

El gasto real de estudiar educación superior en América Latina: ¿cuánto invierten las familias y qué apoyo financiero reciben los estudiantes?

Junio 2025

Banco Interamericano de Desarrollo
Elena Arias Ortiz, Olga Victoria Dulce,
Sebastián Calvo, Karina Morales y
Jorge Mori



**Catalogación en la fuente proporcionada por la
Biblioteca Felipe Herrera del
Banco Interamericano de Desarrollo**

El gasto real de estudiar educación superior en América Latina: ¿cuánto invierten las familias y qué apoyo financiero reciben los estudiantes? / Elena Arias Ortiz, Olga Victoria Dulce, Sebastián Calvo, Karina Morales, Jorge Mori.

p. cm. — (Monografía del BID ; 1275)

Incluye referencias bibliográficas.

1. Universities and colleges-Finance-Latin America. 2. Education-Finance-Latin America. 3. Government aid to education-Latin America. I. Arias Ortiz, Elena. II. Dulce, Olga Victoria. III. Calvo, Sebastián. IV. Morales, Karina. V. Mori, Jorge. VI. Banco Inter-Americano de Desarrollo. División de Educación. VII. Serie.

IDB-MG-1275

Códigos JEL: I22, I23, I24, I28

Palabras clave: Educación superior, financiamiento, costos de estudiar, apoyos financieros

Copyright © 2025 Banco Interamericano de Desarrollo (BID). Esta obra se encuentra sujeta a una licencia Creative Commons CC BY 3.0 IGO

(<https://creativecommons.org/licenses/by/3.0/igo/legalcode>). Se deberá cumplir los términos y condiciones señalados en el enlace URL y otorgar el respectivo reconocimiento al BID.

En alcance a la sección 8 de la licencia indicada, cualquier mediación relacionada con disputas que surjan bajo esta licencia será llevada a cabo de conformidad con el Reglamento de Mediación de la OMPI. Cualquier disputa relacionada con el uso de las obras del BID que no pueda resolverse amistosamente se someterá a arbitraje de conformidad con las reglas de la Comisión de las Naciones Unidas para el Derecho Mercantil (CNUDMI). El uso del nombre del BID para cualquier fin distinto al reconocimiento respectivo y el uso del logotipo del BID, no están autorizados por esta licencia y requieren de un acuerdo de licencia adicional.

Note que el enlace URL incluye términos y condiciones que forman parte integral de esta licencia. Las opiniones expresadas en esta obra son exclusivamente de los autores y no necesariamente reflejan el punto de vista del BID, de su Directorio Ejecutivo ni de los países que representa.





Resumen:

La educación superior es un pilar estratégico para el desarrollo económico, la innovación y la inclusión social en América Latina. Su expansión es clave para diversificar las economías y mejorar la competitividad regional. Sin embargo, a pesar de avances significativos en cobertura y oferta educativa, persisten barreras importantes relacionadas con la asequibilidad real de estudiar, especialmente para los jóvenes de bajos ingresos. Más allá del valor del arancel, los “gastos ocultos” como transporte, alimentación, materiales y vivienda representan obstáculos críticos para el acceso y la permanencia en la educación superior. Este informe analiza de forma comparativa los gastos anuales totales que enfrentan los estudiantes y sus familias para estudiar en la educación superior en cuatro países de la región —Chile, Costa Rica, Perú y Colombia— diferenciando por tipo de institución (pública o privada), nivel educativo (universitario o técnico) y ubicación geográfica (capital o fuera de ella).



Contenido

1. Introducción	7
2. Financiamiento de la educación superior en América Latina	10
2.1 Inversión pública en educación superior	15
2.2 ¿Cómo se invierten los recursos públicos?	21
3. Los gastos de los estudiantes y las familias en educación superior en América Latina: El caso de Perú, Colombia, Chile y Costa Rica	34
3.1 Metodología: clasificación de gastos en educación superior y características de los sistemas	35
3.2 Resultados: el gasto promedio de estudiar un programa de educación superior en América Latina	42
3.3 Conclusión: Los gastos en la educación superior imponen una carga financiera significativa a los hogares	49
4. Apoyo Financiero a estudiantes: ¿es suficiente para cubrir los gastos de los programas en educación superior?	50
4.1 Cobertura población estudiantil	52
4.2 Cobertura de los apoyos financieros para los gastos en educación superior.....	57
Cobertura financiera de becas y subvenciones.....	57
Cobertura financiera de créditos	61
4.3 El apoyo financiero estudiantil en la región: el desafío de escoger entre cobertura, equidad y sostenibilidad	65
5. Conclusión	68
Referencias	71
Anexos	77
Anexo 1: Categorización de los apoyos al financiamiento	77
Anexo 2: Conceptos y definiciones	77
Anexo 3: Metodología de clasificación de gastos	80
Anexo 4: Fuentes de datos para la estimación de costos y ayudas financieras	85



Abreviaciones

IES	Instituciones de educación superior
CRUCH	Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas
AFD	Aporte Fiscal Directo
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
BID	Banco Interamericano de Desarrollo
US\$ PPP	Dólares americanos en Paridad de poder adquisitivo
ICETEX	Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior
PRONABEC	Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo
MINEDU	Ministerio de Educación de Perú
CONESUP	Consejo Nacional de Enseñanza Superior Universitaria Privada
PIB	Producto Interno Bruto
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
CONARE	Consejo Nacional de Rectores
MEN	Ministerio de Educación Nacional
IPC	Índice de Precios al Consumidor
IP	Institutos Profesionales
CFT	Centros de Formación Técnica



Colaboradores:

Este informe se elaboró con base en los análisis de país.

Costa Rica – Andrés Fernandez

Colombia – Eduardo Iriondo

Chile – Pedro Cubillos



1. Introducción

La educación superior es un motor estratégico para el crecimiento económico, la innovación y la productividad de los países. En América Latina, avanzar hacia una población más calificada es fundamental para superar la trampa del ingreso medio, diversificar las economías y fortalecer la competitividad regional (CEPAL, 2022; BID, 2021). El aumento en la cobertura de la educación superior se vincula con el desarrollo de sectores de alto valor agregado, al fortalecimiento institucional y a una mayor capacidad de respuesta ante desafíos sociales y tecnológicos complejos. Además, mejora la eficiencia del mercado laboral al reducir las brechas de habilidades y facilitar la inserción en empleos de calidad (BID, 2019; OECD, 2023). En un contexto de transición demográfica y con el auge de la inteligencia artificial, ampliar el acceso a la educación superior de calidad no solo promueve la equidad, sino que se convierte en una inversión clave para el desarrollo sostenible e inclusivo de la región.

En América Latina, la matrícula en educación superior ha experimentado un crecimiento sostenido en las últimas dos décadas. Este aumento ha sido acompañado por una mayor inversión tanto pública como privada, y una creciente diversificación de la oferta, con una notable presencia de las instituciones privadas. Sin embargo, el acceso a la educación superior aún está condicionado por factores socioeconómicos que afectan la permanencia y finalización de los estudios. Uno de los principales desafíos en este contexto es la falta de información precisa y comparativa sobre los gastos reales que enfrentan los estudiantes y sus familias, más allá del pago del arancel. Los llamados “gastos ocultos” como transporte, alimentación, materiales o vivienda pueden convertirse en barreras invisibles que dificultan el ingreso y la permanencia, especialmente para los jóvenes de menores ingresos, que dependen en gran medida del respaldo económico de sus familias.

Entender la magnitud de estos gastos resulta clave para diseñar políticas públicas efectivas. Las decisiones sobre si estudiar, dónde hacerlo y qué tipo de carrera seguir, están influenciadas por la percepción de asequibilidad, las restricciones de liquidez, la incertidumbre y el riesgo percibido (Attanasio & Kauffmann, 2009; Long & Riley, 2007; Pallais, 2015; Dynarski et al., 2020). Por eso, es



urgente generar evidencia comparativa sobre los gastos totales que enfrentan los jóvenes y sus familias para estudiar, más allá del pago de aranceles, y sobre el rol que juegan los mecanismos de financiamiento —como becas y créditos— en aliviar esas cargas. Este informe busca precisamente contribuir a ese objetivo, poniendo el foco en cómo los apoyos financieros cubren (o no) los gastos reales que enfrentan los estudiantes.

Este análisis se concentra en cuatro países de América Latina: Chile, Costa Rica, Perú y Colombia. Todos ellos tienen tasas de matrícula cercanas o superiores al promedio regional y una alta participación de instituciones privadas, lo que permite observar distintos modelos de financiamiento de la demanda. A través de una estimación detallada del gasto total anual para estudiar en educación superior —diferenciado por tipo de institución (pública o privada), ubicación geográfica (capital o fuera de la capital) y nivel educativo (universitario o técnico)— se ofrece un panorama comparativo del esfuerzo económico que deben realizar los estudiantes y sus familias y cómo esto se relaciona con su nivel de ingresos (medido en proporción al PIB per cápita).

Los principales resultados demuestran que en los cuatro países analizados, el gasto total anual promedio enfrentado por los estudiantes y sus familias para asistir a una universidad privada en la capital varía considerablemente. Esta inversión, medida, en dólares internacionales ajustados por paridad de poder adquisitivo (US\$-PPP 2023), oscila desde cerca de US\$ 48,634 en Costa Rica hasta US\$ 121,671 en Chile. Para universidades públicas, el gasto también es elevado, aunque algo menor. En educación técnica, el gasto promedio en institutos privados y públicos es más bajo, pero sigue siendo significativo, especialmente en Chile. Cuando se contrastan estos valores con el PIB per cápita de cada país, se observa que en Chile el gasto anual promedio para asistir a una universidad privada representa entre el 67% y 78% del PIB per cápita, mientras que en Colombia es entre 46% y 62%. Esto sugiere que, aunque en términos absolutos (US\$-PPP) Chile tiene el gasto promedio más alto, el peso relativo sobre los ingresos nacionales es similarmente elevado en todos los casos, indicando una alta carga financiera para los estudiantes y sus familias en la región.

La magnitud del gasto varía según el tipo de gestión y el tipo de la institución (universidades vs. instituciones técnicas). El gasto promedio en educación superior es más alto en las universidades que en la formación técnica, principalmente



debido a los gastos de vivienda y aranceles. Por ejemplo, en Chile, asistir a una universidad privada en la capital puede representar un gasto promedio de US\$-PPP 121.671 anuales, mientras que en un instituto técnico privado el gasto promedio es de US\$-PPP 45.738. A nivel de programas, el gasto asociado a la educación universitaria es mayor que para la formación técnica, que presenta una matrícula mucho menor. En Costa Rica, los programas universitarios en instituciones privadas representan un gasto promedio de US\$-PPP 48.634, frente a US\$-PPP 15.026 en institutos técnicos.

En cuanto al tipo de gestión, el gasto promedio entre universidades públicas y privadas es similar en varios países, aunque las privadas tienden a ser más costosas debido a mayores desembolsos directos. Por ejemplo, en Perú, el gasto anual promedio en universidades públicas y privadas es cercano, pero superior en las privadas. En la educación técnica, el gasto anual es, en general, mayor en las instituciones públicas frente a las privadas, como ocurre en Colombia, donde asistir a un instituto técnico público en la capital puede representar un gasto de US\$-PPP 15.846 frente a US\$-PPP 12.921 en uno privado. Finalmente, existe una mayor diferencia de gasto en universidades privadas respecto a las públicas, mientras que en la educación técnica hay mayor paridad entre los tipos de gestión.

El informe se organiza en cuatro secciones. La primera examina las tendencias en el financiamiento público de la educación superior en los países de América Latina y describe la estructura y alcance de los instrumentos de apoyo financiero públicos disponibles (becas y créditos), destacando sus fortalezas y limitaciones. La segunda analiza en detalle los gastos promedio para estudiar educación superior en cada país, con énfasis en las diferencias según el tipo de institución y nivel educativo. La tercera cuantifica las brechas entre los gastos estimados y la cobertura financiera de dichos instrumentos. Finalmente, se presentan recomendaciones de política para mejorar la eficacia, equidad y del financiamiento educativo en la región.

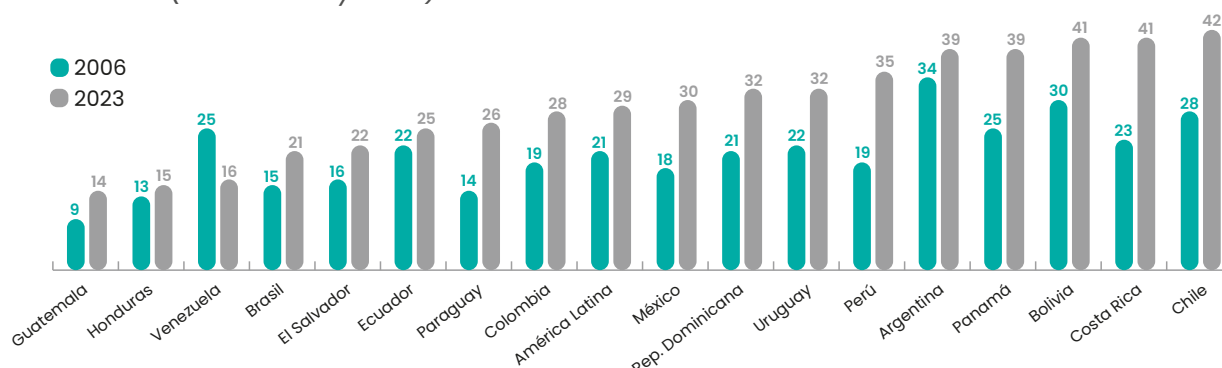


2. Financiamiento de la educación superior en América Latina

En las últimas décadas, la asistencia en educación superior en América Latina y el Caribe se ha incrementado notablemente respecto a otras regiones del mundo. Entre 2002 y 2022, la tasa bruta de asistencia en la región aumentó del 26 % al 56 %, convirtiéndose en la segunda con mayor crecimiento a nivel mundial, después de Asia del Este y el Pacífico. A pesar del avance, el nivel de acceso aún se mantiene considerablemente por debajo de la tasa bruta promedio de los países de la OCDE, que alcanzó el 79 % en 2022.

La tasa de asistencia en educación superior de los jóvenes entre 18 y 24 años, que son quienes transitan hacia este nivel educativo tras finalizar la secundaria, también ha mostrado incrementos desde 2006. En promedio, en 17 países de América Latina¹ la tasa neta de asistencia en educación superior aumentó del 21 % en 2006 al 29 % en 2023. Aunque la mayoría de los países experimentó una caída en 2020, la tasa de asistencia neta ha retomado su trayectoria de crecimiento (Arias, Dulce y Mansilla, 2025). Este avance es heterogéneo entre los países analizados, como se observa en la Figura 1. Mientras que en Costa Rica y Chile el 41 % y 42 % de los jóvenes en edad de asistir a la educación superior, respectivamente, en Guatemala esta cifra es tan solo del 14 %.

Figura 1: Tasa neta de asistencia a educación superior por país 18 a 24 años (Circa 2006 y 2023)



Fuente: CIMA (2024) con base en encuesta de hogares armonizados.

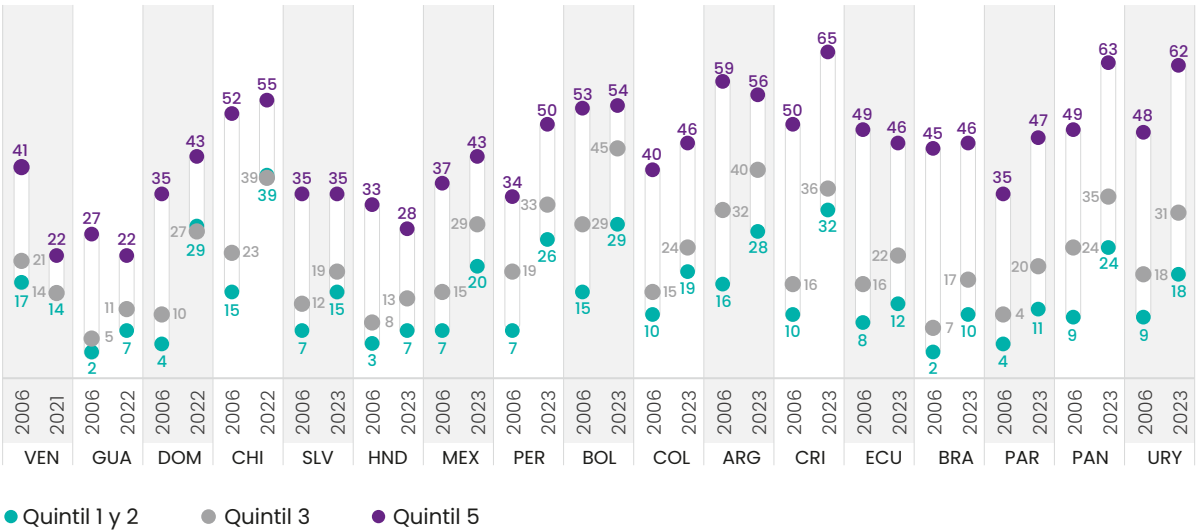
Nota: La última información corresponde a 2022 en Chile, Bolivia, Panamá, República Dominicana, México, Brasil y Guatemala y 2021 en Venezuela

¹ Incluye Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Perú, Paraguay, República Dominicana, Uruguay y Venezuela.



A pesar del crecimiento acelerado en la asistencia a la educación superior, las oportunidades siguen siendo desiguales según el nivel de ingreso, con menor acceso para los jóvenes en el nivel socioeconómico más bajo. Si bien el aumento en la asistencia de estos jóvenes ha contribuido a reducir la brecha de acceso por nivel socioeconómico, en los 17 países analizados los estudiantes del quintil de ingreso más alto continúan teniendo mayor acceso a la educación superior (Arias, Dulce y Mansilla, 2025). En Uruguay, Paraguay, Brasil, Ecuador, Colombia y México, más del 40 % de los estudiantes del quintil más alto de ingresos acceden a educación superior, mientras que menos del 20 % de los estudiantes de los quintiles más bajos tienen acceso (ver Figura 2). Aunque la desigualdad en el acceso refleja inequidades acumuladas a lo largo de la trayectoria educativa, anteriores a la decisión de postular a una IES (Loyalka et al., 2013), las restricciones financieras juegan un papel determinante en la decisión de continuar o no con estudios superiores una vez finalizada la secundaria, especialmente para los estudiantes más vulnerables (Card, 2001; Grodsky & Jackson, 2009; Busso, Cristia, Hincapié, Messina, & Ripiani, 2017).

Figura 2: Tasa neta de asistencia a educación superior por país según quintil de ingreso 18 a 24 años. Circa 2006 y 2023



Fuente: Arias, Dulce y Mansilla (2025)



Si bien los estudiantes incurren en menores gastos directos en las IES públicas debido a la ausencia de pagos de aranceles, deben enfrentar gastos indirectos como el sostenimiento y costos de oportunidad que también necesitan financiar. En las IES privadas, los estudiantes deben además cubrir pagos de arancel y matrícula, lo que representa un desafío financiero para muchos jóvenes que enfrentan restricciones de liquidez y dependen del financiamiento de sus familias. En América Latina este gasto adicional no es insignificante, ya que gran parte de la expansión de la oferta en educación superior ha ocurrido en IES privadas, lo que sitúa a la región con el porcentaje más alto de matrícula privada. A nivel global, en el 2017, un tercio de la matrícula en educación superior correspondía en promedio a instituciones privadas, mientras que en América Latina y el Caribe este porcentaje ascendía al 54 % (UNESCO, Higher Education Global Data Report. Working Document, 2022).

La participación de la educación superior privada en la formación de capital humano de un país es algo positivo, dado que complementa la oferta educativa de las instituciones públicas y tiene la capacidad de adaptarse de manera rápida y eficiente a las demandas del mercado (Levy, *The Unanticipated Explosion: Private Higher Education's Global Surge*, 2006). Esto resulta relevante en un contexto de transformaciones globales aceleradas que cambian la tendencia de demanda de habilidades. Sin embargo, requiere políticas públicas que proporcionen apoyos financieros adecuados, como becas, subsidios o créditos educativos, para permitir que los jóvenes con menores recursos puedan acceder a educación superior. Estos apoyos deben ser suficientes para cubrir tanto los gastos directos como los indirectos asociados con la educación en cualquier institución a la que el estudiante decida asistir.

En muchos países desarrollados, se ha analizado el efecto de los apoyos financieros de fuentes públicas para aumentar el acceso a la educación superior. Una revisión de la evidencia de evaluaciones cuasiexperimentales en Estados Unidos, encontró que US\$ 1.000 adicionales de apoyos financieros pueden incrementar la asistencia universitaria entre tres y seis puntos porcentuales (Dynarski & Scott-Clayton, 2013). Además del costo económico, la literatura identifica barreras del mercado que pueden dificultar que los jóvenes y sus familias inviertan en educación superior, por ejemplo, la falta de acceso



a crédito, la falta de colaterales² para financiarla, las altas tasas de interés, el desconocimiento sobre opciones de financiamiento y la falta de información sobre los beneficios de la educación.

En América Latina y el Caribe también se ha identificado que estos instrumentos tienen efectos positivos en el acceso a educación superior. En Chile, por ejemplo, el programa de crédito garantizado del Estado aumentó la probabilidad de matrícula y redujo la probabilidad de deserción en el primer año en un 6,8 % para programas de cuatro años y en un 64 % para programas de dos años (Rau, Rojas, & Urzúa, 2013). Además, el acceso a crédito incrementó en un 140 % la probabilidad de transición inmediata a educación superior para los estudiantes del quintil de ingreso más bajo en Chile (Solís, 2017). En Colombia, el programa de becas crédito Ser Pilo Paga duplicó la probabilidad de acceso inmediato a educación superior de estudiantes de altas habilidades y bajos ingresos (Londoño-Velez, Rodríguez, & Sánchez, 2017).

Los estudios muestran una gran heterogeneidad en el diseño y la cobertura de estos programas, con efectos diferenciados según el esquema de financiamiento. En Estados Unidos, un análisis sobre la cobertura de los apoyos financieros estudiantiles encontró que no son suficientes para cubrir los gastos en IES selectivas, lo que lleva a los estudiantes a recurrir a créditos para cubrir los gastos restantes (Long & Riley, 2007; Long & Riley, 2007; Long, 2011). Una revisión sistemática de apoyos financieros en Estados Unidos y Europa indicó que su efectividad para mejorar el acceso puede variar según el instrumento y el perfil del estudiante. Por ejemplo, las becas basadas en criterios socioeconómicos tienen un impacto limitado en el acceso a la educación superior a menos que el monto sea suficientemente grande. Por su parte, las becas basadas en el alto nivel de desempeño solo logran efectos positivos cuando están diseñadas para garantizar que los estudiantes vulnerables puedan acceder a ellas, ya que es posible que aquellos con altas habilidades provengan de contextos con más recursos (Herbaut & Geven, 2020).

Algunos apoyos financieros enfrentan desafíos para llegar a quienes más los necesitan. La complejidad de los procesos de aplicación, la incertidumbre sobre la elegibilidad y la difícil accesibilidad a la información durante los procesos de

² Activo que se ofrece como garantía adicional en un crédito o emisión de bonos.



aplicación a becas, limitan los beneficios de contar con apoyos financieros para estudiantes vulnerables (Dynarski, Page, & Scott-Clayton, 2022). Por lo tanto, la difusión de información sobre los costos de asistir a la educación superior, los programas disponibles y los procesos de inscripción e ingreso deben acompañar las políticas de apoyo financiero para reducir las barreras de acceso a estudiantes de bajos ingresos que, a pesar de tener el nivel académico para optar por estos apoyos en IES selectivas, no lo están haciendo (Long, 2011).

Una solución adoptada por muchos países es la gratuidad para incrementar el acceso a educación superior. Una política universal de gratuidad tiene un equilibrio entre equidad, eficiencia y sostenibilidad financiera. Si bien puede ampliar la cobertura para jóvenes vulnerables, existe el riesgo de incrementar la deserción si no se implementan adecuadamente los mecanismos de retención, que resultan más costosos para el sistema. Una simulación de políticas de gratuidad, comparando un escenario universal frente a uno basado en desempeño, revela diferencias clave en sus efectos. La gratuidad universal genera mayor aumento en la matrícula al eliminar las limitaciones financieras, pero tiene un impacto mínimo en la tasa de graduación. En contraste, la gratuidad basada en desempeño produce una expansión moderada de la matrícula, pero una tasa de graduación más alta, impulsada por un mayor esfuerzo de los estudiantes (Ferreira, Garriga, Martín-Ocampo, & Sánchez-Díaz, 2024). Los países adoptan diferentes estrategias para definir los costos de arancel en instituciones públicas³. Incluso aquellos países sin pagos de arancel, como el caso de los países nórdicos, una alta proporción de estudiantes se beneficia de créditos educativos para financiar sus gastos de sostenimiento (OECD, 2020).

Frente a este contexto, ¿qué instrumentos de financiamiento usan los países en la región? ¿Cuáles son los criterios de focalización que emplean? ¿Cómo están diseñados? En la siguiente sección, se describe en detalle los sistemas de educación superior de cuatro países de la región: Chile, Colombia, Costa Rica y Perú.

³ Incluye derecho a fijar precios, precios negociados con el Gobierno, precios con límites superiores.



2.1 Inversión pública en educación superior

Existe un consenso en que los retornos sociales de la educación básica superan los retornos privados, dado que esta fomenta el desarrollo de habilidades básicas y competencias ciudadanas que contribuyen a la cohesión social, promueven prácticas de salud y fortalecen la democracia. Esto ha implicado que en muchos países la oferta en educación básica sea mayoritariamente pública y gratuita. En el caso de la educación superior, la evidencia muestra que también genera beneficios sociales importantes como el desarrollo tecnológico, la innovación y el crecimiento de la productividad en la sociedad (Schultz, 1961) (Hoxby & Stange, 2019). Sin embargo, los retornos privados de invertir en educación superior, como el incremento en salarios (Becker, 1962), son considerablemente más altos⁴. Como resultado, se observa una mayor participación del financiamiento privado, generalmente a través de esquemas mixtos para cubrir los gastos de la educación superior.

Los datos disponibles sobre el financiamiento de la educación superior muestran una fuerte dependencia del aporte privado en Colombia y Chile, donde los hogares cubren el 68% y 57% del gasto, respectivamente. Los aranceles en Chile se encuentran entre los más altos del mundo, junto con los de Corea, lo que refuerza la carga financiera sobre los estudiantes y sus familias (Yutronic, et al., 2011). En contraste, en el resto de los países de la OCDE, el financiamiento público representa el 67% (ver Figura 3). En la última década, la participación del sector privado en la OCDE se ha mantenido baja (ver Figura 4), lo que parece deberse a cambios demográficos más que a políticas de asignación de recursos (OCDE, 2020). Sin embargo, en muchos países de la región, la falta de encuestas dificulta una estimación precisa del gasto de los hogares en educación superior (Busso, Cristia, Hincapié, Messina, y Ripiani, 2017), lo que deja un panorama regional aún incompleto.

⁴ (Hastings, Neilson, & Zimmerman, 2013; Rodríguez, Urzúa, & Reyes, 2016; Busso, Cristia, Hincapié, Messina, & Ripiani, 2017; Gunderson & Oreopolous, 2020; Sanchez, Favara, & Porter, 2021)



Figura 3: Distribución de la fuente de financiamiento pública y privada en educación superior (2020)

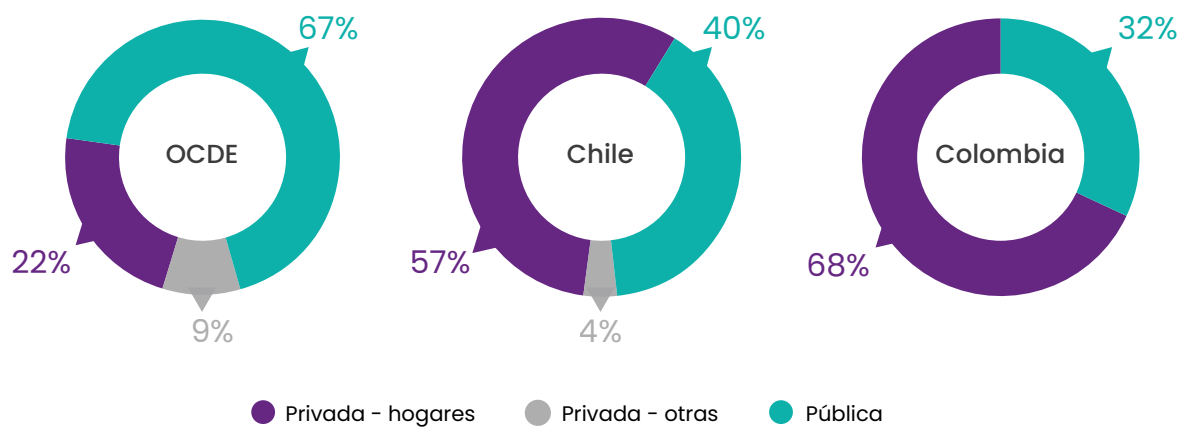
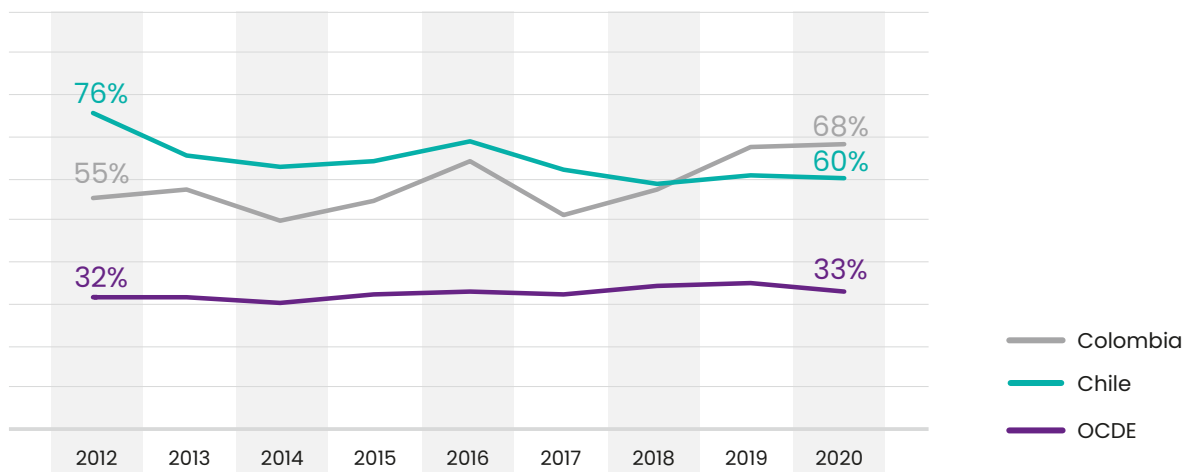


Figura 4: Evolución del financiamiento en educación superior por fuentes privadas (2012-2020)



Fuente: OCDE, 2023.

Nota: La categoría Privada-otras en las fuentes de financiamiento hace referencia a entidades privadas. En el promedio OCDE, un 2 % del financiamiento no está clasificado dentro de las categorías definidas. Costa Rica no fue incluida en esta figura, ya que solo presenta información disponible para 2013 y 2020.



¿Cuánto se invierte desde el sector público en la educación superior en América Latina?

i) Inversión pública en educación superior respecto al PIB

En América Latina el porcentaje del PIB nacional invertido en educación superior ha aumentado en las últimas dos décadas, pero sigue siendo inferior al promedio de países de la OCDE. En promedio, los países de la región invirtieron 0,9 % del PIB en educación superior en el 2021, 0,2 puntos porcentuales más que lo observado en el 2000 (ver Figura 5). Esta senda de crecimiento dista de la inversión promedio que destinan los países de la OCDE, lo que refleja aún retos en los países para movilizar recursos de diversas fuentes de financiación. Es notable el compromiso de la inversión en Chile y Costa Rica, que presentan altos niveles de gasto correspondientes al 1,4 % y 1,3 % del PIB, respectivamente, superiores al promedio regional y de la OCDE, así como el esfuerzo progresivo en la inversión en Perú (0,7 % del PIB).

En las últimas dos décadas, la inversión pública por nivel educativo ha sido alta y sostenida en educación secundaria, mientras que ha sido menor pero creciente en educación superior, especialmente en Costa Rica y Chile (ver Figura 6). Entre el 2000 y el 2021, el gasto en educación superior se incrementó notablemente en Chile (del 0,5 % al 1,4 %), muy similar a los niveles observados en 2000 en educación primaria y secundaria (1,6 %, en ambos casos). En Perú, la inversión en educación secundaria se incrementó (del 0,9 % al 1,4 % del PIB), así como la inversión en educación superior (del 0,3 % al 0,7 %). En Colombia, se incrementó notablemente el gasto en educación secundaria (del 1,2 % al 2,2 %), y se mantuvo relativamente estable el gasto en educación superior (del 0,7 % al 0,8 %). En Costa Rica, se estimuló el gasto en educación secundaria (del 1,3 % al 2,1 %) y en menor magnitud en educación superior (del 0,9 % al 1,3 %).



Figura 5: Evolución del gasto en educación superior como porcentaje del PIB (2000-2021)

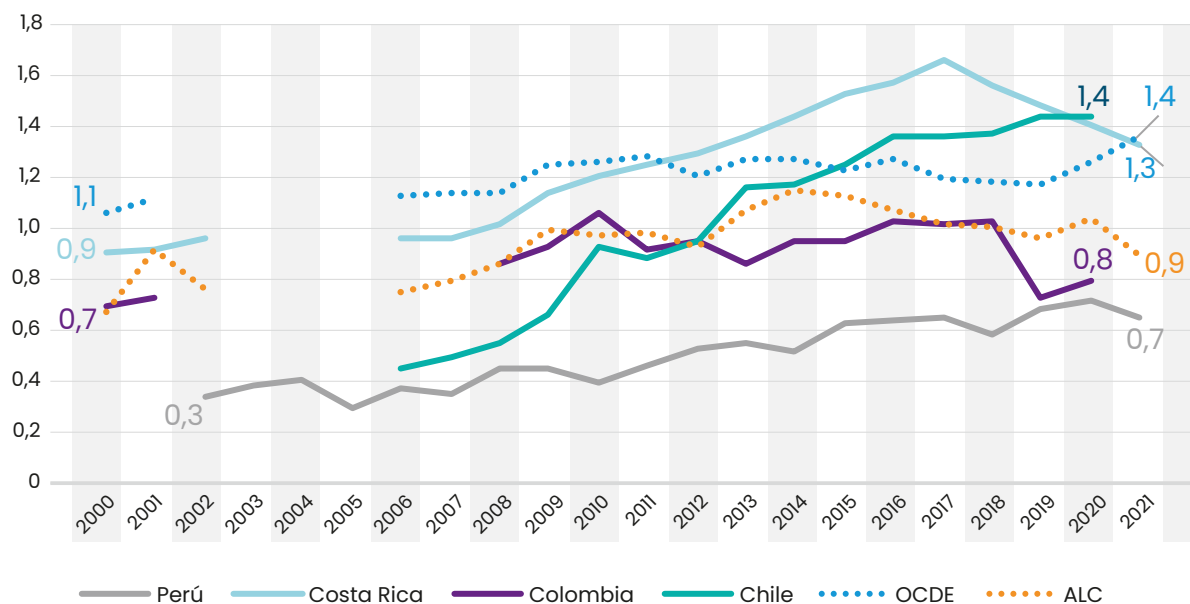


Figura 6: Gasto en educación como porcentaje del PIB por nivel educativo (2020)



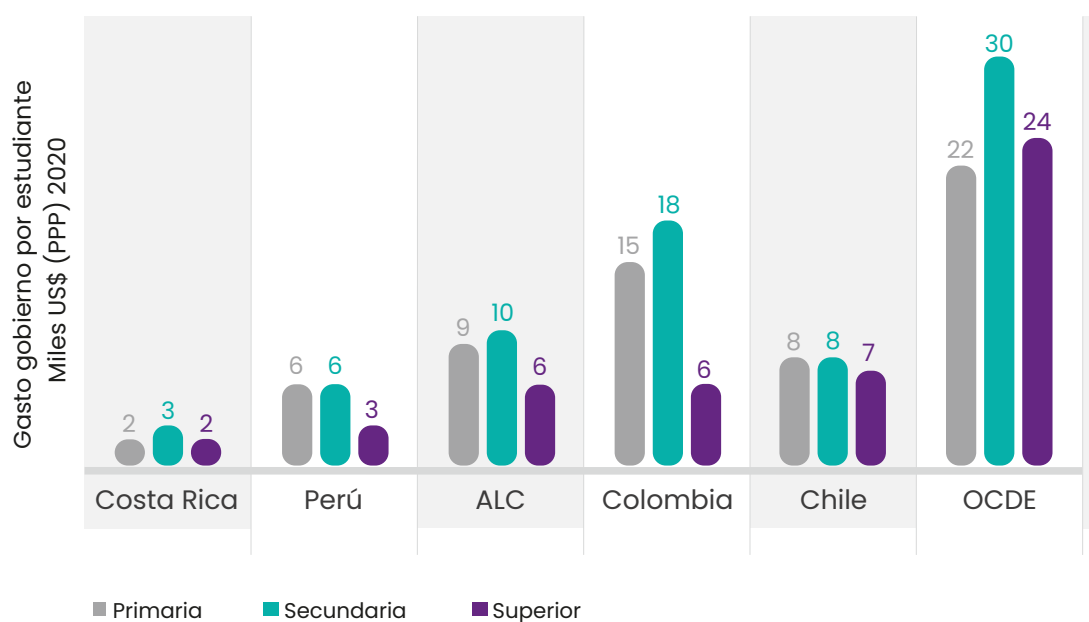
Fuente: UIS-UNESCO, 2024



ii) Inversión pública en educación superior respecto al gasto por estudiante

El gasto público por alumno refleja la inversión promedio destinada por país a cada estudiante. En 2020 la inversión en educación superior en los países de la OCDE fue cuatro veces mayor que el promedio en América Latina y el Caribe. El gasto público por alumno en América Latina y el Caribe es progresivo en primaria y secundaria (\$9.000 dólares y \$10.000, respectivamente) y es menor en educación superior (\$6.000), que guarda correspondencia con la proporción del financiamiento por nivel educativo (ver Figura 7). En 2020, el gasto público por estudiante en educación superior fue de \$2.000 en Costa Rica, \$3.000 en Perú, \$6.000 en Colombia y \$7.000 en Chile. Este monto fue comparable al gasto en educación secundaria en Costa Rica y Chile (\$3.000 y \$8.000, respectivamente). En contraste, en Perú representó la mitad del gasto en secundaria (\$6.000) y en Colombia apenas un tercio (\$18.000). Aunque Costa Rica invierte un alto porcentaje del PIB en educación superior, su gasto por alumno es bajo en comparación con Perú, Colombia y Chile. Esto puede afectar la calidad educativa, que generalmente implica una mayor inversión por estudiante.

Figura 7: Gasto del gobierno por estudiante según nivel educativo (2020)



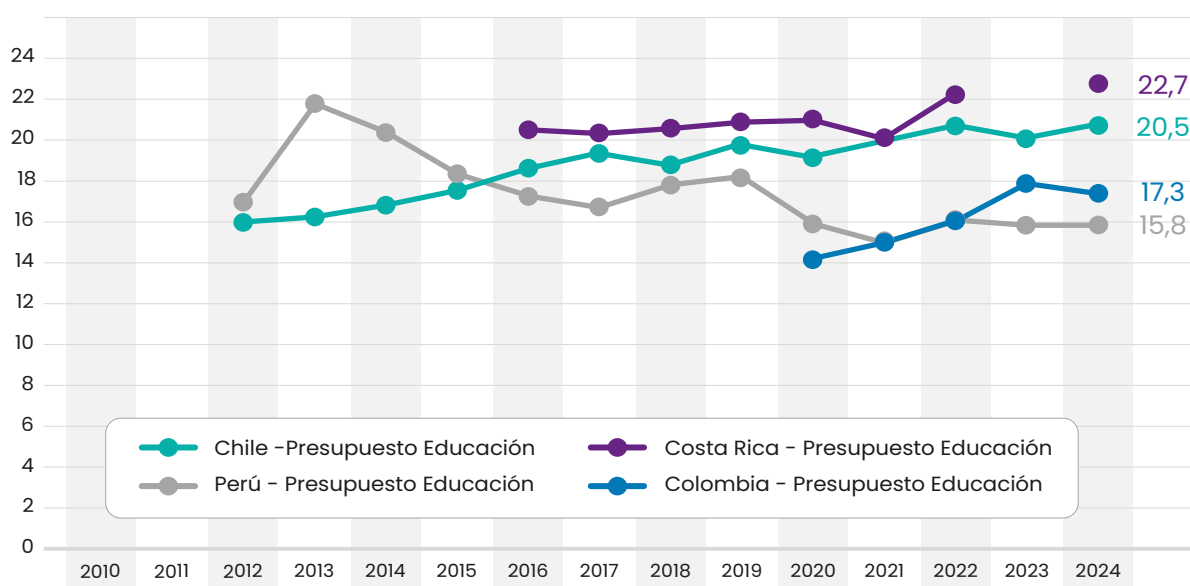
Fuente: UIS-UNESCO, 2024



iii) Inversión pública en educación superior respecto al presupuesto nacional

Finalmente, el análisis respecto al presupuesto en educación revela el esfuerzo de inversión en educación superior que realizan los países con respecto a los recursos disponibles en el sector. En la última década, la asignación del presupuesto en educación superior se ha mantenido estable, representando entre el 16% y el 23% del presupuesto en educación (ver Figura 8). En 2020, Perú, Colombia y Chile experimentaron una caída en la asignación presupuestal en educación superior, que ha retomado su tendencia positiva en los años recientes. Es destacable el fuerte compromiso de inversión en educación superior en Costa Rica y Chile, con una destinación mayor que supera los niveles previos a 2020.

Figura 8 Porcentaje del presupuesto destinado a educación superior respecto al presupuesto en educación (2010-2024)



Fuente: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile (2024), Ministerio de Hacienda y Crédito Público (2024), Ministerio de Economía y Finanzas (2024), Ministerio de Hacienda (2024), PNUD (2024).

Nota: Corresponde a las partidas de educación y educación superior en los presupuestos nacionales de cada país. Para el presupuesto de educación se contabiliza el gasto del Ministerio de Educación Pública (MEP) en Costa Rica, el concepto Educación dentro del gasto social en Colombia, la función 22 educación en Perú y la partida 9 Educación en Chile. Para el presupuesto de educación superior se contabiliza el gasto en las partidas 09,90,02 (Fortalecimiento de la educación Superior Pública) y 09,90,03 (Educación Superior) en Chile, la división funcional 048 (Educación Superior) en Perú, la actividad de transferencias a la educación superior en Costa Rica. En Colombia, se emplea la alineación presupuestaria del proyecto INFF (Integrated National Financing Framework) para el Presupuesto General de la Nación. Los rubros presupuestales destinados a la educación superior están asociados al funcionamiento y aportes para la financiación de las universidades estatales, el fortalecimiento de las instituciones públicas, al fomento de la calidad y a los recursos para transferir a las instituciones estatales.



Si bien el financiamiento público para la educación en América Latina y el Caribe ha avanzado en línea con los compromisos asumidos en el marco de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), persisten desafíos significativos en cuanto a su efectividad para alcanzar las metas propuestas. De acuerdo con la UNESCO (2021), varios países de la región asignan entre el 4% y el 6% del PIB, o entre el 15% y el 20% del gasto público a educación, cumpliendo así con las recomendaciones del Marco de Acción Educación 2030. Sin embargo, esta inversión no siempre se traduce en mejoras sustantivas en los resultados de aprendizaje, debido en parte a ineficiencias en la gestión del gasto, problemas de ejecución presupuestaria e incluso subejecución que resulta en la devolución de fondos no utilizados (Consejo Nacional de Educación, 2023). Estudios como los de Roser y Ortiz-Ospina (2016) evidencian que algunos países de la región, a pesar de tener niveles de gasto similares a los de naciones con mejores resultados, aún muestran desempeños educativos rezagados. Esta situación subraya la necesidad urgente de mejorar la eficiencia del gasto, fortalecer la planificación y la rendición de cuentas, y movilizar recursos adicionales, incluidos aquellos provenientes de alianzas público-privadas o cooperación internacional. Estas acciones son clave para acelerar el cumplimiento de la meta 4.3.1 del ODS, que busca garantizar un acceso equitativo a una educación técnica, profesional y terciaria de calidad y asequible para todas las personas, sin distinción de género, siendo un pilar fundamental para el desarrollo inclusivo y sostenible en la región.

En la siguiente sección vamos a detallar cómo se asigna la inversión pública a los distintos mecanismos para financiar la educación superior.

2.2 ¿Cómo se invierten los recursos públicos?

Los sistemas de educación superior se rigen por marcos legales y regulatorios condicionados a la tipología institucional, que responden a las dinámicas económicas y sociales y a la evolución del sistema (Arias, et al., 2021) (ver Tabla 1). La inversión en educación superior se destina, por un lado, a la transferencia de fondos públicos directos a las instituciones de este tipo (subsidijs de oferta) y por otro, a mecanismos de financiamiento dirigidos a estudiantes (subsidijs de demanda) a través de becas y créditos (Arias, Elacqua, & González-Velosa, 2017). Los subsidijs a la oferta tienen como objetivo financiar la operación y el funcionamiento de las IES, mientras que los subsidijs a la demanda cubren los



costos de programas académicos que mejoren las condiciones de acceso y permanencia de los jóvenes (Salmi & Hauptman, 2006).

Tabla 1: Características de los sistemas de educación superior

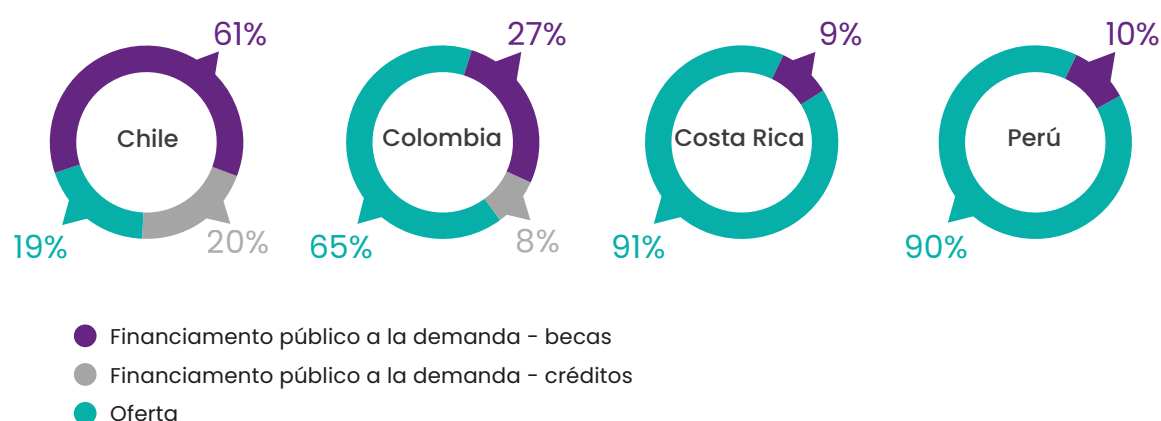
Indicador	Chile	Colombia	Perú	Costa Rica
Nivel de ingreso	Alto ingreso	Ingreso medio alto	Ingreso medio alto	Ingreso medio alto
Nivel de gobernanza del sistema de educación superior	Gobierno central, a nivel nacional	Gobierno central, a nivel nacional	Nivel nacional y entidades subnacionales con responsabilidades compartidas	Gobierno central, a nivel nacional
Marco normativo de educación superior	Ley 21091 de 2017 de educación superior	Ley 30 de 1992 de educación superior	Ley 30220 de 2014 Ley Universitaria	Ley 6541 de 1980 Decreto Reglamentario 36289
Entidad gubernamental responsable del sistema de educación superior	Subsecretaría de Educación Superior (2° nivel)	Viceministerio de Educación Superior (2° nivel)	Dirección general de Educación Superior Universitaria (2° nivel)	Consejo Nacional de Enseñanza Superior Universitaria Privada (CONESUP) y el Consejo Nacional de Rectores (CONARE) (3 nivel)
Organización responsable de proveer apoyo financiero a estudiantes	Sistema de Créditos para Estudios Superiores (Ingresa)	ICETEX	PRONABEC	Ministerio de Educación Pública
Temáticas mencionadas en la misión de la educación superior en la legislación vigente	Responsabilidad social, investigación y diseminación científica, cultura, sostenibilidad, formación de capital humano y desarrollo humano	Responsabilidad social, investigación y diseminación científica, cultura, desarrollo económico, formación de capital humano y desarrollo humano	Responsabilidad social, investigación y diseminación científica, cultura, sostenibilidad, formación de capital humano y desarrollo humano	
Política de gratuidad en la educación superior estatal	Sí, condicionada	Sí, condicionada	No	No

Fuente: Según datos del portal Higher Education Policy Observatory de la UNESCO (2023)



Una proporción importante del presupuesto público asignado a educación superior en los países de la región financia directamente a las instituciones, **excepto en Chile**. La distribución del presupuesto en educación superior dirigida a subsidios a la oferta es del 65 % en Colombia, 90 % en Perú, 91 % en Costa Rica y 19 % en Chile (Arias, et al., 2021) (ver Figura 9). En el caso de Chile, el financiamiento fiscal se realiza a través de los estudiantes y las universidades han sido los mayores beneficiarios de estas asignaciones (Brunner, Labraña, & Álvarez, 2020).

Figura 9: Destinación del presupuesto público en educación superior (2019)



Fuente: Arias, et.al., 2021.

i) Los mecanismos de financiamiento público a la oferta de educación superior

El instrumento de financiamiento público destinado a las IES es la transferencia directa de recursos, condicionadas a criterios de asignación específicos. Los mecanismos deben considerar el tipo de institución, la duración y periodicidad del financiamiento, los métodos de entrega, el alcance del nivel de subsidio a la oferta por IES, los parámetros de la fórmula de financiamiento y la evidencia de mecanismos según desempeño (OCDE, 2020). En la región, los subsidios públicos directos suelen estar dirigidos a instituciones públicas, pero existen casos, como el de Chile, en el que la gestión estatal no implica financiamiento público y, por tanto, las instituciones privadas pueden acceder a financiamiento público a través de fondos concursables.



Las fuentes de financiamiento son diversas y provienen principalmente del Gobierno nacional, con aportes locales, fondos específicos para incentivar políticas educativas y la generación de ingresos propios (ver Tabla 2). En Costa Rica, la principal fuente corresponde a los convenios de financiamiento a través del Fondo Especial para la Educación Superior Estatal (FEES)⁵ administrado por el Banco Central y, en menor medida, a través de rentas propias, transferencias del Estado por leyes especiales, créditos internacionales y fondos para la realización de proyectos específicos. En Chile, se emplean instrumentos basados en presupuesto que incluye fondos basales y fondos basales con proyectos, así como convenios directos y fondos concursables (Mineduc, 2024). La mayoría de los instrumentos de financiamiento de la oferta están dirigidos a universidades, con un alcance reducido para el sector técnico-profesional, según se detalla en las partidas presupuestarias de educación superior y fortalecimiento de la educación superior de la Ley de presupuestos del sector público (Brunner, Labraña, & Álvarez, 2020). En Colombia, las universidades públicas se financian mediante aportes directos del Gobierno nacional y local, la generación de recursos propios, estampillas pro-universidad⁶ y proyectos (MEN, 2024), mientras que la educación técnico-profesional recibe ingresos corrientes del Presupuesto General de la Nación, contribuciones parafiscales, fondos especiales y transferencias tributarias (Ministerio de Hacienda y Crédito Público). En Perú, las universidades públicas se financian principalmente con el presupuesto estatal y el canon minero, un mecanismo de distribución de ingresos que proviene de la explotación de recursos mineros en el país y que es especialmente importante para las universidades en zonas rurales.

⁵ Según el artículo 85 de la Constitución Política de 1981, el presupuesto se calcula en base el presupuesto del año anterior ajustado por inflación interanual y se asigna mediante negociaciones entre autoridades del gobierno, de las universidades públicas y representantes estudiantiles. A la fecha se han llevado a cabo seis convenios FEES.

⁶ Es un impuesto especial creado por ley cuyo uso es exclusivo para apoyar a las universidades públicas de Colombia



Tabla 2: *Mecanismos de asignación de recursos públicos a la oferta en educación superior*

País	Fuentes de financiamiento a la oferta	Instrumento de asignación de recursos públicos	Criterio
Costa Rica	- Fondo Especial para el Financiamiento de la Educación Superior (FEES) - Rentas propias a través de aranceles por matrícula y remuneración de servicios - Transferencias específicas del Estado por leyes especiales - Fondos de cooperación	Partidas de gasto específicas por mandato constitucional	Porcentaje fijo
Chile	- Fondos basales - Fondos basales con proyecto específico - Convenios directos - Fondos concursables	Combinación de partidas de gasto y fórmulas de financiamiento con indicadores de resultados y eficiencia	Patrones históricos y evaluación de indicadores
Colombia	- Aportes directos del Gobierno nacional y local - Generación de recursos propios en labores misionales de formación - Estampillas pro-universidad - Apoyo de proyectos de las universidades (Colciencia) y proyectos de fomento (MEN)	Partidas de gasto del presupuesto con base en patrones históricos distribuidas según indicadores de capacidades y de resultado por mandato de ley	Asignación histórica
Perú	- Recursos ordinarios - Recursos directamente recaudados - Recursos por operaciones oficiales de crédito - Donaciones - Transferencias - Recursos del canon minero	Fórmulas de financiamiento con indicadores de resultados y eficiencia por mandato de ley	Partida de gasto

Fuente: MEN, 2017; MINEDUC, 2022; CONARE, 2019; Consorcio de Universidades, (2023)

En América Latina se emplean ampliamente las partidas globales de gasto como instrumentos de asignación del financiamiento público a las IES, lo que facilita la destinación y la utilización de los recursos (Figura 10). Bajo este mecanismo, los países utilizan fórmulas de financiamiento con el objetivo de alinear la función objetivo del Gobierno con los de las instituciones para promover un comportamiento específico conforme a los patrones establecidos por la fórmula. Así mismo, algunos países cuentan con asignación de recursos por



contratos de desempeño⁷ para establecer objetivos con aquellas instituciones que cumplan las condiciones de elegibilidad. Aunque la asignación basada en patrones históricos y negociaciones sigue siendo frecuente, muchos sistemas de educación superior han adoptado modelos de asignación por fórmulas para distribuir fondos operativos a las instituciones (OCDE, 2020). Un segundo mecanismo corresponde a las partidas de gasto, donde se asignan fondos específicos a categorías de salarios.

Los subsidios a la oferta emplean los siguientes criterios de asignación:

- i) presupuestos negociados o establecidos ad hoc, basados en tendencias históricas, distribuidos como una subvención en bloque, que se ajustan anualmente a diferentes variables macroeconómicas, como inflación y PIB; ii) financiamiento basado en fórmulas que incorporan variables como número de alumnos o tamaño del personal y, en menor volumen, iii) transferencias basadas en fondos concursables sobre los que las IES pueden participar si cumplen determinados criterios (Arias, Elacqua, & González-Velosa, 2017).

Figura 10: Esquema general de instrumentos de financiamiento a la oferta



Fuente: Elaboración propia con base en García De Fanelli (2009), BID (2017) y OCDE (2020).

⁷ En 2017 y 2019 Argentina tuvo contratos de programas integrales (CPI) y entre 2007 y 2010 Chile tuvo un convenio con Banco Mundial del – Programa de mejoramiento de la calidad de la ES. En Colombia se firman convenios con entidades públicas o privadas, en programas y políticas educativas.



Los instrumentos de asignación de recursos públicos varían ampliamente en la región, con una tendencia hacia el uso de fórmulas. En Chile, se emplea una combinación de partidas presupuestarias, fórmulas e indicadores de resultados y procesos. Para las universidades estatales Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH), el Aporte Fiscal Directo (AFD) es el principal instrumento de financiamiento, basado en criterios históricos y de desempeño (MINEDUC, 2024). En Colombia, se utilizan partidas presupuestarias del Gobierno nacional o subnacional a instituciones públicas, y las universidades reciben aportes anuales indexados a la inflación⁸.

ii) Los mecanismos de financiamiento público a la demanda de la educación superior

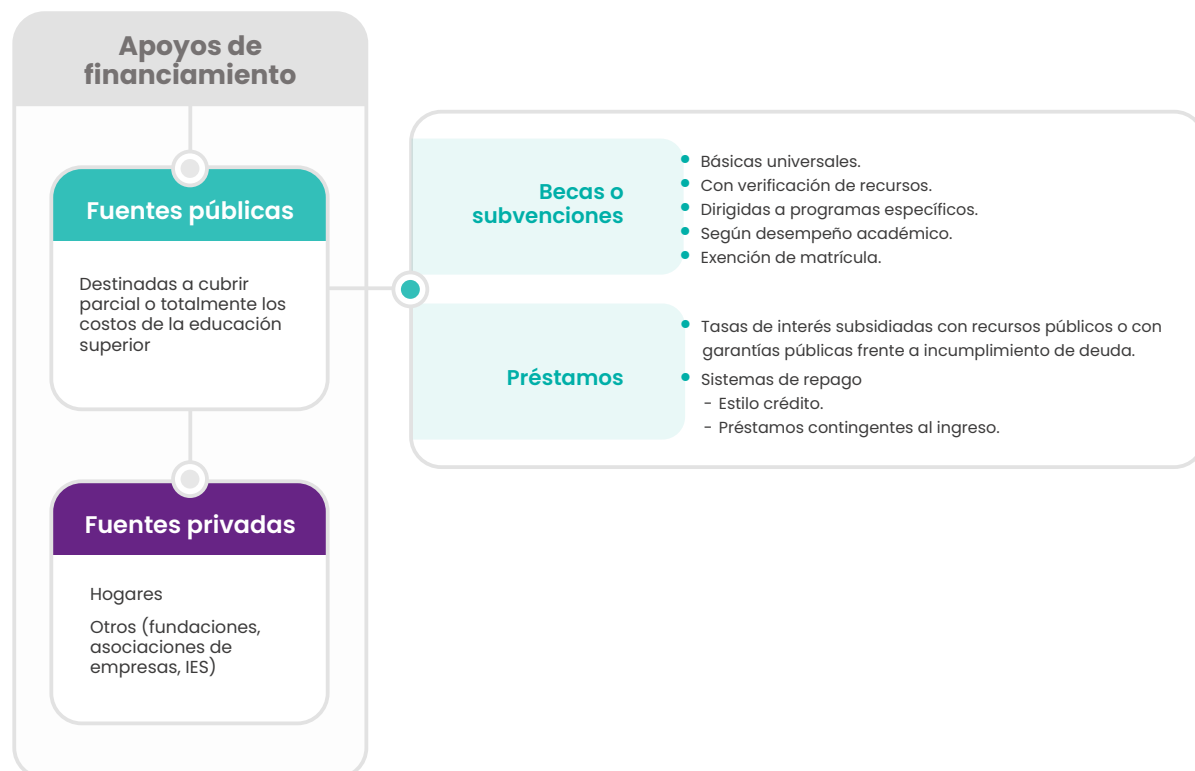
Los instrumentos de financiamiento a la demanda tienen como objetivo cubrir parcial o totalmente los gastos directos⁹ de la educación superior, incluyendo matrícula, inscripción y gastos de subsistencia (Arias, et al., 2021). Estos comprenden instrumentos no reembolsables, como las becas y subvenciones, así como instrumentos reembolsables como créditos estudiantiles (ver Figura 11). Las becas y créditos que se presentarán más adelante, son mecanismos diseñados para enfrentar barreras económicas en el acceso a la educación superior, con diversos objetivos de política pública que se reflejan en su diseño y características. En América Latina, los sistemas de becas son muy limitados o recientes, mientras que el mercado de crédito educativo aún tiene una penetración limitada y los mercados laborales informales dificultan colateralizar los ingresos laborales futuros (Beltrán et al., 2013).

⁸ Según el artículo 86 y 87 de la Ley 30 de 1992, los aportes anuales indexados a la inflación están destinados al funcionamiento y la inversión, con aportes anuales en pesos constantes tomando como base los recursos transferidos a nivel nacional y a las entidades territoriales.

⁹ En la región, los gastos directos que los estudiantes enfrentan pagos por concepto del valor de derecho básico de matrícula y por el valor de los programas académicos, tienen distintas denominaciones en los países: en Chile son matrículas y aranceles, en Colombia son gastos de admisión y matrículas, en Costa Rica son aranceles de inscripción de admisión y aranceles por concepto de matrícula y en Perú corresponden a matrícula y pensión, respectivamente.



Figura 11: Esquema general de instrumentos de financiamiento a la demanda



Becas y subvenciones

Las becas nacionales son subsidios para financiar completa o parcialmente los gastos relacionados con la matrícula en las IES, así como los aranceles del programa y, en algunos casos, los gastos de sostenimiento. En Chile, Colombia, Costa Rica y Perú existen becas focalizadas hacia estudiantes en condición de pobreza o vulnerabilidad económica, con el objetivo de proporcionar un apoyo financiero para facilitar el acceso y la permanencia en la educación superior, contrarrestando el alto gasto en relación con los bajos ingresos familiares. Dadas las condiciones sociales de cada país, se consideran otras situaciones prioritarias y criterios de mérito académico, como en el caso de Chile y Perú.

Las becas de pregrado en la región son muy heterogéneas en sus mecanismos de asignación y financian desde una parte del arancel del programa hasta la totalidad del arancel, incluyendo gastos de sostenimiento (ver Tabla 3). En Chile, se determina un arancel de referencia por programa basado en indicadores como la calidad docente, tasas de titulación y retención. Este arancel se financia desde un tope máximo hasta la totalidad de la duración nominal del programa,



que en muchos casos es menor al monto que cobra una institución anualmente (Subsecretaría de Educación Superior, 2024). Para un grupo definido de becas, se cubre la matrícula en las instituciones, el arancel de referencia y una beca de sostenimiento otorgada por JUNAEB para financiar gastos de alimentación, desembolsada al estudiante a través de una tarjeta electrónica para financiar los gastos de comida. En Costa Rica, se financia el pago en la matrícula y el arancel del programa académico con un tope máximo definido. En Perú, se financia el examen de ingreso a la IES, la matrícula, el arancel del programa y los gastos de sostenimiento (que incluyen transporte local e intermunicipal, alimentación, alojamiento, materiales, vestimenta, titulación, nivelación, computadora y acompañamiento). En Colombia, hay esfuerzos regionales para el otorgamiento de becas de pregrado con fondos públicos, a través de las secretarías de educación de las entidades territoriales certificadas.

Tabla 3: Características de las becas y subvenciones

	Instrumento a la demanda	Tipo	Mecanismo de asignación de instrumento	Sector IES	Programa académico	Cobertura de gastos
Chile	Becas pregrado	Beca de arancel	Criterio socioeconómico y académico	Públicas y privadas	Técnico y universitario	Tope máximo de arancel de referencia de programa
		Beca sostenimiento	Contar con beca o crédito de arancel	Públicas y privadas	Técnico y universitario	Alimentación
	Beca posgrado	Becas de arancel	Criterio socioeconómico y académico	IES elegibles exterior	Maestría y doctorado	-Matrícula -Arancel del programa -Sostenimiento
	Subsidio de gratuidad	Subsidio al arancel	Criterio socioeconómico	Públicas y privadas ¹	Pregrado	-Matrícula Arancel de referencia de programa -Sostenimiento
Costa Rica	Becas pregrado	Becas de arancel	Criterio socioeconómico	Públicas y privadas ⁴	Universitario	-Matrícula -Arancel de materias matriculadas ³
			Criterio socioeconómico, académico, cultural y deportivo	Públicas	Universitario	-Arancel ⁵



Perú	Becas de pregrado	Becas de arancel	Criterio socioeconómico y académico	Públicas y privadas	Técnico y universitario	-Examen -Matrícula -Sostenimiento
Colombia	Becas posgrado	Beca de arancel	Criterio académico	IES elegibles exterior	Maestría y doctorado	-Matrícula -Arancel del programa -Sostenimiento
	Subsidio de gratuidad	Subsidio al arancel	Criterio socioeconómico	Públicas	Pregrado	Arancel del programa

- 1 Universidades, IP y CFT privadas sin ánimo de lucro inscritas en la política de gratuidad.
- 2 Incluye matrícula y aranceles de referencia. No incluye pagos de titulación, impuestos, timbres, estampillas ni gastos adicionales a los aranceles.
- 3 No beneficia títulos técnicos.
- 4 Instituciones para universitarios, universidades públicas y privadas acreditadas por el Consejo Nacional de Enseñanza Superior Universitaria Privada (CONESUP).
- 5 Exoneración de aranceles que puede incluir gastos de sostenimiento en casos de alta vulnerabilidad.

Créditos estudiantiles

Los créditos estudiantiles son fondos reembolsables destinados a financiar parcial o totalmente los gastos del programa de estudios en educación superior y otros gastos relacionados, como los de sostenimiento, facilitando así el acceso y la permanencia en el programa. A diferencia de los créditos comerciales, los créditos estudiantiles cuentan con garantía estatal, en este sentido, el Estado asume parte del riesgo de no pago y subsidia las tasas de interés. Los desembolsos se realizan directamente a las IES cuando cuentan con convenios¹⁰ con la entidad de créditos, como es el caso del ICETEX en Colombia, o directamente a los estudiantes, como en el caso de Costa Rica. El desembolso de sostenimiento en todos los países se realiza directamente al estudiante mediante transferencias mensuales a una cuenta bancaria en Colombia o Costa Rica, u otorgando tarjetas electrónicas en Chile.

Los créditos en la región tienen tasas de interés efectivas anuales que oscilan entre el 2% y el 19,12% (ver Tabla 4). La tasa más baja y con mayor plazo de repago ocurre en los sistemas de crédito de Chile, que ha sido pionero en la región con innovaciones al establecer créditos contingentes al ingreso. Este

¹⁰ 242 de las 300 IES vigentes tienen convenios con el ICETEX (ICETEX, 2024)



modelo implica un pago progresivo de la deuda según los ingresos generados por el estudiante. El ICETEX de Colombia ofrece tasas de interés heterogéneas en su portafolio, favoreciendo a estudiantes de alto mérito académico y en situación de pobreza. Es el único país que incluye la condonación al crédito condicionado a la graduación, para incentivar la permanencia en educación superior¹¹. Recientemente, se ha introducido en ese país el instrumento de pagos contingentes al ingreso, con un periodo máximo de pago de 20 años, similar al utilizado en Chile, dirigido a jóvenes con ingresos mensuales inferiores a US\$ 334.

Tabla 4: Características de los créditos

	Tipo de crédito	Mecanismo de asignación de créditos	Tasa de interés anual	Tiempo de gracia	Máximo periodo de pago	Crédito contingente al ingreso	Cobertura	Condonación
Chile	Crédito Pregrado en IES CRUCH	Criterio socioeconómico y académico	2,0 %	2 años	20 años	Sí, 10 %	Parte o total del arancel de referencia anual del programa	No
	Crédito IES acreditadas	Criterio Académico	2,0 %	2 años	20 años	Sí, 5 %	Parte o total del arancel de referencia anual del programa	No
Colombia	Crédito pregrado	Criterio socioeconómico y académico	IPC1 e IPC+ 9 puntos	Entre 0 y 2 años	Hasta el doble de tiempo de estudio	No	Total matrícula. Sostenimiento Montos adicionales ²	Sí
	Crédito con mecanismo de pago contingente al ingreso	Criterio socioeconómico y académico	IPC+9		20 años	Sí	Total matrícula Sostenimiento ³	Sí
	Crédito sostenimiento	Elegible de beca		Entre 0 y 2 años	Hasta el doble de tiempo de estudio	No	Sostenimiento	Sí
Perú	Crédito de pregrado	Criterio socioeconómico y académico	3,41 %	2 años	10 años	No	Matrícula Arancel Sostenimiento	No

¹¹ Recientemente se eliminaron los subsidios a las tasas de interés en los créditos educativos.



Costa Rica	Créditos de pregrado	No aplica	4,0 %	6 meses	Hasta el doble de tiempo de estudio	No	Arancel Sostenimiento	No
	Crédito de apoyo a becas	Elegible de becas	12 %	Hasta 2 años	2 años	No	Materiales Equipos Trabajos de grado	No

- ¹ IPC es de 9,28 % efectivo anual.
- ² Pagos adicionales a la duración, rezago, doble titulación, opción de grado, pérdida de créditos académicos.
- ³ Materiales, gastos de titulación, transporte, alojamiento, computadora.

Gratuidad

Chile y Colombia cuentan con políticas de gratuidad que financian completamente el pago del arancel para un grupo de estudiantes focalizados, por tanto, no son políticas universales (ver tabla 5). En Chile, las instituciones estatales están obligadas a formar parte de la política de gratuidad, mientras que las instituciones de gestión privada se vinculan voluntariamente. Esta política de gratuidad, implementada desde 2016, está dirigida a los estudiantes universitarios chilenos pertenecientes al 70 % de los hogares con mayor vulnerabilidad socioeconómica y al 60 % en el caso de IP y CFT, según el registro social de hogares. Esta iniciativa financia aranceles y matrículas¹² de acuerdo con la duración nominal del programa.

En Colombia, la política de gratuidad rige desde 2023 y está dirigida a las 54 IES públicas. Esta iniciativa cuenta con una inversión de aproximadamente US\$ 354.000.000¹³ provenientes de recursos del presupuesto general de la Nación y de vigencias futuras del instrumento de financiamiento a la demanda llamado “Generación E” (Ministerio de Educación Nacional, 2024). Simulaciones de políticas indican que la gratuidad universal aborda las restricciones financieras y estimula el aumento de la matrícula, pero no necesariamente de la tasa de graduación. Por otro lado, la gratuidad condicionada al desempeño académico de los estudiantes conlleva a crecimientos moderados tanto en la matrícula como en la tasa de graduación (Ferreyra M. M., Garriga, Martin-Ocampo, & Sanchez-Díaz, 2024).

¹² Financia el arancel regulado.

¹³ Tasa de cambio correspondiente a US\$ 1 equivale a \$3.944,77 COP.



Tabla 5: Características del subsidio a la gratuidad para las IES

Características	Chile	Colombia
Política de gratuidad	Financiamiento para política de gratuidad.	Política de gratuidad “Puedo estudiar”.
Instituciones elegibles	- Universidades - Gratuidad IP y CFT	IES con oferta de pregrado.
Condiciones IES	- Universidades estatales y privadas, Instituto Profesional y Centros de Formación Técnica sin ánimo de lucro. - Acreditación institucional de excelencia o avanzada para IP. - Al menos 20 % de la matrícula corresponda a estudiantes pertenecientes al 40 % más vulnerable. - Contar con programa de apoyo a estudiantes que promueva retención.	67 IES públicas: Instituciones técnicas profesionales, instituciones tecnológicas, instituciones universitarias o escuelas tecnológicas y universidades públicas vinculadas presupuestalmente al sector educación.
Ley	Decreto 333 de 2019 Reglamento del financiamiento institucional para la gratuidad.	Ley 2307 de 2023, Decreto 2271 de 2023 y Reglamento Operativo de 2024 relacionados con los requisitos de acceso y renovación del beneficio, los procesos de validación y giro de recursos, entre otros aspectos fundamentales.

Fuente: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2019; Ministerio de Educación Nacional, (2024)

¿Qué proporción representan estas ayudas financieras respecto al gasto total de estudiar educación superior en estos cuatro países de América Latina? ¿Estas ayudas se focalizan en estudiantes vulnerables y permiten cubrir tanto los gastos directos como indirectos asociados con la educación superior? Para contestar estas preguntas, en la próxima sección presentaremos un análisis comparativo regional de los gastos de educación superior y lo contrastaremos con el estudio detallado de los montos promedios de estas ayudas financieras disponibles.



3. Los gastos de los estudiantes y las familias en educación superior en América Latina: El caso de Perú, Colombia, Chile y Costa Rica

¿Cuánto gasta un estudiante y su familia, en promedio, para financiar un programa universitario vs. uno técnico en la región? La información sobre los gastos totales de estudiar en educación superior en América Latina suele ser difícil de obtener debido a la falta de datos estandarizados y transparentes entre países e instituciones. Muchas IES, especialmente las privadas, no divulgan públicamente los costos de matrícula y otros rubros administrativos, así como tampoco las opciones de ayuda financiera de manera clara y comparable. Además, los sistemas de financiamiento de la educación superior varían significativamente entre países, con diferencias en subsidios, becas y opciones de créditos educativos, lo que dificulta la recopilación de datos regionales consistentes.

La regulación sobre la publicación de datos que permitan cuantificar los gastos en educación superior es a menudo limitada y la presentación de informes fragmentados entre el sector público y privado complica aún más el acceso a información completa y actualizada, especialmente sobre los gastos que debe contemplar un estudiante a la hora de matricularse en este nivel educativo. Esta falta de información lleva a que los estudiantes tomen decisiones con una visión parcial de los gastos totales que deben asumir para financiar programas universitarios o técnicos. Asimismo, esto impide tener un diagnóstico preciso sobre el peso que tienen las barreras financieras para el acceso a la educación superior.

En esta sección se desarrolla una metodología que permite cuantificar y comparar de manera relativa el esfuerzo económico que realizan los estudiantes y sus familias para estudiar un programa de educación superior en Chile, Colombia, Costa Rica y Perú. Esta metodología permite describir cuáles rubros son los más costosos, distinguir entre programas universitarios y técnicos y comparar los gastos entre países. Además, captura la heterogeneidad de los sistemas de educación superior de los países sin perder comparabilidad en la cuantificación de gastos. Esta metodología se basa en el marco conceptual de



finanzas educativas y gasto de la OCDE¹⁴, así como en la guía de la UNESCO¹⁵ para diseñar encuestas de gasto educativo en hogares, con el fin de localizar y clasificar el gasto privado en bienes y servicios por tipo de proveedores (ver Anexo 1).

3.1 Metodología: clasificación de gastos en educación superior y características de los sistemas

Se identifican once rubros que un estudiante debe financiar para asistir y permanecer en un programa de estudios de pregrado, clasificados entre **gastos directos y gastos complementarios** (ver Anexo 2). Los gastos directos suelen considerarse el gasto total de la educación superior, principalmente el pago del arancel. En este análisis se incluyen además otros gastos recurrentes, como la matrícula, los gastos administrativos y los materiales de aprendizaje, así como gastos de ingreso y egreso, como el pago de la admisión y la obtención del título. Adicionalmente, se incluyen los gastos complementarios que son aquellos que el estudiante debe cubrir para asistir y permanecer en un programa de pregrado, como la alimentación, la vivienda, el transporte y las telecomunicaciones. Todos los gastos son totales, lo que significa que se considera el monto total que enfrenta el estudiante por cada rubro (ver Anexo 3).

Se clasifican ocho perfiles de análisis para abarcar la **variación de gastos directos entre IES y las diferencias en el costo de vida según el área geográfica en que se ubica el estudiante**. La conceptualización de los perfiles busca capturar las diferencias en los gastos que realizan los estudiantes en instituciones heterogéneas, así como las de los gastos generados por las dinámicas de migración interna a causa de la educación superior. Se distingue entre los pagos de los estudiantes a las IES diferenciando entre universidades e institutos técnicos según la clasificación ISCED¹⁶ de la UNESCO y por tipo de gestión entre instituciones públicas y privadas. Además, se considera la diferencia del costo de vida entre la capital del país, donde suelen estar concentradas las IES, y fuera de ella. De esta manera, se identifican los ocho perfiles de análisis (ver Tabla 6).

¹⁴ OECD. (2018). OECD handbook for internationally comparative education statistics 2018: Concepts, standards, definitions and classifications. OECD Publishing.

¹⁵ UNESCO Institute of Statistics, Organization for Economic Cooperation and Development, & Eurostat. (2016). UOE data collection on formal education: Manual on concepts, definitions and classifications.

¹⁶ *International Standard Classification of Education (ISCED) | UNESCO UIS*



Tabla 6: Tipos de gastos y perfiles de análisis

Perfiles de análisis	Tipos de gastos
1. Universidades privadas ubicadas en la capital del país. 2. Universidades públicas ubicadas en la capital del país. 3. Universidades privadas ubicadas fuera de la capital del país. 4. Universidades públicas ubicadas fuera de la capital del país. 5. Institutos técnicos privados ubicados en la capital del país. 6. Institutos técnicos públicos ubicados en la capital del país. 7. Institutos técnicos privados ubicados fuera de la capital del país. 8. Institutos técnicos públicos ubicados fuera de la capital del país.	Gastos directos 1. Pago de admisión a las IES. 2. Pago de matrícula a las IES. 3. Pago de aranceles a las IES. 4. Pago de gastos administrativos a las IES. 5. Pago para obtención de título a las IES. 6. Materiales de aprendizaje. 7. Recursos tecnológicos. Gastos complementarios 8. Alimentación. 9. Vivienda. 10. Telecomunicaciones. 11. Transporte.

La estimación de gastos se realiza a nivel de gasto total promedio, gasto anual promedio y gasto anual promedio como porcentaje del PIB per cápita en dólares ajustados por paridad de poder adquisitivo (PPP, por sus siglas en Inglés), con el fin de evidenciar y entender los esfuerzos económicos de los estudiantes y sus familias de manera comparada. Esto facilita orientar el diseño de políticas y programas de apoyo financiero más efectivos (ver Tabla 7). El gasto total promedio representa el gasto teórico mínimo de completar el programa de estudios en el tiempo de duración normativo, sin repetir cursos ni incurrir en gastos adicionales no esenciales. El gasto anual promedio divide el gasto total entre los años de duración del programa. El gasto como porcentaje del PIB per cápita permite comparaciones entre países considerando sus diferentes niveles de ingreso. La Tabla 7 detalla las ventajas específicas que ofrece cada uno de estos indicadores para el análisis.



Tabla 7: *Gastos educativos en educación superior*

Gasto total promedio	Gasto anual promedio	Gasto anual promedio como porcentaje del PIB per cápita
Proporciona una visión global de cuánto gastarán los hogares durante la duración total del programa de estudios. Permite evidenciar las diferencias generadas por la distinta duración de las alternativas formativas. Evidencia cómo los gastos de sostenimiento (alimentación, vivienda, transporte) se distribuyen a lo largo de todo el programa académico	Ayuda en la planificación financiera y la toma de decisiones a corto plazo, especialmente en contextos de restricciones de liquidez. Permite comparar diferentes programas de estudio de manera más accesible, entendiendo el impacto financiero año a año.	Permite entender el gasto relativo que enfrentan los hogares anualmente respecto al ingreso medio en el país de análisis. Permite dimensionar si los gastos son altos o bajos en relación con el poder adquisitivo.

La aplicación de la metodología en cada país inicia con el análisis de la oferta educativa, clasificando los programas en universitarios y técnicos según sus características específicas (ver Tabla 8). Esto incluye analizar la duración de los programas, el número de las IES tanto públicas como privadas, el número de estudiantes y su distribución geográfica. Se realiza una revisión específica por país de la definición de los aranceles. En Chile, coexisten los aranceles de referencia por programa de educación superior empleados en el otorgamiento de becas y créditos, el arancel regulado que aplica a la política de gratuidad, y los aranceles reales que cobran las instituciones. En Perú, cada institución privada define sus aranceles, pero no hay un cobro de arancel a los estudiantes en instituciones públicas¹⁷ y por tanto, no se incluye ese costo en el análisis. En Colombia, hay aranceles discriminados por nivel socioeconómico y en Costa Rica hay aranceles definidos, pero exonerados para algunos perfiles. Posteriormente, se identifican fuentes de información secundaria, como encuestas de hogares y encuestas de ingresos y gastos, para estimar gastos desde la perspectiva del estudiante. Es importante señalar que, al tratarse de una metodología centrada en la experiencia del estudiante y no en la de las IES, no se incluyen los gastos que incurren estas para brindar el servicio educativo.

¹⁷ En Perú, las IES públicas no definen un gasto por estudiante que luego sea trasladado a las familias, sino que el financiamiento es parte del presupuesto que el Estado brinda a las instituciones. Por ello, se financian aquellas instituciones con fuentes públicas. Este caso se contrasta con los casos de Chile y Colombia, donde sí existe un pago de arancel cobrado a los estudiantes de instituciones públicas y privadas, pese a que luego estos montos son subvencionados a los estudiantes que cumplen ciertas características mediante ayudas financieras.



Los cuatro países analizados contemplan diferentes años de duración de sus programas de educación superior (ver Tabla 8 y Cuadro 1). Usualmente el nivel de educación superior de pregrado corresponde a ISCED 5 y 6¹⁸ con diferencias en el número de años. La metodología permite comparar estas diferencias. En el estudio realizado, por ejemplo, Perú, Chile y Colombia cuentan con programas de educación universitaria con una duración de cinco años y de educación técnica o tecnológica, con una duración de tres años en Perú y dos años y medio en Chile y Colombia. En Costa Rica la duración y oferta de programas universitarios es de cuatro años en universidades públicas y de tres años en universidades privadas. Aunque no hay instituciones dedicadas exclusivamente a la educación superior técnica en Costa Rica, las universidades cubren esa necesidad al ofrecer diplomados y programas técnicos. Esta diversidad en las opciones educativas y la duración de los programas refleja las características y diferencias de cada sistema educativo y hace necesario una metodología que estime los gastos para periodos anuales y totales, a fin de que sean comparables.

Tabla 8: Duración anual de los programas académicos por país

	 Perú	 Chile	 Colombia	 Costa Rica
Grado universitario	5	5	5	4 (3 en privados)
Grado técnico	3	2.5	2.5	2 (1 en privados)

Fuente: elaboración propia

¹⁸ Según la clasificación de ISCED de UNESCO, en Colombia, ISCED 5 y 6 corresponden a programas de pregrado de tipo técnico-profesional y tecnológico y universitario, respectivamente. En Chile, ISCED 5 y 6 corresponden a programas de ciclo corto, educación técnica y universitarios, y en Perú, ISCED 5 y 6 corresponden a programas de pregrado de tipo tecnológico y universitario, respectivamente. Costa Rica cuenta con ISCED 6 y por tanto la estimación del perfil relacionado con institutos se ajusta a las universidades que ofrecen programas técnicos.



Cuadro 1: ¿Cómo se compone la oferta de instituciones y alternativas formativas de educación superior en América Latina? El caso de Costa Rica, Colombia, Perú y Chile

Los sistemas de educación superior en la región presentan una diversidad de alternativas, según tipo de gestión y regulación que conforman el universo total de IES. Para el análisis comparativo se planteó una clasificación que distingue las instituciones estatales y privadas, así como los niveles de pregrado técnicos de los universitarios.

En Costa Rica, las alternativas formativas corresponden a pregrados, grados y posgrados. Los pregrados se componen de diplomados, que son programas cortos en áreas específicas y técnicas, que otorgan certificación y tienen una duración de dos años. Los grados corresponden a bachillerato, que es el grado mínimo profesional universitario, y licenciatura, que en muchos casos incluye cursos de bachillerato. En posgrados se encuentran las maestrías, especialidades y doctorados. Las IES corresponden a instituciones parauniversitarias y universidades, de gestión estatal y privada, y universidades internacionales con sedes en Costa Rica. Las universidades estatales se coordinan a través del Consejo Nacional de Rectores (CONARE).

En Colombia, las alternativas formativas de pregrado corresponden a programas técnico profesionales, tecnológicos y universitarios profesionales, y a nivel de posgrado, maestrías y doctorados. El nivel técnico-profesional corresponde a programas de formación en ocupaciones operativas, el nivel tecnológico, a programas de formación en ocupaciones y programas de formación académica en disciplinas, y los universitarios profesionales, programas académicos de profesiones, disciplinas y especialización. Las IES corresponden a instituciones técnicas profesionales (ITP), instituciones tecnológicas (IT), instituciones universitarias/escuelas tecnológicas (IU/ET) y universidades de gestión estatal, régimen especial y no oficial. Las ITP ofrecen programas técnicos, las IT programas técnicos y tecnológicos, las IU/ET técnicos, tecnológicos y las universidades en programas universitarios, especializaciones, maestrías, doctorados y posdoctorados.

En Chile, las alternativas formativas son de pregrado, posgrado y postítulo. A nivel de pregrado se encuentran los programas técnicos de nivel superior, profesionales sin licenciatura, licenciaturas no conducentes a título y profesionales con licenciatura. Las IES corresponden a CFT, IP y Universidades, que pueden ser CRUCH o de gestión privada. Los CFT ofrecen programas de carreras técnicas de nivel superior, los IP, carreras profesionales sin licenciatura y técnicas de nivel superior, y las universidades son las únicas que otorgan grados académicos y ofrecen carreras profesionales y técnicas de nivel superior.

En Perú, las alternativas formativas de educación superior para el nivel de pregrado son: la educación tecnológica, pedagógica, artística y la superior universitaria. Las instituciones se diferencian en IES y escuelas de educación superior (EES) que imparten: (i) formación técnica y tecnológica, (ii) formación pedagógica, (iii) formación artística. Asimismo, están las universidades, que imparten la formación universitaria. Para los fines de este estudio, se analizan únicamente a las universidades y a los institutos y EES que ofrecen formación técnica y tecnológica.



La oferta educativa y el número de matriculados en educación superior es heterogéneo en los cuatro países analizados. Colombia y Perú exhiben un alto número de IES con una alta concentración de estudiantes, frente a Chile y Costa Rica. Colombia es el país con el mayor número de universidades y estudiantes de grado universitario, con 269 universidades y una matrícula de 1.5 millones de estudiantes. Perú cuenta con 95 universidades y 1.3 millones de estudiantes, Chile con 87 universidades y 667.000 estudiantes y Costa Rica con 63 universidades y 159.000 estudiantes de educación superior (ver Tabla 9). En cuanto a las instituciones técnicas, Perú cuenta con el mayor número, con 792 instituciones y una matrícula de 550.000 estudiantes. Por su parte, Colombia presenta 280 instituciones y 689.000 estudiantes y Chile, 91 instituciones y 175.000 estudiantes.

Tabla 9: Distribución de matrícula total de estudiantes e IES por país (2023)

				
	Perú	Chile	Colombia	Costa Rica**
Grado universitario	 95	 87	 269	 63
	 1.337.000	 667.000	 1.555.000	
Grado técnico	 792	 91*	 280	 159.000
	 550.000	 175.000	 689.000	

* Incluyen institutos profesionales y centros de formación técnica (CFT)

* En Costa Rica, la educación tecnológica corresponde a los títulos de pregrado (diplomado y técnico), que son ofrecidos en las universidades.

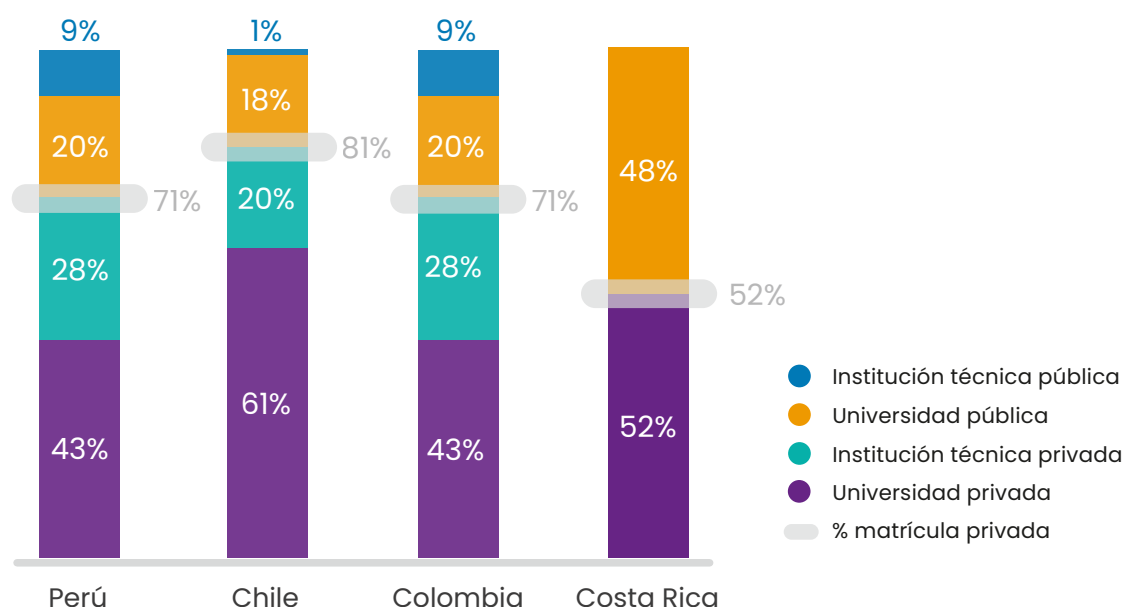
Fuente: elaboración propia con base a encuestas de hogares.

En todos los países la matrícula estudiantil está altamente concentrada en la educación universitaria y se evidencia un alto grado de privatización, excepto en Colombia (ver Figura 12). La distribución de estudiantes en universidades en



2023 es del 81% en Costa Rica, 79% en Chile, 70% en Colombia y 63% en Perú, y predomina la elección de universidades privadas en todos los países, con un 61% en Chile, 43% en Perú, 46% en Costa Rica y 38% en Colombia. Al analizar si hay una preferencia por gestión privada o gestión pública se observa una alta participación de estudiantes en instituciones privadas en Perú (71%), Chile (81%) y Costa Rica (52%), mientras que en Colombia prevalece la participación en instituciones de gestión pública (57%).

Figura 12: Distribución de estudiantes e instituciones por tipo IES como porcentaje de la matrícula total del país (2023)



Fuente: elaboración propia con base en encuestas de hogares.

La disponibilidad y calidad de información varía significativamente entre países, lo que ha requerido diferentes estrategias de recolección y estimación de datos para la aplicación de la metodología en Chile, Colombia, Perú y Costa Rica (ver Anexo 4). En Chile, se consultó el Sistema de Información de Educación Superior (SIES) que centraliza la información detallada sobre aranceles, matrículas y otros gastos directos. En Perú y Colombia la información está dispersa entre múltiples fuentes, lo que genera retos en la recolección de información. En Costa Rica, se cuenta con disponibilidad de información del sector público, pero información desactualizada y limitada del sector privado. Para superar estas limitaciones de información, se implementaron estrategias



metodológicas según el contexto de cada país. Para la estimación de gastos directos faltantes, se realizó una revisión sistemática de tarifarios institucionales, documentos administrativos y consultas directas a las IES mediante llamadas y revisión de sitios web. En el caso de los gastos complementarios, se realizaron análisis de encuestas de hogares, estimando el gasto per cápita de los hogares con estudiantes universitarios.

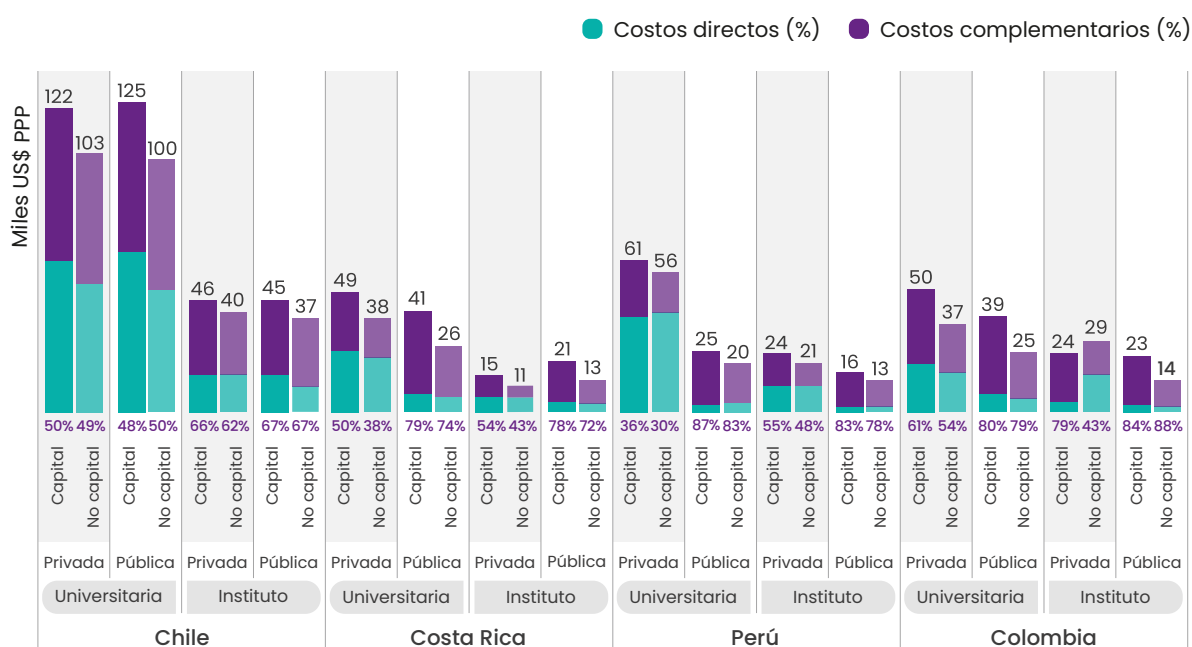
3.2 Resultados: el gasto promedio de estudiar un programa de educación superior en América Latina

- i) El gasto promedio total para financiar un programa completo en educación superior

El gasto promedio total en educación universitaria es mayor que en la educación técnica en todos los países analizados, con diferencias entre instituciones públicas y privadas que se explica principalmente por la duración de los programas (ver Figura 13). El gasto promedio total en la educación universitaria se encuentra entre US\$ 100.000 y US\$ 125.000 en Chile, entre US\$ 26.000 y US\$ 49.000 en Costa Rica, entre US\$ 20.000 y US\$ 61.000 en Perú y entre US\$ 25.000 y US\$ 50.00 en Colombia. De tal manera que Chile presenta el gasto promedio total más alto en educación universitaria respecto a los otros países. El gasto medio total en la educación técnica es menor y se encuentra entre US\$ 37.000 y US\$ 46.000 en Chile, entre US\$ 11.000 y US\$ 21.000 en Costa Rica, entre US\$ 13.000 y US\$ 24.000 en Perú y entre US\$ 14.000 y US\$ 29.000 en Colombia. La estimación de mayores gastos en educación universitaria frente a programas técnicos va en línea con las tendencias observadas en países de la OCDE, donde los programas de ciclos cortos presentan en promedio aranceles menores que los universitarios. Sin embargo, la diferencia en gastos por tipo de gestión no se observa en América Latina, en contraste con los países de la OCDE, donde el gasto en IES privadas duplica al de las públicas (OCDE, 2020).



Figura 13: Gasto promedio total por perfil de análisis y país (miles US\$ PPP 2023)



Fuente: Elaboración propia con base a distintas fuentes de datos. Ver detalles en el Anexo 4.

Nota: El gasto promedio total por tipo de institución corresponde al promedio ponderado por número de estudiantes del perfil correspondiente, tanto para capital como para interior.

El perfil de análisis más alto corresponde a la educación universitaria localizada en la ciudad capital respecto a aquellas fuera de la capital, tanto en instituciones privadas como en públicas. Al analizar la educación universitaria en Chile, los gastos promedio totales presentan rangos similares entre instituciones públicas y privadas. Además, es el único país que presenta un mayor gasto medio total en universidad pública frente a la privada en la capital. En Costa Rica, Perú y Colombia los montos totales promedio son más altos en las universidades privadas respecto a las universidades públicas, tanto en la capital como fuera de la capital. En Chile, Costa Rica y Colombia se observa un gasto medio total más alto en las universidades públicas en la capital frente a las privadas fuera de la capital (US\$ 125.000 frente a US\$ 103.000 en Chile, US\$ 41.000 frente a US\$ 38.000 en Costa Rica y US\$ 39.000 frente a US\$ 37.000 en Colombia).



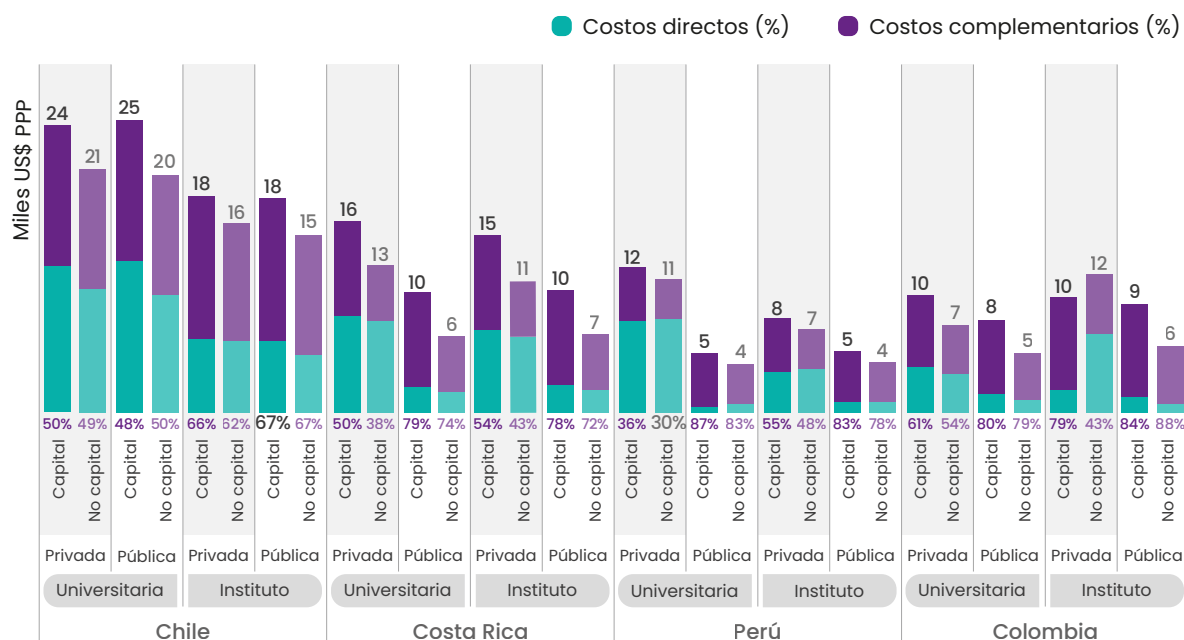
La educación técnica presenta patrones diferenciados de gastos entre países y tipos de gestión. Al analizar la educación técnica, en Chile se observa un patrón similar al de la educación universitaria, con montos promedio similares en institutos técnicos públicos y privados por tipo de ciudad. En Costa Rica los montos totales promedio son más altos en institutos técnicos públicos frente a los privados, tanto en la capital como fuera de la capital, con la alternativa más costosa en IES públicas en la capital. En Perú, los gastos totales son más altos en institutos privados respecto a los públicos, y la alternativa más costosa es en institutos privados en la capital. En Colombia, los costos totales son similares entre institutos técnicos privados y públicos en la capital, con la alternativa más costosa en IES privadas fuera de la capital.

ii) El gasto promedio anual en educación superior

Al analizar el gasto anual por estudiante universitario, se observa que en Costa Rica y Perú, monto promedio es mayor en IES privadas que en públicas, siendo más elevado en la capital que fuera de ella. En Chile y Colombia, el monto promedio es mayor en la capital que fuera de ella, y los valores más altos corresponden a las instituciones privadas (ver Figura 14). Es decir, en Costa Rica, los estudiantes de universidades privadas en la capital son quienes enfrentan el mayor gasto anual (US\$ 16.000), mientras que los de universidades públicas fuera de la capital tienen el menor gasto (US\$ 6.000). En Perú, estas cifras son de US\$ 12.000 y US\$ 4.000 respectivamente. En Chile, el mayor gasto anual lo enfrentan los estudiantes en la capital, tanto en universidades públicas como privadas (US\$ 25.000 y US\$ 24.000 respectivamente), seguido por universidades fuera de la capital privadas y públicas (US\$ 21.000 y US\$ 20.000, respectivamente). En Colombia, los estudiantes siguen un patrón de gasto anual similar a Chile, con la diferencia de que el mayor gasto se da en universidades privadas en la capital. Así, los gastos anuales de universidades en la capital de gestión privada y pública corresponden a US\$ 10.000 y US\$ 8.000, respectivamente, seguido por universidades fuera de la capital privadas y públicas (US\$ 7.000 y US\$ 5.000).



Figura 14: Gasto promedio anual por perfil de análisis y país (miles US\$ PPP 2023)



Fuente: Elaboración propia con base a distintas fuentes de datos. Ver detalles en el Anexo 4.

El gasto promedio anual que enfrenta un estudiante en educación técnica es menor que en educación universitaria en todos los países analizados. En Chile, los estudiantes pagan el mismo monto promedio anual en instituciones técnicas de gestión privada y pública en la capital (US\$ 18.000) y montos similares fuera de la capital privados y públicos (US\$ 16.000 y US\$ 15.000). En Costa Rica y Perú, los estudiantes gastan anualmente mayores montos en instituciones privadas que en públicas, con mayores gastos en la capital que fuera de ella, mientras que en Colombia son mayores los gastos fuera de la capital. En Costa Rica, Perú y Colombia, llama la atención que el gasto anual en instituciones técnicas privadas es igual o mayor al monto que enfrentan los estudiantes en universidades públicas, indistintamente de la ubicación geográfica. En Colombia, el gasto anual en instituciones técnicas privadas incluso iguala o supera los gastos promedio en universidades privadas. **En las universidades públicas, los gastos complementarios constituyen la mayor parte del gasto total educativo, en comparación con los gastos directos, que suelen incluir aranceles subsidiados.** Los gastos complementarios, que incluyen rubros como alimentación, vivienda y transporte, tienen un peso especialmente significativo en las universidades públicas. Estos gastos representan el 79% en universidades públicas en la capital



y el 80 % fuera de la capital en Colombia, 83 % y 87 % en Perú, 74 % y 79 % en Costa Rica, y entre 48 % y 50 % en Chile, respectivamente. En las universidades privadas de todos los países analizados, los gastos complementarios representan una proporción sustancial del gasto total, aunque varía considerablemente entre países: pueden representar el 38 % y llegar al 50 % de los gastos totales en Costa Rica, entre el 30 % y 36 % en Perú, entre el 54 % y 61 % en Colombia, y entre el 49 % y 50 % en Chile.

Los gastos complementarios tienen un peso importante dentro de la cuantificación de gastos, principalmente para financiar la educación técnica pública. En Chile, los gastos complementarios pueden ser del 62 % al 67 % del gasto total promedio en educación técnica, dependiendo del perfil. En Costa Rica, se distribuyen distinto según tipo de gestión: en los institutos técnicos representan el 43 % y pueden llegar a 54 % de los gastos en IES privadas y a 72 % o 78 % en públicas. En Perú, peso de los gastos complementarios es aún más acentuado según el tipo de gestión; en institutos técnicos privados, pueden ser del 48 % o 55 %, y en instituciones públicas, ascienden al 78 % u 83 %. En Colombia hay una dinámica similar: la participación de los gastos complementarios en institutos públicos puede ser del 84 % o 88 %. Es llamativo que en los institutos privados en la capital, la participación es del 79 %, y fuera de la capital los gastos directos tienen un mayor peso relativo frente a los gastos complementarios (43 % del gasto total).

- iii) El gasto promedio del programa de educación superior relativo al PIB per cápita

Los gastos relativos al PIB per cápita ofrecen una medida comparable del esfuerzo financiero de los hogares entre países, en relación con el ingreso medio en cada país. Esta métrica permite comparar la capacidad de pago entre países, considerando sus diferentes niveles de ingreso y estructuras económicas. El PIB per cápita actúa como un indicador que permite medir el ingreso medio disponible en cada país, facilitando comparaciones más equitativas del esfuerzo financiero requerido para acceder a la educación superior.



El análisis del gasto relativo al PIB per cápita evidencia cargas financieras similares entre diferentes países con gastos absolutos aparentemente distintos. Si bien los gastos totales en dólares PPP son significativamente mayores en Chile que en los otros países analizados, al examinarlos como proporción del PIB per cápita las diferencias entre países se reducen considerablemente. Este hallazgo es particularmente notable en el caso de Perú, donde a pesar de los gastos menores, la carga financiera relativa para los hogares resulta comparable a la de Chile. Esta situación sugiere que el esfuerzo económico requerido para acceder a la educación superior puede ser similar entre países, independientemente de sus niveles absolutos de ingreso o de los gastos.

La educación universitaria implica un esfuerzo financiero considerable para las familias en todos los países analizados, sobre todo en el caso de la privada en la capital de los países. El gasto anual de estudiar en universidades privadas representa entre el 67 % y 78 % del PIB per cápita en Chile y Perú, mientras que en Costa Rica se ubica alrededor del 45 % y 58 %, y en Colombia, entre el 46 % y el 62 %. En el caso de las universidades públicas, aunque menor, la carga financiera sigue siendo importante. Chile mantiene una carga similar a su sector privado (65 % y 80 % como montos mínimos y máximos del PIB per cápita, respectivamente), mientras que en los demás países la proporción es significativamente menor: en Perú el gasto para estudiar en una universidad pública es de 25 % fuera de la capital y 31 % en la capital, de 23 % y 36 % en el caso de Costa Rica, y de 31 % y 48 % en Colombia. Estas cifras contrastan con los niveles observados en Estados Unidos, donde los gastos anuales representan el 35 % del PIB per cápita en universidades públicas, 44 % en privadas con fines de lucro y 76 % en privadas sin fines de lucro (NCES, 2024).

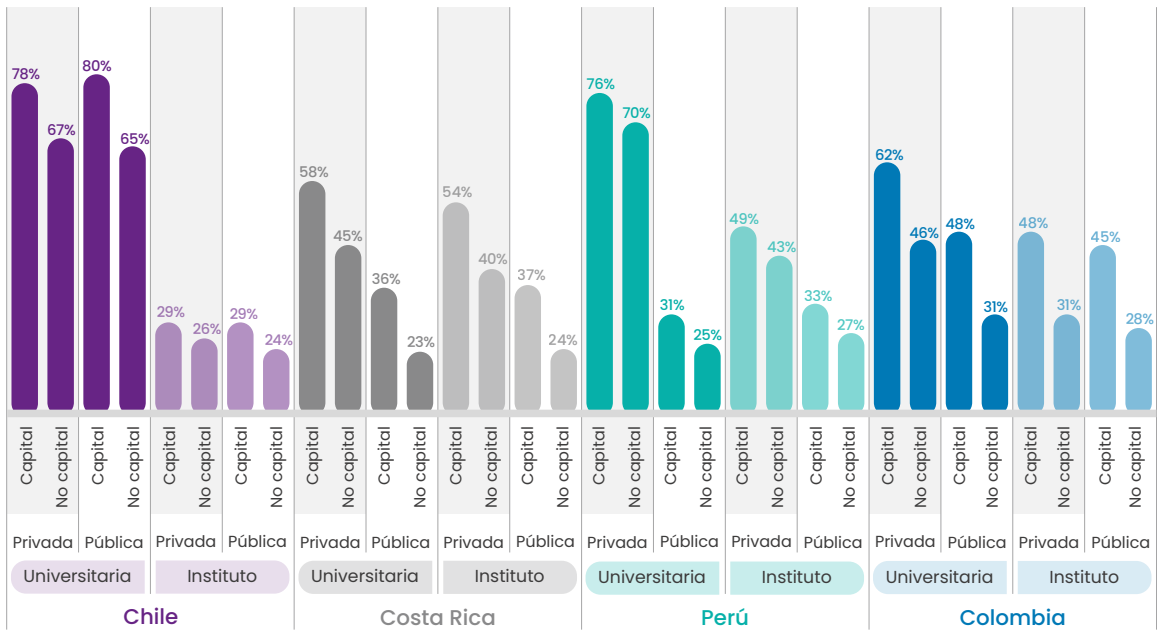
La educación técnica muestra una carga financiera menor pero aún significativa respecto al ingreso medio de los hogares. Los gastos anuales en instituciones privadas que brindan educación técnica representan el 24 % e incluso el 54 % del PIB per cápita en los países analizados. Chile mantiene los gastos relativos más similares entre institutos públicos y privados (24 % el más bajo y 29 % el más alto, respecto del PIB per cápita). En Perú y Costa Rica, los gastos en instituciones privadas representan el 40 % en los casos de menor porcentaje y 54 % en los casos de mayor proporción y en instituciones públicas el porcentaje llega a 24 % y a 37 % del PIB per cápita. Colombia presenta gastos relativos similares por ubicación geográfica en institutos privados y públicos,



con gastos relativos de 28% y 45% en instituciones públicas y entre 31% y 48% en privadas.

Las comparaciones entre modalidades formativas revelan dinámicas particulares en cada país. En Perú, el gasto promedio en institutos técnicos es proporcionalmente mayor que en las universidades públicas. Colombia, se estiman gastos relativos similares entre universidades públicas e institutos técnicos privados y públicos. En Costa Rica, la educación técnica privada puede superar el gasto relativo de la universidad pública. Chile mantiene gastos proporcionalmente mayores en educación universitaria que en institutos técnicos, con niveles homogéneos entre instituciones públicas y privadas dentro de cada nivel educativo.

Figura 15: Gastos anuales como porcentaje del PIB per cápita por país



Fuente: Elaboración propia con base a distintas fuentes de datos. Ver detalles en el Anexo 4.



3.3 Conclusión: Los gastos en la educación superior imponen una carga financiera significativa a los hogares

Los gastos en la educación superior imponen una carga financiera significativa a los hogares, con variaciones según el país, el tipo de institución y los gastos complementarios, evidenciando desigualdades en el acceso y la necesidad de políticas de financiamiento efectivas. El análisis de gastos permite identificar tres grandes hallazgos:

I. El gasto promedio para financiar la educación superior en relación con el ingreso nacional revela fuertes presiones financieras para los hogares. Aunque los gastos nominales varían entre países, al analizarlos en función del PIB per cápita, se observa que las familias enfrentan desafíos similares. Por ejemplo, aunque Chile tiene gastos nominales más altos que Perú, ambos países imponen una carga financiera comparable a los hogares (alrededor del 73 % del PIB per cápita en universidades privadas).

II. Las diferencias de montos según perfil de análisis evidencian desigualdades en el acceso a la educación superior. La variabilidad de gastos según duración de carrera, ubicación geográfica y tipo de institución, muestra patrones clave. En cuanto al tipo de institución, en Perú y Colombia, el gasto anual promedio en institutos privados es igual o mayor al monto que enfrentan los estudiantes en universidades públicas.

III. Los gastos complementarios representan una carga significativa y, en algunos casos, superan los gastos directos. En varios países, estos gastos de sostenimiento, como transporte, materiales y manutención, pueden representar entre el 33 % y el 85 % del gasto total, lo que indica que las barreras financieras para los estudiantes no se limitan al pago de aranceles y matrículas. En Costa Rica, por ejemplo, los gastos complementarios en universidades públicas pueden ser más elevados que en las privadas, lo que sugiere que el gasto real de estudiar depende de múltiples factores más allá de los aranceles. Asimismo, en el caso de universidades públicas, los gastos complementarios tienden a representar la mayor parte del gasto total educativo en comparación con los gastos directos, debido a que estos últimos suelen incluir aranceles subsidiados por parte del gobierno.



Finalmente, se debe considerar que en este capítulo, los gastos educativos se expresan en dólares ajustados por PPP, lo que permite comparar el esfuerzo económico relativo que representa acceder a la educación superior en diferentes países. Este valor proviene de estimaciones por país del gasto medio reportado por los hogares, lo que exige una interpretación cuidadosa: puede reflejar patrones de gasto subóptimos o no capturar adecuadamente la diversidad de perfiles socioeconómicos existentes. Por ejemplo, al tratarse de un promedio general, no está recogiendo las diferencias en la carga financiera entre quintiles de ingreso o subgrupos poblacionales específicos. A pesar de estas limitaciones, este análisis constituye un primer paso hacia una estimación más precisa de los gastos que enfrenta en promedio un estudiante y su familia y una mejor calibración de las políticas públicas de financiamiento educativo.

4. Apoyo Financiero a estudiantes: ¿es suficiente para cubrir los gastos de los programas en educación superior?¹⁹

Una vez que se cuenta con estimaciones del gasto para estudiar, podemos preguntar, ¿cuánto permiten cubrir las ayudas financieras existentes?

Como se describe en la sección II, cada país cuenta con distintas becas, subvenciones y créditos educativos con el objetivo de aliviar la carga económica que enfrentan los estudiantes y sus familias en el acceso a la educación superior. Para calcular el monto de las ayudas financieras a estudiantes, vamos a considerar un subconjunto de todas las ayudas disponibles. Por el lado de las becas, se consideran las estatales focalizadas a nivel individual y las subvenciones otorgadas dentro de programas de gratuidad. En el caso de los créditos educativos, se incluyen préstamos reembolsables, en los que el estudiante enfrenta una tasa de interés, y no reembolsables, ambos destinados a cubrir total o parcialmente los gastos. Además, se incluyen únicamente

¹⁹ Este capítulo realiza un análisis comparativo de los resultados por país y resume lo principales hallazgos. El análisis completo por país puede ser solicitados a los autores.



programas a nivel nacional y no aquellos ofrecidos por las secretarías de educación a nivel subnacional o aquellos que ofrecen las propias universidades. En la Tabla 10 se describen los instrumentos de financiamiento incluidos en el análisis para cada país.

Tabla 10: Instrumentos de financiamiento seleccionados para el análisis

				
	Perú	Chile	Colombia	Costa Rica
Becas	Beca 18 y Beca Permanencia Focalizan estudiantes pobres con alto rendimiento	Gratuidad en públicas y privadas Hasta Percentil 60 de ingresos Becas de arancel y Beca Alimentación JUNAEB Focalizan según criterios socioeconómico	Gratuidad en públicas Según registro en el SISBEN	Exoneración de Arancel en Universidades Públicas Universal (monto diferenciado según ingreso) Becas de universidades públicas Estudiantes vulnerables o por mérito académico
Créditos	Crédito Talento Focalizan estudiantes pobres con alto rendimiento	Crédito con Aval del Estado (CAE) Universal Fondo Solidario de Crédito Universitario (FSCU) Hasta percentil 80 de ingresos	Créditos ICETEX Oferta diversa, criterios socioeconómicos según crédito	Créditos estatales Universal, con priorización por criterios de vulnerabilidad

Fuente: Elaboración propia

Nota: Pese a que se encuentra fuera del alcance temporal del análisis, vale la pena señalar que, al cierre de enero de 2025, existe un proyecto de ley para la eliminación del CAE y su reemplazo por un nuevo instrumento. Dicho proyecto de ley aún está pendiente de aprobación en el congreso.

Para estimar el apoyo financiero promedio que recibe un estudiante, se analizan los datos de becas y créditos, ajustando según el número de estudiantes en cada perfil de análisis para garantizar un cálculo preciso y realista. El cálculo del monto de la transferencia de becas o créditos se ajusta por el número de estudiantes en cada perfil de análisis (por ejemplo, estudiantes de universidades públicas en la capital, o de institutos técnicos privados en ciudades secundarias),



ya que el número de estudiantes varía por perfil. Este indicador permite estimar qué proporción de los gastos directos (como matrícula, aranceles, libros, etc.) y gastos complementarios (como vivienda, transporte, etc.) de la educación superior son cubiertos mediante cada instrumento. De esta manera, podemos determinar el porcentaje de los gastos totales de la educación superior financiado por cada tipo de apoyo. Al igual que los gastos estimados en el Capítulo III, los montos de cobertura financiera a través de las becas, subvenciones y créditos se expresan en dólares ajustados por paridad de poder adquisitivo.

En esta sección se presentan tres análisis principales de las ayudas financieras: la cobertura poblacional, la cobertura financiera y las implicancias de estos factores en el diseño y objetivos de los instrumentos.

4.1 Cobertura población estudiantil

La cobertura poblacional de apoyos financieros, que se define como el porcentaje de quienes recibieron apoyos financieros sobre el total de estudiantes en 2023, varía significativamente entre países, con mayor predominancia de becas y subvenciones sobre créditos (ver Tabla 11). Chile destaca por su amplia cobertura poblacional de becas y subvenciones de 58% para estudiantes universitarios y 62% en educación técnica, alineado con la población objetivo de su programa de gratuidad. Mientras tanto, sus créditos cubren el 17% en educación universitaria y 6% en educación técnica. Costa Rica concentra sus apoyos en el sector público, donde tiene una cobertura de becas del 22% en programas universitarios y 11% en educación técnica, mientras sus créditos cubren solo el 1,5%. Por su parte, Perú muestra una cobertura muy focalizada de becas (2,8% de los estudiantes universitarios) y una presencia marginal de créditos educativos. Sin embargo, como se detalla más adelante, esta baja tasa de cobertura poblacional responde a una cobertura financiera elevada por estudiante. Colombia no cuenta con un sistema nacional de becas y privilegia los créditos condonables²⁰, que alcanzan una cobertura del 12% y están condicionados a la finalización de los estudios y bajo nivel socioeconómico.

²⁰ Préstamos estudiantiles para financiar educación superior, mediante los cuales el beneficiario queda exento del pago de la deuda adquirida con la institución donde cursó sus estudios.



Tabla 11: Beneficiarios de apoyos financieros (2023)

					
		Perú	Chile	Colombia	Costa Rica
Becas	Educación universitaria	37.620 (2,8%)	388.704 (58,3%)		35.812 (22,5%)
	Educación técnica	3.064 (0,6%)	109.063 (62,3%)		4.202 (11,1%)
Créditos	Educación universitaria	270 (0%)	115.680 (17,3%)	56.795 (11,6%)	6.610 (3,4%)
	Educación técnica		10.487 (6,0%)	2.785 (0,8%)	

Fuente: Elaboración propia

Nota: El porcentaje corresponde al número de estudiantes con apoyo financiero activo en 2023 sobre el total de estudiantes en 2023. (1) En Perú, la Beca 18 y Beca Permanencia al cierre de 2023. (2) En Costa Rica reporta información disponible de créditos colocados durante 2023. Las becas son exclusivas para universidades públicas.

Las becas y créditos varían no solo en su cobertura poblacional, sino también en los rubros que cubren y por tanto en sus montos, reflejando diferentes aproximaciones de política pública. En cada país pueden coexistir diversos instrumentos con poblaciones objetivo que pueden o no superponerse. Las becas en Costa Rica y Perú tienen una alta cobertura de los gastos directos y complementarios e incluyen rubros que se encuentran fuera de análisis del estudio. Por su parte, Chile cuenta con becas que financian los rubros de matrícula, arancel de referencia²¹ y algunos rubros de gastos complementarios como la alimentación, vivienda y transporte. Los créditos, en general, cubren los gastos directos y complementarios, a excepción de Chile, donde únicamente cubren los aranceles (ver Tabla 12).

²¹ En Chile se cuenta con arancel de referencia, arancel real y arancel de gratuidad. El arancel de referencia suele ser menor al arancel real.



Tabla 12: Rubros cubiertos por los instrumentos de financiamiento seleccionados para el análisis por país (2023)

Costo Becas	Perú	Chile	Colombia	Costa Rica
Admisión				
Matrícula				
Aranceles				
Gastos administrativos				
Obtención de grado académico				
Materiales de aprendizaje				
Recursos tecnológicos				
Alimentación				
Vivienda				
Transporte				
Telecomunicaciones				
Segundo idioma*				
Seguro médico*				

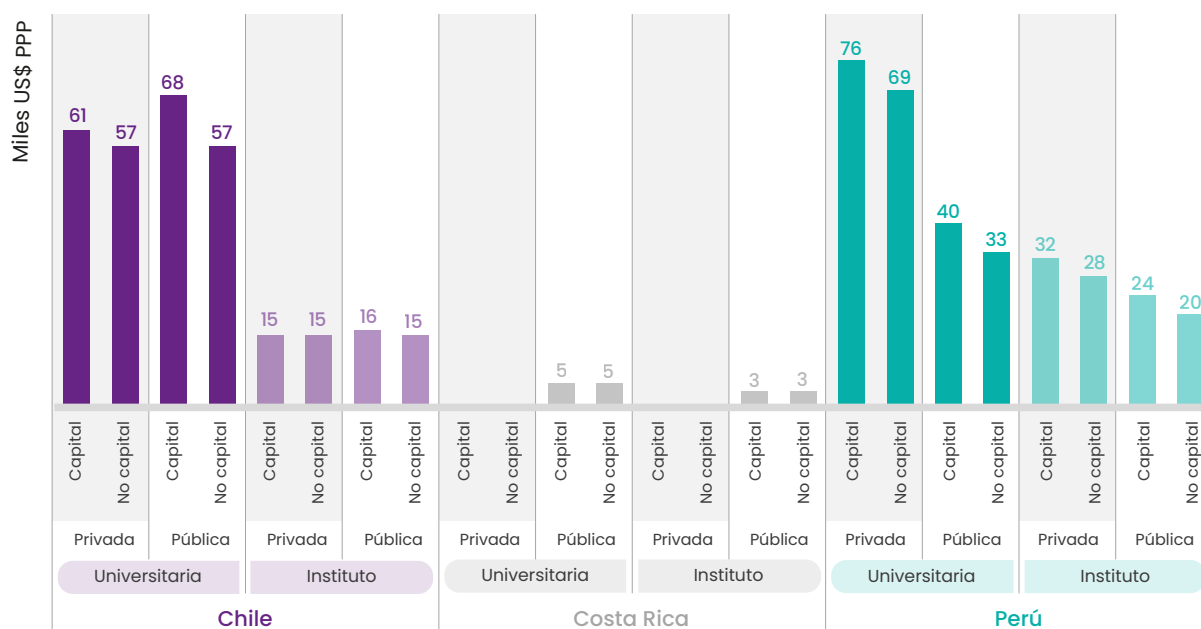
Costo Créditos	Perú	Chile	Colombia	Costa Rica
Matrícula				
Aranceles				
Otros costos directos				
Costos complementarios				

- Directos
- Complementarios
- Adicionales



El monto promedio que recibe un estudiante para financiar toda su educación superior a través de becas o subvenciones es mayor en las universidades que en los institutos técnicos y varía entre países. En Chile, el monto promedio de becas universitarias varía entre US\$ 57.000 y US\$ 61.000 según el perfil de gasto y en institutos técnicos oscila alrededor de US\$ 15.000 para toda la carrera. El mayor monto se observa en el perfil de análisis a universidades públicas en la capital que asciende a US\$ 68.000, en línea con los altos gastos asociados que enfrentan los estudiantes. En Costa Rica únicamente se otorgan becas en IES públicas, con un monto promedio de US\$ 5.000 para programas universitarios y de US\$ 3.000 para programas técnicos, montos que ya consideran las altas exoneraciones que reciben los estudiantes en el arancel. En Perú, el monto medio de becas universitarias oscila entre US\$ 33.000 y US\$ 76.000 y en institutos técnicos entre US\$ 20.000 y US\$ 32.000 según el perfil de análisis.

Figura 16: Transferencia promedio total de becas por perfil de análisis y país (miles US\$ PPP)



Fuente: Elaboración propia con base a distintas fuentes de datos. Ver detalles en el Anexo 4.

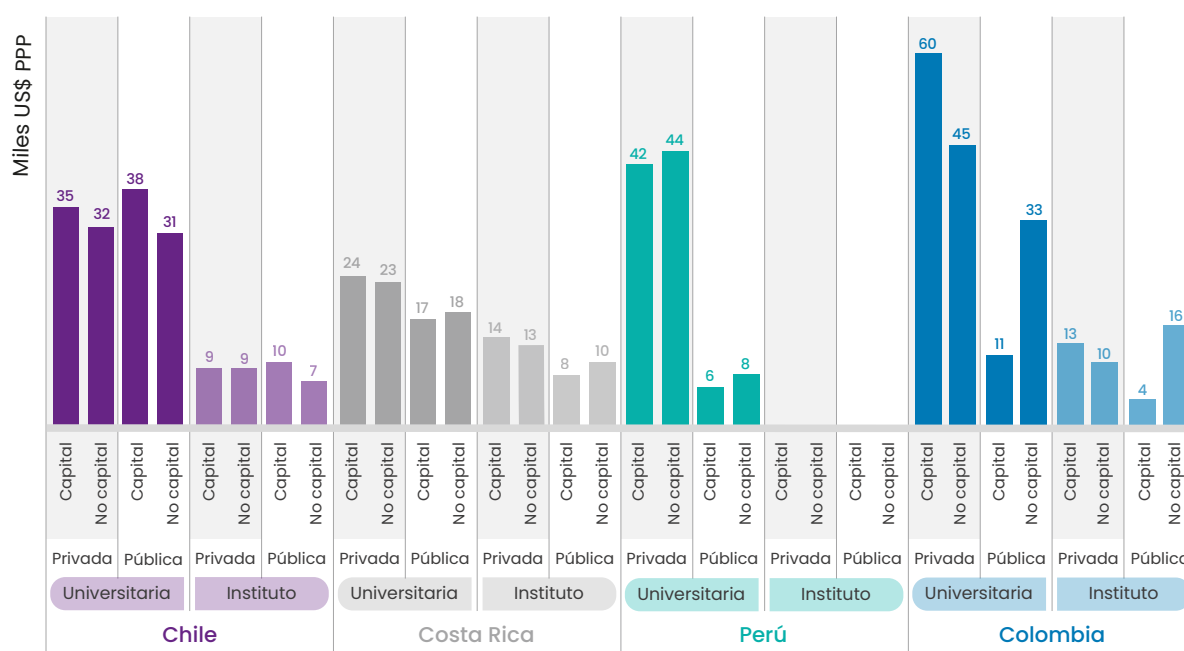
En Colombia y Costa Rica, el monto promedio que solicita un estudiante en programas de crédito educativo es mayor que el de las becas, ya que cubre más rubros según solicitud. Por su parte, en Chile y Perú, las becas cubren más



que los créditos, con montos promedio mayores para financiar programas universitarios (ver Figura 17).

En general, los créditos para programas universitarios tienen montos más altos que los destinados a institutos técnicos. Por ejemplo, en Colombia, los montos promedio de los créditos solicitados para universidades privadas pueden alcanzar entre **US\$ 45.000 y US\$ 60.000**, mientras que para universidades públicas oscilan entre **US\$ 11.000 y US\$ 33.000**, con montos más elevados en regiones fuera de las capitales debido a gastos adicionales no cubiertos por políticas de gratuidad ni con exenciones de arancel. En Perú, los estudiantes de universidades privadas pueden llegar a recibir entre **US\$ 42.000 y US\$ 44.000** para financiar su programa, y entre **US\$ 6.000 a US\$ 8.000** en universidades públicas, reflejando los altos gastos totales en estos perfiles de análisis. En Costa Rica, los montos de crédito universitario varían entre **US\$ 17.000 y US\$ 24.000**, mientras que en institutos técnicos van de **US\$ 8.000 a US\$ 14.000**. En Chile, a diferencia de otros países, los créditos universitarios solicitados van desde **US\$ 31.000 a US\$ 38.000**, mientras que en institutos técnicos los montos oscilan entre **US\$ 7.000 y US\$ 10.000**.

Figura 17: Transferencia media total de créditos por perfil de análisis y país (miles US\$ PPP)



Fuente: Elaboración propia con base a distintas fuentes de datos. Ver detalles en el Anexo 4.



4.2 Cobertura de los apoyos financieros para los gastos en educación superior

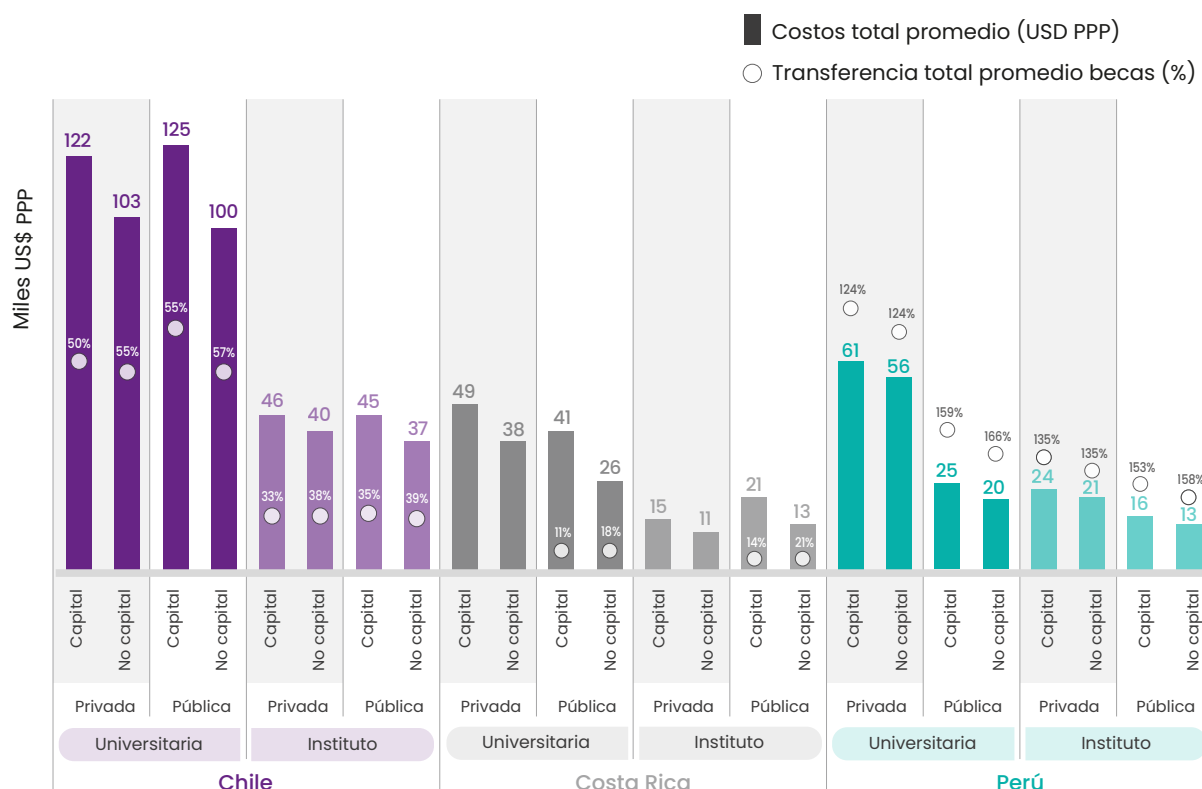
Esta sección analiza la cobertura financiera de los apoyos educativos, evaluando en qué medida las becas y los créditos ayudan a los estudiantes a soportar los gastos de estudiar en educación superior. Primero, se examina el alcance de las becas y subvenciones, identificando qué proporción del gasto total promedio logran cubrir y cómo varían según el tipo de institución y perfil estudiantil. Luego, se realiza un análisis similar, para los créditos educativos. Este análisis es fundamental para comprender las brechas en el acceso a la educación superior y cuánto ayudan las diferentes fuentes de financiamiento a cubrir los gastos en los que incurren las familias.

Cobertura financiera de becas y subvenciones

El alcance y el mecanismo de la cobertura financiera de becas difiere sustancialmente entre los países, con una alta cobertura en Perú (ver Figura 18). En Chile, a través de becas y apoyos financieros, los estudiantes logran cubrir entre el 50 % y 57 % de los gastos totales en universidades y entre 33 % y 39 % en institutos técnicos. Los estudiantes de universidades públicas en Costa Rica logran cubrir entre el 11 % y 18 % del gasto total y entre el 14 % y 21 % en programas técnicos públicos. El porcentaje restante se financia con subsidios otorgados a la oferta, a través de un sistema escalonado para aquellos estudiantes más vulnerables. En el caso de Perú, la cobertura financiera es amplia e integral, superior al 100 % de los gastos, dado el interés de garantizar un estándar de vida mayor. Colombia representa un caso particular en la región, pues carece de un programa centralizado de becas a nivel nacional. En su lugar, opera a través de iniciativas regionales que típicamente cubren entre el 50 % y 75 % de los gastos de matrícula. Por su naturaleza descentralizada, estos gastos se escapan del marco de análisis comparativo.



Figura 18: Cobertura financiera de becas y subvenciones con respecto al gasto total promedio de estudiar en educación superior por país



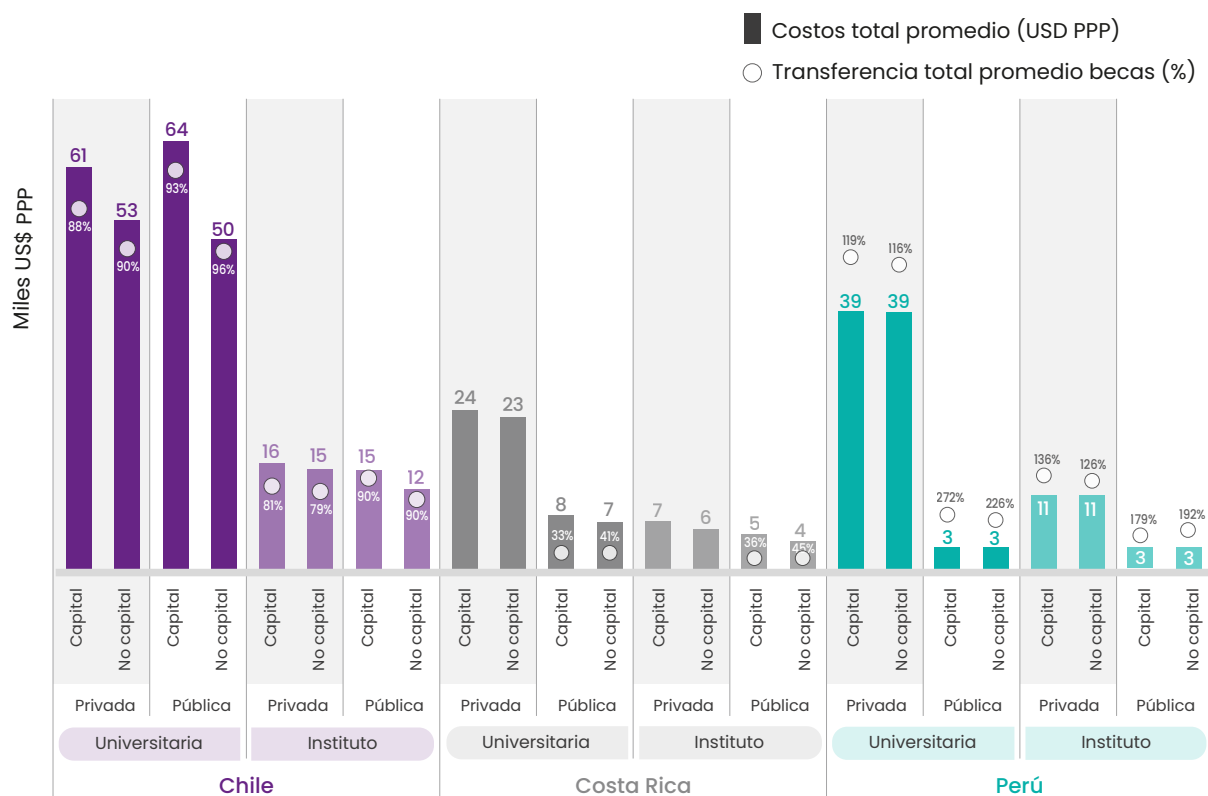
Fuente: Elaboración propia con base a distintas fuentes de datos. Ver detalles en el Anexo 4.

Nota: Los puntos naranjas corresponden a la cobertura financiera de becas y subvenciones con respecto al gasto total promedio en porcentaje.

Al analizar la cobertura por tipo de gasto, se observa que las becas y subvenciones cubren una alta proporción de los gastos promedio directos, aunque no en su totalidad, y solo un porcentaje bajo de los gastos complementarios, excepto en Perú. En Chile, la gratuidad y las becas de arancel a nivel universitario cubren entre el 88 % y 90 % de los gastos directos en instituciones privadas y entre el 93 % y 96 % en instituciones públicas. En el caso de los institutos técnicos cubre entre el 79 % y 81 % en instituciones privadas y el 90 % en institutos públicos. En Costa Rica, las becas en instituciones públicas cubren entre el 33 % y 41 % de los gastos directos en programas universitarios y entre el 36 % y 45 % en los técnicos. Los aranceles son el rubro con mayor peso relativo en el gasto directo en los cuatro países. En Perú, las becas cubren entre el 179 % en el caso de institutos públicos, y el 119 % en el caso de universidades privadas en la capital. Ello, principalmente porque los aranceles y gastos de matrícula son cubiertos de manera integral.



Figura 19: Cobertura financiera de becas y subvenciones de los gastos directos promedio

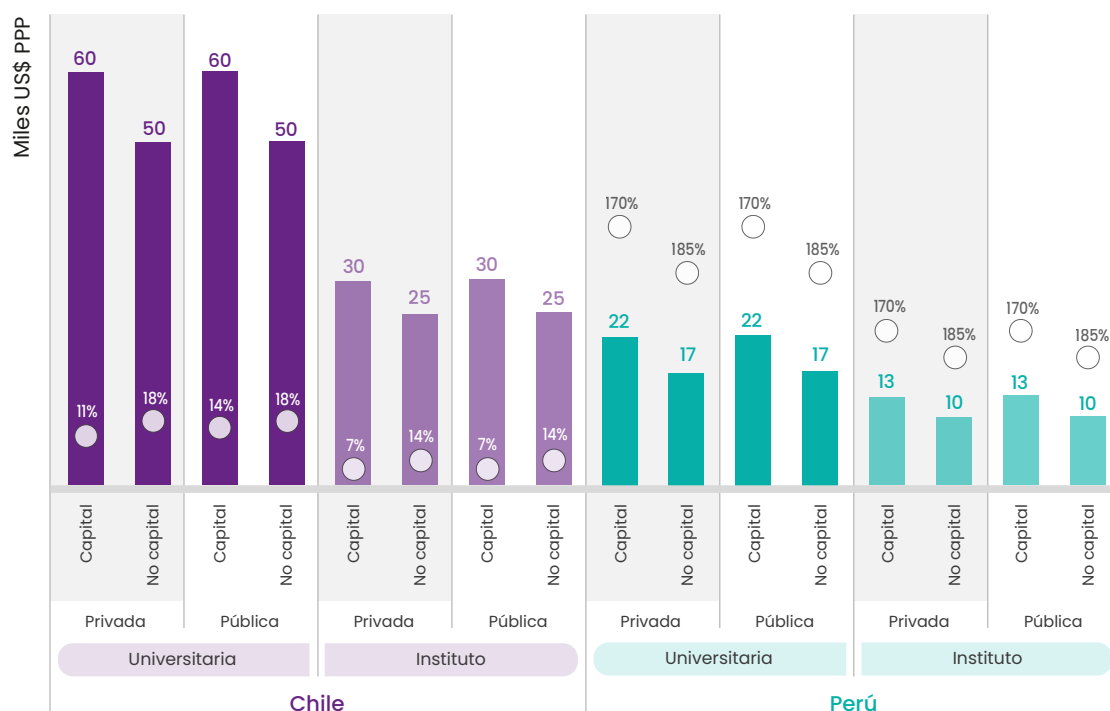


Fuente: Elaboración propia con base a distintas fuentes de datos. Ver detalles en el Anexo 4.

Nota: Los puntos naranjas corresponden a la cobertura financiera de becas y subvenciones con respecto al gasto total promedio en porcentaje.



Figura 20: Cobertura financiera de becas y subvenciones de los gastos complementarios promedio



Fuente: Elaboración propia con base a distintas fuentes de datos. Ver detalles en el Anexo 4.

Nota: Los puntos naranjas corresponden a la cobertura financiera de becas y subvenciones con respecto al gasto total promedio en porcentaje.

Perú destaca por ofrecer la cobertura financiera más amplia, superando incluso los gastos totales promedio estimados. Beca 18 no solo cubre pagos académicos como matrícula y aranceles, sino también gastos complementarios para el sostenimiento de los becarios, como alimentación, vivienda y transporte. Estos montos están por encima del gasto promedio evidenciado en las encuestas de hogares, reflejando el compromiso del programa de asegurar un estándar de vida mayor, que facilite la permanencia y conclusión de sus becarios. Sin embargo, como se vio previamente, esta amplitud en la cobertura financiera viene acompañada de una focalización poblacional más estricta.

Chile y Costa Rica representan modelos con coberturas financieras más moderadas pero con mayor alcance poblacional, cada uno con esquemas distintos. En Chile, el instrumento de mayor cobertura es el programa de



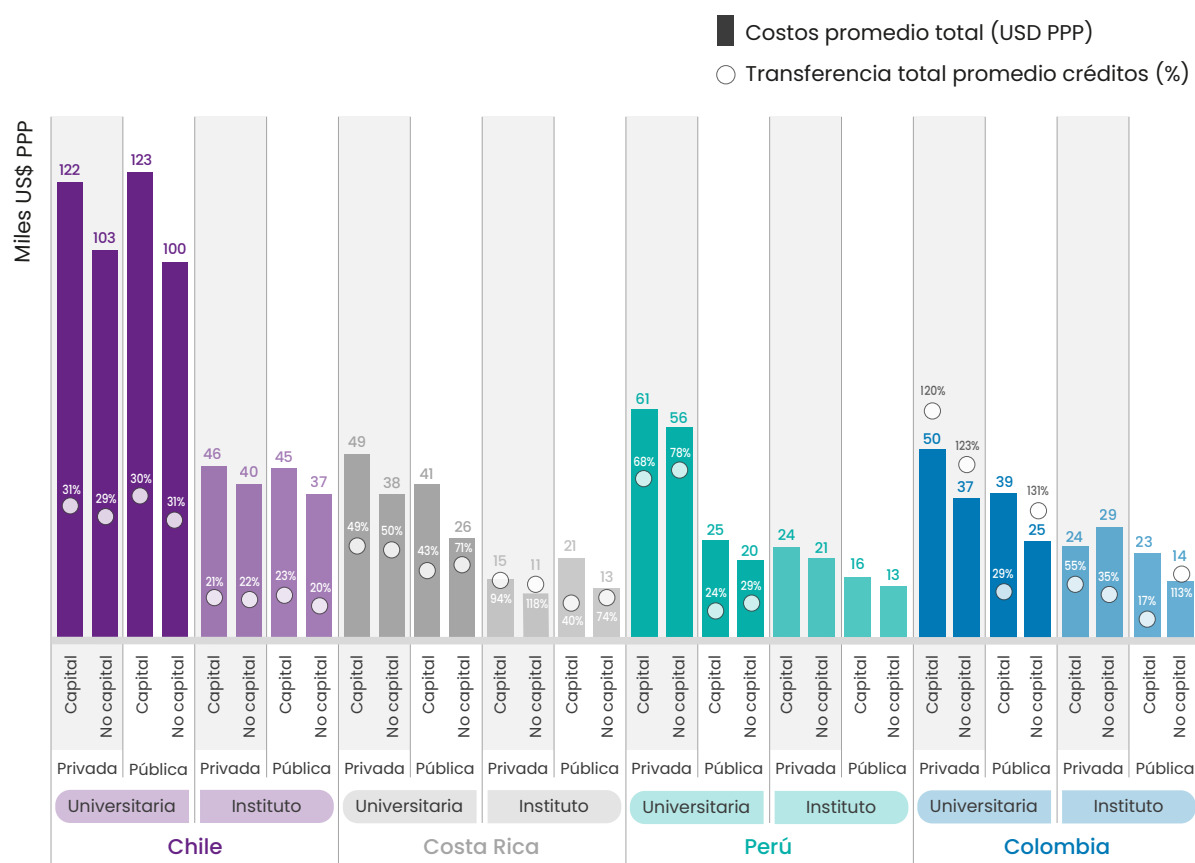
gratuidad, que financia los aranceles de los estudiantes en hogares por debajo del percentil 60 de ingresos. Adicionalmente, se ofrecen becas destinadas a financiar gastos complementarios, como la Beca Alimentación de la JUNAEB, dirigidas a grupos más focalizados, usualmente en condiciones de mayor vulnerabilidad. Por su parte, las becas de Costa Rica presentan características particulares que las distinguen de Perú o Chile. Los montos son asignados de manera escalonada, según lo solicitado por los estudiantes. Así, un estudiante puede recibir una beca que cubra el 20 % de los aranceles sin que esto represente una baja cobertura, sino que refleja la necesidad real del estudiante. Esto difiere marcadamente de los otros países, que buscan cubrir de manera íntegra los aranceles de los becarios y, en especial, de Perú, donde la asignación para gastos complementarios es fija y aplica a todos los becarios. Una segunda diferencia está en el esquema de priorización. A diferencia de Perú, que atiende a una población en condición de alta vulnerabilidad, y de Chile, que establece un umbral de ingresos para clasificar a la gratuidad, las becas en Costa Rica no tienen una focalización exclusiva, aunque priorizan a los estudiantes con menos ingresos para su asignación.

Cobertura financiera de créditos

La cobertura de los créditos varía ampliamente entre sistemas. En Chile, en muchos casos, los montos solicitados para crédito complementan los gastos no cubiertos a través de becas o gratuidad. Esto se refleja en la cobertura de créditos, que es alrededor del 29 % al 31 % en universidades y entre el 20 % y 23 % en institutos técnicos. En Costa Rica los porcentajes de cobertura respecto a los gastos son más altos, aunque en términos absolutos el monto de transferencia es menor. Los créditos cubren entre 43 % y 71 % de los gastos totales promedio en universidades públicas y entre 49 % y 60 % en universidades privadas. En el caso de los programas técnicos, cubre entre el 40 % y 74 % en instituciones públicas y entre el 94 % y 118 % en instituciones privadas. En Colombia, los créditos financian entre 120 % y 123 % de los gastos promedio en universidades privadas y entre 29 % y 131 % en universidades públicas. En las instituciones técnicas, cubre entre el 35 % y 55 % en las privadas y entre 17 % y 113 % de los gastos en las públicas. En Perú, los créditos tienen una cobertura financiera de entre 68 % y 78 % en universidades privadas y entre el 24 % y 39 % en universidades públicas.



Figura 21: Cobertura financiera de créditos con respecto al gasto total de estudiar en educación superior por país



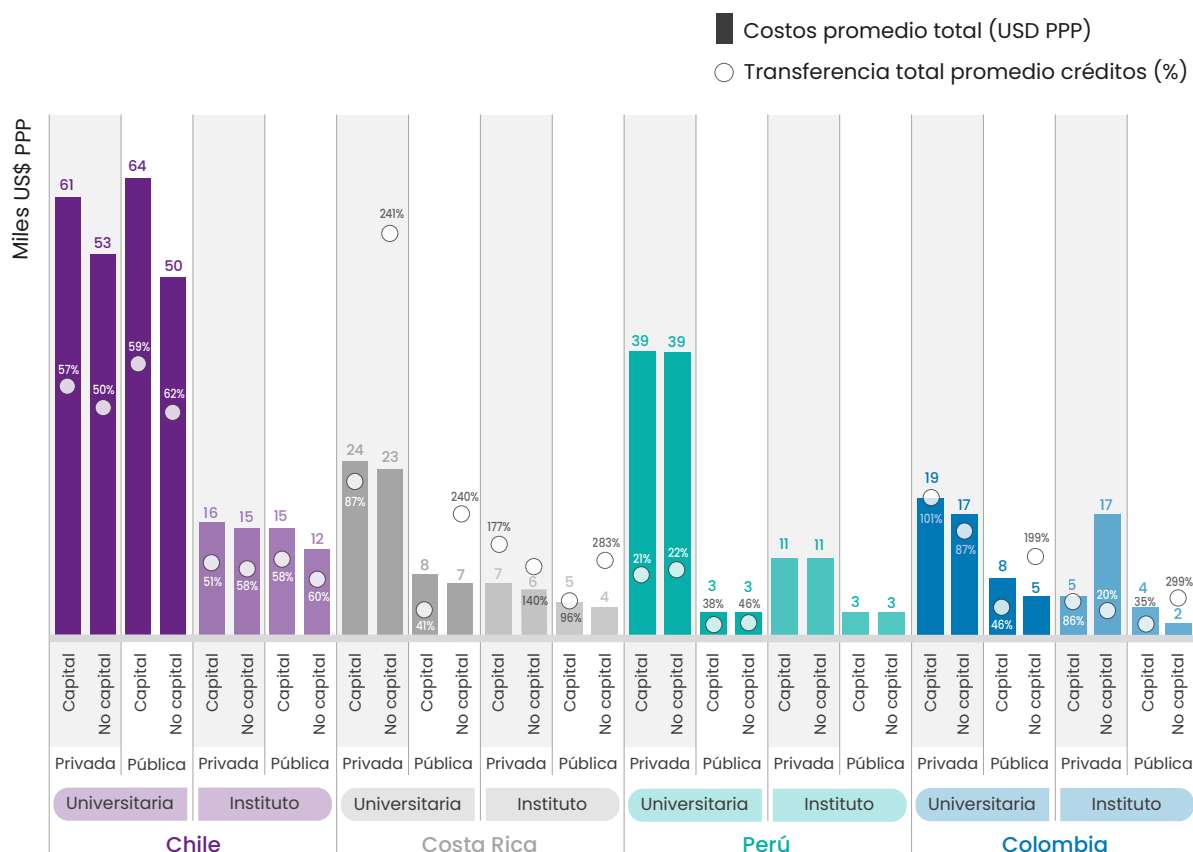
Fuente: Elaboración propia con base a distintas fuentes de datos. Ver detalles en el Anexo 4.

Nota: Los puntos naranjas corresponden a la cobertura financiera de créditos con respecto al gasto total promedio en porcentaje.

Los créditos cubren una alta proporción de los gastos directos promedio, aunque no en su totalidad, y cubren un porcentaje bajo de los gastos complementarios. En Chile, la gratuidad y las becas de arancel a nivel universitario cubren entre el 88 % y 90 % de los gastos directos en instituciones privadas y entre el 93 % y 96 % en instituciones públicas. En el caso de los institutos técnicos, cubre entre el 79 % y 81 % los privados y el 90 % en públicos. En Costa Rica, las becas en instituciones públicas cubren entre el 33 % y 41 % de los gastos directos en programas universitarios y entre el 36 % y 45 % en programas técnicos. Los aranceles son el rubro con mayor peso relativo en el gasto directo en los cuatro países.



Figura 22: Cobertura financiera de créditos en gastos directos promedio



Fuente: Elaboración propia con base a distintas fuentes de datos. Ver detalles en el Anexo 4.

Nota: Los puntos naranjas corresponden a la cobertura financiera de créditos con respecto al gasto total promedio en porcentaje.

Los créditos educativos presentan características distintivas que determinan tanto su operación como la forma en que se analiza su cobertura financiera. A diferencia de las becas, los créditos adoptan un enfoque más flexible y agregado en su costeo. Esta naturaleza distintiva de los créditos se refleja también en dos aspectos metodológicos clave de su análisis: por un lado, la comparación se realiza entre asignaciones anuales promedio y gastos anualizados, reconociendo la flexibilidad que tienen los estudiantes para asumir deuda de corto plazo; por otro lado, el análisis se centra en gastos agregados a nivel de gastos directos o complementarios, pues los créditos típicamente otorgan montos de libre disposición sin restricciones específicas sobre su uso, a diferencia de las becas, que suelen tener destinos predeterminados.



En la mayoría de los países, los esquemas de crédito educativo asumen un rol específico en el sistema de financiamiento de la educación superior. Como se ha comentado antes, los instrumentos de financiamiento se afectan entre sí en términos del rol de diseño. Como se detalla a continuación, usualmente los créditos educativos se configuran y reconfiguran según los cambios en las políticas de las becas y créditos en cada país.

En Colombia, los créditos educativos han funcionado históricamente como el principal mecanismo de financiamiento estudiantil. A través de ICETEX, el país ha alcanzado niveles notables de cobertura financiera, especialmente en el sector universitario: 89% para instituciones públicas y 97% para privadas. Esta predominancia de los créditos responde directamente a la ausencia de un programa nacional de becas. Sin embargo, el panorama podría cambiar significativamente en el futuro cercano con la reciente aprobación de la política de gratuidad, que probablemente redefinirá el rol de los créditos en el sistema colombiano.

Costa Rica ha desarrollado un sistema donde los créditos cumplen una función específica y diferenciada. Dado que las becas se concentran exclusivamente en estudiantes de instituciones públicas, los créditos se han convertido en el principal instrumento de financiamiento para el sector privado. Esta especialización es particularmente evidente en la educación tecnológica privada, donde los créditos alcanzan una cobertura de hasta 93% de los gastos totales, demostrando su rol crucial en este segmento del sistema educativo.

Chile representa un caso de transición en la región, ilustrando cómo la introducción de políticas de gratuidad puede transformar el rol de los créditos educativos. El país ha evolucionado desde un esquema centrado en créditos hacia uno donde estos juegan un papel complementario, con una cobertura financiera significativamente menor que las becas: aproximadamente 30% para universidades y 20% para institutos tecnológicos. Este nuevo modelo mixto permite que los estudiantes combinen la gratuidad para aranceles con créditos para otros gastos, optimizando así la cobertura total del sistema.

El caso de Perú es particular, pues se ha optado por un modelo de crédito educativo que replica en gran medida la filosofía de su sistema de becas. El principal programa de créditos en Perú ofrece un financiamiento integral que



cubre tanto gastos directos como complementarios durante toda la duración de los estudios, alcanzando una cobertura del 70 % en universidades públicas y superando incluso el gasto medio en las privadas. Sin embargo, similar a su enfoque en becas, este programa mantiene una alta focalización, como lo evidencia su reducida cobertura poblacional de menos de 500 estudiantes atendidos actualmente.

4.3 El apoyo financiero estudiantil en la región: el desafío de escoger entre cobertura, equidad y sostenibilidad

Los instrumentos de financiamiento varían entre países en función de sus objetivos de política educativa, revelando diferentes aproximaciones para abordar las barreras económicas. El diseño de los apoyos financieros refleja decisiones fundamentales sobre cómo facilitar el acceso y la permanencia en la educación superior: mientras algunos países priorizan becas, otros se apoyan principalmente en créditos, o adoptan esquemas mixtos. Estas diferencias se manifiestan tanto en el tipo de gastos cubiertos como en la población que focalizan. De los países analizados, se identifica que las becas suelen focalizarse según necesidad económica y están destinadas a rubros específicos (por ejemplo, solo matrícula o solo alimentación), mientras que, en la mayoría de los casos, los créditos tienden a ser más amplios en su población objetivo y de libre disposición.

Los países han desarrollado distintos modelos de complementariedad entre instrumentos, lo que refleja sus prioridades de política. Chile ha evolucionado hacia un sistema que combina becas y subvenciones de gratuidad como principal instrumento de apoyo. Estos mecanismos cubren los gastos a través de dos vías: los pagos de aranceles son financiados con subvenciones y becas de aranceles (que cubren montos ajustados por el sistema de becas o la política de gratuidad), y becas complementarias de sostenimiento enfocadas principalmente en gastos de alimentación. En este modelo, los créditos, que anteriormente eran la principal fuente de financiamiento, ahora funcionan como un instrumento complementario focalizado en quienes no son elegibles para la gratuidad. Perú, en contraste, destaca por su enfoque de cobertura financiera integral a través de becas que cubren tanto gastos directos como indirectos, buscando garantizar el acceso a una población focalizada por talento



y vulnerabilidad. En este modelo, los créditos no operan como complemento sino como sustituto para quienes no acceden a becas. Colombia ha optado por un sistema centrado en créditos educativos, principalmente a través del ICETEX. Estos cubren una diversidad de gastos con reducidas limitaciones de focalización. Sin embargo, esta relevancia puede cambiar con la expansión de la gratuidad. Costa Rica, por su parte, implementa un modelo intermedio concentrado en el sector público, donde las subvenciones o becas de exoneración se asignan exclusivamente a instituciones públicas, proporcionando una cobertura de aranceles escalonada según la vulnerabilidad socioeconómica del estudiante, complementada con asignaciones adicionales de sostenimiento para los casos de mayor vulnerabilidad.

El análisis comparativo de los esquemas de financiamiento educativo en los cuatro países de América Latina analizados revela que, aunque los instrumentos como becas y créditos coinciden en los ítems cubiertos, tales como matrícula, aranceles, materiales educativos, transporte y alimentación los montos asignados son profundamente dispares. Esta diferencia responde a las distintas capacidades fiscales, prioridades políticas y estructuras institucionales de cada país. Por ejemplo, mientras que en Perú una beca puede cubrir más del 100 % de los gastos totales promedio de un estudiante, en Costa Rica los montos varían considerablemente según el perfil del beneficiario y no siempre alcanzan la totalidad de los gastos. Esto demuestra que la coincidencia en lo que se cubre no garantiza un alivio financiero equivalente, lo que plantea un reto para la equidad en el acceso y permanencia en la educación superior.

Además, los promedios nacionales de financiamiento pueden ocultar una realidad mucho más compleja. Los esquemas no son uniformes y responden a múltiples factores, como el nivel socioeconómico del estudiante, la ubicación geográfica o el tipo de institución a la que accede. En Costa Rica, por ejemplo, los beneficios se asignan según el nivel de vulnerabilidad del estudiante, y en Chile, la combinación entre gratuidad en aranceles y créditos educativos permite una mayor adaptabilidad. Estos matices muestran que no es suficiente comparar montos promedios de apoyo financiero y gastos, sino que es necesario un análisis más desagregado que considere quintiles de ingreso y otros subgrupos de población, para entender verdaderamente el impacto de cada política en la experiencia educativa de los estudiantes.



Un punto clave del estudio es el equilibrio entre la profundidad del apoyo financiero y su cobertura poblacional. En Perú, se opta por apoyar con montos altos a un número reducido de estudiantes con alta vulnerabilidad y buen rendimiento académico. En contraste, Chile implementa una política de gratuidad que cubre los pagos de aranceles de alrededor del 60 % de los estudiantes, pero deja fuera otros gastos relevantes como vivienda o alimentación. Costa Rica también sigue un enfoque de cobertura más amplia, aunque con montos más ajustados. Este dilema entre financiar en profundidad a pocos o en menor medida a muchos refleja distintas estrategias de política pública, que tienen implicancias directas en términos de inclusión, permanencia y éxito académico.

Asimismo, las políticas de gratuidad están marcando un giro importante en la configuración del financiamiento educativo en la región. En Chile, la gratuidad ha transformado el sistema, relegando a los créditos a un papel complementario, utilizados principalmente por estudiantes que no califican para el beneficio o que necesitan cubrir gastos adicionales. En Colombia, una política similar está en proceso de consolidación: la gratuidad ha comenzado a reemplazar los esquemas previos basados en créditos condonables, reorientando el sistema hacia un modelo mixto donde los créditos tradicionales complementan la gratuidad. Esta transformación no solo implica un cambio en los instrumentos, sino también en cómo se perciben, usan y combinan, lo que redefine la relación entre estudiantes, Estado e instituciones educativas.

Finalmente, estos hallazgos invitan a repensar la forma en que se diseñan, evalúan y ajustan los esquemas de financiamiento educativo. La evolución de las políticas de gratuidad, los desafíos en la cobertura efectiva de todos los gastos y la necesidad de adaptar los instrumentos a diferentes perfiles de estudiantes, hacen evidente que no existe una única fórmula válida. Por ello, es fundamental continuar profundizando en el análisis, incorporando indicadores de impacto, criterios de focalización más precisos y, sobre todo, la voz de los estudiantes para construir sistemas de financiamiento más justos y sostenibles.



5. Conclusión

La metodología de cuantificación de gastos en educación superior desarrollada en este estudio ofrece aportes sustantivos para el diseño de políticas públicas más eficientes, equitativas y sostenibles en América Latina, y permite extraer aprendizajes clave en tres dimensiones fundamentales.

Primero, proporciona un marco de análisis robusto para dimensionar el gasto de estudiar un programa de pregrado, incorporando características relevantes de la oferta educativa como la ubicación geográfica de la (IES), el tipo de institución (pública o privada) y el nivel del programa (universitario o técnico). Este enfoque resulta esencial para la toma de decisiones sobre el diseño, monto y focalización de los apoyos financieros que ofrecen los Estados. Al identificar brechas entre los gastos totales y la cobertura proporcionada por los instrumentos tradicionales —como becas, créditos o subsidios— se facilita una mejor asignación de los recursos públicos y se promueve una mayor equidad en el acceso. Asimismo, los resultados evidencian que los estudiantes de menores ingresos siguen enfrentando importantes barreras económicas, en particular debido a gastos indirectos y gastos no cubiertos, lo que plantea la necesidad de revisar los objetivos y el diseño de los instrumentos de apoyo financiero existentes.

Segundo, los hallazgos obtenidos a partir de la aplicación de esta metodología en Chile, Perú, Colombia y Costa Rica revelan importantes desafíos relacionados con la disponibilidad, calidad y transparencia de la información sobre los gastos reales para financiar la educación superior. En muchos casos, los equipos nacionales enfrentaron dificultades para acceder a datos completos y sistematizados, especialmente en lo referido a los gastos de los servicios educativos en las instituciones. Esta falta de información no solo limita el diseño y evaluación de políticas públicas, sino que también dificulta que las familias —particularmente aquellas de menores ingresos— puedan tomar decisiones informadas sobre su inversión educativa. En este sentido, se destaca la necesidad de fortalecer los sistemas nacionales de información, promover el acceso a datos administrativos actualizados y centralizados e impulsar agendas públicas de datos abiertos que permitan acompañar de manera efectiva a los estudiantes y sus familias en sus decisiones educativas.



Tercero, ante las restricciones fiscales que enfrentan los países de la región, se vuelve indispensable avanzar en la identificación y aplicación de mecanismos de financiamiento complementarios que integren al sector privado. La creciente demanda por educación superior y el rol estratégico que esta cumple en el desarrollo económico y social, exigen soluciones sostenibles y diversificadas para movilizar nuevos recursos. En este contexto, la experiencia internacional ofrece un repertorio amplio de opciones. En los países en desarrollo, se ha destacado la expansión del sector privado como una vía para sostener el crecimiento del sistema frente a las limitaciones presupuestarias, mediante la introducción de pagos por matrícula y servicios estudiantiles, la implementación de préstamos educativos con tasas subsidiadas, los sistemas de vouchers, la autonomía financiera de las universidades públicas para generar ingresos propios y las alianzas público-privadas (Varghese y Panigrahi, 2023).

Por su parte, en países desarrollados se han explorado instrumentos más sofisticados, como los préstamos contingentes al ingreso, que permiten a los graduados pagar sus deudas en función de sus ingresos futuros, y los esquemas de impuestos a graduados que se redistribuyen a través de subsidios o servicios dirigidos a grupos de menores ingresos, promoviendo así consideraciones de eficiencia y equidad (Carnoy, Froumin, Loyalka y Tilak, 2014; Diris y Ooghe, 2018). También se ha impulsado el uso de fondos de inversión privados en educación, mediante los que inversionistas proporcionan recursos adicionales al sector público con el fin de expandir la cobertura en un sector estratégico (Dohmen, 2015). Asimismo, se identifican estrategias de financiamiento combinado público-privado (*blended finance*) que buscan movilizar capital privado empleando fondos públicos como garantía para cumplir objetivos de desarrollo (Patrinos y Tanaka, 2024).

Algunos instrumentos innovadores destacados incluyen facilidades globales de financiamiento inspiradas en modelos del sector salud para integrar recursos públicos y privados, financiamiento basado en resultados, bonos educativos como instrumentos de deuda para movilizar grandes cantidades de capital, y mecanismos de reducción de préstamos (*loan buy-downs*), donde un tercero subvenciona parte del interés o del capital para liberar recursos estatales hacia otros fines educativos (Bellinger, Terway & Burnett, 2017). También se destacan esquemas de financiamiento de riesgo compartido con los estudiantes, como los acuerdos de participación en ingresos en los cuales el financiamiento de la



educación se realiza a cambio del compromiso de pagar un porcentaje de los ingresos futuros durante un período determinado, así como la participación de instituciones no bancarias en la provisión de financiamiento estudiantil.

Algunos instrumentos por explorar en educación superior incluyen: facilidades globales de financiamiento inspiradas en modelos del sector salud para integrar recursos públicos y privados; financiamiento basado en resultados; bonos educativos como instrumentos de deuda para movilizar grandes cantidades de capital; y mecanismos de reducciones de préstamos (loan buy-downs), donde un tercero subvenciona parte del interés o del capital del préstamo para liberar recursos de los gobiernos hacia educación (Bellinger, Terway, & Burnett, 2017). Otros tipos de financiamiento de riesgo compartido con los estudiantes incluyen los acuerdos de participación en los ingresos, en los cuales se financia la educación a cambio del compromiso de pagar una porción de los ingresos futuros durante un período determinado, así como la provisión de financiamiento estudiantil por parte de instituciones no bancarias.

En suma, los hallazgos de este estudio permiten avanzar en una reflexión profunda sobre el rediseño de los sistemas de financiamiento de la educación superior en América Latina. Se requiere, por un lado, cuantificar de manera rigurosa los gastos educativos para orientar con precisión los apoyos públicos; por otro, mejorar la disponibilidad de información clara y actualizada que permita a las familias tomar decisiones informadas; y finalmente, desarrollar e implementar mecanismos financieros innovadores que permitan apalancar recursos privados y atender de manera sostenible la creciente demanda de formación superior, sin comprometer los principios de equidad, pertinencia y calidad que deben regir los sistemas educativos en la región.



Referencias

Arias, E., Elacqua, G., & González-Velosa, C. (2017). Making the Most of Higher Education. Em J. C. Matías Busso, *Learning better. Public Policy for Skills Development* (pp. 201-226). BID.

Arias, E., Elacqua, G., López Sánchez, A., Téllez Fuentes, J., Peralta, R., Ojeda, M., Blanco Morales, Y., Pedró, F., Vieira do Nascimento, D y Roser Chinchilla, J. (2021). Educación superior y COVID-19 en América Latina y el Caribe: Financiamiento para los estudiantes. <https://iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2021/07/09-07-2021-COVID-19-FINANCIAMIENTO-2.pdf>

Arias, E., Dulce Salcedo, O.V. y Mansilla Bustamante, S.A. (2025) CIMA Brief #30: educación superior en América Latina ¿cuántos asisten y cuántos terminan? <https://publications.iadb.org/es/cima-brief-30-educacion-superior-en-america-latina-cuantos-asisten-y-cuantos-terminan>

Becker, G. S. (1962). Investment in Human Capital: A Theoretical Analysis. *Journal of Political Economy*, 70(5), 9-49. <http://www.jstor.org/stable/1829103>

Bellinger, A., Terway, A., & Burnett, N. (2017). *Innovative Financing Recommendations. International Commission on Financing Global Education. Washington D.C.: Results for Development Institute. Results for Development Institut.*

Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (2019). Decret 333 Reglamento del financiamiento institucional para la gratuidad.: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?i=1163967>

Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (2024). *Presupuesto de la Nación.* <https://www.bcn.cl/presupuesto/periodo/2019/partida/09/capitulo/90>

Banco Interamericano de Desarrollo (BID). (2017). *Aprender Mejor. Políticas Públicas para el desarrollo de habilidades.* Washington D.C.

Banco Interamericano de Desarrollo (BID). (2021). *Cómo impulsar la productividad en América Latina y el Caribe.* . Washington DC: Banco Interamericano de Desarrollo.

Brunner, J. J., Labraña, J., & Álvarez, J. (2020). Financiamiento comparado de la educación superior en Chile con foco en la educación técnico profesional. Enfoque de políticas ESTP, 10.

Busso, M., Cristia, J., Hincapie, D., Messina, J., & Ripiani, L. (2017). *Aprender mejor: Políticas públicas para el desarrollo de habilidades.* BID. <https://publications.iadb.org/es/aprender-mejor-politicas-publicas-para-el-desarrollo-de-habilidades>



Card, D. (2001). Estimating the return to schooling: Progress on some persistent econometric problems. *Econometrica* Vol 69, No. 5, 1127-1160.

Carnoy, M., Froumin, I., Loyalka, P. K., & Tilak, J. B. (2014). *The concept of public goods, the state, and higher education finance: a view from the BRICs*. *Higher Education*, 68, no. 3, 359-78.

CEPAL. (2022). *Educación superior en América Latina y el Caribe: Retos y oportunidades en el contexto de la Agenda 2030*. Santiago de Chile: CEPAL. . Santiago de Chile: CEPAL.

CIMA. (2024). Portal de estadísticas educativas del BID. <https://cima.iadb.org/>

CONAPE. (2021). Comisión Nacional de Préstamos para Educación CONAPE. Plan anual de gestión de crédito 2022. <https://www.conape.go.cr/wp-content/uploads/2021/12/PAGC-2022-Version-25-oct-21-CD.pdf>

CONAPE. (2024). <https://www.conape.go.cr/>

CONARE. (2019). *Estado de la Educación en Costa Rica. Aporte Especial: Experiencias de financiamiento en la educación superior*. <https://repositorio.conare.ac.cr/bitstream/handle/20.500.12337/7770/APORTE-CAP%205-EE-2019-WEB.pdf?sequence=1>

Consejo Nacional de Educación. (2023). Perú: financiamiento público de la educación (2001-2021) Análisis y conclusiones. <https://www.gob.pe/institucion/cne/noticias/687299-el-cne-presenta-el-documento-peru-financiamiento-publico-de-la-educacion-2001-2021-analisis-y-conclusiones>

Consortio de Universidades. (27 de julio de 2023). UMBRAL Volumen 12. Observatorio de Educación Superior del Consorcio de Universidades. <https://www.consortio.edu.pe/umbral/wp-content/uploads/2023/07/BOLETIN-INFORMATIVO-N%C2%B0-12-UMBRA.pdf>

Dynarski, S., & Scott-Clayton, J. (2013). Financial Aid Policy: Lessons from Research. *The Future of Children* 23(1), 67-91.

Dynarski, S., Micheltore, L., & Stephan, O. (2020). *Closing the Gap: The effect of target, tuition-free promise on college choices of high-achieving, low-income students*. NBER.

Dynarski, S., Page, L. C., & Scott-Clayton, J. (2022). *College costs, financial aid, and student Decisions*.

Ferreira, M. M., Avitabile, C., Botero Álvarez, J., Haimovich, F., & Urzúa, S. (2017). *Momento decisivo: La educación superior en América Latina y el Caribe* (Direcciones en desarrollo: Desarrollo humano). Banco Mundial.



Ferreya, M. M., Garriga, C., Martín-Ocampo, J. ., & Sánchez-Díaz, A. M. (2024). *The limited impact of free college policies*. *European Economic Review*

García De Fanelli, A. (2019). El financiamiento de la educación superior en América Latina. *Propuesta Educativa*, 2(52), <https://www.redalyc.org/journal/4030/403062991010/>

Grodsky, E., & Jackson, E. (2009). Social Stratification in Higher Education. *Teachers College Record* , 2347-2384.

Gunderson, M., & Oreopolous, P. (2020). Chapter 3 - Returns to education in developed countries. Em S. B. Green, *The Economics of Education: A Comprehensive Overview* (pp. 39-51). Academic Press.

Hastings, J. S., Neilson, C. A., & Zimmerman, S. D. (2013). Are some degrees worth more than others? Evidence from College Admission Cutoffs in Chile. *NBER Working Paper*.

Herbaut, E., & Geven, K. (2020). What works to reduce inequalities in higher education? A systematic review of the (quasi-)experimental literature on outreach and financial aid. *Research in Social Stratification and Mobility* Vol 65.

Hoxby, C., & Stange, K. (2019). *Productivity in Higher Education*. University of Chicago Press.

ICETEX. (2024). Créditos pregrado - Desembolsos. <https://web.icetex.gov.co/es/-/tu-pagas-el-0>

ICETEX. (2024). ICETEX. <https://web.icetex.gov.co/>

ICETEX. (2024). Informe de gestión. <https://web.icetex.gov.co/es/el-icetex/informacion-institucional/plan-estrategico/informes-de-gestion>

Instituto de Estadísticas de la UNESCO (UIS). (2023). Gross graduation ratio from first degree programmes (ISCED 6 and 7) in tertiary education, both sexes. <http://data.uis.unesco.org/index.aspx?queryid=3852>

Levy, D. (2008). *Private Higher Education: Patterns and Trends*. The 50th Issue of the *International Higher Education: Private Higher Education: Patterns and Trends* | International Higher Education

Londono-Velez, J., Rodríguez, C., & Sánchez, F. (2017). The intended and unintended impacts of a merit-based financial aid program for the poor: The case of Ser Pilo Paga.

Long. (2011). The New Financial Aid Policies: Their Impact on Access and Equity for Low-Income Students. Em E. Lisa M. Stulberg and Sharon Lawner Weinberg, Lisa M. Stulberg and Sharon Lawner Weinberg, Eds. *Diversity in American Higher Education: Toward a More Comprehensive Approach*. New York: Routledge Books.



Long, B. T., & Riley, E. K. (2007a). *Financial Aid: A Broken Bridge to College Access?* Harvard Education Review.

Long, B. T., & Riley, E. K. (2007b). *The demand side of loans: The changing face of borrowers.* F.M. Hess (Ed.), *The financing of higher education: The role of public-private partnerships and other entrepreneurial solutions.* Washington DC: American Enterprise Institute.

Loyalka, P., Liu, C., Song, Y., Yi, H., Huang, X., Wei, J., Zhang, L., Shi, Y., Chu, J., Rozelle, S. (2013) Can information and counseling help students from poor rural areas go to high school? Evidence from China. *Journal of Comparative Economics.* Vol 41 (4) págs 1012-1025

MEN. (2017). *Financiación de la educación superior.* <https://www.mineducacion.gov.co/portal/Educacion-superior/Sistema-de-Educacion-Superior/235797:Financiacion-de-la-educacion-superior>

Ministerio de Educación del Perú (MINEDU). (2023). *Escale - Magnitudes: Padrón de instituciones educativas.* <https://escale.minedu.gob.pe/magnitudes>

MINEDUC. (2024). *MINEDUC Fortalecimiento institucional.* <https://dfi.mineduc.cl/instrumentos-de-financiamiento/asignacion-directa/aporte-fiscal-directo-afd/>

Ministerio de Economía y Finanzas. (31 de enero de 2024). *Consulta amigable SIAF-MEF.* https://www.mef.gob.pe/es/?option=com_content&language=es-ES&Itemid=100944&lang=es-ES&view=article&id=504

Ministerio de Educación Nacional. (2024, 28 de Política de Gratuidad "Puedo Estudiar". <https://www.mineducacion.gov.co/portal/Educacion-superior/Politica-de-Gratuidad-Puedo-Estudiar/>

Ministerio de Hacienda. (2024). *Presupuesto abierto. Evolución del gasto.* <https://mhreportesbi.hacienda.go.cr/PBIReportesADM/powerbi/EXTERNO/PresupuestoAbierto/Egresos-Resumen?rs:embed=true>

Ministerio de Hacienda y Crédito Público. (2024). *Presupuesto General de la Nación - PGN - 2000-2024.* https://www.minhacienda.gov.co/webcenter/portal/EntOrdenNacional/pages_presupuestogralnacion/bitcoraeconomica

National Center for Education Statistics (NCES). (2024). *Tuition costs of colleges and universities.* <https://nces.ed.gov/fastfacts/display.asp?id=76#fn3>

OCDE. (2020). *Resourcing Higher Education: Challenges, and* OCDE Publishing.

OCDE. (2023). *Building Future-Ready Vocational Education and Training Systems.* OECD Reviews of Vocational Education and Training. OCDE Publishing.

OCDE. (2023). *Educational Finance Indicators. Education Spending.* <https://data.oecd.org/eduresource/education-spending.htm#indicator-chart>



OCDE. (2023). *Private spending on education*. <https://data.oecd.org/eduresource/private-spending-on-education.htm#indicator-chart>

OCDE. (2023). *Spending on tertiary education Private / Public, % of education spending (2020 or latest available)*. <https://data.oecd.org/eduresource/spending-on-tertiary-education.htm#indicator-chart>

OECD. (2023). *Education at a Glance OECD Indicators*. Paris: OECD.

Pallais, A. (2015). *Small differences that matter: mistakes in applying to college*. *Journal of Labor Economics*, Vol. 33, No. 2, 493–520.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). (2024). *Alineación presupuestal. Marco de financiación ODS*. <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrl-joiNGE0MTVhYmEtOTA0MC00YzBjLTlhY2ItNzc4YjRiMTQwZWVmliwidCI6ImIzZTVkYjVILTI5NDQtNDgzNy05OWYILTc0ODhhY2UINDMxOSIsImMiOjh9&pageName=ReportSectionaf83f7784d76bb6b0f76>

Rau, T., Rojas, E., & Urzúa, S. (2013). *Loans for Higher Education: does the dream come true?* National Bureau of Economic Research.

Rodriguez, J., Urzúa, S., & Reyes, L. (2016). *Heterogeneous Economic Returns to Post-Secondary Degrees: Evidence from Chile*. *The Journal of Human Resources* (2), 416–460.

Roser, M., & Ortiz-Ospina, E. (2016). *Education Spending*. *Our World in Data* <https://ourworldindata.org/financing-education>.

Ruff, C., Matheu, A., Ruiz, M., Juica, P., & Gómez Marcos, M. T. (2023). *Cost-free education as a new variable of mixed financing policies in Chilean higher education and its impact on student trajectory and social mobility*. *Heliyon* 9.

Salmi, J., & Hauptman, A. (2006). *Innovations in Tertiary Education Financing: A Comparative Evaluation of Allocation Mechanisms*. (Education Working Paper Series. Number 4).

Sánchez, A., Favara, M., & Porter, C. (2021, mayo). *Estratificación de los retornos a la educación superior en el Perú: El rol de la calidad de la educación y las opciones de carrera (Análisis y propuestas: Contribuciones al debate sobre la formulación de políticas públicas, N.º 58)*. GRADE. <https://www.grade.org.pe/wp-content/uploads/AP-58-Estratificaci%C3%B3n-de-los-retornos-a-la-educaci%C3%B3n-superior-en-Per%C3%BA.pdf>

Sanchez, A., Favara, M., & Porter, C. (2021). *Stratification of Returns to Higher Education in Peru: The Role of Education Quality and Major Choices*. (IZA Discussion Paper No. 14324). IZA Institute of Labor Economics.



Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES). (2023).

Resumen de indicadores de educación superior. https://snies.mineduacion.gov.co/1778/w3-propertyvalue-67295.html?_noredirect=1#:~:text=El%20Resumen%20de%20Educaci%C3%B3n%20Superior%20presenta%20el%20consolidado,resultados%20obtenidos%20en%20cobertura%2C%20calidad%2C%20pertinencia%20y%20eficiencia.

Solís, A. (2017). Credit access and college enrollment. *Journal of Political Economy* 125(2), 562–622.

Subsecretaría de Educación Superior. (2024). *Beneficios estudiantes educación superior.* <https://portal.beneficiosestudiantiles.cl/>

Subsecretaría de Educación Superior. (2024). *Información histórica.* <https://portal.beneficiosestudiantiles.cl/proceso-historico>

Schultz, T. (1961) Investment in Human Capital. *The American Economic Review*, 51(1), 1–17. <http://www.jstor.org/stable/1818907>

TUNI-SUNEDU. (2021). *III Informe Bienal sobre la realidad universitaria en el Perú.* <https://www.tuni.pe/assets/pdf/fichas/III%20Informe%20Bienal.pdf>

UIS-UNESCO. (july de 2024). *SDG 4 indicators.* <http://sdg4-data.uis.unesco.org/>

UNESCO. (2011). *Perspectivas sobre el Financiamiento.* <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000224668>

UNESCO. (2021). *El financiamiento de la educación en América Latina, investigaciones y estudios 2013–2019. Estado del Arte de la investigación a la política.* Buenos Aires, Argentina: UNESCO.

UNESCO. (2022). *Higher Education Global Data Report. Working Document.* https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/UNESCO_Higher%20Education%20Global%20Data%20Report_Working%20document_May2022_EN_0.pdf

UNESCO. (2023). *Higher Education Policy Observatory.* <https://hepo.iesalc.unesco.org/pc/policy/countrymap/cp/>

Yutronic, J., Reich, R., López, D., Rodríguez, E., Prieto, J. P., y Music, J. (2011). *Convenios de desempeño y su aporte al financiamiento de la educación superior en Chile. Educación Superior y Sociedad, 16,* 53–74 Caracas, Venezuela : UNESCO.



Anexos

Anexo 1: Categorización de los apoyos al financiamiento

	Bajos costos de arancel y altos apoyos financieros	Costos moderados de arancel y apoyos financieros	Altos costos de arancel y alto apoyo financiero
Arancel anual promedio	Sin costos de arancel	Costos de arancel promedio bajos o moderados (US\$ 3.000)	Costos de arancel altos (US\$ 4.000-US\$ 12.000)
Apoyos financieros	Altos apoyos financieros para gastos de sostenimiento (becas y créditos)	Existencia de apoyos financieros para estudiantes	Altos apoyos financieros
Países	Dinamarca Suecia Finlandia	Austria Bélgica Francia Italia España	Australia Chile Reino Unido Estados Unidos Nueva Zelanda

Fuente: OCDE, 2020

Anexo 2: Conceptos y definiciones

Esta sección clasifica los gastos enfrentados por los estudiantes de educación superior. Existen dos enfoques principales para la clasificación de gastos. La primera es una clasificación funcional, que se centra en la naturaleza del gasto y la diferencia entre gastos directos y complementarios. Esta clasificación es útil para explicar los resultados y entender la composición de los gastos que enfrentan los estudiantes. La segunda es una clasificación por proveedor, que se basa en la fuente de los gastos: si son provistos por las IES o por terceros. La clasificación por proveedor es fundamental para el proceso de recolección de información, ya que afecta las fuentes de datos y los métodos de recolección utilizados.



Clasificación funcional

- **Gastos Directos:** gastos directamente relacionados con la matrícula y la participación en los programas educativos. Incluyen costos como matrículas, aranceles y materiales de estudio. Estos costos suelen ser provistos directamente por las IES, con algunas excepciones.
- **Gastos Complementarios:** gastos asociados a la vida estudiantil, pero que no están directamente relacionados con el pago de la matrícula o materiales de estudio. Incluyen gastos de alimentación, vivienda, transporte y telecomunicaciones. Estos gastos son generalmente provistos por fuentes externas a las IES.

Clasificación por proveedor

- **Bienes y servicios provistos por las IES:** corresponden a servicios proporcionados directamente por las IES, como los derechos de enseñanza y gastos administrativos. Los datos se obtienen de sistemas administrativos internos del sector educación o se han recogido directamente de las IES.
- **Bienes y servicios provistos por fuentes externas:** corresponden a bienes y servicios adquiridos a una entidad distinta a la IES, a precios de mercado. Incluyen principalmente gastos complementarios como los de sostenimiento, pero también algunos gastos directos como los materiales educativos y recursos tecnológicos para el aprendizaje.



El Cuadro 5 presenta una descripción detallada de cada tipo de gasto según el esquema de clasificación.

Cuadro 5. Descripción de gastos según clasificación

Tipo de gasto	Ítems de gasto	Definición
Gastos de bienes y servicios provistos por las IES		
Directo	Postulación	Gastos asociados al proceso de admisión, como pagos para la inscripción y/o pagos de exámenes de ingreso en una IES
	Matrícula	Gasto de matrícula o inscripción previo al inicio de actividades académicas
	Arancel / pensión	Gasto periódico para garantizar el acceso ininterrumpido al servicio educativo
	Gastos administrativos	Gasto por pagos para la gestión y administración de trámites y servicios académicos, financieros y operativos dentro de la institución educativa.
	Gasto por grado académico	Gastos para la obtención del diploma o certificado de egreso
Gastos de bienes y servicios provistos fuera de IES		
Directo	Materiales y suministros de aprendizaje	Relacionados a los principales materiales educativos para el desarrollo del proceso de aprendizaje (por ejemplo, libros y materiales de enseñanza)
Directo	Recursos tecnológicos para el aprendizaje	Relacionados a la adquisición de insumos, materiales, herramientas y/o equipos electrónicos necesarios para el aprendizaje
Complementario	Alimentación	Gasto asociado a la alimentación del estudiante (compra de alimentos de preparación en la vivienda y consumo fuera de la vivienda en lugares distintos a la IES)
Complementario	Vivienda	Gastos relacionados a la tenencia, alquiler y mantenimiento de la vivienda
Complementario	Transporte	Gastos de movilización hacia y desde la IES
Complementario	Telecomunicaciones	Gastos relacionados al uso del servicio de telefonía y acceso de internet



Unidades de Medida

Para asegurar la comparabilidad de los datos entre diferentes contextos y países, los costos se han calculado en tres tipos de unidades distintas: moneda nacional (soles peruanos, pesos colombianos, colones costarricenses y pesos chilenos), dólares americanos y como porcentaje del PIB per cápita nacional. Los costos en soles peruanos reflejan los costos en la moneda local, mientras que los costos en dólares americanos facilitan la comparación internacional. Para estos cálculos se ha utilizado el tipo de cambio en US\$ corriente, promedio anual, según el Fondo Monetario Internacional (FMI).

El porcentaje del PIB per cápita nacional permite comparar la carga económica de los costos en relación con el ingreso promedio. Se ha utilizado el PIB per cápita corriente en moneda local, según el Banco Mundial. Para garantizar la comparabilidad internacional, se han utilizado series oficiales de entidades multilaterales, asegurando que se aplique la misma metodología de cálculo para distintos países.

- Tipo de cambio en US\$ corriente, promedio anual: Proporcionado por el FMI. La serie llega hasta el año 2023.
- PIB per cápita corriente en moneda local: Proporcionado por el Banco Mundial. La serie llega hasta el año 2022.

Anexo 3: Metodología de clasificación de gastos

Se clasifican los gastos en dos dimensiones (i) según el tipo de bien o servicio educativo y (ii) según el proveedor. Según el tipo de bien o servicio se clasifican en gastos directos y gastos complementarios. Según el tipo de proveedor corresponden a bienes y servicios provistos directamente por la institución superior o fuera de ella. Se consideran bienes y servicios educativos para jóvenes entre 17 y 25 años²² asociados al aprendizaje y aquellos complementarios requeridos para la asistencia.

²² Para el estudio no se considera educación para adultos



El gasto que enfrentan los estudiantes y sus familias para el acceso y permanencia a la educación superior engloba once bienes y servicios (ver **Tabla 13**). Por un lado, siete bienes y servicios están asociados a la actividad educativa y corresponden al gasto en procesos de admisión, matrícula, inscripción, graduación y la gestión administrativa asociada a las actividades académicas provistas por las IES, así como el gasto en materiales y recursos tecnológicos que requieren los estudiantes durante sus estudios y que adquieren fuera de ellas. Por otro lado, se identifican los gastos complementarios, que son aquellos adicionales a la actividad educativa pero necesarios para la asistencia y permanencia, como alimentación, vivienda, transporte y acceso a TIC.

Este enfoque contrasta con uno marginal, donde solo se considera el gasto adicional en el que incurre un estudiante respecto al contrafactual donde no estudia. No se han incluido gastos complementarios como residencias estudiantiles o servicios de alimentación en cafeterías universitarias, dado que su provisión en América Latina es usualmente heterogénea y brindada a través de proveedores externos a las instituciones educativas.

Tabla 13: Clasificación de gastos en bienes y servicios para asistir a educación superior por tipo de proveedor

		Proveedor del bien o servicio	
		IES	Fuera de IES
Tipo de bien o servicio	Asociados a la actividad educativa	Admisión Matrícula Arancel Gastos administrativos Obtención de grado	Materiales y suministros de aprendizaje Recursos tecnológicos para el aprendizaje
	Complementarios a la actividad educativa		Transporte Telecomunicaciones
		Alimentación Vivienda	

Fuente: Elaboración propia



Los gastos que afrontan los estudiantes y sus familias para acceder a la educación superior están determinados tanto por las cantidades que consumen como por los precios del bien y servicio que adquieren. Los precios de estos bienes y servicios se determinan de manera diferente según su proveedor. Mientras que las IES tienen autonomía para establecer sus precios y estos varían según políticas institucionales, los precios de bienes y servicios externos están sujetos a las dinámicas del mercado local. Para aquellos bienes y servicios provistos por la IES, el precio depende de la alternativa formativa y el tipo de institución. Para los demás gastos, se asume que los precios son determinados por el mercado, según la ciudad donde reside cada estudiante. Para considerar la heterogeneidad en los distintos bienes y servicios que consumen los estudiantes de educación superior, se dividen los gastos según su relación con el servicio educativo y proveedor. El gasto total (G) se puede expresar como la sumatoria sobre las dimensiones de precios y cantidades, donde j representa los gastos asociados a la actividad educativa o complementarios y k indica si el proveedor es la institución educativa superior (IES) o fuera de IES. Para cada categoría de gastos, el gasto total se calcula como el producto de un vector de precios (P_{jk}) y un vector de cantidades consumidas (Q_{jk}):

$$G_{jk} = P_{jk} \cdot Q_{jk}, \text{ donde } j = \{\text{Asociados, Complementarios}\} \text{ y } k = \{\text{IES, Fuera IES}\}$$

Para recoger la diversidad en los gastos, se plantea un esquema de clasificación de gastos en dos componentes: según las características de la IES, para los gastos directos, y según el costo de vida de la ciudad, para los gastos complementarios. Lo anterior permite capturar los diferentes precios y cantidades que enfrentan los estudiantes según las características de las IES y según el costo de vida de la ciudad.

$$\mathbf{G} = \mathbf{P}' \mathbf{Q}$$

$$\mathbf{G} = (P_1 \quad \dots \quad P_z) \times \begin{pmatrix} Q_1 \\ \vdots \\ Q_z \end{pmatrix} \left\{ \begin{array}{l} \bullet \text{ Directos provistos por la IES} = [P_1 \quad \dots \quad P_k] \begin{bmatrix} Q_1 \\ \vdots \\ Q_k \end{bmatrix} \\ \bullet \text{ Directos provistos fuera de la IES} = [P_{m+1} \quad \dots \quad P_n] \begin{bmatrix} Q_{m+1} \\ \vdots \\ Q_n \end{bmatrix} \\ \bullet \text{ Complementarios provistos fuera de la IES} = [P_{n+1} \quad \dots \quad P_z] \begin{bmatrix} Q_{n+1} \\ \vdots \\ Q_z \end{bmatrix} \end{array} \right.$$

Donde:

$[P_1 \quad \dots \quad P_z]$: Precio de los bienes/servicios

$\begin{bmatrix} Q_z \\ \vdots \\ Q_1 \end{bmatrix}$: Cantidad de los bienes/servicios



Para el presente estudio, se ha optado por excluir de la estimación de gastos complementarios a los estudiantes menores de 17 años y mayores de 25, a causa de los patrones de gasto y el enfoque de los instrumentos financieros. Primero, los estudiantes que transitan de forma inmediata de educación media a educación secundaria (cuya edad ronda entre los 17 y 25 años) pueden no estar vinculados al mercado laboral formal en América Latina y el Caribe, su ingreso disponible es bajo y tienen dependencia económica del hogar. En contraste, los estudiantes mayores frecuentemente tienen responsabilidades familiares propias y patrones de consumo distintos. Segundo, los instrumentos de apoyo financiero, como becas y créditos educativos, están orientados principalmente a estudiantes que han culminado recientemente la educación básica. Dado el enfoque de este estudio en el diseño de estos instrumentos, se consideró conveniente centrar el análisis en rangos de edad similares.

Para implementar la metodología de estimación de gastos, desarrollamos perfiles de análisis que nos permiten recolectar información sistemáticamente y mostrar cómo los gastos varían según el tipo de estudiante. Los perfiles se construyen mediante una estratificación que considera dos grandes fuentes de gastos: los que se generan dentro y fuera de las instituciones educativas. Dentro de las instituciones educativas, los gastos varían según el nivel educativo (técnico o universitario) y según el tipo de institución (pública o privada). Los gastos realizados fuera de las IES dependen de la ciudad donde vive el estudiante y se clasifican en dos categorías: ciudades capitales, que tienen un costo de vida alto, y ciudades secundarias, con un costo de vida bajo. Al combinar estos factores (tipo de institución y ubicación), obtenemos 8 perfiles diferentes de gasto que nos permiten comprender mejor la realidad económica que enfrentan distintos tipos de estudiantes (ver Figura 23).



Figura 23: Gastos promedio por perfiles de análisis



Fuente: Elaboración propia

El indicador de cobertura financiera se obtiene de la siguiente fórmula:

Donde:

$$Cobertura\ Financiera_{i,j} = \frac{Transferencia\ media_{i,j}}{Gasto\ promedio_j} \times 100$$

i = subvenciones y becas; créditos educativos

j = gastos directos; gastos complementarios.

Este análisis es replicable en otros sistemas de educación superior, públicos o privados, que se encuentren interesados en identificar las rutas de mejora en los esquemas de financiamiento institucionales, así como en mejorar los instrumentos de apoyo financiero subsidiados por fuentes públicas.

El análisis de apoyos financieros resulta relevante para mejorar el acceso y la completitud en educación superior con resultados positivos en la reducción de la desigualdad y en la movilidad social. La experiencia de gratuidad en Chile muestra incrementos en el acceso, especialmente para estudiantes de bajo nivel socioeconómico, e incremento en la permanencia y la completitud frente a cohortes previas a la implementación de la política (Ruff, Matheu, Ruiz, Juica, & Gómez Marcos, 2023).



Anexo 4: Fuentes de datos para la estimación de costos y ayudas financieras

País	Nivel de educación superior	Fuentes de información
Perú	Universitaria	Reportes de instituciones: SIRIES – MINEDU
	Técnica	Reportes de instituciones: Registra – MINEDU
	Universitaria y Técnica	Encuesta Nacional de Hogares
		Recojo de información
Chile	Universitaria y Técnica	Encuesta de Presupuesto Familiar (EPF – INE)
		Servicio de Información de Educación Superior (SIES) – MINEDUC
		Departamento de Evaluación Medición y Registro Educacional (DEMRE)
Colombia	Universitaria y Técnica	Encuesta Nacional de Calidad de Vida (ECV)
		ICFES – Pruebas Saber
		Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES)
		Recojo de datos
Costa Rica	Pregrado y Grado en Universidades públicas	Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares (ENIGH)
	Universidades públicas y privadas (pregrado y grado)	Recojo de información
	Universidades privadas (pregrado y grado)	Consejo Nacional de Enseñanza Superior Universitaria Privada (CONESUP)



Otras referencias consultadas para la elaboración de los análisis por país

CONARE. (2021). *Octavo Estado de la Educación. Capítulo 5. Educación Superior en Costa Rica*. <https://repositorio.conare.ac.cr/bitstream/handle/20.500.12337/7743/CAP%205-EE-2019-WEB.pdf?sequence=1>

González-Velosa, C., Rucci, G., Sarzosa, M., & Urzúa, S. (2015). Returns to higher education in Chile and Colombia. *IDB Working Paper Series No. IDB-WP-587*.

INEC. (2023). *Anuarios Estadísticos de Costa Rica Educación 16. Matrícula de estudiantes de las universidades estatales en los programas de pregrado, grado o posgrado por sexo*. <https://inec.cr/estadisticas-fuentes/anuarios-estadisticos?category=235&page=3>

INEI. (2023). *Número de alumnos matriculados en universidades públicas y privadas 2012-2022*. <https://www.inei.gob.pe/estadisticas/indice-tematico/education/>

Ministerio de Educación de Chile (2016). *Establece indicadores académicos objetivos en el marco de la asignación presupuestaria " para el fomento de la investigación"*. https://dfi.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/114/2019/01/REC67_2016estableceindicadoresFomInvestigacion.pdf.

Sistema de Información de Educación Superior (SIES). (2023). *Informes de matrícula en Educación Superior en Chile*. <https://www.mifuturo.cl/informes-de-matricula/> .

Sistema de Estadísticas de la Educación Superior Universitaria Estatal (SIESUE) – Consejo Nacional de Rectores (CONARE). (2021). *Matrícula regular anualizada 2010-2019*. <https://siesue.conare.ac.cr/matricula-anualizada-matricula-regular/> .