

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

## El mercado de los abogados y las abogadas. Evolución de titulados y tituladas en Chile 2009-2019

*O Mercado de Advogados no Chile: Evolução de Graduados 2009-2019*

*The Market of Lawyers in Chile: Evolution of graduates 2009-2019*

José Julio León Reyes  y Pablo Sandoval Vilches 

*Universidad Santo Tomás, Chile*

**RESUMEN** Este artículo reporta las tasas de permanencia, titulación y duración real de la carrera en las Escuelas de Derecho en Chile, con base en los datos de la última década (2009-2019) publicados por el Ministerio de Educación de Chile. Estos son indicadores de efectividad de las universidades, en términos de cumplimiento de su función social. El análisis del sistema chileno de educación superior resulta relevante por varias razones, en especial las siguientes. Primero: La educación superior chilena presenta un alto componente privado en matrícula y gasto total, respecto de los países de la OCDE. Segundo, este sistema ha experimentado una fuerte expansión en las últimas tres décadas. Tercero, la aprobación reciente de una reforma legal (Ley 21.091), que fortalece el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad, impone nuevas exigencias a las universidades. El análisis focalizado en el desempeño de las Escuelas de Derecho se justifica, adicionalmente, porque ilustra algunas de las fallas de mercado que afectan el funcionamiento de las universidades del país. Derecho es la carrera con mayor matrícula nueva en 2020 y la segunda en matrícula total; no obstante, es una de las carreras que presenta menores tasas de titulación, con 23% de titulados al octavo año de estudio.

**PALABRAS CLAVE** Derecho, titulación, permanencia, calidad, empleabilidad.

**RESUMO** Este artigo relata os índices de permanência, titulação e duração real dos estudos nas Faculdades de Direito chilenas, com base em dados da última década (2009-2019) fornecidos pelo Ministério da Educação do Chile. Essas variáveis são entendidas como indicadores da eficácia das universidades, em termos no cumprimento de sua função social. A análise do caso chileno no campo dos estudos superiores é relevante por diversos motivos, dentre os é possível destacar três. Em primeiro lugar: o sistema de ensino superior chileno é caracterizado por um alto nível no setor privado nas matrículas.

las e no financiamento do ensino superior, em comparação com os países da OCDE. Em segundo lugar, esse sistema teve uma forte expansão nas últimas três décadas. Terceiro, a recente aprovação de uma reforma legal (Lei 21.091), que fortalece o Sistema Nacional de Garantia da Qualidade, impõe novas demandas às universidades. A análise centrada no desempenho das Faculdades de Direito justifica-se, adicionalmente, por ilustrar algumas das falhas de mercado que afetam o desenvolvimento das universidades do país. Por um lado, Direito é o curso com maior número de novas matrículas em 2020 e o segunda no total; porém, por outro lado, Direito é um dos cursos com menores taxas de graduação, com 23% da taxa de conclusão de 8 anos.

**PALAVRAS-CHAVE** Direito, graduação, permanência, qualidade, empregabilidade.

**ABSTRACT** This article reports on retention, graduation rates and actual length of studies in Chilean law schools over the last decade (2009-2019). For these purposes, we use the data provided by Chilean Education Ministry. Said variables are understood as indicators of the “effectiveness” of universities in fulfilling their social function. The analysis of the Chilean case provides important insights for the field of higher education studies for several reasons. Among them it is possible to highlight three. First, the higher education system in Chile is characterized by a high level of enrollment at private institutions, as well as a high proportion of private expenditure versus total expenditure on higher education, which are more significant in Chile than in other OECD countries. Secondly, the higher education system in Chile has witnessed a voracious expansion in the last three decades. Thirdly, new legislation (law 21.091), which strengthens the National Quality Assurance System, imposes new requirements on universities. The discussion of the performance of Law schools is particularly relevant. In short, through the study of law schools it is possible to highlight some of the market failures that affect universities in the country. On the one hand, law schools captured the lion’s share of new students in 2020, and law is the second career with most students in the country. On the other, law is one of the field of studies with the lowest graduation rates, with 23% of 8-year graduation rate.

**KEYWORDS** Law schools, graduation, retention, quality, employability.

## Introducción

En nuestro medio escasea la literatura referida a la calidad, en términos de resultados, de las Escuelas de Derecho.<sup>1</sup> Tampoco existen muchos estudios del mercado de la profesión legal (uno de ellos: Peña, 2017), o de seguimiento de egresados de esas escuelas en Chile.<sup>2</sup> Esto resulta llamativo por varias razones.

La profesión legal en Chile gozó, desde la fundación de la República y hasta fines del siglo pasado, de alto prestigio. La independencia exigía reorganizar el Estado, redistribuir el poder político y reconocer derechos a los ciudadanos. Para ello se dictaron constituciones, códigos, leyes y reglamentos (Pérez Perdomo, 2004: 103-122). La codificación tuvo claros fines políticos, de ruptura con el pasado y afianzamiento de la unidad nacional; fue la *edad de oro* de la abogacía (Baraona, 2010).

La educación, en tanto matriz apta para formar buenos ciudadanos, fue vista como un factor clave para consolidar la forma republicana de gobierno, fortalecer la burocracia estatal y fomentar la industria (Serrano, 1994). Por eso se prescribió el rol central del Estado en la configuración del sistema educacional, en las leyes y en las sucesivas constituciones (León, 2020).

Tempranamente, como en casi toda América Latina, se creó una universidad *nacional*, la Universidad de Chile, con el rol explícito de supervigilar el sistema educativo en su conjunto (Levy, 1995). A la Escuela de Derecho de la Universidad de Chile (1843) se añadieron, luego, el curso de leyes en el Liceo de Concepción (1865) y una segunda Escuela de Derecho en la capital, la de la Universidad Católica de Chile, en 1889 (Bravo Lira, 1992). Recién en 1892, en la Universidad de Chile, se tituló la primera abogada, Matilde Throup (Sánchez, 2006).

Si las universidades católicas conforman la *primera ola* de creación de universidades privadas, la segunda, en Chile, es resultado de emprendimientos regionales (Levy, 1995). En la década de 1920 emerge un sistema universitario mixto; las universidades, públicas y privadas, van consolidando su autonomía. Es la etapa de la formación en Chile de un sistema universitario *moderno*, todavía de élite, aunque luego de la reforma universitaria de 1967-1968 se sitúa en el umbral de la masificación (Brunner, 2009). Gradualmente, las universidades (en toda la región) comenzaron a enfocarse más en las necesidades de la economía y la sociedad que en las de la política, y en la noción de capital humano antes que en la de ciudadano (Tedesco, 2012).

---

1. Escuela de Derecho, en este trabajo, refiere a las estructuras universitarias que imparten la carrera de Derecho, conducente a la licenciatura respectiva, independiente de su denominación y de las sedes y jornadas en que ofrezca la carrera. En Chile, el título de abogado(a) lo otorga la Corte Suprema, previa obtención del grado de licenciado(a) en la disciplina, en una universidad reconocida oficialmente en el país.

2. Estudios que son frecuentes en otras latitudes. Por ejemplo: Silva y Dos Santos (2015); Capriles y Pérez (2006).

Las universidades Católica y de Concepción recibieron financiamiento estatal a partir de la ley de presupuestos de 1923. Más tarde, la Ley 11.575, del 14 de agosto de 1954, destinó el 0,5% de los impuestos fiscales y derechos de aduana y exportación, durante 20 años, para constituir el Fondo de Construcción e Investigaciones Universitarias; y creó, asimismo, el Consejo de Rectores de las universidades chilenas (Cruch), que debía confeccionar planes anuales de coordinación de las investigaciones (artículo 36 de la ley). Esto marcó un rasgo peculiar del sistema universitario chileno, permitiendo que las universidades privadas existentes a la fecha se legitimaran y se asimilaran a las universidades estatales.

Tras el golpe de Estado de 1973 vino una fase de *depuración autoritaria* (una contrarreforma), seguida de una *modernización tecnocrática y pragmática* de las universidades (Scherz, 2005). Se sujetó a las universidades a las leyes del mercado, tratándolas como empresas; se las metió «en la camisa de fuerza de la libre competencia y del autofinanciamiento» (Millas, 2012: 103-104). El gasto público cayó notablemente en el período 1974-1980, forzando a las universidades a poner fin a la gratuidad de los estudios y a buscar otras fuentes de financiamiento. El cobro de aranceles y la *venta de servicios* creció de un 8,4% a un 26,9% promedio en el mismo término, mientras que la matrícula total bajó a 118.978 estudiantes en 1980, 27.475 plazas menos que en 1973 (Brunner, 1986).

El DL 3.541, del 13 de diciembre de 1980, facultó al Ejecutivo para reestructurar a las universidades del país, autorizándole a dictar decretos con fuerza de ley (DFL) a tal efecto, así como para regular el establecimiento de nuevas corporaciones de este tipo. El primer objetivo dio lugar a un subsistema de 16 universidades estatales. Para abrir el sistema a la *iniciativa privada*, se dictaron los DFL de Educación número 1, del 3 de enero de 1981, que establecía normas sobre la creación de universidades privadas; número 5, del 16 de febrero de 1981, que reguló la creación de Institutos Profesionales (IP) y el número 24, del 16 de abril de 1981, que normaba la creación de Centros de Formación Técnica (CFT).

Así, a contar de 1981 el sistema de educación superior chileno sufrió importantes transformaciones, pasando de ser uno institucionalmente homogéneo y eminentemente *público*, conformado por ocho universidades del Cruch, de élite (selectivo), predominantemente gratuito y financiado por el Estado; a otro heterogéneo (en tipo de instituciones y en calidad) y altamente privatizado, tanto en la composición de la matrícula como en el financiamiento, donde los aranceles —cada vez más elevados— se convirtieron en la fuente principal de recursos para sus instituciones.

Para 1990 la matrícula total era de 250.000 estudiantes; pero mientras la matrícula del Cruch se mantuvo en torno a 120.000, en las nuevas instituciones privadas se empujaba sobre los 130.000 estudiantes. Ese año ya se registraban 40 universidades, 79 Institutos Profesionales y 161 Centros de Formación Técnica privados, creados después de 1981 (Bernasconi, 2004). Según Brunner (2015: 40), este vertiginoso creci-

miento del sistema, que significó superar el *umbral de masificación*, se logró por una doble vía: manteniendo, por un lado, un férreo control (político y financiero) de las entidades del Cruch y, por otro, permitiendo el crecimiento del sector privado, regulado por el mercado. Así, dice Brunner, se echaron las bases para una gobernanza del sistema que, a partir de 1990, combinó el comportamiento de las organizaciones, políticas gubernamentales y «la competencia en los mercados relevantes: de estudiantes, recursos y prestigio» (2015: 40).

Esta tercera *ola* de creación de instituciones privadas cumplió una función de *absorción de demanda* y ayudó a resolver el problema de cobertura. En Chile, la masificación es un fenómeno exclusivamente privado (a diferencia de la tendencia general, en que también hay expansión moderada del sector público); el rol del Estado en educación superior se redujo a la focalización del gasto público, incentivando a los mercados financieros para generar créditos educativos orientados a los sectores de menores ingresos, sustentados en la alta rentabilidad de la educación superior (Rama, 2006: 48).

La matrícula en educación superior se volvió a duplicar en la primera década de este siglo, pasando de 452.325 estudiantes en 2000, a 900.936 en 2010. Ello significó cruzar esta vez el umbral de *acceso universal* a la educación superior en 2007, con una tasa de participación bruta de 52% (Brunner, 2015: 44). En 2020, según el Sistema de Información de Educación Superior (SIES), la matrícula total de pregrado es de 1.151.727 estudiantes, donde las mujeres representan el 53,4% de la misma, y 57,3% del alumnado se concentra en universidades.

Chile es uno de los países con mayor nivel de privatización del sistema de educación superior en el mundo. La matrícula en instituciones privadas de educación superior alcanza un 84% de la matrícula total, solo superada por Letonia (91,7%) y Palestina (85,5%), según cifras del Institute for Statistics, de la Unesco (2021). La proporción de aportes privados al financiamiento de la educación superior bordea el 70%, solo comparable a la de países como Colombia, Japón, Reino Unido y Estados Unidos (el promedio para los países de la OECD es de 66% de financiamiento público) (OECD, 2019).

El principal antecedente sobre tasas de titulación en carreras de Derecho es un estudio de 2005: la *eficacia de titulación* —proporción de los estudiantes matriculados en una carrera que se titulan al cabo de la duración normal de la misma— alcanzaba entonces a un 21,5%; mientras que la del sistema universitario se ubicaba en torno al 46,3% —promedios para los años 1998-2002— (González y otros, 2005: 18-19). Pero, ¿qué ha pasado con las cohortes más recientes?

Derecho se ubica en sexto lugar, entre las carreras con mayor número de titulados por año (2.838 titulados en 2020, sobre un total de 71.197). Sin embargo, ese indicador, presentado en números absolutos, resulta engañoso, pues siendo una de las carreras con mayor matrícula es esperable que tenga un alto número de titulados.

Ahora bien, ¿qué proporción de la matrícula nueva logra titularse? ¿Y en qué plazos? El sistema de información oficial (SIES) no reporta esos datos.

Este trabajo no solo trata de llenar ese vacío. El análisis del desempeño de las Escuelas de Derecho en Chile podría constituir una buena muestra de los *fallos del mercado* que afectan el funcionamiento de los sistemas de educación superior. Desde la economía del bienestar hay seis condiciones en que los mercados no son eficientes para proveer una situación social óptima y que, por tanto, constituyen argumentos para la intervención del Estado. Según Stiglitz (2000), esas circunstancias, que se consideran fallos del mercado, son: competencia imperfecta, provisión de bienes públicos, externalidades, mercados incompletos, asimetrías de información; desempleo, inflación y desequilibrio fiscal.

La enseñanza superior tiene características de un bien mixto: genera beneficios públicos y privados. La producción y difusión del conocimiento que realizan las universidades, así como la formación de ciudadanos y profesionales, en general, constituyen *bienes públicos*, pues satisfacen las propiedades de no rivalidad y no exclusión en su consumo (Samuelson, 1954). No obstante, también admite apropiación individual (el título profesional y sus expectativas de empleabilidad). En Chile, la *brecha salarial* entre quienes tienen estudios superiores y quienes no logran acceder a ellos sigue siendo alta (237%), la segunda entre los países de la OECD, tras Brasil (Mine-duc, 2017: 17-18). El ingreso de un estudiante a una carrera, especialmente en universidades selectivas, excluye a otros. Por su dimensión pública, en especial porque incide en la distribución de oportunidades e ingresos en el mediano y largo plazo, la coordinación del sistema de educación superior no debería entregarse preferentemente al mercado. En tal escenario, un sector importante de las familias podría quedar excluido de este bien al no poder sufragar sus costos, con grave perjuicio para la justicia social.

De otro lado, si calidad es *per se* un concepto ambiguo y altamente controvertido (Tam, 2001), el mercado no puede producir por sí solo la información adecuada y suficiente sobre la calidad de las distintas carreras. Harvey y Green (1993) distinguen cinco enfoques de calidad en la educación superior: Excelencia, carácter excepcional y prestigio; Perfección o consistencia, cultura de hacer las cosas bien; Adecuación a los propósitos y valoración del servicio por el usuario; *Value for money* o valor agregado económico de la formación, y Transformación del egresado o valor agregado cualitativo y desarrollo de competencias en el estudiante. En particular, la calidad de la educación como *transformación* del estudiante, no puede ser verificada cabalmente sino hasta después del egreso.

El estudiante elige una carrera e institución en función de múltiples factores —la empleabilidad futura es solo uno de ellos— y, luego, queda cautivo de su elección por el tiempo que duran los estudios. En Chile, el diseño curricular —*carreras profesionalizantes*— y los costos de salida implicados agravan la situación —el costo de

aranceles de las carreras universitarias es relativamente alto y muchos estudiantes han debido endeudarse— (Meller, 2011). La competencia se centra más en el prestigio, las universidades elevan sus costos e invierten ingentes recursos en publicidad (Brunner, 2009). En este contexto, muchos estudiantes quedan en el camino, con alto costo social, para las familias y el erario público.

Bajo la lógica del mercado, como dice Rama, «acceso, calidad, deserción y egreso, han terminado asociados en la educación universitaria, al patrón de iniquidad de la sociedad latinoamericana en general» (Rama, 2006: 50). La selección —especialmente cuando se basa en pruebas y cupos, agregando cobro de aranceles, como en Chile— opera también como un instrumento económico, ya que resulta más eficiente formar a los *más capaces* (Rama, 2006: 51).

Dado que existen esos fallos de mercado, la política pública de educación superior ha intentado generar instrumentos para remediarlos. Primero, se establecieron mecanismos voluntarios de acreditación de instituciones y programas, y el Sistema de Información de la Educación Superior (SIES), mediante la Ley 20.129 en 2006. A esos mecanismos se sumó el crédito con aval del Estado (CAE) para estudiantes de instituciones acreditadas, públicas y privadas (Ley 20.027, de 2005). En el marco del SIES, el Ministerio de Educación impulsó una serie de estudios y generó una plataforma web sobre el *futuro laboral* (actualmente [www.mifuturo.cl](http://www.mifuturo.cl)), con información de matrícula, retención, duración real de las carreras, número de titulados, ingresos y probabilidad de obtener un trabajo remunerado. Los datos de este artículo se basan en esa fuente oficial.

Ante la insuficiencia de esos mecanismos, en 2018 se aprobó la *gran reforma* (Ley 21.091), cuyo objeto es asegurar la educación superior como un derecho social. Se establece, entre otros, la acreditación institucional obligatoria, de modo que las entidades que no acrediten, pasan a un proceso de supervisión y, luego, a una fase de cierre; el financiamiento de gratuidad, para instituciones públicas y privadas que cumplan con los requisitos (sin fines de lucro, acreditación avanzada, regulación de vacantes y aranceles), y una Superintendencia de Educación Superior, con vigorosas facultades fiscalizadoras (León, 2020).

### **Análisis: Desempeño de las Escuelas de Derecho en Chile, en el contexto de universalización del pregrado**

Este artículo reporta las tasas de permanencia, titulación oportuna, titulación total y duración real de las carreras de Derecho, impartidas por universidades chilenas, con base en la información contenida en el portal de datos abiertos del Ministerio de Educación de Chile de la última década (2009-2019).

Derecho, desde la perspectiva de la demanda, sigue siendo una carrera de alto prestigio, al punto que en 2020 fue la carrera con mayor matrícula nueva —de pri-

mer año— con 8.922 estudiantes, y la segunda carrera con mayor matrícula total, con 41.865 estudiantes (tras Ingeniería Comercial). De acuerdo con la información disponible en el portal Mifuturo de SIES, cerca de un 75% de los estudiantes nuevos de Derecho proviene de establecimientos de enseñanza media con financiamiento público, sean de dependencia municipal (23%) o particular subvencionados (52%).

Los datos analizados, que detalla la **tabla 1**, abarcan un total de 99.020 estudiantes matriculados en la carrera de Derecho, entre 2009 y 2019, en todas las universidades que la han impartido en modalidad regular. Los estudiantes de jornada diurna representan 76,5% y 21,5% cursó la carrera en régimen vespertino, y el restante 2%, en otra modalidad.

**Tabla 1.** Composición matrícula primer año Derecho. Planes regulares (2009-2019) (porcentajes)

Género	Femenino	51,2
	Masculino	48,8
Edad al ingreso	Hasta 19 años	53,9
	20-24	23,0
	25-29	8,7
	30-34	5,5
	35 y más	8,9
Región sede	Región Metropolitana	50,0
	Región de Valparaíso	11,3
	Regiones Ñuble/Bío-Bío	10,8
	Otras regiones	27,9

Fuente: Elaboración propia con datos abiertos Mineduc.

Derecho es también una carrera con alta empleabilidad. La tasa de ocupación al primer año en 2020 es 75,4%, con un sueldo promedio de \$1.076.902 brutos, y de 83,2% al segundo año; al quinto año, los abogados promedian una renta mensual de \$1.882.422 brutos. Una lectura más detallada de las tasas de empleabilidad por universidades con oferta vigente en 2020, no obstante, muestra en la **tabla 2** que los resultados no son homogéneos. Conviene tener presente que el promedio de empleabilidad en las carreras profesionales universitarias en 2020 es 67%.

Un total de 54 universidades impartieron esta carrera durante el período estudiado: 15 estatales, 11 privadas actualmente pertenecientes al Cruch y 28 universidades privadas no pertenecientes al Cruch. Algunas de estas 54 instituciones se encuentran hoy cerradas o en proceso de cierre. Solo 31 mantienen oferta vigente en 2020.

**Tabla 2.** Tasa de empleabilidad: número de universidades por tramo

Porcentaje de empleabilidad al primer año	Número de universidades
90 o más	2
80 a 89	7
70 a 79	5
60 a 69	10
50 a 59	5
40 a 49	2

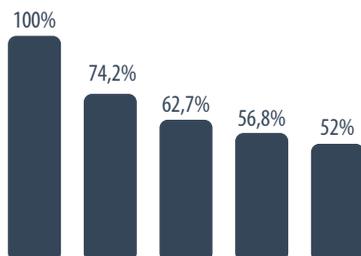
Fuente: Elaboración propia con datos Sies.

Los estudios nacionales muestran que el perfil del estudiante, junto con las expectativas de empleabilidad, ingreso futuro y estatus social, se encuentran entre los principales factores para la elección de una carrera universitaria como Derecho (Orellana y otros, 2017; Carrasco y otras, 2014). Estudios distintos concluyen que titularse en la carrera de Derecho tiene retornos positivos, en relación con no cursar estudios superiores (Urzúa, 2012; Lara y otros, 2017). Con todo, cabe señalar que la empleabilidad señalada por el SIES se calcula sobre el total de estudiantes que efectivamente logran titularse, excluyendo a quienes no lo consiguen. En consecuencia, si la tasa de titulación de las Escuelas de Derecho se mantiene en los rangos reportados previamente (21,3%), ello significa que 1 de cada 6 estudiantes que ingresan a la carrera —titulación por empleabilidad— obtiene las ventajas de empleabilidad y retorno privado que se espera ella provea. Esta situación tendría implicaciones, además de la frustración de objetivos del estudiante, en cuanto al endeudamiento (créditos universitarios) o la pérdida de recursos públicos (gratuidad y becas) por estudios no conducentes a título.

### Permanencia, Titulación total y duración real de la carrera de Derecho

La retención reportada por el SIES para la carrera de Derecho es de 78,9% luego del primer año de estudios, y de 69,5% luego del segundo año; lo cual está en línea con el promedio del sistema universitario (79,7% y 68%, respectivamente). El mayor rezago o deserción en las Escuelas de Derecho se produce, entonces, a partir del tercer año. No existen datos oficiales sobre retención entre el tercer y el último año de la carrera.

Los datos que aquí se analizan muestran que 1 de cada 2 estudiantes (51,3%) permanece en la carrera de Derecho al quinto año desde el ingreso (levemente inferior al promedio del sistema universitario, que es de 57,4%), que corresponde en general a los años de duración teórica de esta carrera (**figura 1**). Por cohortes, se observa una tendencia a la mejora en este indicador en los últimos años (**tabla 3**), en compa-



**Figura 1.** Permanencia según años desde el ingreso (cohortes 2009-2019).

**Tabla 3.** Permanencia por año según cohorte (%)

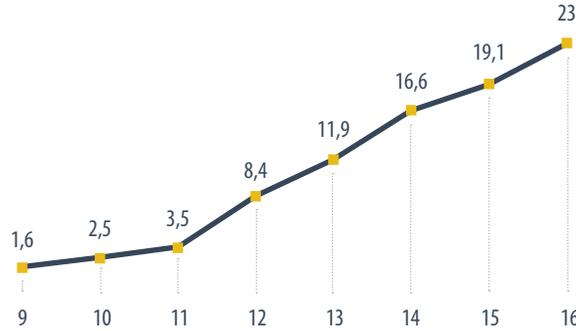
Cohorte	Año 1	Año 2	Año 3	Año 4	Año 5
2009	100,0	70,4	58,6	53,6	49,1
2010	100,0	74,1	62,4	56,2	51,3
2011	100,0	72,7	59,4	53,9	49,4
2012	100,0	73,7	63,2	56,5	53,2
2013	100,0	74,8	62,5	57,6	52,7
2014	100,0	74,7	65,3	58,9	55,0
2015	100,0	76,5	64,7	59,5	53,9
2016	100,0	75,6	66,9	59,1	-
2017	100,0	73,2	62,6	-	-
2018	100,0	77,2	-	-	-
2019	100,0	-	-	-	-

Nota: Los datos de matrícula analizados estaban disponibles hasta 2019.

ración con las cohortes 2009 y 2011 en que se sitúa bajo el 50%. En consecuencia, el principal factor para la baja titulación en las carreras de Derecho no es la deserción de los estudiantes.

A pesar de esa tasa de permanencia, solo 1 de cada 5 estudiantes (23,0%) se titula tras 16 semestres desde el ingreso (lo que contrasta con un 46% promedio del sistema universitario). Según cohortes se aprecia que la titulación oportuna (en el tiempo de duración de la carrera más un año o  $t+1$ ) es de apenas 8,4% en el semestre 12; se incrementa —casi se duplica— en el semestre 14, para llegar a una titulación total (en el tiempo de duración de la carrera más tres años o  $t+3$ ) de 23% en el semestre 16 (**figura 2**).<sup>3</sup> La tasa de titulación total de la cohorte 2011 es levemente inferior a la de

3. La Comisión Nacional de Acreditación de Chile (CNA), en los procesos de acreditación institucional, pide a las universidades reportar estos indicadores de titulación oportuna ( $t+1$ ) y titulación total



**Figura 2.** Porcentaje de titulación según número de semestres desde el ingreso (cohortes 2009 a 2013).

**Tabla 4.** Titulación según cohortes (%)

Cohorte	Número de semestres desde el ingreso			
	10	12	14	16
2009	3,2	7,8	14,7	21,9
2010	2,6	7,3	15,5	22,8
2011	2,1	7,3	16,2	22,4
2012	2,4	9,5	18,2	25,2
2013	2,4	8,9	19,0	-
2014	2,5	9,8	-	-
2015	1,9	-	-	-

Nota: Los datos de titulación utilizados cubren hasta el año 2019.

la cohorte anterior; no obstante, la cohorte 2012 presenta una mejora considerable ya que alcanza una titulación total de 25,2% de los estudiantes (**tabla 4**).

La baja titulación oportuna afecta los tiempos de duración real de la carrera. Los titulados de Derecho son quienes más demoran en culminar sus estudios en las universidades chilenas, después de Geología. La duración real de la carrera en 2017 ascendió a 16,7 semestres, lo que significa una sobreduración de 56,6% (considerando un semestre adicional para los requisitos de titulación); frente a un promedio de sobreduración de las carreras universitarias de 31,7%. Este indicador, además, no presenta mejora en los últimos cinco años, como detalla la **tabla 4**.

(t+3), para las últimas cinco cohortes en que es posible calcular dichos indicadores (al cierre del proceso de autoevaluación).

Derecho es, asimismo, la segunda carrera universitaria con peor tasa de aprobación anual de la carga académica, con 74,9% para la cohorte 2018, solo superior a las carreras del área de Tecnología (72,1%), por debajo del 78% promedio del sistema universitario. Este, junto a una escasa capacidad de las unidades académicas para allanar los déficits en las competencias de entrada del estudiante, podría ser uno de los factores clave para explicar la baja efectividad en titulación de las Escuelas de Derecho, teniendo en cuenta el impacto de la reprobación de asignaturas de los primeros años en el avance curricular posterior (Rodríguez y Castillo, 2015). El otro factor tiene que ver con el examen de grado y los requisitos para la titulación.

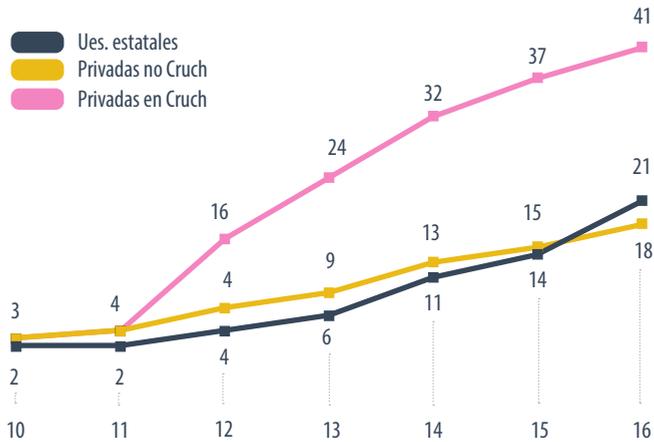
En cuanto a estos últimos, un análisis para el Cruch, de 2012, señala: «Esta carrera destaca por tener una serie de requisitos académico-administrativos de una alta complejidad burocrática. La necesidad de práctica y memoria, además de un (o una serie) de exámenes finales de alta dificultad; y, por último, el hecho de que el título no lo entrega la universidad, sino la Corte Suprema de Justicia» (Pey, Durán y Jorquera, 2012: 30). De otro lado, un estudio reciente del Centro de Estudios de Justicia de las Américas diagnostica que la enseñanza legal, en general, «se caracteriza por un saber enciclopedista, de manera que los planes de estudios incluyen un alto número de contenidos» y, en el caso chileno, atribuye la excesiva duración real de la carrera a los mecanismos tradicionales de graduación, donde «el examen de grado se presenta como gran obstáculo para acceder al ejercicio de la abogacía» (Binder y otros, 2020: 65, 134).

### Titulación según tipo de universidad y acreditación institucional

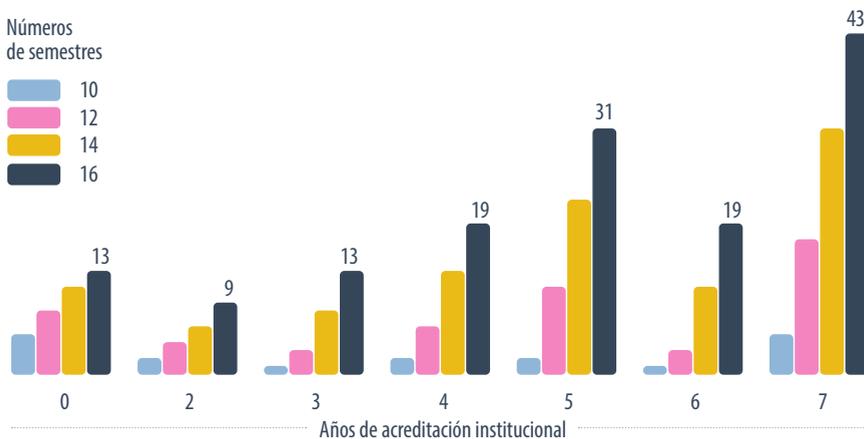
El tipo de universidad al que adscribe la Escuela de Derecho es un factor relevante en la efectividad en titulación. Mientras 2 de cada 5 estudiantes se titulan en t+3 en las universidades privadas actualmente pertenecientes al Cruch (41%), solo 1 de cada 5 lo logra en universidades estatales, o privadas no Cruch, siendo levemente más efectivas las universidades estatales, como señala la **figura 3**.

El resultado de las universidades privadas Cruch se ve muy influenciado por la tasa de titulación t+3 de las universidades Católica de Chile (73%), de Los Andes (71%) y Diego Portales (60%). Entre las universidades estatales, destacan las universidades de Talca (36%) y de Chile (30%). Entre las privadas no Cruch, los mejores resultados corresponden a las universidades Adolfo Ibáñez (50%), de Viña del Mar (32%) y del Desarrollo (30%).

Respecto a la efectividad en titulación en Derecho según años de acreditación institucional, las universidades acreditadas a enero de 2020 por siete años tienen un indicador t+3 de 43%, el más alto del sistema. No obstante, las instituciones acreditadas por cinco años superan en este indicador a aquellas certificadas por seis años, como muestra la **figura 4**. En todo caso, la acreditación institucional, salvo por la dis-



**Figura 3.** Porcentaje de titulación por número de semestres y según tipo de universidad.



**Figura 4.** Porcentaje de titulación según número de semestres y años de acreditación institucional (2020).

tinción entre universidad acreditada y no acreditada, no ha sido un factor relevante (que influya) en la elección de carrera por parte de los estudiantes (Orellana y otros, 2017). Tampoco es posible observar consistencia entre las decisiones acreditativas adoptadas por agencias privadas —cuando ese mecanismo estuvo vigente— y los criterios e indicadores de calidad de las carreras o programas (Zapata y Clasing, 2016).

En el contexto de masificación, los sistemas nacionales de aseguramiento de la calidad en educación superior, con sus criterios e indicadores de resultado (incluyendo tiempo de egreso, titulación oportuna y total, y empleabilidad), han sido establecidos con un doble propósito: por un lado, controlar el cumplimiento de ciertos criterios o requisitos por parte de las instituciones (consistencia externa o *fitness of purpose*)

y, por otro, verificar el cumplimiento de los propósitos institucionales (consistencia interna o *fitness for purpose*) (Lemaitre, 2015). En la experiencia comparada, el fenómeno se explica por la pérdida de confianza en los mecanismos tradicionales de las propias instituciones para ajustar sus resultados a las necesidades del medio, junto con la preocupación ante la potencial declinación de los estándares académicos y una búsqueda por mayor eficiencia del gasto público (Van Damme, 2000).

Ciertamente, la elección de indicadores y estándares se sitúa en el contexto de una cierta concepción de calidad, la cual —como elemento discursivo de la política pública— debería influir en el desempeño de las universidades. Es probable que las Escuelas de Derecho aún sigan entendiendo calidad al modo tradicional, como *excelencia* en el sentido que a mayor grado de dificultad en el acceso y avance en el currículo, mayor calidad. En esta perspectiva, como indica Scheele, «los indicadores funcionan al revés: un número bajo de estudiantes exitosos indica que el programa es de alta calidad» (2009: 20). Esta, sin embargo, no es la manera en que se entiende la calidad en educación superior en el marco de las leyes 20.129 y 21.091.

El artículo 2 letra b) de la Ley 21.091 define la *calidad* ordenando a las instituciones de educación superior que se orienten a la *búsqueda de la excelencia* y al *logro de sus propósitos declarados*, junto con asegurar la calidad de los procesos y resultados, y el cumplimiento de *criterios y estándares de calidad*. La Comisión Nacional de Acreditación (CNA) (2020: 13-14), propuso un conjunto de criterios y estándares para la acreditación institucional de universidades, entendiendo por calidad «el fruto de un proceso interno [...] permanente y sistemático, que busca desarrollar acciones y alcanzar resultados», que sean tanto consistentes con los propósitos institucionales, como evidencia de la debida consideración de expectativas y demandas de su entorno relevante. El segundo criterio, Proceso de enseñanza aprendizaje, propuesto por la CNA, incluye estándares con indicadores de resultado de progresión académica, como tasa de retención de primer año (65%) en el Nivel 1 (acreditación básica), retención de tercer año (60%) en el Nivel 2 (acreditación avanzada), y tasa de titulación oportuna (50%) en el Nivel 3 (excelencia).

En Chile, la mayoría de las Escuelas de Derecho —como indican los datos analizados— han adoptado un enfoque de adecuación a estándares en aspectos como académicos con jornada completa equivalente (JCE), estudiantes/JCE, porcentaje de JCE con posgrado, libros en biblioteca, etcétera, pero parecen haber dejado en segundo plano la perspectiva de logro de los propósitos declarados, asociada con los resultados de los procesos formativos. Es probable que la capacidad de análisis institucional resulte más desafiada frente a indicadores complejos como los de resultados del proceso formativo, lo que se traduce en una incorporación tardía de estos indicadores en los sistemas internos de aseguramiento de calidad.

Las tasas de titulación oportuna (t+1) y titulación total (t+3) cumplen con los atributos de un adecuado indicador de calidad (De los Ríos, 2000): homogeneidad

(comparabilidad entre instituciones y carreras), independencia (información no manipulable, sin ambivalencias), control (según la gestión institucional), oportunidad (disponibilidad en tiempo razonable para la toma de decisiones), relevancia (pertinencia; relación con objetivos institucionales), y costo (información pública, provista a bajo costo). Asimismo, dichos indicadores están asociados a la capacidad de las instituciones de adaptar su formación a un estudiantado más diverso y, por ende, de contribuir a una mayor movilidad social. Solo de esta forma se materializa la democratización del acceso a la educación superior.

A su turno, disímiles requisitos de ingreso y niveles de exigencia de los programas, sumado a la escasa flexibilidad de las mallas curriculares, podrían incidir en las trayectorias académicas de los estudiantes y generar resultados diferenciados de eficiencia del proceso formativo, profundizando la segmentación de nuestro sistema de educación superior (Rodríguez y Castillo, 2015).

### Titulación según características de los estudiantes

La titulación en la carrera de Derecho no se ve influenciada por el género (**tabla 5**), donde la diferencia en titulación total (t+3) es de solo 1,9% a favor de las mujeres.

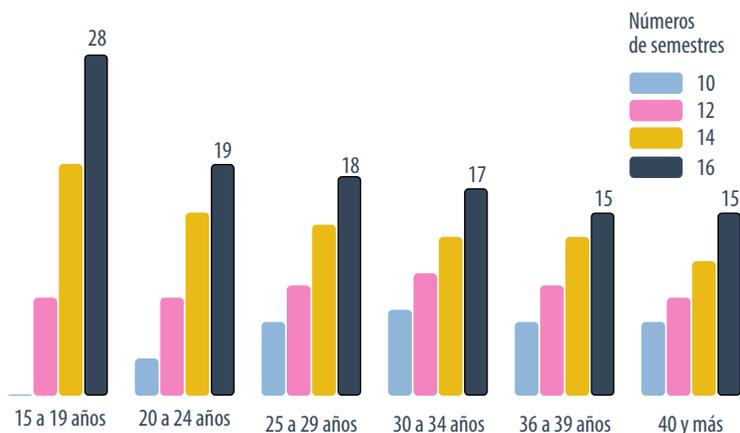
**Tabla 5.** Titulación según género (%)

Género	Número de semestres desde el ingreso			
	10	12	14	16
Femenino	2,3	8,6	17,4	24,0
Masculino	2,6	8,2	15,9	22,1

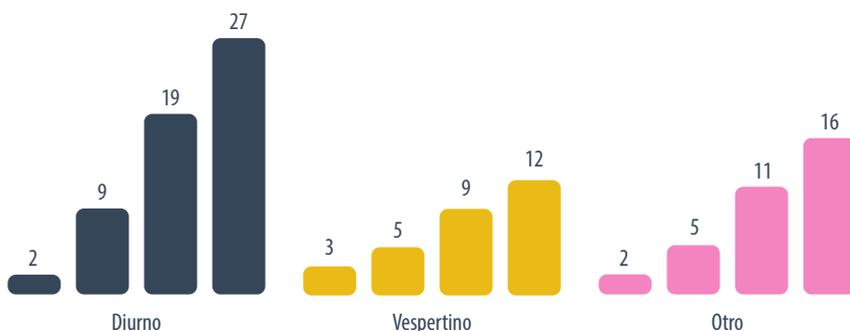
Como revela la **figura 5**, sí se observan mayores tasas de titulación entre los estudiantes que tenían menos de 20 años de edad al momento de ingresar a la carrera, respecto de los de mayor edad; entre los pertenecientes a la jornada diurna en comparación con los de la vespertina (**figura 6**), y entre quienes ingresaron a la carrera en una Escuela (o sede) ubicada en la Región Metropolitana, respecto a quienes lo hicieron en el resto de las regiones del país (**figura 7**).

### Conclusiones

El análisis del caso chileno en el ámbito de los estudios de educación superior resulta relevante, entre otras razones, por el alto componente privado en la matrícula y en el gasto total del sistema, respecto de los países de la OCDE, la notable expansión del sistema en las últimas tres décadas y la aprobación reciente de una ley de reforma (núm. 21.091) que fortalece el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad e impone nuevas exigencias a las universidades. El análisis focalizado en el desempeño



**Figura 5.** Porcentaje de titulación según número de semestres desde ingreso. Tramo etario al ingreso.

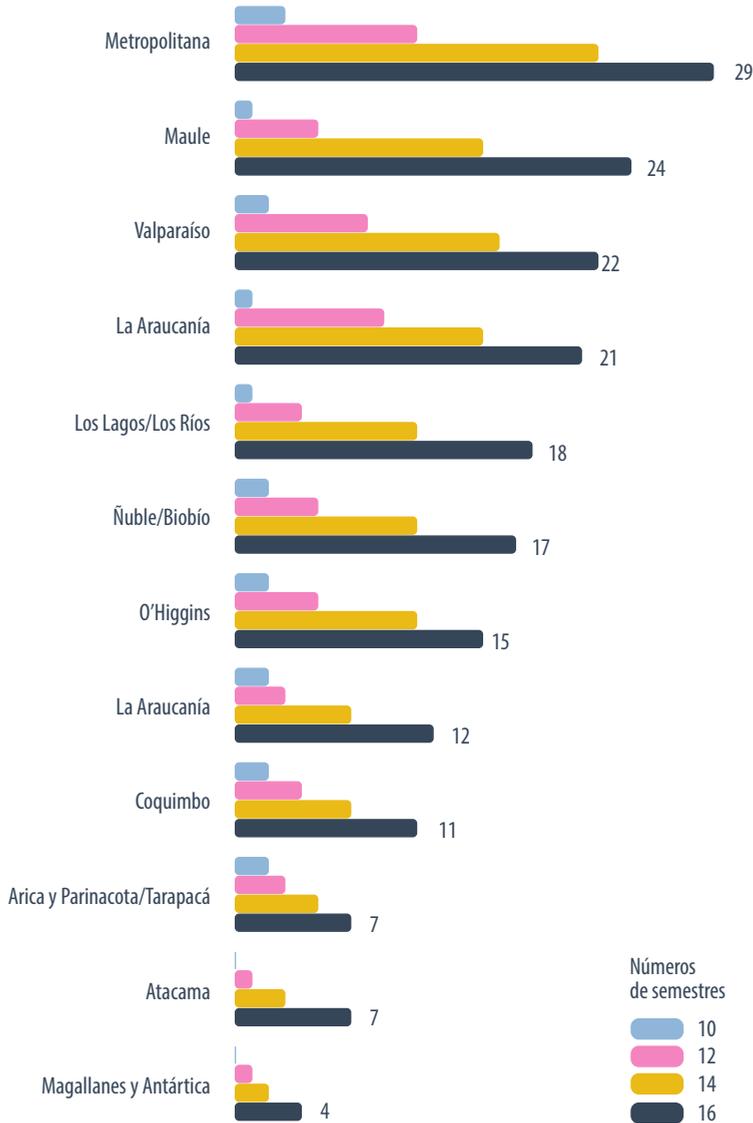


**Figura 6.** Titulación según número de semestres desde ingreso. Tipo de jornada.

de las Escuelas de Derecho se justifica, adicionalmente, por tratarse de la carrera con mayor matrícula nueva en 2020, la segunda con mayor matrícula total y la sexta con mayor número de titulados y tituladas.

El análisis del desempeño de las Escuelas de Derecho en Chile podría constituir una buena muestra de los *fallos del mercado* que afectan el funcionamiento de los sistemas de educación superior. En específico, el sistema de educación superior —cuando es coordinado preferentemente por el mercado, esto es, la libre contratación entre estudiantes y universidades— no resuelve adecuadamente los problemas de equidad en el acceso y calidad de la formación profesional.

El estudiante, cuando elige una carrera e institución, queda cautivo en ellas por todo el tiempo que duran los estudios. La competencia entre las universidades se centra en el prestigio y aumentan los costos de los aranceles. La selección puede operar



**Figura 7.** Titulación según número de semestres desde ingreso. Región de la sede.

también como un instrumento económico, ya que resulta más eficiente formar a los y las estudiantes *más capaces*, sin que las universidades asuman la tarea de titular a la mayor proporción de quienes son admitidos cada año.

Derecho sigue siendo una carrera muy demandada por los estudiantes y, quienes se titulan, logran una alta empleabilidad. No obstante, las probabilidades de titulación son notablemente más bajas que en otras carreras universitarias. Solo 23% de

quienes estudian la carrera se titula tras 16 semestres desde el ingreso (la mitad del promedio del sistema universitario). La titulación oportuna ( $t+1$ ) es de apenas 8,4%. Además, el desempeño en empleabilidad no es homogéneo: mientras nueve Escuelas de Derecho exhiben una tasa de empleabilidad superior a 80%, hay siete que se ubican en el rango inferior, por debajo de 60%.

Lo notable es que 1 de cada 2 estudiantes (51,3%) permanece en la carrera de Derecho al quinto año desde el ingreso; por ende, la baja titulación en las carreras de Derecho no se debe a la deserción de los estudiantes. Los titulados de Derecho —con una sobreduración de 56,6%— son quienes más demoran en culminar sus estudios en el sistema universitario chileno, después de Geología. La baja efectividad en titulación de las Escuelas de Derecho se explica, principalmente, por la lenta progresión académica de los estudiantes. El otro factor que obstaculiza la titulación es el examen de grado y sus requisitos.

La acreditación institucional y por programas (de carácter voluntario) no ha contribuido a mejorar estos resultados. Las tasas de titulación se han mantenido en niveles similares los últimos quince años. No existe correlación entre los años de acreditación institucional y las tasas de titulación en las universidades.

El tipo de universidad al que adscribe la Escuela de Derecho, en cambio, sí resulta ser un factor relevante en la efectividad en titulación. Mientras 41% de los estudiantes se titulan en  $t+3$  en las universidades privadas actualmente pertenecientes al Cruch, solo 1 de cada 5 lo logra en universidades estatales, o privadas no Cruch.

Otras condiciones que se asocian a una mayor probabilidad de obtener el título de abogado en las Escuelas de Derecho nacionales son: ingresar a una entidad ubicada en la Región Metropolitana, cursar estudios en jornada diurna, y tener menos de 20 años de edad al momento de la matrícula inicial. No se observan diferencias significativas según género.

Es probable que las Escuelas de Derecho sigan entendiendo calidad como *excelencia*, en el sentido de un alto grado de dificultad en el avance en el currículo. Esta, sin embargo, no es la concepción de calidad en educación superior vigente en el marco de las leyes 20.129 y 21.091, ni la que campea en la literatura especializada. Calidad se entiende, hoy, como adecuación a los propósitos y a expectativas externas. No titular un alto porcentaje de sus alumnos significa que no se cumple con la misión de las Escuelas de Derecho. Tampoco se cumple la promesa de acceso igualitario a la educación superior.

El nuevo sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior en Chile (Ley 21.091) establece un nuevo modelo de acreditación integral, obligatorio y basado en criterios y estándares, que presumiblemente incorporará indicadores de progresión académica y resultados del proceso formativo. Esa reforma apunta en la dirección de resolver las fallas de mercado en este ámbito, y de compensar las asimetrías de información que aún subsisten. Las universidades y las Escuelas de Derecho

deberán prepararse para ese nuevo escenario. Ello, no obstante, viene a instalarse justo cuando la emergencia sanitaria y las restricciones de movilidad derivadas del Covid-19 están afectando los indicadores de titulación, empleabilidad y la duración real de todas las carreras. Pero esta materia deberá quedar pendiente para un próximo análisis.

## Referencias

- BARAONA, Jorge (2010). «La cultura jurídica chilena: Apuntes históricos, tendencias y desafíos». *Revista de Derecho*, 35: 427-448.
- BERNASCONI, Andrés, y F. Rojas (2004). *Informe sobre la educación superior en Chile: 1980-2003*. Santiago de Chile: Universitaria.
- BINDER, Alberto, M. Fandiño, M. del Solar y G. Fibla (2020). *El ejercicio de la abogacía en América: En la búsqueda de una agenda de trabajo*. Santiago: Centro de Estudios de Justicia de las Américas (CEJA).
- BRAVO LIRA, Bernardino (1992). *La Universidad en la historia de Chile, 1622-1992*. Santiago: Pehuén.
- BRUNNER, José Joaquín (1986). *Informe sobre la educación superior en Chile*. Santiago: Flacso.
- . (2009). *Educación superior en Chile: Instituciones, mercados y políticas gubernamentales, 1967-2007*. Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales.
- . (2015). «Medio siglo de transformaciones de la educación superior chilena: Un estado del arte». En Andrés Bernasconi (editor), *La educación superior de Chile. Transformación, desarrollo y crisis* (pp. 21-107). Santiago: Ediciones UC.
- CAPRILES, Victoria, y R. Pérez Perdomo (2018). «Los abogados graduados en la Universidad Metropolitana de Venezuela (2006-2016). Estudio de una cohorte profesional en tiempos de revolución». *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 6 (1): 23-41.
- CARRASCO, Evelyn, C. Zúñiga y J. Espinoza (2014). «Elección de carrera en estudiantes de nivel socioeconómico bajo de universidades chilenas altamente selectivas». *Calidad de la Educación*, 40: 96-128.
- COMISIÓN NACIONAL DE ACREDITACIÓN (CNA) (2020). *Memoria de elaboración y elementos conceptuales de los criterios y estándares para la acreditación*. Santiago: CNA.
- GONZÁLEZ, Luis E., D. Uribe y S. González (2005). *Estudio sobre la repitencia y deserción en la educación superior chilena*. IESALC-UNESCO. Disponible en <https://bit.ly/3vUVS7A>.
- DE LOS RÍOS, Danae (2000). *Indicadores de calidad y eficiencia en la educación universitaria: Algunas propuestas para el sistema de acreditación chileno*. Santiago: Departamento de Ingeniería Industrial de la Universidad de Chile.

- HARVEY, Lee, y Diana Green (1993). «Defining quality». *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 18 (1): 9-34.
- LARA, Bernardo, P. Meller y G. Valdés (2017). «Life-cycle valuation of different university majors. Case study of Chile». *Interciencia*, 42 (6): 380-387.
- LEMAITRE, María José (2015). «Aseguramiento de la calidad: Una política y sus circunstancias». En Andrés Bernasconi (editor), *La educación superior de Chile. Transformación, desarrollo y crisis* (pp. 297-343). Santiago: Ediciones UC.
- LEÓN, José (2020). *Derecho y Política de la educación superior chilena. Evolución, crisis y reforma*. Santiago: Ediciones UC.
- LEVY, Daniel (1995). *La educación superior y el Estado en Latinoamérica. Desafíos privados al predominio público*. Ciudad de México: Flacso.
- MELLER, Patricio (2011). *Universitarios, ¡el problema no es el lucro, es el mercado!* Santiago: Uqbar Editores.
- MILLAS, Jorge (2012). *Idea y defensa de la Universidad*. Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales.
- MINEDUC, Ministerio de Educación (2017). *Análisis de la Reforma Educacional en base a los principales indicadores del Education at a Glance 2017*. Evidencias, 35. Santiago: Centro de Estudios Mineduc.
- OECD, Organization for Economic Cooperation and Development (2019). *Education at a Glance 2019*. OECD indicators. París: OECD Publishing.
- ORELLANA, Víctor, C. Valenzuela, C. Bellei, B. Gareca y F. Torres (2017). *Elección de carrera y universidad en Chile: Sentido y utilidad de la acreditación*. Cuadernos de Investigación en Aseguramiento de la Calidad, 7. Santiago: Comisión Nacional de Acreditación.
- PEÑA, Carlos (2017). «Sobre abogados y educación legal». En C. Peña, *Globalización y enseñanza del Derecho* (pp. 19-60). Ciudad de México: Fontamara.
- PÉREZ PERDOMO, Rogelio (2004). *Los abogados de América Latina. Una introducción histórica*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- PEY, Roxana, F. Durán y P. Jorquera (2012). *Informe para la toma de decisiones sobre la duración de carreras de pregrado en el CRUCH*. Santiago: Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas.
- RAMA, Claudio (2006). *La Tercera Reforma de la educación superior en América Latina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- RODRÍGUEZ, Carlos, y V. Castillo (2015). «Stock profesional, eficiencia educativa y segmentación: Análisis de los procesos de formación profesional en Chile». *Civilizar: Ciencias Sociales y Humanas*, 15 (29): 181-196.
- SAMUELSON, Paul (1954). «The pure theory of public expenditure». *The Review of Economics and Statistics*, 36 (4): 387-389.
- SÁNCHEZ, Karin (2006). «El ingreso de la mujer chilena a la universidad y los cambios en la costumbre por medio de la Ley, 1872-1877». *Revista Historia*, 39 (2): 497-529.

- SERRANO, Sol (1994). *Universidad y Nación. Chile en el siglo XIX*. Santiago: Universitaria.
- SCHEELE, Judith (2009). *Procesos de acreditación: Información e indicadores*. Santiago: Centro de Políticas Comparadas de Educación.
- SCHERZ, Luis (2005). *La Universidad chilena desde los extramuros*. Santiago: Universidad Alberto Hurtado.
- SILVA, María, y M. Dos Santos (2015). «O mundo do trabalho para os concluintes de um curso de Direito». *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 2 (2): 76-94.
- STIGLITZ, Joseph (2000). *La economía del sector público*. Barcelona: Antoni Bosch Editor.
- TAM, Maureen (2001). «Measuring quality and performance in higher education». *Quality in Higher Education*, 7 (1): 47-54.
- TEDESCO, Juan (2012). *Educación y justicia social en América Latina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica - Universidad Nacional de San Martín.
- UNESCO, United Nations Educational Science and Cultural Organization (2021). *Institute for Statistics: Distribution of enrolment by type of institution*. Disponible en: <http://data.uis.unesco.org/>
- URZÚA, Sergio (2012). «Rentabilidad de la educación superior en Chile. Revisión de las bases de 30 años de políticas públicas». *Estudios Públicos*, 25: 2-52.
- VAN DAMME, Dirk (2000). «European approaches to quality assurance: Models, characteristics and challenges». *South African Journal of Higher Education*, 14 (2): 10-19.
- ZAPATA, Gonzalo, y P. Clasing (2016). *El uso de criterios e indicadores de calidad en la acreditación de programas: Diferencias entre agencias privadas de acreditación en Chile*. Cuadernos de Investigación en Aseguramiento de la Calidad, 4. Santiago: Comisión Nacional de Acreditación.

## Sobre los autores

JOSÉ JULIO LEÓN REYES es doctor en Estudios de Educación Superior, por la Universidad de Leiden - Universidad Diego Portales, y magíster en Argumentación Jurídica, por la Universidad de Alicante, además de abogado. Es vicerrector de Desarrollo y Aseguramiento de Calidad y profesor titular de la Facultad de Derecho en la Universidad Santo Tomás, de Chile. Su correo electrónico es [jleonre@santotomas.cl](mailto:jleonre@santotomas.cl).  <https://orcid.org/0000-0002-9838-6938>.

PABLO SANDOVAL VILCHES es magíster en Estadística Aplicada, por la Universidad Nacional de Córdoba, además de sociólogo. Es analista de estudios de la Vicerrectoría de Desarrollo y Aseguramiento de la Calidad de la Universidad Santo Tomás, de Chile. Su correo electrónico es [psandovalv@santotomas.cl](mailto:psandovalv@santotomas.cl).  <https://orcid.org/0000-0001-7586-8400>.

## REVISTA DE PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA Y DIDÁCTICA DEL DERECHO

---

La *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho* (RPUDD) es una publicación científica semestral que contribuye a la reflexión multidisciplinaria sobre pedagogía universitaria y didáctica del derecho, para la formación y consolidación de esta área de investigación; así como a la difusión de prácticas innovadoras en la enseñanza-aprendizaje del derecho considerando el contexto nacional e internacional. Es una publicación electrónica internacional con una codirección entre Brasil y Chile.

DIRECTORA

María Francisca Elgueta Rosas  
Universidad de Chile

DIRECTOR

Renato Duro Dias  
Universidad Federal de Rio Grande, Brasil

SITIO WEB

[pedagogiaderecho.uchile.cl](http://pedagogiaderecho.uchile.cl)

CORREO ELECTRÓNICO

[rpedagogia@derecho.uchile.cl](mailto:rpedagogia@derecho.uchile.cl)

LICENCIA DE ESTE ARTÍCULO

Creative Commons Atribución Compartir Igual 4.0 Internacional



La edición de textos, el diseño editorial  
y la conversión a formatos electrónicos de este artículo  
estuvieron a cargo de Tipografía  
([www.tipografica.io](http://www.tipografica.io))