

Orientación a estudiantes en los títulos universitarios públicos españoles¹

Yaiza Viñuela²; Javier Vidal³

Recibido: Enero 2022 / Evaluado: Junio 2022 / Aceptado: Julio 2022

Resumen. Introducción. La orientación universitaria es parte del proceso educativo, entendiéndose como un conjunto de acciones destinadas a proporcionar ayuda continua, sistemática, planificada y organizada al estudiantado por la institución. En España, la orientación universitaria está enmarcada en el modelo formativo del Espacio Europeo de Educación Superior, suponiendo un cambio de modelo y otorgando al estudiantado un rol activo en su propia formación. El objetivo de esta investigación ha sido describir los sistemas de apoyo y orientación a estudiantes incluidos en el diseño de los nuevos títulos universitarios, elaborados desde 2007. Método. Se ha desarrollado una investigación basada en el análisis de contenido de las memorias de verificación. La muestra recopilada es de 380 memorias de verificación de titulaciones de universidades públicas españolas, seleccionadas mediante un muestreo aleatorio estratificado de afijación proporcional por universidad y rama. Las memorias de verificación fueron analizadas utilizando el programa MAXQDA 2020, codificándose 44 208 segmentos. Asimismo, se realizó un análisis cuantitativo con el programa SPSS v.26 para determinar las diferencias por año y rama. Resultados. La atención a la dimensión académica es la acción más extendida, cubriendo los objetivos de orientar e informar. Las actuaciones son principalmente iniciativas institucionales, estando extensamente implementadas las destinadas a los grupos de estudiantes, especialmente de nuevo ingreso y en los primeros años de universidad. Se ha incrementado la implementación de actuaciones destinadas al estudiantado con necesidades educativas específicas. Discusión. Las universidades públicas españolas realizan actuaciones de apoyo y orientación al estudiantado, constatándose la mejora en la última década en base a análisis previos de necesidades. Mientras que la atención a los grupos de estudiantes se encuentra ampliamente extendida, parece necesario avanzar en la atención a las necesidades específicas de cada individuo.

Palabras clave: universidad; grado universitario; orientación; tutoría; servicio de orientación.

[en] Guidance to students in Spanish public university degrees

Abstract. Introduction. University guidance is part of the educational process, understood as a set of actions aimed at providing continuous, systematic, planned, and organized help to students by the institution. In Spain, university guidance is framed in the training model of the European Higher Education Area, assuming a change of model and giving students an active role in their own training. The aim of this research has been to describe the support and guidance systems for students included in the design of the new university degrees, prepared since 2007. Method. An investigation has been developed based on the content analysis of the verification reports. The sample collected is 380 degrees verification reports from Spanish public universities, selected through a stratified random sample of proportional allocation by university and branch. The verification memories were analyzed using the MAXQDA 2020 program, encoding 44 208 segments. Likewise, a quantitative analysis was carried out with the SPSS v.26 program to determine the differences by year and branch. Results. Attention to the academic dimension is a more extended action, covering the objectives of guiding and informing. The actions are mainly institutional initiatives, being widely implemented those aimed at groups of students, especially new entrants and in the first years of university. The implementation of actions aimed at students with specific educational needs has increased. Discussion. Spanish public universities carry out actions to support and guide students, verifying the improvement in the last decade based on previous analysis of needs. While the attention to groups of students is widely extended, it seems necessary to advance in the attention to the specific needs of each individual.

Keywords: university; university degree; guidance; tutoring; guidance services.

Sumario. 1. Introducción. 2. Método. 2.1. Población y muestra. 2.2. Recogida de información. 2.3. Análisis. 3. Resultados. 3.1. Dimensiones de las actuaciones. 3.2. Objetivos de las actuaciones. 3.3. Responsables encargados de la actuación. 3.4. Momento de la intervención. 3.5. Tipo de destinatario. 3.6. Rama y sexenio. 4. Discusión y conclusiones. 5. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Viñuela, Y; Vidal, J. (2023). Orientación a estudiantes en los títulos universitarios públicos españoles. *Revista Complutense de Educación*, 34(3), 605-616.

¹ Investigación subvencionada por la Ayuda para la Formación del Profesorado Universitario (FPU), concedida por el Ministerio de Universidades (Orden de 15 de noviembre de 2021).

² Universidad de León (España).
E-mail: yaiza.vinuela.blazquez@unileon.es
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7570-7479>

³ Universidad de León (España).
E-mail: javier.vidal@unileon.es
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1060-6957>

1. Introducción

El concepto de universidad ha evolucionado debido a factores políticos, económicos y sociales, junto con el de orientación universitaria (Vidal et al., 2002). Actualmente, se entiende la orientación universitaria como una parte del proceso educativo que está conformada por un conjunto de acciones que buscan proporcionar ayuda continua, sistemática, planificada y organizada al estudiantado desde la propia institución, comenzando en los primeros años de ingreso en el sistema universitario y continuando durante la transición educativa (Amor Almedina, 2016; Güvendir, 2018; Moreno-Yaguana y Sanchez-García, 2018).

Este conjunto de actuaciones de orientación debe abordar las dimensiones académica, profesional y personal (Venegas-Ramos y Gairín Sallán, 2018). En primer lugar, la dimensión académica hace referencia al asesoramiento que reciben los estudiantes para desarrollar aspectos relacionados con el logro académico, como las destrezas cognitivas (Sutan et al., 2018). En segundo lugar, la dimensión profesional hace referencia al asesoramiento laboral y el desarrollo de habilidades para la empleabilidad (Benavides & Keyes, 2016; Panferova et al., 2018). Y, en tercer lugar, la dimensión personal está destinada al autoconocimiento para lograr beneficios a nivel afectivo, académico y profesional (Everitt et al., 2018).

Pese al acuerdo conceptual, la implementación de la orientación universitaria varía en función del modelo de universidad (Vieira y Vidal, 2006). Los principales modelos se configuraron para dar respuesta a las necesidades políticas y sociales (Mora, 2004). En primer lugar, el Modelo Napoleónico se centra en profesionalizar al estudiantado, promoviendo que se transformen en individuos al servicio del Estado, contribuyendo a la existencia de una sociedad mejor (Martínez y Esteban, 2005). En segundo lugar, el Modelo Alemán, enfatiza la investigación como medio para adquirir competencias para la empleabilidad (Martínez, 2018). Y, en tercer lugar, el Modelo Oxbridge o anglosajón se centra en que los estudiantes reciban una formación integral en todas las dimensiones del desarrollo: académico, profesional y personal (Padilla Castilla y Blanco Hernández, 2020).

En España, se ha seguido el Modelo Napoleónico de universidad (Mora y Vidal, 2005), por lo que la orientación ha tenido una finalidad principalmente profesionalizante (Amor Almedina y Dios Sánchez, 2017). Sin embargo, debido a la implementación del modelo formativo impulsado desde la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), las dimensiones académica y personal han cobrado importancia (Alonso-García et al., 2018). El EEES establece una nueva organización de las titulaciones en ciclos, la renovación del enfoque metodológico y una estructura curricular por competencias para conseguir un desarrollo integral (Alonso-García et al., 2018; Lizalde Gil et al., 2018). Esto ha supuesto un cambio en los procesos de enseñanza-aprendizaje universitarios, otorgándole al estudiantado un rol más activo y mayor autonomía durante el proceso formativo (Álvarez-Pérez y López-Aguilar, 2019; Solaguren-Beascoa y Moreno Delgado, 2016). Como consecuencia, las dificultades que pueden tener los estudiantes en el proceso de transición a la etapa universitaria se han visto incrementadas, porque deben tomar más decisiones y parece que no están suficientemente preparados (Biasi et al., 2017; Corral Carrillo y Martín Cuadrado, 2019; Tuero et al., 2018). Por ello, la orientación universitaria ha adquirido mayor importancia, porque ha puesto de relieve que las acciones de apoyo y orientación deben atender a un mayor número de demandas del estudiantado y más especializada en cada etapa universitaria (Ceinos y Nogueira, 2016; Escolano-Pérez et al., 2019). Además, debido a los cambios mencionados, se ha replanteado la orientación como un procedimiento que debe ser desarrollado de forma continuada, es decir, durante toda la vida (lifelong guidance) (Álvarez-Pérez y López-Aguilar, 2017; Amor Almedina, 2016). Esto supone que las actuaciones de apoyo y orientación no solo deben partir del conocimiento de las necesidades iniciales del estudiantado, sino que requieren actualizar la información para cada una de las etapas de su vida profesional, atendiendo a todas las dimensiones mencionadas (Altschuld & Watkins, 2014; Occhini, 2018).

Las recomendaciones derivadas del acuerdo de compromiso del EEES fueron plasmadas en España mediante la normativa que regula las enseñanzas universitarias. En ella se estableció por primera vez que las universidades deben hacer explícitos los sistemas de apoyo y orientación a estudiantes universitarios. El Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales y el Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario, recogen dos aspectos esenciales. El primero recoge que los sistemas de apoyo y orientación deben estar a disposición de los estudiantes una vez matriculados. El segundo establece que el acceso a las actuaciones de apoyo y orientación es un derecho del estudiantado.

Para garantizar el cumplimiento de estas obligaciones, las universidades deben someterse a una evaluación externa realizada por los órganos de evaluación de las comunidades autónomas, o por la Agencia Nacional de Calidad de la Acreditación (ANECA), tal y como se recoge en la Ley Orgánica de Universidades (LOU) (2001) (Ministerio de Educación y Ciencia, 2001). Este proceso se inicia con la elaboración de la Memoria para la Solicitud de Verificación de Títulos Oficiales, que incluye un apartado específico sobre recursos de apoyo y orientación dirigidos al estudiantado (ANECA, 2019). Esta Memoria es evaluada externamente para la concesión de la autorización del Gobierno para la oferta del título, en un proceso que termina en la acreditación del mismo. En lo que se refiere a la orientación, este proceso pretende tanto la certificación de la existencia de

estos sistemas como la mejora de la calidad de los mismos, siendo necesario que se hagan visibles los objetivos, usuarios y servicios existentes (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte [MECD], 2003; Nyssen, 2020).

A pesar de estas mejoras, diversas investigaciones están poniendo de manifiesto que el estudiantado que accede al ámbito universitario no siempre se adapta de forma óptima, pudiendo derivar en un cambio de titulación o en el abandono de los estudios universitarios (Escolano-Pérez et al., 2019). Según los últimos datos disponibles, el abandono en la universidad tiene una tasa del 21.7% en estudiantes de nuevo ingreso (Fundación Conocimiento y Desarrollo, 2019), pudiendo deberse a dos causas. Por un lado, el perfil de ingreso del estudiantado es cada vez más heterogéneo, existiendo un mayor número de estudiantes con discapacidad y con un perfil no tradicional (Lizalde Gil et al., 2018; López-Bastías et al., 2020; Troiano et al., 2019). Por otro lado, las opciones de decisión cada vez son mayores respecto a la planificación de la trayectoria académica (Álvarez-Pérez y López-Aguilar, 2017; Biasi et al., 2018). Esta realidad está provocando un aumento de la oferta de recursos de apoyo y orientación por parte de las universidades, porque está demostrada su incidencia positiva en el rendimiento académico (Biasi et al., 2018; Girelli et al., 2018).

En síntesis, el sistema universitario ha experimentado diversos cambios tras la implementación en España del EEES, lo cual ha supuesto un cambio de modelo. Este nuevo contexto universitario ha tenido como consecuencia que los estudiantes se enfrenten a un mayor número de decisiones en la universidad, poniendo de relieve la necesidad de actuaciones de orientación desde las etapas previas a la educación universitaria (Álvarez-Pérez y López-Aguilar, 2017; Corral Carrillo y Martín Cuadrado, 2019; Merayo Álvarez et al., 2021).

Por todo ello, la pregunta de investigación es: ¿cuáles son las actuaciones de apoyo y orientación que incluyen las universidades públicas españolas en el diseño de sus títulos? Esto nos lleva a definir el objetivo general de este estudio que es describir cómo se ha concretado la necesidad de mejora de los sistemas de apoyo y orientación a estudiantes en el diseño de nuevos títulos universitarios y analizar su evolución en las últimas dos décadas. La importancia de dicho objetivo radica en que el análisis describe las actuaciones de apoyo y orientación que están implantadas en las universidades públicas españolas. Este objetivo general se concreta en los siguientes objetivos específicos: (1) identificar el tipo de actuaciones de apoyo y orientación que se realizan en las universidades públicas españolas; (2) identificar los objetivos principales; (3) identificar los responsables encargados de llevar a cabo las diversas actuaciones; (4) identificar en qué momento de los estudios universitarios se producen estas actuaciones; e (5) identificar las características de los destinatarios.

2. Método

2.1. Población y muestra

Se realizó el análisis de memorias de verificación de diversas titulaciones de universidades públicas españolas. Las memorias son documentos institucionales obligatorios para la verificación de las titulaciones en los que se recogen diversos aspectos, desde las actuaciones de apoyo y orientación hasta aspectos curriculares (ANECA, 2019; Bautista-Cerro y Díaz, 2017).

España tiene 50 universidades públicas, de las cuales se descartaron la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), porque los estudios no son presenciales; La Universidad Menéndez Pelayo y la Universidad Internacional de Andalucía, porque no ofertan grados entre sus estudios. Como resultado, se seleccionaron 47 universidades públicas.

Para identificar la población de títulos, se utilizó el Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT) del Gobierno de España, aplicándose los siguientes parámetros de búsqueda: 47 universidades, ciclo (grado), todas las ramas de conocimiento, publicadas en el Boletín Oficial del Estado (BOE) y que actualmente estén en alta. Esta búsqueda se realizó en diciembre de 2019 y proporcionó 2066 registros de títulos, de los cuales se eliminaron 42 que corresponden a títulos conjuntos, obteniéndose una población total de 2024 títulos de grado.

La muestra fue seleccionada mediante un muestreo aleatorio estratificado de afijación proporcional, considerando que todos los estratos estén representados en consonancia con el tamaño de la población de cada estrato. Los criterios de inclusión fueron: (a) universidades públicas españolas, (b) grados, (c) titulaciones en alta y (d) titulaciones presenciales. Se excluyeron las titulaciones conjuntas y las universidades privadas por tener diferente idiosincrasia (Klafke et al., 2020). La selección final de la muestra se realizó utilizando criterios aleatorios sobre los estratos establecidos, estimándose el tamaño por el procedimiento estándar para poblaciones finitas.

Se ha considerado que la universidad y la rama de conocimiento son los dos estratos que permiten identificar estrategias diferentes dentro de la homogeneidad de la población seleccionada. Se calculó la distribución de la población de títulos de grado con la combinación de universidad/rama de conocimiento, así como el número de titulaciones necesarias en la muestra para cada estrato. La selección final ($n=380$) de los títulos de cada estrato se hizo atendiendo al criterio de máxima diversidad, incluyéndose una titulación en la muestra de todos los estratos que tienen titulaciones en la población. El rango establecido de memorias escogidas de cada universidad seleccionada se estableció entre 1 y 13 títulos en función de su peso en el conjunto de títulos (Tabla 1).

Tabla 1. *Titulaciones por rama de conocimiento*

Rama	Memorias
Artes y Humanidades	72
Ciencias	64
Ciencias de la Salud	61
Ciencias Sociales y Jurídicas	104
Ingeniería y Arquitectura	79

La muestra documental data de los años 2009 a 2020, siendo el 52.6% posterior al año 2014.

2.2. Recogida de información

Las memorias de verificación fueron localizadas entre los años 2019 al 2020 en las páginas web de las universidades y de las facultades. Sin embargo, debido a la dificultad que presentaba el diseño de algunas páginas web, para la localización de memorias fue necesario introducir el nombre de la titulación y universidad en el buscador de internet. Asimismo, hubo que solicitar a algunas universidades el acceso a las memorias por no encontrarse disponibles en las fuentes mencionadas.

Las memorias fueron registradas en la base de datos Excel. Las etiquetas utilizadas para el registro fueron: universidad, nivel académico, rama de conocimiento, nombre de la titulación, año de la memoria y número de registro en el RUCT.

2.3. Análisis de información

El análisis fue realizado mediante dos procedimientos. Por un lado, un análisis analítico cualitativo, utilizando la técnica de análisis de contenido porque permite interpretar el contenido de los documentos mediante la identificación de categorías analíticas para corroborar la existencia de determinados temas, palabras o conceptos (Arbeláez y Onrubia, 2014). Este, se realizó con el software MAXQDA 2020, codificando el fragmento de las memorias de verificación 4.3. “Sistemas de Apoyo y Orientación a los estudiantes una vez matriculados”, siendo necesario su fragmentación para analizar únicamente el apartado mencionado. Para ello, se utilizó un sistema de códigos basado en el artículo “*Guidance services in Spain universities*” (Vidal et al., 2003). En la Tabla 2 se especifican los códigos utilizados en la investigación realizada por Vidal et al. (2003) en comparación con los utilizados en este estudio, coincidiendo con los del artículo mencionado porque en dicha investigación se profundiza en el análisis de los sistemas de orientación de las universidades españolas.

Tabla 2. *Códigos utilizados en Vidal et al. (2003) y códigos del presente estudio*

Códigos utilizados en Vidal et al. (2003)	Códigos del presente estudio
Objetivos	Objetivo
Procedimientos y usuarios	Destinatarios
Áreas en las que trabajan los servicios/Estructura del servicio: Unidades o áreas	Actuaciones
Recursos humanos	Quién lo hace

Tras delimitar los códigos, se codificaron los segmentos mediante un doble proceso a través de interjueces. Por un lado, un juez codificó de forma manual el contenido de las memorias. Por otro lado, mediante la herramienta MaxDictio se realizó una codificación automática para poder establecer las discrepancias entre jueces, existiendo una diferencia solo de entre 0 y 3 puntos porcentuales en los códigos de nivel dos y tres (Tabla 3). En el caso del código *estudiantes* la diferencia era mayor (14.1), confirmándose en este caso que se debe al uso del término en muchos otros códigos en tanto destinatarios de las diferentes acciones. Estas cifras confirman la fiabilidad de la codificación utilizada en el análisis.

Tabla 3. Sistema de códigos utilizados en MAXQDA

Nivel uno	Nivel dos	Nivel tres
Objetivo	Gestionar	Movilidad / General
	Informar	Consulta / General
	Orientar	Apoyo / Atender / Coordinar / Evaluar / Formación / General / Inserción laboral / Mejorar / Prevenir / Resolver / Seguimiento
Quién lo hace	Institucional	Servicios propios / Servicios generales
	Estudiantes	Consejo de estudiantes / Delegación de Alumnos
	Centro	Organismos
Destinatarios	Destinatario	Necesidades educativas específicas / Docentes / Tiempo parcial / Adaptación / Comunidad universitaria / Extranjeros-movilidad / Semipresencial / Deportistas / Mayores de 25-45
	Momento de la actuación	Nuevo ingreso / Durante / Después o últimos cursos
Dimensiones	Número de destinatarios	Individual / Grupal
	Académica	Formal / Actuación propia
	Profesional	Actuación general / Actuación propia
	Personal	Servicios / General
	Combinada	Atención a la diversidad / General / Actividades / Digital / Personalizada / Actividades / Plan de tutorías

Una vez identificados los elementos significativos, se realizó una descripción cuantitativa de estos para analizar la presencia de iniciativas en el conjunto de los títulos, considerando las próximas al 100% como presentes en todo el sistema español. Tras la codificación de todas las memorias (44 208 segmentos), se realizó un análisis comparativo de tipo cuantitativo de casos y grupos.

Por otro lado, las categorías creadas de forma cualitativa se dicotomizaron para la realización del análisis estadístico cuantitativo mediante el software SPSS v.26. Además, se realizó la división en dos sexenios de las memorias en función del año que databan. La prueba estadística no paramétrica utilizada fue Chi-Cuadrado porque permite conocer la significatividad de las diferencias que existen entre las categorías analizadas y los sexenios.

Finalmente, con el fin de establecer un punto de referencia para el análisis de la evolución, se compararon los resultados con el Informe Final del Plan Nacional de la Evaluación de la Calidad de las Universidades o PNECU (MECD, 2003) realizado en España entre los años 1996 y 2000. En este informe se analizaron 939 informes de evaluación (autoevaluación y evaluación externa) de titulaciones de universidades españolas, obteniendo información para la mejora de las universidades. Utiliza párrafos numerados, a los que se hace referencia en este trabajo.

3. Resultados

Se han identificado diversas actuaciones, objetivos, responsables de la actuación, momento de la intervención y destinatarios de los sistemas de apoyo y orientación. Los porcentajes que se muestran a continuación corresponden al número de memorias que incluyen el código identificado sobre el total de memorias, no el porcentaje sobre el total de segmentos codificados. Además, debe tenerse en cuenta que no reflejan solo el interés de emprender actuaciones de apoyo y orientación, sino que describen las actuaciones que ya se están realizando. Aunque las memorias son un proyecto de lo que se va a hacer, en la mayoría de los casos (99.5%), las actuaciones identificadas se describen como programas que ya están en activo.

3.1. Dimensión de las actuaciones

Respecto al primer objetivo específico (OE), se encuentran presentes actuaciones de orientación destinadas a la dimensión académica (99.5%), profesional (61.3%) y personal (45.3%). Estas dimensiones no aparecen de forma independiente, sino que en el 99.5% de las memorias se mencionan al menos dos de las tres dimensiones (Tabla 4).

Dentro de la dimensión académica, sobresalen las jornadas de acogida para estudiantes de nuevo ingreso (62.1%). Cabe destacar la presencia de programas de movilidad (25.8%) y de guías académicas como fuente de información al estudiantado (23.4%).

La dimensión profesional es atendida mediante servicios específicos, como la bolsa de empleo (22.4%) y programas específicos (8.4%).

La dimensión personal del estudiantado es parte de la orientación mediante servicios especializados, como los servicios de asesoramiento (41.1%).

La dimensión combinada se presenta en la implantación de planes de tutorías mediante el Plan de Acción Tutorial (PAT) o del plan de tutorías (82.6%). Hay que resaltar la mención explícita de la existencia de tutorías entre iguales (22.1%). Otra actuación destacable es la realización de actividades no curriculares (66.8%), enmarcando todo tipo de cursos de formación (29.2%), por ejemplo, los “cursos cero” (13.2%).

Tabla 4. Dimensión de las actuaciones

Dimensión	%	Actuación	%	Actuación específica	%	
Académica	99.5	Jornadas de acogida	62.1			
		Programas de movilidad	25.8			
		Guías académicas	23.4			
Profesional	61.3	General	60.0			
		Bolsa de empleo	16.1			
		Programas específicos	8.4			
Personal	45.3	Servicios de asesoramiento	41.1			
		General	9.7			
Combinada	99.5	Tutorías	82.6	Plan de tutorías	78.9	
					PAT	46.3
					Tutorías entre iguales	22.1
		Actividades no curriculares	66.8	Cursos de formación	29.2	
					Cursos cero	13.2
		Atención a la diversidad	60.8			
		Digital	46.1			

3.2. Objetivos de las actuaciones

Respondiendo al segundo OE, las actuaciones de orientación tienen como objetivo orientar (96.1%) e informar (94.5%) (Tabla 5).

Con el fin de lograr el objetivo general de orientar, se plantean objetivos secundarios, como formar (46.3%) y apoyar (40.8%). En menor medida, se especifican los objetivos de seguimiento (24.7%), atención (23.2%), orientación laboral (20.3%) y coordinar (7.1%).

El objetivo de informar se desarrolla de forma general (92.4%), existiendo para su consecución el objetivo secundario consultar (11.8%).

El objetivo de gestionar se ha desarrollado en menor medida (23.4%), realizándose actuaciones generales (18.7%), así como objetivos de movilidad (8.9%).

Tabla 5. Objetivo de las actuaciones

Objetivo general	%	Objetivo secundario	%
Orientar	96.1	General	91.1
		Formar	46.3
		Apoyar	40.8
		Seguimiento	24.7
		Atender	23.2
		Orientación laboral	20.3
		Coordinar	7.1
Informar	94.5	General	92.4
		Consultar (derechos)	11.8

Gestionar	23.4	General	18.7
		Movilidad	8.9

3.3. Responsables encargados de la actuación

En relación con el tercer OE, la institución (91.6%) y el centro (86.8%) son los principales responsables encargados de las actuaciones de apoyo y orientación. En menor medida, los estudiantes (36.6%) participan en dichas actuaciones (Tabla 6).

Institucionalmente son fundamentales los Servicios de Orientación, destacando la existencia de los Servicios de Orientación Psicopedagógica (34.5%) y de los Servicios de Orientación Profesional (33.9%).

En lo que respecta al centro, las actuaciones parten del Decanato (17.1%) o del equipo docente (52.1%).

Además, la participación de los estudiantes en las actuaciones de orientación se lleva a cabo principalmente mediante la Delegación de Alumnos (6.1%).

Tabla 6. *Responsables encargados de los sistemas de apoyo y orientación*

Participantes en las actuaciones	%	Servicios	%
Institución	91.6	General	90.5
		Servicios	68.2
		Servicios de orientación/apoyo	48.9
		Servicios de Orientación Psicopedagógica	34.5
		Servicios de Orientación Profesional	33.9
		Servicios de movilidad	17.4
Centro	86.8	General	68.7
		Equipo docente	52.1
		Decanato	17.1
Estudiantes	36.6	General	31.6
		Delegación de Alumnos	6.1

3.4. Momento de la intervención

En cuanto al cuarto OE, las actuaciones están destinadas fundamentalmente al estudiantado durante los estudios (93.2%) y a estudiantes de nuevo ingreso (79.5%). En menor medida aparece mencionado el estudiantado de últimos cursos o egresados (50.3%) (Tabla 7).

Tabla 7. *Momento de la intervención*

Momento de la intervención	%
Nuevo ingreso	79.5
Durante los estudios	93.2
Últimos cursos o egresados	50.3

3.5. Tipo de destinatarios

Con relación al quinto OE, los destinatarios de las actuaciones de apoyo y orientación son los estudiantes, predominando la atención grupal (99.2%) frente a la individual (47.6%) (Tabla 8).

Dentro de los destinatarios específicos, destaca la atención al estudiantado con necesidades educativas especiales (61.1%), haciendo hincapié en aquel que presenta discapacidad (40.3%). En menor medida, se menciona la atención a la comunidad universitaria (10.8%), al estudiantado extranjero (16.8%) y al estudiantado reconocido como deportistas de alto nivel (5.8%).

Tabla 8. *Tipo de Destinatarios*

Tipo de destinatario		%
Número de destinatarios (estudiantes)	Grupal	99.2
	Individual	47.6
Destinatarios específicos	Necesidades educativas especiales	61.1
	Discapacidad	40.3
	Extranjeros/movilidad	16.8
	Comunidad universitaria	10.8
	Deportistas de alto nivel	5.8

3.6. Rama y sexenio

Finalmente, se han explorado las diferencias por rama de conocimiento no encontrándose ninguna diferencia que aporte un resultado diferente a los ya mencionados. Tanto en las ramas de Artes y Humanidades como en la de Ciencias Sociales y Jurídicas, aparecen mayoritariamente actuaciones destinadas al estudiantado con necesidades especiales (68.1% y 69.5%). Sin embargo, desde el punto de vista teórico no existen diferencias, porque en los casos con diferencias cuantitativas los valores describen el mismo tipo de hecho: presencia alta o baja. Por lo tanto, el análisis por rama no aporta ninguna interpretación diferente al análisis general descrito previamente.

Además, se ha analizado la evolución de los sistemas de apoyo y orientación entre dos sexenios: 2009-2014 y 2015-2020. En él, se ha hallado un incremento en la presencia de todos los temas analizados. Las diferencias encontradas en el sentido inverso no son teóricamente relevantes, por lo que tampoco suponen modificaciones sobre los resultados expuestos.

4. Discusión y conclusiones

Respecto a las dimensiones de las actuaciones, la académica es abordada mediante jornadas de acogida para estudiantes de nuevo ingreso, siendo una recomendación del PNECU (#57). Asimismo, la generalización de esta actuación coincide con los resultados expuestos en de Besa-Gutiérrez et al. (2017), que señalan que las jornadas de acogida son la principal actuación para atender al estudiantado de nuevo ingreso. El desarrollo de guías académicas se recoge en el PNECU (#56) como fuente de información para los estudiantes, pero no se mencionan con esta función en las memorias analizadas. Sin embargo, tienen una presencia mayoritaria en otros apartados de la memoria en los que se habla de competencias, metodologías y sistemas de evaluación, debiendo considerarse una recomendación cumplida del PNECU. La dimensión profesional es atendida mediante servicios específicos, coincidiendo con el reto de mejorar la empleabilidad del estudiantado (Martínez-Clares y González-Lorente, 2019). La dimensión personal del estudiantado es parte de la orientación universitaria mediante servicios especializados (Vidal et al., 2003). Los planes de tutorías (PAT o acción tutorial) influyen en las tres dimensiones mencionadas y logran que el estudiantado se sienta apoyado (Grey & Osborne, 2018; Martínez Clares et al., 2020). Asimismo, la realización de tutorías contribuye a aumentar la calidad de la trayectoria académica, así como a una atención personalizada dirigida al estudiantado (Aguilera García, 2019). Es, además, otra recomendación del PNECU (#67, #68 y #129). Debe destacarse la presencia de tutorías entre iguales porque inciden positivamente tanto en el estudiantado tutorizado como en el tutor (Michael, 2019). Asimismo, la realización de actividades no curriculares recogidas en el PNECU (#70, #71 y #146) son mencionadas para proporcionar apoyo académico al estudiantado. En esta línea, algunas universidades han detectado la necesidad de compensar carencias curriculares, implementando “cursos cero” debido a su contenido elemental (García Aretio, 2019).

Los objetivos orientar e informar están presentes de forma mayoritaria en las universidades, siguiendo la recomendación del PNECU (#155) y coincidiendo con los resultados de Vidal et al. (2003). Cabe destacar que el objetivo secundario coordinar no se ha extendido, aunque aparece como aspecto a mejorar, tanto en el PNECU (#36, #40, #56, #57, #62, #103, #129 y #144) como en Jorre de St Jorre & Oliver (2017), que mencionan su importancia institucional. Asimismo, las recomendaciones del PNECU (#81 y #157) respecto a la mejora de aspectos de gestión no se han encontrado reflejadas, siendo necesario avanzar en este objetivo.

Institucionalmente, destaca la existencia de Servicios de Orientación Profesional, estrategia recomendada por el PNECU (#116). El centro no es mencionado en el PNECU de forma específica como participante en las actuaciones de orientación, sin embargo, la implicación de este es importante porque deben adaptarse las actuaciones y los servicios a las necesidades de cada facultad (Gargallo et al., 2019; Ghenghesh, 2018). Además, pese que en algunos casos los estudiantes se implican en las actuaciones de orientación, este

sigue siendo un aspecto a mejorar según el PNECU (#61) y estudios previos como el de García y Moreno-Medina (2019).

Estos sistemas enfatizan las actuaciones dirigidas a estudiantes de nuevo ingreso y durante la estancia universitaria, recomendación del PNECU (#57) que resaltaba la necesidad de mejorar este aspecto. Sin embargo, no está generalizada la preocupación por los estudiantes de últimos cursos o egresados (García y Moreno-Medina, 2019).

Este estudio muestra que, debido a la mayor realización de actividades grupales, es necesario fomentar las actuaciones individuales, tal y como afirma el PNECU (#156). Respecto a los destinatarios específicos, sobresalen las actuaciones destinadas al estudiantado con discapacidad, implementándose la recomendación de instaurar medidas específicas para estos estudiantes, debido a la creciente preocupación por lograr una universidad inclusiva (Gairín y Rodríguez-Gómez, 2021; Red de Servicios de Apoyo a Personas con Discapacidad en la Universidad, 2020). Estas acciones se realizan debido a la autonomía de las universidades para atender las necesidades detectadas (Ferreira et al., 2014).

Los resultados nos llevan a concluir que, en primer lugar, todas las universidades públicas disponen de sistemas de apoyo y orientación para sus estudiantes en distintos ámbitos, atendiendo a objetivos diversos y con la implicación de diferentes agentes. Además, se ha constatado que estos servicios han evolucionado positivamente en las últimas dos décadas, en la línea marcada por análisis de necesidades previos. En concreto, se han seguido específicamente diecinueve recomendaciones realizadas por el PNECU (MECD, 2003), hace casi 20 años.

En segundo lugar, estos sistemas atienden de forma generalizada las necesidades académicas, así como, en menor medida, las necesidades relacionadas con el ámbito profesional y el personal. Estas dos últimas son un claro ámbito de mejora por su impacto: la primera facilita el objetivo de inserción laboral de los titulados y la segunda tiene efectos positivos sobre el éxito del estudiantado.

En tercer lugar, los objetivos principales son orientar e informar, siendo necesario que se desarrollen las actuaciones destinadas a mejorar la gestión. Asimismo, se ha detectado la necesidad de mejorar la coordinación de los sistemas de apoyo y orientación dentro de las instituciones. Sin embargo, se ha comprobado que las actuaciones identificadas no son iniciativas individuales o aisladas, sino que parten de la iniciativa institucional y de centro, por lo que mejorar la coordinación se encuentra en el ámbito de las competencias institucionales. Además del personal de las universidades, el estudiantado también participa de forma activa como agentes de los servicios de orientación, aunque de forma anecdótica hasta el momento, siendo un aspecto que debería ampliarse por su impacto en el compromiso con la institución del estudiantado, un indicador clave de la calidad de una universidad.

En cuarto lugar, la atención a las necesidades mencionadas en muchos casos se realiza de forma global, es decir, atendiendo a más de una de ellas. El mejor ejemplo son los planes de tutorías (y el PAT), actuación muy extendida. Sin embargo, este tipo de actuación está claramente orientada a la atención a grupos, quedando espacio para mejorar la atención a necesidades individuales. Las actuaciones grupales están ampliamente desarrolladas, por lo que las individuales deberían ser un campo de mejora para adaptarse a las necesidades específicas del estudiantado en cada etapa universitaria. En este sentido, se han identificado actuaciones destinadas a estudiantes con necesidades especiales, destacando las dirigidas a atender a estudiantes con discapacidad, algo muy importante si tenemos en cuenta el incremento de la diversidad del estudiantado que accede a la universidad.

Y, por último, podemos concluir que los sistemas de apoyo y orientación enfatizan las actuaciones dirigidas a estudiantes de nuevo ingreso y durante la estancia universitaria. En menor medida están enfocadas a estudiantes de últimos cursos o egresados, algo que contribuiría a mejorar la transición al mercado laboral o a otros estudios.

En base a la descripción expuesta sobre los sistemas de apoyo y orientación de las universidades públicas españolas, las implicaciones de este estudio a nivel educativo son principalmente dos. Por un lado, se destaca la necesidad de desarrollar actuaciones en la dimensión personal de la orientación, para lograr atender de forma generalizada las tres dimensiones de la orientación en las universidades públicas españolas (Altschuld et al., 2014). Por otro lado, se muestra la necesidad de desarrollar actuaciones destinadas a atender de forma individualizada a los estudiantes frente a la forma grupal, ya que les facilita el proceso de toma de decisiones y mejora su motivación hacia el aprendizaje (Everitt et al., 2018).

Las limitaciones principales de este estudio son dos. Por un lado, al utilizar una muestra representativa de las titulaciones del RUCT, se han podido omitir algunas actividades que pudieran ser relevantes. Por otro lado, en este estudio se ha recogido lo que figura en las memorias, pero somos conscientes de que algunas de las actuaciones se pueden realizar de manera no coordinada en las universidades, por lo que pudieran existir aun no figurando en las memorias. No obstante, estas limitaciones se han superado utilizando los porcentajes de mención de las actividades analizadas, sin pretender realizar un catálogo de dichas actividades ni una evaluación de las instituciones.

Como futuras líneas de investigación se plantea, en primer lugar, analizar aquellas actuaciones que se han implementado de manera generalizada para ser evaluadas de forma conjunta. En segundo lugar, analizar las

actividades menos generalizadas con el fin de realizar recomendaciones para una implementación exitosa. En tercer lugar, el análisis de las memorias de verificación pertenecientes a titulaciones de grado de universidades privadas españolas, porque ofrece una perspectiva más amplia de la orientación universitaria en España. Y, en cuarto lugar, la realización de un análisis más específico de las principales actividades de apoyo y orientación, para establecer los efectos que tienen en la mejora de la formación universitaria.

5. Referencias bibliográficas

- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2019). Informe sobre el estado de la evaluación externa de la calidad en las universidades españolas. <http://www.aneca.es/Documentos-y-publicaciones/Observatorio-de-la-Calidad-del-Sistema-Espanol-de-Universidades/Informes-sobre-calidad-universitaria>
- Aguilar García, J. L. (2019). La tutoría universitaria como práctica docente: fundamentos y métodos para el desarrollo de planes de acción tutorial en la universidad. *Pro-Posições*, 30. <https://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0038>
- Alonso-García, S., Rodríguez-García, A. M., y Cáceres-Reche, M. P. (2018). Análisis de la acción tutorial y su incidencia en el desarrollo integral del alumnado. El caso de la Universidad de Castilla la Mancha, España. *Formación universitaria*, 11(3), 63-72. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062018000300063>
- Altschuld, J. W., & Watkins, R. (2014). A Primer on Needs Assessment: More Than 40 Years of Research and Practice. In J. W. Altschuld & R. Watkins (eds.). *New Directions for Evaluation. Needs assessment: Trends and a View Toward the Future*, 144, (pp. 5-19). Jossey-Bass and the American Evaluation Association.
- Álvarez-Pérez, P., y López-Aguilar, D. (2017a). Estudios sobre deserción académica y medidas orientadoras de prevención en la Universidad de la Laguna (España). *Revista Paradigma*, 38(1), 48-71. <https://dx.doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2017.p48-71.id600>
- Álvarez-Pérez, P., y López-Aguilar, D. (2017b). Recursos de orientación para la transición académica y la toma de decisiones del alumnado: el programa “Universitarios por un día”. *Revista d’Innovació Docent Universiària*, 9, 26-38. <https://dx.doi.org/10.1344/RIDU2017.9.3>
- Álvarez-Pérez, P. R., y López-Aguilar, D. (2019). Perfil de ingreso y problemas de adaptación del alumnado universitario según la perspectiva del profesorado. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 30(3), 46-63. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.30.num.3.2019.26272>
- Amor Almedina, M. I. (2016). Evaluación de la Orientación y la Tutoría en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba. *Educatio Siglo XXI*, 34(1), 93-112. <https://dx.doi.org/10.6018/j/253231>
- Amor Almedina, M. I., y Dios Sánchez, I. (2017). La tutoría universitaria: un espacio para la orientación personal, académica y profesional en la formación inicial del profesorado. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(1), 119-130. <https://www.redalyc.org/pdf/3382/338252055009.pdf>
- Arbeláez, M. C., y Onrubia, J. (2014). Análisis bibliométrico y de contenido. Dos metodologías complementarias para el análisis de la revista colombiana Educación y Cultura. *Revista de Investigaciones UCM*, 14(23), 14-31. <https://dx.doi.org/10.22383/ri.v14i1.5>
- Bautista-Cerro, M. J., y Díaz, M. J. (2017). La sostenibilidad en los grados universitarios: presencia y coherencia. *Teoría de la educación. Revista Interuniversitaria*, 29(1), 161-187. <https://dx.doi.org/10.14201/teoredu2017291161187>
- Benavides, A. D., & Keyes, L. (2016). New-Student Orientations: Supporting Success and Socialization in Graduate Programs. *Journal of Public Affairs Education*. 22(1), 107-124. <https://doi.org/10.1080/15236803.2016.12002231>
- de Besa-Gutiérrez, M. R., Lugo-Muñoz, M. & Limón-Domínguez, D. (2017). University services for students’ transition to Higher Education. In *Proceedings of the 5th International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality* (pp. 1-5).
- Biasi, V., De Vincenzo, C., & Patrizi, N. (2018). Cognitive strategies, Motivation to learning, levels of Wellbeing and risk of Drop-out: An empirical longitudinal study for qualifying Ongoing University Guidance Services. *Journal of Educational and Social Research*, 8(2), 79. <https://dx.doi.org/10.2478/jesr-2018-0019>
- Biasi, V., Patrizi, N., De Vincenzo, C., & Mosca, M. (2017). I colloqui di orientamento per facilitare il successo accademico: una indagine sperimentale. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 1(15), 215-228. <https://doi.org/10.7358/ecps-2017-015-bias>
- Ceinos, C., y Nogueira, M. A. (2016). La Orientación como elemento de calidad en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 14(2), 205-223. <https://dx.doi.org/10.4995/redu.2016.5934>
- Corral Carrillo, M. J., y Martín Cuadrado, A. M. (2019). Bmentoría: experiencia para los estudiantes nuevos en una universidad a distancia. *REOP: Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 30(1), 93-115. <https://dx.doi.org/10.5944/reop.vol.30.num.1.2019.25196>
- Escolano-Pérez, E., Lizalde Gil, M., Serrano Pastor, R. M., y Casanova López, Ó. (2019). Análisis de las necesidades del alumnado de nuevo ingreso en los Grados en Magisterio: Implicaciones para el diseño del Plan de Orientación Universitaria en la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza. *Revista Complutense de Educación*, 30(2), 545-567. <https://doi.org/10.5209/RCED.57779>

- Everitt, J., Neary, S., Delgado, M. A., & Clark, L. (2018). Personal guidance: What works? The Careers & Enterprise Company. <https://cutt.ly/WLH2R4P>
- Ferreira, C., Vieira, M. J., y Vidal, J. (2014). Sistema de indicadores sobre el apoyo a los estudiantes con discapacidad en las universidades españolas. *Revista de Educación*, 363. <https://dx.doi.org/10-4438/1988-592X-RE-2012-363-193>
- Fundación Conocimiento y Desarrollo (2019). Informe CYD. <https://www.fundacioncyd.org/publicaciones-cyd/informe-cyd-2019/>
- Gairín, J., y Rodríguez-Gómez, D. (2021). Laboratorio de políticas y prácticas para el desarrollo social de la Educación Superior. En J. Gairín y D. Rodríguez-Gómez (Eds.). ACCESS4ALL. https://ddd.uab.cat/pub/lilibres/2021/237010/libro_access4all.pdf
- García Aretio, L. (2019). El problema del abandono en estudios a distancia. Respuestas desde el Diálogo Didáctico Mediado. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(1). <https://doi.org/10.5944/ried.22.1.22433>
- García, J. A., y Moreno-Medina, I. (2019). La importancia de la participación del alumnado para una universidad inclusiva. En C. Márquez (coord.), *¿Avanzamos hacia universidades más inclusivas?: de la retórica a los hechos* (pp. 161-180). Dykinson.
- Gargallo, A. F., Pérez, F. J., y Esteban, L. (2019). Percepción del alumnado universitario sobre las tutorías académicas: revisión de los factores relevantes. *Educatio Siglo XXI*, 37(3), 55-82. <https://doi.org/10.6018/educatio.399161>
- Ghenghesh, P. (2018). Personal tutoring from the perspectives of tutors and tutees. *Journal of Further and Higher Education*, 42(4), 570-584. <https://dx.doi.org/10.1080/0309877X.2017.1301409>
- Girelli, L., Alivernini, F., Salvatore, S., Cozzolino, M., Sibilio, M., & Lucidi, F. (2018). Affrontare I primi esami: motivazione, support all'autonomia e percezione di controllo predicono il rendimento degli student universitari del primo anno. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, (18), 165-185. <https://doi.org/10.7358/ecps-2018-018-gire>
- Grey, D., & Osborne, C. (2018). Perceptions and principles of personal tutoring. *Journal of Further and Higher Education*, 44(3), 285-299.
- Güvendir, M. A. (2018). The relation of an international student center's orientation training sessions with international students' achievement and integration to university. *Journal of International Students*, 8(2), 843-860. <https://dx.doi.org/10.5281/zenodo.1250385>
- Jorre de St Jorre, T. & Oliver, B. (2017) Want students to engage? Contextualise graduate learning outcomes and assess for employability. *Higher Education Research & Development*, 37(1), 44-57. <https://doi.org/10.1080/07294360.2017.1339183>
- Klafke, R., de Oliveira, M. C. V., & Ferreira, J. M. (2020). The Good Professor: A Comparison Between Public And Private Universities. *Journal of Education*, 200(1), 62-70. <https://doi.org/10.1177/0022057419875124>
- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. *Boletín Oficial del Estado*, 307, de 24 de diciembre de 2001. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2001-24515>
- Lizalde Gil, M., Casanova López, O., Escolano Pérez, E., y Serrano Pastor, R. M. (2018). Plan de orientación universitaria para los estudiantes de nuevo ingreso. Programación de acciones y elaboración de materiales. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 29(2), 41-54. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.29.num.2.2018.23152>
- López-Bastías, J. L., Moreno-Rodríguez, R., y Espada-Chavarría, R. (2020). El acceso a la universidad en estudiantes con discapacidad: la influencia de la orientación educativa en la elección de estudios de grado. *Psychology, Society, & Education*, 12(2). <https://doi.org/10.25115/psye.v10i1.2085>
- Martínez, M. C. (2018) La influencia de los Modelos Universitarios en la formación humanística en las Universidades acreditadas de El Salvador. *Anuario de Investigación 2018*, 7, 63-73. <https://www.diyys.catolica.edu.sv/wp-content/uploads/2018/09/4ModelosAN2018.pdf>
- Martínez, M., y Esteban, F. (2005). Una propuesta de formación ciudadana para el EEES. *Revista española de pedagogía*, 230, 63-84. <https://www.jstor.org/stable/23765794>
- Martínez-Clares, P., y González-Lorente, C. (2019). Competencias personales y participativas vinculantes a la inserción laboral de los universitarios: Validación de una escala. *Relieve: Revista ELección de Investigación y EValuación Educativa*, 25(1), 1-18. <https://doi.org/10.7203/relieve.25.1.13164>
- Martínez Clares, P., Pérez Cusó, J., González Morga, N., González Lorente, C., y Martínez Juárez, M. (2020). La Tutoría universitaria vista por sus alumnos: Propuestas de mejora. *Revista de la educación superior*, 49(195), 55-72. <https://doi.org/10.36857/resu.2020.195.1251>
- Merayo Álvarez, N., Ruiz-Requies, I., y Ávalos Díaz, N. (2021). Programa de orientación entre iguales en Educación Superior para la adquisición de competencias instrumentales. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 32(1), 132-149. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.32.num.1.2021.30745>
- Michael, R. (2019). Self-efficacy and future career expectations of at-risk adolescents: The contribution of a tutoring program. *Journal of community psychology*, 47(4), 913-923. <https://doi.org/10.1002/jcop.22163>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2003). Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/7873/19/1>
- Mora, J. G. (2004). La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento. *Revista Iberoamericana de educación*, 35(2), 13-37. <https://doi.org/10.35362/rie350874>

- Mora, J. G., & Vidal, J. (2005). Two decades of change in Spanish universities: Learning the hard way. En A. Gornitzka, M. Kogan & A. Amaral (Eds.), *Reform and Change in Higher Education. Higher Education Dynamics*, 8 (pp. 135-152). Springer.
- Moreno-Yaguana, P., y Sanchez-Garcia, M. (2018). Cuestionario de necesidades de orientación universitaria. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, 2(47), 95-109. <https://dx.doi.org/10.21865/RIDEP47.2.07>
- Nyssen, J. M. (2020). Agencia Nacional de Evaluación de Calidad y Acreditación (ANECA). *FIAPAS: Federación Ibérica de Asociaciones de Padres y Amigos de los Sordos*, (172), 24-25.
- Occhini, L. (2018). Orientamento universitario in entrata: misurare l'efficacia. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, (18), 75-98. <https://dx.doi.org/10.7358/ecps-2018-018-occh>
- Padilla Castilla, A. S., y Blanco Hernández, I. C. (2020). Ideario de poder sociopolítico y académico en la creación de la universidad y su incidencia en las universidades latinoamericanas. *Acta Hispanica*, (2), 907-922. <https://doi.org/10.14232/actahisp.2020.0.907-922>
- Panferova, E., Mitrokhina, S., Romanov, V., & Matveeva, O. (2018). Features of Professional Orientation of Students of Pedagogical Higher Education Institution. *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences*. 1969-1976. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2018.12.02.209>
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. *Boletín Oficial del Estado*, 260, de 30 de octubre de 2007. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2007/BOE-A-2007-18770-consolidado.pdf>
- Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario. *Boletín Oficial del Estado*, 318, de 31 de diciembre de 2010. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2010-20147>
- Red de Servicios de Apoyo a Personas con Discapacidad en la Universidad (2020). Guía de buenas prácticas para la transición, el acceso y la acogida del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo en los estudios universitarios. Fundación ONCE y CRUE. https://www.crue.org/wp-content/uploads/2021/05/GUI%CC%81A-SAPDU_DIGITAL.pdf
- Solaguren-Beascoa, M., y Moreno Delgado, L. (2016). Escala de actitudes de los estudiantes universitarios hacia las tutorías académicas. *Educación XXI*, 19(1), 247-266. <https://dx.doi.org/10.5944/educXXI.14479>
- Sutan, H., Fatimah, S., Syufiza, N., & Abu, R. (2018). Academic Advisory System Design to Ease Academic Guidance in Malaysian Institute of Higher Learning. *Selangor Science & Technology Review (SeSTeR)*, 2(2), 27-35. <https://sester.journals.unisel.edu.my/ojs/index.php/sester/article/view/42>
- Troiano, H., Sánchez-Gelabert, A., Torrents, D., Elias, M., y Daza, L. (2019). Estudios sobre trayectorias y transiciones de los estudiantes universitarios. Una perspectiva sociológica. En P. Figuera (ed.), *Trayectorias, transiciones y resultados de los estudiantes en la universidad* (pp. 31-70). LAERTES.
- Tuero, E., Cervero, A., Esteban, M., y Bernardo, A. (2018). ¿Por qué abandonan los alumnos universitarios? Variables de influencia en el planteamiento y consolidación del abandono. *Educación XXI*, 21(2), 131-154. <https://dx.doi.org/10.5944/educXXI.20066>
- Venegas-Ramos, L., y Garín Sallán, J. (2018). Gestión y desarrollo de planes de acción tutorial en la universidad. Estudios de casos. *REOP: Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 29(1), 125-143. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.29.num.1.2018.23298>
- Vidal, J., Díez, G. M., y Vieira, M. J. (2002). Oferta de los servicios de orientación en las universidades españolas. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 20(2), 431-448. <https://revistas.um.es/rie/article/view/99001/94591>
- Vidal, J., Díez, G., & Vieira, M. J. (2003). Guidance services in Spanish universities. *Tertiary Education and Management*, 9(4), 267-280. <https://dx.doi.org/10.1080/13583883.2003.9967109>
- Vieira, M.J., y Vidal, J. (2006). Tendencias de la educación superior europea e implicaciones para la orientación universitaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 17(1), 75-97. <https://www.redalyc.org/pdf/3382/338230774006.pdf>