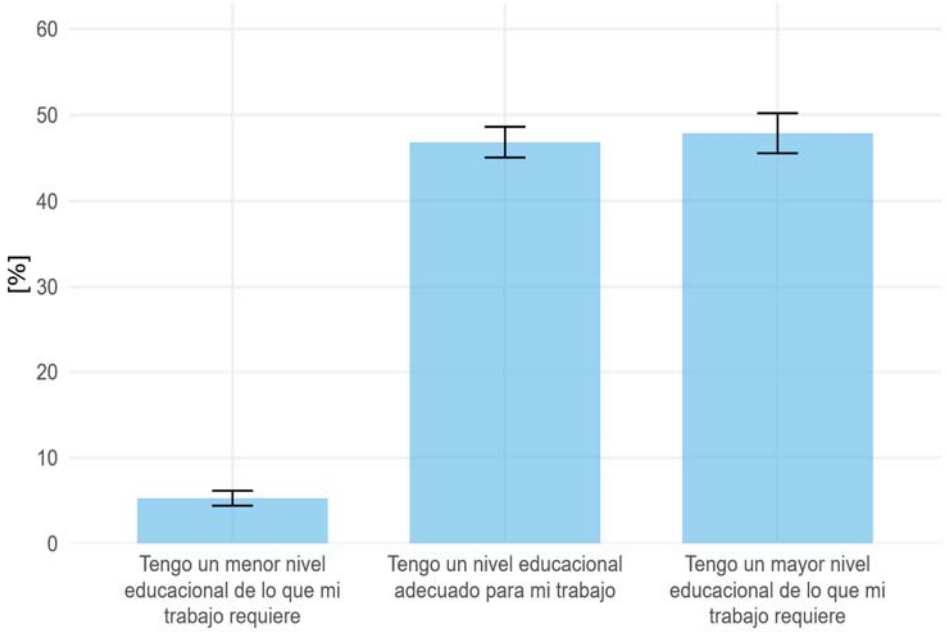
807. En consecuencia, como se señala en la subsección previa, la complejidad del ambiente de decisión es clave al momento de evaluar la calidad de las decisiones tomadas en el contexto de la educación superior. Por una parte, la complejidad inherente de este sistema se refleja en el grado de desalineamiento en el mercado laboral que reportan los estudiantes y egresados en la encuesta. Si bien en la sección previa de métricas no tradicionales se analizó en detalle el *mismatch* laboral, en esta subsección se destaca el nivel de *mismatch* como evidencia consistente con que la toma de decisiones en este ámbito no es sencilla, ya que implica considerar efectos futuros que, en muchos casos, resultan difíciles de prever.

Figura 112: Emparejamiento laboral reportado.



Fuente: Elaboración propia en base a cuestionario aplicado a estudiantes y egresados de IES.
Nota: Estimaciones poblacionales basadas en pesos muestrales calculados en Anexo 3.

Figura 113: Sobrecalificación reportada

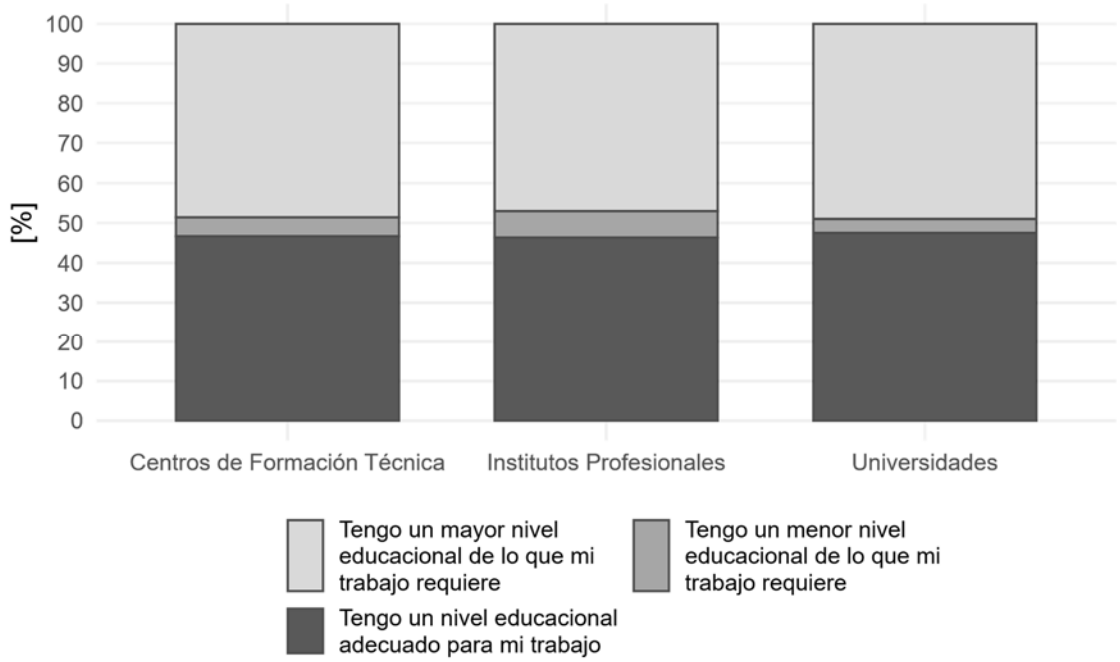


Fuente: Elaboración propia en base a cuestionario aplicado a estudiantes y egresados de IES.
Nota 1: En nivel de calificación son estadísticamente significativas para las tipos de IES.
Nota 2: Estimaciones poblacionales basadas en pesos muestrales calculados en Anexo 3.

808. Como se aprecia en la Figura 112, cerca de un 30% de los encuestados afirma que su trabajo se encuentra poco o no relacionado y un 12% considera que está parcialmente relacionado. Se debe recalcar que en este punto no se está realizando una afirmación respecto de la pertinencia o no de los programas de estudios, sino se muestra que al momento de tomar la decisión vocacional no es seguro que el mercado laboral permita un match adecuado con la carrera escogida.

809. Del mismo modo, en la Figura 113 muestra que cerca de un 47% de los encuestados señala tener un nivel educacional adecuado para su trabajo, un porcentaje similar señala tener un nivel educacional mayor al requerido. En tanto, la Figura 114 muestra que estos porcentajes prácticamente no difieren según el subsistema de educación superior asociado al encuestado.

Figura 114: Sobrecalificación reportada por subsistema

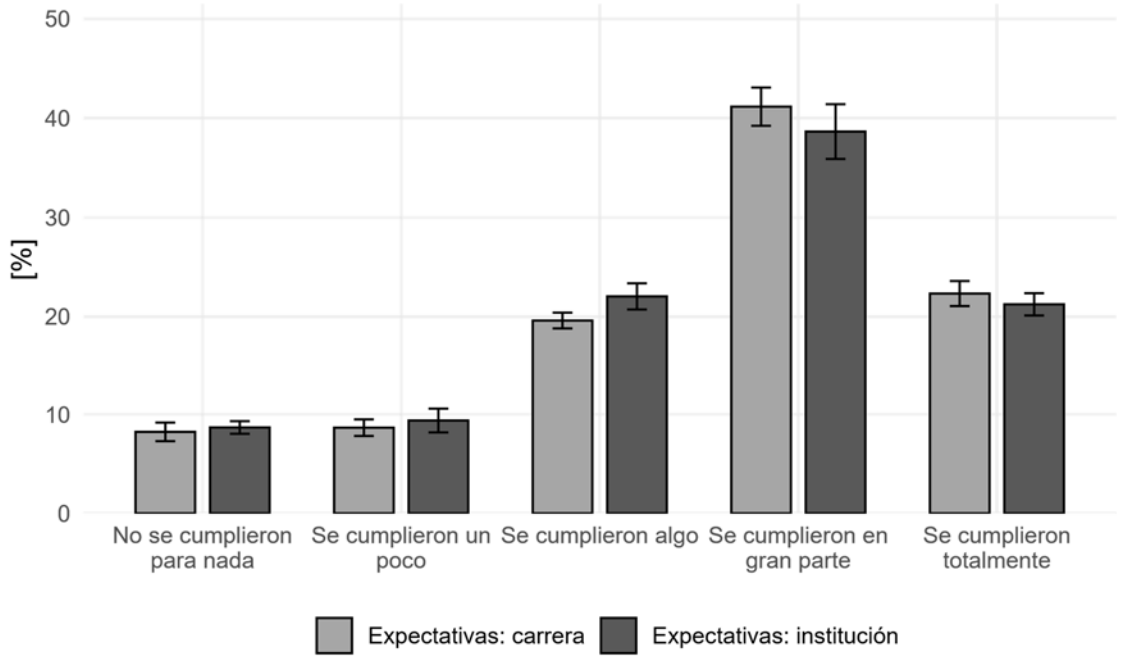


Fuente: Elaboración propia en base a cuestionario aplicado a estudiantes y egresados de IES. Nota 1: En nivel de calificación son estadísticamente significativas para las 3 tipos de IES. Nota 2: Estimaciones poblacionales basadas en pesos muestrales calculados en Anexo 3.

810. Por otro lado, como muestra la Figura 115, un 60% de los encuestados afirman que sus expectativas se cumplieron total o en gran parte, mientras que el resto señala que se cumplieron algo o poco.

811. Es interesante notar que hay una relación entre el grado de satisfacción y si la persona considera que su actual trabajo está relacionado con su nivel de estudio y con si está sobrecalificado o no. La Figura 116 muestra que aquellos egresados que se encuentran en trabajos totalmente relacionados son los que más satisfacción tienen con la carrera escogida, mientras que, por el contrario, entre aquellos que declaran que su trabajo no está relacionado, es donde encontramos peor nivel de satisfacción. Esto permite destacar la importancia de que las decisiones tomadas permitan encontrar un trabajo alineado con la educación recibida, lo recalca el valor que tiene tomar una buena decisión respecto de la trayectoria formativa escogida.

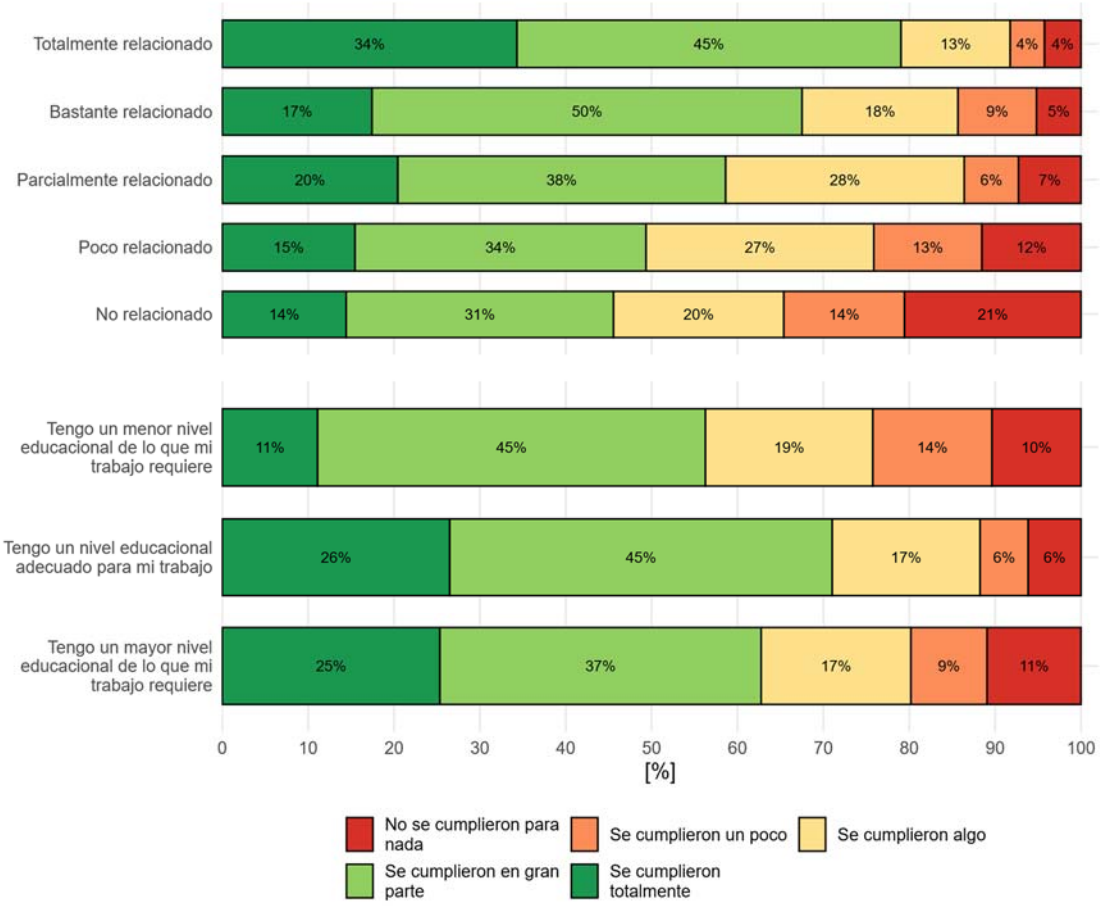
Figura 115: Nivel de cumplimiento de las expectativas



Fuente: Elaboración propia en base a cuestionario aplicado a estudiantes y egresados de IES.
Nota: Estimaciones poblacionales basadas en pesos muestrales calculados en Anexo 3.

812. En el panel inferior de la Figura 116 se puede ver que la valoración de la carrera es positiva tanto cuando se considera que el nivel educacional es adecuado para el puesto de trabajo, como cuando se considera que se está sobrecalificado. En cambio, la satisfacción se reduce cuando se considera que se tiene menos capacidades que las requeridas.

Figura 116: Cumplimiento de expectativas y match laboral



Fuente: Elaboración propia en base a cuestionario aplicado a estudiantes y egresados de IES.
Nota: Estimaciones poblacionales basadas en pesos muestrales calculados en Anexo 3.

813. También con el objetivo de entender la dificultad de la decisión realizada, debemos señalar, por una parte, que no existen estándares en los nombres de las carreras: carreras iguales pueden llamarse distinto, o carreras distintas pueden tener el mismo nombre. Por otra parte, se puede ver, como ya adelantamos en la sección previa sobre calidad en el sistema de educación superior, que existe una notable dispersión de variables clave entre los distintos programas ofrecidos por las IES. Independiente de si lo anterior expresa o no falta de competencia, en esta sección hacemos el énfasis en que esto vuelve aún más compleja esta decisión.

814. En efecto, remitiéndose a los datos reportados en el portal Mifuturo.cl[396], vemos que hay una notable dispersión en las variables que el futuro estudiante podría considerar.

[396] En este punto consideramos pertinente usar como referencia los datos de Mifuturo.cl, puesto que son datos frecuentemente usados por los estudiantes para tomar su decisión.

815. Si se toma como una medida simple de dispersión la desviación estándar de la variable, la Tabla **19** nos muestra que en promedio la desviación de la media del arancel real (o de lista) es de $443.873, $471.299 y $1.146.358. Situación similar para el caso de los ingresos al 4to año, donde tenemos $157.400, $202.291 y $404.447, respectivamente.

816. Para el caso de la empleabilidad tenemos una desviación típica de 17%, 18% y 19%, respectivamente. Por otro lado, la retención también es sumamente variable con 12%, 11% y 10%.

Tabla 19: Desviación estándar variables de decisión

Tipo institución	Arancel anual [$]	Empleabilidad [%]	Retención [%]	Ingreso 4to [$]
Centros de Formación Técnica	443.873	17	13	157.400
Institutos Profesionales	471.299	18	12	202.291
Universidades	1.146.358	18	11	404.447

Fuente: Elaboración propia en base a datos de Mifuturo.cl

817. Nuevamente, se debe recalcar que la finalidad de este ejercicio no es establecer efectos causales de ningún tipo, sino simplemente relevar la variedad de información que se encuentra disponible para ser tomada en cuenta por el estudiante.

818. Por último, vale la pena señalar que, de acuerdo con los datos relativos al portal Mifuturo.cl, provistos por el Mineduc, el uso de la plataforma se concentra notoriamente en la semana previa a las fechas de postulación a la educación superior. Este hecho puede reflejar un periodo de preparación muy corto para la decisión, lo que hace más probable que sesgos conductuales que se observan en ambientes complejos puedan incidir en las decisiones de los futuros estudiantes. En este punto también es necesario destacar que el tiempo promedio de duración por usuario es de 49 segundos, lo cual es un tiempo bajo para realizar una búsqueda acabada de la información relevante[397].

[397] Se debe señalar que una misma persona puede haber entrado más de una vez a la página, por lo que su tiempo de uso total podría ser mayor al tiempo de uso promedio reportado.

Figura 117: Usuarios activos y tiempo promedio de uso en Mifuturo.cl



Fuente: Informe generado por Google Analytics, provisto por el SIES del Mineduc. Incluye datos entre 8 marzo del 2023 y el 5 de marzo del 2025.

D. Cambios en las preferencias

819. Otro fenómeno que se estudió, en el marco de los problemas en la toma decisión de los estudiantes, es el cambio de sus preferencias en el tiempo. Al decidir una carrera o institución, el futuro estudiante podría valorar atributos que lo hicieran inclinarse por una determinada alternativa, valoración que a posteriori podría diferir, lo que a su vez podría redundar en que el estudiante variase su decisión en caso de que escogiese nuevamente. Este cambio en las preferencias sería plausible pues es esperable que, a lo largo de la carrera y cuando se inserta en el mercado laboral, la persona experimente un proceso de maduración y de adquisición de conocimiento, tanto sobre la experiencia educacional que brinda el programa que escogió, así como sobre las oportunidades que ofrece en el mercado laboral.

i. Metodología

a. Fuente de información

820. El enfoque utilizado para explorar el fenómeno de cambio temporal en las preferencias explota los datos recabados en la encuesta a estudiantes y exestudiantes de la educación superior. Concretamente, el instrumento de medición realizó una serie de preguntas que consultaron a los encuestados por sus preferencias hoy y al momento de decidir su primera experiencia (carrera e institución). Los análisis buscaron, por una parte, constatar si efectivamente existen divergencias en las valoraciones de los atributos que definen carreras e instituciones, para luego explorar los motivos que podrían explicarlas, y de esta manera contribuir a la generación de recomendaciones.

821. Como ya observamos previamente, la lista de atributos que se incluyeron como potenciales factores que determinarían la decisión de futuros estudiantes emerge como resultado de 24 grupos focales, en los que se entrevistó a más de 96 estudiantes de diversas IES del país. Se buscó con este esfuerzo disminuir al mínimo el potencial sesgo que pudiese inducir una lista de atributos predefinida por el equipo de investigación. Además, los atributos fueron presentados en orden aleatorio a cada encuestado, evitando de esta manera el sesgo asociado al orden de las alternativas.

822. Específicamente, para determinar las valoraciones de los atributos de carreras e instituciones hoy se preguntó:

a. Si HOY tuvieras que elegir nuevamente una CARRERA, ¿cuáles de estos elementos considerarías para tomar la decisión de qué estudiar? Selecciona hasta 5.

b. Y si HOY tuvieras que elegir nuevamente una INSTITUCIÓN (universidad, IP o CFT), ¿cuáles de estos elementos considerarías para tomar la decisión de dónde estudiar? Selecciona hasta 5.

823. Una vez seleccionado los factores que considerarían importantes, además, se les pidió a las personas encuestadas ordenarlos, desde el más al menos relevante. Esto se hizo tanto para los que considerarían para la elección de una carrera, como los que considerarían para la elección de una institución. En concreto se preguntó:

c. Por favor, ordena los elementos que acabas de seleccionar, siendo 1 el más importante para ti, 2 el segundo más importante, y así sucesivamente.

824. Asimismo, se realizó una pregunta similar a la anterior, pero que indagó por los factores que consideraron importantes los encuestados al momento de decidir su primera experiencia en la educación superior. Específicamente, se preguntó:

a. Cuando decidiste qué CARRERA estudiar, ¿cuáles de estos elementos fueron los más importantes para ti? Selecciona hasta 5.

b. Ahora, cuando decidiste en qué INSTITUCIÓN (universidad, IP o CFT) estudiar, ¿cuáles de estos elementos fueron los más importantes para ti? Selecciona hasta 5.

825. Igualmente, se les pidió a los encuestados ordenar tanto los factores identificados cuando decidieron su carrera como aquellos considerados relevantes para definir la institución que escogieron.

b. Métrica de distancia entre ordenamientos

826. Para analizar las respuestas de los estudiantes, se utilizaron dos enfoques que entregan información complementaria. En el primero, por cada encuestado se calculó una métrica que mide distancias entre ordenamientos (o rankings) de un conjunto de objetos. En el caso analizado en este estudio, los objetos correspondieron a los atributos que podían seleccionar los encuestados como respuestas a las preguntas a, b, c, y d. Los rankings

para los que se midieron distancias fueron los ordenamientos de estos atributos. Específicamente, se calcularon las distancias entre los rankings de las alternativas de las preguntas a y c, y de las preguntas b y d.

827. La distancia que se utilizó se denomina Tau de Kendall, τ. Esta se calcula con el siguiente procedimiento. Para cada conjunto de elementos ordenados (rankeados) a comparar, llámense O_1 y O_2, se forman dos conjuntos de pares ordenados, P_1 y P_2. Luego, tomando uno de ellos como referencia, por ejemplo, P_1, se cuenta el número de pares concordantes en P_2—donde dos pares ordenados son concordantes si sus elementos están en el mismo orden. Denótese este número C. Luego se cuenta el número de pares discordantes en P_2, respecto de la referencia. Denótese este número D. Asumiendo que O_1 y O_2 son ordenamientos de N objetos, el coeficiente τ se calcula con la siguiente fórmula:

$$\tau = \frac{C - D}{C + D},$$

donde $C + D$ corresponde al número total de pares en P_1 o P_2, que si O_1 u O_2 son de tamaño N, este número es igual a $N(N-1)/2$.

828. Para entender mejor el procedimiento, considérese el siguiente ejemplo. Supóngase que $O_1 = [a, b, c]$ y $O_2 = [b, a, c]$, de donde se desprende que en el primer ordenamiento a está antes que (o es preferido a) b y c, y b está antes que c. Así, se tiene que $P_1 = \{[a, b], [a, c], [b, c]\}$, que simplemente expresa matemáticamente lo dicho de manera literal. Por su parte, $P_2 = \{[b, a], [b, c], [a, c]\}$ se construye de manera análoga. Vemos que los pares ordenados en P_2 concordantes respecto de P_1 son $[b, c]$ y $[a, c]$. Por su parte, existe sólo un par discordante que es $[b, a]$. Así, tenemos que

$$\tau = \frac{C - D}{C + D} = \frac{2 - 1}{2 + 1} = \frac{1}{3}.$$

829. La interpretación del coeficiente es la siguiente. Si éste es más cercano a 1 entonces existe mayor concordancia o correlación entre los ordenamientos. Por otro lado, si el coeficiente es más cercano a -1, existe mayor discordancia o correlación negativa. Y, si $\tau = 0$ se entiende que existe independencia entre rankings, o no hay correlación entre estos.

830. La variante específica que se utilizó para analizar las repuestas a la encuesta (conocida como Tau-b de Kendall, τ_b) permite acomodar rankings parciales, esto es, medir la discrepancia entre ordenamientos cuando existen empates o no fue posible ordenar todas las alternativas. En este caso, los pares de elementos que tienen el mismo ranking no entregan información respecto de la correlación entre ordenamientos. Así, la fórmula que se utiliza es

$$\tau_b = \frac{C - D}{\sqrt{\left(\frac{N(N-1)}{2} - T\right)\left(\frac{N(N-1)}{2} - U\right)}},$$

831. donde T corresponde a los pares de elementos empatados (o que no fueron ordenados) pertenecientes P_1, y U se define de manera análoga para P_2. En este caso, en que los ordenamientos son parciales, la interpretación del coeficiente Tau de Kendall es la misma. Mientras más cercano a 1 sea éste, mayor correlación (o concordancia) existe entre ordenamientos; y, lo opuesto ocurre mientras más cercano -1 se encuentre el coeficiente.

832. Obsérvese que esto es precisamente lo que se necesita en el caso de las preguntas formuladas, en las que se les pidió a las personas seleccionar hasta 5 atributos y luego ordenarlos. Nótese además que, si bien los atributos no seleccionados no fueron ordenados por los encuestados, sí se encuentran dentro de pares ordenados, que serán contabilizados como pares concordantes o discordantes. Esto pues al no ser elegidos necesariamente son menos prioritarios que aquellos que sí fueron seleccionados, información que por tanto está contenida en el coeficiente[398].

c. Prevalencias

833. El segundo enfoque utilizado consistió en estimar las prevalencias o frecuencias con las que los atributos presentes como alternativas de las preguntas a, b, c, y d, fueron seleccionados dentro de los primeros 5. Para todas las preguntas y atributos se estimaron prevalencias poblacionales. Esto es, las prevalencias calculadas no constituyen promedios simples sobre las respuestas de la encuesta, sino más bien incorporan pesos muestrales, que permiten proyectar los hallazgos a nivel poblacional, donde la población corresponde a las personas que se matricularon en primer año en alguna IES en los años 2014, 2016, 2018, 2020, 2022 y 2023.

834. Las estimaciones de prevalencia, tanto puntual como a nivel de intervalo de confianza, fueron comparadas entre las preguntas a y c, como entre las preguntas b y d.

ii. Resultados

a. Distancia entre rankings

835. Como se estableció anteriormente, τ_b es una métrica de distancia entre dos rankings. Cuando τ_b es cercano a 1 se puede decir que ambos son muy parecidos, ordenando de manera similar una parte importante de las alternativas, si es cercano a cero se puede decir que ambos son independientes y si τ_b es negativo es porque tienden a ordenar de manera inversa una buena parte de las alternativas.

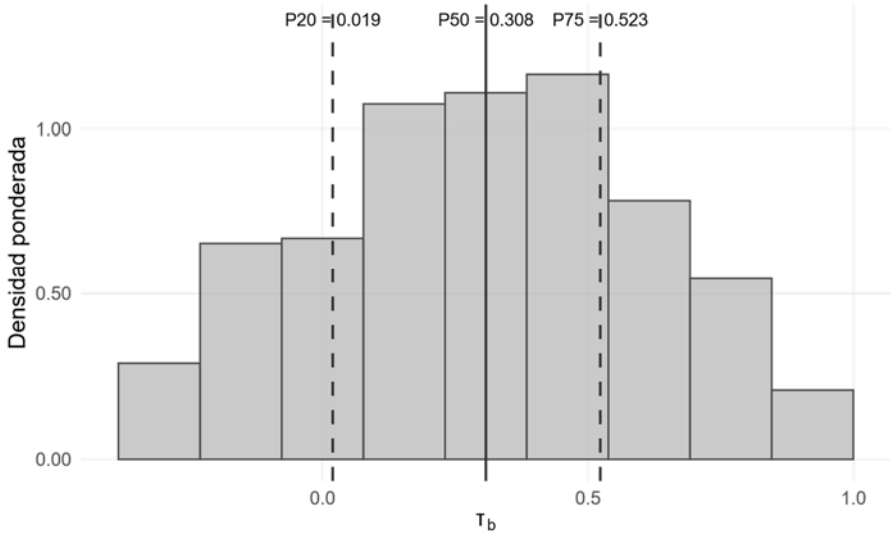
836. Una primera aproximación a la distancia entre ambos ranking viene dado la inspección del histograma del tau de Kendall, tanto para carreras como para instituciones. La Figura 118 muestra τ_b para las carreras. Se puede apreciar que un 18% de los estudiantes tendría una correlación negativa en ambos ranking, lo que significa que hay una cantidad

[398] Para mayores detalles respecto de la métrica utilizada, revisar capítulos 1, 2 y 3 de Kendall, Maurice. *Rank correlation methods*. (New York: Oxford University Press, 1990).

importante de alternativas que se ordenan de forma disímil en ambas instancias. Por otra parte, la mediana de la distribución de τ_b se encuentra en 0.3 y el percentil 75 en 0.5, lo que quiere decir que si bien mayoritariamente la correlación entre el ranking actual y el ranking previo es positiva, hay una fracción importante de los estudiantes y egresados que presentan discrepancias entre ambos ordenamientos.

837. Situación similar se puede apreciar en la Figura 119 en donde un porcentaje similar tendría ranking con correlación negativa y una mediana de 0.58, lo que da cuenta de que si bien la mayoría de los estudiantes reportan rankings que correlacionan positivamente, estos pueden tener diferencias importantes. Vale la pena señalar que el tau de Kendall asociado a los ranking de instituciones tiende a ser mayor que para las carreras, lo que sugiere que hay menos consistencia en la elección de la carrera que de la institución.

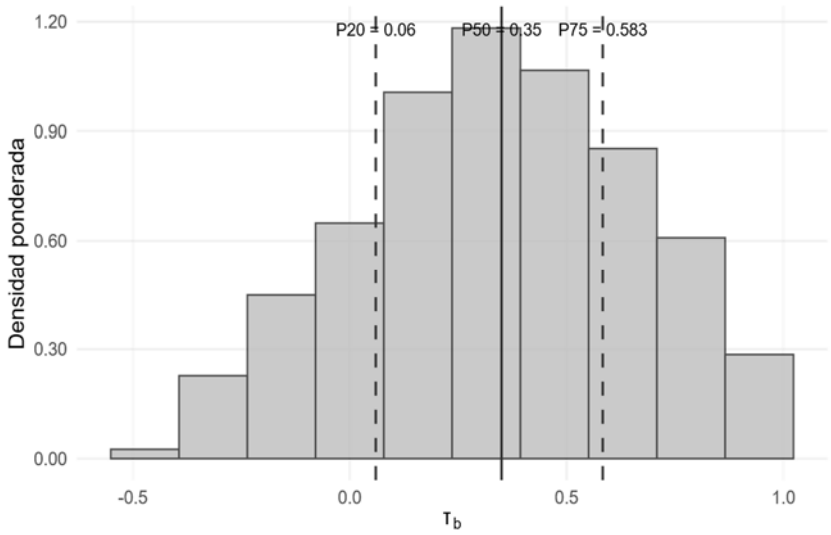
Figura 118: Densidades ponderadas por pesos muestrales de Tau-b de Kendall y p-valores por encuestado - carreras



Fuente: Elaboración propia en base a los datos de la encuesta.

Nota 1: Cálculo considerada pesos muestrales.

Figura 119: Densidades ponderadas por pesos muestrales de Tau-b de Kendall y p-valores por encuestado - instituciones



Fuente: Elaboración propia en base a los datos de la encuesta.

Nota 1: Cálculo considerada pesos muestrales.

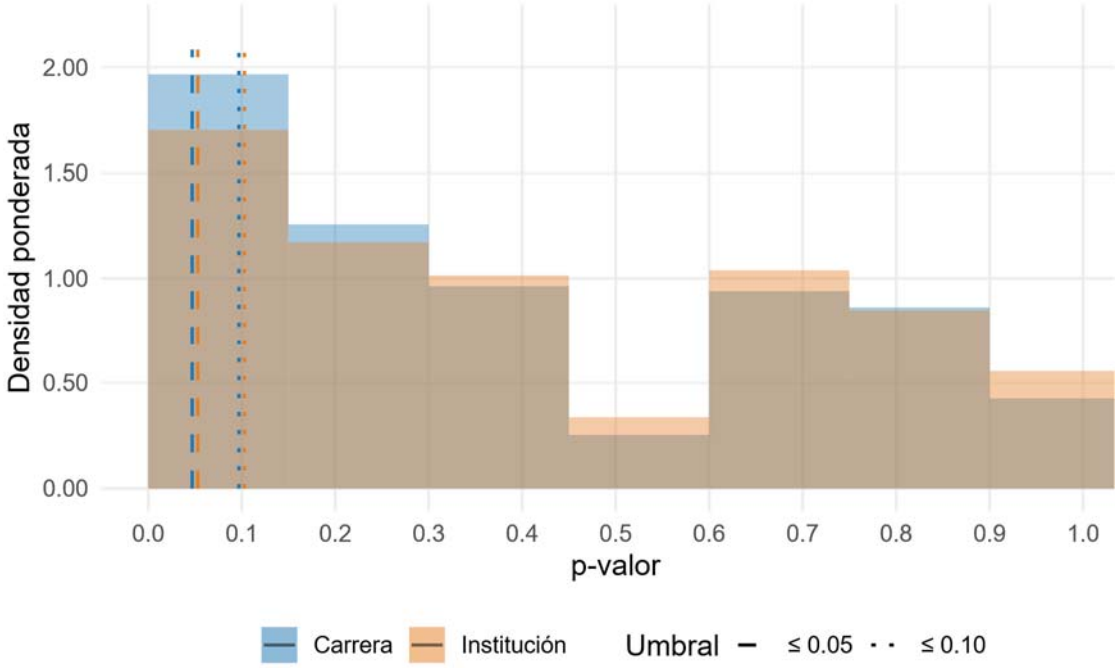
844. Adicionalmente, se puede plantear la pregunta acerca de hasta qué punto podemos asegurar que los τ_b mayores a cero sea significativamente mayores a cero a nivel estadístico. Para responder a esta interrogante, se puede plantear el siguiente test de hipótesis:

$$H_0: \tau_b^i \leq 0$$

$$H_1: \tau_b^i > 0$$

845. En donde la hipótesis nula es que el tau de Kendall del individuo i es negativo o cero, mientras que la hipótesis alternativa es que este es positivo. De esta forma, se realizaría un test de hipótesis para cada individuo. La Figura 120 muestra la distribución de los p-value estimados para los ranking de carreras (celeste) y para el de instituciones (naranjo). En el caso del τ_b de las carreras se ve que, para los dos niveles estándar de error tipo I, 5 y 10%, el 11% y el 23% están por debajo de ambos valores, por lo que se rechazaría la hipótesis nula en solo un 5 y 10% de los casos. Para el caso de las instituciones hay un panorama similar, en el que solo se rechazaría la hipótesis nula en 9 y 20% según el nivel de significancia. Ambos resultados sugieren que hay una proporción importante de individuos que cambian su orden de preferencias entre un momento y otro, lo que lleva a preguntar, por una parte, qué subgrupos de la población tienden a tener preferencias más cambiantes o con menor τ_b y cuáles son los factores que más cambian y qué implicancias puede tener esto en términos de competencia.

Figura 120: Distribución p-value tau no positivo



Fuente: Elaboración propia en base a los datos de la encuesta.

Nota 1: Cálculo pondera por pesos muestrales.

b. Correlaciones entre diferencias y subgrupos de la población

849. Habiendo constatado en la subsección precedente que hay discrepancias entre los factores que los estudiantes y egresados consideran relevantes para tomar sus decisiones vocacionales al momento de tomar su decisión efectiva en el pasado versus de la decisión que tomarían actualmente, vale la pena analizar qué factores del estudiante inciden en que los factores reportados sean más consistentes en el tiempo, es decir que su tau_b sea más cercano a 1.

850. Para lograr lo anterior, se puede descomponer el tau de Kendall linealmente entre ciertos factores y así analizar si emergen patrones que sistemáticamente afecten tau_b. En particular, se estima la siguiente especificación:

$$\tau_b^i = \alpha + \beta_1 cohorte_i + \beta_2 sexo_i + \beta_3 edad_i + \beta_4 MercadoLaboral_i + \beta_5 NumeroInfo_i + \beta_6 TipoInst_i + \beta_7 G9_i + \varepsilon_i$$

851. En donde τ_b^i corresponde al coeficiente de correlación de Kendall de los dos ranking reportados por el individuo i; $sexo_i$, $cohorte_i$ y $edad_i$ corresponden al sexo, la cohorte de ingreso y la edad, respectivamente, del individuo i; $MercadoLaboral_i$ indica si el individuo i está en el mercado laboral, es decir, ya sea trabajando o buscando trabajo; $NumeroInfo_i$ indica el número de fuentes de información que usó el individuo i para

tomar su decisión; $TipoInst_i$ el tipo de institución de educación superior, ya sea Centro de Formación Técnica, Instituto Profesional o Universidad; y $G9_i$ indica si la universidad elegida está en la red G9.

852. Esta especificación permite entender si hay factores asociados tanto a las características individuales como a las instituciones escogidas que sistemáticamente se correlacionan con un mayor τ de Kendall, en otras palabras, si estos factores correlacionan sistemáticamente con un ordenamiento de características similar entre alternativas.

853. La Tabla 20 muestra los resultados para la regresión del τ_b para los ranking de las carreras y de las instituciones. Por el lado del ranking de características de las carreras, vemos que la cohorte tiene un efecto positivo en t_b, lo que sugiere que en la medida en que aumenta el tiempo desde que ingresó el alumno, más cambian sus preferencias. En la misma línea, tenemos que la variable $MercadoLaboral_i$ tiene un efecto negativo y significativo, lo cual sugiere que cuando el ingresar al mercado laboral tiende a cambiar las preferencias, presumiblemente asignando más valor a factores relacionados con la empleabilidad y los salarios. Esto último se verá en detalle en la subsección siguiente. Por otro lado, el número de fuentes usadas para tomar la decisión tiene un efecto positivo y significativo en τ_b lo que sugiere que mientras más información usen los estudiantes, la decisión tomada será más sólida y con menos arrepentimiento a posteriori.

854. En principio, no parece haber diferencias significativas según el tipo de institución, siendo no significativos las estimaciones asociadas, sin embargo, la dummy $G9_i$ tiene un impacto positivo, lo que sugiere que a mayor calidad de la institución, el arrepentimiento tiende a ser inferior. Por último, el sexo de la persona no parece tener un efecto estadísticamente significativo. También en la Tabla 20, se puede ver qué ocurre con el τ_b de las instituciones. En general, no emergen patrones tan definidos como en el caso de los ranking de carreras. El estar en el mercado laboral no parece tener un efecto en las preferencias por las instituciones, aunque la cohorte del individuo sigue teniendo un efecto positivo. Por otro lado, si la institución escogida está en la red G9 también tiene un efecto positivo.

Tabla 20: Estimación OLS *tau* de Kendall

	Carrera		Institución	
Constante	859.	-16.175	860.	-9.821
	862.	0.004	863.	0.004
cohorte	865.	0.008	866.	0.005
	868.	0.003	869.	0.003

Tabla 20: Estimación OLS *tau* de Kendall

	Carrera		Institución	
factor(sexo)M	871.	0.009	872.	-0.005
	874.	0.486	875.	0.462
edad	877.	0.002	878.	0.005
	880.	0.068	881.	<0.001
NumeroInfo	883.	0.007	884.	0.004
	886.	<0.001	887.	0.220
MercadoLaboral	889.	-0.019	890.	-0.014
	892.	0.018	893.	0.074
Institutos Profesionales	895.	-0.007	896.	-0.021
	898.	0.502	899.	0.001
Universidades	901.	-0.009	902.	-0.052
	904.	0.541	905.	0.002
enRedG9	907.	0.024	908.	0.058
	910.	0.031	911.	0.002
Num.Obs.	913.	14513	914.	14087
R2	916.	0.014	917.	0.021
F	919.	47.972	920.	25.291
RMSE	922.	0.32	923.	0.32

Nota: Se reporta el p-value a la derecha del valor de cada parámetro estimado.

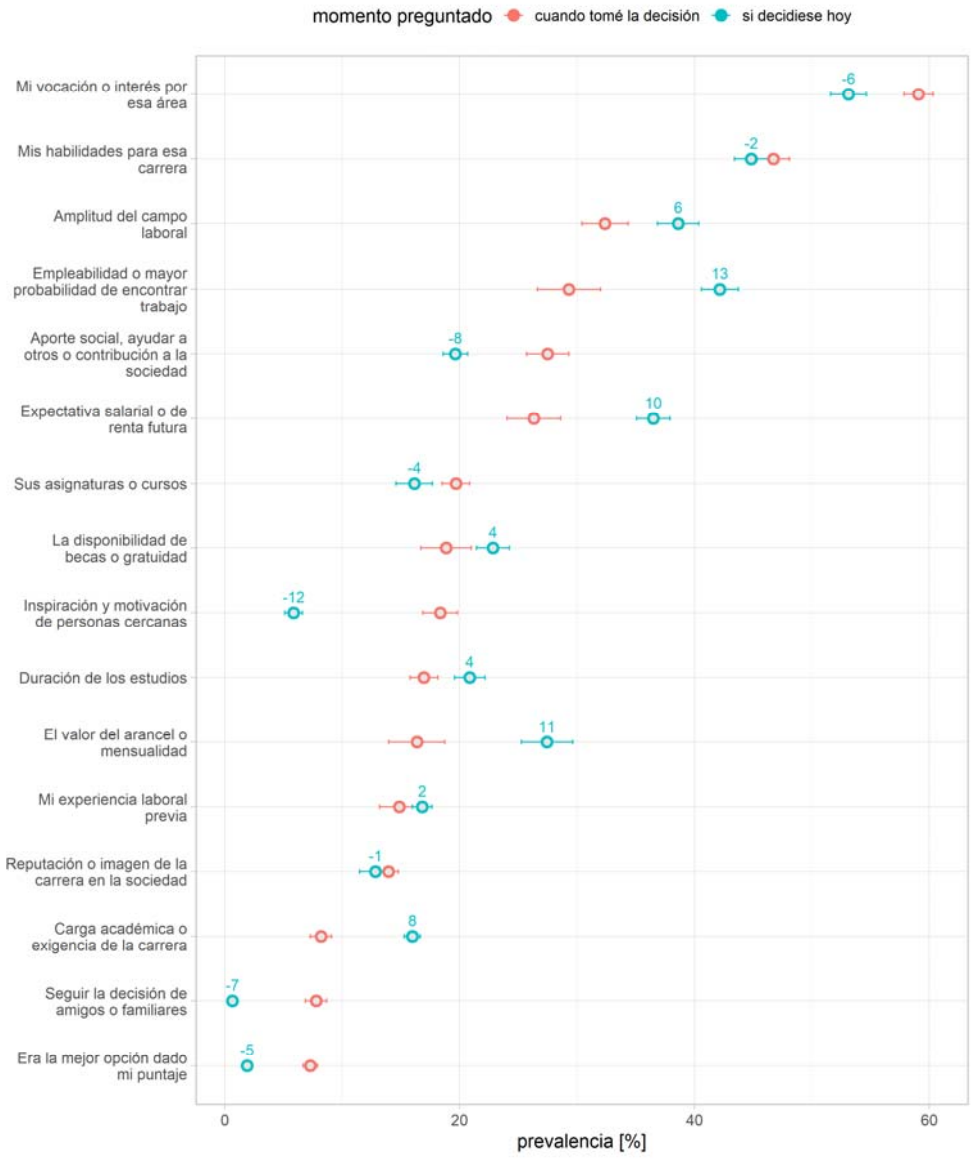
c. Prevalencias

924. La Figura 121 muestra cómo cambia la “prevalencia” de cada factor considerado en la elección de una carrera. En este contexto, se entiende por prevalencia de un factor como la proporción de las respuestas en que ese factor es mencionado dentro de las 5 más importantes. Así si, por ejemplo, el factor “Mi vocación o interés por esa área” tiene una prevalencia de 57% quiere decir que el 57% de los encuestados lo nombró dentro de

los 5 primeros factores. También, centrándonos en este mismo factor vemos que la prevalencia pasa de 57% cuando se tomó la decisión a 51% si el encuestado decidiese hoy.

925. Analizando el resto de los factores en la Figura 121, vemos que el orden de preferencias, medido a través de la prevalencia, tiende a variar en algunos factores, mientras que otros no parecen cambiar su importancia relativa. Sin embargo, emerge un patrón claro. En general, vemos que los factores vinculados al mercado laboral tienden volverse más importantes en la actualidad que en el momento en que se tomó la decisión original. Por ejemplo, la prevalencia del factor “empleabilidad o mayor probabilidad de encontrar trabajo” aumenta en 12% si la decisión se situara en el presente. Un comportamiento similar se observa en factores como “expectativa salarial” y “amplitud del campo laboral”, que experimentan alzas de 10% y 6%, respectivamente. Asimismo, la “duración de los estudios” se vuelve más significativa, con un incremento de 5 puntos. En contraste, la influencia de personas cercanas pierde importancia en 13%, mientras que la valoración del “aporte social de la carrera” cae en 8%.

Figura 121: Comparación importancia de factores (carreras)



Fuente: Elaboración propia en base a cuestionario aplicado a estudiantes y egresados de IES. Nota: Estimaciones poblacionales basadas en pesos muestrales calculados en Anexo 3.

928. Si realizamos el mismo ejercicio, pero considerando los factores que influyeron en la decisión sobre la institución elegida en lugar de la carrera, emerge un patrón similar, aumentando relativamente la importancia de factores que pueden generar resultados en el lago plazo.

929. Por ejemplo, El factor “oportunidades de inserción laboral”, como vemos en la Figura 122, aumenta en un 18% su prevalencia, pasando de estar en la posición décima a no ser estadísticamente distinto del factor más prevalente (“años de acreditación”).

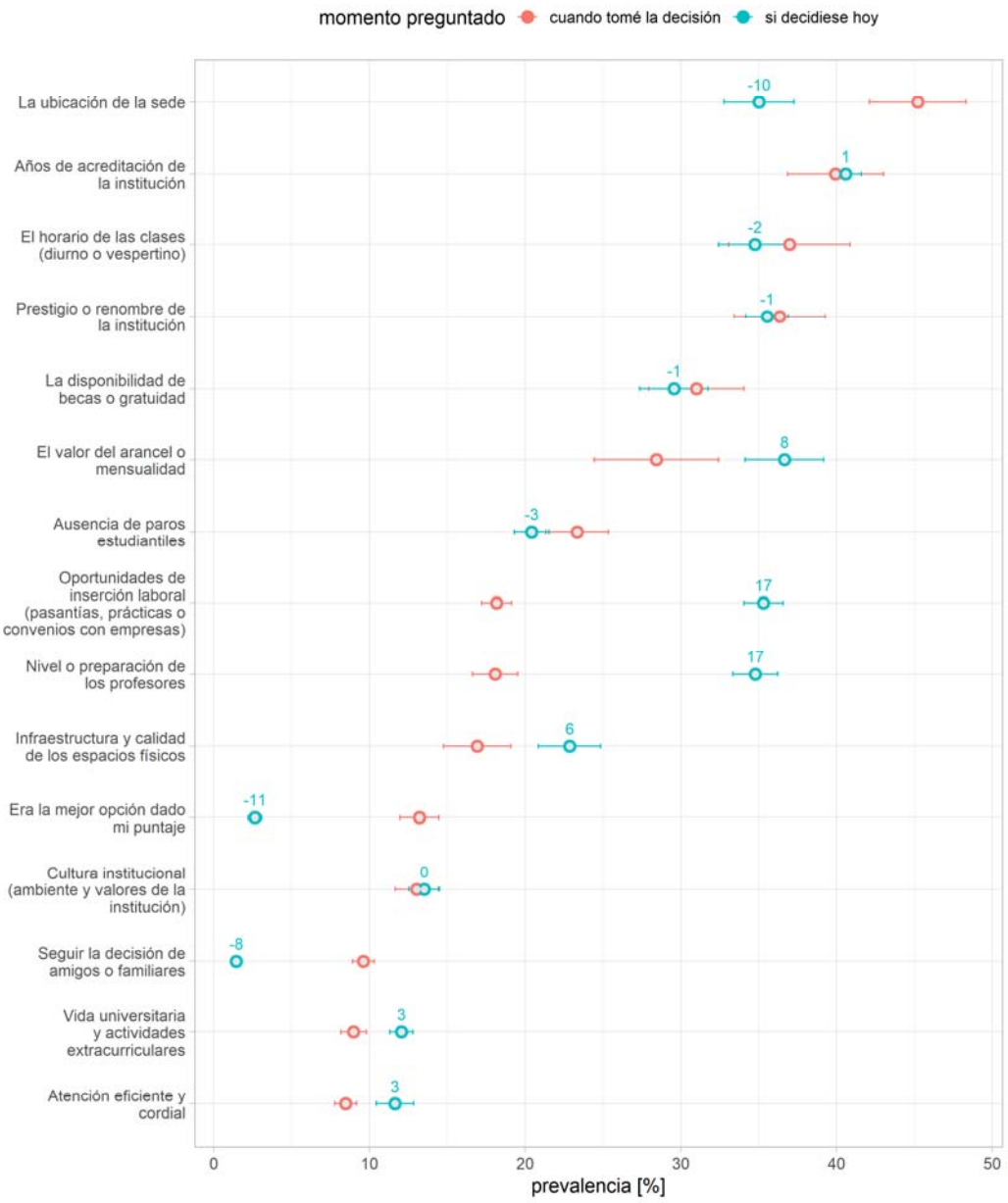
930. Junto a lo anterior, las respuestas a la encuesta muestran que, en la medida en que transcurre más tiempo desde que el estudiante tomó la decisión, el patrón descrito anteriormente tiende a acentuarse. En efecto, si repetimos el ejercicio anterior estudiando la variación de la prevalencia, pero para aquellos que ingresaron el 2016 o antes (muchos de estos ya están en el mercado laboral hace años) con aquellos que ingresaron el 2022 o posterior, vemos que el patrón anteriormente descrito es significativamente más acentuado para aquellas personas en el primer grupo.

De esta forma, entre aquellos que ingresaron el año 2016 o antes, vemos en la Figura 123 que el factor “empleabilidad” aumentó en un 15% su prevalencia, mientras que en el segundo grupo, como vemos en la Figura 124, aumentó solo un 7%.

931. En la “expectativa salarial” ocurre el mismo efecto. Para aquellos que ingresaron en 2016 o antes, la prevalencia aumentó en 11%, mientras que los que ingresaron 2022 o después, aumentó en un 4%, incluso siendo esta última variación no significativa a nivel estadístico.

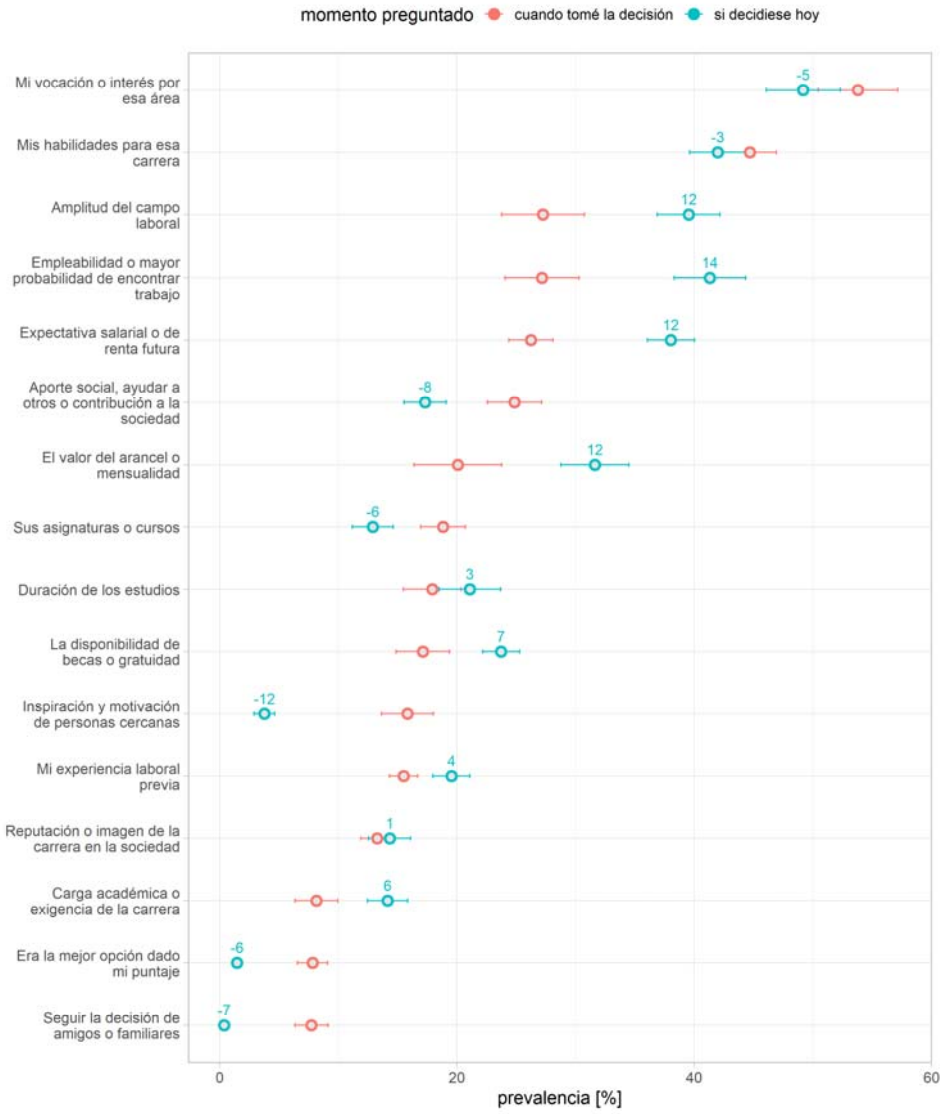
932. Lo anterior coincide con el factor “amplitud del campo laboral”, en donde la prevalencia de este factor aumentó un 11% en el primer grupo, mientras que para el segundo su prevalencia no aumentó de manera estadísticamente significativa.

Figura 122: Comparación importancia de factores (instituciones)



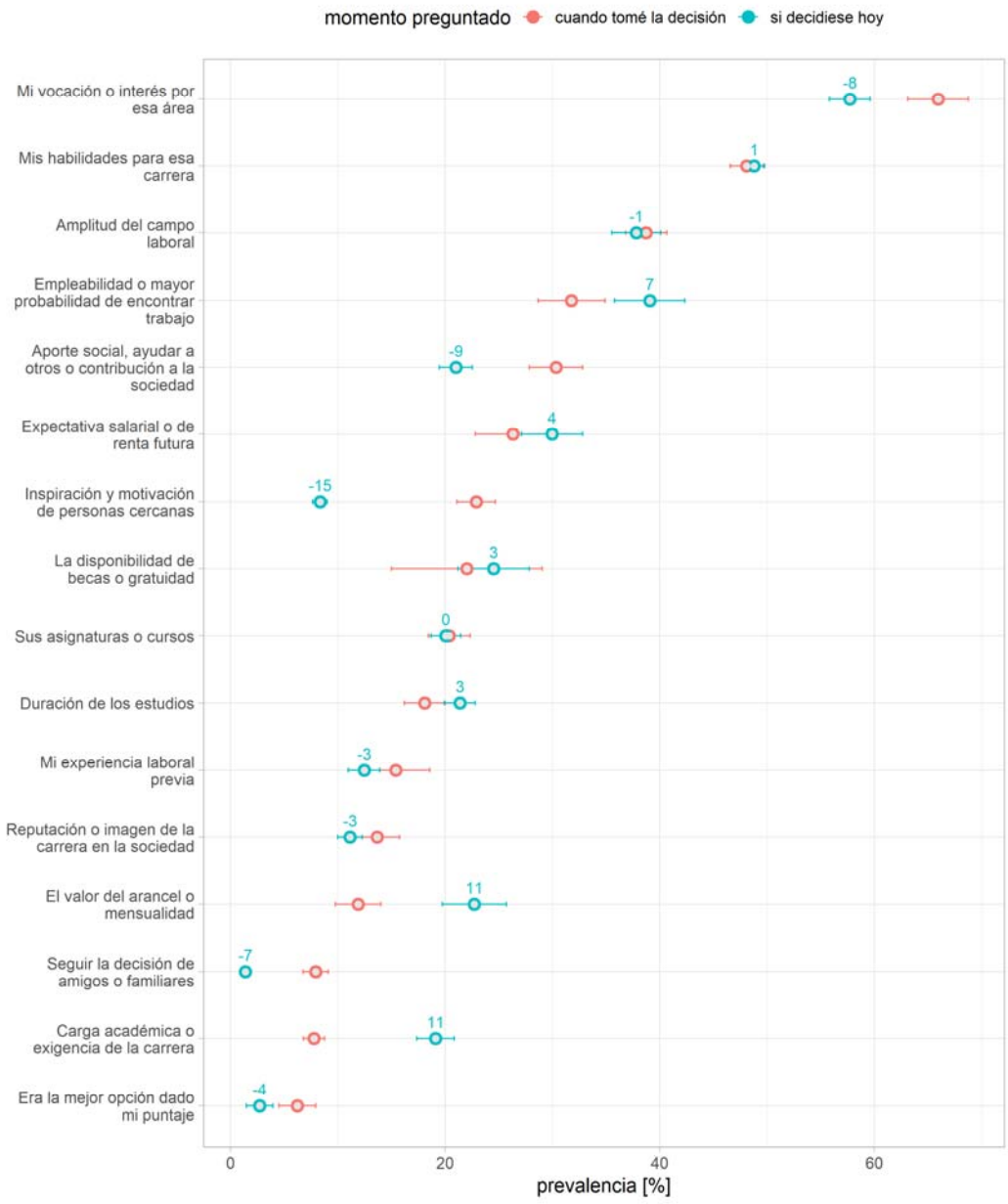
Fuente: Elaboración propia en base a cuestionario aplicado a estudiantes y egresados de IES. Nota: Estimaciones poblacionales basadas en pesos muestrales calculados en Anexo 3.

Figura 123: Cambio en las preferencias (cohortes 2016 y previas)



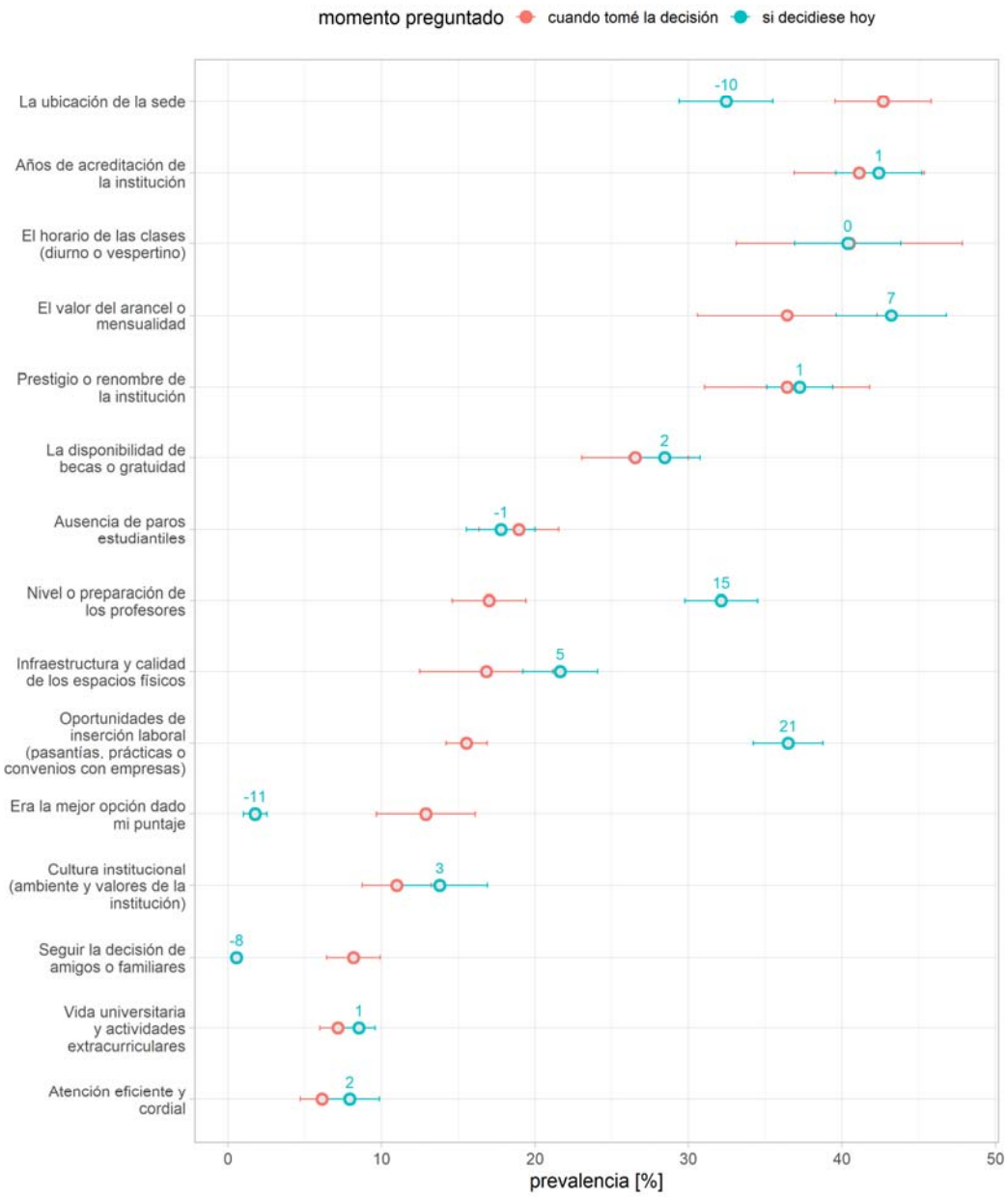
Fuente: Elaboración propia en base a cuestionario aplicado a estudiantes y egresados de IES. Nota: Estimaciones poblacionales basadas en pesos muestrales calculados en Anexo 3.

Figura 124: Cambio en las preferencias (cohortes 2022 y posteriores)



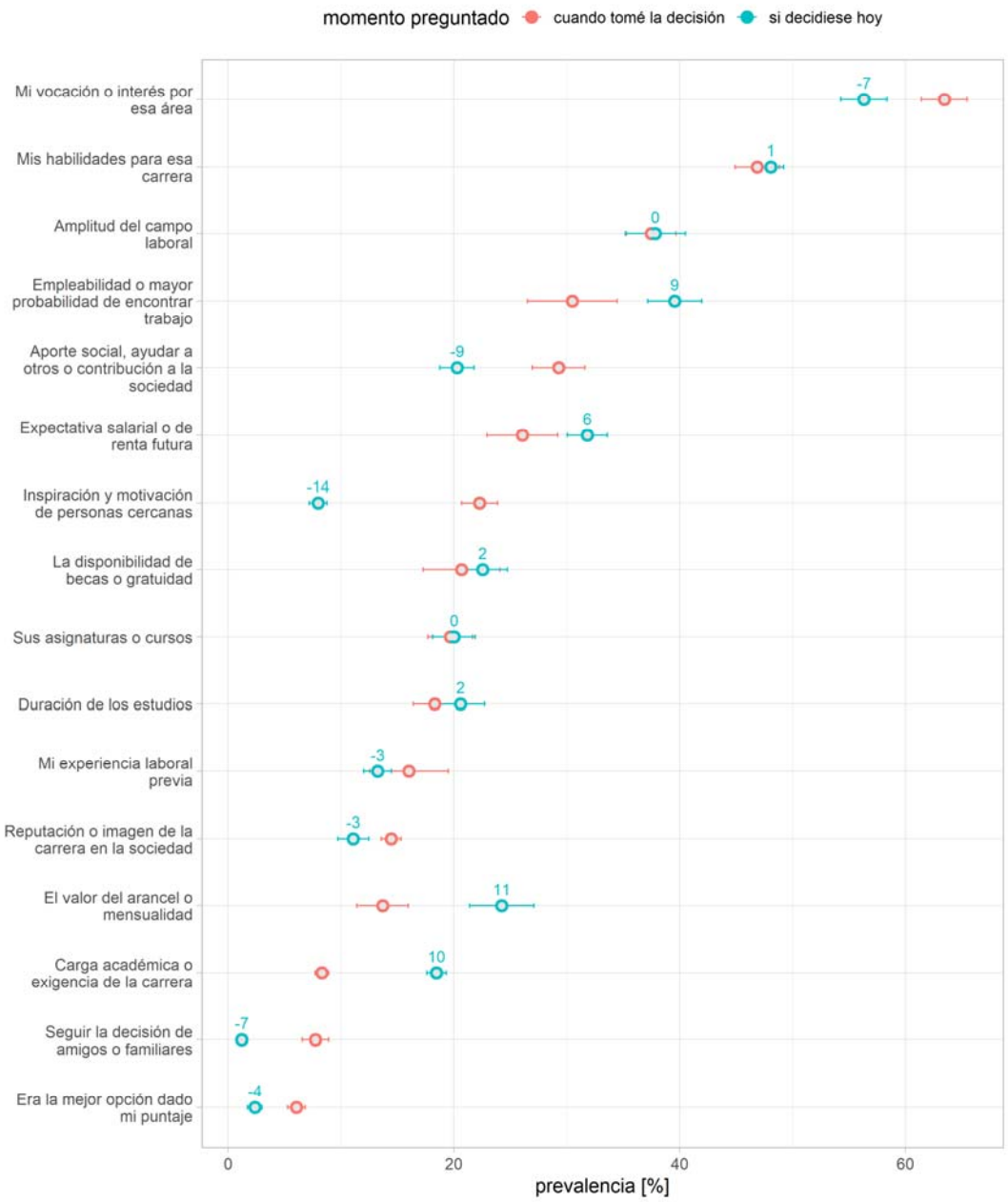
Fuente: Elaboración propia en base a cuestionario aplicado a estudiantes y egresados de IES. Nota: Estimaciones poblacionales basadas en pesos muestrales calculados en Anexo 3.

Figura 125: Cambio en las preferencias por instituciones (cohortes 2016 y previas)



Fuente: Elaboración propia en base a cuestionario aplicado a estudiantes y egresados de IES. Nota: Estimaciones poblacionales basadas en pesos muestrales calculados en Anexo 3.

Figura 126: Cambio en las preferencias por instituciones (cohortes 2022 y posteriores)



Fuente: Elaboración propia en base a cuestionario aplicado a estudiantes y egresados de IES. Nota: Estimaciones poblacionales basadas en pesos muestrales calculados en Anexo 3.

939. Respecto de los factores considerados como importantes para elegir la institución, también se aprecia el patrón anterior, dándose aún más importancia a los factores relacionados con el mercado laboral entre quienes ingresaron hace más años al sistema de educación superior. Para quienes ingresaron en 2016 o antes, vemos en la Figura 125 que la importancia de las “oportunidades de inserción laboral” aumenta en 21%,

mientras que, en las cohortes recientes, este factor aumenta su importancia en un 13%, como vemos en la Figura 126.

940. Cabe destacar que al repetir el ejercicio de ver cómo cambia la prevalencia de los factores que determinan la elección de una carrera, pero diferenciando entre hombres y mujeres, emergen patrones muy relevantes.

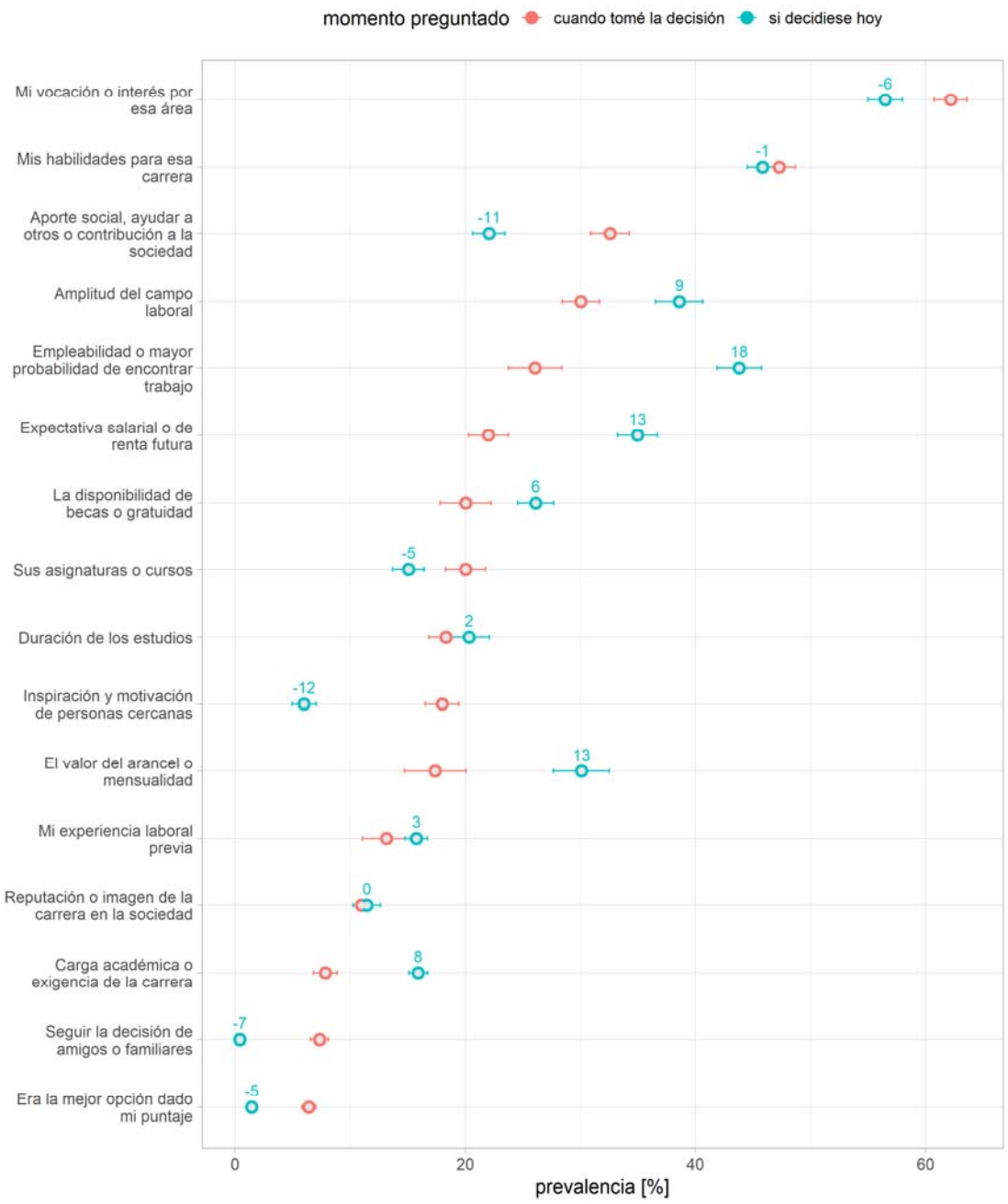
941. De acuerdo con lo registrado por la encuesta, al comparar la importancia de los distintos factores hoy versus en el instante cuándo tomaron su decisión, las mujeres tienden a aumentar en mayor medida que los hombres la importancia que asignan a factores relacionados con el mercado laboral. Como se observa en las Figura 127 y Figura 128, la “empleabilidad” para las mujeres aumenta un 17% su importancia, mientras que en los hombres aumenta en solo un 6%. El factor “expectativa salarial” en las mujeres aumenta un 12%, mientras que en hombres un 6%. La “amplitud del campo laboral”, por otra parte, aumenta en un 8% en mujeres, mientras que para los hombres en un 4%, siendo no significativo a nivel estadístico este último incremento.

942. Esta mayor variación se explica porque en su decisión original las mujeres otorgaban menor relevancia que los hombres a factores relacionados con el mercado laboral, lo que amplifica el cambio observado. Interesantemente, el orden de los factores, en términos de las prevalencias, sería el mismo si hombres y mujeres tuviesen que decidir hoy. En cambio, este orden diverge si se considera lo que declararon considerar relevante al momento de decidir.

943. Se observa un patrón similar en los factores que determinan la elección de instituciones. El factor “oportunidades de inserción laboral” tiene un aumento para ambos sexos, pero es más pronunciado para el caso de las mujeres.

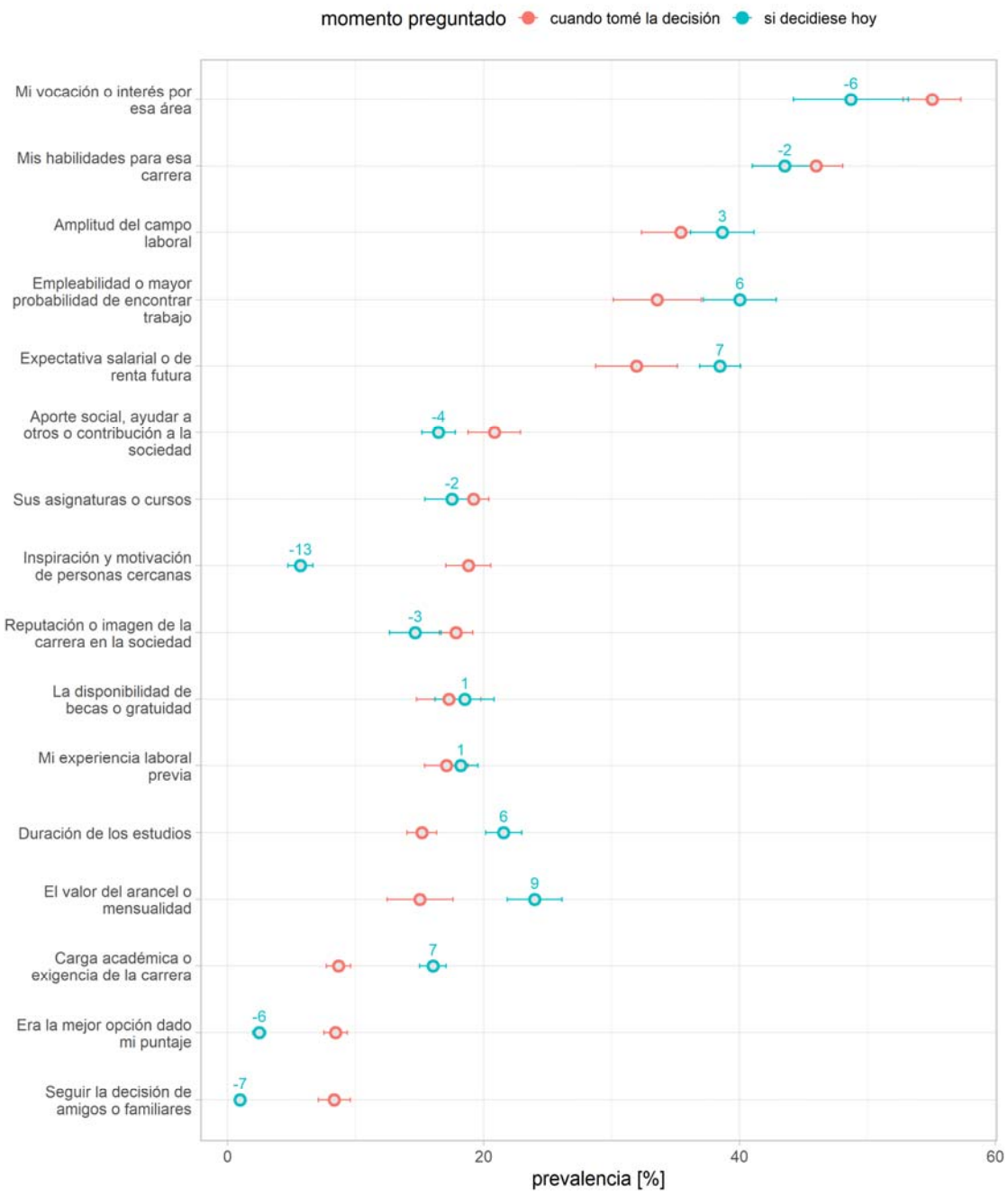
944. Vale la pena mencionar que en las respuestas de la encuesta además se observó que a mayor consistencia entre las preferencias actuales y las originales, mayor es el nivel de satisfacción reportado por las personas. Este es un hallazgo importante. Sugiere que una decisión más informada, que asegure una mayor consistencia, podría incidir positivamente en la satisfacción de los egresados de la educación superior.

Figura 127: Cambio en las preferencias (mujeres)



Fuente: Elaboración propia en base a cuestionario aplicado a estudiantes y egresados de IES y datos de titulación y matrícula. Nota: Considera solo a egresados de alguno de los 3 subsistemas. Nota 2: Estimación poblacional considerando pesos muestrales calculados en Anexo 3.

Figura 128: Cambio en las preferencias (hombres)



Fuente: Elaboración propia en base a cuestionario aplicado a estudiantes y egresados de IES y datos de titulación y matrícula. Nota: Considera solo a egresados de alguno de los 3 subsistemas. Nota 2: Estimación poblacional considerando pesos muestrales calculados en Anexo 3

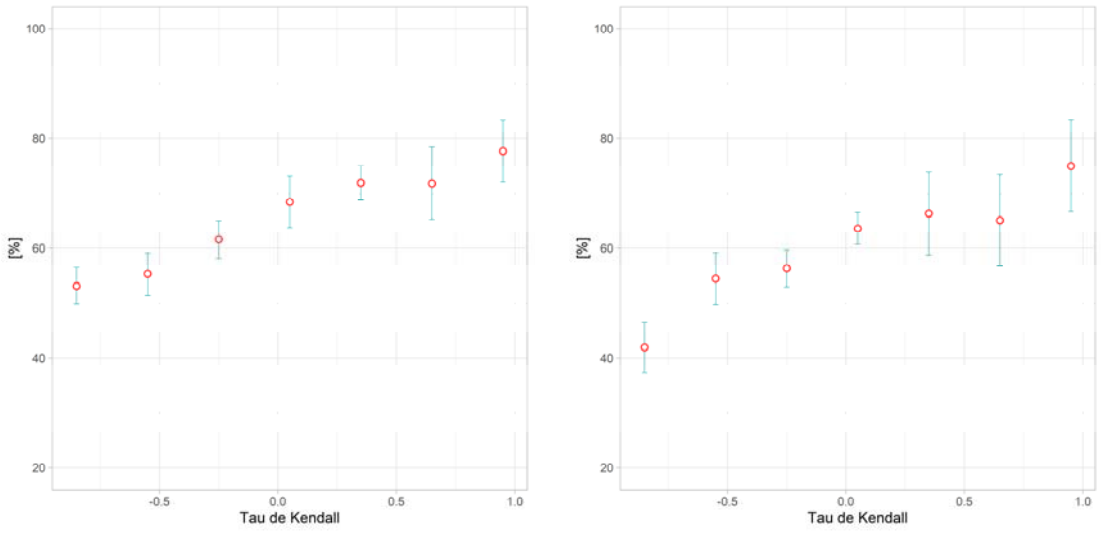
948. Para investigar este hecho, además de pedirle a los encuestados indicar los 5 factores más relevantes a la hora de decidir un carrera o institución, se les pidió que ordenasen los elegidos según su importancia. Con esta información, por encuestado, se procedió

a calcular el coeficiente de correlación de rankings de Kendall, que corresponde a una métrica de correlación entre dos rankings. Una correlación más cercana a 1 indica que ambos rankings ordenan sus elementos de forma muy similar, mientras que una correlación cercana a -1 indica que el ordenamiento es el opuesto[399]. Los rankings que se compararon correspondieron a los construidos por cada individuo, considerando los dos momentos consultados: si tuvieran que escoger hoy (cuándo contestaron la encuesta) versus en el periodo en el que efectivamente tomaron su decisión. Esto se hizo tanto para la decisión de carrera, como para la de institución.

Figura 129: Satisfacción v/s consistencia de factores relevantes para elección

a) % personas muy satisfechas o satisfechas v/s consistencia en elección de carrera.

b) % personas muy satisfechas o satisfechas v/s consistencia en elección de institución.



Fuente: Elaboración propia en base a cuestionario aplicado a estudiantes y egresados de IES. Nota: Estimaciones poblacionales basadas en pesos muestrales calculados en Anexo 3.

953. La Figura 129 muestra que, efectivamente, existe una correlación entre la consistencia de los rankings de los atributos relevantes en los dos momentos consultados y la satisfacción de las personas. En el caso de la elección de carreras, entre los estudiantes o exestudiantes para los que prácticamente no existe consistencia entre sus preferencias, el porcentaje de individuos muy satisfecho o satisfecho es cercano al 53%. Este porcentaje crece a aproximadamente un 78% para aquellos individuos para los que el coeficiente de correlación de Kendall es cercano a 1.

[399] Para una exposición de este cálculo ver Alvo, M., & Philip, L. H. *Statistical methods for ranking data.* (New York: Springer, 2014).

954. Esta tendencia en el caso de las instituciones es similar, aunque más pronunciada. Entre aquellas personas cuyo ordenamiento de los factores relevantes tuvieron una consistencia baja, el porcentaje de individuos satisfecho o muy satisfecho asciende a cerca de un 42%. Por otro lado, en el caso de los estudiantes o exestudiantes cuyas respuestas fueron relativamente consistentes, teniendo un Tau de Kendall cercano a 1, este porcentaje crece a aproximadamente de un 75%.

955. Las implicancias estos hallazgos —tanto los que sugieren que las preferencias de los individuos cambian en el tiempo como el del potencial impacto de este cambio en su satisfacción ex post— son de suma importancia para entender el funcionamiento del mercado y proponer medidas que propendan a mejorar su desempeño competitivo.

956. Por una parte, dado que las preferencias cambian tiempo, y que las IES compiten por atraer a los estudiantes cuando estos ingresan, esta competencia no garantiza la satisfacción de las necesidades ex post de los individuos. De manera importante, no es posible afirmar que las IES compitan en variables que son relevantes para una gran proporción de individuos post educación superior, como lo son la empleabilidad, las oportunidades de inserción laboral o los salarios. Y si lo llegasen a hacer, es improbable que estas instituciones lo hiciesen con la misma intensidad que si el individuo tomando la decisión fuese aquel que termina sus estudios superiores y se encuentra en proceso de inserción en el mercado laboral.

E. Decisiones educacionales y brechas de género

957. La evidencia encontrada en la subsección anterior muestra que si los individuos tuvieran que volver a elegir su formación hoy, un porcentaje mayor consideraría relevantes los atributos económicos. Este hallazgo revela una inconsistencia temporal en las preferencias de los estudiantes, que sugiere, una subestimación de la relevancia de los atributos económicos al momento de decidir qué estudiar. Ello refuerza la necesidad de desarrollar mecanismos que permitan a los futuros postulantes internalizar, desde un comienzo el impacto de largo plazo de sus elecciones educacionales.

958. 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 ha documentado patrones de elección de programas diferenciados por género, en donde mujeres tenderían a matricularse en carreras de menores retornos en términos de salarios futuros[400].

959. Además, evidencia reciente mostró la persistencia de brechas salariales entre hombres y mujeres que ocurre entre trabajadores calificados y, que difieren por área de estudio. Mientras que los sectores de educación y salud exhiben brechas relativamente menores o decrecientes, las áreas relacionadas con estadística, matemática y ciencias naturales son de mayor magnitud[401].

960. Este apartado examina de qué manera las decisiones de matrícula contribuyen a la configuración de brechas de género en los retornos económicos de la educación superior. En particular, se analiza si las mujeres tienden a concentrarse en programas con menores retornos estimados y en qué medida las diferencias en la valoración de atributos no económicos pueden explicar dicha concentración.

i. Datos y Metodología

961. Los resultados que se presentan a continuación se fundamentan en tres fuentes principales de información: (i) los VPN estimado, (ii) los datos de matrícula por programa y (iii) la información declarada por los estudiantes respecto de sus preferencias y las fuentes de información consultadas durante el proceso de elección. Los VPN corresponden a estimaciones para la cohorte 2023, calculadas utilizando el arancel de lista, tasa de descuento del 2% y únicamente para carreras donde observamos el historial laboral para al menos 50 titulados.

---

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

[401] Parada-Contzen, M., & Jara, F. «Gender Wage Gap among the Educated: Evidence from Fields of Study in Chile» *Humanities and Social Sciences Communications* 12, n° 1 (2025): 961.

962. La base de datos de matrícula nos permite obtener información individualizada sobre el número de hombres y mujeres matriculados en cada institución y carrera para el año 2023. Esta fuente permite cuantificar la distribución efectiva de los estudiantes por género. El cruce de ambas fuentes de datos se realizó mediante claves compuestas que aseguran la correspondencia exacta entre los registros de VPN y matrícula.

963. Los VPN fueron calculados separadamente para un perfil representativo de hombre y de mujer. Estos perfiles difieren del estudiante promedio, ya que se construyeron utilizando las características promedio específicas de cada grupo. En particular, el perfil masculino presenta una asistencia levemente mayor y un promedio general inferior respecto del perfil femenino, junto con diferencias en desempeño relativo en los puntajes SIMCE de los establecimientos de origen.

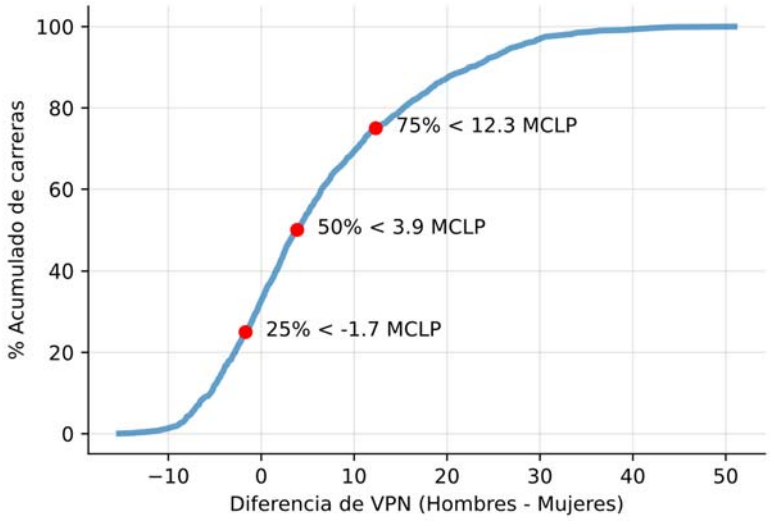
964. Para cuantificar estas relaciones, se ponderaron los valores presentes netos estimados por el número de matrículas observadas en cada programa, con el fin de obtener distribuciones de retornos efectivamente experimentadas por género. Adicionalmente, se estimaron modelos logit multinomial y logit binario que relacionan la probabilidad de matricularse en programas de distintos niveles de retorno con los atributos que los estudiantes declararon haber considerado al decidir qué estudiar. Los coeficientes reportados corresponden a los efectos marginales, calculados utilizando pesos muestrales tanto para las estimaciones de los efectos como para los errores estándar. Dependiendo de la especificación, la muestra incluye a todos los estudiantes o únicamente a mujeres.

ii. Resultados

d. Distribución de retornos por género

965. La Figura 130 presenta la distribución acumulada de las diferencias de VPN por carrera entre hombres y mujeres. En el 75% de las carreras de la muestra, la brecha es inferior a 12,3 millones de pesos, y en la mitad de ellos, menor a 3,9 millones. En un cuarto de las carreras, el VPN estimado para la mujer representativa supera al estimado para el perfil representativo del hombre. Estas diferencias reflejan, en parte, la prima salarial por género documentada previamente en la sección de calidad del sistema de educación superior.

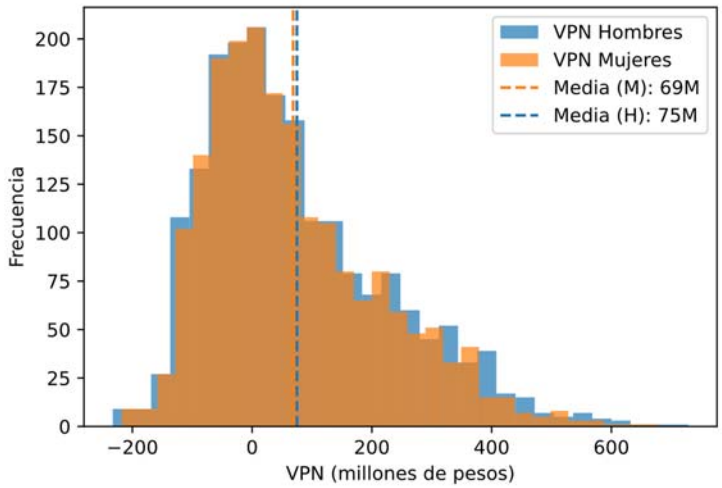
Figura 130: Porcentaje acumulado de carreras según diferencia del VPN estimado



Fuente: Elaboración propia.
Nota: Considera un total de 1.939 carreras según los filtros aplicados para la estimación de los valores presente netos de los programas.

966. En la Figura 131 se compararon las distribuciones de los VPN estimados para hombres y mujeres. Se observa una similitud entre hombres y mujeres, con una concentración de los retornos en el rango comprendido entre -50 y 50 millones de pesos. No obstante, la media del VPN de los hombres es 9,1% superior a la estimada para las mujeres, sin embargo, esta brecha es inferior a la estimada en la sección anterior. Esto explicarse debido a diferencias composicionales en los distintos atributos que componen los perfiles representativos de hombres y mujeres utilizados en las estimaciones de los retornos económicos por carrera.

Figura 131: Distribución del VPN estimado para hombre vs. mujer.

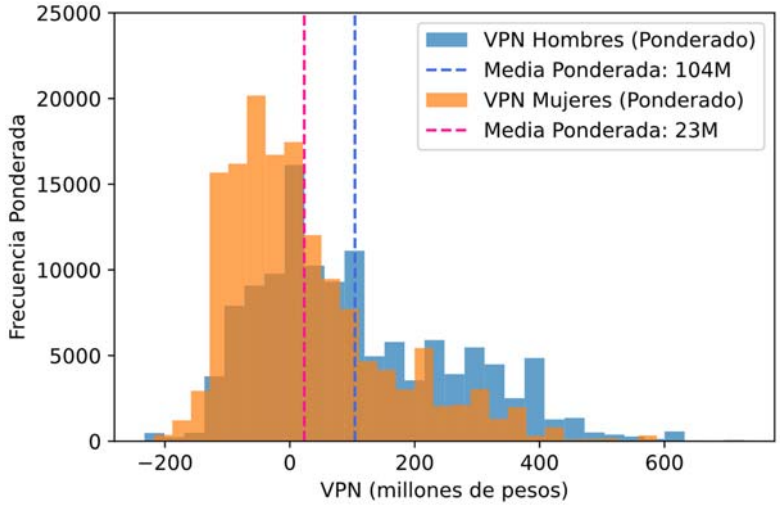


Fuente: Elaboración propia.
Nota: Considera un total de 1.939 carreras según los filtros aplicados para la estimación de los retornos económicos de los programas.

967. Al ponderar los valores presentes netos por matrícula de cada programa, se observa que el promedio ponderado para las mujeres corresponde a 23 millones de pesos, mientras que el promedio para los hombres corresponde a 104 millones de pesos, desde 75 millones no ponderado. Este contraste evidencia que los hombres tienden a concentrarse en programas con mayores retornos económicos estimados, mientras que las mujeres se agrupan en carreras de menores retornos. La diferencia de más de 81 millones de pesos entre las medias ponderadas refuerza la existencia de patrones de elección diferenciados por género.

968. Estos patrones motivan el análisis econométrico siguiente, que busca identificar los factores asociados a la elección de programas con distintos retornos económicos.

Figura 132: Distribución del VPN para perfil representativo de mujeres y hombres ponderado por matrícula (2023).



Fuente: Elaboración propia.
Nota: Considera un total de 1.939 carreras según los filtros aplicados para la estimación de los retornos económicos de los programas.

e. Determinantes de la elección de carrera

969. Para identificar los factores que explican este patrón de elección diferenciado, se estimaron modelos logit multinomial y logit binario que relacionan la probabilidad de matricularse en programas según terciles de retorno económico y los atributos declarados por los estudiantes al momento de elegir. La especificación del modelo corresponde a:

$$P(Y_i = j \mid X_i) = \frac{\exp(\beta_j' X_i)}{\sum k \exp(\beta_k' X_i)}$$

970. Donde Y_i representa el tercil de retorno económico (j = 1, 2, 3) y X_i el vector de características individuales y de decisión. Los ecoeficientes reportados corresponden a

los efectos marginales, calculados con pesos muestrales tanto para las estimaciones como para los errores estándar.

971. Los resultados muestran que las motivaciones económicas, como las expectativas salariales y la amplitud del campo laboral, incrementan en 12 puntos porcentuales la probabilidad de optar por programas del tercil superior de retornos. En contraste, las motivaciones no económicas, como la vocación o el aporte social de la carrera, se asocian con mayor probabilidad de elegir carreras de menor rentabilidad.

972. El modelo restringido a mujeres, los patrones son consistentes, aunque más marcados. Las mujeres que priorizan la vocación o el aporte social presentan mayor propensión a matricularse en carreras de baja rentabilidad, mientras que aquellas que consideran las expectativas salariales o la experiencia laboral tienden a elegir programas con mayores retornos. Incluso controlando por estas preferencias, el efecto del género se mantiene, donde las mujeres se asocian a una probabilidad menor de encontrarse en el tercil superior y aumenta la de haberse matriculado en carreras pertenecientes al segmento de menores retornos.

973. Finalmente se observa una asociación negativa entre el número de canales de información consultados y la probabilidad de elegir programas con VPN negativos, lo que sugiere que un menor acceso a información puede contribuir a decisiones menos eficientes en términos económicos.

974. En conjunto, los resultados muestran que existen patrones diferenciados de elección en carreras de educación superior, según retornos económicos de los programas. Las mujeres tienden a concentrarse en programas con menores retornos, incluso tras controlar por motivaciones, desempeño académico, factores socioeconómicos. Estos hallazgos subrayan la importancia de fortalecer los mecanismos de orientación vocacional y de ampliar el acceso a información comparativa, verificable y personalizada sobre los retornos económicos de las distintas alternativas formativas.

Tabla 21: Efectos marginales promedio de los modelos multinomial logit y logit sobre la probabilidad de matricularse en programas según tercil de retornos económicos estimados.

Variable	33% Inferior	33% Superior	33% Inferior	33% Superior	VPN < 0
num_canales_informacion	-0.38	0.10	-0.37	-0.34	-0,79**
vocacion	5.54***	-1.06	6.44***	-2.51	4,73***
experiencia_laboral	-7.64***	2.36	-7.11***	5.62	-3,9***
expectativa_salarial	-9.67***	12.06***	-11.08***	13.42***	-10,1***
campo_laboral	-3.40***	8.02***	-0.62	4.91**	1,28
inspiracion_cercanos	3.48***	-0.18	3.02*	-0.19	2,43
aporte_social	2.31	-6.62***	1.02	-3.76***	3,42**
habilidades	0.45	-2.58**	0.85	-4.37***	0,55
duracion_estudios	6.07**	-1.34	5.97**	1.08	6,86***
reputacion_carrera	2.53	4.91***	4.60**	3.65*	-0,3
carga_academica	1.98**	2.00	0.19	2.42	1,03

asignaturas	-1.69*	-0.74	-3.26**	0.10	-3,21
decision_amigos_familia	-1.40	2.29	-0.87	0.77	-0,96
mejor_opcion_puntaje	-1.47	-0.86	-1.61	-4.63*	-3,87
valor_arancel	3.18***	-2.91*	1.74	2.69	0,27
becas_gratuidad	1.13	2.50	-0.03	1.20	0,37
asistencia	-0.07	0.07	-0.08	0.01	0
tipoNivel1IP	-13.01***	12.47	-15.13***	8.00	-14,57***
tipoNivel1U	-36.59***	38.15***	-44.80***	40.77***	-42,73***
prom_gral	-7.03***	10.37***	-7.01***	9.57***	-5,46***
prom_gral_x_avg_simce	-0.01**	0.02***	-0.02**	0.03***	-0,02**
Mujeres	12.39***	-13.71***			
Tipo	MNL	MNL	MNL	MNL	Logit
Muestra	Todos	Todos	Mujeres	Mujeres	Mujeres
Observaciones	9895	9895	5978	5978	5978

Observación: Los coeficientes representan los efectos marginales promedio, en puntos porcentuales, y muestran cómo diferentes atributos influyen en la probabilidad de que un estudiante elija un programa ubicado en el tercil inferior o superior de la distribución de VPN, o con VPN negativo. Los modelos incluyen variables relacionadas con motivaciones económicas y vocacionales, rendimiento académico en educación media, tipo de institución de educación superior de ingreso y número de canales de información consultados. Las estimaciones se realizaron sobre distintas cohortes de egresados de enseñanza media e incluyen efecto fijo de año de egreso y código de dependencia de egreso de enseñanza media, utilizando pesos muestrales para calcular los efectos marginales como errores estándar. * p < 0.10; ** p < 0,05; *** p < 0,01.

F. Conclusiones Hipótesis 1

975. En este capítulo nuestro objetivo principal fue analizar la hipótesis 1 de nuestro estudio que indica que existen problemas en la elección de la carrera de parte de los estudiantes. Para analizar esta hipótesis, la dividimos temáticamente en dos partes.

976. La primera, correspondía a indagar acerca de la complejidad de esta decisión. Basándonos tanto en una revisión de la literatura referente a este problema, así como analizando los resultados de la encuesta a estudiantes y egresados, pudimos concluir que efectivamente el entorno de decisión es complejo, con varias variables a considerar en su decisión, además de factores internos que podrían generar decisiones subóptimas, lo que podría debilitar la competencia.

977. En segundo lugar, analizando las respuestas de la encuesta pudimos advertir que las preferencias sobre las características de las carreras cambian en el tiempo. En efecto, los estudiantes tienden a asignar menos importancia a características como la empleabilidad o los ingresos obtenidos cuando escogen su carrera, si bien siguen siendo características importantes, respecto de cuando ya han avanzado en su carrera o egresado.

978. Esta dinámica es clave para comprender cómo se ajusta la oferta académica a la demanda de los estudiantes, ya que sus preferencias ponderan con mayor fuerza la opinión de familiares.

G. Recomendaciones Hipótesis 1

i. Recomendación 1: Potenciar la orientación vocacional, idealmente a lo largo de toda la enseñanza media

979. Actualmente, la orientación vocacional en la educación secundaria chilena carece de un tiempo mínimo de preparación establecido normativamente. Según lo dispuesto en la Resolución Exenta N° 2076 de 2011 del Ministerio de Educación, que aprueba Orientaciones para promover el desarrollo de la Orientación Educacional, y las demás que organizan el currículum escolar, no se especifica un tiempo mínimo que deba dedicarse a la formación vocacional, dejando dicha decisión a criterio de los establecimientos de educación o educadores. Como resultado, a diferencia de otros contenidos formativos, la orientación vocacional puede ser relegada o abordada de manera superficial, sin ofrecer a los estudiantes el apoyo necesario para una toma de decisiones informada.

980. 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 decididamente la orientación vocacional, idealmente durante toda la educación media. Aunque existen múltiples acciones que podrían propender a ese propósito, sería beneficioso avanzar hacia dedicar un tiempo determinado exclusivamente a este fin, 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.

981. 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.

982. Esta recomendación requiere acciones de la Subsecretaria de Educación y, eventualmente, la modificación de la Resolución Exenta N° 2076 de 2011 del Ministerio de Educación. Se dirige, por tanto, con respecto a lo primero, a la Subsecretaría de Educación y, con respecto a lo segundo, al Presidente de la República a través del Ministro de Educación.

ii. Recomendación 2: Potenciar el uso de herramientas informativas y capacitar a los docentes en el uso de ellas

983. 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.

984. 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: véase *infra,* Recomendaciones Hipótesis 2), 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.

985. 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 (véase *infra,* Recomendaciones Hipótesis 2).

986. La implementación de esta recomendación depende de la Subsecretaría de Educación en su calidad de administradora del sitio web MiFuturo.cl.

iii. Recomendación 3: Implementar un sistema de información personalizado

987. Se propone 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.

988. 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 España[402], Francia[403] y Alemania[404], 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.

989. Esta recomendación requiere acciones de la Subsecretaría de Educación, específicamente de la Unidad de Currículum y Evaluación.

---

[402] Euro Guidance. «Guidance System in Spain». Disponible en el siguiente vínculo (último acceso: octubre 2025).

[403] Euro Guidance. «Guidance System in France». Disponible en el siguiente vínculo (último acceso: octubre 2025)..

[404] Euro Guidance. «Guidance System in Germany». Disponible en el siguiente vínculo (último acceso: octubre 2025).

V. Hipótesis 2: Fallo en el proceso de divulgación voluntaria de variables competitivas

A. Introducción

990. A diferencia de la hipótesis analizada en el capítulo anterior, centrada en el comportamiento de los estudiantes, este capítulo se dedica a examinar el comportamiento de las instituciones de educación superior. En concreto, se analizó cómo las IES divulgan información relevante para la toma de decisiones de los estudiantes.

991. Las IES disponen de información privada que abarca que permite caracterizar sus programas. La divulgación de estos datos permitiría a los postulantes tomar decisiones informadas.

992. Suponiendo que los estudiantes pudiesen analizar sin costo un conjunto numeroso de alternativas, y considerasen tanto sus preferencias presentes como futuras, sería esencial que dispusieran de toda la información necesaria para fundamentar una decisión de sus estudios[405]. La falta de acceso a esta información constituye una falla de mercado, denominada asimetría de información. En caso de no resolverse, esta situación implica que los estudiantes enfrenten una importante incertidumbre respecto a la calidad de los servicios educacionales entre los que deben elegir[406].

993. Una corriente de la literatura en economía de la información sostiene que las asimetrías de información en mercados competitivos no constituyen un problema relevante. Las firmas divulgarían voluntariamente información sobre la calidad de sus productos o servicios para diferenciarse de alternativas de menor calidad[407], siguiendo el proceso denominado *unraveling*[408]. Sin embargo, si este proceso fallase, se mantendrían las diferencias entre la información que ostenta el consumidor y el vendedor sobre la calidad de los productos o servicios.

994. Este capítulo evalúa si, en la práctica, el proceso de *unraveling* ocurre en el sector de la educación superior y si se cumplen las condiciones necesarias para su materialización.

---

[405] Steffel, M., Kramer II, D., McHugh, W., & Ducoff, N. «Information disclosure and college choice» *Economic Studies at Brookings* (2020): 6-7.

[406] Akerlof, George A. «The Market for 'Lemons': Quality Uncertainty and the Market Mechanism» *The Quarterly Journal of Economics* 84, n.º 3 (1970): 488-500.

[407] Milgrom, Paul R. «Good News and Bad News: Representation Theorems and Applications» *The Bell Journal of Economics* 12, n.º 2 (1981): 380.

[408] Viscusi, W. Kip. «A Note on 'Lemons' Markets with Quality Certification» *The Bell Journal of Economics* 9, n.º 1 (1978): 277; Grossman, S. J., & Hart, O.D. «Disclosure Laws and Takeover Bids» *The Journal of Finance* 35, n.º 2 (1980): 323-334; Grossman, Sanford J. «The Informational Role of Warranties and Private Disclosure about Product Quality» *The Journal of Law and Economics* 24, n.º 3 (1981): 461-483.; Milgrom, Paul R. «Good News and Bad News: Representation Theorems and Applications» *The Bell Journal of Economics* 12, n.º 2 (1981): 380.

Para ello, se emplean datos reportados por programas académicos sobre sus estrategias de difusión

995. La sección B presenta un marco conceptual fundamentado en la literatura previa. En primer lugar, se revisa cómo las asimetrías de información distorsionan los mercados. Posteriormente, se introduce la teoría de divulgación voluntaria (*unraveling*), la cual establece que las instituciones deberían revelar toda la información relevante para diferenciarse de competidores de menor calidad. A continuación, se expone evidencia empírica que cuestiona la validez práctica de dicha predicción y se revisan ejemplos de políticas regulatorias implementadas en otras industrias para mitigar las asimetrías de información. Este marco justifica la importancia de evaluar empíricamente la transparencia y relevancia de la información divulgada por las IES.

996. En la sección C, se presentan los resultados del análisis. Se evalúa la alineación entre los atributos destacados en la difusión por las instituciones y los valorados por los estudiantes al elegir un programa e institución, además, se examina la correspondencia entre los canales de difusión institucionales y los medios preferidos por los estudiantes. Por otro lado, se analiza la información publicada en las páginas web institucionales para determinar si facilita comparaciones efectivas entre programas académicos. Finalmente, se indagan posibles explicaciones de la falta de información específica sobre los atributos que componen a los programas.

997. Los resultados indican que, en la práctica, el proceso de *unraveling* ocurre de manera parcial en el mercado. Aunque las instituciones divulgan voluntariamente información sobre ciertos atributos relevantes para los estudiantes, dicha divulgación resulta incompleta. Un elevado porcentaje de instituciones omite atributos claves para la decisión de los estudiantes, lo que limita la transparencia del mercado. Esta divulgación parcial no se debe únicamente a omisiones estratégicas, sino también a barreras estructurales. En particular, una proporción significativa de programas indica que enfrenta costos importantes asociados a la producción y difusión de información relevante, lo que dificulta una divulgación más completa y efectiva.

998. Finalmente, considerando los desafíos declarados por los programas para divulgar información relevante, la sección D presenta las conclusiones del análisis y la sección E ofrece recomendaciones para mejorar la transparencia y reducir las asimetrías de información en este mercado. Se propone la creación de un ecosistema informativo que simplifique, personalice y contextualice la información, facilite comparaciones claras y útiles para los estudiantes, y genere incentivos adecuados para que las instituciones comuniquen información completa y relevante sobre sus programas académicos.

B. Unraveling: ¿Qué nos enseña la literatura?

999. Las asimetrías de información surgen en mercados donde los vendedores poseen mayor conocimiento sobre la calidad de los bienes o servicios que ofrecen, en comparación con los consumidores. En un trabajo seminal, Akerlof (1970) observa este problema en el mercado de automóviles. Su estudio demuestra que, cuando los vendedores conocen la calidad de los vehículos que ofrecen, y los compradores se

basan en señales imperfectas, estos último asignan una valoración promedio para todos los automóviles. En el caso de vehículos de mayor calidad a la esperada, los consumidores tienen una valoración menor a la real y, por lo tanto, una menor disposición a pagar, por lo que estos tipos de vehículos abandonan el mercado. Esta dinámica reduce la calidad promedio y distorsiona la estructura del mercado[409].

1000. Más tarde, la literatura observó que la divulgación voluntaria de información por parte de los vendedores es una posible solución a la asimetría de información. Cuando los vendedores tienen incentivos para revelar información sobre la calidad de sus productos, estos la van a revelar.

1001. Milgrom (1981) y Grossman y Hart (1980) señalaron que los oferentes revelarían voluntariamente información sobre la calidad de sus productos para diferenciarse de alternativas de menor calidad[410]. Esto generaría un proceso de revelación voluntaria entre vendedores: el *unraveling*, creando un mercado transparente. Este proceso se fundamenta en dos premisas. Primero, los consumidores pueden verificar la información. Segundo, los vendedores pueden divulgar información sin incurrir en costos relevantes. Sin embargo, en la práctica, estas premisas no necesariamente se cumplen, mermando la eficacia del mecanismo de revelación voluntaria de información completa.

1002. Si bien este mecanismo se observa en distintas industrias, la información divulgada no suele ser completa[411]. Posiblemente esto se debe a la imposibilidad de que, en la práctica, los mercados presenten todas las condiciones teóricamente necesarias para que el mecanismo de *unraveling* opere eficazmente. Por un lado, generalmente, existen costos relacionados con la producción y difusión de información. Estos pueden estar relacionados con la realización de estudios, la participación en procesos de certificación o costos asociados a los canales por los cuales se difunde la información. Por otro lado, se ha encontrado evidencia de que los consumidores no son lo suficientemente escépticos ante información parcial o no divulgada[412]. Éstos no necesariamente infieren peor calidad a partir de la no-divulgación. Siendo ésta otra de las condiciones que se requiere para que el mecanismo de *unraveling* opere eficazmente, la divulgación completa no se materializa.

---

[409] Akerlof, George A. «The Market for 'Lemons': Quality Uncertainty and the Market Mechanism» *The Quarterly Journal of Economics* 84, n.º 3 (1970): 488-500.

[410] Milgrom, Paul R. «Good News and Bad News: Representation Theorems and Applications» *The Bell Journal of Economics* 12, n.º 2 (1981): 380; Grossman, S. J., & Hart, O.D. «Disclosure Laws and Takeover Bids» *The Journal of Finance* 35, n.º 2 (1980): 323-334.

[411] Mathios, Alan D. «The Impact of Mandatory Disclosure Laws on Product Choices: An Analysis of the Salad Dressing Market» *The Journal of Law and Economics* 43, n.º 2 (2000): 651-678; Zhe Jin, Ginger. «Competition and Disclosure Incentives: An Empirical Study of HMOs» *The RAND Journal of Economics* 36, n.º 1 (2005): 93-112; Luca, M. & Smith, J. «Strategic Disclosure: The Case of Business School Rankings» *Journal of Economic Behavior & Organization* 112 (2015): 17-25.

[412] Zhe Jin, G., Luca, M., & Martin, D. «Is No News (Perceived As) Bad News? An Experimental Investigation of Information Disclosure» *American Economic Journal: Microeconomics* 13, n.º 2 (2021): 141-173.

1003. No debe resultar sorprendente, por lo tanto, que la evidencia empírica muestre que la divulgación voluntaria rara vez alcanza la transparencia teórica que promete el mecanismo de *unraveling.* Mathios (2000) encontró que, en el mercado de aliños para ensaladas en Estados Unidos, previo a la implementación del etiquetado de productos, los productos de bajo contenido de grasa divulgaban información relevante, mientras que los productos de mayor contenido de grasa permanecían sin etiquetar[413]. Tras la obligatoriedad, los productos con mayor contenido de grasa experimentaron una caída significativa en sus ventas. De manera similar, Jin (2005) mostró que, aun cuando los costos de divulgación son bajos, la competencia en la industria relacionada con los seguros de salud incentiva a las organizaciones a revelar menos información, impidiendo que los consumidores distingan eficazmente entre planes de alta y baja calidad[414]. Por último, en Luca y Smith (2015) se presenta evidencia de comportamientos estratégicos en la divulgación de información en escuelas de negocios, donde las instituciones mejor posicionadas suelen no divulgar información sobre sus rankings, mientras que instituciones de rango intermedio la divulgan para diferenciarse de las menos prestigiosas[415]. Además, encuentran que aquellas escuelas con peor desempeño en rankings optan por revelar certificaciones alternativas menos exigentes. Por otro lado, condicional a las instituciones que expongan rankings, muestran que modifican la información para hacerla parecer más favorable de lo que es.

1004. Los hallazgos sugieren que tanto los incentivos estratégicos como las presiones competitivas conducen a una divulgación parcial, impidiendo que la información se transmita de forma completa. También existe evidencia experimental que respalda la divulgación parcial. En Jin et al. (2021), se evidencia que incluso en condiciones de bajo costo y verificación, los emisores de información retienen datos desfavorables, lo que impide a los consumidores inferir la verdadera calidad de los productos. Adicionalmente, el trabajo observa que en atributos que componen la calidad de productos donde existe una retroalimentación inmediata, es decir, cuando se puede verificar rápidamente si las expectativas sobre un atributo se alinean con la realidad, la divulgación voluntaria se acerca a las predicciones del *unraveling*. Sin embargo, para atributos con retroalimentación menos inmediata el grado de transparencia de la información divulgada resulta insuficiente[416].

1005. Lo expuesto *supra* implica que, en el ámbito de la educación superior, donde atributos como la calidad docente, o el desempeño laboral de los egresados pueden tener una

---

[413] Mathios, Alan D. «The Impact of Mandatory Disclosure Laws on Product Choices: An Analysis of the Salad Dressing Market» *Journal of Law and Economics* 43, n.º 2 (2000): 651-678.

[414] Zhe Jin, Ginger. «Competition and Disclosure Incentives: An Empirical Study of HMOs» *The RAND Journal of Economics* 36, n.º 1 (2005): 93-112.

[415] Luca, M., & Smith, S. «Strategic Disclosure: The Case of Business School Rankings» *Journal of Economic Behavior & Organization* 112 (2015): 17-25.

[416] Zhe Jin, Ginger., Luca, M., & Martin, D. «Is No News (Perceived As) Bad News? An Experimental Investigation of Information Disclosure» *American Economic Journal: Microeconomics* 13, n.º 2 2021): 141-173.

brecha temporal entre lo esperado por el estudiante y la información real sobre estos atributos, la divulgación voluntaria difícilmente alcanzará un nivel adecuado de transparencia. Estos hallazgos sugieren que las políticas de divulgación obligatoria podrían estar justificadas si el objetivo es lograr la transparencia completa.

1006. Políticas de divulgación obligatoria han sido implementadas para reducir las asimetrías de información y, en última instancia, para mejorar la toma de decisiones de los consumidores. Un caso emblemático es la ley de etiquetado de alimentos en Chile, que exige advertencias en productos que superan ciertos umbrales de contenido de azúcares, grasas, calorías y sodio. En Barahona et al. (2023), los investigadores demuestran que esta regulación ha llevado a una menor demanda de productos etiquetados, especialmente aquellos que los consumidores percibían como más saludables antes de la implementación. Asimismo, las empresas han respondido reformulando sus productos para evitar las etiquetas, lo que ha generado cambios en la composición del mercado y en la calidad nutricional de los alimentos disponibles[417].

1007. Otras intervenciones han demostrado efectos significativos en el comportamiento de consumidores y empresas. Jin y Leslie (2003) documenta cómo la obligatoriedad de exhibir calificaciones de higiene en restaurantes de Los Ángeles en Estados Unidos redujo la tasa de hospitalizaciones por enfermedades alimentarias[418]. Y, en el ámbito nutricional, como ya observamos antes, Mathios (2000) encontró que la implementación de la ley de etiquetado nutricional provocó una disminución en la venta de aderezos para ensalada con alto contenido en grasa[419]. Todas estas experiencias ilustran cómo las políticas de divulgación obligatoria pueden corregir la asimetría de información cuando la revelación voluntaria resulta insuficiente. Ilustran además la relevancia de esta falla de mercado. Una vez implementada la medida emerge un equilibrio nuevo, donde los consumidores eligen de manera distinta y los oferentes se adaptan para satisfacer la nueva demanda.

1008. Las políticas de divulgación obligatoria, aunque ampliamente adoptadas, también pueden resultar insuficientes para subsanar las asimetrías de información, por lo que existen lineamientos de implementación que se recomiendan para mejorar su efectividad. La evidencia empírica muestra que los consumidores frecuentemente ignoran o malinterpretan la información, en parte debido a limitaciones cognitivas y a la complejidad de los ambientes de decisión. Por ello, para generar recomendaciones efectivas, es necesario complementar la divulgación obligatoria con lineamientos que simplifiquen y contextualicen la información. Esto implica el uso de formatos comparativos claros, la incorporación de mecanismos independientes de verificación y

---

[417] Barahona, N., Otero, C., & Otero, S. «Equilibrium Effects of Food Labeling Policies» *Econometrica* 91, n.º 3 (2023): 839-868.

[418] Zhe Jin, G., & Leslie, P. «The Effect of Information on Product Quality: Evidence from Restaurant Hygiene Grade Cards» (2002): 19-21.

[419] Mathios, Alan D. «The Impact of Mandatory Disclosure Laws on Product Choices: An Analysis of the Salad Dressing Market» *Journal of Law and Economics* 43, n.º 2 (2000): 651-678.

la actualización periódica de los datos, de modo que la información resulte accesible y útil para los estudiantes[420].

1009. Estos hallazgos teóricos y empíricos respaldan la existencia de efectos negativos para la competencia en los mercados debido a las asimetrías de información, pese a la potencial operación del mecanismo de *unraveling*. Estas distorsiones han motivado la adopción de políticas de divulgación obligatoria, con el objetivo de reducir la incertidumbre sobre la calidad de los productos y mejorar la capacidad de decisión de las personas. A continuación, presentamos evidencia adicional que levantamos en el marco del presente estudio, que da cuenta de lo ocurre en el sector de educación superior en Chile.

C. Unraveling: Una evaluación del sector de educación superior Chileno

1010. La presente sección propone evaluar si las IES y sus programas divulgan información sobre los atributos que les permitirían distinguirse de alternativas similares ofrecidas por otras instituciones, es decir, evaluaremos si ocurre el proceso de *unraveling* en el mercado.

1011. Como vimos anteriormente, el marco subyacente a este análisis sostiene que, las instituciones se verán incentivadas a revelar de forma completa y específica aquella información que le permita distinguirse, facilitando a los estudiantes la inferencia precisa de la calidad real de sus programas. En este sentido, se plantea que, si ocurre el proceso de *unraveling*, entonces la información divulgada debe satisfacer dos condiciones: (1) debe ser detallada, de modo que los postulantes puedan discernir adecuadamente la calidad subyacente; y, (2) finalmente, debe ser relevante, es decir, debe ser la información que los estudiantes valoran de los programas, para que pueda incidir de manera directa en la toma de decisión de los estudiantes. Estas condiciones constituyen el fundamento sobre los cuales evaluamos la ocurrencia del *unraveling*.

1012. En consecuencia, si se evidencia la ausencia o insuficiencia de alguna de estas condiciones, por ejemplo, si la divulgación resulta genérica, o desvinculada de los atributos valorados por los estudiantes, se puede inferir, que el proceso de unraveling no ocurre. Así, la falla en al menos uno de estos elementos sugiere que la información divulgada no cumple con su función diferenciadora y que existen fricciones en el proceso de comunicación.

1013. El primer análisis, evalúa la relevancia de la información divulgada, examinando si los atributos comunicados coinciden con los factores prioritarios para los estudiantes al momento de decidir qué y dónde estudiar. Una alta correspondencia entre la información que divulgan las instituciones y la información que toman en consideración los

[420] Loewenstein, G., Sunstein, C., & Golman, R. «Disclosure: Psychology Changes Everything» *Annual Review of Economics* 6, n.º 1 (2014): 391-419.

estudiantes, indicaría que la información divulgada es relevante para la toma de decisión de los estudiantes. En cambio, si la información comunicada no responde a estas preferencias, aunque sea transparente, su utilidad para la toma de decisiones sería limitada.

1014. El segundo análisis se centra en evaluar la capacidad de la información divulgada para facilitar comparaciones precisas entre programas académicos. Concretamente, se examina la precisión de los datos ofrecidos en los sitios web institucionales, verificando si estos permiten realizar evaluaciones objetivas y comparables entre las distintas opciones disponibles. Este enfoque resulta esencial para que los postulantes puedan identificar de manera clara las diferencias y fortalezas relativas de cada programa.

1015. Luego de examinar la ocurrencia del proceso de *unraveling*, examinar la accesibilidad de la información es fundamental porque, aun cuando se cumplan las condiciones de completitud, relevancia y precisión, la utilidad de la divulgación se ve comprometida si los datos no están disponibles a través de los canales que los estudiantes utilizan habitualmente. En el marco de nuestro análisis, la accesibilidad tiene estrecha relación con la capacidad de la información en incidir en la toma de decisiones, la cual se evalúa en el análisis de relevancia. Si la información no es accesible, se rompe la relevancia práctica de la divulgación voluntaria, es decir, no cumple su función diferenciadora.

1016. En último lugar, examinamos los desafíos que enfrentan las instituciones al divulgar información relevante. Esto permite identificar las barreras a la comunicación de los atributos diferenciadores. Este análisis permite no solo identificar los factores que limitan la transparencia del mercado, sino también proporcionar una base para formular recomendaciones dirigidas a mejorar tanto el nivel de precisión, disponibilidad y completitud de la información en el mercado, teniendo en consideración los desafíos enfrentados por los diversos programas académicos.

1017. Si las instituciones buscan diferenciar sus programas académicos de alternativas similares, pero ofrecidos por otras instituciones, mediante el fortalecimiento de ciertos atributos, sería esperable que estos mismos atributos sean priorizados en sus estrategias de difusión para informar a los estudiantes sobre las dimensiones en las cuales destaca su programa. Evaluar si existe coherencia entre los atributos en los que las instituciones concentran sus esfuerzos de diferenciación y aquellos que comunican activamente permite evaluar el grado de transparencia en la divulgación de información.

1018. A continuación, se examinan qué atributos priorizan los programas académicos para difundir las características de sus programas y su correspondencia con los atributos que valoran los estudiantes que ingresaron a sus programas. A partir de los datos recopilados a través del cuestionario a IES y encuesta a los estudiantes, se evalúa en qué medida las instituciones destacan factores competitivos específicos y si estos se alinean con los contenidos que comunican a los postulantes. Si las instituciones no difunden información sobre atributos clave que han identificado como diferenciadores, se esperaría que difundiesen información que es relevante para los estudiantes que ingresan a sus programas. En caso de que lo anterior no ocurriese, indicaría una

divulgación parcial y, por lo tanto, sugiere evidencia de que no estaría ocurriendo el proceso de *unraveling.*

i. Relevancia: ¿Las instituciones comunican lo que los estudiantes valoran en relación con sus programas?

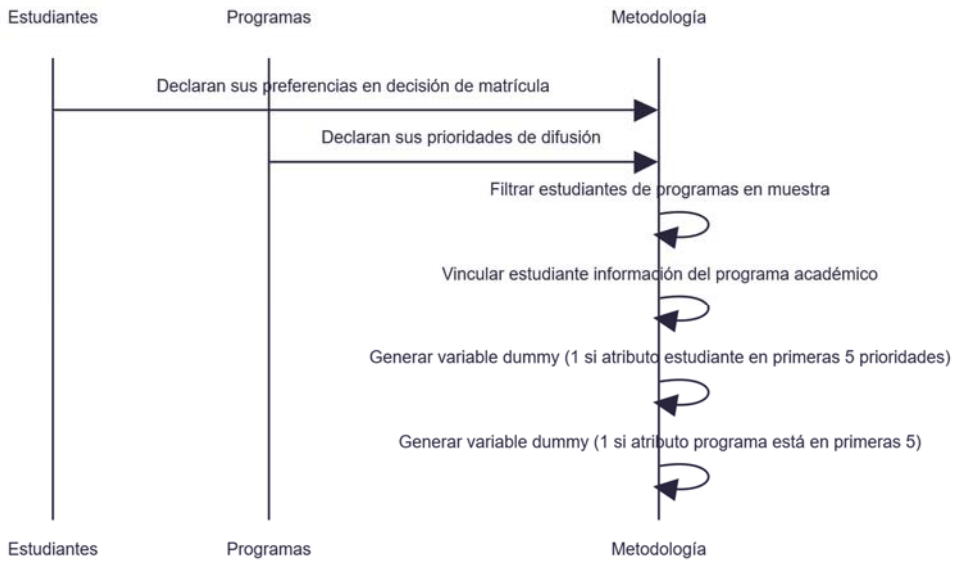
1019. Si bien se han identificado los atributos que las instituciones eligen difundir para informar a los potenciales estudiantes sobre sus programas, resulta clave evaluar en qué medida estos atributos coinciden con las dimensiones que los estudiantes consideran prioritarias al momento de elegir qué y dónde estudiar.

1020. La coherencia entre ambas dimensiones es fundamental para garantizar que la información cumple su función diferenciadora y facilite decisiones informadas al ser tomada en consideración por los estudiantes en sus decisiones.

1021. Para analizar la relevancia de los atributos en la elección de carrera e institución, se pidió a los estudiantes que ordenaran los atributos que tomaron en cuenta de mayor a menor importancia. De estos, se registraron únicamente sus cinco primeras preferencias. Para cada estudiante, se creó una variable *dummy* que toma el valor 1 en cada atributo que declara dentro de sus cinco primeras preferencias. El mismo procedimiento se aplicó a los programas académicos, identificando con un valor 1 aquellos atributos que cada programa señala como esenciales en sus estrategias de difusión.

1022. En la Figura 133, se presenta un esquema del proceso metodológico, desde la construcción de las variables hasta el cálculo del desalineamiento entre preferencias estudiantiles y estrategias de difusión de los programas académicos.

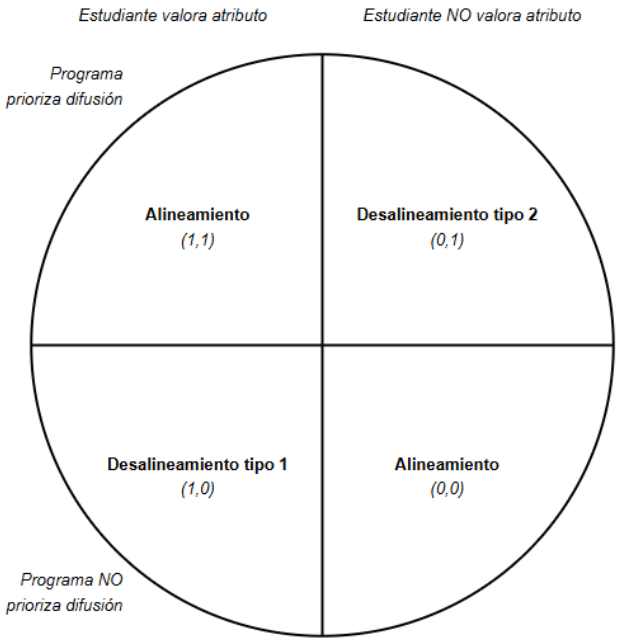
Figura 133: Metodología de análisis de alineación entre preferencias estudiantiles y priorización de atributos en la difusión de programas académicos



Fuente: Elaboración propia.

1023. Calcular el desalineamiento promedio por atributo, entre las preferencias de los estudiantes y los esfuerzos realizados por los programas académicos para difundir información, permite identificar posibles fallas en el proceso de *unraveling*. Esto se debe a que: (1) si los programas no proveen información sobre los atributos que los estudiantes valoran, estos no pueden utilizarla para diferenciar alternativas; y (2) si los programas priorizan la difusión de atributos que no son relevantes para los estudiantes, la información pierde utilidad para la comparación de programas académicos. En la Figura 134, se presentan los posibles alineamientos y desalineamientos entre las prioridades de los programas y las preferencias de los estudiantes.

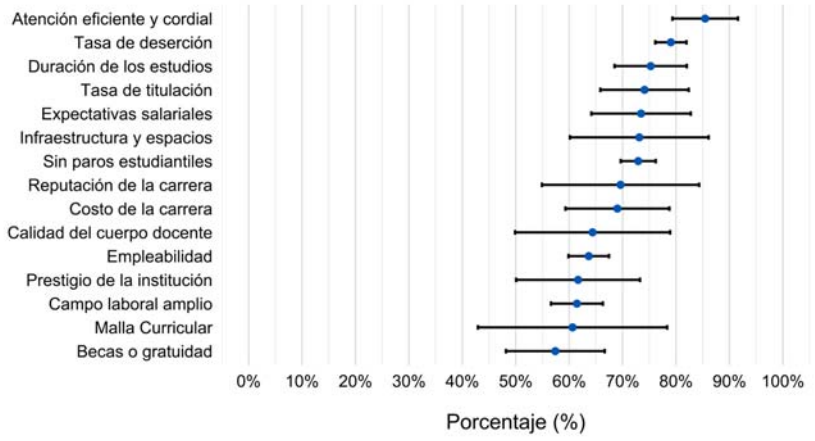
Figura 134: Matriz de congruencia entre valoración de los estudiantes y difusión de los programas



Fuente: Elaboración propia.

1024. En el caso de que los atributos valorados por los estudiantes coincidan con los atributos priorizados en la difusión de los programas, la diferencia correspondería a 0. Por lo que a continuación, evaluaremos, por atributo, el porcentaje de estudiantes que ingresa a programas en donde sus prioridades de elección de qué y dónde estudiar, se encontraban alineadas con las del programa al que ingresaron por primera vez.

Figura 135: Alineamiento general de prioridades entre estudiantes y programas por variable



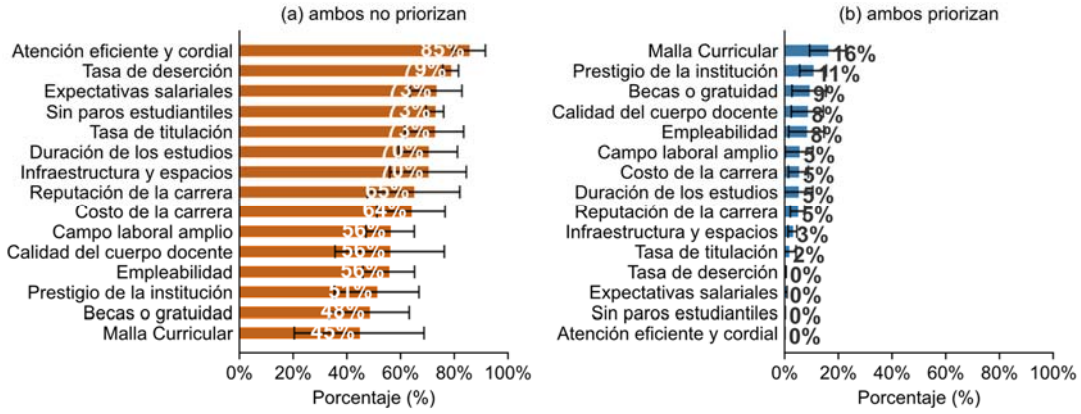
Fuente: Elaboración propia en base a los datos obtenidos a través del cuestionario a IES y encuesta a estudiantes.

Nota: La figura muestra el porcentaje de estudiantes cuyas prioridades se encuentran alineadas con las del programa al que ingresan, para cada atributo evaluado. Se define 'alineamiento' como la coincidencia entre la preferencia del estudiante y la del programa. Esta medida agrega dos condiciones: (1) ambos priorizan el atributo (alineamiento activo), y (2) ninguno de los dos prioriza el atributo (alineamiento pasivo).

1025. La Figura 135 presenta el grado de sintonía entre las prioridades de los estudiantes y el énfasis comunicacional de los programas académicos a los que ingresan. En primer lugar, se ve que existen niveles de alineamientos elevados. Sin embargo, al profundizar, se revela una narrativa distinta por un alineamiento impulsado en gran medida por la indiferencia mutua.

1026. Nuestra medida de alineamiento, por su construcción, no distingue entre un acuerdo activo —donde ambas partes declaran un atributo como prioritario— y un desinterés compartido —donde ninguna lo hace—. Es esta segunda condición, el consenso por omisión, la que explica la mayor parte del aparente alineamiento como se observa en la Figura 136.

Figura 136: Descomposición del alineamiento: Alineamiento pasivo y activo



Fuente: Elaboración propia en base al cuestionario a IES y encuesta a estudiantes.

Nota: La figura descompone la medida de alineamiento en sus dos componentes. Panel (a) cuantifica el alineamiento pasivo. Muestra el porcentaje de estudiantes para los cuales un atributo no es prioritario y que, consistentemente, se matriculan en un programa que tampoco lo destaca en su difusión. En contraste, el panel (b) cuantifica el alineamiento activo. Muestra el porcentaje de estudiantes que valoran un atributo y logran matricularse en un programa que también lo prioriza en su comunicación. Los intervalos de confianza son al 95%.

1027. El panel izquierdo de la Figura 136, demuestra que una porción sustancial del acuerdo medido se origina en la indiferencia compartida. Atributos de carácter administrativo o algunas métricas laborales registran los niveles más altos de alineamiento pasivo. Por ejemplo, "atención eficiente y cordial" alcanza un 85% de consenso, seguido de "tasa de deserción" (79%), "expectativas salariales (73%) y "sin paros estudiantiles (73%). El alto porcentaje no refleja una valoración compartida, sino una ausencia de ella. Tanto los estudiantes como los programas, en su mayoría, no consideran estos factores como elementos centrales de su propuesta de difusión o de su criterio de elección. En

consecuencia, el alineamiento nace de la no priorización mutua, un consenso por omisión que no representa una verdadera convergencia de intereses estratégicos.

1028. En contraste, en el panel derecho de la Figura 136, se presenta el porcentaje de estudiante que ingresa a programas que declaran destinar esfuerzos en la difusión de un cierto atributo que valoran. La “malla curricular”, el factor con más alineamiento activo solo alcanza un 16% de los estudiantes. Le siguen el “prestigio de la institución” (11%) y becas o gratuidad (9%).

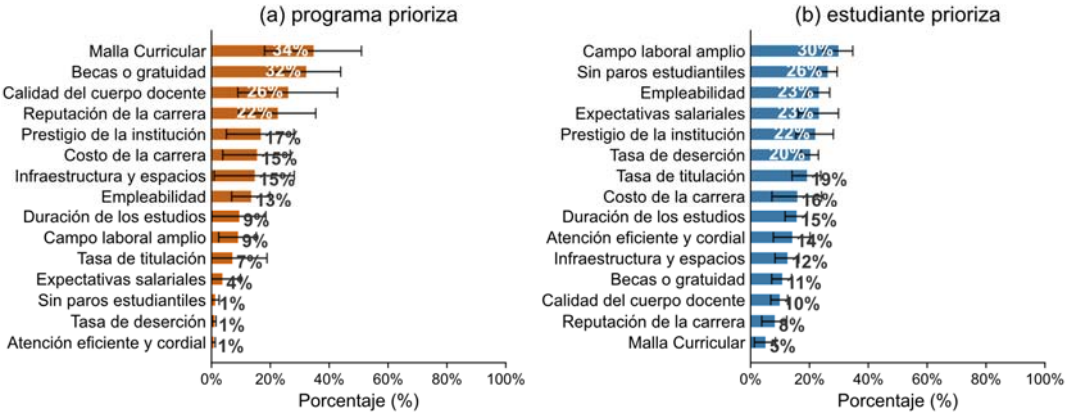
1029. Los resultados exponen una falla de coordinación en el emparejamiento de estudiantes y programas en el sistema de educación superior. El diálogo entre las instituciones y sus estudiantes parece tener un quiebre en los temas que definen y diferencian de alternativas similares y los atributos que los estudiantes valoran en sus decisiones.

1030. A continuación, se presentan los resultados desagregados del desalineamiento observado. Este fenómeno lo definimos como la brecha informativa entre el esfuerzo por difundir información por parte de las instituciones y los atributos que valoran sus estudiantes. Los datos nos permiten descomponer el desalineamiento en dos formas: (1) aquel en el que el programa enfatiza un atributo en su difusión que el estudiante no declara prioritario en su decisión, y (2) aquel en el que el estudiante declara prioritario al momento de haber tomado su decisión y el programa no declara dentro de sus primeras prioridades de esfuerzos en materia de difusión.

1031. La Figura 137 muestra el desalineamiento entre las prioridades comunicacionales de los programas y las de sus estudiantes matriculados, distinguiendo la dirección de la divergencia. El panel izquierdo muestra el porcentaje de estudiantes que ingresa a programas que priorizan atributos que estos no consideraron en sus esfuerzos por difusión. Los datos indican que un 34% de los estudiantes se matricula en programas que enfatizan la “Malla curricular” en la difusión, sin que este fuera un factor prioritario para ellos. Esta misma situación se observa para los atributos “becas o gratuidad” y “calidad del cuerpo docente”, con el 32% y 26% de los estudiantes, respectivamente.

1032. El panel derecho de la Figura 137 presenta el caso inverso, midiendo el porcentaje de estudiantes que priorizan un atributo y que este mismo no es declarado en los esfuerzos por difusión del programa al cual ingresan. Un 30% de los estudiantes que valora el “campo laboral amplio” elige programas que no comunican dicho atributo como prioritario en sus esfuerzos por difusión. Este tipo de desajuste se registra también para alternativas como “sin paros estudiantiles” (26%), “empleabilidad” (23%) y “expectativas salariales” (23%).

Figura 137: Descomposición del desalineamiento por atributo



Fuente: Elaboración propia en base a los datos recabados del cuestionario a las IES y de la encuesta a estudiantes.
Nota: El panel (a) muestra el porcentaje de estudiantes que se matriculan en programas que destacan un atributo que para ellos (los estudiantes) no fue prioritario. La figura (b) muestra el porcentaje de estudiantes que, valorando un atributo, eligen un programa que no lo destaca en su difusión. Los intervalos de confianza son al 95%.

1033. Tras analizar los desalineamientos respecto del total de estudiantes, resulta relevante profundizar en el comportamiento del subconjunto que efectivamente valora cierto atributo. Al focalizarnos en grupos, eliminamos el ruido generado por aquellos que, no priorizan dicho atributo, permitiéndonos evaluar con mayor precisión el grado de emparejamiento entre los estudiantes que efectivamente valoran un atributo y los esfuerzos declarados en la difusión, por atributo, del programa al cuál ingresaron. Este enfoque permite identificar si la prioridad en difusión por los programas académicos se alinea al menos con los estudiantes interesados, y, en caso contrario, a detectar brechas específicas.

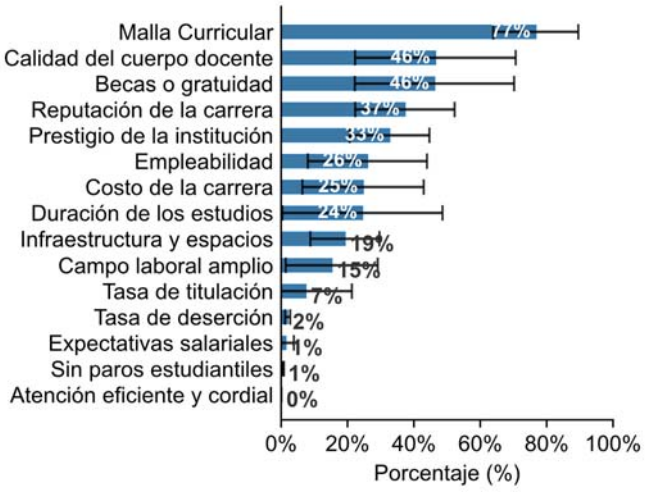
1034. En la Figura 138 se presentan los resultados, ilustrando la probabilidad estimada de que un estudiante que declara haber considerado en su decisión de qué y dónde estudiar, un atributo específico, se matricule en un programa que sí lo prioriza en sus esfuerzos por difusión.

1035. Para los estudiantes que priorizan la malla curricular, la probabilidad de matricularse en un programa que también declare priorizarla en su difusión es del 77%. Sin embargo, para otros, se observa un alineamiento moderado. En la “calidad del cuerpo docente” y “becas o gratuidad” tienen una probabilidad de alineamiento del 46% en ambos casos. Similarmente, la “reputación de la carrera” y el “prestigio de la institución” muestran una probabilidad de coincidencia de aproximadamente uno de cada tres, para estudiantes que valoran dicho atributo.

1036. Por otro lado, existe una baja coincidencia respecto de las preferencias de los estudiantes orientadas a los resultados económicos de las carreras. La probabilidad de que un estudiante que prioriza la “empleabilidad” se matricule en un programa que la

destaque en su difusión es de solo un 26%. Esta cifra desciende aún más para el "campo laboral amplio", con apenas un 15% de probabilidad de alineamiento.

Figura 138: Probabilidad de alineamiento activo condicional a la preferencia del estudiante



Fuente: Elaboración propia en base a los datos recabados del cuestionario a las IES y de la encuesta a estudiantes.

Nota: Esta figura muestra el alineamiento activo entre las preferencias declaradas de los estudiantes y los programas académicos. A diferencia de los gráficos anteriores, el análisis se restringe únicamente al subconjunto de estudiantes que declararon cada atributo dentro de sus determinantes de carrera o institución. Por lo tanto, cada barra cuantifica, de ese grupo de estudiantes que considera un atributo dado, qué porcentaje se matriculó en un programa cuyo énfasis comunicacional se alinea con su preferencia. Los intervalos de confianza son al 95%.

1037. Los hallazgos son consistentes con lo encontrado en la sección 3.1. Las estrategias de diferenciación y difusión se concentran en un número limitado de atributos, por lo tanto, dejando una demanda por información insatisfecha en atributos que son relevantes a ciertos segmentos de estudiantes, mientras que genera una sobre oferta de información en otros, lo cual es consistente con los hallazgos encontrados.

1038. Respecto a los atributos académicos, estos ostentan un alto nivel de cobertura en la difusión, sin embargo, también podría esperarse que fuesen costosos de producir información respecto de ellos, de tal forma que, si se difunden, puede ser de manera genérica y, por lo tanto, no es información útil para la comparación de programas académicos.

1039. Por otro lado, los atributos respecto del rendimiento laboral de los egresados de los programas, un porcentaje importante de estudiantes ingresa a instituciones que no los priorizan, en conjunto con lo anterior, estos atributos son los que las instituciones menos utilizan como elementos diferenciadores.

1040. Los resultados sugieren una desconexión entre lo que las instituciones priorizan en su comunicación y la valoración de los estudiantes. Se observa que parte importante de los

programas destacan atributos que, en la práctica, no son determinantes en la toma de decisión de los postulantes de sus propios programas.

1041. Al analizar el comportamiento del subconjunto de estudiantes que sí valora ciertos atributos, se hace aún más evidente esta desalineación. Muchos de ellos terminan ingresando a programas que no enfatizan dichos atributos, lo que indica que, aun cuando los estudiantes tienen preferencias sobre estos, no siempre se ven reflejadas en la oferta académica que eligen. Al mismo tiempo, se da el fenómeno contrario: programas que priorizan la difusión de ciertos atributos terminan atrayendo a estudiantes que no los consideran particularmente relevantes.

1042. Estos hallazgos sugieren la falta de alineación entre la comunicación de los programas y las preferencias de los estudiantes no solo es un problema de oferta y demanda de información, sino también un desafío en la percepción y relevancia de los atributos promovidos. Entender estos desajustes permite abrir la puerta a estrategias más efectivas de comunicación y diferenciación, asegurando que los estudiantes tengan acceso a la información sobre factores que inciden en sus decisiones y que las instituciones logren atraer a perfiles que realmente valoran su propuesta educativa.

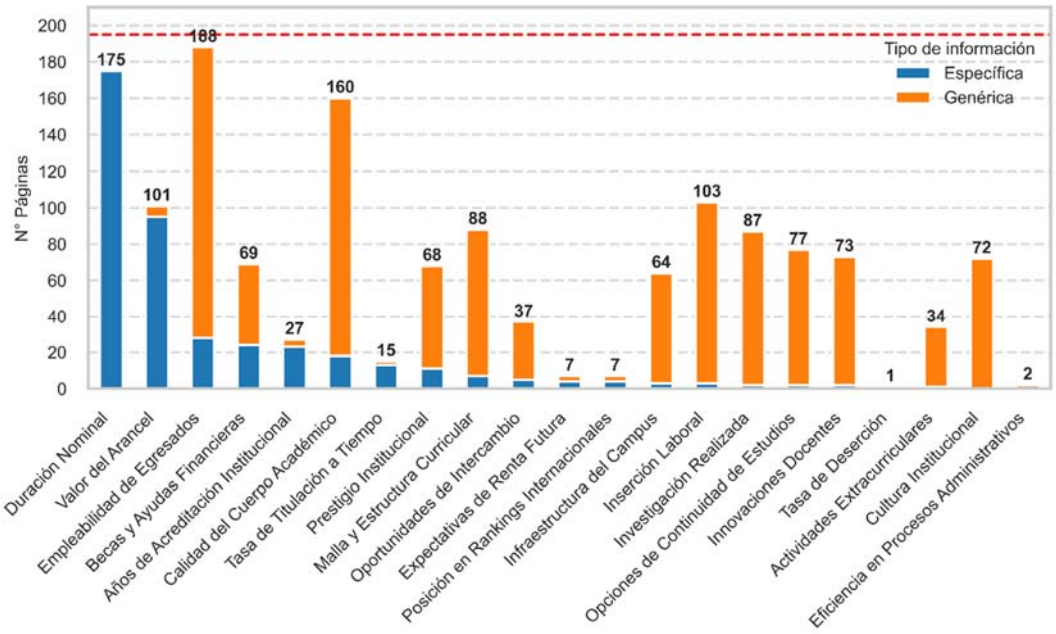
ii. Precisión: comparabilidad de la información expuesta en las páginas web de las IES.

1043. En esta subsección, analizamos las prácticas de divulgación de información adoptadas por las IES en sus páginas web institucionales. En particular, se distingue entre dos enfoques de divulgación: por un lado, la presentación de datos específicos y medibles; por otro, las declaraciones genéricas y no verificables sobre diversos atributos.

1044. Aunque la información divulgada sea completa y relevante para los estudiantes, su utilidad para diferenciar entre distintas opciones académicas puede verse limitada si carece de precisión. La falta de claridad o de parámetros verificables al presentar los datos, no solo dificulta que los estudiantes comparen opciones de manera efectiva, sino que también puede generar desinformación sobre las características reales de cada programa.

1045. La Figura 139, evidencia que, aunque las instituciones divulgan información sobre aspectos clave de sus programas, esta se presenta mayoritariamente en términos genéricos en lugar de métricas específicas y verificables. Esta tendencia dificulta que los estudiantes accedan a datos objetivos para comparar alternativas académicas de manera informada.

Figura 139: Número de páginas web de admisión que divulga información genérica o específica, según atributo



Observación 1: De los 221 programas académicos incluidos en la muestra del Cuestionario a las IES, se analizaron las páginas de admisión de 195 de ellos.

Fuente: Elaboración propia en base a los datos extraídos a través de la revisión de los sitios web.

1046. Dimensiones que son consideradas por los estudiantes, como la empleabilidad de los egresados y la inserción laboral, se comunican principalmente de manera cualitativa, lo que limita la efectividad de la información, como insumo relevante para los estudiantes para evaluar y contrastar el conjunto de programas e instituciones que tienen en consideración al momento su elección de qué y dónde estudiar. Del mismo modo, indicadores críticos como la tasa de titulación a tiempo y la tasa de deserción tienen una divulgación mínima, lo que impide a los postulantes medir el desempeño de cada institución en aspectos clave de rendimiento.

1047. En el ámbito de la calidad docente, se observa un patrón similar. La información sobre la calidad del cuerpo docente y la malla curricular se presenta de manera genérica, sin ofrecer métricas concretas que permitan una evaluación. Además, áreas como la eficiencia en procesos administrativos y la investigación realizada reflejan una clara preferencia por declaraciones cualitativas en lugar de datos verificables.

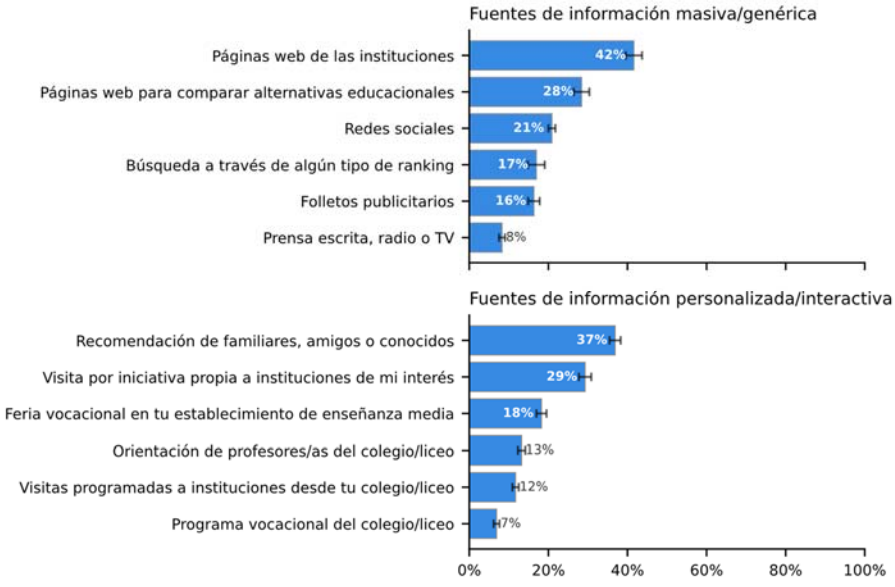
1048. Estos resultados sugieren que las instituciones podrían priorizar estrategias de comunicación orientadas a la persuasión más que a la transparencia o dificultades en la recolección y difusión de información que permita a los estudiantes inferir la calidad real de los programas y así permitirles realizar comparaciones. Al evitar la divulgación de métricas comparables, las instituciones y programas podrían limitar la capacidad de los estudiantes para tomar decisiones basadas en información objetiva.

iii. Accesibilidad: Alineación entre canales de difusión y preferencias de los estudiantes

1049. El acceso a la información clara, objetiva y relevante es un factor determinante en la toma de decisiones. Los canales de difusión utilizados pueden influir en qué tan accesible y comprensible resulta la información sobre las instituciones y sus programas. Si los estudiantes recurren mayoritariamente a ciertos medios para informarse, pero las instituciones priorizan otros, es posible que la comunicación pueda resultar poco efectiva, limitando la capacidad de los postulantes para comparar opciones de manera informada. Por ello, analizar los canales utilizados por los estudiantes y compararlos con aquellos empleados por las instituciones permite evaluar si existe una alineación en la estrategia de difusión y, en caso contrario, identificar posibles barreras informativas.

1050. La Figura 140 presenta la distribución de los canales de información utilizados por los estudiantes en su proceso de toma de decisión. Los resultados muestran que ciertos medios, como páginas web de las instituciones y recomendación de familiares, amigos o conocidos, son las fuentes más utilizadas que fueron declaradas por los estudiantes al momento de su elegir qué y dónde estudiar, mientras que otros medios, como prensa o tv, programa vocacional del liceo/colegio, visitas programadas a instituciones desde tu colegio/liceo, orientación de profesores, son declarados menor frecuencia por los estudiantes. Estos patrones reflejan la importancia de entregar información completa y verificable a través de los medios institucionales y de la información provista desde las instituciones, siendo las páginas web de las instituciones uno de los principales mecanismos a través de los cuáles los estudiantes declaran informarse.

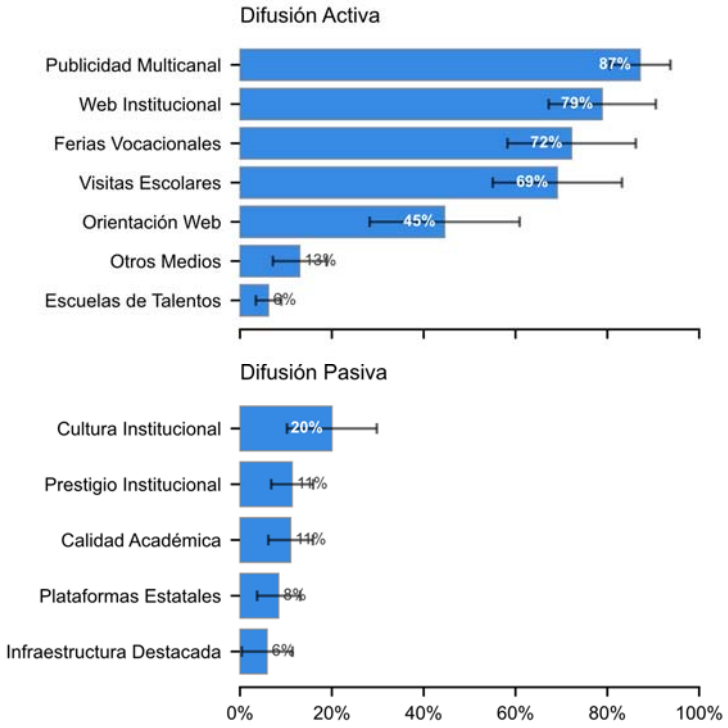
Figura 140: Estimación poblacional del porcentaje de estudiantes que recurren a fuentes de información en su ingreso a la educación superior



Fuente: Elaboración propia en base a los resultados de la encuesta a estudiantes.

1051. En paralelo, la Figura 141 muestra los canales de difusión utilizados por las instituciones. Las IES utilizan en gran medida mecanismos de difusión activa, entre los cuales destaca la publicidad a través de medios digitales o tradicionales, página web institucional, visitas escolares y ferias vocacionales. Sin embargo, las prioridades institucionales difieren de las preferencias estudiantiles. Por ejemplo, mientras que el 72% de los programas académicos declaran realizar convenios con establecimientos de educación secundaria, el 18% de los estudiantes declara haber asistido a ferias vocacionales en sus establecimientos de enseñanza media.

Figura 141: Estimación del porcentaje de programas de educación superior que utilizan mecanismos de difusión para informar acerca de las características que distinguen sus programas

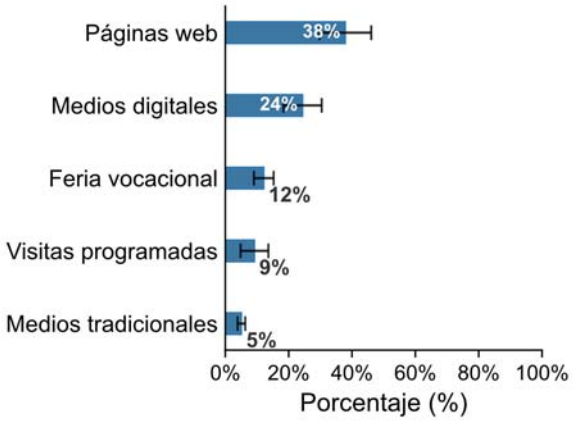


Fuente: Elaboración propia en base a los datos obtenidos a través del cuestionario a IES.

1052. La Figura 142 muestra el porcentaje de casos en que un estudiante y el programa en el cual se matricula coincide en utilizar el mismo canal de información. Los resultados indican que el alineamiento se concentra en los canales digitales. Las “páginas web” constituyen el canal con mayor coincidencia, registrando un 38% de alineamiento activo. Le siguen los “medios digitales” (como redes sociales) con un 24%.

1053. Los canales que implican interacción física muestran un nivel de alineamiento considerablemente menor. Las ferias vocacionales alcanzan un 12% de coincidencia, mientras que las “visitas programadas” registran un 9%. Finalmente, los medios tradicionales (prensa, radio, televisión) presentan el menor nivel de alineamiento, con solo 5%.

Figura 142: Alineamiento entre estudiantes e instituciones de educación superior en el uso de canales de difusión

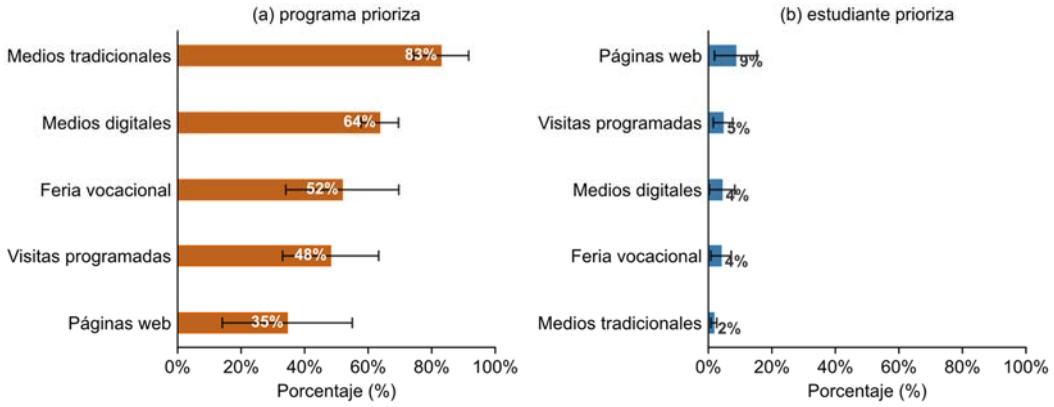


Fuente: Elaboración propia en base a los datos aportados por las IES y la encuesta realizada a estudiantes.

1054. La Figura 143 descompone el desalineamiento para identificar la fuente de la divergencia. En el panel izquierdo, se cuantifica el énfasis de los programas en canales que no son utilizados por los estudiantes, donde el desajuste más pronunciado es en medios tradicionales, donde el 83% de los estudiantes no declaran utilizarlos como fuentes de información e ingresan a programas que si declaran utilizarlos. Los medios digitales (redes sociales) y las ferias vocacionales y visitas programadas también muestran un desalineamiento del 52% y 48%, respectivamente.

1055. En el panel derecho, se mide la situación inversa: el porcentaje de estudiantes que priorizan un canal que no es enfatizado por el programa al que ingresan. En este caso, los niveles de desalineamiento son marcadamente inferiores.

Figura 143: Componentes de desalineamiento en canales de información



Nota: El panel (a) muestra el porcentaje de estudiantes que ingresa a programas que declaran utilizar un determinado canal de difusión, sin que dicho canal haya sido declarado como utilizado por el estudiante. El panel (b) muestra el caso inverso: el porcentaje de estudiantes que declara utilizar un canal de información y se matricula en un programa que no lo declara utilizar en su difusión.

1056. Los resultados no permiten sostener que existiese una fricción por una carencia en el uso de fuentes de información por el lado de las instituciones, sino al contrario, los programas asignan esfuerzos a canales que, en distintos grados, son y no son utilizados por los estudiantes que ingresan a sus programas, mientras que el alineamiento ocurre predominantemente en canales digitales.

iv. Desafíos: Dificultades reportadas en la comunicación de elementos diferenciadores

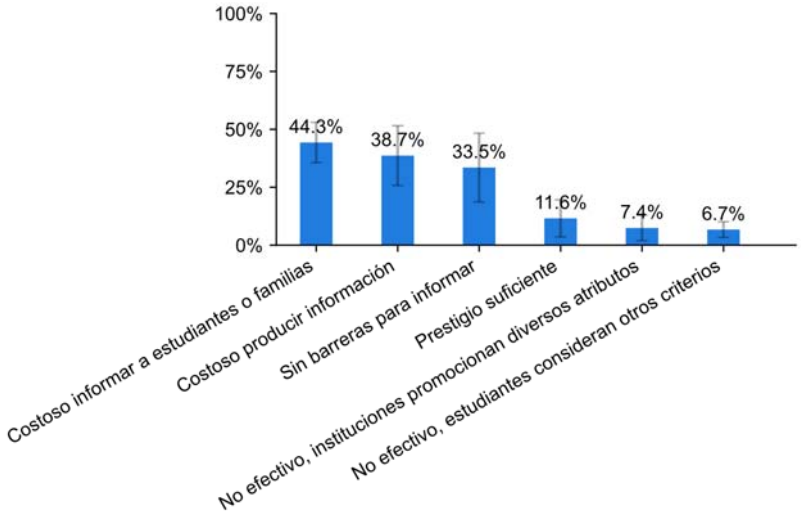
1057. Además de analizar la disponibilidad y calidad de la información proporcionada por las instituciones, se evaluaron los desafíos que los programas académicos enfrentan al comunicar atributos que los diferencian de alternativas similares.

1058. La Figura 144 presenta los principales obstáculos reportados por los programas en revelar información que los distingue. Los resultados indican que las barreras de naturaleza económica son, los obstáculos más reportados por los programas. Según los resultados obtenidos, el desafío principal, corresponde al costo asociado a la distribución y generación de información que permita transmitir a los estudiantes las características que distinguen a los programas.

1059. En contraste con lo anterior, un porcentaje considerable de programas, aproximadamente un 33,5%, no se ve enfrentado a dificultades significativas en la divulgación de información diferenciadora. Este subgrupo, que representa una de cada tres instituciones, operaría sin las barreras de recursos que parecen limitar al resto de programas, lo que apunta a una notable heterogeneidad en las capacidades y percepciones dentro del sistema. En complemento con lo anterior, aproximadamente un 11,4% de los programas considera que su prestigio institucional es suficiente.

1060. En resumen, los resultados indican que uno de los principales desafíos corresponde a la distribución y generación de información que caracterice los programas, mientras que un porcentaje menor, reporta factores ajenos a estos. Estos hallazgos refuerzan la idea de que, en la práctica, la divulgación de información sobre la calidad de los programas no solo implica costos, sino que también está influenciada por otros factores, como la reputación institucional, que podría reducir los incentivos a proporcionar información completa y verificable.

Figura 144: Porcentaje de programas que declara desafíos en la difusión de información



Fuente: Elaboración propia en base a los datos aportados por las IES en el Cuestionario a IES.

v. Acreditación institucional y retornos económicos: Análisis de eficiencia de la acreditación como mecanismo de señalización

1061. Los estudiantes enfrentan asimetrías de información al momento de elegir dónde y qué estudiar. La acreditación institucional actúa como un mecanismo de aseguramiento de calidad que, en teoría, debería funcionar como una señal confiable de la calidad educativa. Las instituciones pueden acreditarse por diferentes períodos, lo que debería reflejar distintos niveles de calidad institucional.

1062. Sin embargo, la calidad puede manifestarse de múltiples formas: excelencia académica, infraestructura, empleabilidad de los egresados, y retornos económicos, entre otras dimensiones. A continuación, nos centramos específicamente en los retornos económicos como una dimensión observable y relevante de la calidad institucional desde la perspectiva del estudiante como inversionista en capital humano a largo plazo.

1063. A continuación, buscamos responder si la acreditación institucional es un mecanismo eficiente de señalización del valor agregado institucional sobre los retornos económicos de los egresados. Para que esta funcione como señal eficiente, deberíamos observar una baja dispersión intra-grupo, en donde, instituciones del mismo nivel de acreditación deberían tener retornos económicos similares. Diferenciación entre grupos, en donde, permita ordenar a las instituciones según sus retornos. Además de un bajo traslape de retornos entre los distintos niveles de acreditación.

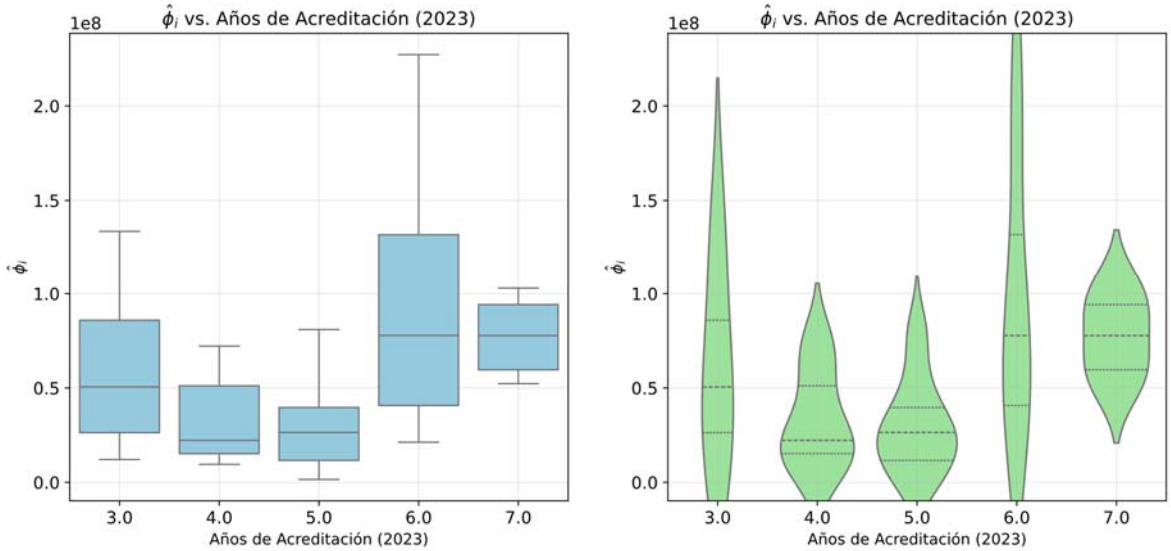
1064. Si la dispersión dentro de cada nivel de acreditación es alta y existe un traslape sustancial entre niveles, entonces la acreditación no permite a los estudiantes discriminar efectivamente entre instituciones en términos de retornos esperados. Esto es precisamente lo que se encontró en el análisis que sigue.

1065. Para estimar el valor agregado institucional, implementamos un modelo de efectos fijos que descompone el VPN de los retornos económicos de un programa universitario o técnico-profesional como fue descrito anteriormente en la sección de métricas tradicionales.

1066. El efecto fijo institucional (ϕ_i) representa el valor agregado de una institución sobre los retornos económicos de sus egresados, una vez controladas las diferencias inherentes entre carreras. Este parámetro debiese capturar aspectos como la calidad de la enseñanza y del cuerpo docente, reputación institucional en el mercado laboral, redes de contacto y apoyo a la empleabilidad, infraestructura y recursos pedagógicos. En donde, valor más altos de ϕ_i indican que la institución genera mayores retornos económicos para sus egresados, manteniendo constante la carrera.

1067. La Figura 145 presenta dos representaciones complementarias de la distribución de efectos fijos institucionales por años de acreditación en universidades. El panel izquierdo, muestra que la dispersión del efecto fijo institucional es considerable en todos los niveles de acreditación, con rangos intercuartílicos amplios que reflejan heterogeneidad intra-grupo. El panel derecho, complementa esta evidencia al revelar la forma de las distribuciones, confirmando el traslape significativo entre categorías.

Figura 145: Dispersión del valor agregado institucional por años de acreditación (2023) – Universidades



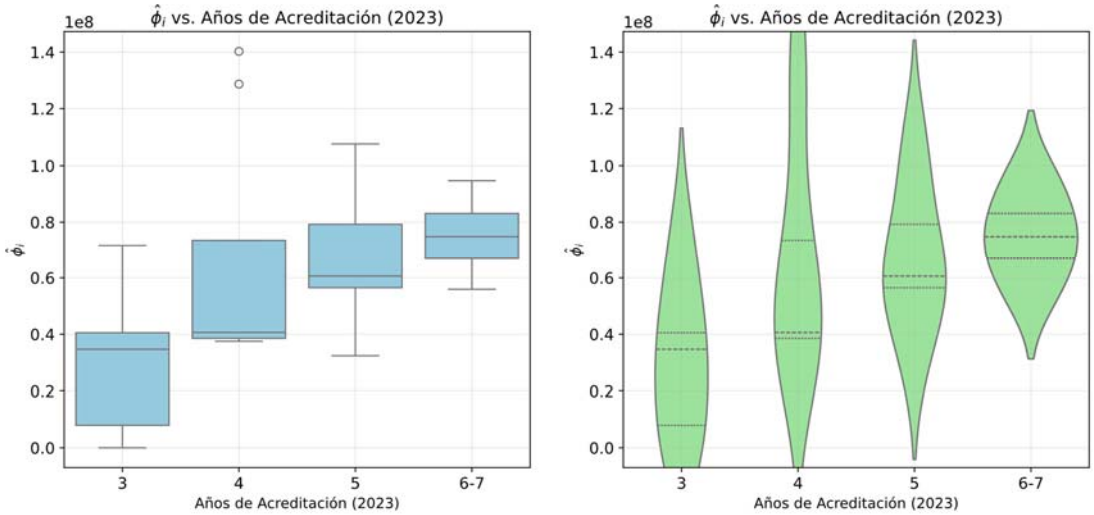
Nota: Los efectos fijos de las instituciones (ϕ_i) se estiman controlando por efectos fijos de carrera.
Fuente: Elaboración propia en base a los retornos económicos estimados.

1068. Tres hallazgos son relevantes. Primero, instituciones con 6 a 7 años de acreditación, exhiben heterogeneidad en sus efectos fijos, con un rango de variación comparable a la diferencia entre los niveles extremos del sistema. Segundo, algunas instituciones con menos años de acreditación presentan efectos fijos comparables o superiores a la mediana de instituciones con mayor acreditación. Tercero, en ciertos años, la varianza intra-grupo es de magnitud similar a la varianza entre grupos, lo que corresponde a un

alto traslape entre el valor agregado de instituciones de distintos años de acreditación, sugiriendo un efecto limitado del nivel de acreditación como herramienta diferenciadora.

1069. La Figura 146 replica el análisis para las instituciones técnico-profesionales. Los resultados son similares a los encontrados para universidades. La dispersión de efectos fijos dentro de cada nivel de acreditación es marcadamente alta. En cuanto a la mediana, se observa un patrón generalmente creciente al pasar de 3 a 5 años y nuevamente hacia 7 años. Pese a ello, el rango de variación dentro de un mismo nivel de acreditación es comparable o superior a la diferencia o superior a la diferencia entre la mediana de diferentes niveles y existe fuerte traslape entre distribuciones, lo que sugiere que también los niveles de acreditación proporcionan información limitada sobre el valor agregado institucional en términos de retornos económicos.

Figura 146: Dispersión del valor agregado institucional por años de acreditación (2023) – CFT e IP



Nota: Los efectos fijos de las instituciones $(\widehat{\phi_\iota})$ se estiman controlando por efectos fijos de carrera.
Fuente: Elaboración propia.

1070. En resumen, el análisis revela tres hallazgos principales consistentes entre subsistemas.

1071. Primero, controlando por las diferencias de retornos entre carreras, la dispersión de los efectos institucionales dentro de cada nivel de acreditación es amplia. Este resultado descarta la hipótesis de que la heterogeneidad de los retornos observada en el VPN se debe principalmente a la composición de las carreras de las instituciones. Por el contrario, la evidencia indica diferencias en el valor agregado entre instituciones con niveles de acreditación idénticos.

1072. Segundo, las distribuciones de efectos fijos institucionales entre distintos niveles de acreditación traslapan entre ellas. Este traslape implica que el nivel de acreditación no separa efectivamente instituciones según el valor agregado de estas, limitando su

utilidad como heurística para comparar alternativas de una misma carrera en distintas instituciones.

1073. En tercer lugar, la acreditación no establece un ordenamiento claro de las instituciones según su valor agregado, manteniendo constante la carrera. La relación entre acreditación y efecto fijo institucional es débil no monótona en gran parte de los casos observados.

D. Conclusiones Hipótesis 2

1074. La divulgación de información es un elemento clave en la toma de decisiones de los consumidores, especialmente en los mercados donde la calidad de los servicios no es inmediatamente observable. En el ámbito de la educación superior, la provisión de información clara, accesible y relevante resulta fundamental para que los estudiantes puedan comparar opciones de manera informada. Sin embargo, los resultados de este estudio evidencian que las instituciones no siempre logran satisfacer esta necesidad de manera efectiva.

1075. El análisis confirma la existencia de desajustes entre la información que los programas y sus instituciones, difunden y aquella que los estudiantes declaran valorar en su proceso de decisión. Se que, en gran parte de los atributos analizados, la información difundida a través de las páginas web institucionales es genérica e inconsistencias entre los esfuerzos de los programas por difundir características que distinguen sus programas y la información que declaran valorar, al momento de elegir qué y dónde estudiar, por parte de los estudiantes que ingresan a estos. Esta divergencia sugiere una falta de alineación entre las estrategias de divulgación y las preferencias de información de los estudiantes.

1076. Además, los hallazgos revelan que la información proporcionada por las instituciones tiende a ser incompleta y no comparable. El análisis de las páginas web de admisión muestra una considerable heterogeneidad en la cantidad y calidad de los datos disponibles, por atributo, con una predominancia en el contenido genérico en lugar de métricas concretas que permitan evaluaciones objetivas. Esta asimetría en la provisión de información representa una falla de mercado, ya que los estudiantes no cuentan con los datos necesarios para tomar decisiones racionales y basadas en evidencia.

1077. Por otra parte, las instituciones reportan enfrentar barreras en la generación y difusión de información. Los costos asociados a la producción de datos verificables y la falta de incentivos para divulgar información comparativa contribuyen a la persistencia de este problema.

1078. En consecuencia, los resultados encontrados contradicen la hipótesis de que las IES revelan información completa y transparente sobre sus programas. La falta de datos estandarizados y comparables tiene el potencial de limitar la competencia basada en calidad y dificulta el acceso de los estudiantes a información que puede ser decisiva para su elección. Para mejorar la eficiencia del proceso de toma de decisiones, se

requieren mecanismos que permitan asegurar que los postulantes puedan acceder a datos objetivos que reflejen de manera precisa las características de cada programa.

E. Recomendaciones Hipótesis 2

1079. La divulgación de información es un elemento clave para la toma de decisiones informadas en educación superior. Sin embargo, los resultados de esta investigación muestran que las instituciones no siempre proporcionan datos completos y comparables sobre sus programas académicos. Esta sección presenta recomendaciones basadas en experiencias internacionales y estándares que han demostrado ser efectivos para mejorar la transparencia en los mercados.

Principios fundamentales:

1080. *Accesibilidad:* La información debe estar no solo disponible, sino también alcanzable y comprensible para los estudiantes y sus familias. La divulgación efectiva trasciende la mera publicación pasiva de datos; requiere una estrategia proactiva que garantice que los potenciales postulantes reciban información clara a través de múltiples canales y formatos.

1081. *Relevancia versus volumen:* La calidad de la información es más importante que la cantidad. Las políticas de divulgación deben enfocarse en la claridad, la relevancia y la comparabilidad, evitando el exceso de tecnicismos que dificultan la comprensión. La personalización también es clave: las herramientas informativas deben adaptarse a las necesidades de cada estudiante, permitiéndoles acceder a información que realmente refleje sus expectativas y aspiraciones.

1082. Además, la *simplicidad* es fundamental para mejorar el impacto de la divulgación. Dado que los estudiantes enfrentan limitaciones de tiempo y capacidad de procesamiento, la información debe presentarse de manera concisa y estructurada, asegurando que no solo sea accesible, sino también utilizada en la toma de decisiones.

i. Recomendación 1: Desarrollar, sobre la base de las plataformas de información actualmente existentes, una plataforma digital centralizada e interactiva sobre la oferta académica.

1083. 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.

1084. 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.

1085. Esta recomendación requiere acciones de la Subsecretaría de Educación Superior.

ii. Recomendación 2: Establecer un hito informativo obligatorio para futuros estudiantes de la educación superior en el proceso de admisión.

1086. 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.

1087. 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.

1088. Esta recomendación requiere acciones de la Subsecretaría de Educación Superior en conjunto con el Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional (DEMRE) de la Vicerrectoría de Asuntos Académicos de la Universidad de Chile.

iii. Recomendación 3: Reforzar la divulgación de información relativa a variables competitivas relevantes para los estudiantes por parte de las IES.

1089. 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.

1090. 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.

1091. Esta recomendación apunta al proceso de revisión de criterios y estándares que cada cinco años desarrolla la Comisión, cuyo resultado se cristaliza a través de la dictación de una resolución exenta.

iv. Recomendación 4: 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.

1092. 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 Unido[421], Australia[422] y Países Bajos[423], por ejemplo, existe una obligación legal de medir y publicar los niveles de satisfacción estudiantil por programa. En otros casos, como Estados Unidos[424] y Canadá[425], 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.

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

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

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

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

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

1093. 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.

1094. 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 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 de satisfacción de los estudiantes luego del egreso, o su desenvolvimiento en el mercado laboral.

1095. 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.

v. Recomendación 5: Mejorar la transparencia general acerca del valor económico agregado de cursar distintos programas de pregrado.

1096. 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.

1097. 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.

VI. Hipótesis 3: Impacto de la regulación en la libre competencia

A. Introducción

1098. El presente capítulo examina algunos aspectos centrales de la regulación de la educación superior chilena desde una perspectiva de libre competencia. Primero, se identifican barreras normativas que resultan aptas para afectar el desempeño competitivo de las instituciones de educación superior ("IES"); y segundo, se proponen recomendaciones para superarlas. El análisis regulatorio se centra en dos áreas principales: determinadas asimetrías regulatorias capaces de afectar la competencia, y la regulación de títulos y grados académicos.

1099. En lo que respecta a las asimetrías regulatorias, se identifican algunas diferencias normativas entre IES que resultan aptas para limitar el desenvolvimiento competitivo de las universidades del Estado, en particular su capacidad de innovación, expansión y adaptación a las dinámicas del mercado *vis-à-vis* agentes rivales o potencialmente rivales de carácter no estatal.

1100. En materia de financiamiento, se analizan criterios de distribución de recursos públicos que no favorecen de buen modo la competencia entre instituciones ni responden a otros objetivos claros de política pública. Específicamente, se identifica el mecanismo asignación del componente mayoritario del Aporte Fiscal Directo ("**AFD**") como uno que sería oportuno revisar a luz de esta consideración.

1101. Adicionalmente, el capítulo aborda la regulación del sistema de títulos y grados, examinando sus efectos sobre la estructura de la oferta académica y la competencia en el sector. Se identifican cuatro problemas. Primero, la imprecisión terminológica y la falta de claridad en las definiciones de títulos y grados dificulta su interpretación y comparación por parte de estudiantes y empleadores. Además, la poca claridad interna entorpece su reconocimiento y equivalencia con estándares internacionales. Segundo, la normativa (directa e indirectamente) establece duraciones mínimas sin justificaciones académicas claras, lo cual genera rigidez en la extensión de los programas. Tercero, la dispersión en la nomenclatura de los programas académicos puede favorecer la confusión entre los postulantes, restringiendo la competencia entre programas con contenidos similares. Finalmente, la falta de mecanismos claros de convalidación de créditos restringe la movilidad estudiantil, lo que reduce la eficiencia del sistema y la adaptabilidad de los estudiantes a nuevas oportunidades de formación.

1102. Con respecto a cada uno de los problemas identificados, el capítulo propone recomendaciones normativas con el objetivo de mejorar el desenvolvimiento competitivo de las IES. En cuanto a la regulación de la gestión y gobernanza, se sugiere revisar cuidadosamente algunas de las regulaciones aplicables a las universidades estatales sobre la base de diferenciaciones ya reconocidas en el ordenamiento jurídico, a efectos de reducir cargas administrativas desproporcionadas y evaluar mecanismos que permitan mayor eficiencia en su gestión. Respecto al financiamiento, se recomienda

revisar los criterios de distribución del componente histórico del AFD, con el objeto de que se ajusten a parámetros objetivos actualizados.

1103. En relación con la estructura de títulos y grados, se plantea la necesidad de actualizar las definiciones legales para mejorar la claridad y pertinencia de los distintos niveles de formación, revisar restricciones innecesarias en la duración de las carreras y mejorar la plataforma MiFuturo con el propósito de facilitar la comparación entre un mayor número de programas académicos. Asimismo, se propone fortalecer los mecanismos de convalidación y reconocimiento de trayectorias previas, facilitando la movilidad estudiantil dentro del sistema.

1104. La implementación de estas medidas debiese contribuir a generar un entorno más competitivo y dinámico en la educación superior chilena por la vía de incrementar los incentivos a la mejora continua en la calidad de los programas, promover una distribución adecuada de los recursos y otorgar a los estudiantes mayores oportunidades de desarrollo académico y profesional. Al formularlas, se consideró el denso marco normativo que configura el sistema de educación superior chileno, entendiendo que el mismo está atravesado por finalidades que exceden la óptica de libre competencia que estructura y delimita el objeto de este Estudio.

B. Asimetrías regulatorias

1105. Bajo un enfoque de libre competencia, resulta natural sostener que la regulación debiese procurar que ningún actor enfrente barreras relevantes que limiten su desarrollo de cara a otros agentes que compiten o pueden competir en el mismo mercado. Exactamente en estos términos, la OCDE, a través de su "*Competition Assessment Toolkit*", recomienda a los Estados participantes de la organización revisar regulaciones que "*incrementen significativamente los costos de producción para algunos proveedores en comparación con otros*"[426].

1106. En efecto, la libre competencia implica, desde una perspectiva jurídica, la igualdad de los competidores ante el derecho, asegurando un trato equitativo que les permita ejercer su autonomía en el mercado[427]. En Chile, la doctrina refuerza esta visión al señalar que el bien jurídico protegido por el DL 211 es "*en lo político y económico, la libertad del sujeto que se ejerce en condiciones de mercado equitativas; en sentido técnicamente jurídico, es la autonomía privada de la persona en el ámbito de su actividad económica*"[428].

---

[426] OECD. «Competition Assessment Toolkit: Volume 3. Operational Manual». 2019. Disponible en el siguiente vínculo. (último acceso: octubre 2025): 2.

[427] Garrigues, Joaquín. *La defensa de la competencia mercantil. Temas de Derecho Vivo.* (Editorial Tecnos, 1977): 142.

[428] Streeter, Jorge. *Modificación de la Ley de Defensa de la Competencia.* Documento de Trabajo. (Santiago: Estudio Philippi, Yrarrazaval, Pulido & Brunner, 2001): 13.

1107. Sobre la base de estas consideraciones y de la revisión de la regulación vigente realizada en el Capítulo II de este Estudio, se examinan a continuación, dos áreas donde las diferencias regulatorias son más pronunciadas. En primer lugar, las asimetrías en la gobernanza y gestión de las IES, donde las universidades estatales enfrentan cargas normativas más estrictas, algunas de las cuales resultan aptas para afectar su desempeño competitivo *vis-à-vis* agentes no sujetos a tales cargas. En segundo lugar, se examinan las asimetrías asociadas con fuentes específicas de financiamiento público, evidenciando cómo el criterio que determina su distribución da lugar a distorsiones.

i. Asimetrías regulatorias en cuanto a gestión y gobernanza

a. Antecedentes

I. Naturaleza jurídica de las IES

1108. Tal como se observó en el Capítulo II, en Chile la educación superior universitaria tiene como finalidad la generación y desarrollo del conocimiento y sus aplicaciones, y el cultivo de las ciencias, la tecnología, las artes y las humanidades[429]. Las universidades estatales están además mandatadas a contribuir al fortalecimiento de la democracia, al desarrollo sustentable y al progreso social.

1109. En efecto, la naturaleza jurídica de las universidades varía según su carácter estatal o privado, lo cual impacta en la forma en que cumplen sus funciones y en las regulaciones que el ordenamiento jurídico les impone.

1110. Por un lado, la ley exige que las universidades privadas se organicen como corporaciones de derecho privado sin fines de lucro[430]. Esto implica que -si bien deben cumplir tanto con las normativas aplicables a las IES como con aquella aplicable a las corporaciones sin fines de lucro- operan con la libertad inherente a las relaciones entre particulares.

1111. Por otro lado, con la dictación de la Ley N° 21.094 en 2018, las universidades estatales pasaron a definirse legalmente como personas jurídicas de derecho público que forman parte de la Administración del Estado y se relacionan con el Presidente de la República a través del Ministerio de Educación ("**MINEDUC**")[431]. Esta condición implica que están sujetas no solo al marco normativo educacional, sino también a las exigencias generales propias del derecho público. Lo mismo aplica para los centros de formación técnica estatales ("**CFT**"), definidos legalmente como personas jurídicas de derecho público

[429] Artículo 1 de la Ley Nº 21.091, de 2018, sobre Educación Superior.

[430] Artículo 53 del Decreto con Fuerza de Ley N°2, de 2010, que fija texto refundido, coordinado y sistematizado de la Ley Nº20.370 con las normas no derogadas del Decreto con Fuerza de Ley Nº 1, de 2005.

[431] Artículo 1 de la Ley N.º 21.094, de 2018, sobre Universidades Estatales.

autónomas, con personalidad jurídica y patrimonio propios, que se relacionan con el Presidente de la república a través del MINEDUC[432].

1112. Sin perjuicio de que la ley establece algunas reglas especiales para las IES estatales[433], la jurisprudencia judicial y administrativa ha interpretado consistentemente que estas universidades son una institución más dentro del aparato estatal. En efecto, tanto la Contraloría General de la República ("**CGR**") como el Excmo. Tribunal Constitucional las califican como *servicios públicos*[434], lo que ha importado, primero, su sujeción al derecho administrativo aplicable a la generalidad de los órganos de la administración del Estado en todo lo no excepcionado expresamente por la ley y, segundo, una interpretación restrictiva de tales excepciones.

II. Diferencias entre las universidades estatales y los servicios públicos en sentido tradicional

1113. A diferencia de otros servicios públicos, las universidades estatales deben equilibrar su misión legal de contribuir al desarrollo del país con los desafíos de operar en un entorno donde compiten y se espera que compitan. En este escenario, tres aspectos fundamentales las distinguen de los servicios públicos en sentido tradicional: su *autonomía,* su estructura de *financiamiento* y su participación como *competidores* en el mercado de la educación superior.

1114. En la estructura orgánica de la Administración del Estado, la *autonomía* universitaria (que, de conformidad con el Artículo 2 de la Ley N° 21.094, se proyecta al plano académico, económico y administrativo), es un atributo particular y distintivo frente a la generalidad de los órganos públicos. Ella importa, entre otros, que la elección de sus autoridades es realizada por la propia comunidad universitaria, y no por el Ejecutivo, lo que refuerza su independencia de la administración central del Estado[435].

1115. El *financiamiento* de las universidades estatales también exhibe diferencias claras con la noción clásica de servicio público. A diferencia de los servicios públicos tradicionales, cuya operación es financiada íntegramente, por regla general, por el Estado, solo una

[432] Artículo 1 de la Ley N.º 20.910, de 2016, que crea Quince Centros de Formación Técnica Estatales.

[433] La Ley N.º 21.094, de 2018, sobre Universidades Estatales establece reglas especiales en materia de contratos administrativos de suministro y prestación de servicios (artículo 36); convenios con organismos públicos y entidades extranjeras (artículo 37); licitación privada y trato directo (artículo 38); ejecución y celebración de actos y contratos (artículo 39); control y fiscalización de la Contraloría General de la República (artículo 41); y contratación de labores accidentales no habituales (artículo 48).

[434] Contraloría General de la República. *Dictamen* N° 047500N04, 21 de septiembre de 2004; Tribunal Constitucional de Chile. 2011. *Sentencia Rol N° 1.892-11*, considerando 4, 5 y 16.

[435] Esto implica que la máxima autoridad de la universidad no es designada por el presidente ni por ninguna otra autoridad estatal, sino por la comunidad universitaria, conforme al procedimiento establecido en la Ley N.º 19.305. Además, dicha comunidad no solo tiene el derecho de elegir a su Rector, sino también la facultad de presentar reclamaciones respecto al proceso electoral, las cuales son revisadas por el Tribunal Electoral Regional y, en última instancia, por el Tribunal Calificador de Elecciones.

fracción menor[436] del presupuesto de las IES estatales se financia a través de la Ley de Presupuestos y otros subsidios a la oferta (como el "*Aporte Institucional Universidades Estatales*")[437]. En lo demás, las universidades estatales se financian a través de los mismos instrumentos que sus contrapartes privadas (becas, créditos, gratuidad), siéndoles aplicables los mismos controles específicos anejos a algunos de esos mecanismos.

1116. Finalmente, la *competencia* es un factor fundamental que, en el entorno institucional actual, distingue a las universidades estatales de los servicios públicos en sentido tradicional. La actividad de servicio público, en su noción tradicional, se caracteriza por el aseguramiento y control de la actividad respectiva por parte del Estado y de ahí que ella esté íntimamente vinculada, en la doctrina del derecho administrativo, con la noción de reserva pública previa o *publicatio*[438]. En efecto, mientras que un servicio público en sentido tradicional supone o a lo menos tiende a acercarse, desde una perspectiva económica, a una situación de monopolio público sobre la actividad, las universidades estatales deben competir por estudiantes, académicos, fondos de investigación y prestigio institucional[439].

1117. Además, es pertinente notar en lo que respecta al cumplimiento de la regulación sectorial y estándares de calidad, las IES estatales se rigen por varias normas que aplican a la generalidad de los actores del sector. Así, no obstante ser comprendidas como servicios públicos (esto es, órganos del Estado), están sujetas a la fiscalización de la Superintendencia de Educación Superior. De modo análogo, la calidad de servicio que proveen no se rige por su ley orgánica o marco regulatorio propio, sino que se evalúa, acredita y promueve a través del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación, cuyos criterios y procedimientos aplican a la generalidad de las IES, cualquiera sea su naturaleza.

1118. Esta situación genera una dualidad inexistente en otros servicios públicos: por un lado, las universidades estatales cumplen un fin social alineado con las responsabilidades y rol del Estado en la educación, lo que justifica su tratamiento de servicio público; por

---

[436] Superintendencia de Educación Superior. «Ficha Estandarizada Codificada Única de Situación Financiera (FECU) de las instituciones de educación superior del país». Resumen de Situación Financiera IES. 2023. Disponible en el siguiente vínculo. (último acceso: octubre 2025).

[437] Existen fundamentalmente 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; véase, en particular, su artículo 56).

[438] Duguit, Léon. *Les transformations du droit public* (París: Librairie Félix Alcan, 1913): 51; López-Muñiz, José Luis Martínez. «La publicación de recursos y servicios», en *Estudios de derecho público económico: Libro homenaje al prof. Dr. D. Sebastián Martín-Retortillo*, editado por Luis Cosculluela Montaner y Sebastián Martín-Retortillo Baquer. (España: Civitas, 2003): 687-718; Blanquer, David. *Derecho administrativo* (Valencia: Tirant lo Blanch, 2010): 306.

[439] Agüero, Francisco. «Competir en una Cancha Dispareja: Una Relectura de la Aplicación del Procedimiento Administrativo a las Universidades Estatales», en *La Modernización del Derecho Administrativo: Reflexiones a 20 Años de las Leyes de Procedimiento, Contratación y Alta Dirección Pública. Actas de las XIX Jornadas de Derecho Administrativo*, editado por Karen Asenjo. (Universidad de Los Lagos: Thomson Reuters, 2024): 325.

otro, compiten y se espera que compitan en el mercado para lograr resultados y obtener los recursos necesarios para su funcionamiento. Esta dualidad -*servicio público y competencia en el mercado*- es inusual y plantea algunos desafíos regulatorios relevantes.

1119. El problema identificado no ha sido ajeno al legislador ni a las preocupaciones de las autoridades sectoriales. A lo largo de los años, han existido diversos intentos por reconocer la naturaleza jurídica particular de las universidades estatales y establecer un marco normativo que refleje sus especificidades.

1120. El primer antecedente data de 1992, cuando se presentó un proyecto de ley destinado a modificar la entonces vigente Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza ("**LOCE**"), con el propósito, entre otros, de permitir que las universidades estatales se rigieran, en última instancia, por normas de derecho privado[440-441]. Un año más tarde, en octubre de 1993, el Presidente de la República ingresó un proyecto de ley que proponía un régimen especial para estas instituciones, con el objetivo de fortalecer su autonomía y facilitar su desarrollo institucional[442]. La iniciativa buscaba otorgarles un estatus jurídico diferenciado dentro de la administración del Estado, permitiéndoles competir en igualdad de condiciones con las universidades privadas.

1121. En 1997, se impulsó un nuevo intento en la misma línea, proponiendo flexibilizar la administración de las universidades estatales a fin de mejorar su capacidad de gestión[443]. Sin embargo, al igual que en los casos anteriores, la discusión de este proyecto no prosperó.

1122. Por su parte, el marco normativo vigente (Ley N° 21.094 sobre Universidades Estatales, dictada en 2018) contempla en sus artículos 35 y siguientes excepciones que buscan aliviar ciertas cargas administrativas que enfrentan estas instituciones (*supra*). Como se vio, empero, su alcance normativo limitado y la interpretación restrictiva de ellas por parte de la CGR ha moderado su impacto, manteniéndose algunas cargas administrativas que, en un contexto de competencia con actores no sujetos a ellas, resultan aptas para afectar su competitividad.

1123. Con posterioridad, se han estudiado algunas alternativas por las autoridades sectoriales. La Subsecretaría de Educación Superior constituyó en 2024 una Comisión Consultora a la que encargó evaluar y proponer ajustes legislativos y reglamentarios al

---

[440] Ibíd., 331-333.

[441] Cámara de Diputados. «Boletín N° 797-04, que modifica la Ley Nº 18.962, orgánica constitucional de enseñanza». Disponible en el siguiente vínculo (último acceso: octubre 2025).

[442] Senado. «Boletín N°1106-04, que establece un régimen especial para las universidades estatales, con el objeto de facilitarles el ejercicio de su autonomía». Disponible en el siguiente vínculo (último acceso: octubre 2025).

[443] Senado. «Boletín N° 2054-04, Proyecto de ley marco de universidades estatales». Disponible en el siguiente vínculo (último acceso: octubre 2025).

marco regulatorio de las universidades estatales con la finalidad de contribuir a una gestión administrativa y financiera moderna por parte de dichas instituciones[444-445].

b. Problemas de Libre Competencia

1124. Es importante recalcar que, en principio y en atención a su propia naturaleza, la aplicación de estas normas a las universidades del Estado está desde luego justificada, siendo funcionales a los objetivos de responsabilidad, probidad, transparencia y rendición de cuentas perseguidos por el legislador[446].

1125. 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. En la actualidad, universidades del Estado y privadas compiten entre sí por las mismas variables: estudiantes, académicos, recursos y prestigio, entre otros, y lo hacen en un contexto en que, ambos tipos de instituciones pueden estar sujetos, en una medida muy importante, a las mismas reglas en materia de financiamiento (*supra*). En este escenario, algunas inflexibilidades operativas propias del marco regulatorio de los servicios públicos pueden llegar a afectar el desempeño competitivo en relación con otros agentes que se desenvuelven en el mismo mercado.

1126. La legislación vigente ha reconocido parcialmente este problema. La Ley N° 21.094 introdujo algunas excepciones a las reglas generales del derecho administrativo fundadas *"en la especificidad de sus funciones, la autonomía propia de su quehacer institucional y la necesidad de propender a una gestión administrativa y financiera más*

---

[444] La Comisión propuso avanzar (reforzar y profundizar) en un tratamiento particular, reconociendo que las universidades estatales constituyen un servicio público de naturaleza especial, lo que justifica un tratamiento también especial, acorde con los desafíos que enfrentan. Con ese objetivo, el Tercer Informe Técnico evacuado por la Comisión sugiere, por ejemplo, restringir el conjunto de trámites afectos al trámite de toma de razón por la Contraloría General de la República, flexibilizar el régimen de contratación laboral para la ejecución de proyectos y actividades específicas, introducir la facultad no renovación de empleos a contrata bajo determinadas causales específicas (a efectos de proveer mayor flexibilidad en la gestión del personal de la institución), entre otros. Subsecretaría de Educación Superior. «Tercer Informe Técnico sobre el Marco Jurídico y de Financiamiento de las Universidades del Estado». 30 de noviembre de 2024. (último acceso: octubre 2025): 65 y siguientes. Cabe prevenir que la sección VI de documento, a la que se alude, contiene también otras propuestas de mejora en la gestión de las instituciones que no guardan relación con las diferencias regulatorias analizadas en este Estudio y que exceden, por tanto, el problema al que aludimos aquí (ej. sección VI.2).

[445] En la misma línea, el Primer Informe Técnico evacuado por la Comisión propone que se incluya la posibilidad de castigar créditos incobrables una vez agotados prudencialmente los medios de cobro (esto es, sin requerir una declaración judicial de prescripción). Asimismo, plantea permitir la condonación total o parcial de intereses, reajustes, multas y gastos de cobranza asociados a deudas en favor de la universidad. La Comisión sugiere también ampliar la exención de la Ley N°19.886 para la contratación con personas jurídicas extranjeras o internacionales a efectos de que resulte aplicable a la contratación de servicios (y no solo al suministro de bienes muebles) que por sus características no pueden ser adquiridos en Chile y a la hipótesis en que las condiciones de adquisición son más ventajosas en el extranjero. 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. Una prevención análoga a la realizada en la nota precedente aplica a este caso.

[446] Artículo 35 de la Ley N°21.094, de 2018, sobre Universidades Estatales.

expedita y eficiente"[447]*.* Así, existen algunas reglas especiales en materia de contratos administrativos de suministro y prestación de servicios (artículo 36); convenios con organismos públicos y entidades extranjeras (artículo 37); licitación privada y trato directo (artículo 38); ejecución y celebración de actos y contratos (artículo 39); control y fiscalización de la CGR (artículo 41); y contratación de labores accidentales no habituales (artículo 48). No obstante, el alcance de estas excepciones es limitado, lo que se refuerza en algunos casos por la interpretación que tendido a prevalecer sobre su ámbito de aplicación y, en definitiva, la experiencia práctica adquirida a algunos años de dictarse la Ley N°21.094.

1127. En efecto, durante el transcurso del Estudio, diversas instituciones[448], relevaron numerosos aspectos regulatorios que, en su opinión, importan costos administrativos o pecuniarios elevados, y con ella una merma en su gestión y capacidad de competir de igual a igual con instituciones no sujetas a constricciones análogas. En línea con ello, la Subsecretaría de Educación Superior ha relevado recientemente varios de estos problemas y ha propuesto distintas opciones para abordarlos[449-450].

1128. Algunos ejemplos de tales restricciones que merecen perfeccionarse y que son relevantes desde la perspectiva de la libre competencia son las siguientes:

a. *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.

b. *Multiplicidad y superposición de controles:* Las universidades estatales, en la actualidad, están sujetas a múltiples controles internos y externos.

---

[447] Artículo 35 *in fine* de la Ley N° 21.094, de 2018, sobre Universidades Estatales. Las excepciones ("régimen especial") están contenidas en los artículos 36 y siguientes de la ley.

[448] Principalmente el Consorcio de Universidades Estatales (CUECH) y algunas IES de manera particular.

[449] 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.

[450] 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.

A nivel interno, la ley requiere obligatoriamente establecer una Contraloría interna universitaria. A nivel externo, están sujetas, entre otros, al control de la CGR (en su faz jurídica y de cuentas), de la Superintendencia de Educación Superior y del MINEDUC, además de las vías de impugnación judicial de sus actos administrativos. En efecto, a diferencia de otros organismos públicos de naturaleza jurídica similar[451], las universidades estatales están sometidas a un control pleno de juridicidad y legalidad por parte de la CGR.

Aunque a efectos de aumentar su flexibilidad operativa, la legislación actual contempla un listado de trámites exentos de toma de razón452, la experiencia práctica sugiere que podrían incorporarse algunas gestiones adicionales que forman parte del quehacer cotidiano de las instituciones, descansando en tanto en otros de los controles que contempla el sistema en la actualidad. Así, por ejemplo, algunas universidades reportan que la toma de razón de los trámites conducentes al nombramiento de nuevos profesores puede durar más de tres meses, pudiendo incluso producirse demoras en el pago de remuneraciones. Esto puede representar una desventaja importante en la competencia por atraer buenos docentes, quienes, a su vez, constituyen uno de los factores que los estudiantes más valoran al momento de decidir dónde estudiar.

c. *Imposibilidad de castigar contablemente deudas:* Las universidades estatales carecen de una facultad efectiva para castigar créditos incobrables en sus registros contables, a diferencia de las IES privadas con las que compiten.

Si bien el artículo 39, letra g), de la Ley N° 21.094 autoriza a las universidades públicas a “castigar en sus contabilidades los créditos incobrables, siempre que hayan sido contabilizados oportunamente y hubieren prescrito las acciones judiciales para su cobro”, en la práctica esta disposición resulta de difícil aplicación. Ello se debe a que la exigencia de contar con una sentencia judicial que declare la prescripción implica un procedimiento extenso y costoso, cuya tramitación corresponde exclusivamente a los tribunales de justicia.

En el Dictamen N° E387504, de 31 de agosto de 2023, la CGR ratificó esta interpretación, confirmando que las universidades estatales no pueden castigar créditos incobrables sin una resolución judicial previa. En consecuencia, la aplicación efectiva de esta facultad resulta prácticamente inviable.

[451] Consejo para la Transparencia, INDH, Defensoría de la Niñez, Municipalidades, Comisión para el Mercado Financiero, entre otros.

[452] Artículo 41 Ley N°21.094, de 2018, sobre Universidades Estatales.

Esta restricción tiende a generar una asimetría regulatoria respecto del resto de los actores del sistema, ya que para las universidades privadas el castigo contable de deudas incobrables constituye una atribución discrecional, ejercida una vez "agotados razonablemente los medios de cobro"[453].

La imposibilidad de ejercer esta facultad afecta directamente la salud financiera de las universidades estatales y su evaluación por parte de los órganos reguladores, toda vez que tanto la Comisión Nacional de Acreditación[454] como la Superintendencia de Educación Superior[455] consideran indicadores financieros relevantes en sus procesos de acreditación y supervisión institucional.

1129. Si bien en el marco del Estudio no se recabaron antecedentes con el objeto de cuantificar el eventual impacto económico que estas (y otras) cargas tienen o podrían tener en las instituciones a las que se les aplica, la información recopilada permite sostener que algunas de ellas son, efectivamente, aptas para elevar los costos con que operan los agentes sometidos a ellas *vis-à-vis* los demás actores del sistema y que, desde la perspectiva de la libre competencia, ello es en sus propios términos un problema que merece atención[456].

1130. De este modo, aun cuando las restricciones y controles propios del derecho público resultan, en principio, 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.

---

[453] Artículo 31 N° 4 del Decreto Ley N° 824, de 1974, que aprueba texto que indica de la ley sobre impuesto a la renta; SII. Circular N° 24 de tratamiento tributario del castigo de créditos incobrables, conforme a lo dispuesto por el N° 4, del artículo 31 de la Ley de la Renta, 24 de abril de 2008. Disponible en el siguiente vínculo (último acceso: octubre 2025); SII. Circular N° 34 de tratamiento tributario del castigo de créditos incobrables en el caso de empresas de suministros de servicios domiciliarios, conforme a las normas del N°4 del artículo 31 de la Ley de la Renta,16 de junio de 2008. Disponible en el siguiente vínculo (último acceso: octubre 2025). Dichas circulares otorgan flexibilidad en este proceso según la cuantía de la deuda y la relación comercial con el deudor.

[454] En el caso de la CNA, los nuevos Criterios y Estándares de Calidad incorporan la sostenibilidad financiera como elemento central dentro de la dimensión "Gestión Estratégica y Recursos Institucionales", considerando flujos, riesgos y ratios financieros.

[455] Por su parte, la SES, conforme al artículo 20 de la Ley N° 21.091, analiza los estados financieros de las instituciones y formula recomendaciones orientadas a resguardar su viabilidad económica y la correcta destinación de los recursos.

[456] OECD. «Competition Assessment Toolkit: Volume 3. Operational Manual», 2019. Disponible en el siguiente vínculo. (último acceso: octubre 2025): 41. Este instrumento recomienda prestar especial atención a regulaciones que *"de alguna forma eleven los costos de ciertos oferentes por sobre los de otros*", por ejemplo, requiriendo el uso de ciertas tecnologías o técnicas para desarrollar su actividad productiva.

ii. Recomendaciones orientadas a mitigar el impacto de las actuales asimetrías regulatorias en la competencia

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

1131. Se recomienda perfeccionar y profundizar, cuidadosamente, el régimen de *derecho público diferenciado* para las universidades estatales actualmente reconocido en la legislación[457], 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.

1132. En línea con las restricciones recién identificadas, algunos ejemplos en este sentido (que están siendo estudiados, por lo demás, a nivel sectorial[458] y legislativo[459]) son los siguientes:

1133. Modificar la legislación vigente sobre contratación internacional, de modo que las universidades estatales puedan adquirir bienes y servicios a personas jurídicas extranjeras cuando las condiciones de compra sean más favorables que las disponibles en el mercado nacional.

1134. Revisar el conjunto de trámites ejecutados por universidades estatales cuya efectividad dependa de toma de razón por parte de la CGR, incorporado 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.

1135. 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.

1136. Como se observa, las recomendaciones formuladas se refieren únicamente a las universidades estatales y no a los CFT del Estado. Aunque podrían evaluarse también

---

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

[458] 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).

[459] El problema relativo a los créditos incobrables se encuentra actualmente siendo abordado en el Proyecto de Ley que Crea un Nuevo Instrumento de Financiamiento Público para Estudios de Nivel Superior y un Plan de Reorganización y Condonación de Deudas Educativas, «Boletín N° 17169-04». Disponible en el siguiente vínculo (último acceso: octubre 2025).

algunas adecuaciones a su régimen jurídico sobre la base de argumentos análogos a los expuestos más arriba, debe tenerse presente que estos aplican de forma más matizada a la realidad de los CFT estatales. En primer lugar, al tratarse de instituciones menos complejas, algunos de los problemas previamente identificados asociados a las cargas propias de derecho público no se plantean en su caso, o bien se plantean solo en menor medida. En segundo lugar, debe tenerse presente que el impacto en el desempeño competitivo que pueden tener diferencias regulatorias *vis-à-vis* instituciones no sujetas a tales cargas es en este caso menor, debido a ellos fueron creados, en parte, para ofrecer opciones de formación en territorios del país o materias en que se estimó que la oferta educativa provista por otras instituciones del subsistema técnico profesional era insuficiente o inexistente[460].

1137. Esta recomendación requiere introducir algunas adecuaciones en los artículos 35 y siguientes de la Ley N°21.094 sobre Universidades Estatales, por lo que se dirige Presidente de la República a través del Ministro de Educación.

iii. Asimetrías regulatorias en cuanto a financiamiento

a. Criterios de distribución del Aporte Fiscal Directo (AFD)

1138. Como se mencionó en el Capítulo II de este Estudio, las IES en Chile reciben aportes estatales a través de dos mecanismos principales: subsidios a la demanda y subsidios a la oferta.

1139. Los subsidios a la demanda incluyen becas, créditos fiscales y la política de gratuidad institucional, los cuales se destinan directamente al estudiante o demandante de educación superior, sin beneficiar de manera directa a una IES en particular. Estos instrumentos procuran reducir las barreras de acceso económico a la educación superior, permitiendo al estudiante elegir libremente la institución en la que desea matricularse. Considerando datos de 2023, los subsidios a la demanda representan aproximadamente un 69% de los recursos públicos destinados a la educación superior[461].

1140. Por otro lado, los subsidios a la oferta consisten en aportes directos a las instituciones, orientados a fortalecer su infraestructura, calidad académica y cubrir gastos operativos, entre otros. Estos subsidios pueden estar sujetos a condiciones específicas, como el cumplimiento de estándares de calidad o la realización de actividades de interés nacional. En 2023, los distintos mecanismos de financiamiento a la oferta representaron

[460] Sobre la creación de CFT en el sistema y su rol véase *supra,* Capítulo II.

[461] Superintendencia de Educación Superior, «Ficha Estandarizada Codificada Única de Situación Financiera (FECU) de las instituciones de educación superior del país»., Resumen de Situación Financiera IES, 2023. Disponible en el siguiente vínculo. (último acceso: octubre 2025). Los instrumentos de subsidio a la demanda que contempla actualmente el sistema se detallan en el Capítulo II de este Estudio.

aproximadamente un 31% del total de recursos fiscales destinados a la educación superior en Chile[462].

1141. Durante la realización del Estudio, instituciones y actores que se entrevistaron con el equipo investigador recurrentemente, identificaron como problema la falta de justificación en los criterios de distribución del AFD entre las distintas instituciones[463]. El AFD se caracteriza por ser un subsidio de libre disponibilidad, lo que implica que las instituciones beneficiarias pueden destinarlo sin restricciones a las áreas que consideren prioritarias para su funcionamiento y desarrollo[464].

1142. La preocupación reportada se refiere a la ausencia de criterios claros y transparentes en el reparto del componente mayoritario de los fondos del AFD, lo cual se percibe como una fuente de inequidad y distorsión a la competencia. El monto total del AFD para 2023 alcanzó M$276.443.371[465], lo que representa aproximadamente un 33% del financiamiento público a la oferta y un 10% del financiamiento público total a la educación superior para dicho año[466].

1143. Desde la perspectiva de promoción y eliminación de barreras a la competencia que orienta y estructura este Estudio, la preocupación recién reseñada resulta atendible. Como se observó en el Capítulo II, es efectivo que las reglas de distribución del AFD, que en lo sustantivo datan de 1988, atienden en su componente mayoritario a un criterio histórico basado, en último término, en las proporciones de distribución de dicho aporte utilizadas ese mismo año, esto es, hace casi cuatro décadas[467].

1144. De conformidad con dicho criterio, el 95% del AFD recibido por las instituciones destinatarias en 1989 debía basarse en la misma proporción que la utilizada para su distribución en 1988 y el 5% restante repartirse conforme a un modelo de asignación de recursos determinado mediante reglamento. A partir de 1990, las sumas que hayan correspondido a cada institución en el año inmediatamente anterior, como resultado de la aplicación de los dos porcentajes recién señalados, se consideran como la base para

---

[462] Superintendencia de Educación Superior, «Ficha Estandarizada Codificada Única de Situación Financiera (FECU) de las instituciones de educación superior del país»., Resumen de Situación Financiera IES, 2023. Disponible en el siguiente vínculo. (último acceso: octubre 2025).

[463] Información basada en reuniones sostenidas con actores del mercado.

[464] *Supra,* Capítulo II.

[465] 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.

[466] Cálculo hecho en base a: Superintendencia de Educación Superior. «Ficha Estandarizada Codificada Única de Situación Financiera (FECU) de las instituciones de educación superior del país». Resumen de Situación Financiera IES, 2023. Disponible en el siguiente vínculo (último acceso: octubre 2025); Dirección de presupuestos Gobierno de Chile. «Subsecretaría de Educación Superior 2023». Disponible en el siguiente vínculo (último acceso: octubre 2025).

[467] Decreto con Fuerza de Ley N.º 4, de 1981, que fija normas sobre financiamiento de las universidades.

determinar la proporción que corresponde a cada institución recibir en el año respectivo[468].

1145. Lo anterior importa, en la práctica, que la amplísima parte de los aportes fiscales canalizados a las instituciones a través de este instrumento no digan relación ni con su desempeño actual, ni con su eficiencia, ni con los resultados educativos obtenidos, ni con finalidades de política pública específicas.

1146. Por estas razones, entre otras, el criterio de distribución del 95% del AFD ha sido objeto de críticas, tanto en la literatura especializada[469] como a nivel de organismos internacionales que han tenido oportunidad de examinar el sistema chileno desde una perspectiva comparada[470].

1147. La falta de transparencia y de criterios verificables en la asignación de los recursos del componente mayoritario del AFD 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.

iv. Recomendaciones

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

1148. 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. La determinación precisa de los criterios corresponde a las autoridades del sector educacional.

1149. Dicha recomendación se plantea bajo un esquema de gradualidad, tomando en cuenta la necesaria adaptación de las instituciones actualmente receptoras a los cambios en la distribución de los fondos.

1150. Esta recomendación requiere la modificación del Decreto con Fuerza de Ley Nº4, de 1981, del Ministerio de Educación, que Fija normas sobre el Financiamiento de las

---

[468] Artículo 2 del Decreto con Fuerza de Ley Nº 4, de 1981, que fija normas sobre financiamiento de las universidades.

[469] Véase, por ejemplo: Ramírez, P., & Alfaro, J. «Desincentivo a la Investigación: Resultado del Comportamiento Inequitativo del Modelo de Aporte Fiscal Directo (AFD) a las Universidades Chilenas». *Formación Universitaria* 5, n.º 4 (2012): 27-36; Améstica, L., Gaete, H., & Llinas-Audet, X. «Segmentación y Clasificación de las Universidades en Chile: Desventajas de Inicio y Efectos de las Políticas Públicas de Financiamiento». *Ingeniare. Revista Chilena de Ingeniería* 22, nº 3 (2014): 384-397.

[470] OECD/The World Bank. «La educación superior en Chile». 16 de octubre de 2009. Disponible en el siguiente vínculo (último acceso: octubre 2025).

Universidades. Por lo anterior, se dirige al Presidente de la República a través del Ministro de Educación.

C. Regulación de la estructura de títulos y grados

1151. La estructura de títulos y grados en la educación superior chilena se rige por un entramado normativo basado en decisiones que se han mantenido casi intactas en los últimos treinta años[471]. Esta falta de actualización normativa, junto con un conjunto de disposiciones indirectas contenidas en distintos cuerpos legales, ha configurado un sistema que, si bien garantiza ciertos estándares de calidad, también contiene elementos perfectibles desde la perspectiva del fomento a la competencia en el sector.

1152. En esta sección se examina la regulación de la estructura de títulos y grados en Chile. Primero, se presentan antecedentes relevantes, incluyendo un análisis de la evolución histórica del sistema de títulos y grados. Luego, se explora la regulación vigente, distinguiendo entre regulación directa, que establece disposiciones normativas explícitas, y regulación indirecta, que influye en la estructura de títulos y grados a través de criterios administrativos, requisitos laborales y estándares institucionales. Posteriormente, se realiza un análisis crítico de la regulación actual, evaluando sus efectos sobre la estructura y funcionamiento del sistema.

1153. A continuación, se examinan los problemas de libre competencia derivados de este marco regulatorio, organizados en cuatro dimensiones clave: la imprecisión terminológica y falta de claridad en materia de títulos y grados; la rigidez en la duración y estructura de las carreras, que restringe la flexibilidad y adaptación a las necesidades del mercado; la dispersión en las denominaciones utilizadas por las instituciones para ofrecer programas académicos, lo que obstaculiza la comparación entre carreras similares; y las restricciones a la movilidad estudiantil, que limitan la transferencia entre instituciones y reducen la competencia entre ellas. En razón de los hallazgos detectados en cada una de estas dimensiones, se realizan propuestas de modificación normativa para superarlos o contribuir a su superación.

i. Antecedentes relevantes

a. Historia de la estructura de títulos y grados en Chile

1154. Durante gran parte del siglo XX, la regulación de títulos y grados estuvo marcada por la coexistencia entre la potestad estatal y la influencia de los colegios profesionales. La Universidad de Chile mantuvo durante décadas la exclusividad en la entrega de títulos, mientras que los colegios profesionales establecían los requisitos de acceso y ejercicio

[471] Ministerio de Educación. «Mineduc presenta propuesta para actualizar estructura de títulos y grados en la educación superior», *Subsecretaría de Educación Superior*, 23 de junio de 2021. Disponible en el siguiente vínculo (último acceso: octubre 2025).

de cada disciplina[472]. Sin embargo, con las reformas impulsadas en los años ochenta, este modelo se transformó profundamente. El DFL N° 1 de 1981 otorgó a todas las universidades la facultad de conferir títulos profesionales, estableciendo al mismo tiempo la exigencia de grado de licenciado para ciertas profesiones[473]. Paralelamente, el DL N° 3.621 de 1981 eliminó la obligatoriedad de la afiliación a los colegios profesionales, reduciendo su capacidad reguladora y consolidando a las IES como las únicas responsables del otorgamiento de títulos[474].

1155. Con la promulgación de la LOCE en 1990, se terminó de configurar el sistema actual de títulos y grados en Chile, estableciendo la diferenciación entre universidades, institutos profesionales ("**IP**") y CFT [475]. La LOCE reforzó la relación entre licenciatura y títulos profesionales, reservando la entrega de estos últimos exclusivamente a las universidades cuando requerían este grado académico. Además, reguló la educación técnica de nivel superior, estableciendo criterios mínimos de formación y duración de los programas. De este modo, la evolución normativa ha llevado a que las IES asuman un rol central en la formación y habilitación profesional.

1156. A continuación, se examina el marco normativo vigente y las disposiciones que rigen la clasificación y regulación de títulos y grados en Chile.

b. Regulación directa de la estructura de títulos y grados

1157. La regulación de los títulos y grados en la educación superior establece los criterios para la formación profesional y académica. Actualmente, esta regulación está definida en la Ley General de Educación ("**LGE**"), la cual establece los tipos de títulos que pueden otorgar las distintas IES y determina los requisitos y condiciones para su obtención, generando un marco estructurado que distingue entre títulos técnicos, profesionales y grados académicos.

Clasificación de títulos y grados por tipo de institución

1158. El artículo 54 de la LGE vigente distingue las competencias de cada institución en la entrega de títulos y grados:

- **Centros de Formación Técnica (CFT)**: Solo pueden otorgar el título de técnico de nivel superior.

[472] 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): 51-52.

[473] Decreto con Fuerza de Ley N°1, de 1980, que fija normas sobre universidades.

[474] Decreto Ley N° 3.621, del 3 de febrero de 1981, del Ministerio de Justicia que fija Normas sobre Colegios Profesionales.

[475] Ley N°18.962, de 1990, Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza.

- **Institutos Profesionales (IP)**: Pueden otorgar títulos profesionales que no requieran licenciatura y títulos de técnico de nivel superior en las áreas en que imparten carreras profesionales.
- **Universidades**: Pueden otorgar títulos profesionales y grados académicos de licenciado, magíster y doctor. Cuentan con lo que se conoce como exclusividad universitaria, lo que significa que solo las universidades pueden otorgar títulos profesionales que requieran licenciatura previa, salvo el caso del título de Abogado, que sigue siendo otorgado por la Corte Suprema.

1159. Esta clasificación refuerza la segmentación del sistema de educación superior chileno y define las competencias de cada institución en la formación de profesionales y técnicos.

Tabla 22: Clasificación Títulos y Grados

	Títulos y Grados que pueden otorgar			
Tipo de Institución	Título de Técnico de Nivel Superior	Títulos Profesionales que no requieran Licenciatura	Grados Académicos (Licenciado, Magister y Doctor)	Títulos Profesionales que requieran Licenciatura
Centros de Formación Técnica (CFT)	X			
Institutos Profesionales (IP)	X	X		
Universidades	X[476]	X	X	X

Fuente: Elaboración propia en base a la LGE.

Definición de títulos y grados

1160. Para garantizar una adecuada diferenciación entre los distintos niveles de formación, el artículo 54 de la LGE establece las siguientes definiciones:

- **Técnico de nivel superior**: Otorgado por CFT o IP, con una duración mínima de 1.600 clases o cuatro semestres, que le confiere la capacidad y conocimientos necesarios para desempeñarse en una especialidad de apoyo al nivel profesional.

- **Título profesional**: Otorgado por IP o universidades, a quien ha aprobado un programa de estudios cuyo nivel y contenido le confieren una formación general y científica necesaria para un adecuado desempeño profesional.

- **Grado de licenciado**: Otorgado por universidades al alumno que ha aprobado un programa de estudios que comprenda todos los aspectos esenciales de un área del conocimiento o de una disciplina determinada.

[476] Contraloría General de la República, *Dictamen* N° 031748N95, 6 de octubre de 1995.

- **Grado de magíster**: Nivel de profundización en una disciplina, se otorga al alumno de una universidad que ha aprobado un programa de estudios de profundización en una o más de las disciplinas de que se trate. Para optar al grado de magister se requiere tener grado de licenciado o un título profesional cuyo nivel y contenido de estudios sean equivalentes a los necesarios para obtener el grado de licenciado.

- **Grado de doctor**: Máximo grado académico. Se confiere al alumno que ha obtenido un grado de licenciado o magíster en la respectiva disciplina y que haya aprobado un programa superior de estudios y de investigación, y acredita que quien lo posee tiene capacidad y conocimientos necesarios para efectuar investigaciones originales. En todo caso, además de la aprobación de cursos u otras actividades similares, un programa de doctorado deberá contemplar necesariamente la elaboración, defensa y aprobación de una tesis, consistente en una investigación original, desarrollada en forma autónoma y que signifique una contribución a la disciplina de que se trate.

1161. En la siguiente sección, se analizan las principales disposiciones que, aunque no regulan directamente el esquema de títulos y grados, tienen un impacto significativo en el sistema de educación superior. Estas normativas, dispersas en distintos cuerpos legales, afectan la duración de los programas académicos, los requisitos para el ejercicio profesional y la movilidad académica y laboral de los egresados.

c. Regulación indirecta de la estructura de títulos y grados

1162. En Chile, la regulación de los títulos y grados académicos no está contenida en un único cuerpo normativo que establezca un marco general. Si bien la LGE regula ciertos aspectos relacionados con la obtención de títulos y grados, existen múltiples leyes y decretos que inciden de manera indirecta en las características y exigencias de los programas académicos, en la obtención de títulos profesionales y el ejercicio mismo de la profesión.

1163. En primer lugar, algunas profesiones están sujetas a regulaciones específicas que establecen requisitos adicionales tanto para la obtención del título profesional como para su ejercicio. Un caso paradigmático es el de los abogados, cuyo título no es otorgado por una universidad, sino por la Corte Suprema[477].

[477] Para obtenerlo, además del grado de Licenciado en Ciencias Jurídicas conferido por una universidad reconocida, los postulantes deben cumplir con los requisitos establecidos en el artículo 523 del Código Orgánico de Tribunales[477]: (i) haber cumplido al menos veinte años de edad; (ii) no haber sido condenado ni estar acusado por un crimen o simple delito que merezca pena aflictiva; (iii) contar con antecedentes de buena conducta; y (iv) haber realizado satisfactoriamente una práctica profesional de seis meses; Artículo 523 de la Ley N° 7.421, de 1943, del Código Orgánico de Tribunales de Chile.

1164. En segundo lugar, la dispersión normativa también se evidencia en la regulación de las inhabilidades para el ejercicio de ciertas profesiones[478] y en las disposiciones que restringen el desarrollo de determinadas actividades exclusivamente a quienes posean un título profesional específico[479].

1165. Por último, en cuanto a la duración de los programas académicos, la LGE solo establece un requisito mínimo para los programas que otorgan el título de técnico de nivel superior, los cuales deben contemplar al menos 1.600 clases o cuatro semestres académicos. Además de esto, no existe una regulación directa que determine la duración mínima o máxima de las carreras o programas en Chile.

1166. No obstante, sí existen disposiciones que, de manera indirecta, influyen en la extensión de los programas de estudio, particularmente en lo que respecta a la contratación y remuneración del personal del sector público. En efecto, es frecuente que las normas que regulan el acceso a cargos públicos exijan contar con un título profesional de "*una carrera de, a lo menos, ocho semestres de duración*"[480]. Este requisito, lejos de circunscribirse a casos específicos, se ha consolidado como un criterio generalizado en los procesos de selección del sector público. Así lo reflejan múltiples ofertas de trabajo publicadas a través de la plataforma oficial www.empleospublicos.cl, donde la duración mínima de la formación académica parece ser un requisito transversal para posiciones que exigen un título profesional.

ii. Problemas de libre competencia

1167. El análisis de la regulación del sistema de títulos y grados en Chile, en su configuración actual, sugiere que este genera distorsiones capaces de afectar la toma de decisiones de los estudiantes y provocar ciertas restricciones a la libre competencia en el mercado de la educación superior. Esta afirmación se sustenta en base a los siguientes hallazgos: (i) la falta de claridad en la definición y diferenciación en materia de títulos y grados; (ii) las restricciones regulatorias que impiden que la duración de las carreras sea un factor de competencia; (iii) la dispersión en las denominaciones utilizadas para ofrecer programas a los estudiantes (que puede dificultar su comparación); y (iv) la falta de

[478] Ejemplos de lo anterior se encuentran tanto en la Constitución como en el Código Penal, los cuales establecen inhabilitaciones generales que pueden afectar el ejercicio profesional. Adicionalmente, existen normativas sectoriales con restricciones específicas según la profesión. Un caso ilustrativo es la Ley N° 20.903, que impide ejercer labores docentes a personas condenadas por ciertos delitos expresamente señalados en su articulado.

[479] Un ejemplo de regulación específica sobre el ejercicio profesional se encuentra en los Arts. 16 y 17 del Decreto con Fuerza de Ley 458, de 1976, que aprueba la nueva Ley General de Urbanismo y Construcciones, que exige que toda obra sea proyectada y ejecutada por profesionales legalmente autorizados. De manera similar, los Arts. 112-120 del Decreto con Fuerza de Ley 725, de 1968, del Código Sanitario, restringen el ejercicio de diversas profesiones de la salud a quienes posean un título habilitante y prohíbe la práctica simultánea de ciertas disciplinas para evitar conflictos de interés.

[480] Algunos ejemplos recientes son: Ley 21.735 (2025); Ley 21.724 (2025); Ley 21.659 (2025); Decreto 209 del Ministerio de Seguridad (2025), entre otros.

criterios homogéneos para la movilidad estudiantil entre carreras, instituciones y subsistemas.

1168. En lo que sigue, se examina estas cuatro barreras. Se argumenta que, si fueran revisados y ajustados, el sistema podría evolucionar hacia un modelo más eficiente, flexible y acorde a los estándares internacionales.

a. Antecedentes relevantes

1169. Reconociendo las dificultades que presenta la estructura actual de títulos y grados en Chile, en 2020, la Subsecretaría de Educación Superior del MINEDUC encargó la elaboración de un documento de diagnóstico y propuestas de mejora para el sistema[481]. El estudio 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.

1170. Sobre la base de los hallazgos de este trabajo se identificaron algunos problemas relevantes desde la perspectiva de la libre competencia.

b. Imprecisión terminológica en relación con títulos y grados

1171. A partir de los antecedentes expuestos y del análisis del sector, es posible sostener que la estructura actual de títulos y grados en Chile presenta un problema relevante de ambigüedad en su definición y diferenciación, lo que dificulta su interpretación para los estudiantes[482], por lo que resulta apto para afectar la libre competencia. Para sustentar esta afirmación, en primer lugar, se examinará cómo la falta de claridad se refleja en la regulación vigente y, posteriormente, se analizará su potencial impacto en la toma de decisiones de los estudiantes.

1172. Previo a avanzar en el análisis, es necesario recordar (*supra*) que existen distintos títulos y grados académicos en el sistema de educación superior en Chile: (i) Título Técnico de Nivel Superior, (ii) Título Profesional sin licenciatura, (iii) Título Profesional con licenciatura, y los grados académicos de (iv) Licenciado, (v) Magíster, y (vi) Doctorado.

1173. Dado el enfoque de este análisis, se excluirán los grados de postgrado (Magíster y Doctorado) para centrarnos en los títulos y grados otorgados a nivel de pregrado. En este nivel, existen tres tipos de títulos/grados distintos:

---

[481] 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). El estudio fue encargado al Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

[482] ibid.

- **Técnico de nivel superior**: Otorgado por CFT o IP, con una duración mínima de 1.600 clases o cuatro semestres, que le confiere la capacidad y conocimientos necesarios para desempeñarse en una especialidad de apoyo al nivel profesional.

- **Título profesional**: Otorgado por IP o universidades, a quien ha aprobado un programa de estudios cuyo nivel y contenido le confieren una formación general y científica necesaria para un adecuado desempeño profesional. Este puede requerir o no licenciatura previa[483].

- **Grado de licenciado**: Otorgado por universidades al alumno que ha aprobado un programa de estudios que comprenda todos los aspectos esenciales de un área del conocimiento o de una disciplina determinada.

1174. Uno de los ejemplos más evidentes de la ambigüedad en la regulación es la falta de precisión en el uso del término "clases" para definir la duración mínima de los programas técnicos[484]. La normativa no especifica si este término se refiere a horas cronológicas, pedagógicas o una combinación de ambas.

1175. Adicionalmente, la definición de Técnico Nivel Superior no es autosuficiente, ya que su formulación lo vincula a una función secundaria dentro del mercado laboral al señalar que habilita para desempeñarse en una "*especialidad de apoyo al nivel profesional*". Esta caracterización resulta problemática por dos razones. En primer lugar, no reconoce la autonomía que pueden tener ciertos técnicos en el ejercicio de sus funciones, ya que en muchos casos estos no dependen directamente de un nivel profesional superior, sino que desempeñan roles especializados con un alto grado de independencia. En segundo lugar, la definición actual limita artificialmente el alcance y el valor del título técnico de nivel superior, lo que puede afectar la percepción del mercado laboral y restringir las oportunidades de desarrollo para quienes lo obtienen.

1176. Asimismo, la definición de los títulos y grados es insuficiente, ya que no establece diferencias claras entre los distintos niveles de formación[485].

---

[483] Es menester tener presente que los institutos profesionales sólo podrán otorgar títulos profesionales de aquellos que no requieran licenciatura, y títulos técnicos de nivel superior en las áreas en que otorgan los anteriores y corresponderá exclusivamente a las universidades otorgar títulos profesionales respecto de los cuales la ley requiere haber obtenido previamente el grado de licenciado en las carreras que impartan.

[484] Técnico de nivel superior: Otorgado por CFT o IP, con una duración mínima de **1.600 clases** o cuatro semestres, que le confiere la capacidad y conocimientos necesarios para desempeñarse en una especialidad de apoyo al nivel profesional."

[485] 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): 9.

1177. Una manifestación de esta falta de claridad es que la ley distingue entre títulos que requieren licenciatura previa y aquellos que no, sin especificar el fundamento de esta distinción ni en qué se traduce en términos de formación y competencias[486].

1178. Si bien la licenciatura representó una innovación en la estructuración de la educación superior chilena, en la actualidad ha perdido gran parte de su justificación, convirtiéndose en un requisito que, en muchos casos, no responde a criterios de formación pertinentes ni a las necesidades del mercado laboral[487].

1179. Además, esta tendencia ha generado presiones por parte de ciertos grupos de interés para que determinadas profesiones sean reconocidas entre aquellas que requieren la obtención previa del grado académico de licenciado, no por razones estrictamente académicas o formativas, sino como un mecanismo para conferir mayor distinción o estatus a la carrera[488].

1180. Esta falta de claridad es un reflejo de problemas más amplios en la regulación de títulos y grados, donde la ausencia de definiciones precisas limita la comprensión del sistema y dificulta la evaluación objetiva de las credenciales académicas.

1181. Para los estudiantes y sus familias, esta ambigüedad regulatoria podría impactar directamente en la toma de decisiones, ya que las elecciones tienden a depender de factores externos, como el prestigio de determinadas profesiones o expectativas infundadas sobre las oportunidades laborales asociadas a ciertos títulos[489].

1182. Para los empleadores, la situación es similar. Así, por ejemplo, el informe "Percepción de la Calidad Actual de los Titulados y Graduados de la Educación Superior Chilena", elaborado por el Centro de Medición UC, entrevistó a más de 66 empleadores de ocho áreas disciplinarias distintas. Una de las principales conclusiones de este trabajo fue que, en ausencia de datos objetivos que permitan evaluar con precisión el nivel de conocimiento de los postulantes, los empleadores recurren a criterios indirectos como el prestigio institucional de la casa de estudios y sus características personales, utilizándolos como una acreditación vicaria de competencias[490].

---

[486] Ibíd.

[487] Brunner, JJ., Labraña, J., & Álvarez, J. «Estructura de títulos y grados en perspectiva comparada con foco en la Educación Superior Técnico Profesional». *Enfoque de Políticas ESTP*, n.º 12 (2020).

[488] Bernasconi, Andrés, y Fernando Rojas. *Informe sobre la educación superior en Chile: 1980-2003*. (Santiago: Editorial Universitaria, 2004): 47; Consejo Asesor Presidencial para la Educación Superior-Chile. «Los Desafíos de la Educación Superior Chilena. Informe del Consejo Asesor Presidencial para la Educación Superior», Marzo de 2008. Disponible en el siguiente vínculo (último acceso: octubre 2025).

[489] Sobre la falta de información y su relación con problemas de libre competencia véase: Motta, Massimo, Martin Peitz, y Heike Schweitzer. *Market Investigations: A New Competition Tool for Europe?* (Cambridge: Cambridge University Press, 2022): 37-42.

[490] Centro de Medición MIDE UC. «Percepción de la Calidad Actual de los Titulados y Graduados de la Educación Superior Chilena», octubre de 2008. Disponible en el siguiente vínculo (último acceso: octubre 2025).

1183. La incertidumbre derivada de la estructura de títulos y grados representa un obstáculo para la libre competencia en el mercado de la educación superior. En términos generales, Motta y Peitz han evidenciado que la competencia en un mercado puede verse afectada por la existencia de un "*quality bias*", el cual surge cuando la falta de información o su insuficiente claridad genera una percepción errónea de la calidad y de los atributos deseables de un producto o servicio[491]. Los autores sostienen que cuando los consumidores tienen creencias sesgadas sobre los atributos deseables de un producto y perciben que las diferencias entre ellos son mayores de lo que realmente son, la competencia en los mercados se debilita, lo que perjudica al consumidor.

1184. En este contexto, los estudiantes y empleadores previsiblemente no construyen sus expectativas en base a un análisis objetivo de las habilidades adquiridas en función de un título o grado específico, sino a partir de un número limitado de observaciones. Esto puede llevar a que dos programas de igual calidad sean percibidos como significativamente distintos, reforzando así una competencia basada en el prestigio institucional u otros factores, en lugar de en las habilidades efectivamente adquiridas. Como consecuencia, este fenómeno afecta la eficiencia del mercado de educación superior, distorsionando la toma de decisiones de los estudiantes y debilitando los incentivos para mejorar la calidad de la formación.

Limitaciones para el reconocimiento internacional de títulos chilenos

1185. En un contexto de creciente movilidad académica y profesional, la falta de alineación del sistema chileno con los estándares internacionales de educación superior constituye un obstáculo relevante para la convalidación y el reconocimiento de títulos en el extranjero.

1186. A diferencia de otros países que han adaptado sus normativas a sistemas compatibles con la *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación 2011* de la UNESCO (CINE 2011), Chile carece de una estructura clara que facilite la homologación de títulos y grados a nivel internacional. Esto afecta directamente a los egresados que desean continuar estudios en el extranjero o ejercer su profesión fuera del país, ya que muchas universidades y empleadores enfrentan dificultades para evaluar la equivalencia de los títulos chilenos.

1187. Un ejemplo de este problema es el reconocimiento internacional de los IP. Esta figura, única dentro del sistema chileno, no tiene un equivalente claro en otros países, lo que genera dificultades para su reconocimiento y convalidación en el extranjero.

1188. Desde la perspectiva de la libre competencia, la falta de homologación internacional de los títulos y grados chilenos restringe la movilidad de estudiantes y profesionales,

[491] Motta, Massimo, Martin Peitz, & Heike Schweitzer. *Market Investigations: A New Competition Tool for Europe?* (Cambridge: Cambridge University Press, 2022): 40-42.

reduciendo la capacidad de las instituciones nacionales para competir en un entorno educativo global.

c. Rigidez en la duración y estructura de las carreras

1189. La regulación actual, de manera directa o indirecta, impone estructuras rígidas en la duración de las carreras, basadas en parámetros históricos que no necesariamente reflejan las necesidades actuales del mercado laboral ni los avances en metodologías de enseñanza y aprendizaje[492-493]. Esta rigidez no solo afecta la flexibilidad, actualización y acceso a los planes de estudio, sino que también introduce barreras a la competencia.

1190. Para sustentar la afirmación anterior, se analizará cómo la regulación (directa e indirecta), determina una duración mínima de las carreras en Chile. Además, se mostrarán algunos beneficios de la implementación de programas más cortos. Finalmente, se examinará cómo la regulación vigente puede constituir un obstáculo para la libre competencia en el mercado de la educación superior.

1191. Como se señaló (*supra)*, respecto a la duración de las carreras, existe una regulación directa e indirecta. La regulación directa, contemplada en la LGE establece un requisito mínimo de 1.600 clases o cuatro semestres académicos para los programas que otorgan el título de técnico de nivel superior, sin definir una duración mínima o máxima para otras carreras profesionales.

1192. La regulación indirecta se manifiesta, principalmente, a través de los criterios de contratación de personal en el sector público, donde se exige que las carreras profesionales tengan una duración mínima de ocho o diez semestres[494]. Este requisito, originalmente establecido para el ámbito estatal, se ha extendido también al sector privado, convirtiéndose en un estándar recurrente en las ofertas de empleo.

1193. Lo anterior genera que, en la práctica, la duración de los programas académicos no responde únicamente a criterios formativos o de perfil de egreso, sino que se encuentra condicionada por factores externos al sistema de educación superior. Esto limita la flexibilidad de las instituciones para diseñar planes de estudio más ajustados a las necesidades de los estudiantes y el mercado[495].

---

[492] 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): 18.

[493] OECD. «Educación en Chile». 2018. Disponible en el siguiente vínculo (último acceso: octubre 2025): 224.

[494] Algunos ejemplos recientes son: Ley 21.735 (2025); Ley 21.724 (2025); Ley 21.659 (2025); Decreto 209 del Ministerio de Seguridad (2025), entre otros.

[495] 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): 18.

1194. Como consecuencia, la duración de los programas permanece invariable y no es un factor de competencia entre las IES, incluso en casos donde una formación más breve y especializada podría generar mayores beneficios, pues, por ejemplo, permitiría a los estudiantes acceder más rápidamente al mundo laboral, significaría menores costos y al mismo tiempo facilitaría una respuesta ágil a la demanda de profesionales en sectores productivos más específicos[496-497].

1195. Estudios del Banco Mundial que promueven la implementación de programas de ciclo corto (SCPs, por sus siglas en inglés) en América Latina han demostrado que estos programas presentan tasas de finalización más altas en comparación con las licenciaturas tradicionales (57% vs. 46%)[498]. Esto sugiere que la menor duración de los programas podría ser un factor determinante en la reducción de las tasas de deserción, al facilitar la continuidad y culminación de los estudios, especialmente para estudiantes que enfrentan barreras económicas o laborales que dificultan comprometerse con programas de mayor extensión.

1196. Según lo evidenciado en la encuesta realizada a estudiantes y exestudiantes en el contexto de este Estudio, la duración de las carreras está entre los elementos más importantes para los estudiantes a la hora de elegir una carrera.

1197. Asimismo, el Estudio midió el efecto de la duración de las carreras sobre el VPN obtenido, dado que podría suponerse que una mayor duración se traduce en una mayor formación de capital humano. El modelo implementado controla por el "área genérica de la carrera", lo que permite estimar si, para una misma carrera, un año adicional de duración mejora el VPN de los egresados. Los resultados muestran que un año adicional tiende a reducir marginalmente el VPN en ambos subsistemas, lo que sugiere que el tiempo adicional no tiene un efecto significativo en la formación de capital humano y, por lo tanto, no se traduce en mayores retornos en el mercado laboral.

1198. Desde la perspectiva de la libre competencia, la rigidez en la duración de las carreras limita las oportunidades de diferenciación y competencia entre instituciones, restringiendo la posibilidad de que las IES diseñen programas más flexibles y adaptados a las necesidades de los estudiantes y del mercado laboral. Tal como se examinó en el Capítulo V, de conformidad los antecedentes recabados en el marco del estudio, los

---

[496] Ferreyra, María Marta, Lelys Dinarte, Sergio Urzúa, y Marina Bassi. *The Fast Track to New Skills: Short-Cycle Higher Education Programs in Latin America and the Caribbean.* (Washington, DC: World Bank, 2021).

[497] OECD. «Revisión de Políticas Nacionales de Educación: La Educación Superior en Chile», 2009. Disponible en el siguiente vínculo. (último acceso: octubre 2025): 274.

[498] Ferreyra, María Marta, Lelys Dinarte, Sergio Urzúa, y Marina Bassi. *The Fast Track to New Skills: Short-Cycle Higher Education Programs in Latin America and the Caribbean.* (Washington, DC: World Bank, 2021): 6.

propios actores del mercado han identificado que las IES no compiten en función de la duración de sus programas [499].

1199. No obstante, la reducción en la duración de las carreras o programas no debe, en ningún caso, comprometer la calidad de la educación impartida a los estudiantes. Para garantizar este equilibrio, el Banco Mundial destaca la importancia de una supervisión y regulación eficaces, que permitan mantener los estándares académicos y asegurar que los egresados adquieran las competencias y habilidades necesarias para su desarrollo profesional[500].

d. Dispersión en la denominación de los programas académicos elegidos por los estudiantes

1200. Otro posible obstáculo o elemento capaz de afectar libre competencia del sistema de educación superior en Chile, desde la perspectiva de la elección de los estudiantes, es la dispersión en la nomenclatura de los programas académicos. La coexistencia de múltiples denominaciones para carreras o programas con mallas curriculares y objetivos similares dificulta la comparación entre ofertas educativas, siendo fuente de potencial confusión entre los postulantes.

1201. Aunque relacionada con la falta de claridad e información limitada mencionada en la sección anterior, esta barrera regulatoria no se refiere al título o grado otorgado tras completar una carrera, sino al número de programas académicos que el estudiante percibe como comparables al momento de elegir qué estudiar. La denominación que las IES asignan a cada programa puede influir en esta percepción, reduciendo artificialmente el abanico de opciones que se perciben como disponibles y afectando la capacidad de los postulantes para tomar decisiones informadas[501].

1202. Para sustentar la afirmación anterior, se presentarán tres argumentos. Primero, se mostrará la relación entre el aumento en el número de matriculados en una carrera genérica y la expansión de la oferta de programas académicos vinculados a ella. En segundo lugar, se evidenciará la relevancia del nombre de la carrera y cómo esta puede influir en la toma de decisiones de los estudiantes. Finalmente, se argumentará que la dispersión en la nomenclatura de las carreras, sumada a la forma en que la principal plataforma de información utilizada por los postulantes presenta las opciones académicas según sus preferencias, puede generar distorsiones en la competencia del sistema de educación superior.

---

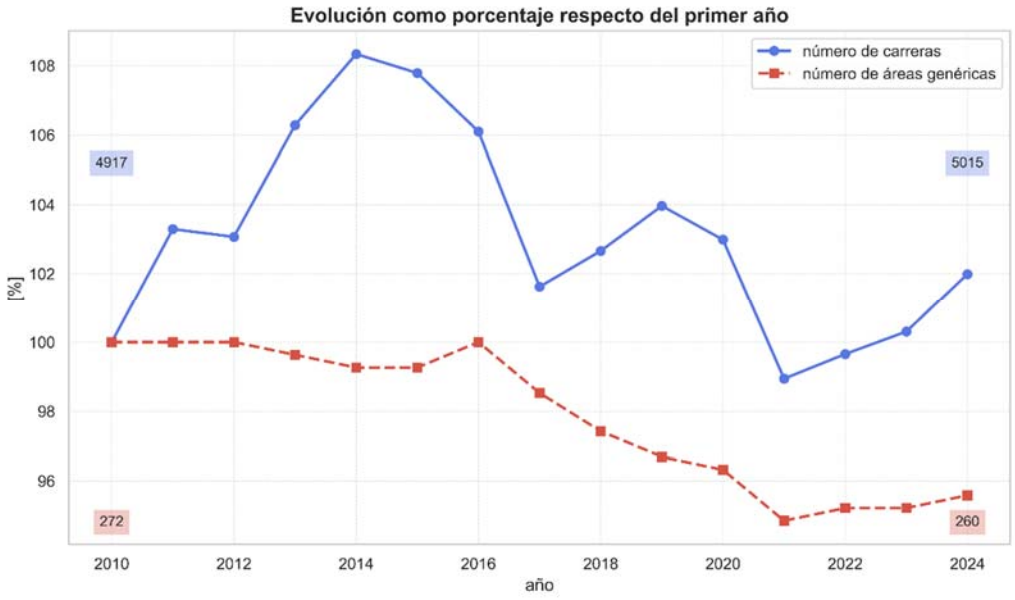
[499] *Supra,* Capítulo V.

[500] Ferreyra, María Marta, Lelys Dinarte, Sergio Urzúa, y Marina Bassi. *The Fast Track to New Skills: Short-Cycle Higher Education Programs in Latin America and the Caribbean.* (Washington, DC: World Bank, 2021): 20.

[501] 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): 8.

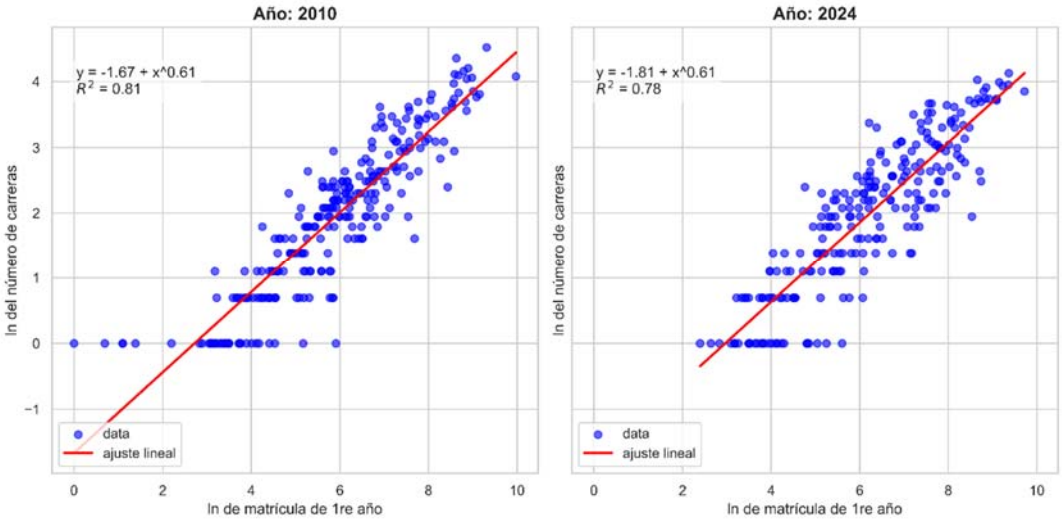
1203. Respecto al primer punto, se realizan las siguientes observaciones:

Figura 147: Evolución como porcentaje respecto del primer año



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del SIES.

Figura 148: Relación entre matrícula de primer año y número de carreras en 2010 y 2024



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del SIES.

1204. De la Figura 147. se desprende que, mientras el número de áreas genéricas ha disminuido levemente, el número de carreras ha crecido con el tiempo. El resultado neto es una fragmentación en la oferta académica, donde las IES han diversificado sus programas dentro de las mismas áreas de estudio.

1205. La Figura 148, por su parte, muestra una asociación positiva entre el número de matriculados en primer año y el número de carreras dentro de un área genérica, tanto en 2010 como en 2024. La alta correlación observada indica que, a medida que crece la matrícula en un área, también aumenta el número de carreras con denominaciones distintas asociadas a ella.

1206. En conjunto, estas observaciones evidencian que el número de opciones ha aumentado, aunque esta diversificación no necesariamente responde a una mayor diferenciación sustantiva entre programas. Más bien, el incremento en el número de alternativas puede estar respondiendo al incremento de estudiantes en determinadas áreas de estudio.

1207. El nombre de la carrera es el principal elemento diferenciador en la búsqueda de un programa de educación superior, ya que actúa como el primer punto de contacto entre el estudiante y la oferta académica.[502] A partir de éste, los postulantes acceden a información clave sobre los contenidos, la estructura curricular y las características del programa, lo que influye directamente en su proceso de toma de decisiones.

1208. Actualmente MiFuturo.cl, una de las principales plataformas de información sobre programas y carreras de educación superior, permite filtrar opciones según (1) región, (2) área de conocimiento, (3) institución y (4) nombre de la carrera. Sin embargo, este sistema de búsqueda presenta una limitación importante: solo muestra alternativas que coinciden exactamente con el nombre ingresado, lo que restringe artificialmente el abanico de opciones comparables[503].

1209. Por ejemplo, al buscar la carrera "Administración de Empresas", la plataforma muestra 75 programas en distintas IES. En contraste, al buscar un nombre más específico, como "Administración en Ecoturismo", solo se presenta una opción en la Universidad Andrés Bello, a pesar de que existen otros programas con mallas curriculares similares, como Administración en Turismo (Universidad de Chile), Ingeniería en Gestión de Expediciones y Ecoturismo (Universidad San Sebastián) y Administración de Empresas de Turismo (Universidad Austral). No obstante, MiFuturo no las clasifica como programas potencialmente sustitutos o similares desde la perspectiva del estudiante, lo que limita la capacidad de estos últimos para comparar alternativas equivalentes y tomar decisiones informadas. Lo anterior, puede generar una percepción errónea de que cada carrera con un nombre específico es una alternativa única en sí misma, sin considerar que existen otros programas que compiten directamente con ella.

[502] Sarabia-Sánchez, F., & Ostrovskaya, L. «A redefined measure of the tendency to use brand name in purchasing decisions». *ESIC Market Economics and Business Journal* 45, n.º 2 (2014): 203.

[503] Es necesario hacer la salvedad de que otras plataformas, como por ejemplo acceso.mineduc.cl sí permite buscar carreras genéricas para el subsistema TP.

1210. La existencia de múltiples denominaciones para programas con contenidos similares exacerba las asimetrías de información[504], las cuales ya representan un desafío significativo y tienen las consecuencias negativas para la competencia descritas en el Capítulo V de este Estudio.

1211. Asimismo, este fenómeno podría generar un entorno en el que las IES compitan más por la diferenciación nominal que por la innovación académica, permitiéndoles diseñar programas con nombres distintos sin que ello implique una innovación real o una especialización efectiva en la formación. Esta dinámica podría reducir la presión competitiva sobre las instituciones para mejorar sus programas, ya que la estrategia de captación de estudiantes se basaría en el posicionamiento del nombre de la carrera, más que en la calidad de la enseñanza, la pertinencia del currículo o la empleabilidad de los egresados.

1212. En definitiva, la falta de información clara, la ambigüedad en la interpretación de los datos disponibles y la dispersión en la cantidad y denominación de carreras dentro de una misma área genérica son aptas para producir distorsiones en la toma de decisiones de los estudiantes sobre su educación superior y restringen la competencia tanto entre programas académicos como entre instituciones.

e. Restricciones a la movilidad estudiantil

1213. En un sector educativo más flexible, los estudiantes deberían poder transitar libremente entre programas e instituciones, ya sea cambiando de institución, de carrera o pasando de la formación técnica a la universitaria, sin que sus avances académicos pierdan completamente su valor. Sin embargo, en el sistema actual, la falta de mecanismos efectivos de convalidación y reconocimiento de créditos impide este flujo, lo que en muchos casos obliga a los estudiantes a repetir asignaturas o cursos ya aprobados.

1214. Desde la perspectiva de la libre competencia, la movilidad entre instituciones y subsistemas podría estimular la competencia por estudiantes que ya forman parte del sistema de educación superior, incentivando a las IES a mejorar las condiciones académicas para retener y atraer a estos alumnos.

~~1215.~~ A continuación, se analizará la rigidez del sistema de educación superior en Chile en cuanto a movilidad, evidenciando cómo la falta de regulación o directrices comunes en materia de movilidad estudiantil ha generado barreras que limitan la flexibilidad del sistema. Asimismo, se examinarán los efectos negativos de esta rigidez, con especial énfasis en los obstáculos que impone a la libre competencia en el sector.

1216. Uno de los principales factores que dificultan la movilidad estudiantil en Chile es la ausencia de un marco normativo unificado que establezca criterios estandarizados para

[504]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): 8.

la convalidación de asignaturas y créditos[505]. A diferencia de modelos internacionales como el Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos (ECTS), Chile carece de un sistema equivalente que facilite la homologación entre instituciones. Como resultado, cada IES define sus propias reglas, creando un entorno fragmentado en el que los estudiantes que buscan cambiar de programa o institución a menudo deben repetir cursos o asignaturas ya aprobadas en su institución de origen.

1217. Esta situación no solo encarece la educación para quienes deciden cambiar de carrera y prolonga innecesariamente la formación en los casos en que los estudiantes permanecen dentro de la misma área genérica, sino que también reduce los incentivos para que las IES compitan por atraer y retener estudiantes. La dificultad de movilidad fomenta la inercia del sistema, desincentivando los cambios entre programas y limitando la posibilidad de que los estudiantes opten por alternativas más adecuadas a sus intereses y necesidades[506].

1218. En términos de libre competencia, la falta de movilidad estudiantil en el sistema de educación superior en Chile puede entenderse como un costo de cambio ("*switching costs*"). Los costos de cambio son barreras que enfrentan los consumidores cuando intentan trasladarse de un proveedor a otro, lo que puede reforzar la posición de los incumbentes[507].

1219. En el ámbito de la educación superior, los costos de cambio pueden manifestarse de diversas maneras. En primer lugar, existen costos financieros, académicos y de tiempo, ya que el cambio de institución o programa suele implicar la repetición de asignaturas debido a la falta de reconocimiento de créditos, prolongando la duración de los estudios y generando un gasto adicional. Asimismo, la incertidumbre respecto a la calidad y validez de la nueva oferta académica puede generar un desincentivo adicional. Además, hay costos emocionales y sociales asociados al abandono de un entorno familiar, lo que refuerza la inercia y reduce la disposición de los estudiantes a cambiar de programa, incluso cuando ello podría representar una mejor opción académica o profesional.

1220. Tal como ocurre en otros mercados, donde las empresas pueden crear o reforzar artificialmente los costos de cambio[508], es posible que las IES, sin una intención explícita de restringir la movilidad, contribuyan a la rigidez del sistema al no adoptar mecanismos estandarizados de convalidación de créditos o facilitar la transferencia de estudiantes.

1221. En definitiva, en un sistema con mayor movilidad estudiantil, las instituciones tendrían la oportunidad de atraer nuevos estudiantes no solo al inicio de su formación, sino

---

[505] Ministerio de Educación de Chile. «Bases para una política de formación técnico-profesional en Chile: Informe técnico», 2009. Disponible en el siguiente vínculo (último acceso: octubre 2025): 28.

[506] OECD. «Educación en Chile», 2018. Disponible en el siguiente vínculo (último acceso: octubre 2025): 224.

[507] Motta, Massimo, Martin Peitz, y Heike Schweitzer. *Market Investigations: A New Competition Tool for Europe?* (Cambridge: Cambridge University Press, 2022): 33.

[508] Ibíd.

también a lo largo de su trayectoria académica, fomentando un entorno más dinámico y orientado a la mejora continua. En este sentido, facilitar la movilidad estudiantil no solo beneficiaría a los estudiantes al ampliar sus opciones, sino que también contribuiría a fortalecer la competitividad del sistema de educación superior en Chile.

D. Recomendaciones Hipótesis 3

Imprecisión terminológica en títulos y grados

1222. Como se ha podido observar, la falta de precisión en la definición de títulos y grados constituye hoy una fuente de confusión para estudiantes y empleadores e instituciones. Las definiciones legales no han sido actualizadas desde 1990 y su modernización presenta oportunidades para promover la competencia en el sector. En este sentido, se formulan las siguientes recomendaciones:

i. Recomendación 1: Revisión de las definiciones legales de títulos y grados

1223. En primer lugar, se propone actualizar la normativa vigente para que las definiciones legales de los títulos y grados reflejen con mayor precisión las competencias adquiridas y el nivel de autonomía alcanzado por los egresados en el ejercicio técnico o profesional. De este modo, tanto los estudiantes como los empleadores podrían comprender y distinguir con mayor claridad los distintos niveles de formación.

1224. Las definiciones específicas que debiese incorporar esta reforma deberán ser determinadas por la autoridad sectorial, en coherencia con los estándares nacionales e internacionales aplicables y considerando la diversidad del sistema chileno de educación superior. Esta medida contribuiría a fortalecer la transparencia del sistema, mejorar la toma de decisiones de los estudiantes y promover una competencia más basada en la calidad y pertinencia de la formación entregada.

1225. Esta recomendación requiere la modificación del Decreto con Fuerza de Ley N° 2 que fija el 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, del Ministerio de Educación y otros cuerpos normativos pertinentes, por lo que se dirige al Presidente de la República a través del Ministro de Educación.

ii. Recomendación 2: Implementación del Suplemento al Diploma

1226. Con el fin de facilitar el reconocimiento internacional de los títulos y grados otorgados en Chile, se propone establecer la entrega obligatoria de un Suplemento al Diploma, alineado con clasificaciones internacionales generalmente aceptadas, como la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE-2011) de la UNESCO y, en el caso del subsistema técnico-profesional, con el Marco de Cualificaciones Técnico-Profesional (“**MCTP**”).

1227. El Suplemento al Diploma consiste en un formulario estandarizado, regulado normativamente, que acompañaría el diploma otorgado por la IES. Este documento proporcionaría información adicional clave sobre la carrera cursada, incluyendo:

- Ubicación en la estructura del sistema educativo.
- Sistema de calificaciones utilizado.
- Duración del programa.
- Posibilidades de continuidad de estudios.
- Equivalencia con clasificaciones internacionales.

1228. El objetivo de esta medida es mejorar la transparencia y comparabilidad de los títulos y grados otorgados en Chile, facilitando su comprensión por parte de empleadores, organismos de gobierno y otras instituciones educativas con el objeto de fortalecer la competitividad de los títulos y grados chilenos en el ámbito internacional.

1229. Esta recomendación requiere la modificación del Decreto con Fuerza de Ley N° 2 que fija el 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, del Ministerio de Educación, por lo que se dirige al Presidente de la República a través del Ministro de Educación.

Rigidez en la duración y estructura de las carreras

1230. Como se observó, el marco regulatorio impone criterios sobre la duración de las carreras, lo que limita la capacidad de las IES para innovar en su oferta académica. Se proponen la siguiente acción:

iii. Recomendación 3: Revisar referencias a una duración mínima en la legislación

1231. Se recomienda revisar el requisito mínimo de 1.600 clases o cuatro semestres académicos para los programas que otorgan el título de técnico de nivel superior contemplado en el artículo 54 de la Ley General de Educación.

1232. Esta recomendación requiere la modificación del artículo 54 del Decreto con Fuerza de Ley N° 2 que fija el 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, del Ministerio de Educación, por lo que se dirige al Presidente de la República a través del Ministro de Educación.

1233. Adicionalmente, se propone realizar una revisión sistemática de las normas de contratación en el Estado, con el objetivo de eliminar aquellas disposiciones que exigen una duración mínima para acceder a ciertos empleos.

1234. Esta recomendación requiere la modificación de diversos cuerpos normativos, incluyendo, pero no limitándose, a las disposiciones que establecen la planta de personal de los organismos públicos[509]. Dada su naturaleza, se dirige al Presidente de la República por intermedio de los Ministerios de Hacienda, de Educación y los demás ministerios que correspondan.

Dispersión en la denominación de programas académicos

1235. Actualmente, la falta de estandarización en la nomenclatura de las carreras dificulta la comparación entre programas con contenidos similares, restringiendo artificialmente el abanico de posibilidades de los estudiantes. Para abordar este problema, se proponen las siguientes medidas:

iv. Recomendación 4: Mejorar la calidad de la información en el portal (MiFuturo.cl)

1236. Se recomienda que la plataforma permita realizar búsquedas basadas en palabras clave o clasificaciones de carreras genéricas, en lugar de depender únicamente del nombre específico de cada programa. Lo anterior facilita la comparación entre programas equivalentes y fortaleciendo la competencia informada entre instituciones.

1237. 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 (*supra*).

1238. Esta recomendación requiere acciones de la Subsecretaría de Educación Superior, quien es la gestora de la plataforma Mifuturo.cl.

Restricciones a la movilidad estudiantil

1239. Las restricciones a la movilidad estudiantil representan una barrera para la competencia entre IES, ya que limitan la capacidad de los estudiantes para trasladarse entre programas e instituciones. Para mejorar esta situación, se sugieren las siguientes medidas:

v. Recomendación 5: Facilitación de la movilidad estudiantil

1240. Se recomienda establecer un marco normativo mínimo tendiente a que las IES transparenten sus propios procedimientos y normas internas para efectuar los cambios

[509] Por mencionar algunos, el Decreto con Fuerza de Ley 1-21325, de 2021, que fija la planta de personal del Servicio Nacional de Migraciones y regula otras materias que indica; el Decreto con Fuerza de Ley 1, de 2010, que fija planta de personal del Servicio Nacional de Turismo; el Decreto con Fuerza de Ley 4, de 2006, que fija las plantas de personal del Ministerio de Educación; el Decreto con Fuerza de Ley 4, de 2005, que determina la planta de personal de la Subsecretaría de Redes Asistenciales; y el Decreto con Fuerza de Ley 31, de 1993, que fija la planta de personal del Instituto de Salud Pública; entre otros.

de carrera y de institución, a efectos de que los postulantes cuenten con información clara sobre esta variable.

1241. Asimismo, se propone establecer 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 de cada programa para estudiantes que deseen trasladarse desde otro programa y/o institución. Esta medida no obliga a las IES a ofrecer cupos de traslado, sino que garantiza la transparencia en la oferta existente, permitiendo que los postulantes tomen decisiones informadas con base en datos actualizados.

1242. Finalmente, el mecanismo de movilidad propuesto debiera ser complementado con marco común para validar asignaturas ya cursadas en otra institución o carrera, de conformidad con las evaluaciones o pruebas que cada IES autónomamente determine. Esto permitiría reducir el tiempo y los costos de convalidación en casos de cambio de institución, evitando la repetición innecesaria de asignaturas.

1243. Esta recomendación requiere la dictación de nuevas normas aplicables a las IES. Por ello, se dirige al Presidente de la República a través del Ministro de Educación.

VII. Recomendaciones e impacto

1244. En respuesta a las limitantes a la competencia identificadas, se proponen tres paquetes de medidas.

1245. 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 para mejorar la toma de decisiones de los estudiantes

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

1246. Actualmente, los contenidos relativos a orientación vocacional en la educación media carecen de un tiempo mínimo de preparación establecido normativamente. Ello redunda 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.

1247. 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.

1248. 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.

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

1249. 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.

1250. 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.

1251. 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*).

iii. Implementar un sistema de información personalizado

1252. 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.

1253. 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.

1254. 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.

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

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

1255. 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.

1256. 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.

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

1257. 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.

1258. 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.

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

1259. 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.

1260. 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.

iv. 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

1261. 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 Unido[510], Australia[511] y Países Bajos[512], por ejemplo, existe una obligación legal de medir y publicar los niveles de satisfacción estudiantil por programa. En otros casos, como Estados Unidos[513] y Canadá[514], 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.

1262. 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.

1263. 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).

---

[510] NSS. «National Student Survey». Disponible en el siguiente vínculo (último acceso: octubre 2025).
[511] Quality Indicators for Learning and Teaching. «Student Experience Survey». Disponible en el siguiente vínculo (último acceso: abril 2025).
[512] Studie Keuze123. «NSE». Disponible en el siguiente vínculo (último acceso: octubre 2025).
[513] Indiana University Bloomington. «Center for Postsecondary Research». Disponible en el siguiente vínculo (último acceso: octubre 2025).
[514] Canadian University Survey Consortium. «Student insights with a different perspective». Disponible en el siguiente vínculo (último acceso: octubre 2025).

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

1264. 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.

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

1265. 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.

1266. 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.

C. Recomendaciones en el ámbito de barreras regulatorias

1267. 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:

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

1268. Se recomienda perfeccionar y profundizar el régimen de *derecho público diferenciado* para las universidades estatales actualmente reconocido en la legislación[515], 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.

1269. Algunos ejemplos en este sentido (que están siendo estudiados a nivel sectorial[516]) 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.

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

[516] 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).

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.

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

1270. 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[517].

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

1271. 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.

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

D. Impacto

1272. 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.

1273. 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.

1274. 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.

1275. 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.

1276. 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 23: 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.

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. *Tipo:* 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. *Tipo:* 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. *Tipo:* 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. *Tipo*: 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. *Tipo:* 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. *Tipo:* 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).

	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. *Tipo:* Dependiendo de la opción en cuestión, se requiere modificación legal y/o implementación por parte de la Subsecretaría de Educación Superior y CNA.
Problemas de información revelada por las instituciones (continuación)	**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. *Tipo:* 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. *Tipo:* 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. *Tipo:* 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. *Tipo:* 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. *Tipo:* 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. *Tipo:* 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. *Tipo:* 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. *Tipo:* Requiere la dictación de normas de rango legal.