

EL CAPITAL RELACIONAL DE LOS ESTUDIANTES EN LA UNVIERSIDAD¹

LIDIA DAZA PÉREZ²

En los capítulos anteriores se hace hincapié en la importancia de las características sociodemográficas y de bagaje familiar de los estudiantes universitarios, y cómo se relacionan con los datos de acceso, elección, y dedicación a los estudios. Este trabajo amplía la mirada para poner la atención en los elementos institucionales, y analizar las oportunidades y restricciones que encuentran los estudiantes en el contexto universitario, que contribuyen de algún modo a configurar sus motivaciones y elecciones respecto a los estudios. Se trata de entender a los agentes en su contexto social (Gambetta, 1996; Sullivan, 2001). Desde la sociología de la educación se considera que el origen social va perdiendo peso en los resultados a medida que el individuo tiene más edad. De modo que al alcanzar la universidad, es importante contemplar cómo se relacionan los elementos institucionales con la experiencia universitaria y los resultados académicos.

La universidad, en su forma de organizarse e impartir la docencia, no deja de ser un espacio de socialización en el que se generan dinámicas y relaciones propias. Los estudiantes participan a diferentes niveles según condicionantes como el régimen de dedicación, la motivación, la compatibilización de estudios con otro tipo de responsabilidades, entre otras cuestiones. Pero el modo en que la universidad organiza a los estudiantes y sus actividades de aprendizaje informa sin duda del tipo de espacios y de vinculación que la institución pone al alcance de sus estudiantes.

¹ El presente artículo forma parte de la investigación titulada “Los estudiantes ante la nueva reforma universitaria” del “Plan Nacional de investigación científica, desarrollo e investigación tecnológica” (CSO2008-02812) financiada por el Ministerio de Ciencia e Innovación.

² ldaza@ub.edu. Departament de Sociologia i Anàlisi de les Organitzacions. Universitat de Barcelona.

Teniendo en cuenta estos elementos, el presente artículo se adentra en el análisis de la realidad de los estudiantes universitarios desde una doble perspectiva. Desde una dimensión macro de la universidad examina las condiciones de aprendizaje de diferentes titulaciones en pleno proceso de consolidación de la reforma de Bolonia. Y desde una dimensión micro, aborda la experiencia del estudiante en dicho contexto, y en concreto las relaciones sociales que establece con el entorno universitario.

El contexto universitario español

En las últimas décadas las universidades de nuestro territorio han participado de dos grandes transformaciones dentro del sistema europeo de educación superior. Un primer cambio ha sido el proceso de expansión de la educación superior, que ha implicado un incremento de efectivos que acceden a la universidad, procedentes de diferentes capas sociales. Lo cual ha implicado una realidad de estudiantes enormemente heterogénea. Y un segundo cambio, más reciente, que ha derivado de la Declaración de Bolonia (1999) y que en las universidades catalanas especialmente se aprovechó para llevar a cabo una transformación en las metodologías docentes, anunciadas en reformas anteriores pero que no se habían acabado de implementar (Daza, 2013).

Los estudiantes universitarios hoy

La expansión de la educación superior es un fenómeno que recorre todos los sistemas educativos modernos a lo largo de la segunda mitad del siglo XX. En España, este crecimiento cuantitativo se produce a partir de los años setenta. En términos de alumnos matriculados, entre 1975 y finales de los noventa se produce un crecimiento muy significativo que a continuación da paso a una cierta estabilización, sin volver a alcanzar los valores máximos conseguidos en el curso 1999-2000. Actualmente se habla de casi un 40% de la cohorte de jóvenes que acceden a la universidad.

Desde un punto de vista de la oferta, en el contexto catalán, y tras la transferencia de competencias a las comunidades autónomas, durante los años ochenta se incrementa el volumen de subvenciones por parte del gobierno de la Generalitat de Catalunya a las universidades. Aunque también lo hace el gobierno central para todas las regiones. Lo cual conduce a una expansión e implantación territorial del sistema universitario. Hasta el año 1995 la educación superior catalana pasa de tres a siete universidades, una privada, y la Universitat Oberta de Catalunya (UOC), que se inicia en este mismo año. La consecuencia es, de nuevo, un incremento importante de estudiantes que pueden acceder a los estudios universitarios.

Pero lo llamativo de este proceso, desde un punto de vista sociológico, es el incremento en la heterogeneidad de perfiles de estudiantes que acceden a la universidad. Se amplía la diversidad de intereses, expectativas, necesidades, etc., que obliga a pensar una universidad más

flexible, alejada de la universidad elitista. De lo contrario, acechan consecuencias negativas que ya apuntaron algunos investigadores al advertir sobre el peligro de tener una universidad masificada, por número, pero también por el trato despersonalizado y por la falta de atención a la diversidad de perfiles (VVAA, 1996; Christie et al, 2004; Meyer y Ramírez, 2010: 331-332). Pero hasta hace poco, en España y Catalunya, han sido escasos los trabajos centrados en analizar las particularidades de los estudiantes universitarios, tratándolos a menudo como una masa homogénea. Es con el advenimiento de Bolonia y los cambios acontecidos, que se empieza a tomar una mayor consciencia de su centralidad y de la necesidad de conocer mejor este colectivo. Lo evidencian iniciativas como la creación del Observatorio de la vida y participación de los estudiantes (Campus-Vivendi), vinculado al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, al que le sigue el Observatori de l'Estudiant de la Universitat de Barcelona (2012), la financiación de estudios en el marco del Programa Estudios y Análisis versados en el estudiante universitario, así como recientes investigaciones de tesis (Elias, 2008; Villar, 2011; Daza, 2013; Soler, 2013) y algunos artículos derivados que ponen de manifiesto la diferente forma de estar y vivir la identidad de estudiante universitario; aprender, interactuar y participar en la universidad, estrechamente relacionado con las condiciones de vida del estudiante. Esta evolución no puede entenderse sin tener en cuenta las investigaciones internacionales que se han ido realizando en paralelo sobre estos temas (Langa, 2006; Brennan, 2010; Mullen, 2010).

La culminación del proceso de Bolonia

Paralelamente, el proceso de Bolonia, a parte de la transformación en la estructura de las titulaciones, contiene un replanteamiento sobre las metodologías de enseñanza-aprendizaje. No obstante, no se trata de algo innovador propio de Bolonia, pues la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: visión y acción, en su artículo 9 ya hacía referencia a los “métodos educativos innovadores: pensamiento crítico y creatividad”. En ella se habla de la necesidad de pensar un modelo de enseñanza superior más flexible, pero sobre todo, centrado en el estudiante. Y si nos centramos en la evolución de la universidad española y catalana, tampoco se trata de algo que trae la reforma. En el caso español, existen antecedentes sobre la necesidad de transformar la docencia universitaria que se remontan a 1969 con el documento La educación en España. Bases para una política educativa. En él se expresa algo que resulta muy familiar y actual de los programas de formación del profesorado y guías que marcaron el proceso de adaptación al EEES de la universidad española antes de alcanzar el año 2010: “La Universidad no puede ser sólo un centro donde el profesor imparte enseñanzas magistrales, distanciado de sus alumnos, con un escaso o nulo conocimiento de sus posibilidades, de su vocación, de su rendimiento y de las dificultades con que tropiezan en la adquisición de conocimientos, hábitos, actitudes y valoraciones.”.

No obstante, pese a esta voluntad de transformación, durante muchos años se fueron introduciendo parches en el modelo universitario sin alcanzar un verdadero proceso de modernización. Así que con la llegada de Bolonia, se presenta la oportunidad de transformar definitivamente las prácticas metodológicas en las aulas. Tal cambio se fundamenta en la idea de

situar al estudiante en el proceso de aprendizaje; dando respuesta a la diversidad de capacidades y situaciones que presentan los estudiantes, al mismo tiempo que fomentando una mayor interacción entre los estudiantes y la institución universitaria (metodologías más participativas, trabajos en grupo, tutorías, evaluación continua, formas de participación diversas de los estudiantes en los espacios del campus, etc.). Todo ello es lo que da lugar a que se empiece a hablar del concepto de dimensión social, que aparece como uno de los elementos clave en las declaraciones y reuniones europeas sobre educación superior, y que conecta directamente con la preocupación antes mencionada por la heterogeneidad del colectivo, retroalimentando la necesidad de más estudios en este ámbito. El Comunicado de Berlín (2003) es el primero que reconoce explícitamente la importancia de que los estudiantes gocen de las condiciones de estudio y de vida adecuadas para que puedan finalizar sus estudios en el tiempo previsto y de forma efectiva. Se requiere para ello tener un mayor conocimiento sobre la situación social y económica de los estudiantes. No obstante, el término de dimensión social no fue del todo definido hasta el Comunicado de Londres (2007), en el que se expresa que el objetivo de la dimensión social debe ser la ‘societal aspiration that the student body entering, participating in and completing higher education at all levels should reflect the diversity of our populations’ (Unesco, 2013). Sobre ello profundizan los siguientes comunicados, recomendado a los diferentes países poner en práctica, mediante sus propias estrategias, acciones orientadas a identificar qué colectivos se encuentran subrepresentados en la educación superior, y diseñar políticas encaminadas a incorporarlos en el sistema.

Siguiendo con la reforma metodológica, ahora en las universidades catalanas, la documentación elaborada al respecto (proyectos institucionales, planes estratégicos y guías de implantación, desarrollados a partir del 2005) apunta cuatro elementos claves para esta transformación: las metodologías docentes y los sistemas de evaluación, la acción tutorial, la participación más activa del estudiante en el aprendizaje y en la institución, y el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TICs). Todas ellas aparecen como ejes fundamentales en la Guia general per dur a terme les proves pilot d'adaptació a les titulacions a l'EEES (AQU, 2005). Un estudio realizado sobre Bolonia en universidades públicas catalanas (UB, UAB, UPF y UPC) (Daza, 2011), realiza un diagnóstico del estado de la reforma en diferentes titulaciones, partiendo del modelo de necesidades de Maslow y Herzberg, y su aplicación al rendimiento educativo³. El trabajo concluyó con la existencia de diferentes velocidades y niveles de implementación de la reforma, e identificó tres tipos de contexto para el aprendizaje en la universidad actual⁴.

³ Los datos de la investigación se recogieron en el curso 2008-2009. Aunque hasta el año 2010 no se puede hablar de una total implantación de Bolonia en las universidades españolas, en las universidades catalanas ya se venía introduciendo en muchas titulaciones mediante la puesta en marcha de los planes piloto y la tradición de experiencias de innovación docente.

⁴ La tipología obtenida surge del análisis de: a) las condiciones ambientales del contexto académico, que contribuyen de algún modo a la motivación del estudiante a la hora de estudiar (factores higiénicos o de mantenimiento) (por ejemplo, el número de estudiantes por aula, estudiantes por ordenador, espacios de tutorías, si existe un plan de acción tutorial, etc.); y b) las condiciones relacionadas con la tarea que satisfacen necesidades individuales o psicológicas (factores motivadores) (por ejemplo, acciones institucionales orientadas

Un primer conjunto de enseñanzas que describió como caracterizadas por un **contexto de tipo A**, o **contexto favorecedor del aprendizaje**. Son aquéllas que presentaban mejores condiciones físicas y de información para el nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje, y con más elementos de motivación en relación al proceso de aprendizaje (evaluación diversificada, trabajo en grupo, tutorías académicas, tutorías de carrera, etc.). Es decir, se eran las titulaciones que más habían avanzado respecto a los criterios de la reforma, donde se ofrecían las condiciones de aprendizaje potenciadoras de una mayor motivación e implicación del estudiante. Aquí quedaron enmarcadas las titulaciones de Arquitectura, Ingeniería Técnica en Telecomunicaciones y Biología, en primer lugar, y a continuación, Traducción e Interpretación y Humanidades. Un segundo grupo fue el correspondiente a un **contexto de tipo B** o **contexto motivador aunque masificado**. Eran enseñanzas que, a pesar de presentar prácticas orientadas a motivar al estudiante en el aprendizaje, lo hacían en condiciones masificadas o con recursos insuficientes. Por tanto presentaban mayores dificultades para motivar al estudiante y lograr mejoras educativas. Aquí se ubicaron las carreras de Farmacia y Enfermería, y en menor medida, Educación Social. Y por último, el tercer grupo fue el **contexto de tipo C** o **contexto delimitador**, en el que la reforma apenas se había producido. Aquí se situaron Ciencias Empresariales y Química, aunque con ciertas diferencias entre ellas. A pesar de encontrarse en una situación muy similar en cuanto a los recursos, Ciencias Empresariales presentaba pequeñas experiencias docentes y acciones orientadas al estudiante (PAT, tutorías entre iguales), mientras que en Química estaban ausentes.

El análisis en profundidad de las titulaciones ubicadas en cada categoría, así como del perfil de sus estudiantes, puso de manifiesto el denominado efecto composición social, y su influencia sobre comportamientos de implicación y dedicación del estudiante a los estudios. Las titulaciones mostraron una diferente composición social en cuanto al estudiantado localizado en sus aulas. Algo que refuerza otros trabajos previos que afirman que la universidad de masas sólo ha supuesto una democratización relativa de la educación superior (Langa Rosado, 2003; Ariño y Llopis, 2011; Troiano y Elias, 2013), y que se trata de una universidad estratificada horizontal y verticalmente. Esto último también es el marco de referencia para entender otra conclusión que se extrajo del estudio, y es que se observó que allí donde se ofrecían prácticas pedagógicas más participativas y próximas a la filosofía de Bolonia, se daba una mayor participación e implicación del estudiante. La explicación se halló en el hecho que en estas titulaciones se concentraba un tipo de estudiante próximo al que denominamos el perfil tradicional; con más tiempo y motivación para el estudio. Debido a que la reforma no estaba del todo implantada, quedó por saber qué pasaría en aquellos estudios donde la reforma todavía no había alcanzado su máximo apogeo, y se caracterizaban por tener estudiantes a tiempo parcial o con una menor dedicación al estudio. ¿Se produciría una menor implicación? ¿O la reforma y las nuevas prácticas docentes conseguirían motivar a este perfil de estudiante? Dar respuesta a esta pregunta es algo que a día de hoy resulta bastante difícil, debido a la convergencia que se ha producido entre la fase última de culminación de la reforma y la crisis económica actual. Los recortes de ella derivados en la

a la pertenencia, promoción del trabajo en grupo, fórmulas de evaluación diversificadas, etc.).

educación superior han frenado el proceso de cambio y muchas de las medidas tomadas han dado marcha atrás.

Por otro lado, en cuanto a las primeras repercusiones del cambio metodológico en el comportamiento de los estudiantes, los datos muestran que Bolonia ha implicado una mayor presencia del estudiante en las aulas y su participación en un mayor número de espacios de aprendizaje diferentes al aula. Lo que por otro lado ha sido motivo de fuertes reivindicaciones y protestas por lo que implica para las personas que compaginan estudios y trabajo, ya que disponen de menos tiempo para estas nuevas reglas del juego tal y como se están implementando. Otras investigaciones sobre abandono ya advertían con respecto a este perfil de estudiante, y sobre la necesidad de flexibilizar los horarios, poder matricularse de pocos créditos permitiendo una vía más lenta de estudios, ofrecer asignaturas rotativas de mañana o tarde en cursos académicos diferentes, flexibilizar el contacto con los profesores, poder reducir la asistencia a clase compensándola con otras actividades, proponer asignaturas semipresenciales, aumentar y mejorar del uso de la red virtual, establecer una franja horaria libre para actividades en grupo, tutorías, o desarrollar asignaturas intensivas en períodos no laborales (Masjuan, 2005; Elias, 2009).

En suma, todos estos resultados llevan a menudo a realizar una lectura negativa de Bolonia y a no dejar ver algunos de los avances alcanzados. Lo que nos dicen los datos es que Bolonia se ha implementado sin los recursos mínimos suficientes para cumplir las recomendaciones dadas en el proceso –lo que más arriba denominamos como los factores de mantenimiento–, que poco tienen que ver con la filosofía de Bolonia (Morales, Pardo y Álvarez, 2010). Y si bien se ha puesto en el centro del huracán al estudiante, y la necesidad de dar respuesta a sus necesidades de aprendizaje teniendo en cuenta su dimensión social, resulta que el modo en que se implementan las políticas y los medios puestos al alcance sólo han llegado a algunos perfiles de estudiante, perjudicando a otros, como es el caso de los estudiantes que estudian y trabajan simultáneamente. Finalmente, la dificultad de alcanzar las mismas oportunidades educativas para todos los perfiles se ha visto incrementada porque el cambio ha coincidido con un momento de crisis económica fuerte que ha supuesto un elevado recorte presupuestario para las universidades y la imposibilidad de consolidar los cambios metodológicos según lo establecido.

El capital relacional de los estudiantes en el contexto universitario

Los cambios más arriba señalados sitúan en un nuevo plano la experiencia de ser estudiante universitario, evidenciándose que no existe una única manera de experimentar esta etapa por la que pasan muchos jóvenes y no tan jóvenes, y que por tanto es más adecuado hablar de las experiencias o formas de ser estudiante en la universidad.

El modo de estar y ser en la universidad se ha transformado, no sólo por la diversidad de estudiantes que acuden a las aulas, sino también por los cambios metodológicos derivados de

Bolonia. La enseñanza se orienta hacia la actividad del estudiante, y por tanto, es él quien debe buscar los recursos necesarios y gestionarlos a favor de su formación. Por ello resulta importante conocer cómo los estudiantes se desenvuelven en este nuevo contexto universitario; qué tipo de relaciones establecen, desde el punto de vista de su experiencia académica y social, en qué medida se relacionan con contextos más o menos adaptados a Bolonia, o si bien se trata de unos patrones de interacción relacionados con sus características personales.

Los estudios realizados en las universidades catalanas sobre la implementación de esta renovación pedagógica y sus efectos en el aprendizaje, manifiestan algunas primeras transformaciones en este sentido. En general, se produce una ligera reducción del alumnado por clase, y se consolida la evaluación continua (eliminando la fórmula de un único examen final como la forma de evaluación mayoritaria) para evaluar los aprendizajes y las competencias de los estudiantes. En el caso de las titulaciones con una trayectoria de reforma más avanzada, se muestra una mayor presencia del trabajo en grupo en la mayoría de las asignaturas, y una mayor presencia de las tutorías y otras actividades de aprendizaje más participativas (Daza, 2011). Los efectos derivados son una mayor presencia del estudiante en la universidad; el estudiante aumenta de forma considerable el número de horas a la semana que dedica a clases de participación activa y a tutorías en grupos reducidos con el profesorado. Lo cual favorece el sentimiento de pertenencia y arraigo a la institución (Eliás, Masjuan y Sanchez, 2012), compensando los discursos de desarraigo producidos a partir del proceso de masificación universitaria (McInnis, 2002). En términos de resultados, dichas transformaciones dejan entrever un aumento en la persistencia de los estudiantes en la universidad, reduciéndose así los niveles de abandono, aunque esto sólo se ha podido comprobar para los estudiantes tradicionales (estudiantes a tiempo completo). Para las personas que compaginan los estudios con una ocupación u otras cargas familiares, se constata que, a pesar de los esfuerzos realizados por responder a las exigencias pedagógicas derivadas de Bolonia, su tiempo es mucho más limitado. Y eso acaba afectando a las redes de apoyo que pueden establecer a la hora de pedir ayuda o estudiar conjuntamente con otros compañeros, así como al tiempo disponible para las diferentes actividades vinculadas al estudio. Por otro lado, otra encuesta realizada a estudiantes universitarios de toda España, en la que se les pregunta sobre la valoración que hacen de Bolonia desde el punto de vista de las metodologías de aprendizaje implementadas, los universitarios lo perciben como una vuelta al instituto. Manifiestan un exceso de control en la asistencia a clase y la evaluación continua, pese a la voluntad de favorecer una mayor autonomía del individuo y una mayor flexibilidad en relación con el estudio (Soler, 2013).

Frente a este nuevo escenario universitario, la propuesta ha sido abordar el análisis de los estudiantes universitarios con una mirada sociológica, que por otro lado no es novedosa. Centrarse en la experiencia del estudiante prestando atención a la relación que mantienen sujeto e institución, constituye un tema muy trabajado desde la corriente norteamericana de los *colleges studies*. Durante muchos años, y aún hoy en día, acudir a la universidad norteamericana ha sido sinónimo de alcanzar la plena autonomía e independencia familiar; significaba pasar de vivir con los padres a convivir con otros estudiantes durante el curso en un campus universitario. Esta realidad de los jóvenes universitarios y las problemáticas asociadas llevaron a desarrollar investigaciones sobre la integración e implicación del estudiante en la universidad, sus relaciones

sociales, la influencia del campus en su experiencia estudiantil y en su identidad, la importancia de los servicios de orientación y adaptación que pone la universidad a disposición del estudiante de nuevo acceso, entre otros (Astin, 1993; Tinto, 1993; Pascarella y Terenzini, 2005). Y aunque actualmente el número de universidades y oferta de estudios se ha ampliado, acercándose geográficamente el centro de estudios a los potenciales estudiantes, no teniendo ya la necesidad de abandonar el hogar familiar, son temas sobre los que se sigue investigando.

Perfiles de estudiantes según su capital relacional

La realidad de la universidad española y catalana, alejada de esa idea de campus, hace que este tipo de estudios apenas hayan sido explorados. No obstante, la universidad sigue siendo un espacio de encuentro y de socialización, a la que Bolonia ha dado un nuevo impulso enfatizando al estudiante y su capacidad de movilizar recursos para el aprendizaje, y donde los pares pasan a ser un referente de lo más importante. En este sentido, aquí examinamos las relaciones sociales que extienden los estudiantes en el contexto universitario como una forma de aproximarnos a su capital relacional y a su influencia en los estudios. Partimos del enfoque del capital social situándonos en la tradición que Coleman y Bourdieu iniciaron al abordar la relación entre dicho tipo de capital y el rendimiento educativo. Y adoptamos el matiz “relacional” atendiendo a la apreciación que Ariño (en prensa) hace de los diferentes tipos de recursos que puede obtener un individuo de la estructura social. El autor los clasifica en las siguientes categorías: los recursos culturales, los políticos, los económicos y los relacionales. Dado que todos ellos son sociales por su origen y naturaleza, no tiene sentido hablar de capital social cuando sólo se está hablando de los recursos relacionales.

Un análisis realizado a estudiantes de tercer año de carrera⁵ permitió, en primer lugar, clasificar a los estudiantes universitarios según sus comportamientos relacionales. En segundo lugar, comprobar los factores que más influyen en el hecho de tener un capital relacional u otro. Y finalmente, contrastar la hipótesis de Coleman (1986) sobre la influencia del capital social en el rendimiento y los descubrimientos el papel de los lazos débiles (Granovetter, 1973) en los estudiantes universitarios. En la medida que con Bolonia se ha avanzado hacia un sistema que concede una mayor autonomía y responsabilidad al estudiante en su aprendizaje, poniendo a su disposición diferentes recursos y metodologías de aprendizaje, el estudiante que movilice más recursos, entre ellos las relaciones con los diferentes agentes de la comunidad universitaria, tendrá la posibilidad de obtener más beneficios para su formación en un sentido amplio. Así, las personas que se implican más con la universidad, manteniendo relaciones con sus diferentes miembros (relaciones de mayor calidad por ser con diferentes personas especializadas; tutores,

⁵ Estos resultados forman parte de la investigación titulada “Los estudiantes ante la nueva reforma universitaria” del “Plan Nacional de investigación científica, desarrollo e investigación tecnológica” (CSO2008-02812) financiada por el Ministerio de Ciencia e Innovación. Las encuestas se administraron durante el curso 2010-2011 en las cuatro universidades públicas catalanas de la Región Metropolitana de Barcelona (UB, UAB, UPC y UPF).

profesorado, personal administrativo, etc.), serán capaces de activar los recursos disponibles en la universidad para mejorar su proceso de aprendizaje. Lo que puede dar como resultado un rendimiento diferencial respecto a aquellos estudiantes menos implicados, que sólo interactúan con su grupo más próximo de compañeros.

Las relaciones universitarias: frecuencia y diversidad

Del análisis de las relaciones sociales que mantienen los estudiantes a su paso por la universidad⁶, los resultados dan a conocer diferentes perfiles. Por un lado, si se atiende al capital relacional en cuanto a su frecuencia y cantidad, el estudiante dibuja uno de estos tres perfiles⁷:

- Estudiantes con relaciones heterogéneas. Se relacionan con los iguales de forma muy frecuente, pero tienen también relaciones con el profesorado, el PAS o el/la tutor/a. Este grupo representa el 24,1% de los estudiantes de la muestra. Son un colectivo más feminizado si se compara con el conjunto de universitarios entrevistados, jóvenes (no más de 26 años), con una distribución por clase social muy similar a la media, y suelen compatibilizar los estudios con algún trabajo que no les ocupa muchas horas a la semana.
- Estudiantes con relaciones homogéneas intensas. Mantienen una vinculación fuerte con la universidad, sobre todo con el grupo de iguales, y sólo en alguna ocasión con el resto de colectivos. Este grupo es el más numeroso; representa el 52,4% de la muestra. Está feminizado como el anterior, es el grupo de estudiantes más joven, con una distribución por origen social muy parecido al anterior, y casi la mitad de ellos se dedican a estudiar de forma exclusiva.
- Estudiantes con relaciones homogéneas de frecuencia media. Este grupo se relaciona menos con la universidad, aunque si lo hace tiende a interactuar con los compañeros, manteniendo muy poco contacto con el resto de personas de la institución. Este grupo representa el 23,5%. Son tanto hombres como mujeres, es el grupo en el cual el colectivo de personas con edades elevadas presenta un porcentaje mayor, muy pocos proceden de la clase alta, y compatibilizan los estudios con un trabajo al que dedican más horas semanales que los otros grupos.

⁶ Se ha seguido la distinción que hicieron otros autores al hablar de relaciones sociales; relaciones pragmáticas o intencionadas (la relación es un fin para alcanzar un objetivo y se valora de ella los resultados) y relaciones no intencionadas (la relación es fruto de las circunstancias o bien de una necesidad más emocional) Ver Villar y Albertín (2010).

⁷ A partir de ahora, todos los datos que se proporcionan proceden de la base de datos obtenida a partir de la encuesta por cuestionario *Qüestionari d'estudiants universitaris en el marc del projecte I+D+i "Los estudiantes ante la nueva reforma universitaria"*.

Las relaciones universitarias: calidad de la información transmitida

A parte de la cantidad y variabilidad de relaciones quisimos analizar la calidad de la información transmitida por la persona a la cual recurre el estudiante en situaciones puntuales para obtener determinados recursos para el aprendizaje (ayuda para cuestiones personales; orientación/consejo en relación a los estudios y salidas profesionales; información sobre recursos de la universidad; espacios para discutir, estudiar y preparar una asignatura; y para resolver dudas específicas de una asignatura). Siguiendo la teoría de la fuerza de los lazos débiles, en la medida que la persona consultada era la persona más especializada y no la persona de más confianza o más próxima para proporcionar la información solicitada, se consideró una relación de mayor calidad. Identificamos tres perfiles o patrones de relaciones:

- Estudiantes con relaciones de baja calidad. Obtienen recursos para el aprendizaje, sea cual sea, mediante los compañeros y/o compañeras. Este grupo es el más numeroso, representando el 43,7% de la muestra. Se trata de un grupo donde predominan las mujeres –a nivel similar que para el total de titulaciones analizadas-, mayoritariamente con una edad inferior a los 27 años, con una mayor proporción de personas procedentes de la clase alta e intermedia; y casi la mitad sólo se dedican a estudiar. Los que trabajan lo hacen muy pocas horas a la semana en comparación con los otros grupos identificados.
- Estudiantes con relaciones de calidad media. Siguen recurriendo a los iguales para la mayoría de recursos, pero en ocasiones se dirigen también al profesorado, al PAS o al tutor/a. Este grupo representa el 27% de la muestra. Es el que está más feminizado si se compara con el total de entrevistados; es algo más joven que el anterior grupo; con una mayor presencia de hijos/as de clase trabajadora y de pequeños empresarios, y donde los estudiantes trabajan más horas a la semana, aunque no es el grupo que acumula más estudiantes que estudian y trabajan al mismo tiempo.
- Estudiantes con relaciones de alta calidad. Son los que muestran una mayor diversidad en cuanto a las personas a las que consultan, y lo hacen en función del tipo de información que buscan. Este perfil representa el 29,3% de la muestra. Es el grupo menos feminizado; con estudiantes de edades más heterogéneas; con una distribución por clase social parecida al primer grupo, y es el perfil con un porcentaje menor de estudiantes a tiempo completo.

Factores que explican el perfil relacional del estudiante universitario

Según los perfiles descritos, más de la mitad de los estudiantes de la muestra mantienen relaciones frecuentes con los compañeros de clase o de carrera, ya sea de forma intencionada (buscando algún recurso) o no intencionada. Lo cual informa de la baja calidad de las relaciones mantenidas en el contexto universitario en términos de la distinción que hiciera Granovetter (1973), por ser relaciones en las que predomina más la confianza y proximidad, que la

especialidad o conocimiento de la persona a la hora de hacer la consulta. Dicho de otro modo, predominan las relaciones intensas y tienden a ser hacia dentro del grupo, es decir de homofilia, frente a las de heterofilia. Teniendo en cuenta que nos hallamos ante un sistema educativo que pone en el centro al estudiante y su aprendizaje autónomo, facilitándole diversos recursos o dispositivos de aprendizaje, se evidencia un bajo aprovechamiento de los recursos que profesorado, tutor o PAS, entre otros, ofrecen. O bien que los espacios de intercambio o encuentro que se organizan a modo de actividades de aprendizaje, tutorías, u otros, dentro de la universidad, son insuficientes o ineficaces, como vimos al examinar las condiciones de aprendizaje de algunas titulaciones.

Atendiendo al perfil sociodemográfico de cada perfil identificado, se observa que los estudiantes con relaciones homogéneas y de baja calidad coinciden con un perfil de estudiante cuyas características personales predisponen a una mayor dedicación al estudio (estudiantes más jóvenes, que no suelen trabajar y que disponen de un mayor capital cultural si se atiende a la clase social de origen, dado que pertenecen a clases medias o altas); y por tanto con menores constricciones para vincularse a la universidad (McInnis, 2002; Ariño, Llopis y Soler, 2012). Por el contrario, los otros grupos de estudiantes, más minoritarios; por un lado los que tienen relaciones más heterogéneas u homogéneas pero poco frecuentes; y por el otro lado, los que tienen relaciones de mayor calidad, coinciden con estudiantes que suelen compatibilizar los estudios con un trabajo, cuya procedencia de clase social es más heterogénea (con un mayor presencia de clase trabajadora o de pequeños empresarios). Entre las diferentes variables analizadas, la situación laboral del estudiante es la que aparece más claramente como un elemento explicativo del nivel de frecuencia con el que mantiene relaciones en la universidad. A más horas de trabajo remunerado fuera de la universidad, menor es la intensidad con la que el estudiante se relaciona en la universidad.

No obstante, los factores personales no son del todo explicativos del capital relacional. Sólo en algunos casos ayudan a explicar el nivel de intensidad con el que se vinculan. Y dada la estratificación detectada en la universidad, es decir la diferente composición social por titulaciones, debería examinarse si la asociación que aparece no se debe en realidad a un efecto grado o efecto institucional (relacionado con el tipo de titulación y el tipo de docencia que se imparte y cómo se imparte, respectivamente, que pueda estar fomentando más o menos interacciones). Las relaciones no dependen de forma exclusiva de la intencionalidad del individuo, sino que en cualquier organización el tipo de interacciones que se producen pueden verse facilitadas u obstaculizadas por el tipo de estructura o dinámicas de trabajo internas. Por otro lado, dichas características individuales no pueden explicar por qué determinados estudiantes presentan unas relaciones más heterogéneas, ni tampoco explican la calidad de las mismas. En el caso de la clase social de origen del estudiante, variable explicativa fundamental de las teorías reproducciónistas, se observa que, si bien la pertenencia a una determinada clase social explica las relaciones sociales y los contactos de una persona, en este caso la clase social familiar no muestra ninguna relación directa con el perfil de relaciones universitarias. No obstante, teniendo en cuenta la relación hallada entre la situación laboral del estudiante y el nivel de intensidad en sus relaciones universitarias, es fácil suponer que la clase social de origen ejerce una influencia indirecta, pues los estudiantes de clase media o alta, es decir, con mayores recursos

económicos y educativos, no necesitarán trabajar, frente a aquéllos con menos recursos que compaginan en un porcentaje mayor estudios y trabajo.

Por otro lado, la reforma de Bolonia y el predominio de metodologías más participativas tampoco ayudan a explicar el capital relacional del estudiante. Sólo las tutorías favorecen tímidamente un mayor número de relaciones con alguna repercusión en el aprendizaje. Pero debe recordarse que las titulaciones con la reforma más avanzada, y por tanto con más espacios en los que se utilizan estas y otras metodologías, coinciden con aquellas titulaciones donde se concentra un perfil de estudiante con unas condiciones favorables al estudio (personas que estudian a tiempo completo principalmente). Mientras que ocurre lo contrario en las titulaciones con una reforma más modesta; presentando menos oportunidades de interacción y trabajo conjunto, y en las que hayamos estudiantes menos vinculados a la universidad por su dedicación a tiempo parcial en muchos casos. Lo cual da como resultado que las metodologías docentes susceptibles de favorecer un mayor sentimiento de pertenencia y participación en los estudios, se hayan desarrollado sobre todo en las titulaciones menos masificadas y con una cultura docente más innovadora. Pudiera ser que ello se explique precisamente por la facilidad de ponerlas en práctica en estos grados, porque el propio estudiantado, por sus circunstancias personales y de dedicación, no ha mostrado oposición. Mientras que los grados en los que predomina un estudiante que compagina los estudios con otras actividades, hayan tenido que atender a esta realidad y ser flexibles al tipo de alumnado.

De modo que ni el contexto ni la mochila con la que el estudiante accede a la universidad logran explicar estos patrones de relaciones. Se observa sin embargo un claro efecto composición social, es decir, la trama de relaciones y recursos que genera un estudiante dentro de una titulación depende más del conjunto de características de los estudiantes que se concentran en esa titulación y las condiciones en que se organizan dichos estudios, que de los rasgos particulares del sujeto. La composición social de las titulaciones varía si se habla de carreras técnicas o superiores, de disciplinas de letras/humanidades o bien de ciencias, si se trata de carreras que obligan a una dedicación completa o parcial. Lo cual se explica por las variables que entran en juego en el momento de tomar la decisión de qué estudiar, muy vinculadas a las oportunidades y constricciones de clase (Troiano y Elias, 2013). A esta estratificación sumamos ahora la distinción que introduce Bolonia según si la titulación se encuentra más o menos reformada desde el punto de vista del cambio metodológico. Facilitar espacios de estudio y encuentro a los estudiantes que ya dedican todo el día a estudiar, no marca diferencias en los resultados. Pero a la vista de los datos, intuimos que sí puede ser una oportunidad de mejorar el proceso de aprendizaje en el caso de personas con menos tiempo para dedicar a los estudios y participar en la vida de campus.

Capital relacional y aprendizaje en la universidad

Existen diversos trabajos que, a nivel nacional e internacional, han analizado la influencia del capital relacional en el rendimiento escolar o el acceso a la universidad, más allá del peso que pueden tener otros tipos de capital (cultural o económico) (Coleman, 1986; Martín Criado, 2001; Dika y Singh, 2002; Perna y Titus, 2005; Gómez-Granell y Mari-Klose, 2012). Pero ya se ha apuntado que a medida que los estudiantes son más mayores, la influencia familiar disminuye. Ubicados en la etapa universitaria, aparecen otros referentes vitales más importantes como el grupo de iguales. Asimismo, los esfuerzos de transformación metodológica de la universidad dibujan nuevos recursos y dispositivos para el aprendizaje (servicios de tutoría, orientación, espacios para el trabajo en equipo, etc.) que conceden un mayor protagonismo a las relaciones de los estudiantes en el contexto universitario. Se habla de un estudiante más implicado, presente y en contacto con los diferentes miembros de la comunidad universitaria. Veamos qué influencia tiene esta forma de estar y ser en la universidad en los resultados de aprendizaje.

Un primer análisis bivariado muestra la existencia de asociación entre la frecuencia y diversidad de las relaciones sociales de los estudiantes en la universidad y la percepción de progreso que tiene el estudiante en sus estudios. Sin embargo, no existe ninguna relación entre la percepción de progreso y la calidad de las relaciones. Los estudiantes que perciben haber alcanzado un mayor progreso son estudiantes con unas relaciones más heterogéneas (capital relacional heterogéneo), pero también aquéllos que básicamente se relacionan con los iguales de forma frecuente. En cambio, afirman haber progresado menos quienes tienen una vinculación con los iguales poco frecuente (Pearson's $X^2 = 20.77$, $df=4$, $sig=.000$).

Siguiendo otros estudios que utilizan la técnica de la regresión logística para examinar comportamientos como el hecho de matricularse en la universidad, la persistencia, la decisión de cambiar de carrera o la consecución del título (Cabrera, 1994), aplicamos dicha técnica para conocer cuánto aumenta la probabilidad de tener una percepción de mayor progreso –frente a poco o nada de progreso en los estudios–, si se posee un capital relacional heterogéneo, frente a quien posee un capital relacional homogéneo. En el modelo también se introducen otras variables sociales que se han mostrado relacionadas con la variable dependiente (ver Tabla I).

Tabla I. Información descriptiva para cada variable del modelo

VARIABLES	Frecuencia	%
Variable dependiente		
Percepción de progreso		
Progreso bajo	325	38
Progreso alto	529	62
Variables predictoras		
Educación del padre		
Menos de educación superior	521	62,1
Educación superior	318	37,9
Educación de la madre		
Menos de educación superior	534	62,5
Educación superior	320	37,5
Familiares con educación superior		
La mayoría	635	74,2
Sólo unos pocos	220	25,8
Clase social		
Clase alta	332	39,7
Clase media	195	23,3
Clase de pequeños/as empresarios/as	136	16,3
Clase trabajadora	173	20,7
Situación laboral del estudiante		
No trabaja o trabaja menos de 15h semanales	596	69,9
Trabaja 15 o más horas semanales	257	30,1
Tipo de estudios		
Ciencias	464	53,6
Letras	401	46,4
Capital relacional		
Heterogéneo	193	24,1
Homogéneo	607	75,9

Fuente: *Elaboración propia a partir del Qüestionari d'estudiants universitaris del projecte I+D+i "Los estudiantes ante la nueva reforma universitaria*

En general, el modelo logístico que se ajusta mejor clasifica al 65,9% de los estudiantes. La Tabla II muestra los resultados específicos del análisis. Sólo cuatro de las variables independientes contribuyen de forma significativa a predecir la percepción de progreso en los estudios, y entre las que tiene mayor peso está el perfil de capital relacional que posee el estudiante. Sin embargo, cabe decir que el modelo explica una proporción muy pequeña de la variabilidad en los datos.

Tabla II. Regresión logística de la percepción de progreso del estudiante

	B	Sig.	Exp(B)
Familiares con educación superior (la mayoría)	-0,036	0,866	0,965
Capital relacional (heterogéneo)	0,486	0,012	1,626
Educación de la madre (educación superior)	-0,255	0,195	0,775
Clase social		0,174	
Clase alta	-0,434	0,08	0,648
Clase media	-0,3	0,225	0,74
Clase de pequeños/as empresarios/as	-0,559	0,035	0,572
Situación laboral del estudiante (no trabaja o trabaja menos de 15h semanales)	0,449	0,01	1,567
Tipo de estudios (ciencias)	0,551	0,001	1,735
Constante	0,321	0,13	1,379

Fuente: *Elaboración propia a partir del Qüestionari d'estudiants universitaris del projecte I+D+i "Los estudiantes ante la nueva reforma universitaria*

Los resultados muestran que un estudiante con capital relacional heterogéneo tiene más probabilidad de tener una percepción de progreso elevado en comparación con los estudiantes con relaciones homogéneas. Por tanto, los lazos débiles proporcionan beneficios positivos para los estudios frente a los lazos fuertes. Aunque dicha percepción varía también en función del tipo de estudios que realizan (estudios de ciencias o de letras), de la situación laboral del estudiante, y de la clase social parcialmente. La probabilidad de tener una percepción de progreso elevada de los estudiantes que estudian una titulación de ciencias es más alta que los que estudian una titulación de letras. La probabilidad de tener dicha percepción para las personas que no trabajan o lo hacen dedicando sólo algunas horas a la semana (menos de 15h) es también mayor que en las personas que trabajan 15 o más horas semanalmente. Finalmente, respecto a la clase social, se produce que cuando el estudiante procede de una clase social de pequeños/as empresarios/as, es menos probable tener una percepción de progreso elevado en comparación con los estudiantes de clase trabajadora.

Otra de las variables dependientes analizadas respecto a los resultados de aprendizaje fue el nivel de retraso del estudiante en los estudios. Pero los análisis bivariados mostraron que no existe ningún tipo de asociación con el perfil de capital relacional del estudiante. Lo que se observa es que las personas con mayor retraso en sus estudios presentan unas relaciones de mayor calidad, es decir que acuden a personas diversas fuera de su entorno más próximo, pero dentro de la universidad. Teniendo en cuenta que coincide con el colectivo de personas de más edad, seguramente esto se explique por el hecho que los estudiantes más maduros pasan menos tiempo en la universidad y no tienen por tanto oportunidad de establecer relaciones estrechas con otros estudiantes en los que apoyarse o consultar a la hora de estudiar. Y por eso acudan a diferentes fuentes, según el rol que desempeñan y su conocimiento del tema.

Finamente, otra cuestión que quisimos analizar fue si el capital relacional puede paliar las desigualdades existentes en el progreso académico, entre estudiantes procedentes de entornos

con bajo capital humano. Para ello consideramos la clase social⁸ como *variable proxy* del capital humano familiar. Por tanto analizamos la relación entre el perfil de capital relacional del estudiante y su percepción de progreso, controlando por clase social. Los resultados muestran asociación para la clase trabajadora (X^2 de Pearson=12.803, $df=4$, $sig=.012$) y la clase de pequeños/as empresarios/as (X^2 de Pearson =10.987, $df=4$, $sig=.027$). Es decir, que para las clases sociales con menor capital humano, las relaciones creadas por los estudiantes están relacionadas con el nivel de progreso que perciben haber realizado. Pero es un hecho interesante que la relación hallada es opuesta para cada grupo. Por un lado, entre los estudiantes procedentes de la clase de pequeños/as empresarios/as, cuanto más heterogéneas son las relaciones mayor es el nivel de progreso percibido. Mientras que para la clase trabajadora, cuanto más homogéneas son las relaciones mayor es el nivel de progreso percibido. Por consiguiente, será necesario seguir investigando más a fondo sobre el impacto del capital relacional en la educación y la relevancia de los lazos fuertes, frente a los débiles, dependiendo de la clase social de origen.

Discusión

En este artículo se han analizado las relaciones universitarias como un elemento que forma parte de la experiencia del estudiante a su paso por la universidad. El tema se ha abordado desde una doble dimensión. Por un lado, la dimensión institucional, concretamente en relación a las condiciones de aprendizaje que proporciona Bolonia, en tanto que propone una nueva forma de organizar la docencia y el aprendizaje, donde se producen dichas relaciones. Y por otro lado, desde la dimensión individual, es decir, desde el comportamiento del estudiante en su interacción cotidiana con el contexto universitario.

A la vista de los resultados institucionales, se observa que la reforma ha tenido velocidades y niveles de implementación diferenciales, generando condiciones de estudio desiguales según titulaciones. Harán falta más estudios que profundicen en los efectos derivados de esta transformación estructural y metodológica en la universidad española y catalana. Este trabajo ha pretendido ser una primera aproximación, pero hace falta que transcurran más años para ver cuáles son los efectos a largo plazo. Aunque será necesario contextualizar el proceso en el marco de las políticas educativas y económicas, estatales y autonómicas, especialmente por haber convergido en el momento actual con el fenómeno de la crisis económica, y lo que de recortes presupuestarios ha supuesto a la culminación de dicho proceso de reforma.

En el plano individual, el intento de medir las relaciones universitarias y su relación con los resultados de aprendizaje proporcionan una idea clara de la complejidad hallada en la identificación de los factores que pueden intervenir en la configuración de dichas relaciones, así como en la caracterización de la influencia que puede tener en el propio aprendizaje. Al analizar la relación entre el capital relacional del estudiante con la percepción de progreso en los estudios, aparece una clara ventaja para los estudiantes con relaciones más frecuentes y diversas. Su percepción del progreso es más elevada. Lo cual confirmaría los modelos de análisis que siguen

⁸ Esta variable ha sido creada siguiendo la clasificación propuesta por Goldhorpe.

la tradición de los *colleges studies*, que relacionan una mayor integración del estudiante con la obtención de buenos resultados académicos. Sin embargo, al analizar el perfil de estos estudiantes, como ya se ha indicado anteriormente, no coincide con el conglomerado que presenta unas características personales más favorables al estudio y a la obtención de unos buenos resultados académicos. Lo cual hace pensar sobre la importancia que puede tener que desde la institución se fomente una mayor interacción entre los estudiantes y con el profesorado, así como con otros colectivos de la comunidad universitaria (programas de tutoría, trabajo en equipo, etc.), para conseguir unos buenos resultados académicos. Los datos hacen pensar que posiblemente los estudiantes con mejores condiciones (jóvenes, con dedicación exclusiva y de clases medias y altas), aunque sólo interaccionen con su entorno más próximo, superen los estudios con la ayuda de los recursos externos de los que disponen (apoyo de los padre, no necesidad de trabajar, no sentimiento de carga económica, etc.). Sin embargo, para aquéllos sin estas ayudas externas, este tipo de relaciones puedan ayudar positivamente a su paso por la universidad y a la superación de los estudios.

Ahora bien, si se presta atención al análisis institucional, se mostraba que allí donde se habían implementado las metodologías más participativas y existía un contexto más favorecedor para el aprendizaje, es precisamente donde no se hallaba este tipo de estudiante. Y por otro lado, al analizar los beneficios del capital relacional en el aprendizaje controlando por clase social, se descubría que las relaciones heterogéneas eran positivas en el caso de la clase social de pequeños/as empresarios/as. Mientras que para la clase trabajadora las relaciones con los pares (relaciones homogéneas) eran las que proporcionan beneficios positivos en el aprendizaje.

Finalmente, la calidad de las relaciones no explica en ningún caso los resultados de aprendizaje. Por ahora, son sólo una minoría los estudiantes que aprovechan los espacios de encuentro con el profesor o con el/la tutora para obtener recursos para el estudio. La tendencia general es acudir al grupo de clase. Y ello no muestra un efecto diferencial en las variables de rendimiento utilizadas en el estudio. En este sentido, pedir ayuda para el estudio mediante relaciones con personas más allá del grupo de clase, no tiene los efectos positivos que Granovetter atribuyó a las redes débiles (frente a las más densas) a la hora de encontrar un empleo (1973).

Referencias bibliográficas

AQU. (2005): *Guia general per dur a terme les proves pilot d'adaptació a les titulacions a l'EEES*. Barcelona: Agència de Qualitat per al Sistema Universitari de Catalunya.

Ariño, A. y Llopis, R. (2011): *¿Universidad sin clases?: Condiciones de vida de los estudiantes universitarios en España* (Eurostudent IV). Madrid: Ministerio de Educación, Secretaria General de Universidades.

Ariño, Llopis y Soler (dirs.) (2012): *Desigualdad, diversidad y universidad. Condiciones de vida y participación de los estudiantes universitarios en España*. Madrid: Ministerio de Educación, Secretaría General de Universidades.

Astin, A. W. (1993): *What matters in college? Four critical years revisited* (San Francisco, Jossey-Bass).

Bonal, X. (2000): Interest Groups and the State in Contemporary Spanish Education Policy, *Journal of Education Policy*, 15 (2) 201-216.

Brennan, J.; Edmunds, R.; Houston, M.; Jary, D.; Lebeau, Y.; Osborne, M.; Richardson, J. (2010): *Improving what is learned at university: an exploration of the social and organisational diversity of university education*. London: Routledge.

Calero, J. y Oriol, J. (2005): Financiación y desigualdades en el sistema educativo y de formación profesional en España, en: V. Navarro (dir.) *La situación social en España* (Madrid, Biblioteca Nueva).

Christie, H., Munro, M. y Fisher, T. (2004): Leaving University early: Exploring the differences between continuing and non-continuing students, *Studies in Higher Education*, 29.

Coleman, J. S. (1988): Social capital in the creation of human capital, *The American Journal of Sociology*, 94, Supplement: Organizations and Institutions: Sociological and Economic Approaches to the Analysis of Social Structure, 95-120.

Conferencia de Berlín. Comunicado de la Conferencia de Ministros responsables de la Educación Superior (2003).

Conferencia de Londres. Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior: Respondiendo a los retos de un mundo globalizado (2007).

Daza, L. (2011): El estado del proceso de Bolonia en las universidades de la Región Metropolitana de Barcelona: factores de mantenimiento y factores motivadores para la mejora del aprendizaje universitario, *Revista Iberoamericana de Educación*, 56 (4).

Dika, S. L., & Singh, K. (2002): Applications of social capital in educational literature: A critical synthesis, *Review of Educational Research*, 72 (1) 31-60.

Elias, M. (2009): *L'aprenentatge dels estudiants universitaris en el marc del procés de Bolonya* [tesis no publicada]. Universitat Autònoma de Barcelona, Bellaterra (Barcelona).

Elias, M., Masjuan, J. M., Sanchez, A. (2012): Signs of reengagement? Changes in teaching methodology in the framework of the Bologna process, en M. Vukasović, P. Maassen, M. Nerland, R. Pinheiro, B. Stensaker y A. Vabø (Eds.) *Effects of higher education reforms: Change dynamics* (Norway, Sense Publishers).

Gambetta, D. (1996): *Were they pushed or did they jump? Individual decision mechanisms in education* (Colorado, West View Press).

Gómez-Granell, C., Marí-Klose, P. (2012): *IV Informe 2012. Familia i relacions intergeneracionals: un espai d'oportunitats per a l'educació dels fills i filles.*

Langa Rosado, D. (2003): Los estudiantes y sus razones prácticas. Heterogeneidad de estrategias de estudiantes universitarios según clase social [tesis no publicada]. Universidad Complutense de Madrid, Madrid.

Langa Rosado, D. (2006): Las experiencias académicas de los estudiantes universitarios y la clase social. Iniciación a la Investigación, *Revista Electrónica Universidad de Jaén*, Número especial.

Laporte i Salas, J. (1995): *La universitat catalana. Una reflexió històrica* (Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona).

Maravall, J. M. (1984): *La reforma de la ensenyanza* (Barcelona, Laia).

Martín Criado, E. et al. (2001): *Familias de clase obrera y escuela* (Bilbao, Iralka).

Masjuan, J. M. (2005): Progresos en los aprendizajes, características en los estudios y motivaciones de los estudiantes. *Papers.Revista de Sociologia*, 77 97-133.

McInnis, C. (2002): Signs of disengagement? Responding of the changing work and study patterns of full-time undergraduates in Australian universities, en J. Enders, y O. Fulton (Eds.) *Higher education in a globalising world* (Netherlands, Kluwer Academic Publishers).

Meyer, J. W. y Ramírez, F. O. (2010): *La educación en la sociedad mundial: Teoría institucional y agenda de investigación de los sistemas educativos contemporáneos* (Barcelona, Octaedro).

Ministerio de Educación y Ciencia. (1969). *La educación en España: Bases para una política educativa*. Madrid: MEC.

Morales, F.J.; Pardo, A.; Álvarez, B. (2010): El proceso de convergencia europea en la universidad española, un proyecto en la encrucijada, *Revista de Educación*, 12.

Mullen, A. L. (2011): *Degrees of inequality. Culture, class, and gender in American higher education* (United States of America, The John Hopkins University Press).

Pascarella, E. T. y Terenzini, P. T. (2005): *How college affects students. A third decade of research*. Vol.2 (San Francisco, California, Jossey-Bass).

Perna, L.W., y Titus, M.A. (2005): The relationship between parental involvement as social capital and college enrollment: an examination of racial/ethnic group differences, *The Journal of Higher Education*, 76 (5) 485-518.

San Román, Sonsoles (2002): *La maestra en el proceso de cambio social de transición democrática: espacios histórico generacionales* (Madrid, Instituto de la Mujer).

Soler, I. (2013): *Los estudiantes universitarios. Perfiles y modalidades de vinculación con el estudio en la universidad española* [tesis no publicada]. Universitat de València, València.

Small, M. L. (2009): *Unanticipated gains: Origins of network inequality in everyday life* (New York, Oxford University Press).

Sullivan, A. (2001): Students as rational decision-makers: The question of beliefs and desires. *Working Paper*, 2001–02. Oxford Sociology.

Tinto, V. (1993): *Leaving college. Rethinking the causes and cures of student attrition* (United States of America, The University of Chicago Press).

Troiano, H. y Elias, M. (2013): University access and after: explaining the social composition of degree programmes and the contrasting expectations of students, Higher Education.

Unesco (2013): *The Bologna process: Its impact on higher education development in Europe and beyond*. Paris: International Institute for Educational Planning.

Unesco (1998): *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión y acción*.

Villar, A. (2011): *Absències en els estudis universitaris. Ubicacions i itineraris heterogenis* (València, Servei de Publicacions de la Universitat de València).

Villar Hoz, E. y Albertin, P. (2010): 'It is who knows you'. The positions of university students regarding intentional investment in social capital, *Studies in Higher Education*, 35 (2).

VVAA. (1996): *La educación personalizada en la universidad* (Madrid, Rialp S. A.).

Fecha de recepción: 01/11/2013. Fecha de evaluación: 15/12/2013. Fecha de publicación: 31/01/2014