

INCLUSIÓN DESDE LA PARTICIPACIÓN ESTUDIANTIL EN EDUCACIÓN SUPERIOR TÉCNICO PROFESIONAL (ESTP)

INCLUSION THROUGH STUDENT PARTICIPATION IN TECHNICAL AND VOCATIONAL HIGHER EDUCATION (TVET)

Francisco Alejandro Henríquez-Bustos
Investigador Independiente.
Magíster en Educación Inclusiva.
Santiago, Chile.
fhenriquezbustos@gmail.com
ORCID: [0000-0002-0056-5947](https://orcid.org/0000-0002-0056-5947)

Resumen: La Educación Superior Técnico Profesional (ESTP) a pesar de ser históricamente infravalorada respecto al sistema universitario, se ha consolidado como una opción efectiva de formación, por su experiencia en el uso de tecnologías y vínculo con el sector productivo. Este estudio, bajo un paradigma constructivista y metodología cualitativa, analiza la consistencia discursiva sobre participación e inclusión entre estudiantes y directivos de la ESTP, utilizando para ellos la realización de grupos focales y entrevistas semiestructuradas con participantes seleccionados intencionalmente. Los resultados manifiestan discrepancias en la conceptualización de inclusión, e inequidades entre los subsistemas de educación superior. Además, la participación estudiantil es altamente valorada, aunque requiere estrategias de mejora a los incentivos que propicien el involucramiento estudiantil, destacando la necesidad de integrar competencias técnicas, educación inclusiva y formación ciudadana en las instituciones.

Palabras claves: inclusión, participación estudiantil, educación superior técnico profesional.

Resumo: A Educação Superior Técnico Profissional (ESTP), embora historicamente subvalorizada em relação ao sistema universitário, consolidou-se como uma opção eficaz de formação, devido à sua experiência no uso de tecnologias e à sua ligação com o setor produtivo. Este estudo, sob um paradigma construtivista e com metodologia qualitativa, analisa a consistência discursiva sobre participação e inclusão entre estudantes e gestores da ESTP, utilizando para isso grupos focais e entrevistas semiestructuradas com participantes seleccionados intencionalmente. Os resultados revelam discrepâncias na conceituação de inclusão e desigualdades entre os subsistemas da educação superior. Além disso, a participação estudantil é altamente valorizada, embora exija estratégias de melhoria nos incentivos que promovam o envolvimento dos estudantes, destacando-se a necessidade de integrar competências técnicas, educação inclusiva e formação cidadã nas instituições.

Fecha recepción: 08 de mayo de 2025
Fecha aceptación: 05 de septiembre de 2025
DOI: 10.5354/2735-7279.2026.83461



Palavras-chave: inclusão, participação estudantil, educação superior técnico profissional.

Abstract: Technical and Vocational Higher Education (TVHE), although historically undervalued compared to the university system, has established itself as an effective training option due to its experience with technology use and its connection to the productive sector. This study, based on a constructivist paradigm and qualitative methodology, analyzes the discursive consistency on participation and inclusion between students and institutional leaders in TVHE. Focus groups and semi-structured interviews were conducted with intentionally selected participants. The results reveal discrepancies in the conceptualization of inclusion and inequities between higher education subsystems. Furthermore, student participation is highly valued, although it requires improved strategies and incentives to foster greater engagement, highlighting the need to integrate technical skills, inclusive education, and civic education within institutions.

Keywords: inclusion, student participation, technical and vocational higher education.

INTRODUCCIÓN

La educación superior Técnico profesional (ESTP), se ha fortalecido en la última década como subsector educacional, dado a factores como el constante desarrollo e incorporación de las tecnologías, la experiencia en la formación de adultos y la articulación constante con los sectores productivos (vertebral, 2020). Esto se ha reflejado en un incremento en la matrícula de primer año alcanzando un 56,1% del total para el año 2025, y presentando una variación positiva entre el periodo 2021-2025 de un 18,2% en los Centros de Formación Técnica (CFT) y un 11,3% en los Institutos Profesionales (IP) (SIES, 2025).

No obstante, uno de los principales desafíos que enfrenta este subsector, es que concentran una alta proporción de estudiantes provenientes de los quintiles socioeconómicos más vulnerables (Centro UC, 2023). quienes presentan múltiples barreras culturales, sociales y educativas que limitan su participación e inclusión efectiva en el proceso formativo (Ulloa, 2020; Zúñiga et al, 2024). La literatura reciente señala que no solo afectan el acceso, sino también la permanencia y el involucramiento activo de los estudiantes, poniendo en riesgo la equidad y calidad educativa que persigue la ESTP (Riquelme, 2020).

La inclusión debe entenderse como un proceso integral que va más allá del acceso y abarca la participación plena y significativa, eliminando las barreras culturales y estructurales que reproducen desigualdades (Booth y Ainscow, 2000; Ulloa, 2020). En paralelo, la participación estudiantil se concibe como un factor clave para el empoderamiento, el desarrollo del sentido de pertenencia y la construcción de comunidades de aprendizaje, elementos que son fundamentales para el éxito académico y la transformación social (Clavijo y Bautista-Cerro, 2020; Fernández y Pérez, 2016).

Este estudio parte del reconocimiento que, aunque la ESTP responde a las demandas del mercado laboral, su matrícula está compuesta mayoritariamente por estudiantes vulnerables que requieren apoyo específico para participar activamente y desarrollar competencias ciudadanas.

Es por ello que presente trabajo busca describir la consistencia discursiva entre estudiantes y directivos de Educación Superior Técnico Profesional, sobre los ejes de inclusión y participación dentro de la institución, con la finalidad de conocer cómo estos aspectos se desarrollan, frente al antecedente de ser un subsistema que responde a las necesidades del mercado y que agrupa en su matrícula a los quintiles más vulnerables.

Educación superior técnico profesional

La Educación Superior Técnico-Profesional (ESTP) en Chile representa un componente fundamental en la formación de capital humano técnico, cuya historia se extiende desde mediados del siglo XIX con la fundación de la Escuela de Artes y Oficios en 1849. Esta institución sentó las bases para la educación técnica orientada a responder a las demandas productivas y sociales del país en ese momento. Posteriormente, la diversificación y expansión territorial del sistema técnico culminaron en la creación de la Universidad Técnica del Estado (1947), así como en instituciones emblemáticas como INACAP (1966) y DUOC (1968).

La reforma educacional de 1981 estructuró formalmente el sistema superior en dos subsistemas: universitario y técnico-profesional, dando pie a la creación de los Institutos Profesionales (IP) y Centros de Formación Técnica (CFT) mediante decretos con fuerza de ley (Ley N° 21.091, 2018).

Actualmente, la ESTP aglutina una proporción significativa de la matrícula nacional, representando en 2024 más del 50% de los ingresos a la educación superior, con aproximadamente 700 mil estudiantes matriculados en IP y CFT, tendencia que evidencia un crecimiento sostenido en los últimos años (Ministerio de Educación, 2024; Vertebral, 2022). Esta expansión responde a la creciente demanda de competencias técnicas en el mercado laboral.

La sostenibilidad del sistema técnico profesional se concibe desde múltiples ejes, tal como plantea Weller (2024), quien enfatiza la necesidad de equilibrar la dimensión 1) económica, mediante la alineación con demandas productivas regionales; 2) la ambiental, con el impulso a empleos verdes y el uso sostenible de recursos; y 3) la social, con la inclusión activa de grupos vulnerables, por ejemplo, personas con discapacidad, pueblos originarios y jóvenes de bajos ingresos. Este enfoque coincide con las directrices de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS 4) y la Agenda 2030, que promueven una educación que garantice equidad, calidad e inclusión (Billet, 2018).

No obstante, la ESTP en Chile continúa enfrentando desafíos estructurales que limitan su reconocimiento social y calidad percibida. Persisten estereotipos y percepciones de menor prestigio en relación con la educación universitaria, que se reflejan en la asignación desigual de recursos públicos (Arroyo y Pacheco, s.f.; Sanhueza,

2016.). Esta situación genera barreras para fortalecer y posicionar este subsistema como una opción formativa de calidad, relevante y valorada socialmente.

Inclusión

La inclusión educativa ha emergido como un principio fundamental frente a las desigualdades estructurales presentes en los sistemas educativos. La conceptualización de la inclusión ha evolucionado hacia un enfoque integral que incluye no sólo el acceso o la presencia física, sino la participación efectiva, la permanencia y el logro académico de estudiantes diversos (Booth y Ainscow, 2015). En la esfera internacional, documentos normativos como la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) establecen el marco regulatorio para sistemas educativos accesibles, equitativos e inclusivos.

En Chile, aunque se han realizado avances normativos que promueven la inclusión en todos los niveles, especialmente desde la promulgación de la Ley N° 21.091 y medidas específicas para la ESTP, la implementación práctica enfrenta desafíos considerables. Investigaciones recientes, como las de Zúñiga et al. (2024) evidencian que las barreras culturales, sociales y pedagógicas limitan la participación plena de estudiantes vulnerables, afectando su permanencia y titulación. Estas barreras incluyen prácticas institucionales excluyentes, estereotipos y limitaciones en la formación del profesorado para el manejo de la diversidad (Ulloa, 2020).

Los dilemas que se han identificado en Chile incluyen la persistencia de una lógica de competencia individual que margina la colaboración y el reconocimiento de la diversidad, la hegemonía de modelos estandarizados de aprendizaje y evaluación, y un enfoque biomédico predominante para atender la diversidad, patologizando diferencias en lugar de valorarlas (Duk y Murillo, 2016; Lerena y Trejos, 2015; Duk y Murillo, 2016; López et al, 2018). Estas problemáticas revelan que la inclusión debe abordarse no sólo desde la alteración de los procesos educativos, sino también desde la transformación cultural y estructural de las instituciones.

Considerando lo anterior, uno de los desafíos que se plantean, es pasar de una inclusión basada en el acceso y permanencia, a una inclusión que efectivamente garantice condiciones para la participación activa y el desarrollo de las potencialidades de cada sujeto en contextos educativos heterogéneos (Valdés et al., 2020). En la ESTP, donde predominan estudiantes de sectores vulnerables socioeconómicamente, esta tarea adquiere especial urgencia y complejidad, dado el impacto social y económico que representa su éxito formativo para la movilidad social.

Desde el marco conceptual, la inclusión se articula con la justicia social y la democracia, considerándose un derecho que fortalece la equidad y la cohesión social (Slee, 2012). En este sentido, la inclusión educativa pretende transformar las condiciones y estructuras que la producen, implicando a todos los actores educativos en el compromiso de generar entornos acogedores, diversos y resilientes.

Participación

La participación puede definirse como una acción que implica el involucramiento activo de las personas en los procesos de toma de decisiones, tanto a nivel individual como colectivo. Esta práctica se constituye en un elemento central para el desarrollo integral de los sujetos, en la medida en que permite el reconocimiento y la valorización de la diversidad de identidades, así como la garantía de aceptación e inclusión de todos los actores sociales (Albornoz et al., 2015; Amnistía Internacional, 1996).

Diversos estudios han demostrado que la participación contribuye a la cohesión social y a la aceptación mutua en contextos de diversidad, facilitando la construcción de comunidades educativas inclusivas (Linares, 2000; Valdés et al., 2020). En el plano pedagógico, la participación estudiantil favorece el desarrollo de competencias transversales, tales como el pensamiento crítico, la comunicación efectiva y el trabajo colaborativo, fundamentales para el aprendizaje en el siglo XXI (Martínez y Payá, 2007).

A pesar de ello, la participación estudiantil suele restringirse a ámbitos representativos con escasa influencia real en decisiones institucionales (Colduch et al., 2020). Asimismo, las formas tradicionales de participación, como la afiliación política o la consulta formal, han perdido atractivo especialmente entre los jóvenes, quienes prefieren modalidades menos convencionales y de carácter más inmediato y experiencial (Mardones, 2021).

En esta línea, se resalta el papel de la familia como núcleo fundamental de socialización, así como la influencia del entorno escolar en la formación identitaria de los estudiantes. A este respecto, la escuela cumple una función clave en la promoción del compromiso cívico y la formación ciudadana de los jóvenes respecto, (Alvarado et al. (2012, en Guzmán et al., 2023).

En educación superior, distintos autores identifican una baja implicación social del estudiantado, atribuida, en parte, a una visión individualista de la trayectoria académica. Bauman (2005) y Zayas et al. (2019) señalan que muchos estudiantes perciben la participación en actividades colectivas como una distracción o pérdida de tiempo, en contraste con la prioridad que atribuyen al logro de metas personales y profesionales.

MÉTODO

El presente trabajo se realiza bajo el paradigma constructivista, comprendiendo y reconstruyendo la realidad del entorno (Ramos, 2015), adoptando un enfoque cualitativo fenomenológico-hermenéutico, ya que es la recomendada para los estudios de temáticas poco exploradas como la presente (Fernández et al., 2014). La investigación es interactiva, pues busca recoger información de los participantes en sus ambientes naturales, conformando un estudio fenomenológico a fin de comprender la experiencia dentro de la institución a través de la descripción y contraste de los discursos sobre participación e inclusión entre estudiantes y directivos en la educación superior técnico profesional, (Husserl, 1998, en Fuster, 2019; McMillan y Shumacher, 2005).

Se ha realizado una selección intencionada de sujetos que aporten riqueza y diversidad contextual (Smith et al. 2022). Participaron dos directivos con experiencia en educación superior técnico profesional y políticas educativas, además de catorce estudiantes de distintas carreras técnicas de INACAP, sede Maipú, quienes demostraban una participación constante dentro de las actividades no académicas en el centro educacional.

Para la recolección de información, se emplearon entrevistas semiestructuradas con directivos, profundizando en sus concepciones y decisiones institucionales, mientras que con estudiantes se trabajó mediante grupos focales, que permitieron contrastar percepciones y construir significados compartidos. Esta estrategia se alinea con metodologías cualitativas actuales que favorecen la co-construcción del conocimiento y el respeto por la diversidad de voces (Berg y Lune, 2023; Lara et al., 2022).

El análisis de datos se realizó a través de una aproximación hermenéutica respaldada por el software Atlas.ti 9. El proceso consistió en una lectura exhaustiva de los textos, generando la codificación de los ejes definidos en el marco teórico: inclusión, participación y educación superior técnico-profesional (Saldaña, 2023; Urbano, 2016).

La validez y calidad metodológica se garantizaron usando triangulación de actores y revisión por expertos, además de respaldar los hallazgos con literatura reciente (Fernández et al., 2014; INJUV, 2022). Se aseguró la confirmabilidad mediante documentación sistemática, transcripción íntegra de datos y constante referencia a fuentes especializadas. Éticamente, se priorizó el consentimiento informado, el anonimato y la confidencialidad.

RESULTADOS

Los resultados han sido organizados en torno a las tres dimensiones centrales abordadas: Inclusión, Educación Superior Técnico Profesional (ESTP) y Participación Estudiantil. Se presentan a continuación con un enfoque interpretativo basado en los discursos de los participantes, sin perder de vista la distinción entre percepciones individuales y afirmaciones estructurales respaldadas por la literatura.

Percepciones y tensiones sobre inclusión

En esta dimensión, se observa un discurso inicial común en ambos grupos, que construye la inclusión principalmente desde una narrativa de igualdad de oportunidades y valoración positiva de la diversidad. Los estudiantes, en particular, naturalizan la diversidad como parte inherente y cotidiana del ambiente institucional. Este reconocimiento es coherente con tendencias contemporáneas que posicionan la diversidad como un valor constitutivo del espacio educativo (UNESCO, 2017).

Sin embargo, el análisis cualitativo manifiesta tensiones conceptuales y prácticas que contradicen esta aparente aceptación. Por ejemplo, un participante expresó: “Para mí, la inclusión es dar igualdad de oportunidades, igualdad de trato...” (D2) lo cual

complementa lo expresado por otro estudiante que señala que “la diversidad de gente se toma como algo normal, que es lo que es, es una cosa normal.” (E1).

Por el contrario de estas expresiones que evidencian una valoración positiva, se expresan otras declaraciones que reflejan una persistente perspectiva patologizante, especialmente respecto a la discapacidad: “Incluirlos como un igual... quizás no como un igual porque son personas diferentes, a la gente con discapacidad no la puedo tratar como una persona normal” (E12).

Esta afirmación indica la existencia de una concepción asistencialista que limita la inclusión a gestos simbólicos, tales como ceder el uso del ascensor, más que a transformaciones estructurales de la cultura institucional (Echeita y Ainscow, 2011).

Respecto a los directivos participantes, estos ratifican la existencia de políticas y lineamientos internos dentro de la institución para promover la inclusión, aunque expresan inquietudes sobre la genuinidad del compromiso institucional, advirtiendo que la inclusión pueda reducirse a cumplimientos netamente por ley, expresando: “que justamente no sean un conejillo de indias, ni tampoco un cumplimiento de número” (D1).

Esta visión institucional se enmarca en lo señalado por Booth y Ainscow (2011), quienes advierten que la inclusión real requiere transformaciones culturales profundas, más allá del cumplimiento de indicadores formales.

Asimismo, se detecta una brecha generacional en la percepción de la inclusión que podría ser un motor de cambio institucional. Un directivo observó: “La inclusión para alguien que tiene más de 40 años es distinta a la mirada de alguien que tiene 19 años. Para los jóvenes la inclusión es algo natural, pero para los que somos más adultos... la cuestionamos más.” (D2).

Este hallazgo es relevante para entender cómo las nuevas generaciones podrían facilitar la consolidación de una cultura inclusiva institucional.

Condicionantes de elección y valoración social de la ESTP

La dimensión de la Educación Superior Técnico-Profesional (ESTP) presenta varios hallazgos relevantes. En primer lugar, respecto a la elección de este subsistema por parte de los estudiantes, se identifican múltiples factores que trascienden el interés vocacional. Entre los mencionados se encuentran la cercanía geográfica de la institución, la estructura curricular de carreras de interés, los recursos económicos del estudiante, presiones familiares o la falta de éxito en la prueba de acceso a la universidad. Por ejemplo, un estudiante manifestó: “Fue por una decisión propia, también por lo que me decía mi familia, de que tenía que estudiar y ser mucho más que salir de cuarto y trabajar como cajera” (E3), mientras otro expresó consideraciones económicas predeterminantes: “Quería seguir estudiando... y técnico principalmente por las lucas” (E13).

Estas declaraciones individuales reflejan que las decisiones estudiantiles en el ámbito técnico profesional están marcadas por condicionantes estructurales. Además, se

identifican percepciones negativas que infravaloran a la ESTP, estableciendo una barrera social. “La educación técnico-profesional es como el hermano pobre, es como una educación olvidada” (D2).

Sobre las condiciones de financiamiento por parte del Estado, los directivos alertan sobre la desigualdad que se establece y que puede impactar negativamente en la permanencia de estudiantes de la ESTP que no logran obtener gratuidad, ni desean considerar un crédito.

“la beca bicentenario cubre el arancel referencial de una carrera universitaria, y la beca nuevo milenio, el valor máximo si no me equivoco eran \$860.000, y ese valor no ha cambiado nunca, y en las carreras TP el valor del arancel ha subido” (D2).

A pesar de estas dificultades, la ESTP es valorada por su potencial transformador en términos de movilidad social, como una vía legítima de desarrollo personal y profesional, buscando superar la lógica histórica de “segunda opción”, mediante políticas que reconozcan sus méritos y amplíen su prestigio público: “Para mí la educación técnico-profesional tiene una mirada de dignificar a las personas, de permitirles la movilidad social... cambiarles la vida” (D2).

Implicancias formativas en la participación estudiantil

La dimensión de participación exhibe percepciones heterogéneas entre estudiantes y directivos. Los estudiantes tienden a entender la participación principalmente como una oportunidad para la recreación y socialización, con gran énfasis en actividades extracurriculares, como las deportivas. Por ejemplo, un alumno afirmó: “Si se ve entretenido, como que uno lo va a pasar bien, y disfrutarlo, bacán” (E10). Esta valoración indica que la motivación está vinculada más a la vivencia experiencial que al compromiso político o institucional.

No obstante, también reconocen que la participación contribuye a una formación integral, surgiendo una tensión entre su percepción lúdica y su función formativa y socializadora. “La participación no solo forma el carácter de los estudiantes, sino también les enseña habilidades que no son fáciles de adquirir” (E4). Un desafío recurrente es la dificultad para vincular la participación a beneficios concretos, diseñando incentivos claros que conecten la participación con objetivos académicos y profesionales “Hay mucha gente que le gusta participar, pero no encuentra el porqué. Entonces ahí podría ser alguna recompensa (...) algún título o algo que te pueda servir para el currículum o formación” (E1).

Mientras tanto, directivos resaltan la importancia de fomentar una cultura institucional comprometida, enfatizando que este proceso debe ir más de la simple convocatoria, o participación sin vinculación: “Me gusta la participación, pero me gusta con compromiso (...) primero, que el estudiante se crea el cuento. Segundo, que el estudiante se planifique” (D2).

Finalmente, la dimensión política de la participación evidencia una baja implicancia por parte del estudiantado. Aunque muchos declaran tener espacios de conversación política en sus contextos familiares y reconocen las formas de participación y representación que se promueven desde la institución, esta temática no les genera interés, reflejando un distanciamiento de las formas tradicionales de involucramiento. Esta tendencia ha sido documentada en estudios recientes que evidencian una creciente apatía política en jóvenes chilenos, especialmente en contextos institucionales (INE, 2022): “Mi familia está muy metida con la política, pero... no es un tema de mi interés” (Participante 14).

DISCUSIÓN

El presente estudio tuvo como objetivo analizar los discursos sobre participación e inclusión entre estudiantes y directivos de una institución de educación superior técnico profesional (ESTP), evaluando su coherencia interna y las tensiones presentes.

En relación con la inclusión, se identifican marcadores de diferencia que evidencian distintas interpretaciones dentro de la comunidad educativa. Si bien tanto estudiantes como directivos conceptualizan la inclusión en términos de igualdad de oportunidades y valorización de la diversidad, lo que se alinea con postulados teóricos contemporáneos (Echeita y Ainscow, 2011; López, 2012; Valdés et al., 2020), persisten dilemas que limitan la ampliación del enfoque más allá de la discapacidad. Tal como lo advierte Pérez (2022), esta focalización parcial coincide con evidencias recientes en Chile que señalan un predominio de la inclusión circunscrita a personas con discapacidad, sin abordar integralmente la heterogeneidad de la comunidad (Palacios, 2017; Zúñiga et al., 2024). Por su parte, Alfaro (2022) profundiza esta idea, al señalar que las políticas chilenas tienden a adoptar un modelo de accountability focalizado en grupos específicos que requieren apoyos individuales, por sobre una visión de inclusión transversal o estructural.

Esta visión limitada sobre la inclusión tiende a generar percepciones contradictorias. Porque, así como testimonios estudiantiles naturalizan y valoran la diversidad, lo cual para la UNESCO (2017) es fundamental, existen otros que deslizan comentarios derechamente discriminatorios, y que encuentran razón en la coexistencia histórica de modelos rehabilitadores y sociales de discapacidad (Toboso y Arnau, 2008), donde se reconoce el derecho a participar, pero sin un compromiso pleno hacia los ajustes razonables necesarios. En esta línea, estudios recientes sobre inclusión en educación superior técnica recomiendan avanzar hacia un enfoque sustentado en el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y la eliminación activa de barreras institucionales (SENADIS, 2025).

Sobre las percepciones generacionales, la evidencia es congruente con investigaciones que muestran que las generaciones más jóvenes asumen la diversidad como una norma, mientras que generaciones mayores tienden a cuestionarla o resistirla (INJUV, 2022; Valdés et al., 2020). En efecto, los jóvenes podrían constituir agentes de

cambio cultural clave, favoreciendo la institucionalización de prácticas inclusivas auténticas y progresivas.

Por otra parte, respecto a la comparación entre los subsistemas de educación superior —universitario y técnico profesional—, se identificó una coincidencia entre estudiantes y directivos en torno a las inequidades estructurales que benefician al sistema universitario, tanto en financiamiento como en prestigio y acceso a recursos (Brunner et al., 2022; Sanhueza, 2015). Además, factores económicos, familiares y académicos, condicionan la elección de la ESTP, por lo que resignificar el subsector es fundamental para alcanzar mayor equidad educativa y social.

Respecto a la participación estudiantil, se confirma la relevancia del núcleo familiar como agente primario de socialización política, que incide en las conversaciones y actitudes políticas de los estudiantes (Mardones, 2021). Sin embargo, se observa una baja implicación en formas tradicionales de participación política dentro de la institución, replicando el desapego documentado en la juventud chilena contemporánea (INE, 2022). En contraparte, los estudiantes manifiestan un mayor involucramiento en actividades extracurriculares recreativas, especialmente deportivas, las que se constituyen como espacios de formación de vínculos y sentido de pertenencia, en consonancia con lo planteado por Romero-Iribas y Martínez (2017).

Finalmente, si bien se observa una baja participación del estudiantado en instancias representativas (Colduch et al., 2020), es relevante destacar el interés expresado por los directivos en fomentar su involucramiento en la toma de decisiones relativas a la vida institucional. Este hallazgo permite proyectar oportunidades para construir una cultura participativa más robusta, que articule de mejor forma los intereses del estudiantado con los objetivos institucionales.

CONCLUSIONES

El presente estudio evidencia que la inclusión y la participación estudiantil en la Educación Superior Técnico Profesional (ESTP) en Chile se encuentran en un proceso de construcción, donde se entrelazan avances discursivos con desafíos persistentes. Aunque tanto estudiantes como directivos valoran la diversidad y reconocen la relevancia de la inclusión, aún persisten tensiones que reflejan concepciones asistencialistas o patologizantes, especialmente respecto a personas en situación de discapacidad. En este contexto, la inclusión tiende a entenderse más como un cumplimiento normativo que como una transformación profunda de las culturas institucionales. No obstante, la naturalización de la diversidad entre los estudiantes más jóvenes representa una oportunidad significativa para impulsar cambios estructurales en esta materia.

Respecto a la percepción de la ESTP, se constata una valoración positiva de su carácter práctico y de su potencial como herramienta de movilidad social. Sin embargo, este reconocimiento convive con estigmas sociales y barreras estructurales que continúan posicionando a este subsistema como una segunda opción. La elección de estas instituciones por parte del estudiantado responde a factores vocacionales, económicos y contextuales, lo que da cuenta de una estrecha relación entre las

trayectorias educativas y las desigualdades estructurales existentes. A pesar de ello, estudiantes y directivos coinciden en que la ESTP cumple un rol fundamental en el desarrollo territorial y en la ampliación de oportunidades para sectores más vulnerables.

En cuanto a la participación estudiantil, se observa una vinculación limitada a actividades recreativas o extracurriculares, con escasa incidencia en procesos formales de toma de decisiones institucionales. Esta situación refleja una visión individualista de la trayectoria educativa, centrada en logros personales por sobre el compromiso colectivo. Sin embargo, también se reconocen valoraciones positivas en torno a los beneficios de la participación, especialmente en términos de socialización y sentido de pertenencia. Para fortalecer una cultura participativa más robusta, se vuelve indispensable que las instituciones generen espacios en que dialoguen los intereses estudiantiles con los valores institucionales las, beneficiando así el fortalecimiento de los estudiantes como agentes activos de transformación educativa.

Finalmente, es importante relevar las limitaciones metodológicas del estudio, especialmente vinculadas al acotado período de desarrollo de la investigación y a la ausencia de un componente cuantitativo que hubiera permitido una comprensión más amplia y representativa del fenómeno analizado.

Además, se sugiere que en futuras investigaciones incluir la percepción de docentes debido a su constante interacción con estudiantes, así como la de integrantes del sector universitario para avanzar hacia un estudio comparativo, con el fin de profundizar el tipo de dinámicas que distinguen a ambos subsectores en materia de inclusión y participación estudiantil.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albornoz, Natalia, Silva, Natalia, y López, Mauricio. (2015). Escuchando a los niños: Significados sobre aprendizaje y participación como ejes centrales de los procesos de inclusión educativa en un estudio en escuelas públicas en Chile. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 41(especial), 81-96. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000300006>
- Alfaro Urrutia, Jorge. (2022). Estudiantes con discapacidad entre inclusión e integración: Revisión sistemática de 10 años de tensiones y contradicciones. *Perspectiva Educativa*, 61(1), 152-180. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.61-iss.1-art.1211>
- Amnistía Internacional. (1996). Derechos humanos y participación ciudadana.
- Arroyo, C. y Pacheco F. (s.f.). Los Resultados de la Educación Técnica en Chile, Comisión Nacional de Productividad. Disponible en <https://www.cnep.cl>
- Arias-Gómez J, Villasís-Keever MÁ, Miranda-Novales MG. *El protocolo de investigación III: la población de estudio*. Rev Alerg Méx. 2016;63(2):201-206.

- Bauman, Z. (2005). *Amor líquido: acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Billett S. (2018). Virtual conference report on Improving the image of TVET. Bonn, Germany: UNESCO-UNEVOC International Centre, Platz der Vereinten Nationen.
- Biblioteca del Congreso Nacional. (2018). *Ley n°21.091 sobre Educación Superior*.
- Biblioteca Nacional de Chile. *La educación técnica en Chile. Memoria*.
- Brunner, J. J., Labraña, J., y Álvarez, J. (2019). *ESTP y mundo del trabajo desde una perspectiva comparada*. Centro de Políticas Comparadas de Educación; Enfoque de políticas ESTP N° 5.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. FUHEM, OEI.
- Brunner, J. J., Labraña, J., y Álvarez, J. (2022). *Educación Superior Técnico Profesional en Chile: Perspectivas comparadas*. Centro de Políticas Comparadas de Educación, Universidad Diego Portales. 1° edición.
- Calduch, I., Llanes, J., Montané, A., y Méndez Ulrich, J. L. (2020). Gobernanza y universidad: estudio iberoamericano sobre la participación estudiantil en las instituciones de Educación Superior. *Revista iberoamericana de educación*.
- Centro UC. (2023). Informe sobre inclusión socioeconómica en la educación superior técnico-profesional en Chile.
- Clavijo Castillo, R. G., y Bautista-Cerro, M. J. (2020). La educación inclusiva. Análisis y reflexiones en la educación superior ecuatoriana. *Alteridad*, 15(1), 113-124. <https://doi.org/10.17163/alt.v15n1.2020.09> Creswell, J. W., y Poth, C. N. (2024). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (5th ed.).
- Declaración de Salamanca. (1994). *Declaración y marco de acción sobre necesidades educativas especiales*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- Duk, C., y Murillo, F. J. (2016). La Inclusión como Dilema. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(1), 11-14. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000100001>
- Echeita, G., y Ainscow, M. (2011). *La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente*.
- Fernández, C., Hernández, R., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a ed.). McGraw-Hill Education. p. 358.

- Fuster Guillen, D. E. (2019). *Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229. DOI: [10.20511/pyr2019.v7n1.267](https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267)
- Guzmán-Utreras, E., Moscoso, Y. A., Soumastre, C. C., y Pérez, M. D. (2023). Ciudadanía, educación cívica y participación ciudadana como significados emergentes en estudiantes secundarios participantes de movimientos estudiantiles. *Revista Portuguesa de Educação*, 36(1), e23016-e23016.
- INACAP. (2023). Estudio sobre empleabilidad y movilidad social en titulación técnico-profesional.
- Instituto Nacional de la Juventud. (2022). *10° Encuesta Nacional de la Juventud*.
- Lara, M., Mansilla, M. P., de Agüero Servín, M., Mendiola, M. S., y Cazales, V. J. R. (2022). Los grupos focales como estrategia de investigación en educación: algunas lecciones desde su diseño, puesta en marcha, transcripción y moderación. *Revista CPU-e*, (34), 163-197.
- Lerena, B., y Trejos, J. (2015). Sobre la posibilidad de una educación inclusiva bajo el actual modelo de desarrollo económico y social chileno. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 9(2), 145-160.
- López Melero, M. (2012). La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(2), 131-160.
- Linares, J. (2000). Participación y cohesión social en contextos educativos diversos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 24(1), 112-129. <http://www.rieoei.org/RIE/02424Bueno.PDF>
- López, V., González, P., Manghi, D., Ascorra, P., Oyanedel, J. C., Redón, S., y Salgado, M. (2018). Políticas de inclusión educativa en Chile: tres nudos críticos. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(157), 1-18. DOI: [10.14507/epaa.26.3088](https://doi.org/10.14507/epaa.26.3088)
- Martínez, R., y Payá, M. (2007). Participación estudiantil y desarrollo de competencias transversales. *Educación y Pedagogía*, 19(2), 57-71. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/eduped/article/view/7219>
- Mardones, R. (2021). Voluntariado, organizaciones o acción no convencional: ¿qué mueve a los jóvenes chilenos? *Revista chilena de derecho y ciencia política*, 12(2), 188-212.
- ONU. (2006). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.
- Palacios, A. (enero-junio, 2017). El modelo social de discapacidad y su concepción como cuestión de derechos humanos. [Editorial]. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 8(1), pp. 14-18. DOI: <http://dx.doi.org/10.21501/22161201.2190>

- Pérez Castro, J. (2022). Dilemas de la inclusión y discapacidad en la educación superior. *Perfiles educativos*, 44 (175), 132-149. <https://doi.org/10.22201/issue.24486167e.2022.175.60179>
- Riquelme, P. (2020). Desafíos de la participación estudiantil en la educación técnico profesional. *Revista de Investigación Educativa*, 38(2), 85-100. <https://revistas.ucentral.cl/index.php/rea/article/view/1176>
- Romero-Iribas, A. M., y Martínez Priego, C. (2017). Topografía de las relaciones interpersonales en la postmodernidad: amistad y educación. *Revista Española de Pedagogía*, 75(267), 309-322. doi: 10.22550/ REP75-2-2017-08
- Ruiz, J. (2009). *Metodología de la investigación cualitativa* (Cuarta edición)
- Sanhueza, J. (2016). Estigma social y valoración de la educación técnico profesional en Chile. *Revista Chilena de Educación*, 18(1), 39-56. <https://revistas.uchile.cl/index.php/rech/article/view/42187>
- SENADIS. (2025). Inclusión y Diseño Universal para el Aprendizaje en la Educación Superior Técnico Profesional. Servicio Nacional de la Discapacidad. <https://www.senadis.gob.cl/inclusion-dua-2025>
- SIES (Sistema de Información de la Educación Superior). (2025). Balance de matrícula en educación superior técnico profesional en Chile.
- Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Ediciones Morata.
- Smith, J. A., Flowers, P., y Larkin, M. (2022). *Interpretative Phenomenological Analysis: Theory, Method and Research* (2nd ed.).
- Toboso, M., y Arnau, M. S. (2008). La discapacidad dentro del enfoque de capacidades y funcionamientos de Amartya Sen. *Araucaria, Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*, 10(20).
- Ulloa, M. (2020). Inclusión educativa en Chile: procesos, barreras y facilitadores. *Revista de Educación Inclusiva*, 15(3), 78-95. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/63>
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las necesidades educativas especiales*. Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad.
- UNESCO (2018). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. Francia.

- Valdés, R., Manghi, D., y Godoy, G. (2020). La participación estudiantil como proceso de inclusión educativa. *Sinéctica*, (55).
- Vertebral (2020). *Desafíos para la empleabilidad para el marco de la crisis social y sanitaria y la 4° revolución industrial*. Centro de Políticas Comparadas de Educación; Enfoque de políticas ESTP N°9, junio.
- Weller, S. (2024). La educación superior técnico profesional y el desarrollo regional. Reflexiones a partir del caso de Chile. (2024). *Revista Educación, Política Y Sociedad*, 9(2), 264-295. <https://doi.org/10.15366/rep2024.9.2.010>
- Zayas, R., Gómez, L., y Navarro, E. (2019). Participación estudiantil en educación superior: tensiones entre individualismo y colectividad. *Revista de Estudios Culturales*, 11(2), 71-89. <https://revistaedculturales.cl/index.php/rec/article/view/190>
- Zuñiga, I., Ortúzar, S., Bravo, M., Domínguez, M. J., Fierro, I., y Galilea, S. (2024). Educación Media Técnico Profesional en Chile: Una mirada desde la inclusión.