

# ESTUDIAR Y CUIDAR: DESAFÍOS EN LAS TRAYECTORIAS EDUCATIVAS DE ESTUDIANTES DE CENTROS DE FORMACIÓN TÉCNICA ESTATALES CHILENOS<sup>1</sup>

Teresa Ropert<sup>2</sup>, Francisca Pérez<sup>3</sup>,  
Valentina Vallejo<sup>4</sup>, Josefina Escobar<sup>5</sup>,  
Carolina Panesso<sup>6</sup>, Teresa Báez<sup>7</sup>, Rodolfo Arriagada<sup>8</sup>,  
Angélica García<sup>9</sup>, Felipe Porflitt<sup>10</sup>

## RESUMEN

La creación de los Centros de Formación Técnica Estatales (CFTE) en Chile busca mejorar la calidad, inclusión y equidad en la educación superior técnica, respondiendo a contextos de alta diversidad socioeconómica y de género. Sin embargo, la gestión del cuidado sigue siendo un desafío estructural que afecta las trayectorias educativas, especialmente de mujeres y personas con múltiples responsabilidades laborales y familiares. Esta situación es crítica en los CFTE, donde predomina un estudiantado compuesto por mujeres, trabajadores/as y cuidadores/as. Este estudio mixto analizó el impacto de la gestión de los cuidados en estudiantes de CFTE mediante entrevistas con informantes clave, grupos focales, análisis documental y encuestas a 340 estudiantes. Los resultados cualitativos evidenciaron que, aunque existen medidas de apoyo, estas dependen de la voluntad docente y carecen de institucionalidad. La perspectiva de género se ha centrado en el cumplimiento normativo, sin abordar integralmente la conciliación estudio-trabajo-cuidado. Los datos cuantitativos muestran que la mayoría de los estudiantes compatibiliza estudios con trabajo y cuidado, siendo más complejo para familias monoparentales. Además, se observa desigualdad territorial en las políticas de equidad. Se concluye que es urgente institucionalizar políticas públicas integrales que reconozcan el cuidado como eje central en la educación técnica.

Conceptos clave: cuidados, equidad, formación técnica, género, trayectoria educativa.

1 Proyecto apoyado financieramente por CNED/Convocatoria 2023.

2 Universidad Adolfo Ibáñez, Santiago, Chile. Contacto: maría.ropert@uai.cl

3 Universidad Adolfo Ibáñez, Santiago, Chile. Contacto: francisca.perez.c@uai.cl

4 Universidad Adolfo Ibáñez, Santiago, Chile. Contacto: valentina.vallejo@uai.cl

5 Universidad Adolfo Ibáñez, Santiago, Chile. Contacto: mjosefina.escobar@uai.cl

6 Universidad Adolfo Ibáñez, Santiago, Chile. Contacto: carolina.panesso.g@uai.cl

7 Universidad Adolfo Ibáñez, Santiago, Chile. Contacto: teresamariajourdes.b@edu.uai.cl

8 Universidad Adolfo Ibáñez, Santiago, Chile. Contacto: rodoarriagada@alumnos.uai.cl

9 Universidad Adolfo Ibáñez, Santiago, Chile. Contacto: angegarcia@alumnos.uai.cl

10 Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile. Contacto: felipe@uc.cl

**STUDYING AND CAREGIVING: CHALLENGES IN THE  
EDUCATIONAL TRAJECTORIES OF STUDENTS ATTENDING  
CHILEAN STATE TECHNICAL TRAINING CENTERS**

**ABSTRACT**

The creation of State Technical Training Centers (CFTE) in Chile is aimed at improving quality, inclusion, and equity in technical higher education, responding to contexts marked by high levels of socioeconomic and gender diversity. However, the management of caregiving responsibilities remains a structural challenge that affects educational trajectories, especially for women and those juggling multiple work and family responsibilities. This situation is particularly critical in CFTEs, where the student body is predominantly composed of women, workers, and caregivers. This mixed-methods study examined the impact of caregiving management on CFTE students through interviews with key informants, focus groups, document analysis, and surveys of 340 students. The qualitative findings indicate that, although some support measures exist, they depend on individual faculty efforts and lack formal institutional backing. The gender perspective has primarily focused on regulatory compliance, without comprehensively addressing the need to reconcile study, work, and caregiving. Quantitative data show that most students combine studies with work and caregiving, a situation that is even more challenging for single-parent families. Additionally, territorial inequality is evident in the implementation of equity policies. It is concluded that there is an urgent need to institutionalize comprehensive public policies that recognize caregiving as a core element of technical education.

Key Concepts: Caregiving, Educational Trajectory, Equity, Gender, Technical Education.

## Introducción

En 2016, la Ley N° 20.910 (Biblioteca del Congreso Nacional [BCN], 2016), creó los Centros de Formación Técnica Estatales (CFTE) en Chile, definidos como instituciones con personalidad jurídica de derecho público, autónomas, funcionalmente descentralizadas, con patrimonio propio y cuyo fin es mejorar la empleabilidad de las personas a través de trayectorias laborales de alta calificación técnica (Subsecretaría de Educación Superior, 2022). Por su parte, según datos del Centro de Estudios (2024) del Ministerio de Educación de Chile (Mineduc), la educación superior chilena cuenta con aproximadamente 1.230.000 estudiantes de pregrado, distribuidos entre universidades, institutos profesionales (IP) y centros de formación técnica (CFT). De ellos, 136.725 estudiantes están matriculados en CFT, representando alrededor del 11% del total de matrícula de pregrado. Estos datos consideran exclusivamente programas de pregrado en instituciones reconocidas oficialmente, excluyendo programas de posgrado y de instituciones de las Fuerzas Armadas. En 2023 la matrícula de los CFTE ascendía a 11.330 estudiantes, representando un 8,29% de la matrícula total de los CFT a nivel país.

En el contexto de la Reforma educativa chilena, que prioriza equidad y calidad, el Plan de Fortalecimiento 2022-2026 (Mineduc, 2022) busca una educación técnica más inclusiva, promoviendo la igualdad de género y la sostenibilidad. Sin embargo, persisten desafíos en la implementación de estos principios, especialmente en la conciliación entre estudio y cuidado, en particular, la gestión de los cuidados es una problemática que resulta crucial en la comprensión de procesos de desigualdad entre jóvenes (Baeza Reyes y Lamadrid Álvarez, 2018; Guzmán Sanhueza, 2021; Ojeda-Caicedo et al., 2022), lo que suele afectar mayormente a las mujeres. En este contexto, resulta crucial analizar cómo la estructura de los CFTE, destinados a acoger a estudiantes en situaciones de alta vulnerabilidad socioeconómica, interseca con la distribución desigual de las tareas de cuidado y las desigualdades de género. El presente artículo busca describir la relación que se da entre la gestión de los cuidados y las trayectorias de educación superior técnica en estudiantes de CFTE de Chile en la actualidad.

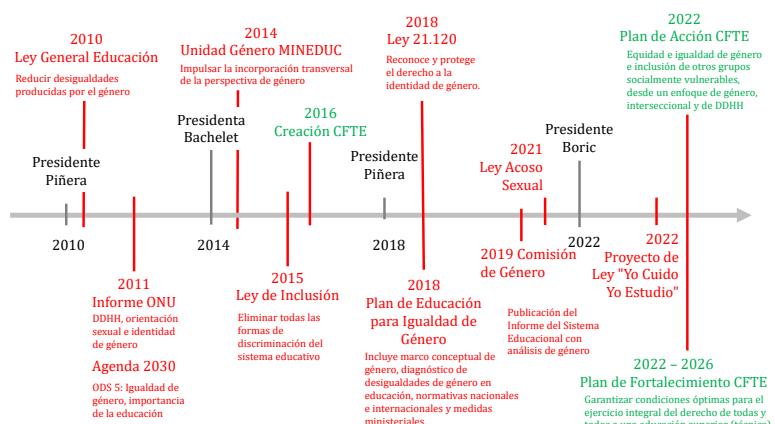
## Antecedentes

### Políticas públicas en educación con perspectiva de género

A nivel internacional, diversos acuerdos han priorizado la incorporación de la perspectiva de género en educación, como el informe de la ONU sobre Derechos Humanos y Género y los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030, que enfatizan la educación como clave para la equidad (Consejo Nacional de Género, 2017). En Chile, desde 2010 se han impulsado avances en esta materia con normativas como la Ley General de Educación, que establece la igualdad de oportunidades (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile [BCN], 2009). Unos años después, en 2014, se crea la Unidad de Género en el Mineduc diseñada con el objetivo de impulsar la incorporación transversal de la perspectiva de género en las políticas y programas ministeriales (Mineduc, 2017). Posteriormente, la Ley de Inclusión (BNC, 2019) y la Ley sobre Identidad de Género (BCN, 2018) han reforzado estos principios (ver Figura 1).

Figura 1

*Línea de tiempo con hitos más significativos en igualdad de género en el ámbito de la política educativa nacional*



Fuente: Elaboración propia.

Por su parte, el Informe del Sistema Educativo con Análisis de Género (Mineduc, 2020) propuso medidas concretas como

ampliar las vocaciones sin sesgos de género, apoyar a estudiantes con responsabilidades de cuidado y capacitar a los docentes (Mineduc, 2020). En 2021, la Ley 21.369 reguló el acoso y la discriminación de género en educación superior, exigiendo políticas preventivas (BCN, 2021), mientras que en 2022, el proyecto de Ley Yo Cuido, Yo Estudio buscó garantizar derechos a estudiantes en situación de cuidado.

Sin embargo, a pesar de los avances en el acceso, según datos de Mineduc (SiES, 2024) y análisis de Bellei y Muñoz (2021) todavía persisten importantes brechas de género y socioeconómicas en la educación superior chilena, particularmente en la trayectoria de estudiantes de formación técnica profesional. Esta situación plantea interrogantes acerca de la efectividad de las políticas educativas para garantizar la equidad en la trayectoria educativa.

## El concepto de cuidado

Según Winkler et al. (2024), el concepto de cuidado es polisémico y ha sido abordado en diversas disciplinas. Para la Comisión Económica para América Latina y el Caribe, CEPAL (2022), el cuidado abarca no solo la atención de otros, sino también tareas domésticas, educación, autocuidado y mantenimiento de relaciones sociales, además de ser históricamente una actividad invisibilizada, relegada al ámbito privado y no remunerada (CEPAL, 2022; Villalobos, 2019). La sociología del cuidado, en tanto, destaca su carácter mayormente femenino y su dimensión tanto material como emocional, especialmente en el apoyo a personas dependientes (Aguirre, 2013; Aguirre et al., 2014; Anderson, 2006; Batthyany, 2010).

Ahora bien, desde una perspectiva integral, Camps (2021) define el cuidado como un conjunto de prácticas que, además de asistencia, implican afecto, empatía y acompañamiento. La ética del cuidado, iniciada por Gilligan en los años 80, desafía la visión tradicional de la moralidad basada en principios abstractos de justicia, proponiendo un enfoque centrado en las relaciones interpersonales y la empatía (Gilligan, 2013, en Winkler et al., 2024), mientras que para Comins (2003), cuidar implica reconocer la singularidad del otro, considerando su contexto y necesidades específicas.

En el ámbito de la educación, la ética del cuidado propone una coeducación que trascienda la igualdad formal y valore el cuidado como un principio fundamental (Comins, 2003). Esto supone concebir la enseñanza como un encuentro moral que favorezca el desarrollo integral de niños, niñas y adolescentes (Noddings, 2009, citado en Winkler, et al., 2020).

En Chile, las últimas décadas han estado marcadas por importantes avances en el marco normativo para la promoción de la equidad de género en educación, impulsados tanto por la voluntad política como por la movilización social. Sin embargo, persisten desafíos en la implementación efectiva de estos marcos, dado que las políticas han tendido a enfatizar más la prevención y sanción de la violencia que la promoción activa de una educación basada en la ética del cuidado (Winkler et al., 2020).

## **Estudiar y cuidar en un contexto de desigualdad**

La desigualdad territorial en Chile es un problema persistente que impacta diversas dimensiones sociales, incluida la educación (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD], 2017). Por ejemplo, la segregación urbana refleja diferencias en acceso a recursos y servicios, evidenciando disparidades en el desarrollo humano entre comunas (Consejo Nacional de Desarrollo Urbano [CNDU], 2015; Sabatini et al., 2001). En este contexto, un informe reciente señala que las zonas densamente pobladas cuentan con mayores oportunidades, mientras que las áreas rurales presentan menor desarrollo y mayores dificultades económicas y educativas (PNUD, 2024).

En Chile, históricamente la desigualdad territorial en educación se agudizó tras la dictadura militar de 1973, cuando la descentralización y privatización del sistema incrementaron las brechas entre comunas con distintos niveles de ingresos. Esto generó falta de infraestructura educativa en zonas rurales y sobre población en sectores urbanos, acentuando las diferencias en el financiamiento y la calidad educativa. Para enfrentar estos desafíos, en 2017 se crearon los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP) con el objetivo de desmunicipalizar la educación, aunque

su implementación ha enfrentado dificultades y su consolidación se proyecta recién para 2030.

Otro factor de desigualdad en las trayectorias educativas es la distribución del cuidado. En efecto, investigaciones muestran que las responsabilidades de cuidado perjudican el rendimiento académico y limitan las oportunidades, afectando principalmente a mujeres jóvenes (Baeza Reyes y Lamadrid Álvarez, 2018). Asimismo, se ha observado que la segregación de género en la educación superior impacta en las oportunidades laborales, perpetuando desigualdades salariales y laborales en perjuicio de las mujeres (Guzmán Sanhueza, 2021). Estas inequidades responden tanto a factores culturales como estructurales, lo que resalta la necesidad de políticas públicas que fomenten la igualdad de oportunidades desde la educación superior.

En este marco, la interseccionalidad permite comprender cómo distintas desigualdades —género, nivel socioeconómico y territorio— se entrecruzan para generar barreras en la educación superior técnica. Adoptar este enfoque ayuda a visibilizar los patrones discriminatorios y a diseñar políticas más inclusivas, considerando experiencias específicas según el contexto social y territorial.

En consideración de los antecedentes expuestos, la pregunta de investigación que guío el estudio fue: ¿En qué medida la gestión de los cuidados impacta en las trayectorias de educación superior técnica de jóvenes actualmente cursando sus estudios en un CFTE?

## Metodología

Este estudio empleó una metodología mixta de investigación con un enfoque descriptivo y transversal, combinando técnicas cualitativas, documentales y cuantitativas para lograr una comprensión más aplicada del problema (Guest et al., 2012).

La primera etapa consistió en entrevistas semiestructuradas a rectores/as o directivos/as de área en cada CFTE, con el objetivo de analizar la gestión de cuidados por parte de los/as estudiantes y las estrategias institucionales implementadas. Para ello, el equipo de investigación, con el apoyo del Consejo Nacional de Educación, contactó a los/as rectores/as de los 15 CFTE del país y obtuvo

autorización para realizar el estudio. Luego, se aplicó un “muestreo de expertos” (Hernández et al., 2014), logrando la participación de nueve entrevistados/as representativos de las principales macrozonas de Chile.

Las entrevistas siguieron un enfoque coconstrutivo (Sisto, 2008) y abordaron temas clave tales como: agentes educativos relevantes, gestión de cuidados y brechas de género, la relación entre estudiar y cuidar, y las estrategias institucionales. Se realizaron de manera telemática, con una duración aproximada de una hora por participante.

Para el estudio, se adoptó una definición amplia de gestión del cuidado basada en la conceptualización de la CEPAL (2020), que entiende el cuidado como el conjunto de actividades destinadas al bienestar de personas dependientes y de quienes realizan estas tareas, incluyendo dimensiones materiales, emocionales y de organización social. Asimismo, se consideraron los aportes de la ética del cuidado (Camps, 2021; Gilligan, 2013, en Winkler et al., 2024), que enfatizan la interdependencia, la empatía y la responsabilidad mutua en las relaciones humanas.

Durante las entrevistas semiestructuradas no se impuso una definición de cuidado a los/as participantes; más bien, se permitió que cada informante construyera espontáneamente su noción de cuidado en función de su experiencia institucional, lo cual constituyó un insumo relevante para el análisis temático.

Las entrevistas se analizaron mediante el Análisis Temático Aplicado (Guest et al., 2012), cuyos los resultados preliminares se presentan en este artículo. La Tabla 1 sintetiza las características de los/as entrevistados/as, asegurando la confidencialidad de los datos sensibles.

El estudio adoptó una perspectiva de género que no se limitó a analizar políticas de equidad como fenómenos aislados, sino que buscó comprender cómo las desigualdades de género incidían en la gestión del cuidado y en las trayectorias educativas de lo/as estudiantes. En este sentido, género y cuidado son abordados como dimensiones entrelazadas que configuran experiencias diferenciadas en los CFTE, particularmente para estudiantes mujeres, trabajadores/as y cuidadores/as.

Tabla 1

*Características demográficas de informantes clave entrevistados/as en cada CFTE<sup>11</sup>*

Nº	Nombre	Macrozona	Sexo	Edad	Fecha	Duración	Entrevistadora	Transcriptor/a
1	ESE2	Norte	Hombre	>60	5-6-2024	0:47:45	Francisca	Angélica
2	ESE3	Centro	Hombre	45-59	27-5-2024	1:02:22	Francisca	Angélica
3	ESE7	Sur	Hombre	45-60	3-6-2024	0:49:23	Teresa	Rodolfo
4	ESE8	Centro	Hombre	45-61	24-5-2024	0:35:00	Valentina	Teresa
5	ESE9	Centro	Mujer	45-62	30-5-2024	1:10:45	Valentina	Teresa
6	ESE10	Sur	Hombre	45-63	4-6-2024	0:43:00	Valentina	Teresa
7	ESE11	Norte	Mujer	45-64	6-6-2024	0:33:00	Valentina	Teresa
8	ESE12	Norte	Mujer	45-65	10-6-2024	1:05:04	Teresa	Rodolfo
9	ESE15	Centro	Hombre	>60	29-5-2024	1:15:23	Teresa	Rodolfo

Fuente: Elaboración propia.

Al finalizar la entrevista, se solicitó a cada participante compartir los materiales que documentaran las iniciativas con perspectiva de género en sus establecimientos. Estos materiales fueron analizados en una etapa de revisión documental.

La Tabla 2 presenta la muestra final de documentos examinados, cuyo análisis se llevó a cabo mediante un enfoque de análisis de discurso basado en las directrices de Saldaña (2022). El proceso siguió tres etapas:

- Familiarización con los documentos, mediante lecturas abiertas y discusiones grupales acerca de posibles direcciones del análisis.
- Codificación de primer ciclo con un enfoque ecléctico, incorporando códigos de atributos (para identificar productores y contexto), en vivo (para destacar expresiones clave), estructurales (para resaltar segmentos alineados con las premisas) y descriptivos (para profundizar en características textuales y discursivas).

11 Por motivos de confidencialidad, se optó por reportar solamente la macrozona a la que pertenece el CFTE de cada informante clave, según propuesta ANID (2024) y considerando 3 macrozonas para efectos del proyecto: macrozona norte (Arica y Parinacota, Tarapacá, Antofagasta, Atacama); macrozona centro (Coquimbo, Valparaíso, Metropolitana, O'Higgins, Maule, Biobío, Ñuble); y macrozona sur (La Araucanía, Los Lagos, Los Ríos, Aysén, Magallanes).

- Codificación de segundo ciclo, estableciendo una red inicial de relaciones entre códigos.

Tabla 2

*Muestra final de documentos para análisis documental*

Macrozona	Documento	Nº
Zona norte	Documentos de prensa institucional	4
	Glosarios institucionales	2
	Política integral contra la violencia, discriminación y desigualdad de género	3
	Estrategia comunicacional interna	1
	Protocolos y orientaciones relativos a temática de género	3
	Sitios web de Unidad de Género	2
Zona centro	Política integral para prevenir el acoso sexual, la violencia y la discriminación	2
	Protocolo de prevención y procedimiento a seguir ante acoso sexual, violencia de género y discriminación arbitraria	1
	Resoluciones de leyes	3
	Afiches institucionales	2
Zona sur	Políticas en materia de violencia de género desigualdad y discriminación	4
	Aula virtual de equidad de género	1
	Política integral para la promoción de la equidad de género y respeto a las diversidades	1
	Protocolos de acoso sexual, acoso laboral y conducta de discriminación arbitraria	2
N Total		31

Fuente: Elaboración propia.

La segunda etapa del estudio se centró en la experiencia directa de lo/as estudiantes de CFTE. Para ello, se llevó a cabo una encuesta transversal dirigida a todos/as los/as estudiantes del país y se organizaron grupos focales. Para su difusión, se implementaron estrategias como correos a rectores/as e informantes clave, videos motivacionales, publicaciones en redes sociales, llamadas a áreas de admisión y apoyo institucional del Consejo Nacional de Educación.

La encuesta transversal, compuesta por 53 preguntas en un formulario de Google, abordó temas como el uso del tiempo, la configuración familiar, los estresores psicosociales y las redes de apoyo. Se solicitó a los/as participantes indicar su sexo registrado

(mujer/hombre), siguiendo las categorías oficiales utilizadas en los registros administrativos de matrícula. Reconocemos que el sexo registrado puede no reflejar plenamente la identidad de género de lo/as estudiantes; no obstante, en este estudio utilizamos esta variable como una aproximación para analizar las desigualdades de género en las trayectorias educativas y en la gestión de cuidados en los CFTE. Además de lo anterior se incluyeron tres escalas:

- Escala de configuración familiar. Evalúa si la familia tiene una configuración funcional o presenta niveles de disfuncionalidad.
- Escala de estrés percibido. Clasifica el nivel de estrés experimentado en el último mes (bajo, moderado o alto).
- Escala de apoyo social percibido. Mide la percepción del apoyo recibido por familiares y amigos.

En este estudio, la configuración familiar se refiere a la estructura del hogar, es decir, a la forma en la que se organizan las relaciones familiares (biparental, monoparental, extensa, reconstituida, entre otras). Por su parte, la funcionalidad familiar alude a la calidad de las interacciones, la comunicación y el apoyo mutuo entre sus integrantes, independientemente de la estructura.

Mientras que la configuración fue recogida mediante una pregunta directa acerca de la composición familiar, la funcionalidad fue evaluada a través de una escala específica aplicada en la encuesta, permitiendo distinguir entre familias funcionales y disfuncionales más allá de su estructura. Esta distinción metodológica buscó evitar interpretaciones reduccionistas que asociaran automáticamente ciertos tipos de familia con menor funcionalidad.

Se recopilaron respuestas de estudiantes de 10 CFTE, con la mayor participación en el CFTE de La Araucanía ( $N = 105$ ), seguido por los de la Región de Biobío ( $N = 66$ ), de Arica y Parinacota ( $N = 59$ ) y de Tarapacá ( $N = 30$ ). Sin embargo, no se obtuvieron respuestas de cinco CFTE (Regiones de Aysén, Maule, Los Lagos, Coquimbo y Metropolitana).

En total, participaron 340 estudiantes, mayoritariamente mujeres (83,2%). La edad de lo/as encuestados osciló entre 18 y 67 años ( $M = 33,5$ ,  $DS = 10,9$ ), con un 50% de ellos/as de 32 años

o menos. En cuanto a la nacionalidad, el 95,9% era chileno/a, con una representación minoritaria de personas peruanas, bolivianas, colombianas y otras. La mayoría no pertenece a un grupo indígena (60,6%), aunque el grupo mapuche es el más representado (31,2%), seguido por los aymara (7,1%) y quechua (1,2%).

En relación con el estado civil, la muestra incluyó principalmente personas solteras (53,53%), casadas (20,88%) y en convivencia sin unión civil (12,65%), con menores porcentajes de divorciados/as, separados/as y viudos/as. La Tabla 3 resume las características demográficas de los/as participantes.

Tabla 3

*Características demográficas clave de lo/as encuestados/as en cada CFTE*

CFTE al que pertenece	Total de participantes	Sexo registrado		Sexo registrado					Nacionalidad
		M	H	18-29	30-39	40-49	50-59	>60	
CFTE Antofagasta	14	10	4	7	5	1	1	0	10 (4)
CFTE Arica y Parinacota	59	53	6	20	21	19	4	1	55 (4)
CFTE Atacama	1	1	0	0	0	0	1	0	1 (0)
CFTE La Araucanía	105	101	4	59	30	15	1	0	105 (0)
CFTE Los Ríos	21	9	12	6	7	3	4	1	20 (1)
CFTE Magallanes	14	10	4	4	4	4	2	0	14 (0)
CFTE O'Higgins	10	5	5	5	4	1	1	1	10 (0)
CFTE Tarapacá	30	25	5	6	13	5	5	5	27 (3)
CFTE Valparaíso	20	13	7	9	5	4	2	1	20 (0)
CFTE Biobío	66	56	9	22	22	17	4	1	64 (2)
Total	340	283	56	138	111	69	25	10	326 (14)

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a los ingresos familiares, el 28,53% de lo/as encuestado/as reportó ingresos mensuales de entre \$350.001 y \$500.000, seguidos por un 24,41% con ingresos de entre \$201.000 y \$350.000, y un 23,53% con ingresos inferiores a \$200.000. Rangos menos frecuentes incluyen ingresos entre \$501.001 y \$800.000 (13,24%) y entre \$800.001 y \$1.200.000 (7,35%). Solo el 2,06%

percibe más de \$2.000.000, mientras que el 0,88% reportó ingresos entre \$1.200.001 y \$2.000.000. Estos datos indican que la mayoría de lo/as encuestado/as se encuentra en rangos de ingresos bajos a medios.

Respecto del nivel educativo más alto alcanzado, el 37,1% posee educación media científica humanista, el 31,5% educación media técnica profesional y el 28,2% título técnico de nivel superior. En menor proporción, un 2,4% cuenta con estudios universitarios, mientras que un 0,6% posee educación básica y otro 0,6% educación especial. La Tabla 4 muestra la distribución de niveles educativos por CFTE.

**Tabla 4**  
*Nivel educativo con mayor frecuencia en encuestados/as en cada CFTE*

CFTE al que pertenece	Nivel educativo					
	Mujeres		Hombres			
	E. media técnica	E. media científica	Técnico superior	E. media técnica	E. media científica	Técnico superior
CFTE Antofagasta	6	2	1	2	1	1
CFTE Arica y Parinacota	18	22	12	2	2	2
CFTE Atacama						
CFTE La Araucanía	30	41	23	1	1	2
CFTE Los Ríos			1			1
CFTE Magallanes			2			
CFTE O'Higgins			1			
CFTE Tarapacá			3			
CFTE Valparaíso			6			2
CFTE Biobío			28			6
Total	54	65	76	5	4	14

Fuente: Elaboración propia.

Cabe señalar que el estudio no midió directamente indicadores de trayectoria educativa como el ausentismo, deserción o la continuidad de estudios post CFTE. El análisis se enfocó en identificar factores asociados con la gestión del cuidado —como estrés percibido, configuración familiar y redes de apoyo— que la literatura previa vinculaba con riesgos para la permanencia educativa.

En cuanto a los grupos focales, se convocó a estudiantes de los distintos CFTE del país, con respuesta de un CFTE de la macrozona sur, donde participaron dos estudiantes en un encuentro online. Además, se realizaron visitas en terreno a dos CFTE, uno en la macrozona norte y otro en la sur, donde se llevaron a cabo grupos focales con nueve y siete estudiantes, respectivamente. La selección de estos CFTE respondió a su crecimiento exponencial y a particularidades culturales identificadas en el análisis cualitativo.

En la macrozona norte, se encontraron diversas iniciativas en materia de género impulsadas por una unidad conformada por profesionales de distintas disciplinas (abogada, psicóloga y trabajadora social), quienes desarrollan manuales, charlas, talleres y cursos acerca de la violencia de género, derechos humanos, salud sexual, corresponsabilidad y cuidados. En la macrozona sur, uno de los centros visitados se define como intercultural, inclusivo y paritario, lo que resultó relevante en el análisis de los cuidados.

La tercera etapa del estudio tuvo como objetivo validar participativamente los resultados. En enero de 2025 se convocó por correo electrónico a actores clave de los CFTE para participar en grupos de discusión telemáticos. Estos grupos, con una dinámica más abierta que los grupos focales, permitieron la revisión y validación de los hallazgos. La selección de participantes se realizó en conjunto con las autoridades de cada CFTE, incluyendo expertos/as y estudiantes con roles de liderazgo. Aunque inicialmente se planificaron cuatro grupos de discusión, solo se llevaron a cabo dos, con tres y dos participantes, respectivamente. Los objetivos de estos grupos fueron:

- Explorar las representaciones y significados del cuidado según agentes educativos y líderes juveniles.
- Identificar estrategias y prácticas para apoyar a estudiantes que estudian y cuidan.
- Recoger aspectos clave de los resultados preliminares según los participantes.
- Analizar percepciones sobre trayectorias educativas, la relación entre estudiar y cuidar, y sugerencias para avanzar en igualdad de género en los CFTE.

Antes de los encuentros, se envió el consentimiento informado y una presentación con los hallazgos principales. En la reunión, realizada por Zoom, se leyó el documento de consentimiento y se solicitó a los/as participantes expresar su acuerdo oralmente y luego enviar el documento firmado por correo. Se enfatizó en la confidencialidad de la conversación y la libertad de participación<sup>12</sup>.

## Resultados

### Resultados de las entrevistas semiestructuradas con informantes clave

El análisis de las entrevistas permitió identificar cinco ejes temáticos transversales:

- El rápido crecimiento de los CFTE genera desafíos en la gestión.
- La perspectiva de género se enmarca en la normativa legal sin incluir claramente el concepto de cuidado.
- Se identifican perfiles diversos de estudiantes que cuidan, según a quiénes cuidan y sus redes de apoyo.
- Los CFTE desarrollan estrategias de cuidado desde lógicas de abajo hacia arriba, más allá de la normativa.
- Existen tensiones en la política pública educativa en materia de género, entre financiamiento, intervenciones y el rol institucional.

A continuación, se describen estos cinco ejes en función del análisis de datos.

#### Contexto de implementación y crecimiento de CFTE en Chile

Los 15 CFTE del país fueron creados bajo la Ley N° 20.910 (BCN, 2016), con tiempos de implementación variables. De los nueve CFTE analizados, cinco comenzaron en 2020, uno en 2018, uno en 2019 y dos en 2022. “Este CFTE inició en 2019 con el primer rector, pero la primera cohorte ingresó en 2020, justo con la pandemia” (ESE11, párr. 15).

---

12 Este proyecto fue aprobado por el Comité de Ética de la Universidad Adolfo Ibáñez, asegurando el cumplimiento de los principios éticos en la investigación.

El crecimiento ha sido acelerado, generando desafíos en la gestión interna, como la apertura de nuevas sedes y la consolidación institucional. “Cuando se nombra el primer rector no hay estructura, presupuesto ni bienes físicos. Los primeros cuatro años son de creación y diseño del modelo. Luego viene una etapa de consolidación” (ESE7, párr. 6).

Además, la territorialidad marca diferencias en los CFTE, ya que buscan descentralizar la educación técnica superior, instalándose en localidades más pequeñas y adaptando la oferta académica al mercado local.

### Perspectiva de género en voz de informantes institucionales claves: más cerca de la legalidad que de las prácticas emergentes

La perspectiva de género en los CFTE se implementa en función de la Ley N° 21.369 (BCN, 2021), que obliga a crear unidades de género enfocadas en la prevención de acoso y discriminación. “Hemos abordado con seriedad la reducción de cualquier tipo de violencia o discriminación de género, desarrollando políticas y reglamentos” (ESE7, párr. 12).

Sin embargo, un tercio de la muestra plantea que la perspectiva de género debería permear la cultura organizacional, fomentando la paridad y el respeto a las diversidades. En contraste, algunos informantes expresan que las temáticas de género y cuidado no representan problemáticas relevantes en sus contextos institucionales. Como señaló un entrevistado: “En nuestro caso, no estamos preocupados por la orientación o el género. No hemos tenido dificultades con eso” (ESE3, párr. 30-32). Cabe señalar que esta perspectiva fue mencionada por un número reducido de informantes y no refleja la tendencia general observada en las demás entrevistas.

El concepto de cuidado no está claramente definido para los actores institucionales, y en algunos casos se confunde con inclusión y equidad de género. “Por ley estamos obligados a una unidad de inclusión y equidad frente a acoso o violencia de género, pero sobre cuidado, no” (ESE8, párr. 50).

En algunos casos, el cuidado se asocia con la responsabilidad institucional de proveer bienestar a lo/as estudiantes a través de infraestructura, acompañamiento y apoyo psicológico. “Cuidado es educar, informar sobre derechos y deberes, y dónde recurrir si estos son sobrepasados” (ESE2, párr. 46).

### **Estudiantes que cuidan y estudian: perfiles, comparaciones y jerarquías**

Los estudiantes de CFTE suelen ser mayores de 30 años, con una participación equitativa entre géneros, aunque con diferencias según la carrera: las del ámbito STEM<sup>13</sup> tienden a ser masculinizadas, mientras que las del área de la salud y administración son mayoritariamente femeninas. “En carreras STEM, muchas mujeres se autolimitaron por miedo a las matemáticas, a diferencia de los hombres que asumen el espacio de educación superior como un nuevo inicio” (ESE7, párr. 17).

Quienes estudian y cuidan son mayoritariamente mujeres en jornadas vespertinas. Además, la mayoría de quienes trabajan también ejercen algún rol de cuidado. “Más del 70% de quienes estudian y trabajan también cuidan” (ESE7, párr. 28).

El cuidado se percibe como un factor que impulsa la responsabilidad académica. “Los estudiantes con mayores responsabilidades tienden a ser más responsables en sus estudios” (ESE3, párr. 55). No obstante, para quienes no cuidan, la deserción no tendría consecuencias tan graves. “Las personas que solo se preocupan de sí mismas no ven mayor inconveniente si fracasan en su trayectoria” (ESE12, párr. 86).

Se observan diferencias de género en la compatibilidad entre estudio y cuidado. Mientras las mujeres buscan arreglos para seguir estudiando, los hombres suelen abandonar. “Cuando los hombres cuidan a un adulto mayor, dicen ‘me tengo que ir’. Las mujeres intentan encontrar soluciones” (ESE9, párr. 77-78). Asimismo, algunas barreras culturales y de género afectan la continuidad

---

13 Del inglés *Science, Technology, Engineering, and Mathematics* (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas).

educativa de las mujeres cuidadoras. “Hay mujeres que llegan tarde a clases porque sus maridos boicotean sus tareas del hogar para retrasarlas” (ESE15, párr. 78).

### **Prácticas de cuidado en la institución educativa desde la comunidad educativa y en una lógica de abajo hacia arriba**

Los CFTE han implementado estrategias de cuidado más allá de la normativa formal, principalmente a través del profesorado, que adapta evaluaciones y permite asistencia con hijos/as. “Si el estudiante tiene que cuidar a alguien, permitimos que asista con él/ella” (ESE9, párr. 105).

También han surgido iniciativas para atender la salud mental de lo/as estudiantes. “Hemos implementado estrategias de prevención de salud mental, lo llamamos el ‘botiquín’” (ESE15, párr. 172). Además, se han propuesto políticas de apoyo a estudiantes cuidadores, como mayor flexibilidad en la asistencia y modelos educativos por competencias. “Tenemos estudiantes con turnos mineros o que cuidan a alguien. Se requiere flexibilidad” (ESE3, párr. 78).

### **Perspectiva de género y política pública: expectativas en tensión**

Los participantes enfatizan la necesidad de mayor financiamiento estatal para políticas de género, especialmente en zonas vulnerables. “Estamos lejos de un acceso equitativo, necesitamos herramientas para responder a las necesidades de los estudiantes” (ESE9, párr. 115).

Al respecto, se sugiere ampliar las redes de apoyo psicológico y mejorar la infraestructura, incluyendo salas cuna y lactancia. “Nos faltan espacios para ofrecer facilidades, nos gustaría que las alumnas pudieran usar nuestras instalaciones para el cuidado de sus hijos” (ESE3, párr. 42).

Algunos proponen la gratuidad para carreras online como una medida para compatibilizar estudios y cuidado. “Si pudiéramos ofrecer carreras online con gratuidad, facilitaría mucho a quienes cuidan” (ESE9, párr. 128).

Finalmente, se destaca la importancia de visibilizar las políticas de género a través de estrategias comunicacionales y capacitación. “Tenemos letreros en todo el CFTE sobre género y discriminación, además de un glosario de términos en nuestra web” (ESE3, párr. 31).

## Análisis documental

A continuación, se presentan las principales categorías identificadas a partir del análisis discursivo de documentos institucionales publicados por los CFTE en Chile. Los documentos analizados incluyen protocolos, reglamentos, políticas de género e inclusión, orientaciones y normativa vigente. Todos estos son de acceso público y se encuentran en las plataformas oficiales de los CFTE estudiados.

### Abordaje de temáticas de género

La incorporación de la perspectiva de género en los CFTE se enmarca en la normativa nacional, principalmente en la legislación referida a la violencia de género en educación superior. Las iniciativas autogestionadas por las instituciones en esta materia son previas a la legislación y, en la mayoría de los casos, se limitan a protocolos de actuación ante denuncias de acoso sexual, violencia y discriminación de género, sin incluir enfoques preventivos o de promoción. “Somos una institución que respeta y valora la inclusión y la diversidad, por tanto, todo tipo de violencia de género debe ser denunciado, investigado y sancionado” (CFT zona central, p. 3).

Las políticas institucionales enfatizan el cumplimiento normativo mediante mecanismos de detección, investigación y sanción, pero no contemplan medidas para fortalecer recursos disponibles o fomentar buenas prácticas. “El diagnóstico debe conducir al diseño de medidas evaluables para prevenir los riesgos” (CFT zona norte, p. 5).

### Marco binario: denunciante y denunciado/a

Algunos documentos analizados presentan una visión binaria de la violencia de género, limitando su enfoque a las mujeres como únicas víctimas.

Reconociendo y garantizando en cada una de nuestras sedes el derecho de las mujeres; entendiendo que el acoso sexual vulnera la libertad de acción de las mujeres y se instala como violencia (CFT, zona central, p. 1).

Esta perspectiva excluye la posibilidad de que hombres o disidencias sexo-genéricas también sean víctimas, lo que podría limitar la visibilización y denuncia de otros casos de violencia de género.

### Estrategias de difusión y prevención

Los documentos destacan la importancia de la difusión de normativas y sanciones en las instituciones de educación superior, dirigiéndose tanto a estudiantes como a personal docente y administrativo. “Las instituciones tienen el deber específico de difundir ampliamente las obligaciones, prohibiciones y sanciones internas señaladas en los reglamentos” (CFT, zona norte, p. 5).

La difusión de estas políticas se operacionaliza mediante afiches y capacitaciones, pero no se identificaron estrategias dirigidas a la sensibilización o transformación de creencias y prácticas que reproducen desigualdades de género. “La institución tiene el deber general de difundir las políticas, unidades e instrumentos (planes, protocolos, reglamentos) asociados al abordaje del acoso sexual (AS), la violencia de género (VG) y la desigualdad de género (DG) al interior de la institución de educación superior (IES)” (CFT, zona norte, p. 5).

### Género como concepto polisémico

El análisis documental muestra una falta de consenso en la conceptualización de género, perspectiva de género y equidad de género. Si bien existen variaciones entre instituciones, se identificaron algunos puntos en común y diferencias.

- El género como dimensión social-cultural: Los documentos analizados resaltan el papel de la sociedad y la cultura en la construcción del género, entendiendo este concepto como una atribución social a las diferencias biológicas. “Los

atributos construidos socialmente, de la mujer y del hombre, y al significado social y cultural que la sociedad atribuye a esas diferencias biológicas” (CFT, zona central, p. 4).

- El género como relaciones y jerarquías sociales: Algunas instituciones reconocen que las diferencias de género imponen limitaciones y desigualdades en función de roles socialmente establecidos. “El género determina qué se espera, qué se permite y qué se valora en una mujer o en un hombre en un contexto determinado” (CFT, zona sur, p. 8).

Sin embargo, aunque se reconoce la importancia del enfoque sociohistórico en la conceptualización del género, no se encontraron registros específicos acerca de cómo estas ideas se reflejan en los reglamentos y procedimientos institucionales.

### **Temáticas de género: cambio interno y externo**

Algunas instituciones reconocen que la incorporación de la perspectiva de género tiene impacto en la organización interna y en la comunidad educativa, generando cambios en la estructura institucional y en las prácticas pedagógicas. “El protocolo contribuirá sustancialmente a un cambio cultural interno como institución” (CFT zona sur, p. 1).

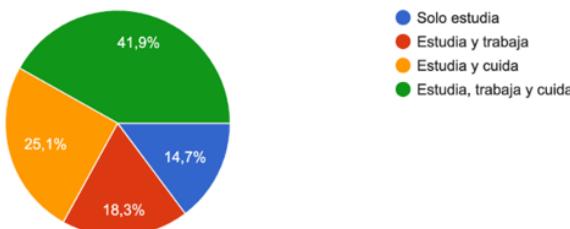
También se destaca el rol de los CFTE como agentes de cambio en sus territorios, promoviendo la transformación social a nivel local. “Debido a la necesidad y desafíos de la sociedad actual, se busca ser un agente de cambio y esfuerzos para lograr un cambio cultural” (CFT zona sur, p. 1).

## **Resultados de la encuesta en línea a estudiantes de CFTE**

### **Resultados descriptivos**

En los resultados descriptivos de la encuesta en línea se identificaron cuatro perfiles entre los 340 participantes (ver Figura 2). El grupo mayoritario corresponde a estudiantes que estudian, trabajan y cuidan (142), seguido por quienes estudian y cuidan (85), estudian y trabajan (62) y los que solo estudian (50).

Figura 2  
*Perfil de estudiantes*



Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 5 se puede observar cómo se distribuyen los perfiles de acuerdo con los CFTE a los que asisten y el sexo registrado de los/as estudiantes que participaron en la encuesta.

Tabla 5  
*Perfiles de estudiantes de acuerdo con su distribución en CFTE*

CFTE al que pertenece	Perfil							
	Mujeres				Hombres			
	Estudia y cuida	Estudia, trabaja	Estudia, trabaja y cuida	Solo estudia	Estudia y cuida	Estudia, trabaja	Estudia, trabaja y cuida	Solo estudia
CFTE Antofagasta	2	2	4	2		3	1	
CFTE Parinacota	12	9	28	4	1	2	3	
CFTE Atacama	1							
CFTE Araucanía	27	12	35	27				4
CFTE Los Ríos					1			
CFTE Magallanes					1			
CFTE O'Higgins					1			1
CFTE Tarapacá					2			
CFTE Valparaíso					2			
CFTE Biobío					5			
Total	42	23	67	45	1	5	4	5

Fuente: Elaboración propia.

Por su parte, las Tablas 6 y 7 muestran la distribución de los perfiles de estudiantes según sexo registrado y edad promedio. Se evidencian diferencias significativas en la distribución de responsabilidades entre hombres y mujeres, así como variaciones en la edad promedio según el perfil de actividad.

Tabla 6  
*Perfiles de acuerdo con su sexo registrado*

Estudia y cuida	Estudia y trabaja	Estudia, trabaja y cuida	Solo estudia
Hombre: 7%	Hombre: 43,5%	Hombre: 12,5%	Hombre: 10%
Mujer: 91,7%	Mujer: 56,4%	Mujer: 87,4%	Mujer: 90%
Prefiero no decir: 1,2%	Prefiero no decir: 0%	Prefiero no decir: 0%	Prefiero no decir: 0%

Fuente: Elaboración propia.

Los datos revelan que la mayoría de quienes combinan estudio y cuidado son mujeres (91,7%), mientras que los hombres representan el 7% y un 1,2% no reveló su sexo registrado. De manera similar, en el grupo que estudia, trabaja y cuida, las mujeres constituyen el 87,4% y los hombres el 12,5%.

En el perfil de quienes solo estudian, la distribución es más equilibrada, pero con predominancia femenina (90% mujeres y 10% hombres). En contraste, el grupo que estudia y trabaja presenta la menor brecha de género, con 56,4% de mujeres y 43,5% de hombres.

Tabla 7  
*Promedio de edad de estudiantes según perfil*

Estudia y cuida	Estudia y trabaja	Estudia, trabaja y cuida	Solo estudia
30,6 años	36,1 años	36,5 años	26,4 años

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la edad promedio según el perfil de lo/as estudiantes, se observan diferencias significativas. Quienes solo estudian tienen la edad promedio más baja (26,4 años), siendo el perfil más común entre los jóvenes. En contraste, el grupo que combina estudio, trabajo y cuidado presenta la edad promedio más alta (36,5 años), seguido de quienes estudian y trabajan (36,1 años).

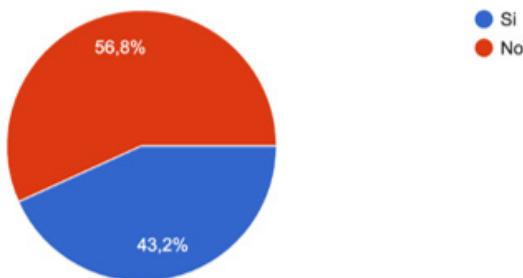
Por otro lado, los estudiantes que combinan estudio y cuidado tienen un promedio de edad de 30,6 años.

Estos resultados sugieren que las responsabilidades adicionales, como el trabajo y el cuidado, están más asociadas con edades mayores, posiblemente debido a compromisos familiares o necesidades económicas.

Respecto de la carga económica, 147 estudiantes (43,2%) indicaron ser el principal sustento de su familia (ver Figura 3). Además, 155 estudiantes se encuentran desempleados/as, mientras que el resto se distribuye entre empleos formales e informales (ver Figura 4).

Figura 3

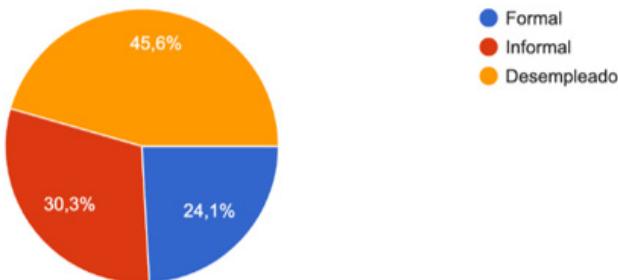
*Indica si el/la estudiante es el principal aporte económico de su familia*



Fuente: Elaboración propia.

Figura 4

*Tipo de trabajo actual*



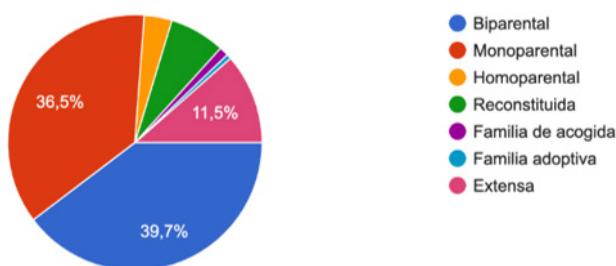
Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la distribución de los tipos de familia (ver Figura 5), predominan las familias biparentales (135) y monoparentales (124), seguidas por familias extensas (39) y reconstituidas (24).

En cuanto a los perfiles de estudio, trabajo y cuidado, se observa que las personas de familias monoparentales tienen mayor prevalencia en el perfil “Estudia, trabaja y cuida”, con 62 personas en esta categoría. En las familias biparentales, este mismo perfil también es el más representado, con 52 personas. Sin embargo, en familias extensas y reconstituidas, el perfil “Estudia y cuida” tiene una presencia significativa, con 14 y 10 personas, respectivamente.

Estos resultados sugieren que en familias monoparentales, las responsabilidades de cuidado suelen combinarse con estudio y trabajo, mientras que en familias biparentales y extensas, estas actividades se distribuyen de manera más equilibrada.

Figura 5  
*Tipo de familia*

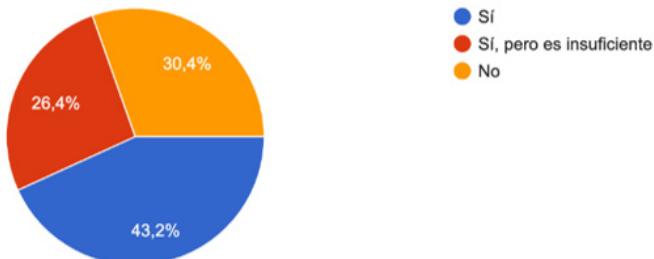


Fuente: Elaboración propia.

En relación con los cuidados, en el 68,8% de los hogares hay al menos un niño, niña y adolescente (NNA) de entre 0 a 18 años. Un 30,4% reporta no contar con apoyo para compatibilizar los estudios con las tareas de cuidado de NNA menores de 18 años, mientras que un 26,4% afirma contar con apoyo, pero que este es insuficiente (ver Figura 6).

Figura 6

*Cuentas con una red de apoyo que te permita compatibilizar tus estudios con el cuidado de NNA que están a tu cargo*

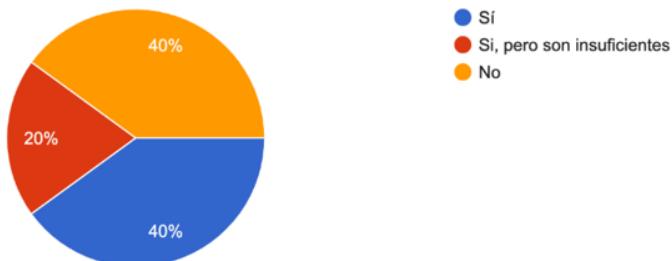


Fuente: Elaboración propia.

En el 15% de los hogares hay al menos un adulto con discapacidad o dependencia permanente, mientras que en el 12,1% hay un niño/a en esta condición. El 40% de los encuestados señala que el cuidado de personas con discapacidad o dependencia ha afectado su desempeño académico. Además, el 40% reporta no contar con apoyo para estas tareas, y un 20% recibe apoyo, pero es insuficiente (ver Figura 7).

Figura 7

*Cuentas con una red de apoyo que te permita compatibilizar tus estudios con el cuidado de la persona con discapacidad o con dependencia permanente que están a tu cargo*



Fuente: Elaboración propia.

Un aspecto clave es la distribución de niños, adolescentes y adultos, con y sin discapacidad, a quienes reporta cuidar cada perfil. Las Tablas 8, 9 y 10 detallan estos porcentajes según perfil y rango de edad. Se observa que los perfiles “Estudia, trabaja y cuida” y “Estudia

y cuida” tienen mayor participación en el cuidado de NNA. Además, el perfil “Estudia, trabaja y cuida” presenta el mayor porcentaje de niños y adolescentes con discapacidad a su cargo, mientras que el perfil “Estudia y cuida” tiene una mayor proporción de adultos con discapacidad bajo su cuidado. Cabe señalar que si bien la categoría “Solo estudia” agrupa a estudiantes que no reportan trabajo ni cuidado activo de personas dependientes, algunos de ellos conviven con NNA o adultos mayores con discapacidad en su hogar. En estos casos, se entiende que la responsabilidad de cuidado principal recae en otro miembro de la familia, sin que el estudiante asuma directamente el rol de cuidador/a.

Tabla 8

*Porcentaje de niñas, niños y adolescentes sin discapacidad a cuidar por perfil*

	Niños entre 0 a 5 años	Niños entre 6 a 12 años	Adolescentes entre 13 a 18 años
Estudia y cuida	62%	61%	62%
Estudia y trabaja	32%	30%	32%
Estudia, trabaja y cuida	65%	69%	69%
Solo estudia	30%	36%	28%

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 9

*Porcentaje de niñas, niños y adolescentes con discapacidad a cuidar por perfil*

Perfil	Porcentaje
Estudia y cuida	24%
Estudia y trabaja	20%
Estudia, trabaja y cuida	44%
Solo estudia	12%

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 10

*Porcentaje de adultos con discapacidad a cuidar por perfil*

Perfil	Porcentaje
Estudia y cuida	41%
Estudia y trabaja	14%
Estudia, trabaja y cuida	37%
Solo estudia	8%

Fuente: Elaboración propia.

El impacto del cuidado de personas con discapacidad en los estudios varía según el perfil de lo/as estudiantes. En el grupo “Estudia, trabaja y cuida”, el 56,2% reporta un impacto negativo en su desempeño académico, mientras que en el perfil “Solo estudia”, no se percibe afectación. Los perfiles “Estudia y cuida” (25%) y “Estudia y trabaja” (18,7%) presentan un menor impacto en comparación con “Estudia, trabaja y cuida”.

A nivel institucional, el CFTE con mayor número de estudiantes responsables del cuidado de personas con discapacidad es el de Arica y Parinacota (43,7%), seguido por el CFTE de La Araucanía (25%) y el CFTE del Biobío (12,5%).

## Resultados de los instrumentos aplicados

Dentro de la encuesta en línea se aplicaron también tres instrumentos que permitieron identificar variables como la configuración familiar, el estrés percibido y el apoyo social percibido. Los puntajes corresponden a promedios de las escalas utilizadas en la encuesta. El “Estrés percibido” fue evaluado mediante una escala de 0 a 10, donde los valores más altos indican mayor estrés. El “Apoyo social percibido” y la “Funcionalidad familiar” fueron evaluados mediante escalas normalizadas de 0 a 100, donde los valores más altos indican mayor percepción de apoyo o funcionalidad. A continuación, se describirán los datos obtenidos de toda la población, por perfil y considerando los distintos CFTE.

Tabla 11

*Estadísticas descriptivas de instrumentos usados por sexo registrado*

	Hombres		Mujeres	
	Promedio	DE	Promedio	DE
Escala de configuración familiar	54	11,2	53	11,9
Escala de estrés percibido	23	8,4	25	7,7
Escala apoyo social percibido	58	20	59	20

Fuente: Elaboración propia.

En términos generales, la escala de configuración familiar, tanto en hombres como en mujeres, refleja que las familias de lo/as estudiantes de toda la muestra son funcionales. Esta afirmación se

basa en los puntajes obtenidos en la escala de funcionalidad familiar utilizada, la cual fue normalizada en un rango de 0 a 100. Según criterios del instrumento, los valores por sobre 70 indican una percepción de alta funcionalidad. En el caso de la muestra, tanto hombres como mujeres presentan puntajes promedio superiores a este umbral. Las mujeres presentan puntajes ligeramente superiores en la escala de estrés percibido en comparación con los hombres; sin embargo, ambos grupos se mantienen dentro del rango de bajo estrés percibido. En cuanto al apoyo social percibido tanto las mujeres como los hombres perciben un alto nivel de apoyo por parte de sus cercanos.

Tabla 12  
*Estadísticas descriptivas de instrumentos usados por perfiles*

	Estudia y cuida		Estudia y trabaja		Estudia, trabaja y cuida		Solo estudia	
	Promedio	DE	Promedio	DE	Promedio	DE	Promedio	DE
Escala de configuración familiar	52,3	11,5	54	12,1	54,5	11,6	52,3	12,6
Escala de estrés percibido	26,5	7,9	22,6	7,5	24,5	8,1	28,2	6,1
Escala apoyo social percibido	57,5	19,7	59	21,8	59	19,7	63	19,7

Fuente: Elaboración propia.

En relación con los perfiles se puede observar que, para la variable “Estrés percibido” las personas que solo estudian tienen en promedio mayores puntajes, mientras que los perfiles que estudian, trabajan y cuidan gestionan mejor el estrés, y también son las personas que más apoyo social perciben. Considerando la variable de “Funcionalidad familiar”, y de acuerdo con los puntos de corte del instrumento utilizado (escala normalizada de 0 a 100), se consideran funcionales aquellas familias con puntajes iguales o superiores a 70. Según este criterio, todos los perfiles de estudiantes en la muestra se ubican dentro de la categoría de familias funcionales.

Tabla 13

*Estadísticas descriptivas de instrumentos usados por CFTE*

	Escala de configuración familiar	Escala de estrés percibido	Escala apoyo social percibido
	Promedio	Promedio	Promedio
CFTE Antofagasta	50,2	29,6	51,5
CFTE Arica y Parinacota	51,7	25	58,1
CFTE Atacama	65	16	76
CFTE La Araucanía	53,2	26,5	62,2
CFTE Los Ríos	53,7	22,3	58,6
CFTE Magallanes	55,6	23,1	64
CFTE O'Higgins	53	27,2	56,7
CFTE Tarapacá	53,2	22	59,3
CFTE Valparaíso	51,7	27,3	56,9
CFTE Bío Bío	56,7	24,5	57,1

Fuente: Elaboración propia.

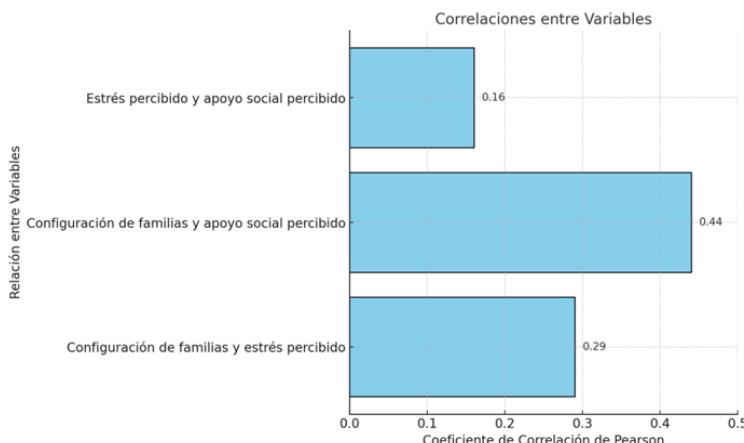
La Tabla 13 muestra la distribución de los promedios de las escalas aplicadas en cada CFTE. Se observaron diferencias entre CFTE en los puntajes de las escalas aplicadas; sin embargo, estas no fueron evaluadas estadísticamente ni constituyen el foco del presente estudio, por lo que no se analizaron en profundidad.

En cuanto a las correlaciones entre instrumentos, el gráfico de barras resume las correlaciones de Pearson entre configuración familiar, estrés percibido y apoyo social percibido. Se encontró una relación positiva débil entre configuración familiar y estrés percibido ( $r = 0,29$ ), sugiriendo que una menor funcionalidad familiar tiende a estar asociada con mayores niveles de estrés.

Asimismo, la configuración familiar mostró una relación positiva moderada con el apoyo social percibido ( $r = 0,44$ ), lo que indica que las familias más funcionales podrían percibir un mayor apoyo social. Finalmente, la relación entre estrés percibido y apoyo social percibido fue positiva pero débil ( $r = 0,16$ ), sugiriendo que un mayor apoyo social podría estar ligeramente asociado con menores niveles de estrés. Estas asociaciones corresponden a correlaciones de magnitud débil a moderada ( $r = 0,29$ ,  $r = 0,16$  y  $r$

= 0,44 respectivamente). Si bien estos resultados son coherentes con hallazgos previos, deben interpretarse de manera cautelosa, dado que no permiten establecer relaciones causales. En este estudio se presentan como tendencias exploratorias que orientan futuras líneas de análisis.

**Figura 8**  
*Matriz de correlaciones entre instrumentos usados*



Fuente: Elaboración propia.

## Resultados de los grupos focales con estudiantes

El análisis de los grupos focales permitió identificar cuatro categorías principales acerca de las nociones y prácticas de cuidado en la educación superior: concepciones respecto del cuidado; relaciones y diferencias en el cuidado; conflictos asociados al cuidado; y estrategias y enfoques para la conciliación del cuidado. A continuación, se describen estos ejes temáticos.

### Concepciones respecto del cuidado

Lo/as participantes conceptualizaron el cuidado en tres dimensiones: hacia otros, hacia uno mismo y hacia el entorno. El cuidado hacia otros se asocia con el acompañamiento, la protección y el afecto, especialmente hacia personas dependientes o vulnerables. “El

cuidado es amor, no dejar abandonados a los padres o a los hijos” (FG2, párr. 45).

También se menciona el autocuidado como una base fundamental para poder cuidar a otros. “Si uno no se cuida, ¿cómo va a cuidar a otros?” (FG2, párr. 49).

Por último, el cuidado del entorno incluye el mantenimiento de espacios comunes y la seguridad en los alrededores del CFTE, destacando preocupaciones acerca de la iluminación y la movilidad en horarios vespertinos. “Hace falta más luminaria y seguridad, sobre todo en la noche” (FG3, párr. 97).

### **Relaciones y diferencias en el cuidado**

Las responsabilidades de cuidado varían según la edad de lo/as hijos y la existencia de redes de apoyo. Lo/as participantes con hijos pequeños requieren más apoyo para conciliar estudios y crianza, mientras que quienes tienen hijos mayores enfrentan menos dificultades. “No es lo mismo tener hijos pequeños que mayores, las demandas son completamente distintas” (FG2, párr. 97).

Se destacó que quienes cuidan desarrollan una mayor organización y responsabilidad en la gestión del tiempo. “Quienes hemos cuidado somos más responsables; uno aprende a priorizar el tiempo y las tareas” (FG2, párr. 208).

Además, se identificaron diferencias de género en las percepciones del cuidado. Aunque persisten estereotipos que asignan esta responsabilidad a las mujeres, algunos discursos promueven la corresponsabilidad. “Un hombre puede cuidar igual o mejor que una mujer. Falta que se abra la mente de las personas” (FG2, párr. 254).

### **Conflictos asociados al cuidado**

Los participantes señalaron dificultades para compatibilizar el cuidado con los estudios, especialmente cuando no cuentan con apoyo. “Es muy difícil conciliar el cuidado con los estudios, a veces uno debe dejar de asistir” (FG2, párr. 212).

Algunas personas llevan a sus hijos a clases ante la falta de alternativas, lo que puede generar distracciones o incomodidad en el aula. “He tenido apoyo, pero igual es complejo traer a mi hijo, porque uno piensa que su llanto puede molestar a los compañeros” (FG2, párr. 57).

En algunos casos, la falta de redes de apoyo ha llevado a la deserción. “Él debía trabajar para cuidar a su mamá, pero no le daba para estudiar de noche” (FG1, párr. 58).

### Estrategias y enfoques para la conciliación del cuidado

Los participantes identificaron diversas estrategias para compatibilizar el cuidado con los estudios, como la organización del tiempo y la distribución de tareas familiares. “Organizar el horario familiar para conciliar las tareas del hogar con el estudio es clave” (FG2, párr. 99).

También se propusieron mejoras para los CFTE, como la implementación de guarderías, mayor seguridad en los accesos, transporte de acercamiento y ajustes en los horarios vespertinos. “Faltan guarderías en los CFTE para que los estudiantes que cuidan puedan asistir a clases sin preocupaciones” (FG3, párr. 157). “Sería útil contar con transporte nocturno, sobre todo en sectores inseguros” (FG3, párr. 97).

Finalmente, algunos estudiantes sugirieron involucrar a la comunidad educativa en la gestión del cuidado. “Podríamos organizar una guardería con apoyo de estudiantes, como una prepráctica” (FG2, párr. 319).

### Resultados de los grupos de discusión

Se llevaron a cabo dos grupos de discusión, con representantes del CFTE de Tarapacá, O’Higgins y de Los Lagos. A través de una conversación se presentaron los principales hallazgos y se fomentó la discusión del grupo en torno a estos temas. La Tabla 14 expone los principales temas tratados, acuerdos y discursos comunes.

Tabla 14

*Principales temas abordados en los grupos de discusión*

Temas	Descripción	Ejemplos/citas representativas
Representaciones y significados del cuidado	El cuidado es entendido como una práctica de protección, acompañamiento y responsabilidad, influenciada por valores familiares y culturales. Se distingue entre cuidado de otros, autocuidado y cuidado del entorno.	“Cuidado es un acto de atención y dedicación hacia algo o alguien” (GD1, 22-24). “El autocuidado es esencial para poder cuidar a otros” (GD1, 313-314).
Desigualdad de género y roles de cuidado	La carga del cuidado sigue recayendo mayoritariamente en las mujeres, lo que perpetúa desigualdades en la educación y el trabajo. Aunque surgen discursos igualitarios, los estereotipos de género persisten.	“Las mujeres nos dedicamos más a cuidar y los hombres están más mandatados a una trayectoria educativa o laboral” (GD2, 133-135). “Si bien hay discursos más igualitarios, en la práctica seguimos viendo que las mujeres cuidan mejor, o que es su deber cuidar” (GD1, 327-331).
Impacto del cuidado en la trayectoria educativa	La conciliación entre estudio y cuidado representa un desafío. La falta de redes de apoyo y la sobrecarga de responsabilidades pueden afectar el rendimiento académico y aumentar la deserción.	“Cuidar finalmente afecta la trayectoria educativa porque impacta en el rendimiento académico y en la asistencia” (GD2, 158-159). “Cuando no hay redes de apoyo, la deserción es una consecuencia frecuente” (GD1, 340-341).
Estrategias y políticas institucionales en torno al cuidado	No existen políticas concretas de apoyo en los CFT, y las estrategias dependen de la iniciativa individual de docentes y estudiantes. Las medidas de flexibilidad y asistencia varían según el contexto.	“No hay políticas concretas de apoyo en los cuidados, sino buenas prácticas que nacen espontáneamente” (GD2, 360-362). “Algunos profesores permiten la asistencia de niños en clases, pero esto depende más de la flexibilidad individual que de una norma institucional” (GD1, 343-347).
Propuestas y necesidades para mejorar la conciliación	Se identificaron medidas para facilitar la compatibilización entre estudio y cuidado, como la creación de guarderías, flexibilización académica y mejoras en infraestructura.	“Una red de apoyo para estudiantes cuidadores es fundamental” (GD1, 290-294). “Es necesario adaptar la infraestructura con espacios como salas de lactancia y guarderías” (GD1, 250-251).

Fuente: Elaboración propia.

## Discusión

El estudio visibiliza la complejidad de las trayectorias educativas en los CFTE, especialmente en la gestión de los cuidados. El rápido crecimiento de estas instituciones ha generado desafíos en la consolidación de políticas inclusivas, afectando la implementación de estrategias con perspectiva de género.

El análisis cuantitativo y cualitativo revela desigualdades de género en la distribución de responsabilidades de cuidado, diferencias en los perfiles de estudiantes cuidadores y brechas en las políticas institucionales de apoyo. Estos hallazgos permiten no solo identificar barreras estructurales, sino también destacar estrategias y buenas prácticas para mejorar la permanencia estudiantil.

### Exploración de la gestión de los cuidados en estudiantes de CFTE

Los agentes institucionales tienen una comprensión variable del concepto de cuidado. Mientras algunos lo consideran parte de la experiencia educativa, otros lo reducen a medidas reactivas ante problemas específicos. Esta disparidad evidencia la necesidad de capacitación acerca de la ética del cuidado en el ámbito educativo.

El estudio identifica también algunos factores relacionados con la gestión de los cuidados —la carga de responsabilidades, el estrés percibido y la falta de redes de apoyo— que, según la literatura, podrían afectar negativamente la trayectoria académica de los/as estudiantes. Un 43,2% de los encuestados es el principal sostenedor económico de su familia; el 68,8% convive con niños o adolescentes; y un 15% cuida a un adulto con discapacidad o dependencia. Estos datos refuerzan la importancia de abordar el cuidado como un factor clave en la educación técnica.

A pesar de las dificultades, lo/as estudiantes implementan estrategias como apoyo familiar y organización del tiempo. Sin embargo, la ausencia de políticas institucionales limita el acceso equitativo a las oportunidades educativas.

## Diferencias de género en la gestión del cuidado

La perspectiva de género en los CFTE sigue anclada a normativas, con prácticas inclusivas aún en desarrollo. Aunque algunas instituciones han implementado estrategias flexibles, estas carecen de un marco sistemático que garantice su continuidad.

Las mujeres con responsabilidades de cuidado enfrentan mayores barreras para completar sus estudios, limitando su tiempo y perpetuando desigualdades de género. Se requieren medidas como horarios flexibles, salas cuna y apoyo psicológico para reducir estas brechas.

Así mismo, el estudio muestra que el 91,7% de quienes estudian y cuidan son mujeres, y el 87,4% de quienes estudian, trabajan y cuidan también lo son. Con ello, vemos que la distribución desigual del cuidado impacta en su rendimiento académico y permanencia. Sin embargo, los testimonios analizados muestran que mientras los hombres tienden a abandonar los estudios frente a responsabilidades de cuidado, las mujeres buscan compatibilizar. Estos hallazgos encuentran respaldo en datos oficiales del SiES, que revelan que en el sistema chileno, las mujeres presentan mayores tasas de retención y progresión académica en comparación con los hombres (SiES, 2024). Esta tendencia sugiere que, a pesar de enfrentar una mayor carga de responsabilidades de cuidado, las mujeres logran sostener sus trayectorias educativas en una proporción mayor que sus pares masculinos.

En términos de edad, quienes solo estudian tienen la edad promedio más baja (26,4 años), mientras que los estudiantes con múltiples responsabilidades son mayores (36,5 años en promedio). Esto refuerza que el trabajo y el cuidado están más asociados a estudiantes adultos que deben compatibilizar múltiples obligaciones.

## Definición de perfiles de estudiantes que estudian y cuidan

A partir de los datos recopilados, se pueden identificar al menos cuatro perfiles principales de estudiantes en función de su relación con la gestión de los cuidados y sus estudios en los CFTE:

- Solo estudian (14,7%).

- Estudian y trabajan (18,3%).
- Estudian y cuidan (25,1%).
- Estudian, trabajan y cuidan (41,9%).

El perfil “Estudia, trabaja y cuida” es el más vulnerable, con una alta representación de estudiantes de familias monoparentales (62 personas). Además, el 40% de quienes cuidan a personas con discapacidad no cuentan con apoyo, y un 20% recibe ayuda insuficiente.

El impacto del cuidado en la trayectoria educativa es significativo, con una alta carga económica (43,2% de los encuestados son el principal sustento del hogar) y dificultades para conciliar responsabilidades. Estos hallazgos subrayan la necesidad de medidas de soporte, como flexibilidad horaria, infraestructura adecuada y redes de apoyo. Cabe señalar, como una limitación del estudio, el que no se midieran directamente indicadores de ausentismo, deserción o continuidad de estudios post CFTE, lo que restringe la posibilidad de establecer conclusiones causales respecto del impacto efectivo en las trayectorias educativas.

Los desafíos en la gestión de cuidados y la desigualdad de género en los CFTE reflejan la urgencia de mayor financiamiento y estrategias integrales para mejorar la equidad en la educación técnica.

### Buenas prácticas para apoyar a estudiantes que cuidan y estudian

Adoptar una ética del cuidado en la educación técnica permitiría fortalecer las relaciones sociales y reconocer el cuidado como una actividad colectiva. Actualmente, las políticas en torno al cuidado son heterogéneas y tienden a enfocarse en la asistencia en lugar de la promoción de redes de apoyo.

Entre las principales medidas identificadas para apoyar a los estudiantes cuidadores se destacan: la flexibilización horaria, las redes de apoyo entre estudiantes, la adaptación de la infraestructura y los programas de apoyo psicológico y asesoramiento. Sin embargo, estas iniciativas aún dependen de la voluntad individual de los docentes y directivos y no forman parte de una política institucional consolidada.

## Conclusiones y reflexiones finales

Los CFTE enfrentan desafíos en la implementación de políticas de equidad, especialmente en la conciliación entre estudio, trabajo y cuidado. Esta dificultad para la conciliación se evidencia en que un 41,9% de lo/as estudiantes combina simultáneamente estudio, trabajo y cuidado, y también en que el 40% de lo/as cuidadores no cuenta con redes de apoyo suficientes. Su población estudiantil diversa, con una alta presencia de mujeres cuidadoras y estudiantes trabajadores, requiere de estrategias adaptadas para garantizar la equidad en el acceso y permanencia en la educación.

De igual modo, la falta de infraestructura, apoyo institucional y financiamiento afecta directamente la capacidad de lo/as estudiantes para compatibilizar estudios y responsabilidades, como lo evidencia que el 40% de lo/as encuestados que cuidan a personas con discapacidad reportó no contar con apoyo suficiente. Esto es especialmente crítico en territorios más vulnerables, donde los CFTE tienen dificultades para implementar políticas de equidad.

Si bien los CFTE cumplen un rol clave en la movilidad social, como señalaron directivos/as entrevistado/as al destacar la ampliación de oportunidades educativas en los territorios rurales, la falta de políticas de apoyo a estudiantes cuidadore/as, evidenciada en la escasa presencia de infraestructura de cuidado en los CFTE analizados, constituye una barrera estructural aún vigente. Al respecto, los hallazgos cualitativos muestran que, aunque algunos CFTE expresan interés en implementar infraestructura de apoyo al cuidado, la falta de financiamiento y políticas específicas limita estas iniciativas. Si bien algunas instituciones han implementado medidas como flexibilización horaria y asistencia con hijos en clases, estas dependen de la voluntad de los docentes y no de un marco estructurado.

Es fundamental entonces avanzar hacia una política integral de cuidado y equidad en la educación técnica, que incluya un mayor financiamiento, la mejora de infraestructura, el fortalecimiento de redes de apoyo y un cambio cultural que reconozca el cuidado como eje central de la educación superior técnica.

Finalmente, este estudio subraya la importancia de un enfoque interseccional en la educación técnica, considerando factores como género, nivel socioeconómico y territorialidad, en atención a que el 31,2% de lo/as participantes se identifica como parte de un pueblo indígena, y más de la mitad proviene de hogares con ingresos bajos. Se requiere, en consecuencia, el desarrollo de políticas públicas con enfoque territorial que reduzcan las desigualdades en la implementación de normativas de equidad, pues garantizar una educación técnica inclusiva y equitativa no solo beneficiará a lo/as estudiantes, sino que contribuirá a la movilidad social y al desarrollo sostenible de las comunidades donde operan los CFTE del país.

## Referencias

- Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo, ANID. (2024). *¿Cómo se distribuyen las regiones en cada macrozona?* ANID. <https://ayuda.anid.cl/hc/es/articles/360048562731-9-C%C3%B3mo-se-distribuyen-las-regiones-en-cada-macrozona>
- Aguirre, R. (2013). *Personas ocupadas en el sector cuidados*. Sistema Nacional de Cuidados. Montevideo, Ministerio de Desarrollo Social/ Universidad de la República, UDELAR. <https://www.redprocuidados.org.uy/wp-content/uploads/2021/03/13.05-SNC-Personas-ocupadas-en-el-sector-cuidados-R.Aguirre.pdf>
- Aguirre, R., Batthyány, K., Genta, N., y Perrotta, V. (2014). Los cuidados en la agenda de investigación y en las políticas públicas en Uruguay. *Íconos: Revista de Ciencias Sociales*, 18(50), 43-60. <https://doi.org/10.17141/iconos.50.2014.1427>
- Anderson, J. (2006). Sistemas de género y procesos de cambio. En K. Batthyány (Ed.), *Género y desarrollo: una propuesta de formación* (pp. 13-76). Universidad de la República UDELAR.
- Baeza Reyes, A. y Lamadrid Álvarez, S. (2018). Trayectorias educativas según género: lo invisible para la política educativa chilena. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 471-490. <https://doi.org/10.6018/rie.36.2.298061>
- Batthyany, K. (2010). El cuidado infantil en Uruguay y sus implicancias de género: análisis a partir del uso del tiempo. *Revista de Ciencias Sociales*, 23(27), 20-32. <https://hdl.handle.net/20.500.12008/6886>
- Bellei, C. & Muñoz, G. (2021). Models of regulation, education policies, and changes in the education system: A long-term analysis of the

Chilean case. *Journal of Educational Change*, 24(1), 49-76. <https://doi.org/10.1007/s10833-021-09435-1>

Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, BCN. (2006). Ley 20.129. Establece un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. BCN. <https://www.leychile.cl/N?i=255323&f=2016-04-01&p=>

Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, BCN. (2009). Ley 20.370: Establece la Ley General de Educación. BCN. <https://www.leychile.cl>

Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, BCN. (2018). Ley 21.120: Reconoce y Da Protección al Derecho a la Identidad de Género. BCN. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1126480>

Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, BCN. (2021). Ley 21.369. Regula el Acoso Sexual, la Violencia y la Discriminación de Género en el Ámbito de la Educación Superior. BCN. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1165023>

Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, BCN. (2016). Ley 20.910. Crea Quince Centros de Formación Técnica Estatales. BCN. <https://bcn.cl/2ffn2>

Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, BNC. (2019). Ley 20.845. Ley de Inclusión Escolar que Regula la Admisión de los y las Estudiantes, Elimina el Financiamiento Compartido y Prohíbe el Lucro en Establecimientos Educacionales que Reciben Aportes del Estado. BNC. <https://bcn.cl/2f8t4>

Camps, V. (2021). *Tiempo de cuidados. Otra forma de estar en el mundo*. Arpa Editores.

Centro de Estudios del Ministerio de Educación de Chile, Mineduc. (2024). Resumen estadístico de la educación oficial 2023. Apuntes 42. Biblioteca digital. [https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/20072/APUNTES%2042\\_2024\\_fd02.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/20072/APUNTES%2042_2024_fd02.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Centro de Estudios para América Latina, CEPAL. (2020). *La pandemia del COVID-19 profundiza la crisis de los cuidados en América Latina y el Caribe*. Naciones Unidas. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45335-la-pandemia-covid-19-profundiza-la-crisis-cuidados-america-latina-caribe>

Comisión Económica para América Latina y el Caribe, CEPAL. (2022). *La sociedad del cuidado: horizonte para una recuperación sostenible con igualdad de género (LC/ CRM.15/3)*. CEPAL. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/48363-la-sociedad-cuidado-horizonte-recuperacion-sostenible-igualdad-genero>

- Consejo Nacional de Desarrollo Urbano, CNDU. (2015). *Propuestas para una política de suelo para la integración social urbana, Informe Final.* CNDU. [http://cndu.gob.cl/wp-content/uploads/2015/05/Documento\\_Final\\_Propuesta-de-Poli%C3%ADticas\\_Suelo\\_para\\_Integraci%C3%B3nSocial\\_CNDU\\_Mayo\\_2015.pdf](http://cndu.gob.cl/wp-content/uploads/2015/05/Documento_Final_Propuesta-de-Poli%C3%ADticas_Suelo_para_Integraci%C3%B3nSocial_CNDU_Mayo_2015.pdf)
- Consejo Nacional de Educación, CNDE. (2024). *Tendencias de la matrícula de CFTEs. Años 2018-2024.* CNDE.
- Consejo Nacional de Género. (2017). *Estrategia Nacional para la Igualdad de Género 2030.* Ministerio de Desarrollo Social, Instituto Nacional de las Mujeres, Consejo Nacional de Género. [https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit\\_accion\\_files/11074.pdf](https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/11074.pdf)
- Comins Mingol, I. (2003). Del miedo a la diversidad a la ética del cuidado: una perspectiva de género. *Convergencia, 10*(33), 97-122. <https://doaj.org/article/6cfe6714d9e94c12aeb4626aa82d610a>
- Guest, G., McQueen, K., & Namey, E. (2012). *Applied thematic analysis.* Sage.
- Guzmán Sanhueza, D. (2021). Brechas de género en la educación superior en Chile y su impacto en la segregación laboral: una revisión sistemática de la literatura. *International Journal for 21st Century Education, 8*(1), 47-66. <https://doi.org/10.21071/ij21ce.v8i1.13650>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación.* McGraw-Hill / Interamericana Editores.
- Ministerio de Educación de Chile, Mineduc. (2017). *Educación para la Igualdad de Género. Plan 2015-2018.* Mineduc. <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2017/01/CartillaUEG.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile, Mineduc. (2020). *Informe del Sistema Educativo con Análisis de Género 2019.* Mineduc. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/15744>
- Ministerio de Educación de Chile, Mineduc (2022). *Plan de fortalecimiento para los Centros de Formación Técnica Estatales (periodo 2022-2026).* Mineduc. <https://educacionsuperior.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/49/2022/08/Plan-fortal-CFTE-VF.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile, Minedu. (2024). *Plan de aseguramiento de la calidad de la educación 2024-2027.* Mineduc. <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2024/07/PLAN-SAC-2024.pdf>
- Ojeda-Caicedo, V. V., Osorio Del Valle, C., Villa-Ramírez, J. L., & Contreras-Ortiz, S. H. (13-16 de marzo de 2022). *Towards gender equality in engineering programs. A case study.* IEEE World Engineering Education Conference (EDUNINE), Santos, Brazil. <https://doi.org/10.1109/EDUNINE53672.2022.9782343>

- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD. (2017). *Desiguales. Orígenes, cambios y desafíos de la brecha social en Chile.* PNUD. [https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/migration/cl/undp\\_cl\\_pobreza-sintesis-DESIGUALES-final.pdf](https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/migration/cl/undp_cl_pobreza-sintesis-DESIGUALES-final.pdf)
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD. (2024). *El desarrollo humano de las comunas de Chile.* PNUD. [https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/2024-10/el\\_desarrollo\\_humano\\_de\\_las\\_comunas\\_de\\_chile\\_octubre\\_2024\\_1.pdf](https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/2024-10/el_desarrollo_humano_de_las_comunas_de_chile_octubre_2024_1.pdf)
- Sabatini, F., Cáceres, G., y Cerda, J. (2001). Segregación residencial en las principales ciudades chilenas: tendencias de las últimas tres décadas y posibles cursos de acción. *EURE*, 27(82), 21-42. <http://doi.org/10.4067/S0250-71612001008200002>
- Saldaña, J. (2022). *The coding manual for qualitative researchers.* SAGE.
- Servicio de Información de Educación Superior, SiES. (2024). *Informe de brechas de género en la educación superior chilena 2024.* SiES. <https://www.mifuturo.cl/informe-brechas-de-genero-en-educacion-superior/>
- Sisto, V. (2008). La investigación como una aventura de producción dialógica: la relación con el otro y los criterios de validación en la metodología cualitativa contemporánea. *Psicoperspectivas*, 7(1), 114-136. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol7-Issue1-fulltext-54>
- Subsecretaría de Educación Superior (2022). *Plan de fortalecimiento para los Centros de Formación Técnica Estatales (periodo 2022-2026).* Mineduc. <https://educacionsuperior.mineduc.cl/2022/08/25/plan-de-fortalecimiento-para-los-centros-de-formacion-tecnica-estatales-periodo-2022-2026/>
- Villalobos, P. (2019). Panorama de la dependencia en Chile: avances y desafíos. *Revista Médica de Chile*, 147(1), 83-90. <http://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872019000100083>
- Winkler Müller, M. I., Cortés Concha, M. E., Vargas Canales, V. I., Jorquera Martínez, C. P., Penela Quinteros, F. N., y Bywaters Collado, F. P. (2024). Narrativas docentes y estudiantiles sobre experiencias de cuidado (y no cuidado) en la escuela pandémica. *Psykhé*, 33(2), 1-22. <https://doi.org/10.7764/psykhe.2021.31227>
- Winkler Müller, M. I., Jorquera Martínez, C. P., Cortés Concha, M. E., y Vargas Canales, V. I. (2020). ¿Cómo se incorpora el cuidado en las políticas públicas educacionales? Un análisis documental: 1991-2019. *Psicoperspectivas, Individuo y Sociedad*, 19(3), 182-194. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol19-issue3-fulltext-1935>