

Influencia comparada del perfil de los estudiantes en la planificación de la orientación universitaria

por M^a José VIEIRA ALLER
Universidad de León

1. Introducción

La planificación y organización del sistema de apoyo y orientación al estudiante en las instituciones de educación superior es un proceso complejo que depende de diversos factores. Esta complejidad se ve incrementada, en primer lugar, por la multitud de funciones que lo integran y, en segundo lugar, por las propias características de los sistemas de educación superior en general y de cada institución en particular. Respecto a las funciones que integran el sistema de apoyo y orientación al estudiante universitario, se debe considerar que este sistema está formado por un amplio conjunto de funciones cuyo objetivo prioritario es facilitar al estudiante su ingreso, posterior estancia en la institución de educación superior e inserción en el mercado laboral mediante el desarrollo de sus capacidades en los ámbitos académico, profesional y personal, independientemente de cómo (qué

modelo de intervención), dónde (qué contexto próximo: el aula, residencias universitarias, servicios, etc.) y por quién (profesores, tutores, otros compañeros, orientadores o profesionales) sean ofrecidas estas funciones de ayuda (Vieira y Vidal, 2006). Por otra parte, respecto a las características de los sistemas de educación superior, diversos factores influyen en la planificación y organización de la orientación y el apoyo prestado al estudiante, entre ellos destacan el contexto cultural y socio-económico de cada país, la variedad de instituciones de educación superior (universidades, *colleges*, politécnicos, etc.), los títulos o estructura de las enseñanzas, las condiciones de acceso, la tradición del sistema educativo en ofrecer programas y servicios de apoyo a sus estudiantes, el grado de autonomía y financiación de las instituciones y, especialmente, las características de los estudiantes de las instituciones de educación

superior. En este estudio, se realiza un análisis del surgimiento y la situación actual del sistema de apoyo y orientación en diferentes países prestando especial atención a la influencia que el perfil de los estudiantes tiene para la planificación y organización de la orientación en las instituciones de educación superior.

2. Objetivos

El *objetivo general* de este estudio es analizar la organización del sistema de apoyo y orientación al estudiante en sistemas de educación superior del ámbito anglosajón o modelo *Oxbridge* (Estados Unidos y Reino Unido), tradicionalmente más preocupados por el desarrollo personal de los estudiantes, y en sistemas de educación superior vinculados al *modelo napoleónico* (Francia y España) caracterizados por estar fuertemente centralizados y dar prioridad a la formación para el mercado laboral. No será analizado el sistema *humboldtiano* o alemán caracterizado por su marcado carácter científico, debido al interés en este estudio de aislar sistemas de forma que podamos conocer en profundidad el sistema español, junto con el francés por tener orígenes similares, en comparación con los sistemas de educación que más importancia han otorgado tradicionalmente a la orientación y al apoyo que deben recibir los estudiantes.

Este objetivo general se concreta en los siguientes *objetivos específicos*:

—Describir el surgimiento de la orientación y el apoyo al estudiante en las ins-

tituciones de educación superior y su situación actual en los cuatro países en términos de componentes y organización.

—Analizar la influencia de las características de los estudiantes en la planificación y organización del sistema de apoyo y orientación al estudiante en los países de tradición anglosajona en contraposición con los de origen napoleónico.

—Realizar propuestas para las universidades españolas sobre la definición, planificación y organización del sistema de apoyo y orientación a los estudiantes en función de sus características y necesidades.

3. Metodología

La metodología seguida en este estudio se fundamenta en la investigación comparada de carácter transversal o *Cross-Sectional Comparative Research* (Schutt, 2004), caracterizada por analizar múltiples casos en un momento determinado. Esta metodología se fundamenta en el estudio de casos, con el añadido de que los estudios individuales son comparados posteriormente. Como se ha señalado en los objetivos, la unidad de análisis de este estudio es el sistema de educación superior de diferentes países: Estados Unidos, Reino Unido, Francia y España.

El procedimiento seguido en la recogida y el análisis de la información ha sido el siguiente:

Recogida de información de diversas fuentes [1]: estadísticas nacionales e internacionales, bases de datos, páginas Web de organismos, asociaciones e insti-

tuciones de educación superior, revisión de artículos, ponencias e informes. Las categorías seguidas en la recogida y análisis de información son: (1) *características del sistema de educación superior* (2) *características del sistema de apoyo y orientación a los estudiantes* (surgimiento y situación actual) y (3) *características de los estudiantes* (género, edad, acceso según edad y estudios previos, dedicación a los estudios a tiempo completo/parcial, residencia y movilidad, estudiantes extranjeros, minorías étnicas, nivel educativo de los padres, condiciones de discapacidad y gasto por estudiante).

Realización de un informe para cada país siguiendo las categorías establecidas y de un informe conjunto con el análisis comparado.

4. Resultados y discusión

En este apartado se exponen y discuten de forma comparada los resultados más destacables de los informes realizados en el análisis documental. De acuerdo con los objetivos del estudio, se presenta, en primer lugar, una síntesis sobre el surgimiento y la situación actual del sistema de apoyo y orientación al estudiante en las instituciones de educación superior de los países analizados. Posteriormente, se expone la influencia del perfil de los estudiantes en la planificación y organización de este sistema.

4.1. Surgimiento y situación actual

El surgimiento y la situación actual de la oferta de apoyo y orientación a los estudiantes en las instituciones de educación superior presenta diferencias importan-

tes de acuerdo con los fines que la educación superior ha buscado según el modelo de universidad. A continuación se presentan las principales características del modelo *Oxbridge* y del modelo napoleónico.

4.1.1. En el modelo *Oxbridge*

Para comprender la organización del sistema de apoyo y orientación al estudiante en los sistemas de educación superior vinculados al modelo anglosajón o modelo *Oxbridge*, es necesario conocer la tradición británica de educación superior. Las primeras universidades creadas en la Edad Media (*Oxford, Cambridge*) se establecieron como fundaciones religiosas en las que los hijos varones de familias de clase alta ingresaban en la institución en régimen de internado aproximadamente a los catorce años. En este contexto, los profesores asumían una función paternal con sus alumnos, además de incidir en su formación moral y religiosa. Se establecían fuertes vínculos entre alumnado y profesorado mediante tutorías personalizadas y se propiciaba la relación entre estudiantes mediante el apoyo entre iguales (Earwaker, 1992; Martínez y Esteban, 2005). Este modelo ha tenido una gran influencia en el desarrollo de la educación superior y explica el motivo por el que el apoyo a los estudiantes fue concebido en términos de cuidado *pastoral*, con una marcada huella paternal y moral.

En Reino Unido

En Reino Unido, la situación actual del sistema de apoyo al estudiante se ha construido a partir de esta concepción tradicional y también como reacción contra

ella. Así, las escuelas politécnicas creadas en los años 60 con un énfasis en la formación profesional rompen con el estilo *Oxbridge*, tanto en la organización de la enseñanza, como en el tipo de relación entre profesorado y alumnado. Las escuelas politécnicas admitieron estudiantes no tradicionales, provenientes de clases sociales bajas y, por tanto, los sistemas de apoyo se dirigieron a atender las necesidades profesionales de los estudiantes mediante servicios de orientación. No obstante, además de ofrecer orientación profesional mediante servicios, mantuvieron un sistema de tutoría personalizada en la que el tutor pasó de ser consejero moral a ser asesor académico. Las escuelas politécnicas establecieron el denominado Departamento de los Servicios de Estudiantes (*Department of Student Services*) desde el que se ofrecía un apoyo integral en asuntos relacionados con el alojamiento, la atención médica, la orientación profesional y el apoyo en problemas personales y psicológicos. Por el contrario, en la mayoría de las universidades tradicionales los servicios de estudiantes se encontraban relativamente poco desarrollados y descoordinados mientras que se seguía manteniendo la tutoría personalizada por parte del sector académico (Earwaker, 1992; Wheeler y Birtle, 1993; Watts, 1976; Watts y Kidd, 2000; Watts y Van Esbroeck, 2000; Eurydice, 2000a y 2005; Rodríguez Espinar, 2001; Salmerón Pérez, 2002).

Esta doble herencia explica que, actualmente, el sistema de apoyo y orientación al estudiante en las instituciones

del Reino Unido esté formado, por una parte, por tutores personales que pertenecen al profesorado y, por otra, por una amplia variedad de servicios conocidos como *student support services*. Tradicionalmente los servicios de apoyo a los estudiantes que han estado disponibles en las instituciones de educación superior del Reino Unido han sido los relacionados con situaciones y problemas personales, es decir, los servicios de orientación psicológica, junto con otros como los servicios de orientación profesional, de asesoramiento para buscar alojamiento, la asociación de estudiantes, centros de salud, servicios culturales y de deportes, servicios para atender a alumnos con discapacidad y capillas o servicios religiosos (Universities UK y SCOP, 2002; Wheeler y Birtle, 1993). En la actualidad, el interés del gobierno por ampliar el acceso atrayendo a una mayor diversidad de estudiantes implica que se debe atender a necesidades más variadas, diferentes estilos de vida, diferentes ideologías, etc. (Zinkiewicz y Trapp, 2004). Ante la necesidad de responder a nuevas demandas, las instituciones han incorporado otros servicios en función de su contexto y características. Entre ellos destacan las guarderías, los servicios de acceso, los servicios de asesoramiento financiero, las agencias de empleo a tiempo parcial, los grupos de mentorazgo o apoyo entre iguales, los servicios de apoyo académico y de habilidades de aprendizaje, y el asesoramiento para estudiantes internacionales (ver, por ejemplo, la página Web de la Universidad de Nottingham Trent www.ntu.ac.uk/sss).

En Estados Unidos

En *Estados Unidos*, el origen de la orientación en las instituciones de educación superior se encuentra en la fundación de los *colleges* coloniales entre 1636 y 1850 que siguieron el modelo de las universidades inglesas de Oxford y Cambridge. Es decir, un modelo de institución residencial y religiosa donde el profesorado asumía una función paternalista y autoritaria. El modelo *Oxbridge* se siguió en las primeras universidades, hoy muy prestigiosas, como Harvard y Yale (Nuss, 2001; Manning, 1996). A mediados del siglo XIX emergió una visión menos severa de la relación entre alumnado y profesorado mediante la planificación de actividades extracurriculares en las que participaban alumnado y profesorado que reflejaban el deseo de educar al estudiante de forma integral (mente, personalidad y cuerpo). Estas actividades solían incluir grupos de lectura de obras literarias, *clubs* de debate, publicaciones sobre la vida en la institución, ligas deportivas, etc. También en esta época se crearon las primeras fraternidades, asociaciones informales inicialmente masculinas, como un escape a la monotonía de las residencias del campus (Nuss, 2001).

En la década de 1860, la influencia alemana produjo un cambio importante en las instituciones de forma que las grandes universidades se constituyeron como centros de investigación no residenciales cuyos principales objetivos eran la formación intelectual del estudiante en el aula y la dedicación a la investigación por parte del profesorado (Thelin, 2001;

Rhatigan, 2000; Manning, 1996; Kramer, 1995). A finales del siglo XIX, el paternalismo asociado con los *colleges* coloniales desapareció, así como el interés que se había dado a las residencias en el campus, las capillas religiosas y la influencia del profesorado en la disciplina del estudiante. En esta época, algunas universidades como la de Harvard, contrataron a profesores para dedicarse específicamente a facilitar la vida universitaria de un número de estudiantes cada vez mayor y más diverso y ante un profesorado más preocupado por la investigación. Comenzó así a especializarse la función del responsable de la vida del estudiante en la institución.

A partir de 1900 se puede hablar del desarrollo de la profesión de consejero y orientador como una función especializada ajena al profesorado, no tanto como una figura autoritaria sino como un coordinador y un educador centrado en el desarrollo personal. Después de la Primera Guerra Mundial, se estableció la organización de la división de los *asuntos* del estudiante o *division of student affairs* de forma que sus funciones se centraron en la orientación vocacional y en obtener información precisa de los estudiantes para conocer sus necesidades, se crearon centros de salud y se incrementó la preocupación por la salud mental y la ayuda psicológica. Aparecen títulos, denominaciones y asociaciones variadas para designar a los profesionales relacionados con la *division of student affairs* (*dean of students*, *director of student affairs*, *director of personnel*, *vocational counselor*, entre otros) (Nuss, 2001; Rhatigan, 2000).

En resumen, en Estados Unidos podemos hablar de una secuencia histórica que comenzó por la adopción del modelo tutorial *Oxbridge* en las universidades coloniales. Posteriormente, las influencias de las universidades alemanas minimizaron la importancia de la función del profesorado como consejeros morales. Ante este vacío dejado por el profesorado,

se profesionalizó la figura del orientador de la vida del estudiante. A partir de las investigaciones sobre el impacto de la institución en el éxito académico del estudiante resurgió la figura del profesor tutor como elemento fundamental del asesoramiento académico junto con los servicios y programas planificados por la *division of student affairs*. Desde entonces

TABLA 1
Agrupación de los programas y servicios del estudiante (CAS, 2004)

Categorías	Programas y servicios de estudiantes según CAS
El acceso a la universidad	Programas de admisión Información y visitas al campus Programas de registro (notas, elección de materias, etc.) Programas para estudiantes de nuevo ingreso Programas preparatorios para estudiantes de Máster
Programas y servicios de orientación (académica, profesional y personal)	Orientación/Asesoramiento académico Programas de ayuda en el aprendizaje Programas de evaluación de los resultados de la enseñanza Servicios de orientación profesional Servicios de orientación psicológica Programas de asesoramiento económico Programas judiciales/asesoramiento legal Programas de salud Programas sobre alojamiento y actividades en residencias
Actividades culturales y formativas en el campus	Actividades extracurriculares en el campus Programas sobre deportes y actividades recreativas Programas sobre conferencias y eventos Programas de alcoholismo, tabaco y otras adicciones Programas sobre liderazgo del estudiante Asociaciones de estudiantes Asesoramiento sobre fraternidades
Atención a la diversidad	Programas y servicios para estudiantes internacionales Servicios educativos para estudiantes a distancia Servicios de apoyo a discapacitados Programas para estudiantes que no viven en el campus Programas para estudiantes de diferentes orientaciones sexuales Programas para estudiantes de minorías étnicas Programas religiosos TRIO y otros programas sobre oportunidades educativas Programas y servicios para mujeres

en Estados Unidos, la orientación ha formado siempre parte del entramado organizativo de la universidad, por lo que ha alcanzado desde sus comienzos un elevado nivel de institucionalización (Rodríguez Moreno, 2002). Con el fin de reflejar la diversidad de funciones asumidas por la división de los asuntos del estudiante en la actualidad, se puede recurrir a los estándares profesionales para la educación superior del *Council for the Advancement of Standards in Higher Education* (CAS, 2004). Este Consejo, asociación no gubernamental formada por asociaciones relacionadas con la vida del estudiante en las instituciones de educación superior, realiza desde 1979 criterios y estándares para facilitar la autoevaluación de treinta tipos de programas o servicios de la *division of student affairs*. Se debe tener en cuenta, que no todas las instituciones incluyen esta diversidad de áreas en su planificación, pero, en cualquier caso, permite conocer el alcance de la misma. Se podría realizar una agrupación de estos programas y servicios atendiendo a cuatro categorías (ver Tabla 1): acceso a la universidad, programas y servicios de orientación (académica, profesional y personal), actividades culturales y formativas en el campus, y atención a la diversidad.

4.1.2. En el modelo napoleónico

En el modelo napoleónico, el modelo centralista francés introducirá una universidad marcada por las necesidades de profesionalización de los estados nacientes (Martínez y Esteban, 2005). Los fines de la universidad se basan en capacitar a

los estudiantes para que lleguen a convertirse en servidores del propio Estado y formar a las élites que permitan promover el desarrollo económico de la sociedad (Mora, 2002). En este sentido, Francia y España han tenido sistemas de educación superior caracterizados tradicionalmente por encontrarse fuertemente centralizados y regulados *ex-ante*.

En Francia

En Francia, la expansión de los servicios de orientación en las instituciones de educación superior se produce a partir de la revolución de mayo de 1968 en respuesta a las protestas de los estudiantes. Hasta entonces, el sistema de educación superior francés se había caracterizado por la ausencia de medidas de orientación a sus estudiantes (Watts y Van Esbroeck, 1998; Álvarez González, 1995). Posteriormente, la ley Jospin de 1989 recoge la necesidad de que las instituciones de educación superior se impliquen en actividades de acogida de nuevos estudiantes, faciliten sistemas de ayuda para la inserción profesional de los estudiantes y su participación en actividades sociales promovidas por las universidades (Eurydice, 2000b). Desde los años 90, la principal preocupación de la educación superior francesa ha sido el alto fracaso académico de los estudiantes. La política de acceso a la educación superior en Francia ha primado el acceso abierto, poco o nada competitivo en el sector universitario, al contrario que en las prestigiosas escuelas profesionales o *Grandes Écoles*, lo que ha ocasionado un gran incremento del número de estudiantes

universitarios con calificaciones previas muy bajas y con motivaciones diversas (Lixi, 2003; Saulnier-Cazals, 1997; NCIHE, 1997). En el año 1996, aunque el 60% de los estudiantes se graduaba en el primer ciclo o DEUG (*Diplôme d'Etudes Universitaires Générales*), sólo uno de cada cuatro lo conseguía en los dos años previstos, mientras que únicamente el 17% finalizaba los estudios de segundo ciclo o *Licence*. Ante esta situación, en 1996 el ministro de educación Bayrou inició una consulta al sector de la educación superior (NCIHE, 1997). Como resultado de esa consulta, se introdujeron varios cambios, algunos de ellos relacionados con la orientación: la puesta en marcha de un primer semestre de iniciación en el primer ciclo en el que se pretende facilitar a los estudiantes de nuevo ingreso la adaptación a la enseñanza universitaria, el desarrollo de habilidades de aprendizaje y la posibilidad de cambiar de itinerario formativo o especialidad y, por tanto, reorientar sus estudios, y la implantación de un sistema de tutorías para los estudiantes de nuevo ingreso realizado por estudiantes de segundo y tercer ciclo.

Actualmente, la orientación en las universidades francesas se caracteriza por el establecimiento del sistema de tutorías por parte de los estudiantes de segundo y tercer ciclo, por la existencia de servicios de estudiantes dependientes de las universidades, y por el importante peso de los servicios sociales de la comunidad o región en la asistencia específica a los estudiantes universitarios. Este conjunto de servicios y funciones relaciona-

das con la orientación y el apoyo a los estudiantes se presenta en las páginas Web como *vida del estudiante* (ver, por ejemplo, la sección *Vie Étudiante* de la Universidad de Avignon, www.univ-avignon.fr/vie_etu/vie0.html). El contenido de esta sección incluye de forma generalizada el Servicio Universitario de Información y Orientación (*Service Commun Universitaire d'Information et d'Orientation*, SCUIO), otros servicios de carácter asistencial (servicios de salud y medicina preventiva, residencias universitarias, comedores, transporte, actividades culturales, deportivas y asociativas, entre otras) y la atención a estudiantes extranjeros y estudiantes discapacitados.

Los SCUIO fueron creados en aplicación de los artículos 25 y 44 de la Ley de Educación Superior de 1984 y tienen sus funciones definidas por el decreto de 6 de febrero de 1986. Éstas consisten en organizar la acogida, la información y la orientación de los estudiantes desde su entrada en la universidad hasta el fin de los estudios universitarios en el ámbito académico y profesional. Generalmente, se encuentran estructurados en cinco áreas: 1) información y orientación, 2) ayuda a la inserción profesional, 3) atención a estudiantes discapacitados, 4) acogida de estudiantes extranjeros y 5) acogida de doctores y estudiantes de doctorado. Sus principales funciones son la documentación, información y orientación académica y profesional a todos los estudiantes. Por tanto, los SCUIO realizan funciones relacionadas con el acceso a la universidad, la orientación académica y profesional y la

atención a la diversidad (estudiantes discapacitados y estudiantes extranjeros). A pesar de que la información ofrecida por los SCUIO ha sido valorada positivamente, el informe *Fauroux* sobre el estado de la educación superior francesa, evidencia que la atención prestada desde estos servicios es de carácter reactivo más que preventivo, es decir, más a demanda que planificada, a consecuencia de la escasez de orientadores (Gouteron, Bernadaux y Camoin, 1997).

A su vez, los servicios sociales de la comunidad o región tienen una función fundamental en la asistencia específica a los estudiantes universitarios. Así, los Centros Regionales para el Estudiante Universitario (*Centres Régionaux des Oeuvres Universitaires et Scolaires*, CROUS) están gestionados por un organismo nacional responsable de facilitar a los estudiantes de diferentes niveles educativos ayuda con el alojamiento y la manutención (Eurydice, 2000b). En la actualidad, existen veintiocho CROUS en las treinta academias o regiones en las que se agrupan las instituciones educativas francesas. En cada academia, el CROUS propone su colaboración a las universidades estableciendo en éstas puntos de contacto o ventanillas únicas que permiten al estudiante universitario acceder a información centralizada en relación con su vida cotidiana sobre becas y asesoramiento económico, residencias y comedores universitarios y ayuda social, fundamentalmente. También organizan actividades educativas, culturales y fomentan el asociacionismo de los estu-

diantes (ver página Web del CROUS de la región Aix-Marseille www.crous-aix-marseille.com.fr).

En España

En las universidades españolas la orientación universitaria comenzó a finales de los sesenta con actividades orientadoras de corte psicotécnico en la Universidad Autónoma de Madrid y continuó poco después en la Universidad de Barcelona. Estas experiencias pioneras y la preocupación de un grupo de profesionales y académicos por analizar la necesidad de orientación de los estudiantes universitarios supusieron los primeros pasos de un proceso de sensibilización institucional por la orientación universitaria (Vieira y Vidal, 2006; Echeverría, 1997). A excepción de estas experiencias pioneras, la institucionalización de la orientación en el sector universitario se inició en el ámbito de la orientación profesional cuando a partir del curso 1975/76 se crearon los Centros de Orientación e Información de Empleo (COIE) en las universidades como servicios externos a los centros con el fin de atender las necesidades de orientación laboral del alumnado (Alonso Rivas y López Quero, 1983).

Esta herencia ha propiciado que el modelo de orientación predominante en las universidades españolas se caracterice por el incremento de servicios especializados, fundamentalmente de orientación profesional y de información académica, independientes de las facultades o centros universitarios. La oferta de servicios en el ámbito personal o asistencial es

mucho menor que en el profesional y el académico. Además de la oferta de servicios, y en muchos casos como consecuencia de la evaluación realizada en la década de los noventa por el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades, se pusieron en marcha en muchas universidades planes de acción tutorial independientes, en la mayoría de los casos, de los servicios de orientación especializados (Vidal, Díez y Vieira, 2003; Vieira y Vidal, 2006). Los planes de acción tutorial conviven con la tutoría obligatoria del profesorado en el ámbito de sus asignaturas. Estos planes plantean un seguimiento directo de la actividad académica del alumnado mediante la asignación a un profesor-tutor, y en ocasiones a alumnos de últimos cursos (*peer tutoring*), de un determinado número de estudiantes (entre 10-30) con el fin de mejorar el ajuste del estudiante a la titulación y su rendimiento académico (Álvarez Pérez, 2002). Por tanto, la mayoría de los planes de acción tutorial que se han establecido en las universidades españolas se refieren a la ayuda del estudiante en el aspecto académico y profesional. En general, no se fomenta la realización de una tutoría orientada al asesoramiento personal o asistencial. Esta preocupación por el bienestar y el rendimiento académico del estudiante se produce en un momento en el que las universidades españolas se sienten amenazadas por el descenso del número de estudiantes y por la creciente competencia entre universidades por la captación de alumnos, lo que lleva a tratar de ofrecerles más servicios. En este contexto, la tutoría es percibida

como factor estratégico para la mejora de la calidad del principal servicio que presta la universidad: el formativo (Michavila y García Delgado, 2003; Rodríguez Espinar, 2001; Vieira, Junquera y Vidal, 2004).

Entre los problemas que se han encontrado para el buen funcionamiento de los planes de acción tutorial, los más relevantes hacen referencia a su puesta en marcha contando con la colaboración voluntaria del profesorado, lo que genera problemas en un sistema que prima la investigación y no la docencia, y la necesidad de formación previa y específica del profesorado. Entre las sugerencias aportadas para mejorar los planes de acción tutorial destaca la necesidad de incluirlos en los planes estratégicos de las universidades y en contratos-programa, la búsqueda de estrategias para que los estudiantes los valoren y utilicen convenientemente, la introducción de las tecnologías de la información y la comunicación y la consideración de la tutoría como indicador de calidad y posible requisito de acreditación (Michavila y García Delgado, 2003).

Como *síntesis* de este apartado se puede concluir que existen importantes diferencias en el surgimiento y la situación actual de los sistemas de apoyo y orientación al estudiante entre los sistemas de educación superior cuyo origen se forjó en la tradición *Oxbridge*, Reino Unido y Estados Unidos, y los caracterizados en sus inicios por la fuerte intervención del Estado, Francia y España.

Por una parte, en Estados Unidos y el Reino Unido este sistema se incluye con un peso importante en la planificación de las instituciones y, además, se sigue detectando una marcada preocupación por la situación personal de los estudiantes (servicios psicológicos, programas para estudiantes de diferentes ideologías, diferentes orientaciones sexuales, etc.). Por el contrario, en España y, especialmente en Francia, sigue predominando el modelo de servicios, fundamentalmente, del ámbito profesional.

A pesar de esta diferenciación en los dos modelos de universidad, se puede afirmar que, actualmente, el fuerte carácter competitivo de la educación superior de Estados Unidos que se ha reflejado en la planificación de servicios y programas que pretenden atraer a estudiantes con actividades diversas como, por ejemplo, una amplia oferta de actividades extraescolares en el campus, lo aleja de los países europeos, incluso del Reino Unido. No obstante, estas diferencias siguen siendo mayores respecto a Francia y España.

4.2. Características de los estudiantes

En los cuatro países objeto de estudio se ha realizado un análisis de las características de los estudiantes de educación superior que influyen en la planificación de programas y servicios de apoyo y orientación, como son: el género, la edad, el acceso según edad y estudios previos, la dedicación a los estudios a tiempo completo o parcial, el lugar de residencia, la movilidad mediante programas nacionales o internacionales, el porcentaje de

estudiantes extranjeros, pertenecientes a minorías étnicas, el nivel educativo de los padres, las condiciones de discapacidad y el gasto por estudiante.

4.2.1. Las fuentes de información

La información disponible sobre la vida del estudiante universitario varía en los países analizados. En España, la disponibilidad de datos nacionales sobre algunas de las características de los estudiantes es limitada. Por ejemplo, apenas existe información sobre tasa de estudiantes discapacitados y tipologías, residencia habitual, situación económica, incidencia de grupos pertenecientes a minorías étnicas, situación de los estudiantes internacionales, entre otros. A continuación presentamos las fuentes de información analizadas en los distintos países.

En Reino Unido

La principal fuente de información es la Agencia Estadística de la Educación Superior (*Higher Education Statistics Agency*, HESA). Además, se realizan periódicamente dos encuestas nacionales a los estudiantes de educación superior: sobre la vida del estudiante y sobre su inserción laboral.

La encuesta sobre la vida del estudiante, denominada *UNITE/MORI Student Living Report*, se inició en el año 2000 y desde entonces se realiza anualmente. Los temas que se estudian se refieren a la actitud de los estudiantes hacia la universidad, a la elección de universidad, a los mejores y los peores aspectos

tos de la vida universitaria, a la experiencia laboral o la realización de trabajos eventuales, a la deuda del estudiante, a la ayuda económica recibida de la familia, a las actitudes sobre el coste de la universidad y sobre la financiación de los estudios, al alojamiento, al apoyo y asesoramiento personal y a las actitudes políticas. Los informes se pueden consultar en www.mori.com/polls/2005/unite.shtml.

La encuesta sobre inserción laboral conocida como *First Destinations* se envía a los graduados seis meses después de la graduación a través de los servicios de orientación profesional de las universidades. Los resultados obtenidos son utilizados por los servicios de orientación profesional para ofrecer información objetiva a los estudiantes sobre qué itinerario académico-profesional seguir.

Estos estudios incluyen variables descriptivas como género, edad, estudios previos, nacionalidad, discapacidad, etnia, residencia, etc.

En Estados Unidos

La extensión de Estados Unidos dificulta la realización de encuestas federales. La principal fuente de información federal sobre educación superior es el *National Center for Education Statistics* del Departamento de Educación. Aparte, existen multitud de centros de investigación sobre educación superior que han diseñado y validado cuestionarios sobre aspectos muy diversos y específicos de la vida del estudiante. Entre las encuestas más relevantes realizadas en el ámbito

nacional destacan el Estudio Nacional sobre la Implicación del Estudiante (*National Survey of Student Engagement*), los estudios del Instituto de Investigación de Educación Superior (HERI) de la Universidad de California sobre estudiantes de nuevo ingreso, estudiantes de primer año y sobre la experiencia de los estudiantes universitarios, los estudios a graduados, entre otros muchos.

Esta variedad de estudios permite conocer las instituciones según la opinión de grupos específicos (estudiantes adultos, pertenecientes a minorías étnicas, etc.) y según los diferentes momentos de la vida universitaria, en el acceso, después del primer año, durante los estudios y tras la graduación. Las principales variables independientes que se analizan se refieren a la edad, género, estudios de acceso, calificación de acceso, estudios en otras instituciones de educación superior, discapacidad, grupo étnico, estado civil, personas dependientes (hijos, mayores, etc.), nivel socioeconómico, estudios de los padres, fuentes de financiación de los estudios, lugar de residencia, tiempo dedicado a diferentes actividades, pertenencia a asociaciones o grupos de voluntariado, entre otras muchas. De esta forma, las instituciones obtienen información a lo largo del tiempo sobre las características y necesidades de sus estudiantes que facilita la toma de decisiones institucional.

En Francia

Además de los datos sobre la educación nacional de todos los niveles, el

Ministerio de Educación creó en 1989 el Observatorio Nacional de la Vida del Estudiante (*L'Observatoire National de la Vie Etudiante*, OVE; ver www.ove-national.education.fr) con el objetivo de ofrecer la información más detallada y objetiva posible sobre las condiciones de vida de los estudiantes de las instituciones de educación superior. El Observatorio realiza cada tres años desde 1994 una encuesta nacional mediante la que se obtiene información de más de 25.000 estudiantes. El cuestionario se refiere a diversos aspectos de la vida del estudiante: recursos económicos y gastos, ayuda económica del Estado, de la familia, o remuneración salarial, compatibilidad entre trabajo y estudios, alojamiento, alimentación, salud, condiciones y técnicas de estudio, asistencia a clase, actividades culturales, asociativas y deportivas, conocimiento de idiomas e informática, origen social y geográfico, edad, género y estudios previos.

En España

El Ministerio de Educación y Ciencia a través del Consejo de Coordinación Universitaria constituye la principal fuente de información sobre la situación de los estudiantes universitarios españoles. Las estadísticas anuales se refieren a la distribución de los alumnos en función de variables académicas (tipo de universidad —pública o privada—, rama, ciclo, graduación, etc.). A pesar de la importancia de estos datos, apenas existe información sistemática sobre otras variables como el estilo de vida de los estudiantes españoles, su actitud hacia la universidad, su participación en asociaciones, sus hábitos y

valores, y en general, sobre un conjunto de datos que facilitan la toma de decisiones sobre la planificación de la orientación universitaria. Por tanto, aunque algunas universidades realizan sus propias encuestas, no es posible conocer la situación del estudiante en la universidad española de forma global y tampoco se pueden disponer de niveles referencia que permitan valorar los resultados entre instituciones.

En el contexto europeo, la Comisión Europea ha apoyado recientemente un proyecto denominado *Eurostudent* con el fin de obtener información comparada sobre datos sociales, económicos y sobre el estilo de vida de los estudiantes universitarios. En la encuesta piloto de 1997 participaron cuatro países, en la primera ronda participaron ocho y esta cifra se ha incrementado en la segunda y tercera en las que ha participado España. El estudio para España, titulado *Socio-Economic Living Conditions of University Students in Spain*, ha sido realizado por el Departamento de Estructura Económica y Economía del Desarrollo de la Universidad Autónoma de Madrid. La muestra española está formada por 3.267 estudiantes universitarios a los que se envió un cuestionario por correo durante los meses de junio y julio de 2003. Se realizó un muestreo aleatorio estratificado (para conocer en detalle las características técnicas de este estudio, ver http://www.bmbf.de/pub/eurostudent_report_2005.pdf).

Según Schnitzer, Küster y Midendorff (2005), directores de este estu-

dio, esta encuesta ha permitido conocer información que no poseen las oficinas nacionales de estadísticas ni EUROSTAT a nivel europeo. En ella se recoge información sobre las fuentes de financiación de los estudios, los gastos, el alojamiento, el empleo, la utilización del tiempo, la internacionalización y movilidad de los estudiantes y su conocimiento de idiomas en función de características personales como el género, la edad, el estado civil, el grupo étnico, el tipo de institución, área de estudio y tipo de programa.

Parece pues incuestionable la necesidad de conocer no sólo lo que le ocurre al estudiante en las aulas sino en el exterior de ellas, combinando su vida académica con la profesional y la personal. Esta información resulta fundamental para planificar y organizar las diferentes funciones de la universidad al servicio de los estudiantes y, especialmente, de aquellos programas de apoyo y orientación académica cuyo principal objetivo es acercarse al alumnado tanto dentro como fuera del aula y facilitarle la compatibilidad de diferentes facetas de su vida.

4.2.2. Principales diferencias en el perfil de los estudiantes

La información de las características de los estudiantes de educación superior proviene de las estadísticas nacionales e internacionales y de las fuentes de información señaladas anteriormente. En este apartado se exponen las principales diferencias encontradas en el perfil de los estudiantes entre los sistemas anglosajones y los de origen napoleónico. Entre

ellas destacan (1) la diversidad de los estudiantes, (2) el gasto por estudiante y (3) el estilo de vida de los estudiantes y su compromiso con la institución. Estos tres aspectos influyen enormemente en la planificación y la organización del sistema de orientación y apoyo al estudiante.

La diversidad de los estudiantes

Tanto en Reino Unido, como especialmente en Estados Unidos, la variabilidad en la población de estudiantes de educación superior es mucho mayor que en Francia y España tanto en la edad de acceso, como en los estudios previos, en la modalidad de estudio a tiempo completo o parcial, en el grupo étnico, en la condición de discapacidad y en la modalidad de alojamiento. Por el contrario, Francia y España se asemejan en que la mayoría de los estudiantes acceden a la educación superior con la edad típica de acceso (entre 18 y 22 años) una vez finalizados los estudios de bachiller (o equivalente).

Esta mayor diversidad de la población de estudiantes en Estados Unidos y en el Reino Unido se refleja en la planificación de programas de atención a la diversidad dirigidos a minorías étnicas, estudiantes extranjeros, estudiantes que viven en residencias universitarias, estudiantes adultos, etc., mientras que en Francia y España se observan iniciativas aisladas de atención específica a determinados grupos. Esta situación resulta coherente con las propias características de la población de estudiantes y, por tanto, con sus necesidades. En concreto, los resultados de este estudio indican que en España

la atención a la diversidad debe dirigirse a un conjunto mucho más reducido de grupos específicos que en los países del ámbito anglosajón. Analizado en detalle la situación en España, entre estos grupos destacan:

- *Estudiantes con bajo rendimiento en la universidad.* En España, según los resultados globales del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (CCU, 2003), aproximadamente el 26% de los estudiantes universitarios abandonan sus estudios. La situación más preocupante la encabezan las titulaciones de Ciencias Experimentales de ciclo largo con un abandono del 40%, seguidas de las Enseñanzas Técnicas con un abandono global del 34%. Considerando el total de alumnos que abandonan, aproximadamente el 60% lo hacen en primero. Teniendo en cuenta estos datos para la planificación de la orientación universitaria, parece conveniente que las principales medidas sean tomadas en el primer curso. Además, en las titulaciones de Ciencias Experimentales y Enseñanzas Técnicas se debe prestar especial atención al asesoramiento académico de los estudiantes. Algunas universidades españolas han tomado medidas en este sentido, por ejemplo, mediante los cursos cero en materias de matemáticas y física que obstaculizan el éxito en las enseñanzas técnicas. Asimismo, sería recomendable que los estudiantes de educación secundaria reciban información real sobre los indicadores de rendimiento (éxito, abandono y retraso) en determinadas titulaciones con el fin de que sus expectativas al elegir se ajusten lo máximo posible a la realidad de los estudios.
- *Mujeres en enseñanzas técnicas.* Los resultados indican la necesidad de atender a la diversidad en función del género especialmente en titulaciones de enseñanzas técnicas promoviendo el acceso de las mujeres a estos estudios y, en general, su inserción en el mercado laboral. Las unidades Univertecna en Andalucía realizan actividades en este sentido y, quizá, sería conveniente revisar esta situación en el resto de universidades.
- *Grupos de riesgo en el acceso.* La atención específica en el acceso a los estudios universitarios según la edad, los estudios previos y la modalidad de estudio (tiempo completo o parcial) no parece estar justificada en España de forma generalizada ya que la mayoría de los estudiantes acceden a los estudios universitarios con características similares. No obstante, sería conveniente conocer las características del alumnado de nuevo ingreso por titulación con el fin de conocer aquellas titulaciones en las que el número de estudiantes adultos, con trabajo y cargas familiares y que acceden con estudios diferentes al bachillerato o han deja-

do los estudios durante largos periodos de tiempo aconseje la puesta en marcha de medidas específicas dirigidas especialmente a facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

- *Estudiantes extranjeros, con necesidades educativas especiales y minorías étnicas.* Actualmente, existen pocos datos sobre la proporción de estudiantes extranjeros, de estudiantes pertenecientes a minorías étnicas y de estudiantes con discapacidad en las universidades españolas y sus necesidades. En el estudio *Eurostudent* dirigido por Schnitzer, Küster y Middendorff (2005), el 0.7% de los estudiantes universitarios españoles se definieron como discapacitados físicos. En los formularios de matriculación, la información sobre discapacidad se restringe a deficiencias auditivas, visuales y discapacidad física. Apenas conocemos la incidencia de otro amplio abanico de alumnos con necesidades educativas especiales como por problemas de atención, de lectoescritura, problemas emocionales, psicológicos, etc. Respecto a la procedencia del alumnado, aunque se tienen datos sobre los estudiantes provenientes de programas de movilidad internacional, no existe información sobre país de origen de los padres o minorías étnicas de estudiantes con nacionalidad española. La ausencia de datos específicos al respecto apunta a la necesidad de realizar estudios más pormenorizados sobre

los posibles efectos de la inmigración en España que ya se han dejado sentir en otros niveles educativos.

- *Estudiantes de familias de bajo nivel educativo.* Aunque la universidad española se encuentra sobrerrepresentada por estudiantes cuyos padres han realizado estudios universitarios, existe un porcentaje muy elevado de alumnos cuyos padres han alcanzado un nivel de estudios inferior a los universitarios. Si bien el rendimiento en la universidad no se encuentra especialmente afectado por esta variable, se observan diferencias en la elección de estudios en función del nivel educativo de los padres. Por ello, la atención específica a alumnos cuyos familiares más cercanos no se encuentren o hayan accedido a la universidad debe ser un tema de especial interés para la orientación en los institutos de educación secundaria.

El gasto por estudiante

La tendencia en los últimos años en los países de la corriente anglosajona ha sido derivar el coste de los estudios universitarios al estudiante (Woodard, Love y Komives, 2000). Por el contrario, en España y Francia la educación universitaria constituye un bien relativamente accesible. Este hecho, que resulta muy positivo porque facilita el acceso a la educación superior, genera en los estudiantes y en la sociedad cierto conformismo sobre la oferta de servicios y prestaciones por parte de las universidades que se limita, en la mayoría de los casos, al derecho de

los estudiantes a asistir a clase y a examinarse. Esta percepción de la universidad, la elevada financiación pública de la universidad española, junto con el hecho de que el gasto por estudiante es inferior en España en comparación con otros países europeos, y se encuentra *a años luz* respecto a Estados Unidos, pueden explicar el escaso interés de las universidades por la planificación e inversión en el sistema de orientación que las haga más competitivas y atractivas para los estudiantes y, por otra parte, la poca exigencia de los estudiantes, sus familias y de la sociedad en general de disponer de una universidad centrada en las necesidades de los estudiantes.

El estilo de vida de los estudiantes y su compromiso con la institución

Los resultados de este estudio nos permiten afirmar que disponemos de poca información sobre el estilo de vida de los estudiantes universitarios españoles. A grandes rasgos, en contraposición con los otros tres países, los estudiantes universitarios españoles se caracterizan por vivir en el domicilio familiar durante los estudios universitarios y por su escasa dependencia de la universidad para satisfacer su vida social, cultural, lúdica y afectiva (Schnitzer, Küster y Midden-dorff, 2005).

En las universidades de Estados Unidos, Reino Unido, y también de Francia, la mayoría de los estudiantes viven en residencias en el campus o en pisos compartidos cercanos al campus y, por tanto, pasan la mayor parte del tiem-

po en la universidad. Los estudiantes españoles, tanto por tradición cultural como por otros factores como las escasas ayudas económicas que faciliten su emancipación, viven con su familia, se divierten en los bares, cines y teatros de su ciudad, acuden a su familia y a sus amigos ante problemas de índole personal y económico, y a los centros de salud de la seguridad social más cercanos a su domicilio para solucionar sus problemas psicológicos y mejorar su estado físico. En resumen, los estudiantes universitarios españoles, en general, no dedican su tiempo a permanecer en la universidad excepto para asistir a clase y estudiar. Esta situación presenta enormes implicaciones para la organización del sistema de orientación, apoyo y bienestar del estudiante restringiendo su actuación básicamente a informar a los estudiantes en el acceso, facilitar su éxito académico y orientar sobre el futuro laboral. Ante estos datos, parece necesario realizar estudios sobre la vida del estudiante universitario que permitan conocer qué necesita el estudiante de la universidad española además de los aspectos estrictamente académicos o profesionales.

5. Conclusiones

La situación actual de los sistemas de apoyo y orientación al estudiante en las instituciones de educación superior de Reino Unido y Estados Unidos presenta diferencias notables respecto a Francia y España. Principalmente, en los países del ámbito anglosajón perdura una mayor preocupación por la situación personal y emocional de los estudiantes (servicios

psicológicos, programas para estudiantes de diferentes ideologías, etc.), mientras que en países como Francia y España la ayuda está más focalizada en los ámbitos académico y profesional. En principio, esta distinción puede ser adecuada teniendo en cuenta nuestra tradición cultural sobre lo que se espera de la universidad, es decir, más dirigida a los aspectos estrictamente académicos y profesionales.

El mayor problema del ajuste de los servicios y programas de apoyo y orientación a las necesidades de los estudiantes universitarios surge cuando los datos de los que se dispone sobre el perfil de los estudiantes son insuficientes para la toma de decisiones. En principio, aunque la información sistemática sobre la vida del estudiante universitario en España es limitada, se puede asegurar que la menor oferta de servicios o programas para atender a necesidades muy específicas del alumnado en países como España y Francia, es coherente con una mayor homogeneidad de la población estudiantil universitaria. Es decir, el análisis de las características de los estudiantes nos ofrece una visión de la universidad española lo suficientemente homogénea para que no sea necesaria la implantación de servicios para atender a un perfil muy específico de alumnos (por ejemplo, por grupo étnico de pertenencia).

No obstante, se deben tener en cuenta algunas precauciones que mejorarían la organización del sistema de apoyo y orientación al estudiante en las universidades españolas. En primer lugar, tienien-

do en cuenta el contexto actual de reforma de la educación superior acorde al Espacio Europeo de Educación Superior, será fundamental establecer mecanismos que nos permitan conocer las variaciones en el perfil de la población de estudiantes universitarios. Es previsible, que el aumento de la movilidad de estudiantes combinado con el objetivo de facilitar el acceso a los estudios universitarios de forma que se favorezca el aprendizaje permanente, incremente la diversidad de los estudiantes y, por tanto, de sus necesidades. Esta información deberá estar disponible para ofrecer a los estudiantes un sistema de apoyo y orientación que consideren atractivo y adecuado a sus necesidades. En esta línea de competitividad marcada por la Agenda de Lisboa, la Comisión de las Comunidades Europeas (2005) propone convertir a las universidades europeas en una referencia a nivel internacional y, sin duda, el apoyo que las universidades ofrezcan será un elemento a tener en cuenta por los estudiantes.

Por último, los resultados de este estudio indican necesidades concretas para abordar la planificación y organización del sistema de apoyo y orientación a los estudiantes en el momento actual: la necesidad de que en cada institución exista un plan organizado sobre el conjunto de funciones que lo componen acorde a las características de la propia institución y de sus estudiantes, la necesidad de abordar desde este sistema el elevado fracaso académico en las titulaciones de enseñanzas técnicas y en el primer año de estudios y, por último, debido a que el perfil del estudiante

universitario español no facilita la implicación del estudiante con la universidad al margen de las horas de clase y estudio, el sistema apoyo y orientación debe intentar llegar al estudiante en situaciones vinculadas al aula contando como agente fundamental con el profesorado.

Dirección del autor: María José Vieira Aller. Departamento de Filosofía y Ciencias de la Educación. Universidad de León, Campus de Vegazana, s/n. 24071 - León (España). E-mail: maria.vieira@unileon.es

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 10.XI.2006.

Notas

[1] Siglas de las principales fuentes de información (agencias, asociaciones y organismos) mundiales y de Estados Unidos (USA), Reino Unido (UK), Francia (FR) y España (ES) revisadas en el análisis documental.

ACA: American College Counseling Association (USA)

AGCAS: Association of Graduate Careers Advisory Services (UK)

AMOSSHE: Association of Managers of Student Services in Higher Education (UK)

AUCC: Association for University and College Counselling (UK)

CAS: Council for the Advancement of Standards in Higher Education (USA)

CCU: Consejo de Coordinación de Universitaria; anteriormente CU, Consejo de Universidades (ES)

CRUE: Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (ES)

DfES: Department for Education and Skills (UK)

ESIB: National Unions of Students in Europe

EUA: European University Association

FEDORA: Forum Européen de l'Orientation Académique

HESA: Higher Education Statistics Agency (UK)

IASAS: International Association of Student Affairs and Services

IAVEG: International Association for Educational and Vocational Guidance

INEM: Instituto Nacional de Empleo (ES)

ISCED: International Standard Classification of Education

MJENR: Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation Nationale et de la Recherche (FR)

NACADA: National Academic Advising Association (USA)

NCES: National Center for Education Statistics (USA)

OECD (OCDE): Organisation for Economic Co-operation and

Development

ONISEP: Office National d'Information sur les Enseignements et les Professions (FR).

Bibliografía

ALONSO RIVAS, J. y LÓPEZ QUERO, M. (1983) *Los COIE de las universidades madrileñas* (Madrid, Fundación Universidad-Empresa).

ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M. (1995) La orientación profesional en la Universidad, en ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M. *Orientación profesional*, pp. 154-183 (Barcelona, CEDECS).

ÁLVAREZ PÉREZ, P. R. (2002) Tutoría y enseñanza: las dos caras de la misma moneda, *RULL-Revista de la Universidad de La Laguna*, 20 (Disponible en www.ull.es).

CAS. (2004) *The book of professional standards for higher education* (Washington DC, Council for the Advancement of Standards in Higher Education).

CCU. (2003) *Informe Global (1996-2000). Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades* (Madrid, Secretaría General Técnica).

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2005) *Movilizar el capital intelectual de Europa: crear las condiciones necesarias para que las universidades puedan contribuir plenamente a la estrategia de Lisboa* (Bruselas, CCE).

EARWAKER, J. (1992) Pastoral care and Counselling, en EARWAKER, J. *Helping and supporting students*, pp. 101-112 (Buckingham, SRHE/Open University).

ECHEVERRÍA, B. (1997) Los servicios universitarios de orientación, en APODACA, P. y LOBATO, C. (Coords.) *Calidad en la Universidad: Orientación y Evaluación*, pp. 112-136 (Barcelona, Editorial Laertes).

EURYDICE (2000a) United Kingdom (England, Wales and Northern Ireland), en EURYDICE, *Two decades of reform of Higher Education in Europe: 1980 onwards* (Brussels, EURYDICE European Unit).

EURYDICE (2000b) France, en EURYDICE, *Two decades of reform of Higher Education in Europe: 1980 onwards* (Brussels, EURYDICE European Unit).

EURYDICE (2005) United Kingdom (England, Wales and Northern Ireland), en EURYDICE, *Focus on the Structure of Higher Education in Europe. National Trends in the*

- Bologna Process-2004/05 Edition, pp. 198-202 (Brussels, Directorate-General for Education and Culture).
- GOUTERON, A.; BERNADAUX, J. y CAMOIN, J. P. (1997) *S'orienter pour mieux réussir* (Disponible en www.senat.fr/rap/r96-81/r96-81.html).
- KRAMER, G. L. (1995) Redefining faculty roles for academic advising, en KRAMER, G. L. (Ed.) *Reaffirming the Role of Faculty in Academic Advising*, pp. 3-9 (Manhattan, KS, NACADA, Monograph Series).
- LIXI, C. (2003) *Qui sont les nouveaux bacheliers entrant à l'université?* Note d'information 03.26, MEN, avril.
- MANNING, K. (1996) Contemplating the myths of student affairs, *NASPA Journal*, 34:1, pp. 36-46.
- MARTÍNEZ, M. y ESTEBAN, F. (2005) Una propuesta de formación ciudadana para el EEES, **revista española de pedagogía**, 230, pp. 63-84.
- MICHAVILA, F. y CALVO, B. (1998) *La universidad española hoy. Propuestas para una política universitaria* (Madrid, Editorial Síntesis).
- MICHAVILA, R. y GARCÍA DELGADO, J. (2003) *La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la universidad* (Comunidad de Madrid, Cátedra UNESCO).
- MORA, J.-G. (2002) Evaluación y acreditación de los estudios universitarios españoles en el contexto europeo, en MICHAVILA, F. y ZAMORANO, S. (Eds.) *Acreditación de las enseñanzas universitarias: un futuro de cambio* (Comunidad de Madrid, Consejería de Educación. Dirección General de Universidades).
- NCIHE (1997) *Higher Education in Other Countries: France* (London, National Committee of Inquiry into Higher Education, The Stationery Office).
- NUSS, E. M. (2001) The development of student affairs, en KOMIVES, S. R. y WOODWARD, D. B. (Eds.) *Student Services: A Handbook for the Profession*, pp. 22-42 (San Francisco, Jossey-Bass).
- RHATIGAN, J. J. (2000) The history and philosophy of student affairs, in BARR, M. J., DESLER, M. K. y ASSOCIATES (Eds.) *The handbook of student affairs administration*, pp. 3-24 (San Francisco, Jossey-Bass).
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. C. (2001) *Tutoría universitaria. Una guía práctica* (Barcelona, disponible en www.ub.edu/tutorsub/manual).
- RODRÍGUEZ MORENO, M. L. (2002) *Hacia una nueva orientación universitaria* (Barcelona, Edicions Universitat de Barcelona).
- SALMERÓN PÉREZ, H. (2002) Orientación Universitaria en los ámbitos europeo y anglosajón, en ÁLVAREZ ROJO, V. y LÁZARO MARTÍNEZ, A. (Coords.) *Calidad de las Universidades y Orientación Universitaria*, pp. 433-457 (Málaga, Aljibe).
- SAULNIER-CAZALS, J. (1997) Educación en la orientación en la universidad, en APODACA, P. y LOBATO, C. (Eds.) *Calidad en la Universidad: Orientación y Evaluación*, pp. 102-111 (Barcelona, Editorial Laertes).
- SCHNITZER, K.; KÜSTER, E. y MIDDENDORFF, E. (2005) *EUROSTUDENT Report 2005. Social and Economic Conditions of Student Life in Europe 2005. Synopsis of Indicators*, (Germany, HIS Hochschul-Informationssystem), (Disponible en <http://www.his.de/Eurostudent/report2005.pdf>).
- SCHUTT, R. K. (2004) *Investigating the Social World* (4th ed.) (Thousand Oaks, CA, Sage Publications).
- THELIN, J. R. (2001) Historical overview of American Higher Education, en KOMIVES, S. R. y WOODARD, D. B. (Eds.) *Student Services: A Handbook for the Profession*, pp. 3-21 (San Francisco, Jossey-Bass).
- UNIVERSITIES UK y SCOP. (2002) *Student Services: Effective approaches to retaining students in higher education* (London, Universities UK).
- VIDAL, J.; DíEZ, G. y VIEIRA, M. J. (2003) Guidance services in Spanish universities, *Tertiary Education and Management*, 9:4, pp. 267-280.
- VIEIRA, M. J. y VIDAL, J. (2006) Tendencias para la Educación Superior Europea e implicaciones para la orientación universitaria, *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 17:1, pp. 75-97.
- VIEIRA, M. J.; JUNQUERA, S. y VIDAL, J. (2004) Los servicios a estudiantes en la Universidad como criterio de calidad, *Bordón*, 56 (2), 329-343.
- WATTS, A. G. (1976) Career(s) Education in Britain and the USA: contrasts and common problems, *British Journal of Guidance & Counselling*, 4:1, pp. 129-142.
- WATTS, A. G. y KIDD, J. M. (2000) Guidance in the United Kingdom: past, present and future, *British Journal of Guidance and Counselling*, 28:4, pp. 485-502.

WATTS, A. G. y VAN ESBROECK, R. (1998) *New Skills for New Futures: Higher Education Guidance and Counselling Services in the European Union* (Brussels, VUB University Press. VUBPRESS-FEDORA).

WATTS, A. G. y VAN ESBROECK, R. (2000) *New skills for new futures: a comparative review of higher education guidance and counselling services in the European Union*, *International Journal for the Advancement of Counselling*, 22:3, pp. 173-187.

WHEELER, S. y BIRTLE, J. (1993) *The personal tutor as part of the pastoral care system*, en WHEELER, S. y BIRTLE, J. A. *Handbook for Personal Tutors*, pp. 122-140 (Buckingham, SRHE/Open University).

WOODARD, D. W.; LOVE, P. G. y KOMIVES, S. R. (2000) *The changing landscape of higher education*, *New Directions for Student Services*, 92, pp. 5-16.

ZINKIEWICZ, L. y TRAPP, A. (2004) *Widening and participation: Challenges and opportunities for psychology departments* (York, LTSN).

Resumen:

Influencia comparada del perfil de los estudiantes en la planificación de la orientación universitaria

En este estudio se aborda la planificación y la organización del sistema de apoyo y orientación al estudiante en las instituciones de educación superior desde una perspectiva comparada. La metodología seguida se basa en el estudio de caso de cuatro países: Estados Unidos y Reino Unido, de tradición anglosajona tradicionalmente más preocupada por la ayuda al estudiante, y Francia y España, de tradición napoleónica. El objetivo general de esta investigación es realizar un análisis sobre las características de los estudiantes y del sistema de orientación en cada país con el fin de conocer la influencia del perfil de los estudiantes en la organización del sistema de orientación. Las con-

clusiones de este estudio se sintetizan en propuestas concretas para la planificación de este sistema en las universidades españolas partiendo de la necesidad de mejorar la información disponible sobre el perfil de los estudiantes.

Descriptor: sistema de apoyo y orientación al estudiante, perfil del estudiante, necesidades del estudiante, educación superior, educación comparada.

Summary:

Comparative influence of the student profile on the guidance system at higher education

In this study, a comparative analysis of the planning and organisation of student support and guidance systems at higher education institutions is undertaken. The research methodology is based on four case studies: United States and United Kingdom, from the Anglo-Saxon model with strong emphasis on the personal development of the student, and France and Spain, from the centralised Napoleonic model. The main objective of this study is to analyse the student characteristics and the main components of the student support and guidance system in each country in order to determine the influence of the student profile on the organisation of the support and guidance system. As a conclusion, concrete proposals are offered in an attempt to improve the organisation of this system for Spanish universities, considering the need to improve the information available about the student profile.

Key Words: student support and guidance system, student profile, student needs, higher education, comparative education.