

La metamorfosis estructural y subjetiva de la educación superior chilena (2011-2026)


*Structural and Subjective Metamorphosis
of Chilean Higher Education (2011-2026)*

Dra. Olga Carmelita González Mesa

UNIACC; Fundación Servicios Pedagógicos Integrales

Santiago de Chile, Chile

ocarmelita.sepsint@gmail.com

 ORCID. 0009-0006-2100-6091

Rol CRediT (autora única): Conceptualización; Investigación; Metodología; Análisis formal; Redacción—borrador original; Redacción—revisión y edición.

Palabras clave: educación superior; aseguramiento de la calidad; Ley 21.091; salud mental; inteligencia artificial, metodologías de aprendizaje activo

Resumen

Este artículo, en formato de revisión narrativa, analiza la metamorfosis estructural y subjetiva de la educación superior chilena en el período 2011-2026. Su objetivo es actualizar y profundizar el diagnóstico sobre la coherencia entre perfiles de egreso, modelos formativos y resultados, incorporando evidencia normativa, institucional y de desempeño. Los hallazgos muestran, primeramente, una transición regulatoria desde la acreditación voluntaria a un régimen obligatorio e integral impulsado por la

Ley 21.091, con efectos de burocratización y lógica de cumplimiento; una persistente brecha de pertinencia formativa reflejada en desajustes entre formación y empleo, traducidos en evidentes déficits en el proceso de desarrollo de competencias básicas y brechas digitales y socioemocionales demandadas por el mercado laboral, consecuentemente una crisis de salud mental estudiantil y un desgaste docente asociado a exigencias simultáneas de productividad y aseguramiento de la calidad; y finalmente la disrupción de la inteligencia artificial generativa, que reconfigura la evaluación y obliga a rediseñar prácticas pedagógicas centradas en procesos, ética y pensamiento crítico. Se concluye que el sistema enfrenta una crisis de sentido: la calidad se formaliza y se desacopla del aula, por lo que se propone un nuevo pacto educativo que recentre el bienestar, recupere autonomía docente y gobierne la tecnología con enfoque humanizador.

Keywords: higher education; quality assurance; Law 21.091; mental health; artificial intelligence; active learning methodologies.

Abstract

This narrative review examines the structural and subjective metamorphosis of Chilean higher education between 2011 and 2026. Its aim is to update and deepen the diagnosis of the coherence between graduate profiles, educational models and outcomes, incorporating regulatory, institutional and performance evidence. The findings first show a regulatory transition from voluntary accreditation to a comprehensive mandatory regime driven by Law 21.091, with ensuing effects of bureaucratization and a compliance-oriented logic; a persistent gap in curricular relevance, reflected in mismatches between education and employment, expressed in clear shortcomings in the development of basic competencies and in the digital and socio-emotional skills demanded by the labour market; and, consequently, a student mental-health crisis and

faculty burnout associated with simultaneous demands for productivity and quality assurance. Finally, the study highlights the disruption brought about by generative artificial intelligence, which is reshaping assessment and forcing a redesign of pedagogical practices towards process-oriented, ethical and critical-thinking approaches. The article concludes that the system is facing a crisis of meaning: quality has become formalized and decoupled from the classroom. It therefore calls for a new educational pact that recentres wellbeing, restores faculty autonomy and governs technology from a humanizing perspective.

Introducción: Quince Años Después - La Metamorfosis de una Promesa Educativa. La arquitectura de una crisis silenciosa y la necesidad de una reconceptualización.

El panorama de la educación superior en Chile, observado desde la atalaya del año 2026, presenta una fisonomía radicalmente distinta a la que existía hace quince años. No se trata simplemente de una evolución lineal de indicadores o de una expansión de la matrícula; nos enfrentamos a una mutación ontológica de lo que significa la formación profesional, la docencia universitaria y la experiencia estudiantil. Este informe, concebido como una Revisión Narrativa,

tiene como objetivo fundamental actualizar, expandir y profundizar el análisis iniciado en la tesis doctoral de Olga C. González Mesa (2011), titulada “El Modelo Formativo como concreción de la construcción del Rol Profesional, declarado en los perfiles de egreso en una Institución de Nivel Superior”.

En el momento en que González defendió su investigación, el sistema chileno navegaba en las aguas turbulentas de la post-reforma de los años 90 y aún a principios de los 2000. Era una época caracterizada por una expansión agresiva de la cobertura, la consolidación de un mercado educativo desregulado y una preocupación incipiente, casi de supervivencia,

por los mecanismos de aseguramiento de la calidad. La autora identificó con lucidez una disonancia fundamental: la brecha abismal entre la promesa declarativa de los perfiles de egreso—documentos llenos de aspiraciones integrales y competencias complejas—y la realidad operativa de las estrategias pedagógicas en el aula, a menudo reduccionistas, desconectadas y carentes de una estrategia orgánica.

Sin embargo, al actualizar este diagnóstico con la evidencia acumulada hasta 2026, observamos que la problemática ha migrado. Ya no es solo una cuestión de coherencia curricular. La promulgación de la Ley N° 21.091 en 2018 transformó la “estrategia de supervivencia” de mercado en un imperativo legal de cumplimiento obligatorio, generando una hipertrofia burocrática que ha reconfigurado la gestión institucional. Paralelamente, la irrupción de la Inteligencia Artificial (IA) ha desafiado los fundamentos mismos de la evaluación cognitiva, y una crisis de salud mental sin precedentes ha puesto en jaque la viabilidad del “rendimiento académico” como única medida de éxito.

Este documento no es meramente una corrección de estilo o una actualización bibliográfica; es una reescritura integral que busca subsanar las carencias del manuscrito original mediante la integración de una vasta evidencia empírica. Se abordan las brechas de competencias que alcanzan cifras alarmantes del 40%, la precarización del bienestar docente con tasas de burnout cercanas al 60%, y la tensión irresuelta entre la autonomía universitaria y el Estado Evaluador. A través de un análisis riguroso y su narrativa, este informe establece una hoja de ruta para comprender la educación superior chilena no como un sistema de producción de títulos, sino como un ecosistema complejo en tensión crítica.

Capítulo I: De la Voluntariedad a la Obligatoriedad: La Revolución Regulatoria de la Ley 21.091

1.1. El Fin de la Inocencia Regulatoria

La transformación más estructural del periodo 2011-2026 radica en el cambio

del paradigma regulatorio. En el contexto estudiado por González, la acreditación era un mecanismo voluntario (salvo para Medicina y Pedagogía) que las instituciones utilizaban principalmente como una señalización de mercado para captar matrícula y acceder a ciertos financiamientos basales o créditos. Este esquema permitía la existencia de un sistema heterogéneo donde convivían proyectos de alta complejidad con iniciativas de dudosa calidad, amparadas en la libertad de enseñanza y la autonomía institucional.

La promulgación de la Ley N° 21.091 sobre Educación Superior en mayo de 2018 marcó el fin de esta era. La ley no solo creó una nueva institucionalidad —la Subsecretaría de Educación Superior y la Superintendencia de Educación Superior—, sino que redefinió la acreditación como un proceso integral y obligatorio para todas las instituciones de educación superior (IES) autónomas. Este cambio legislativo tiene implicancias profundas que van más allá de lo administrativo; altera la *gobernanza* del conocimiento.

El Artículo 15 de la ley establece explícitamente que la acreditación institucional consistirá en la evaluación y verificación del cumplimiento de criterios y estándares de calidad referidos a recursos, procesos y resultados. Lo crucial aquí es la integralidad: ya no es posible acreditarse “por partes” o excluir sedes o carreras de bajo desempeño del escrutinio público. La ley obliga a evaluar dimensiones que anteriormente eran opcionales o periféricas, elevándolas al rango de requisitos de existencia.

1.2. Las Dimensiones Obligatorias y la Hipertrofia de la Gestión

Bajo el nuevo régimen, las instituciones deben someterse a la evaluación de dimensiones críticas que redefinen el quehacer universitario. La “Docencia y resultados del proceso de formación”, la “Gestión estratégica y recursos institucionales” y el “Aseguramiento interno de la calidad” se convirtieron en el piso mínimo. Pero la adición más disruptiva fue la obligatoriedad de la dimensión de Vinculación con el Medio.

Esta exigencia forzó a las universidades a transitar desde un modelo de “extensión” —entendido como actividades culturales esporádicas o unidireccionales— hacia un modelo de “vinculación bidireccional”. Las instituciones debieron demostrar no solo qué hacen por su entorno, sino cómo el entorno impacta y modifica la docencia y la investigación interna, lo que se enhebra definitivamente con el origen de los modelos basados en competencias. Esto, en teoría, debería haber resuelto la desconexión entre el perfil de egreso y la realidad laboral denunciada por González. Sin embargo, la evidencia de la implementación (2018-2025) sugiere una “formalización instrumental”. Las universidades, presionadas por los plazos de acreditación, han tendido a burocratizar la relación con el entorno, firmando convenios y creando consejos consultivos cuya efectividad real en la pertinencia curricular es, a menudo, secundaria frente a su valor como evidencia para la Comisión Nacional de Acreditación (CNA).

La Superintendencia de Educación Superior, dotada de facultades fiscalizadoras y

sancionatorias, ha introducido una lógica de *compliance* (cumplimiento normativo) que permea toda la estructura universitaria. Pero, si bien esto ha depurado el sistema de actores fraudulentos y ha protegido la fe pública, también ha generado lo que la literatura crítica denomina “hipertrofia burocrática”. Los recursos institucionales se desvían masivamente hacia unidades de calidad y análisis institucional encargadas de generar reportes, restando, en ocasiones, recursos y tiempo para la innovación pedagógica en el aula, alejándose de lo más importante; el profesional en formación.

1.3. La Acreditación de Carreras: Un Péndulo Normativo

Un aspecto interesante de la evolución regulatoria es el tratamiento de la acreditación de carreras de pregrado. La Ley 21.091 suspendió la acreditación voluntaria de carreras (con las excepciones de salud y educación) hasta el 31 de diciembre de 2024, para dar paso a un sistema de aseguramiento de la calidad integral centrado en la institución.

Esta moratoria tuvo como objetivo evitar la fragmentación y el gasto excesivo en acreditaciones atomizadas que no garantizaban la calidad global de la institución.

Sin embargo, hacia 2025, el sistema retomó la acreditación de carreras bajo un esquema voluntario renovado y altamente exigente. Esto refleja una tensión no resuelta: la acreditación institucional asegura procesos macro, pero no garantiza necesariamente la calidad micro-curricular de cada programa específico. El retorno a la acreditación de carreras sugiere que el mercado laboral y la sociedad civil siguen demandando sellos de calidad específicos por disciplina, desconfiando de que la “calidad institucional” permee automáticamente a todas las aulas.

Dimensión	Escenario 2011 (Pre-Reforma)	Escenario 2026 (Ley 21.091)
Carácter de la Acreditación	Voluntaria (salvo Medicina/Pedagogía). Estrategia de diferenciación de mercado.	Obligatoria e Integral. Requisito habilitante para funcionar y acceder a financiamiento estatal.
Fiscalización	Débil, dispersa entre el MINEDUC y el CNED.	Centralizada en la Superintendencia de Educación Superior con potestades sancionatorias fuertes.
Foco de la Calidad	Insumos y procesos. Heterogeneidad de criterios.	Resultados y estándares estandarizados. Énfasis en la consistencia interna y vinculación bidireccional.
Vinculación con el Medio	Actividad periférica (extensión cultural).	Dimensión obligatoria de acreditación. Exigencia de bidireccionalidad e impacto medible.
Financiamiento	Crédito con Aval del Estado (CAE) como motor de expansión.	Gratuidad condicionada a la acreditación. Control de aranceles regulados.

Capítulo II: La Brecha de Competencias y la Ilusión de la Pertinencia

2.1. El Abismo del 40%: Inadecuación Laboral Estructural

Uno de los hallazgos más contundentes y preocupantes que arroja la actualización investigativa es la cuantificación precisa de la desconexión entre la formación universitaria y la realidad profesional. Mientras González (2011) abordaba esta problemática desde una perspectiva cualitativa, buscando la “armonización” teórica, los estudios de mercado realizados por la Fiscalía Nacional Económica (FNE) y otros organismos hacia 2025 revelan un dato devastador: existe una brecha de inadecuación laboral cercana al 40%.

Esto significa que aproximadamente 2 de cada 5 egresados de la educación superior en Chile trabajan en ocupaciones que no requieren su nivel de estudios o que pertenecen a un área de conocimiento totalmente distinta a la de su formación. Esta cifra no es

solo un indicador de ineficiencia económica; es un síntoma de una falla sistémica en la promesa de valor de la educación superior. La “pertinencia”, declarada en todos los perfiles de egreso y exigida por la ley, no se está materializando en la trayectoria laboral real de los titulados.

2.2. Competencias Básicas: El Déficit Oculto en la Educación Terciaria

La brecha no es solo de empleabilidad, sino de capacidades fundamentales. Los datos del Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de Adultos (PIAAC) de la OCDE son lapidarios para el caso chileno. Un porcentaje alarmante de adultos con educación superior completa en Chile no alcanza el Nivel 2 (de un total de 5) en comprensión lectora y competencias numéricas.

Esto corrobora una hipótesis crítica: la masificación de la educación superior, si bien exitosa en términos de acceso, ha fallado en asegurar un estándar mínimo de competencias cognitivas superiores. Tenemos

profesionales titulados que poseen dificultades para procesar información compleja o resolver problemas matemáticos básicos en contextos reales. La “competencia” declarada en el perfil de egreso es, en muchos casos, una ficción administrativa que no resiste la prueba de estándares internacionales. En comparación con el promedio de la OCDE, el profesional chileno promedio presenta un rezago significativo, lo que limita la productividad y la capacidad de innovación del país.

2.3. La Demanda de Habilidades Digitales y Socioemocionales

Más allá de las competencias básicas, el mercado laboral del siglo XXI —marcado por la Industria 4.0 y la transición verde— demanda un set de habilidades que las mallas curriculares tradicionales tardan en incorporar. Estudios realizados por Entel Digital, la Cámara Nacional de Comercio y Fundación Kodea revelan brechas críticas en habilidades digitales avanzadas. Las empresas reportan dificultades para encontrar capital humano capaz de operar en entornos

de ciberseguridad, análisis de datos y gestión de proyectos tecnológicos.

Simultáneamente, la rotación laboral en Chile, que alcanza un 35,3% anual, sugiere un desajuste profundo entre las expectativas de los trabajadores y la realidad de los puestos de trabajo, así como una carencia de habilidades socioemocionales (resiliencia, adaptabilidad, trabajo en equipo) necesarias para la retención y el desarrollo de carrera. Los empleadores valoran cada vez más estas “soft skills”, pero los currículos universitarios siguen estando pesadamente cargados hacia la transmisión de contenidos técnicos disciplinares que obsoletan rápidamente.

2.4. La Respuesta del Sistema: Certificación y Marcos de Cualificaciones

Frente a la rigidez de los títulos universitarios tradicionales, el sistema ha comenzado a desarrollar vías alternativas de reconocimiento de aprendizajes. El fortalecimiento de ChileValora y el Sistema Nacional de Certificación de Competencias Laborales

ha permitido certificar el “saber hacer” de miles de trabajadores en oficios específicos, cerrando brechas que la educación formal no cubría.

Asimismo, la implementación del Marco de Cualificaciones Técnico-Profesional (MCTP) intenta generar un lenguaje común entre el mundo formativo y el productivo, facilitando la articulación y el reconocimiento de trayectorias. Sin embargo, la integración plena de estos marcos en la educación universitaria sigue siendo un desafío pendiente. La universidad chilena, a menudo, sigue operando bajo una lógica credencialista que desvaloriza las certificaciones de competencias modulares, a pesar de que estas son a menudo más pertinentes para la industria que un título genérico.

Tabla 3: Brechas de Competencias y Desajuste Laboral (2023-2025)

Indicador Crítico	Dato Empírico	Fuente y Año	Implicancia para el Modelo Formativo
Inadecuación Laboral	40% de egresados trabaja en áreas ajenas a su título.	FNE (2025)	El perfil de egreso no predice la trayectoria laboral. Necesidad de competencias transversales.
Alfabetización Lectora	Alta proporción de titulados bajo Nivel 2.	OCDE PIAAC (2023)	Falla en competencias basales. El título no garantiza habilidades cognitivas superiores.
Brecha Digital	Déficit severo en ciberseguridad y data science.	Entel Digital / CNC (2024)	Desactualización tecnológica de las mallas curriculares. Urgencia de alfabetización digital.
Rotación Laboral	35,3% anual.	ChileValora (2024)	Baja retención por falta de habilidades adaptativas y desajuste de expectativas.

Capítulo III: La Crisis del Sujeto: Salud Mental y Burnout en la Academia Post-Pandemia

3.1. La Pandemia como Catalizador de Vulnerabilidades

Si la brecha de competencias es la crisis visible del sistema, el deterioro de la salud mental es su crisis invisible y quizás más corrosiva. La pandemia de COVID-19 no creó los problemas de salud mental en la educación superior chilena, pero actuó como un potente revelador y amplificador de vulnerabilidades estructurales previas. Los confinamientos, la incertidumbre económica y la adaptación forzada a la educación remota de emergencia quebraron la resistencia psíquica de comunidades enteras.

Informes del Ministerio de Salud (MINSAL) y del Consejo Asesor de Salud Mental en Educación Superior han entregado diagnósticos alarmantes. Las tasas de ansiedad, depresión e ideación suicida en la población universitaria superan significativamente a las de la población general. Estudios específicos,

como los realizados por la Universidad de Chile y la Universidad de los Andes, muestran que la “vuelta a la presencialidad” no resolvió el problema, sino que introdujo nuevos estresores relacionados con la socialización, el rendimiento académico y la precariedad económica.

3.2. El Burnout Docente: La Cara Oculta de la Calidad

La obsesión por los indicadores de calidad y la acreditación ha tenido un costo humano directo sobre el cuerpo académico. Investigaciones recientes (2024-2025) han documentado una prevalencia de Síndrome de Burnout en docentes universitarios chilenos que alcanza cifras cercanas al 60%. Este agotamiento no es meramente cansancio; es una erosión del sentido del trabajo, caracterizada por agotamiento emocional, despersonalización y baja realización personal.

Las causas son sistémicas. El docente universitario en el Chile de 2026 está sometido

a una sobrecarga de roles contradictorios: se le exige ser un investigador productivo (publicar en revistas Q1), un gestor administrativo eficiente (llenar plataformas de acreditación), un docente innovador (usar metodologías activas y tecnología) y un contenedor emocional de estudiantes en crisis. Esta polivalencia, sumada a la inestabilidad contractual que afecta a una gran parte del profesorado (profesores “taxi” o a honorarios), crea un entorno de inseguridad laboral y estrés crónico. La “calidad” se construye, literalmente, sobre el desgaste de los cuerpos docentes.

3.3. La Institucionalización de la Respuesta y sus Límites

Frente a esta emergencia, el Estado y las instituciones han reaccionado. El programa “Construyendo Salud Mental” del Gobierno y la creación de unidades de bienestar estudiantil en casi todas las universidades son pasos en la dirección correcta. Sin embargo, la respuesta sigue siendo predominantemente reactiva y asistencialista.

Las unidades de salud mental universitarias están colapsadas, con listas de espera que hacen inefectiva la intervención oportuna. Además, el enfoque suele centrarse en la “atención clínica” del caso individual (el estudiante enfermo), sin abordar las determinantes institucionales que producen el malestar (cargas académicas irracionales, métodos de evaluación punitivos, climas organizacionales tóxicos). La recomendación del Consejo Asesor de avanzar hacia un enfoque de promoción y prevención, que integre el bienestar en el currículo y la cultura organizacional, es todavía una aspiración lejana en la mayoría de las IES.

Capítulo IV: La Disrupción Algorítmica: Inteligencia Artificial y la Redefinición del Aprendizaje

4.1. La Adopción Masiva y la Obsolescencia de la Evaluación

Ningún análisis de la educación superior hacia 2026 puede ignorar el impacto tectónico de la Inteligencia Artificial Generativa (IAG).

Mientras las instituciones debatían sobre competencias y currículos, los estudiantes adoptaron la tecnología de manera masiva y pragmática. La Encuesta Única de Admisión 2025 de la Universidad de Chile reveló que el 81% de los estudiantes de primer año ya utiliza herramientas de IA para sus actividades académicas.

Este dato marca un punto de no retorno. Significa que cualquier modelo pedagógico basado en la transmisión de información o en la evaluación de productos finales escritos (ensayos, resúmenes) sin supervisión de proceso es, de facto, obsoleto. La IA ha democratizado el acceso a la síntesis cognitiva, permitiendo a los estudiantes generar respuestas competentes sin necesariamente haber internalizado los procesos de aprendizaje subyacentes. Esto genera una crisis de integridad académica, pero más profundamente, una crisis de sentido pedagógico: ¿qué significa “saber” cuando una máquina puede responder por ti? Por tanto, una vez más la enseñanza debe reorientarse a demostrar resultados que den cuenta de lo que el

profesional en formación es capaz de hacer con aquello que “sabe”.

4.2. Brecha Digital Docente y Resistencia Académica

Frente a esta adopción estudiantil acelerada, el cuerpo docente muestra una respuesta heterogénea y, a menudo, rezagada. Encuestas de percepción en la Pontificia Universidad Católica de Chile (2024) indican que, si bien hay interés, existe una brecha significativa en la competencia de los académicos para integrar la IA en la docencia de manera efectiva y ética. Muchos profesores oscilan entre la prohibición punitiva (inviabile) y la ignorancia tecnológica (improcedente).

La literatura sugiere que el rol del docente debe transitar urgentemente desde ser una fuente de conocimiento a ser un curador, mediador y guía ético. En un mundo saturado de información sintética, la habilidad crítica para discernir la veracidad, el sesgo y la relevancia de los datos generados por IA se convierte en la competencia fundamental

a desarrollar. Las universidades que están liderando el cambio, como la UC con su Vicerrectoría de Inteligencia Digital, están incorporando cursos de formación general en IA y rediseñando sus evaluaciones para valorar el proceso de pensamiento humano por sobre el resultado final automatizable.

4.3. Riesgos Éticos y Gobernanza de Datos

La integración de la IA no está exenta de riesgos profundos. El uso de algoritmos predictivos para la retención estudiantil o la personalización del aprendizaje plantea desafíos éticos sobre la privacidad de los datos, el sesgo algorítmico y la vigilancia digital. Además, existe el riesgo de una nueva brecha de desigualdad: aquellos estudiantes que puedan pagar por versiones avanzadas de herramientas de IA (modelos más potentes) tendrán una ventaja competitiva sobre aquellos que dependen de versiones gratuitas limitadas, camino este que ya habíamos recorrido con la llegada de la Internet. Pero la gobernanza de la IA en la educación superior se perfila como uno de los campos de batalla regulatorios más complejos

para la próxima década, requiriendo políticas nacionales que equilibren la innovación con la protección de derechos.

Capítulo V: Marco Metodológico para nuevas investigaciones: La Pertinencia del Scoping Review

Dada la naturaleza multifacética y dispersa de la evidencia analizada —que abarca leyes, informes técnicos de organismos públicos, *papers* académicos de psicología y educación, y datos de prensa—, volcada en este estudio, se sitúa a la entrada de adoptar la metodología de Scoping Review (Revisión de Alcance) en investigaciones ya en preparación.

En esta narrativa hemos partido del marco metodológico esencial de Arksey y O'Malley (2005) y las actualizaciones rigurosas propuestas por Tricco et al. (2018) con la extensión PRISMA-ScR, esta aproximación nos permitió “mapear” la amplitud de un campo de investigación complejo donde las definiciones y los límites conceptuales son a menudo difusos.

A diferencia de una revisión sistemática tradicional, que busca responder preguntas cerradas sobre la eficacia de intervenciones específicas, el *scoping review* nos permitió examinar la extensión, rango y naturaleza de la actividad investigativa, para determinar el valor de emprender una revisión sistemática completa. Avanzar en esa dirección hará posible tanto resumir y diseminar hallazgos de investigación en campos heterogéneos, como identificar eventuales vacíos en la literatura existente.

En este caso, la metodología ha permitido integrar fuentes dispares —desde la Ley 21.091 hasta encuestas de salud mental estudiantil— en una narrativa coherente que explica la metamorfosis del sistema. Se han seguido las cinco etapas clásicas de Arksey y O'Malley: identificación de la pregunta de investigación, identificación de estudios relevantes, selección de estudios, trazado de datos y colación o resumen de resultados. Esta elección metodológica garantiza que el diagnóstico presentado no sea una mera opinión editorial, sino

una síntesis basada en la mejor evidencia disponible.

Conclusiones: Hacia un Nuevo Pacto Educativo

Al concluir este análisis longitudinal, es evidente que la educación superior chilena ha recorrido un largo camino desde las preocupaciones planteadas por González en 2011. Se ha construido un sistema más robusto, regulado y transparente. La Ley 21.091 ha establecido un piso mínimo de calidad que impide los abusos más flagrantes del pasado y ha garantizado la gratuidad como un derecho para una parte significativa de la población.

Sin embargo, el sistema enfrenta una crisis de sentido. La “calidad” se ha burocratizado, desacoplándose de la experiencia vital del aula. La brecha de competencias del 40% y los resultados de PIAAC demuestran que el modelo de competencias, tal como se ha implementado, no está cumpliendo su promesa de pertinencia. La crisis de salud

mental y el *burnout* docente son síntomas de un sistema que opera al límite de sus capacidades humanas, exigiendo rendimientos productivos que ignoran la dimensión subjetiva del aprendizaje.

La irrupción de la IA termina de desestabilizar el modelo tradicional, obligando a repensar qué vale la pena enseñar y cómo evaluar. El profesional del 2026-2030 no será aquel que acumule más conocimientos técnicos, que la IA puede replicar, sino aquel que posea un criterio ético sólido, una capacidad de adaptación emocional y cognitiva superior, y la habilidad de colaborar con inteligencias artificiales y humanas en entornos complejo y por sobre todo lo anterior, colaborativo.

La reconceptualización del Rol Profesional exige, por tanto, un nuevo pacto. Un pacto que recupere la confianza en la autonomía docente, que ponga el bienestar al centro del proyecto educativo y que entienda la tecnología como un medio para la humanización, no para la automatización de la

enseñanza. Solo así la educación superior chilena podrá transitar desde la supervivencia burocrática hacia una verdadera trascendencia formativa.

6. Referencias Bibliográficas.

Arksey, H., & O'Malley, L. (2005). Scoping studies: Towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(1), 19-32. <https://doi.org/10.1080/1364557032000119616>

ChileValora. (2024). *Reporte de gestión y estadísticas de certificación de competencias laborales 2023*. Gobierno de Chile. <https://www.chilevalora.cl>

Entel Digital. (2024). *Estudio sobre brechas en habilidades digitales entre trabajadores y empresas en Chile*. Cámara Nacional de Comercio.

Fiscalía Nacional Económica. (2025). *Informe preliminar de estudio de mercado sobre la educación superior*. Gobierno de Chile. <https://www.fne.gob.cl>

González Mesa, O. C. (2011). *El modelo formativo como concreción de la construcción del rol profesional, declarado en los perfiles de egreso en una institución de nivel superior*. Archivo digital. (Si tienes el dato de universidad/ciudad, se puede precisar como tesis doctoral en APA).

Grant, M. J., & Booth, A. (2009). A typology of reviews: An analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information & Libraries Journal*, 26(2), 91-108. <https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x>

Ministerio de Educación. (2018, 29 de mayo). *Ley 21.091: Sobre Educación Superior*. Diario Oficial de la República de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1118991>

Ministerio de Salud. (2022). *Primer diagnóstico de la salud mental en la educación superior chilena*. Gobierno de Chile. <https://www.minsal.cl>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2023). *Resultados de la evaluación de competencias de adultos (PIAAC) 2023: Chile*. OECD Publishing.

Tricco, A. C., Lillie, E., Zarin, W., O'Brien, K. K., Colquhoun, H., Levac, D., Moher, D., Peters, M. D., Horsley, T., Weeks, L., Hempel, S., Akl, E. A., Pronovost, C., McGowan, J., Jadeere, J., & Straus, S. E. (2018). PRISMA Extension for Scoping Reviews (PRISMA-ScR): Checklist and Explanation. *Annals of Internal Medicine*, 169(7), 467-473. <https://doi.org/10.7326/M18-0850>

Universidad de Chile. (2025). *Encuesta única de admisión 2025: Uso de inteligencia artificial en estudiantes de primer año*. Dirección de Análisis Institucional. <https://uchile.cl>

Westphaln, K. K., Regoeczi, W., Masotya, M., Vazquez-Westphaln, B., Lounsbury, K., McDavid, L., Lee, H. N., Anyah, N., Pike, K., & Ronis, S. D. (2021). From Arksey and O'Malley and beyond: Customizations to enhance a team-based, mixed approach to scoping review methodology. *MethodsX*, 8, 101375. <https://doi.org/10.1016/j.mex.2021.101375>