

Evolución en la definición del estudiante vulnerable en la investigación educativa

Evolution in the definition of the vulnerable student in educational research

Ariadna Isabel López Damián • José Albar Chavelas Mendoza • José Luis García García

RESUMEN

En este trabajo se presentan los resultados de una revisión de literatura en torno al concepto de “poblaciones vulnerables en la educación superior” empleado en 102 artículos de seis revistas, publicadas en tres países con un pasado de segregación racial (Australia, Estados Unidos e Inglaterra), y las subsecuentes políticas afirmativas en sus sistemas de educación superior. Se identifica que los conceptos de estudiantes en desventaja o en condición de vulnerabilidad se han desarrollado en las últimas dos décadas, transitando de una idea restringida respecto a quienes forman parte de estas poblaciones a una idea más amplia que incluye a otros grupos que antes no habían sido considerados (estudiantes de primera generación, estudiantes-trabajadores, estudiantes maduros, refugiados, migrantes, estudiantes con discapacidad y con necesidades educativas especiales). Al considerar los factores culturales, económicos, sociales y personales asociados a las desigualdades educativas de ciertas poblaciones es posible explicar las estructuras sociales violentas y la violencia cultural que permean la educación superior. La literatura ha visibilizado la existencia de factores multidimensionales asociados con desventajas para el acceso, permanencia y egreso de la educación superior, como resultado de estas violencias.

Palabras clave: Educación superior, estudiantes, investigación bibliográfica.

ABSTRACT

This paper presents the results of a literature review about the concept of “disadvantaged populations in higher education” employed in 102 papers of six journals published in three countries with a racial segregation background (Australia, United States and England), as well as affirmative action policies in their higher education systems. We found that the concept has evolved in the last two decades, from a restricted definition of those who are part of this populations, to a wider delineation which includes more groups which had not been considered previously (such as first generation students, student-workers, older students, refugees, disabled students, and special needs groups). By considering the cultural, economic, social and personal factors associated with educational inequalities in certain populations, it is possible to explain the violent social structures and cultural violence that permeate higher education. The literature has made visible the existence of multidimensional factors associated with disadvantages in access, permanence and graduation from higher education, as a result of this violence.

Keywords: Higher education, students, document research.

INTRODUCCIÓN

En las décadas recientes en México se han llevado a cabo iniciativas y políticas para democratizar la educación superior, fundamentalmente centradas en el acceso a la misma (Bracho, 2007; Gil, 1994; Silva-Laya, 2012). Sin embargo, la presencia de inequidades sociales en el país (Alcántara y Villa, 2014; Marchesi, 2000; Villa et al., 2017) resulta en la marginación de ciertas poblaciones que experimentan limitaciones para acceder, permanecer, avanzar y egresar de la educación (Marchesi, 2000; Silva-Laya, 2012). La desigualdad educativa es un problema internacional y, por tanto, no es exclusivo de México: se pueden encontrar grupos que no tienen acceso a los beneficios de la educación superior tanto en países en desarrollo como en países con un capitalismo avanzado (Brennan y Noffke, 2000; Fleischmann et al., 2014).

El contexto sociopolítico, económico e histórico de la educación y las condiciones de violencia estructural, es decir, la “estructura socio-política desigual que tiene como eje la explotación” (Galtung, 2003) en que se encuentran los diversos sectores en cada país, identifica y determina los grupos que sufren desigualdades educativas. No obstante, estos mismos factores, con sus particularidades en cada país, como la colonización, la segregación, la discriminación, entre otros, generan similitudes en la presencia de algunos de estos grupos en condición de vulnerabilidad. Por ejemplo, países como Estados Unidos, Canadá o Australia, pese a sus diferencias históricas y culturales, tienen estructuras violentas de discriminación y segregación hacia sus poblaciones originarias que tienen su origen en una historia de colonización (Gray y Beresford, 2008). Por otro lado, países como Inglaterra y Nueva Zelanda experimen-

Ariadna Isabel López Damián. Profesora de la Universidad Autónoma de Guerrero, México. Es Doctora en Higher Education Administration and Policy por la University of California, Riverside; Maestra en Investigación Educativa y Licenciada en Ciencias por la Educación por la UAEMor. Coordina el programa de Maestría en Docencia de las Ciencias Sociales de la UAGro. Ha publicado artículos y capítulos de libros en México, Estados Unidos y Canadá, relacionados con el trabajo académico, la identidad de los profesionales académicos y las concepciones de los estudiantes de nivel medio superior y superior. Correo electrónico: 20376@uagro.mx. ID: <https://orcid.org/0000-0001-9683-4998>.

José Albar Chavelas Mendoza. Universidad Autónoma de Guerrero, México. Es Maestro en Humanidades por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos y doctorante en Educación por El Colegio de Morelos. Actualmente es coordinador general de la Cátedra Sur “Comandante Lucio Cabañas” y subdirector de Administración y Gestión Escolar de la Escuela Superior de Antropología Social. Es profesor de la misma escuela. Sus líneas de trabajo son policías comunitarias y movimientos sociales. Correo electrónico: 999991@uagro.mx. ID: <https://orcid.org/0000-0002-0547-8789>.

José Luis García García. Profesor de tiempo completo de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Guerrero, México. Es Doctor en Filosofía por El Colegio de Morelos, Doctor en Ciencias Sociales y Doctor en Educación. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores y cuenta con Perfil PRODEP. Acompaña de manera activa a organizaciones populares, estudiantiles, sindicales y académicas en Guerrero. Miembro del núcleo básico de la Maestría en Docencia de las Ciencias Sociales y miembro fundador de la Cátedra “Lucio Cabañas”. Es miembro del grupo de trabajo “Educación e Interculturalidad” del CLACSO. Correo electrónico: josegarcia@uagro.mx. ID: <https://orcid.org/0000-0002-3281-1241>.

tan migración de familias con origen chino o turco que, debido a sus limitaciones económicas, de lenguaje o de capital social, se convierten en minorías desatendidas (Fleischmann et al., 2014). Dicha presencia permite comparar internacionalmente desigualdades educativas, por ello en esta revisión de literatura se seleccionaron tres países que comparten características sociales e institucionales como son un pasado colonial, constante inmigración y sistemas de educación superior con inequidad institucional, lo que hace factible su comparación.

La identificación de dichas similitudes en estos países permitiría que las investigaciones sobre desigualdades educativas realizadas en contextos específicos proyecten los resultados en otras realidades, como podría ser México. Así, proponemos que el estudio comparado de diferencias y similitudes entre diversos países permita realizar un análisis crítico de los fenómenos educativos locales y se pueda realizar un ejercicio de prospectiva, en el que explore la posible evolución de estos fenómenos.

Con base en estos planteamientos, se formulan las siguientes preguntas de investigación: De acuerdo con la literatura especializada publicada en Estados Unidos (EU), Inglaterra y Australia, ¿qué grupos o poblaciones estudiantiles han sido excluidas o desatendidas por la educación terciaria? y ¿De qué manera han evolucionado históricamente los conceptos de estudiantes no tradicionales o vulnerables? Con estas se busca lograr el presente objetivo: identificar las conceptualizaciones de poblaciones en condición de vulnerabilidad, en desventaja o en riesgo, en la educación terciaria, generadas en países con estructuras violentas, como un pasado colonial y de segregación, para explicar el desarrollo de las mismas. Para esto se ha realizado un análisis de artículos de investigación publicados en revistas indexadas de los tres países durante veinte años (1999-2018) (el proceso para ello se describe en la sección “Métodos”) empleando una visión de la vulnerabilidad como una condición ajena al sujeto.

La conceptualización tradicional de estudiantes vulnerables hace una asociación intrínseca del concepto de vulnerabilidad con el individuo; en esa visión, el y la estudiante vulnerable tiene características propias que le ponen en riesgo (Hernández et al., 2023). Aquí rechazamos esa visión y entendemos que se encuentra en condición de vulnerabilidad, derivada de situaciones económicas, familiares, educativas (Miranda et al., 2019), que forman parte de una estructura socio-política que promueve la desigualdad, la inequidad e injusticia (Galtung, 2003). Reconocemos que existe un vínculo entre pobreza, exclusión, desigualdades en el acceso y egreso educativo y la vulnerabilidad, que difícilmente se puede contrarrestar con decisiones, conductas o logros personales (Hernández et al., 2023). Al hacer esta distinción es posible separar a la persona del contexto y entender cómo el segundo limita, castiga y margina a la primera.

MÉTODOS

El fundamento epistemológico de la revisión de literatura internacional presentada en este artículo recae en el concepto de marco discursivo como base del conocimiento; esto incluye al conocimiento social, general y especializado. En esta visión se asume que la comprensión de un hecho o fenómeno social requiere identificar los marcos discursivos recurrentes, es decir, los significados específicos, el lenguaje compartido, que están anclados en un contexto social e histórico específico (Martínez, 2008) y que reflejan, por un lado, las teorías aceptadas en determinado campo del saber, y por otro las estructuras sociales del lugar en el que son creados dichos discursos (Archer y Hutchings, 2000). Con estos se explica e interpreta la realidad mediante aproximaciones consecutivas que evolucionan, por lo que los discursos muestran cambios asociados con momentos históricos diferentes (Martínez, 2008).

De esta forma, el sentido del lenguaje académico empleado para discutir o explicar las estructuras violentas que atraviesan la educación terciaria refleja construcciones sociales y las características de la educación superior; los imaginarios respecto a los beneficios individuales y colectivos que se adquieren al obtener un título universitario; la conceptualización del estudiante “típico”; las expectativas de participación (o exclusión) de ciertos actores y de la constitución de las jerarquías institucionales (Archer y Hutchings, 2000).

Los patrones de estos discursos se pueden conocer mediante estrategias de análisis que permiten su identificación y deconstrucción. La literatura que se revisa y describe aquí pone de relieve características de poblaciones en países desarrollados, con un pasado colonial, con poblaciones multiculturales y con olas continuas de inmigración, por ello los procesos guardan similitudes y son comparables. Es necesario tener en consideración las características culturales e históricas de estos países cuando se busque emplear los procesos identificados en esta investigación, como herramientas conceptuales para el análisis de otras realidades sociales (en las conclusiones se toma esta precaución al relacionar los hallazgos de la literatura internacional con el estudio de las desigualdades educativas en el contexto mexicano). A continuación se explican los procesos de selección, clasificación y análisis de la literatura que constituye el corpus de esta investigación.

Para el diseño de esta investigación se emplearon métodos bibliográficos y documentales para el acopio de artículos pertinentes al objeto de la investigación (Cordón et al., 2001). Mediante métodos de análisis de contenido (Silverman, 2001) se realizó el procesamiento de información de los artículos para reconocer las tendencias temáticas, los patrones discursivos y la evolución de los discursos desarrollados en la producción académica estudiada (Licea y Santillán-Rivero, 200). A continuación se da cuenta de dichos procesos.

Para la creación del corpus de literatura, primero se creó una lista de las revistas especializadas en educación y en sociología de la educación de los tres países, que contaran con indexación internacional y medición de factor de impacto. Este último, a pesar de que en México tiene sesgos como la representación de solo una parte de la producción o la incapacidad para reflejar la calidad de un documento y la forma en que un artículo contribuye al avance de la ciencia (Licea y Santillán-Rivero, 2002), se emplea aquí como un indicador de la importancia y acceso a una publicación que es relativamente más preciso para revistas de habla inglesa que se basan en los índices creados por el Institute for Scientific Information –ISI–. Es decir, se le empleó no para medir la calidad de las publicaciones, sino para identificar aquellas de más fácil acceso y las que contaban con información bibliográfica básica que se emplearía para este estudio (Licea y Santillán-Rivero, 2002). Con el uso de la lista de revistas generada, se seleccionaron seis que representasen la literatura de cada país: *Australian Educational Researcher* y *Australian Journal of Education*; *American Educational Research Journal* y *Sociology of Education*, y *British Educational Research Journal* y *British Journal of Sociology of Education*.

Posteriormente, se emplearon dos bases de datos (Jstor y EBSCO) para identificar los trabajos que además de ser publicados en dichas revistas reunieran los siguientes criterios: primero, en cuanto al nivel de estudios, se centraran en la educación terciaria y el acceso a ella; segundo, que estudiaran la desigualdad educativa que enfrentan los estudiantes; tercero, que construyeran argumentos a partir de la solidez teórica y los datos empíricos, y cuarto, para garantizar la delineación de patrones discursivos, por el hecho de haber delimitado espacialmente la muestra a solo tres países, la delimitación temporal se realizó por un periodo de 20 años. Así, en una primera búsqueda se identificaron 198 artículos que reunían los criterios uno, dos y cuatro; tras una revisión más minuciosa se realizó una depuración de 77 que no cumplían con el tercer criterio (carecían de bases teóricas o no incluían el análisis de datos empíricos). Además se descartaron 19 artículos en los que no se abordaba el estudio de una población en desventaja en particular. La muestra final se constituyó por 102 artículos.

Posteriormente se empleó el método de análisis de contenido de textos desarrollados para comunicaciones en masa (Silverman, 2001). Para ello, siguiendo las recomendaciones de Silverman (2001), en principio se estableció un conjunto de categorías abiertas de análisis para identificar elementos específicos de los artículos, estas incluyeron: tema, teoría, variables, población, muestra, metodología, métodos de investigación y argumento general de cada artículo. Posteriormente se realizó un análisis de los datos al interior de cada categoría para crear subcategorías precisas que representasen los datos y para crear tablas con estadísticos descriptivos (los más pertinentes se incluyen en los hallazgos). Con base en las subcategorías, se realizó un análisis más detallado de estos elementos para determinar los nombres con que

se identifica a las distintas poblaciones, cómo se les define y cuáles son sus características. Este análisis en tres momentos permitió tanto organizar los datos en categorías manejables como asegurarse de que las categorías no forzaran teóricamente a los datos y de que los distintos autores emplearon los nombres en la misma forma (Silverman, 2001).

Aunado a lo anterior se desarrolló un ejercicio para analizar la relación entre las categorías y subcategorías de poblaciones estudiantiles encontradas. Tal como Miles et al. (2014) lo recomiendan para el análisis de datos descriptivos, se elaboraron mapas conceptuales para representarlos gráficamente, con esto fue posible identificar las relaciones entre los grupos en desventaja y sus características, así como las diferencias y similitudes entre ellos, y el cambio de estas a través del tiempo.

Características del corpus de literatura

La proporción de estudios de cada país en el corpus de literatura es mayor para EU (40.2%) y para Inglaterra (39.2%), siendo la literatura australiana la menor en número y proporción (20.6%). Esta diferencia responde a que en el tercer país existe un número menor de revistas indexadas, volúmenes y artículos publicados por año, por lo que el número de estudios que se dirigían al tema que aquí se analiza es menor que en los otros dos. En los conceptos, teorías y categorías empleados en los estudios del corpus es posible identificar la presencia de discursos comunes, no solamente al país de publicación de los artículos sino también a otros países (véase Tabla 1), ya que más de la mitad de los artículos revisados (57.14%) emplean literatura internacional y poco más de una cuarta parte (28.4%) se desarrollaron con datos de países como Dinamarca, Austria, Eslovaquia, Noruega y Suecia, por mencionar algunos, solamente 2.9% de los estudios se realizaron en países de América Latina (Chile, Colombia y Brasil). Esto habla de la construcción de discursos comunes entre los colectivos académicos.

En la sección siguiente se exponen los resultados del análisis de las investigaciones referidas, sin embargo, debido al espacio disponible y a la cantidad de investigaciones que conforman el corpus de literatura, en este artículo se ha prescindido de la mayoría de las referencias bibliográficas,¹ solo se han incluido aquellas que se usan para la discusión más profunda de los argumentos (por ejemplo, Karen, 2002; Pásztor y Wakeling, 2018).

¹ Estas se encuentran en una base de datos a la que se puede acceder mediante la liga <https://docs.google.com/spreadsheets/d/1qLfXk18Ntk5GOs1nR207v19R2nNs0-BKT6PXuUJbVS8/edit?usp=sharing>

RESULTADOS

En los tres países la literatura indica poblaciones con una baja participación en la educación superior; en algunos casos por un acceso restringido a instituciones de educación superior –IES–; en otros, pese a tener acceso a ellas, presentan problemas para el aprovechamiento académico y obtención del grado. Así, encontramos un argumento común entre los autores: a medida que se promueve la equidad en el acceso de ciertas poblaciones a las IES, aparecen nuevos grupos marginados que requieren atención. Esto debido a que su marginación es reciente, como en el caso de los migrantes, o porque se desconocía o no se atendía a grupos que experimentan una educación diferenciada.

A continuación se describen las características generales de los artículos analizados; posteriormente se exponen las diferentes poblaciones en desventaja que se identificaron en los estudios, y finalmente se explica cómo se configura una definición sumativa y multidimensional de estas poblaciones en desventaja, conocidas como “estudiantes en condición de vulnerabilidad”.

Niveles y metodología

El corpus de literatura de los países estudiados incluye diferentes niveles dentro de lo que denominan educación post-secundaria, educación terciaria, o educación superior. De acuerdo a la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación –CINE– y los ocho niveles educativos que emplea –0 Educación de la primera infancia, 1 Educación primaria, 2 Educación secundaria baja, 3 Educación secundaria alta, 4 Educación postsecundaria no terciaria, 5 Educación terciaria de ciclo corto, 6 Grado en educación terciaria o nivel equivalente, 7 Nivel de maestría, especialización o equivalente, 8 Nivel de doctorado o equivalente (UNESCO, 2013)–, los estudios del corpus se encuentran del nivel 3 en adelante, con la mayoría de ellos en los niveles 5 y 6. Así, se puede observar que mientras que para todos los casos, considerando esta escala, los estudios terciarios incluyen licenciatura y maestría, por otro lado, en países como Australia, EU, Canadá e Inglaterra también incluyen educación vocacional, de pre-grado, certificaciones o educación técnica (que reciben el nombre de *Technical and Further Education* y *Vocational Education and Training* en Australia, *Associate's degrees* y *certifications* en EU y Canadá, y *Further education* en Inglaterra). A pesar de estas variaciones, se puede observar que el 68.6% del corpus de los estudios se enfocan en lo que en México se denomina el grado de licenciatura (nivel 6 de CINE), con un menor número de estudios acerca del nivel de técnico superior asociado o de posgrados (véase en Tabla 1 la sección “Nivel educativo estudiado”).

Respecto al diseño metodológico de las investigaciones analizadas, más de la mitad expresaron seguir lineamientos de los enfoques cuantitativos de investigación (58.8%); alrededor de una cuarta parte de los artículos se asumieron de corte cua-

Tabla 1
Características bibliométricas del corpus de literatura

Categoría	Número de artículos por país			Total	
	Australia	Estados Unidos	Inglaterra	n	%
Año en que se publicaron					
1999-2003	6	5	5	16	15.7
2004-2008	6	8	7	21	20.6
2009-2013	6	15	14	35	34.3
2014-2018	3	13	14	30	29.4
Metodología					
Cuantitativa	7	33	20	60	58.8
Cualitativa	6	6	12	24	23.5
Mixta	3	1	6	10	9.8
Revisión documental	2	1	2	5	4.9
Análisis de políticas	3	0	0	3	2.9
Nivel educativo estudiado					
Nivel 3 ^a	4	4	6	14	13.7
Nivel 4 ^b	0	0	1	1	0.9
Nivel 5	1	2	0	3	2.9
Nivel 5 y 6	0	0	2	2	1.9
Nivel 6	13	30	27	70	68.6
Nivel 6 y 7	1	0	0	1	0.9
Nivel 7 y 8 ^c	0	2	2	4	3.9
Niveles 2 a 7	1	0	0	1	0.9
Niveles 3 y 6	0	3	2	5	4.9
Niveles 3 a 7	1	0	0	1	0.9
Origen de los datos					
Estudios locales	19	31	23	73	71.6
Estudios internacionales	2	10	17	29	28.4
				102	100

El valor de N= 102

^a Estos estudios analizan los problemas de acceso a la educación superior, que enfrentan alumnos en el último año o al egresar de bachillerato o secundaria alta.

^b Investigación acerca de estudiantes en programas remediales o de apoyo para el acceso a educación terciaria

^c Artículos que especificaban un grado de maestría o que los estudian en conjunto (maestría, especialidad, doctorado).

Fuente: Elaboración propia.

litativo (23.5%); finalmente, una pequeña parte empleó el análisis documental o el análisis de políticas (7.8%), o métodos mixtos de investigación (9.8%) (véase Tabla 1). En cuanto al tipo de datos utilizados por cada tipo de metodología se destaca que en las investigaciones que se identifican como de orden cuantitativo y mixto se emplean bases de datos acerca de múltiples grupos y construidas nacional e internacionalmente para compararles; en tanto que los estudios cualitativos trabajaron con información sobre una sola población, en el caso de aquellos que llevan a cabo estas son de carácter teórico principalmente. Por otro lado, las investigaciones documentales y de análisis de políticas públicas se basaron en datos secundarios de las poblaciones, como encuestas nacionales y censos poblacionales, y se centraban más en el estudio de las estructuras violentas que generan desigualdad que en las poblaciones que las enfrentan. Finalmente, respecto a las metodologías se puede concluir que la diversidad de métodos empleados por las investigaciones analizadas es el resultado de la complejidad de las desigualdades educativas y la necesidad de utilizar información en los niveles macro, meso y micro para entenderla.

Subgrupos de estudiantes en desventaja

En los artículos de investigación seleccionados para la muestra se mencionan 25 poblaciones o grupos calificados como desatendidos, vulnerables, en desventaja, marginados o excluidos de la educación terciaria. En la Tabla 2 se enumeran los términos utilizados para hacer referencia a estas poblaciones y se organizan en cinco categorías, cuyos nombres se origina con el elemento que tienen en común, salvo la categoría de “estudiantes de primer año” que no tiene equivalente. Por su parte, las clasificaciones de clase social, raza²/etnia y género engloban diez poblaciones y representan la mayoría de los estudios (26.47%, 23.52% y 11.7% respectivamente), en tanto que las categorías no-tradicional y multicategoría se encuentran en buena parte de las poblaciones (14) y una proporción menor de estudios de cada población (véase Tabla 2).

Es importante resaltar que las investigaciones que consideran a las poblaciones por medio de los conceptos de clase social, raza/etnia o género se ubican fundamentalmente al principio del periodo, es decir, de 1999 al 2003, y permanecen durante dos décadas, con algunas variaciones. Por su parte, los trabajos centrados en la clase social analizan poblaciones con bajo ingreso económico (e. g., estudiantes de bajo nivel económico), que posteriormente se enfocaron en el análisis de poblaciones con otros

² Se utiliza el concepto de “raza” porque es el que se emplea en los artículos de investigación analizados, sin embargo, el concepto, desde el punto de vista antropológico, debería ser “pueblo”, “nación” o “cultura”, entendidos como un conglomerado humano que posee: 1) una comunidad de cultura, 2) conciencia de pertenencia, 3) proyecto común y 4) relación con un territorio, que puede ser pasado o presente (Villoro, 1998).

Tabla 2*Nombres asignados a las poblaciones en desventaja*

Nombre de las poblaciones	Países			Subtotal	%
	Australia	Estados Unidos	Inglaterra		
I Clase				26.47	
Estudiantes con bajo nivel económico	2	6	6	14	13.73
Hijos de clase trabajadora	0	1	6	7	6.86
Clase baja	0	6	0	6	5.88
II Raza/etnia				23.52	
Minoría racial o étnica	0	10	1	11	10.78
Raza negra	0	2	2	4	3.92
Hispanos/latinos	0	2	0	2	1.96
Inmigrantes	0	1	1	2	1.96
Indígenas/aborígenes	5	0	0	5	4.90
III Género				15.68	
Mujeres	2	4	6	12	11.76
Hombres	1	2	1	4	3.92
IV No-tradicionales				9.82	
Estudiantes no tradicionales	1	0	2	3	2.94
Estudiantes maduros	0	0	1	1	0.98
Estudiantes-trabajadores	2	0	0	2	1.96
Estudiantes con discapacidades	1	0	2	3	2.94
Estudiantes de primera generación en la universidad	0	0	1	1	0.98
V Multicategoría				23.52	
Minoría, baja clase social	1	2	2	5	4.9
Minoría, no-local, calificaciones promedio, BNE	0	0	1	1	0.98
Jóvenes, afroamericanos, BNE	0	1	0	1	0.98
Refugiados, primera generación, minoría racial, BNE	1	0	0	1	0.98
Mujeres y hombres, asiáticos, musulmanes, locales e internacionales	1	0	0	1	0.98
Jóvenes, minoría y no-minoría, egresados de secundarias precarias	0	3	5	8	7.84
Jóvenes de provincia, primera generación, BNE	3	1	0	4	3.92
Jóvenes blancos, de provincia, y clase trabajadora	0	0	1	1	0.98
Jóvenes, blancos, clase trabajadora	0	0	2	2	1.96
Estudiantes de primer año de estudios	1	0	0	1	0.98
Totales	21	41	40	102	100

BNE: bajo nivel económico.

Fuente: Elaboración propia.

tipos de limitaciones, como acceso a redes sociales o conocimiento sobre el sistema educativo (por ejemplo, hijos de clase trabajadora). Respecto a EU e Inglaterra, las investigaciones sobre raza/etnia evolucionaron del estudio minoría/no-minoría (por ejemplo, minoría racial o étnica) al tratamiento particular de una raza o etnia (por ejemplo, estudiantes hispanos/latinos); no obstante, en Australia los estudios centrados en el binomio población indígena/no-indígena siguieron vigentes. Finalmente, los trabajos que abordan el enfoque de género en los tres países sufrieron un cambio en su perspectiva, al pasar de estudios sobre las desventajas enfrentadas por las mujeres hacia la incorporación de problemas de bajo rendimiento de los estudiantes hombres.

Las poblaciones en desventaja clasificadas como no-tradicional y multicategoría incluyen investigaciones concentradas en la segunda mitad del periodo estudiado, es decir, del 2009 al 2018. Dichas investigaciones conceptualizan a las poblaciones desde un enfoque diferente. En ambos casos, los estudiantes pertenecen a dos o más de los grupos mencionados en las primeras categorías. Así, en la categoría no-tradicionales se incorpora a estudiantes considerados atípicos. Esto puede ser por su edad –es decir, son estudiantes maduros o mayores a lo considerado como “normal”–, por su constitución familiar, su grado de habilidad, su origen, su manejo del idioma, o una mezcla de estas. Por otro lado, el rubro de multicategoría incorpora poblaciones que pertenecen a diversos grupos poblacionales en desventaja, como pueden ser jóvenes en zonas rurales, de primera generación y bajo nivel económico.

En las investigaciones de las cinco categorías se puede observar un desarrollo tanto en el concepto como la forma de estudiar poblaciones en condición de desventaja. El proceso de diversificación en la educación terciaria está presente en los tres países estudiados e implica la convergencia de la expansión de la educación superior, y el flujo y la mezcla permanentes de nuevas poblaciones (Woodin y Burke, 2007). Esto ha reconfigurado la complejidad de la población estudiantil. Así, las investigaciones más actuales señalan que tanto los factores internos (personales) como externos (sociales, económicos, y culturales) son fundamentales para entender la configuración del concepto e investigación de los estudiantes vulnerabilizados.

Complejizar las conceptualizaciones

En los tres países es posible observar un proceso de complejización en la definición de dichas poblaciones en desventaja. En este sentido, encontramos que el 25.48% de estas investigaciones centran su estudio en poblaciones o grupos que son el resultado de la interrelación de diversas identidades sociales y culturales (ver la categoría V y la población de estudiantes no-tradicionales en la Tabla 2). Estos estudios surgen de la idea de que no todos los miembros de un grupo experimentan la educación de igual forma. Por tanto, expresiones como “los estudiantes miembros de minorías han ganado mayor inclusión en las IES” requieren precisiones importantes respecto a

aspectos como a qué minorías se hace referencia, cuál es el nivel de acceso, con qué nivel de logro, en qué contexto socioeconómico, entre otros.

Por su parte, la categoría V se enfoca en la manera en que los estudiantes experimentan los distintos tipos de desigualdad, resultado de estructuras violentas de exclusión; cómo las afrontan y cuáles son los apoyos de sus instituciones por pertenecer a varias poblaciones en desventaja. Cabe resaltar que estas investigaciones generalmente se centran en una población en específico, que se aborda a fondo. Las diferentes poblaciones en desventaja en esta categoría se identifican por tener elementos de pertenencia a varios grupos, por ejemplo: estudiantes hombres y blancos, miembros de la clase trabajadora que viven en una zona rural en Inglaterra (Bathmaker et al., 2013); mujeres, musulmanas, estudiantes de primera generación que cursan primer año en Australia, o estudiantes negros de bajo ingreso económico en Estados Unidos (Vue et al., 2017). Así, estas investigaciones se proponen denotar las diferencias entre los distintos grupos poblacionales y la diversidad de experiencias estudiantiles.

Otra perspectiva que abordan las investigaciones revisadas respecto a la identidad de los diversos grupos poblacionales consiste en analizar las desigualdades que afrontan distintos grupos de manera simultánea ($n = 7, 6.36\%$). Estas investigaciones utilizan indicadores de pertenencia social y cultural para establecer diferencias en los grupos poblacionales con base en su clase social, raza, etnia y género de forma simultánea. El proceso de construcción de los conceptos en las investigaciones analizadas parte de la base teórica de que las desigualdades son sumatorias y de que los estudiantes que son parte de más de un grupo en desventaja afrontan más estructuras de desigualdad, que incluyen el acceso, la permanencia, el aprovechamiento académico y el egreso de las IES. Este fenómeno ha sido conceptualizado como *multidimensionalidad de la desigualdad educativa* (Villa et al., 2017).

Por otro lado, la creación de etiquetas que dan nombre a poblaciones muy específicas habla de la complejidad de las poblaciones en desventaja. Dichas etiquetas hacen referencia a la suma de diferentes categorías. Por ejemplo, la etiqueta de estudiantes identificados como “no-tradicionales” hace referencia a una población estudiantil que trabaja, de edad mayor que el promedio, que detuvieron su educación, con obligaciones familiares, cuyo tránsito de la educación media a la educación terciaria no es directa, y que poseen una lengua materna distinta al inglés (Byrom y Lightfoot, 2013). Este término hace alusión a su multidimensionalidad, es decir, identifica a una población diferenciada caracterizada por enfrentar múltiples obstáculos para llevar a cabo su trayecto en la educación terciaria. La construcción de este concepto parte del hecho de que las desigualdades en este nivel poseen una amplia gama de factores, que van más allá del género, la etnia y la clase social, como se ha planteado de manera general desde los estudios feministas con respecto al concepto inicial de interseccionalidad, que además son simultáneos y que se interrelacionan de forma compleja.

Dichas características y su interacción son el reflejo de lo que Johan Galtung denomina *violencia estructural*, es decir, una estructura socio-política desigual que tiene como eje la explotación, en la que unos, los de arriba, sacan provecho de otros sectores, los de abajo, de dicha estructura (Galtung, 2003). Este tipo de violencia impide “la realización de la persona como tal o dificulta la satisfacción de las necesidades humanas fundamentales” (López, 2012). En este caso específicamente se refiere al derecho de diversas poblaciones a la educación terciaria. Por otro lado, en cuanto al carácter simultáneo y sumatorio de las distintas dimensiones (o violencias) que caracterizan a los “estudiantes no tradicionales”, se pueden entender también desde los estudios feministas con el concepto de *interseccionalidad*, es decir, que los sucesos y circunstancias sociales, económicos y políticos, de una persona y la sociedad en la que vive, difícilmente se pueden entender determinados por un solo factor sino por múltiples ejes que actúan conjuntamente y se influyen mutuamente (Hill y Bilge, 2016), como la raza, el género o la clase. Respecto a mujeres “estudiantes no tradicionales” y la simultaneidad y multiplicidad de factores como la clase social, el género, el trabajo, la migración, las redes familiares y el cambio social, y su impacto en el tránsito por la educación superior, también se han documentado en países de habla hispana (González, 2010).

La identificación y comprensión de las causas de por qué ciertos grupos son considerados en desventaja ha permitido tener una perspectiva compleja de la desigualdad educativa y, por tanto, de la forma en que se ha conceptualizado. En un primer momento, la identificación de las poblaciones en desventaja partía de elementos como menor capital cultural o aspiraciones limitadas. En la actualidad el discurso dominante en la literatura analizada parte de la identificación de problemas estructurales, es decir, las estructuras violentas que generan desigualdad entre las poblaciones, limitando acceso a la educación superior.

Este nuevo enfoque es el que nos permitiría generar condiciones para transitar del apoyo individual y atomizado, dirigido a los estudiantes no tradicionales, hacia políticas públicas de las IES y gubernamentales, que atiendan los problemas estructurales que dan origen a las grandes desigualdades sociales en cuanto al acceso, permanencia y eficiencia terminal en las IES. En este sentido, la identificación de las características de estos sectores estudiantiles pretende dotar a las IES de herramientas para su gestión positiva al interior de las mismas, priorizando políticas de equidad y justicia social.

DISCUSIÓN

Las investigaciones del corpus evolucionaron de un enfoque en los problemas de acceso a la educación superior a otro que incluye además el estudio de las condiciones estructurales que generan desigualdad en la permanencia, el egreso y el éxito posterior al egreso, observado principalmente en el ingreso económico, el estatus, el prestigio

laboral y la continuación de estudios de posgrado. Esto responde, en parte, a un cambio en los problemas enfrentados por los estudiantes. En las décadas de 1970 y 1980 la dificultad principal eran las desigualdades de acceso a la educación superior enfrentados por minorías étnicas, mujeres y grupos con bajo nivel económico (Paterson e Iannelli, 2007). Con los procesos de masificación de la educación ocurridos internacionalmente, que llevaron a una disminución incipiente en las desigualdades de acceso para algunos de estos grupos (Keane, 2011; Pásztor y Wakeling, 2018; Paterson e Iannelli, 2007) principalmente en IES de estatus o prestigio limitado (Karen, 2002), se dio un cambio en el enfoque de las investigaciones realizadas por la comunidad científica, hacia una concepción ampliada del éxito educativo.

Para las poblaciones en desventaja, así como para todos los grupos estudiantiles, su capacidad de acceder a y egresar de la educación superior depende de factores personales y factores estructurales-institucionales. Entre los primeros se encuentran habilidades, actitudes, decisiones y características individuales que intervienen para que a nivel individual un o una estudiante decida solicitar ingreso a una institución educativa de nivel CINE 5 y 6, pero juegan un papel menor en que sean aceptados o logren egresar (Abrahams, 2018; Goldrick-Rab, 2006). Características personales, tales como experiencias, disposiciones y expectativas son importantes para determinar el logro académico (Grayson, 2011), sin embargo, en la mayoría de los países incluidos en el corpus de literatura no es la norma que los estudiantes salgan adelante en la educación superior y mejoren su posición social por dichas características solamente (Byrom y Lightfoot, 2013; Pearce et al., 2008). Esto pone de relieve la importancia de incluir los elementos estructurales-institucionales (culturales, sociales, económicos, políticos) y del sistema educativo que excluyen y marginalizan a las poblaciones estudiantiles al momento de analizar la experiencia de los estudiantes.

Los artículos centrados en las poblaciones que experimentan desigualdad de acceso a la educación identifican que esta se inicia en ciertas prácticas previas a la educación superior. Durante la educación básica, mayor número de estudiantes de bajos recursos y minorías son orientados a campos ocupacionales en lugar de a profesionales o a IES técnicas en lugar de universitarias (Boland et al., 2018) y reciben menor información acerca de los requisitos de ingreso a universidades selectivas (Abrahams, 2018) que los estudiantes de estratos medios y altos. Aunado a esto, miembros de las clases medias y altas tienen mayor probabilidad de asistir a mejores bachilleratos y, por lo tanto, obtener mejor formación e información, necesarias para transitar por la educación terciaria (Jack, 2016). Es decir, la configuración del sistema educativo ofrece oportunidades desiguales a los estudiantes de la clase trabajadora, media baja y baja: limita sus condiciones para reunir los requisitos de ingreso, entender los procesos de admisión y ser aceptados por una IES.

Los estudios que se centran en las desigualdades de oportunidades, una vez que las poblaciones en desventaja han sido aceptadas en un colegio o universidad, muestran que las IES ofrecen programas que no pueden ser aprovechados por todos los estudiantes, por ejemplo, los estudiantes de estratos sociales bajos que necesitan trabajar tienen mayor dificultad para participar en actividades en el campus (Bozick, 2007). Así mismo, las IES que atienden a las poblaciones marginadas están en mayor desventaja (Karen, 2002) y tienen menor número de programas para apoyar a poblaciones específicas como estudiantes con problemas de aprendizaje, por ejemplo. Algunas IES cuentan con apoyos económicos especiales por ser reconocidas como instituciones que sirven a las minorías, como las hispanas en EU o los grupos indígenas en Australia; sin embargo, estos apoyos solo mejoran en parte la atención a los estudiantes y remedian las carencias institucionales solo parcialmente (Boland et al., 2018).

En los estudios se identifica que las oportunidades de los estudiantes también se ven obstaculizadas por percepciones sesgadas que tienen de ellos algunos actores de las IES y por la discriminación y microagresiones derivadas de estas. Esto es una muestra de lo que Galtung (2003) denomina *violencia cultural*, es decir, “aquellos aspectos de la cultura, el ámbito simbólico de nuestra existencia [...] que pueden utilizarse para justificar o legitimar violencia directa o estructural”. Así, estas conductas de rechazo pasivo son dirigidas hacia poblaciones consideradas como menos capaces y que tradicionalmente no forman parte del gremio, por ejemplo, mujeres y afrodescendientes en las ciencias, o indígenas y nativos en la educación superior (McGee, 2016; Minikel-Lacocque, 2013), justificando la reproducción de las estructuras violentas de exclusión y explotación social. Mediante estos comportamientos, los miembros de las IES expresan las bajas expectativas que tienen sobre ciertos estudiantes para el aprendizaje, logro y dominio de conocimientos, capacidades, habilidades y técnicas (McGee, 2016). Las microagresiones suscitan malestar emocional en los estudiantes al poner en duda sus habilidades y conocimientos, y obstaculizan sus posibilidades de logro educativo.

En este sentido, los datos muestran la importancia de considerar la complejidad de las poblaciones estudiantiles, su origen, sus necesidades, capacidad de enfrentar los retos específicos y condiciones estructurales que plantea la educación superior.

En los artículos se priorizan enfoques centrados en la realidad objetiva más que en las construcciones subjetivas respecto a las desigualdades educativas; esto se evidencia en las metodologías empleadas. La mayoría de las investigaciones emplearon métodos cuantitativos de investigación, mientras que los métodos cualitativos, los métodos mixtos, los métodos de análisis documental y de análisis de políticas educativas fueron trabajados en menor medida. Las implicaciones de esto se discuten en las conclusiones.

CONCLUSIONES

La literatura de las últimas dos décadas en Australia, EU e Inglaterra es multidisciplinaria, diversa en sus aproximaciones teóricas y metodológicas, y centrada en la exploración objetiva de las causas y consecuencias de las desigualdades educativas. Las investigaciones argumentan que los diversos grupos y subgrupos de personas en desventaja experimentan las desigualdades de manera diferente, por lo que es necesario el estudio de las desigualdades tomando en cuenta estas diferencias. Por otro lado, las desigualdades que enfrentan los estudiantes se ven multiplicadas si pertenecen a más de un grupo en desventaja y esto es la norma en la actualidad. Con lo anterior, argumentamos aquí que el estudio de las desigualdades educativas requiere de la relación entre múltiples factores y, por lo tanto, de la recolección de datos e información diversas.

La evolución de los conceptos para nombrar a las poblaciones en desventaja que acceden, permanecen y egresan de las IES se ha dado en dos sentidos: en número y en complejidad. En cuanto al primero, las poblaciones en desventaja estudiadas han incrementado; respecto al segundo, las investigaciones más recientes consideran la interrelación entre diversas variables para explicar la inclusión o exclusión de distintas poblaciones que llegan a la educación terciaria. Ambas perspectivas hacen énfasis en las estructuras de violencia que generan desigualdad en la educación superior y que deben ser interpretadas como un fenómeno complejo, es decir, que se explica por la presencia de diversos factores culturales, económicos, sociales y personales.

De esta forma, dichas conceptualizaciones son construcciones sociales resultado de múltiples factores y procesos que interactúan unos con otros (Marchesi, 2000), que se mantienen y alimentan a través del tiempo y que existen en todas las sociedades complejas (Villa et al., 2017). Sus causas no son unidimensionales sino multidimensionales e interactivas, es decir, incluyen tanto factores individuales como sociales, culturales y del sistema educativo (Marchesi, 2000; Silva-Laya, 2012). En el marco de esta complejidad se ha presentado una conceptualización de las desigualdades educativas, en la que se considera como algo más que un problema individual y se le reconoce como un fenómeno estructural, es decir, que se encuentra atravesado por condiciones económicas, sociales, culturales, de género, etcétera, de cada país. Por lo anterior, se asume en este trabajo que futuras investigaciones sobre la desigualdad educativa deben aproximarse al problema desde una perspectiva multidimensional, que considere factores individuales, grupales, institucionales, culturales y sociales de participación en la misma.

A medida que se avanza en el estudio y respuesta a los problemas de poblaciones marginadas o en desventaja, nos encontramos con las estructuras violentas que generan las desigualdades que enfrentan los nuevos grupos. Esto es un indicador que debe ser considerado en futuras investigaciones (tanto en esos países como en

el nuestro) y en las políticas y estrategias actuales que se implementarán en diversas poblaciones, para poder realizar ejercicios de prospectiva de los grupos que podrían llegar a ser marginados.

Diversas poblaciones enfrentan distintos obstáculos y emplean diferentes criterios para decidir sobre su participación en la educación superior, por lo que las estrategias unidimensionales pueden ser poco efectivas, o inclusive tener el efecto contrario al que se busca. Los programas o políticas diseñados necesitan tomar en cuenta esta diversidad, en particular las características culturales de cada grupo, a fin de lograr su aceptación por parte de estas poblaciones. Por ejemplo, los programas dedicados a la inclusión de estudiantes de sobreedad deben hacer hincapié en la flexibilidad de los programas y en pedagogías que trabajen sobre los conocimientos, lenguajes, experiencias y redes de los estudiantes adultos; mientras que los programas que busquen reducir la desigualdad de egresados de clase trabajadora pueden estar más enfocados en la aportación de recursos sociales y culturales adicionales a los académicos.

Los hallazgos del presente estudio ponen de relieve la necesidad de que futuras investigaciones sobre las desigualdades educativas tomen en cuenta que los aspectos individuales, grupales, así como los estructurales, es decir, económicos, institucionales, culturales y sociales, intervienen en las desigualdades de manera diferente en diversos subgrupos. Por un lado, es necesario identificar cómo las desigualdades educativas son vividas por miembros de grupos específicos y cómo las entienden dichos individuos. Por otro lado, es necesario investigar las diferencias entre las formas en que diversas instituciones de educación superior enfrentan o reproducen diversas desigualdades. Investigaciones de este tipo tienen el potencial de ofrecer soluciones no solo para los síntomas (como se ha venido haciendo hasta el momento) sino también para las fuentes de las desigualdades educativas.

El potencial del presente artículo es acercar datos internacionales a nuevos investigadores con limitado acceso a los mismos, así como a estudiantes interesados en la investigación internacional pero que tienen la barrera del idioma inglés. Aunado a lo anterior, esta investigación presenta un panorama internacional de las poblaciones en condición de desventaja y aporta información para tomadores de decisiones, creadores de políticas y diseñadores educativos, que les permita generar mejores condiciones de estudio, así como impactar positivamente en el diseño de estrategias para atender las necesidades de diversos grupos en México, siempre contextualizando a las características del sistema educativo mexicano. Con base en los hallazgos de esta investigación, argumentamos que el estudio de las desigualdades educativas en México requiere tomar en cuenta la relación de múltiples factores entre los que es necesario incluir elementos estructurales de un pasado colonial que incluyó procesos de mestizaje cultural, la historia reciente de luchas sociales, las (im)posibilidades regionales de educación superior, los obstáculos económicos que enfrentan diversos grupos, así como elementos de ámbito individual y personal.

Planteamos también, con base en lo hallado y discutido en este artículo, que futuras investigaciones que se centren en grupos en condición de vulnerabilidad necesitan incorporar recolección de datos que incluyan tanto aspectos objetivos como subjetivos de las instituciones de educación superior y de los actores educativos, que permitan identificar las necesidades, obstáculos y logros específicos de cada población y en cada IES. Dado que la mayoría de los estudiantes de educación terciaria en México asisten a universidades públicas estatales, las cuales se rigen de forma autónoma, es necesario que cada IES analice las estrategias mediante las que enfrentan o, por el contrario, reproducen las desigualdades y que por lo tanto les vuelven partícipes en mantener condiciones de vulnerabilidad para ciertos estudiantes.

REFERENCIAS

- Abrahams, J. (2018). Option blocks that block options: Exploring inequalities in GCSE and A level options in England. *British Journal of Sociology of Education*, 39(8), 1143-1159. <https://doi.org/10.1080/01425692.2018.1483821>
- Alcántara Santuario, A., y Villa Lever, L. (2014). Desigualdad social y educación superior. *Universidades*, (59), 4-8. <https://www.redalyc.org/pdf/373/37332547002.pdf>
- Archer, L., y Hutchings, M. (2000). 'Bettering yourself'? Discourses of risk, cost and benefit in ethnically diverse, young working-class non-participants' constructions of higher education. *British Journal of Sociology of Education*, 21(4), 555-574. <https://doi.org/10.1080/713655373>
- Bathmaker, N., Ingram, N., y Waller, R. (2013). Higher education, social class and the mobilisation of capitals: Recognising and playing the game. *British Journal of Sociology of Education*, 34(5-6), 723-743. <https://doi.org/10.1080/01425692.2013.816041>
- Boland, W. C., Gasman, M., Nguyen, T., y Castro Samayoa, A. (2018). The master plan and the future of on minority-serving institutions: Assessing the impact of State policy on minority-serving institutions. *American Educational Research Journal*, 55(6), 1369-1399. <https://doi.org/10.3102/0002831218787463>
- Bozick, R. (2007). Making it through the first year of college?: The role of students economic resources, employment, and living arrangements. *Sociology of Education*, 80(3), 261-285. <https://doi.org/10.1177/003804070708000304>
- Bracho, T. (2007). *Evaluación del Programa Nacional de Becas y Financiamiento. PRONABES 2001-2007*. CIDE.
- Brennan, M., y Noffke, S. E. (2000). Social change and the individual: Changing patterns of community and the challenge for schooling. En H. Altrichter y J. Elliot (eds.), *Images of educational change* (pp. 66-74). Open University Press.
- Byrom, T., y Lightfoot, N. (2013). Interrupted trajectories: The impact of academic failure on the social mobility of working-class students. *British Journal of Sociology of Education*, 34(5-6), 812-828. <https://doi.org/10.1080/01425692.2013.816042>
- Cordón García, J. A., López Lucas, J., y Vaquero Pulido, J. R. (2001). *Manual de investigación bibliográfica y documental. Teoría y práctica*. Pirámide.
- Fleischmann, F., Kristen, C., Heath, A., Brinbaum, Y., Deboosere, P., Granato, N., Jonsson, J., Kilpi-Jakonen, E., Lorenz, G., Lutz, A., Mos, D., Mutarrak, R., Phalet, K., Rothon, C., Rudolphi, F., y Werfhorst, H. (2014). Gender inequalities in the education of the second generation in Western countries. *Sociology of Education*, 87(3), 143-170. <https://doi.org/10.1177/0038040714537836>
- Galtung, J. (2003). *Violencia cultural*. Gernika Gogoratuz.
- Gil Antón, M. (1994). *Los rasgos de la diversidad, un estudio sobre los académicos mexicanos*. UAM-Azcapotzalco.
- Goldrick-Rab, S. (2006). Their every move: Following an investigation of social-class in college pathways differences. *Sociology The Journal of the British Sociological Association*, 79(1), 61-79. <https://doi.org/10.1177/003804070607900104>

- González Monteaguado, J., (2010). Biografía, identidad y aprendizaje en estudiantes universitarios no tradicionales. Estudio de caso de una mujer trabajadora. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14(3), 131-147. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56715702010>
- Gray, J., y Beresford, Q. (2008). A 'formidable challenge': Australia's quest for equity in Indigenous education. *Australian Journal of Education*, 52(2), 197-223. <https://doi.org/10.1177/000494410805200207>
- Grayson, J. P. (2011). Cultural capital and academic achievement of first generation domestic and international students in Canadian universities. *British Educational Research Journal*, 37(4), 605-630. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.487932>
- Hernández González, A., Martínez Girón, R. C., Ansola Hazday, E. R., y García Ayala, J. (2023). Estudiantes en condiciones de vulnerabilidad en la CUJAE: una aproximación a su conceptualización. *Referencia Pedagógica*, 11(1), 120-137. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2308-30422023000100120&lng=es&tln=es
- Hill Collins, P., y Bilge, S. (2016). *Interseccionalidad*. Morata.
- Jack, A. A. (2016). (No)harm in asking: Class, acquired cultural capital, and academic engagement at an elite university. *Sociology of Education*, 89(1), 1-19. <https://doi.org/10.1126/science.135.3503.554>
- Karen, D. (2002). Changes in access to higher education in the United States: 1980-1990. *Sociology of Education*, 75(3), 191-210. <https://doi.org/10.2307/3090265>
- Keane, E. (2011). Distancing to self-protect: The perpetuation of inequality in higher education through socio-relational dis/engagement. *British Journal of Sociology of Education*, 32(3), 449-466. <https://doi.org/10.1080/01425692.2011.559343>
- Licea de Arenas, J., y Santillán-Rivero, E. G. (2002). Bibliometría ¿para qué? *Biblioteca Universitaria Nueva Época*, 5(1), 3-10. <https://www.dgb.unam.mx/rbu/ne-2002-01/pgs-03-10.pdf>
- López, M. (2012). *Noviolencia: teoría, acción política y experiencias*. Educari.
- Marchesi, A. (2000). Un sistema de indicadores de desigualdad educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, (23). <https://rieoei.org/historico/documentos/rie23a04.htm>
- Martínez, M. (2008). *Investigación cualitativa, etnográfica en educación: manual teórico práctico*. Trillas.
- McGee, E. O. (2016). Devalued Black and Latino racial identities: A by-product of STEM college culture. *American Educational Research Journal*, 53(6), 1626-1662. <https://doi.org/10.3102/0002831216676572>
- Miles, M., Huberman, A. M., y Saldaña, A. (2014). *Qualitative data analysis: A sourcebook of new methods*. Sage.
- Miranda, J., Valenzuela, J., Jurado, P., y Reyes, M. (2019). Representaciones docentes en torno al concepto de vulnerabilidad educativa en el contexto de educación superior en Chile. *Revista Espacios*, 40(36), 14, <https://www.revistaespacios.com/a19v40n36/a19v40n36p14.pdf>
- Minikel-Lacocque, J. (2013). Racism, college, and the power of words: Racial microaggressions reconsidered. *American Educational Research Journal*, 50(3), 432-465. <https://doi.org/10.3102/0002831212468048>
- Pásztor, A., y Wakeling, P. (2018). All PhDs are equal but ... Institutional and social stratification in access to the doctorate. *British Journal of Sociology of Education*, 39(7), 982-997. <https://doi.org/10.1080/01425692.2018.1434407>
- Paterson, L., e Iannelli, C. (2007). Social class and educational attainment: A comparative study of England, Wales, and Scotland. *Sociology of Education*, 80(4), 330-358. <https://doi.org/10.1177/003804070708000403>
- Pearce, J., Down, B., y Moore, E. (2008). Social class, identity and the "good" student?: Negotiating University culture. *Australian Journal of Education*, 52(3), 257-271. <https://doi.org/10.1177/000494410805200304>
- Silva-Laya, M. (2012). Equidad en la educación superior en México: la necesidad de un nuevo concepto y nuevas políticas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 20(4). <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/965/951>
- Silverman, D. (2001). *Interpreting qualitative data. Methods for analysing talk, text and interaction*. Sage.
- UNESCO [Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura] (2013). *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación Cine 2011*. Instituto de Estadística de la UNESCO.
- Villa Lever, L., Canales Sánchez, A., y Hamui Sutton, M. (2017). *Expresiones de las desigualdades sociales en espacios universitarios asimétricos*. Instituto de Investigaciones

- Sociales UNAM/Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.
- Villoro, L. (1998). *Estado plural, pluralidad de cultura*. Paidós/UNAM.
- Vue, R., Haslering, S. L., y Allen, W. R. (2017). Affirming race, diversity, and equity through Black and Latinx students' lived experiences. *American Educational Research Journal*, 54(5), 868-903. <https://doi.org/10.3102/0002831217708550>
- Woodin, T., y Burke, P. J. (2007). Men accessing education: Masculinities, class and choice. *The Australian Educational Researcher*, 34, 119-134. <https://doi.org/10.1007/BF03216869>

Cómo citar este artículo:

López Damián, A. I., Chavelas Mendoza, J. A., y García García, J. L. (2024). Evolución en la definición del estudiante vulnerable en la investigación educativa. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 15, e2138. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v15i0.2138



Todos los contenidos de *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.