

Diseño de programas de orientación

Víctor Álvarez Rojo
Universidad de Sevilla

1.- ESTRATEGIAS DE DISEÑO DE PROGRAMAS

El diseño de programas es una actividad compleja que exige al planificador recoger informaciones diversas y tomar decisiones a lo largo de un proceso dilatado en el tiempo, que constituye sin duda una modalidad de investigación educativa no demasiado conocida bajo el nombre de *investigación evaluativa*. Y esto es así porque el diseño de programas no puede concebirse separado de una serie de procesos de evaluación convergentes como son la evaluación de las necesidades personales, grupales y contextuales de los individuos para los que se quiere generar un programa, la evaluación del funcionamiento de los diferentes elementos del programa diseñado, la evaluación de la estrategia de aplicación ideada y la evaluación de los logros obtenidos con el mismo.

Diseñar programas exige además tomar decisiones en gran medida arbitrarias sobre aspectos como el modelo teórico que estará a la base del programa, los destinatarios potenciales, la metodología de trabajo a utilizar, el número y tipo de las actividades que ofertará el programa, el sistema de evaluación, etc. La arbitrariedad de esas decisiones reside en que en orientación, al igual que ocurre en el amplio campo del trabajo social, no hay estrategias óptimas ni respuestas unívocas para los problemas y necesidades de los usuarios, sino que nos enfrentamos a ellas mediante un continuo proceso de construcción y ensayo de ofertas educativas o asistenciales que son por naturaleza coyunturales y perecederas, en tanto en cuanto el contexto es cambiante y exige constantemente tratamientos nuevos e imaginativos para situaciones siempre iguales y siempre distintas.

El concepto de programa hace referencia, en el campo del trabajo social, a tres diferentes formas de intervención (Barr, 1991):

- 1- La actuación coordinada de diferentes unidades administrativas para la prestación de un servicio o el desarrollo de un conjunto de actividades específicas, v.g., programa de detección de deficiencias, programa de educación compensatoria...
- 2- Un conjunto de actuaciones planificadas para la consecución de una meta educativa o asistencial en una población previamente seleccionada. Requiere

la definición clara de los resultados que se espera obtener, un enmarque temporal para el programa y un grupo humano destinatario bien delimitado.

3- Actividades para una sola vez y con pretensiones / objetivos muy limitados.

En este trabajo nos referiremos siempre a la segunda acepción de programa de las reseñadas por Barr. Analizando tanto ésta como otras caracterizaciones de los programas de intervención socioeducativa (Borders y Drury, 1992; Rodríguez Espinar y otros, 1993; Repetto y otros, 1994; Sanz Oro, 1996) aparecen **tres dimensiones constitutivas** esenciales:

- *La actuación a desarrollar*
- *Los destinatarios de la misma*
- *Los ejecutores de esa actividad*

Y una **cuarta dimensión** contingente como es la *organizacional o institucional*, cuando el programa se diseña para ser desarrollado en el seno de una institución u organización, bien sea de tipo educativo, asistencial o empresarial.

El diseño de programas, por tanto, ha de tener en cuenta el contexto o la situación previsible de utilización del mismo; de hecho esas posibilidades son dos:

- *programas para poblaciones o destinatarios dispersos, usuarios potenciales de un servicio social* (educativo o asistencial) que oferta un programa
- o bien *programas para sujetos concretos integrados temporal o permanentemente en una institución u organización.*

Cuando se trata de un programa dirigido a una institución, el diseñador ha de tener claro el nivel institucional de utilización del programa, es decir, cual puede ser la incidencia del programa en la organización. Algunas posibles situaciones son:

- *Nivel superficial.* Se entiende por tal la utilización limitada de un programa, bien sea en cuanto al tiempo (una sola vez o de forma esporádica), en cuanto al alcance de sus objetivos (enseñar una porción de materia o unas destrezas concretas) o bien en cuanto al número de miembros de la institución implicados (un profesor para su clase)
- *Nivel estratégico.* La organización demanda un programa para el desarrollo de sus recursos humanos, para lo cual necesita ensayar y adoptar cambios duraderos en las formas de hacer -estrategias- de la institución; el programa va a afectar a la generalidad de los miembros de la misma y va a tener consecuencias en los roles hasta entonces ejercidos y, consecuentemente, en el status de los integrantes de la organización.

La consideración de esos dos conjuntos de variables hasta aquí analizados nos daría las siguientes situaciones de partida para el diseño de programas:

Programas para destinatarios dispersos
Programas de utilización institucional limitada
Programas para el desarrollo de los recursos humanos de la institución

Los programas dirigidos a poblaciones dispersas y al nivel institucional superficial persiguen primariamente el **incremento de la efectividad profesional** de los gestores de dichos programas (potenciación de lo que los destinatarios de las intervenciones obtienen), relegando a un segundo plano el **desarrollo de su práctica profesional** (optimización de lo que hace en situaciones diarias de trabajo) y obviando generalmente el **desarrollo de la competencia profesional** (incremento de los conocimientos -lo que los profesionales saben- y destrezas -lo que son capaces de hacer).

El diseño de programas con incidencia en el nivel estratégico de la institución ha de tener en cuenta que *el desarrollo de los recursos humanos en el seno de las organizaciones está sujeto a tres tipos de condicionamientos* (Schein, 1978):

- a) Los miembros de la organización varían respecto al grado de implicación en el trabajo considerado por cada uno como deseable¹
- b) Las necesidades individuales de implicación en el trabajo cambian con el tiempo en función de la situación personal y familiar
- c) Dichas necesidades varían igualmente en función del contenido del trabajo que ha de ser realizado o que en un momento dado se propone para realizar por parte de la organización.

¹ La implicación de los individuos en las organizaciones se lleva a cabo en las siguientes dimensiones:

- **Dimensiones externas:** a) *Dimensión jerárquica:* Persecución de un determinado nivel en la organización, dependiendo de los niveles disponibles y de las necesidades individuales ("Movilidad vertical"). b) *Dimensión técnica o funcional:* Consecución de niveles de especialización (conocimientos y destrezas) que pueden suponer (o no) movilidad ocupacional o cambios de trabajo ("Movilidad funcional / horizontal)

- **Dimensiones internas:** c) *Dimensiones de inclusión o pertenencia:* Hacen referencia a los ámbitos afectivo, técnico y, eventualmente, jerárquico del puesto de trabajo en la organización. Implican esencialmente una movilidad horizontal o lateral derivada de la experiencia que los demás miembros de la organización le reconocen al individuo, de la confianza que inspira, de la afectividad que genera en sus relaciones y de la responsabilidad exhibida en el desarrollo de sus funciones en la organización. No implica necesariamente una movilidad jerárquica/vertical del individuo en la organización.

El diseño de programas encaminados a hacer frente a cualesquiera de esas demandas potenciales puede realizarse mediante la utilización por el (los) diseñador(es) de una de estas dos estrategias: a) el diseño “experto” y b) el diseño en colaboración. Ambas estrategias representan los dos extremos de un continuum que ocuparía el amplio espacio existente entre la participación total (todos los implicados en todos los momentos) en el diseño de un programa de intervención socioeducativa y la no participación a no ser como elementos referenciales.

La presentación que abordamos de ambas estrategias ha de entenderse *como complementaria y no como excluyente*, en la medida en que:

- No hay estrategias buenas y malas, sino que la oportunidad de su utilización dependerá de las características del contexto en que surge la necesidad, del tipo de demanda de intervención y de otra serie de elementos ecológicos ya conocidos.
- En la práctica no suelen utilizarse estrategias puras sino eclécticas, dado que en buena medida se utilizan procedimientos y principios de diseño propios de aquellas otras a las que teóricamente excluyen.

1.1.- Los diseños ‘experto’

De forma similar a lo que ha ocurrido en el ámbito de la investigación con la utilización de métodos cuantitativos vs. cualitativos, los ‘diseños experto’ han predominado ampliamente en el campo del diseño de programas y se ha generado una amplia literatura sobre la sistemática de planificación / diseño; de ahí que el conjunto de fases y de tareas directamente relacionadas con el diseño de programas hayan sido tipificadas por muchos autores de forma sustancialmente coincidente (Gysbers y Henderson, 1988; Kettner y Otros, 1990; Barr, 1991; Lázaro y otros, 1993; Alvarez, 1994; etc.). Algunas de esas propuestas aparecen de forma sintética en el Cuadro 1.

Esta estrategia el diseño de programas presenta las siguientes características:

1) El diseño se realiza generalmente de forma separada y relativamente independiente de la vida de la institución en la que va a ser aplicado el programa. Sin embargo, esto no implica que el programa sea una propuesta arbitraria del diseñador, puesto que éste ha de buscar la justificación del mismo en el hecho de dar respuesta a unas necesidades documentadas.

2) La propuesta de intervención representada por el programa queda cerrada cuando el diseñador finaliza su tarea de diseño; las posibilidades de adaptación a situaciones o necesidades particulares son restringidas, aún estando previstas en el diseño. En otras palabras, la evolución de las necesidades de los destinatarios es difícilmente asumible de forma inmediata por este tipo de diseños. No obstante, cuando se diseñan actuaciones dirigidas a necesidades concretas e identificables en poblaciones amplias y dispersas los ‘diseños experto’ parecen ser los más adecuados y los tiempos de ‘diseño-aplicación-rediseño’ han de alargarse inevitablemente.

3) El programa resultante en los ‘diseños experto’ va a requerir generalmente, por parte de los posibles usuarios, un análisis a posteriori de la oferta que contiene para determinar el nivel de congruencia programa-necesidades y programa-contexto. Los usuarios se enfrentan entonces a ofertas relativamente ‘ajenas’ a la institución, que requieren un trabajo de adaptación pero que plantean una propuesta elaborada (qué hacer y cómo hacerlo) que ahorra gran cantidad de tiempo y energías a las organizaciones usuarias.

4) La configuración de la oferta de programa es un propuesta técnica de un experto (o grupo de expertos) en función de sus propios planteamientos teóricos y de su propia interpretación de la realidad sobre la que se ha de intervenir. Sin embargo, esto no es en sí mismo un handicap sino más bien un presupuesto de trabajo para diseñadores y usuarios: dado que no es posible diseñar un programa ‘neutro’ sino que todos se sustentan sobre ideologías específicas, el diseñador de un programa deberá hacer explícitos sus postulados teóricos y el usuario tendrá que hacer el esfuerzo de seleccionar de entre los programas disponibles aquél que sea más congruente con las formas de ser y de hacer de su institución.

5) Los programas diseñados conforme a la estrategia de ‘experto’ responde a un modelo ‘prescriptivo’ de planificación, que puede ser adecuado para la actuación en determinados contextos, como es el caso de la actuación de los servicios destinados a poblaciones dispersas. Los ‘diseños experto’ parecen estar especialmente indicados para intervenir en situaciones cuya característica principal sea la desestructuración y/o la dispersión. No cabe duda que en otros contextos el modelo prescriptivo será desaconsejable, pero esta es una característica de cualquier técnica de intervención social.

CUADRO 1
FASES Y TAREAS PARA EL DISEÑO DE PROGRAMAS, SEGÚN
DIFERENTES AUTORES

Kettner, P.M. y Otros (1990)	1-DETERMINACIÓN DE NECESIDADES Y PROBLEMAS DE LOS DESTINATARIOS	
	2-SELECCIÓN ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN	- Elaboración de hipótesis - Formulación de objetivos
	3-DISEÑO DEL PROGRAMA	- Recursos materiales y humanos - Oferta de programa - Resultados esperados
	4-SISTEMA INFORMACIÓN SOBRE EFECTIVIDAD DEL PROGRAMA	- Sobre los destinatarios - Sobre la implementación
	5-CÁLCULO DE COSTOS	
	6-PLANIFICACIÓN, ADMINISTRACIÓN Y CONTROL DEL GASTO	
	7-EVALUACIÓN	a) Del esfuerzo b) De resultados c) Del impacto d) De la relación Costo-Beneficio y Costo-Eficacia

<p>Barr, M.J.- Cuyjet, M.J. (1991)</p>	<p>1-EVALUACIÓN</p> <p>2-FIJACIÓN DE METAS</p> <p>3-PLANIFICACIÓN DE LAS ACTUACIONES A OFERTAR</p> <p>4-PUESTA EN PRÁCTICA DEL PROGRAMA</p> <p>5-POST-EVALUACIÓN</p> <p>6-TOMA DE DECISIONES ADMINISTRATIVAS</p>	<p>-Características y necesidades de los destinatarios - Contexto institucional (congruencia contexto-programa) -Intervenciones similares presentes o pretéritas - Recursos necesarios (personal, infraestructura y recursos monetarios)</p> <p>Metas y objetivos</p> <p>a) Conformación de un equipo de planificación b) Elección de un modelo de intervención c) Aplicación de una prueba piloto d) Preparación de los aplicadores del programa f) Fijación de los tiempos del programa g) Cálculo de costos</p> <p>- Determinación de responsabilidades - Publicidad del programa - Selección del lugar de aplicación - Fijación del horario y el calendario - Recogida de datos para la evaluación</p> <p>- Revisión de los datos obtenidos - Determinación relación costo-beneficio-efectividad; - Modificación subsecuente del programa</p> <p>Respecto a la continuación, modificación o abandono del programa</p>
<p>Lázaro, A. y Otros (1993)</p>	<p>1-Definición</p> <p>2-Diseño</p> <p>3) Ejecución y Seguimiento</p> <p>4) Conclusión</p>	<p>1. Necesidades de la Personas 2. Entorno del proyecto 3. Valores, principios, filosofía y bases legales 4. Objetivos</p> <p>1. Estrategia 2. Actividades Tareas Objetivos Tiempo y Secuencias Personas Responsables Medios Costes 3. Viabilidad Técnica Social y Política Económico-Financiera De Gestión</p> <p>1. Posible modificación de componentes 2. Posible modificación de procesos 3. Posible modificación de gestión</p> <p>1. Actividades obligatorias y productos a entregar 2. Revisión de los efectos del proyecto</p>

Los 'diseños experto' presentan indudables ventajas para la intervención de los profesionales del trabajo social, a la par que ciertos inconvenientes/limitaciones para según que contextos y necesidades. En el cuadro siguiente aparece una síntesis de ambos aspectos.

CUADRO 2
VENTAJAS Y LIMITACIONES DE LOS 'DISEÑOS EXPERTO'

VENTAJAS	LIMITACIONES
<ul style="list-style-type: none"> -Permite elaborar propuestas de intervención para necesidades-tipo de amplios grupos de destinatarios - Posibilita la utilización de propuestas de intervención (programas) por una amplia variedad de instituciones y usuarios - Permite la elección entre diferentes programas para el tratamiento de un mismo problema o necesidad - Exige menores niveles de esfuerzo para vertebrar respuestas a las necesidades - Es más adecuado para elaborar programas dirigidos a usuarios de servicios o de utilización institucional limitada - Sus costes son menores 	<ul style="list-style-type: none"> -Los programas son relativamente rígidos: no se adaptan a situaciones particulares o a necesidades específicas - La propuesta de intervención que realizan es gran medida lineal, formal y fuertemente estructurada - No pueden atender adecuadamente las nuevas demandas o necesidades que se generan en el propio proceso de intervención o como consecuencia de las modificaciones coyunturales del contexto - Su carácter "ajeno" a la institución puede suscitar movimientos de rechazo

1.2.- El diseño de programas en colaboración

La perspectiva de trabajo en colaboración referida a la educación en general tiene una dilatada tradición. Las intervenciones educativas basadas en la colaboración enfatizan la consideración ecológica de las situaciones educativas sobre las que hay que actuar, las relaciones de igualdad y respeto entre todas las partes implicadas en el tratamiento de un problema o situación y la aportación de conocimientos, destrezas y formas de actuar de los diferentes profesionales que desean colaborar en la planificación de actuaciones y la toma de decisiones necesarias para la solución de los problemas educativos que les preocupan.

La estrategia basada en la colaboración se conoce también como ‘modelo deliberativo’ se caracteriza por la consulta y la discusión constante entre todo los implicados en una intervención y su dependencia del contexto. La planificación y el diseño incluyen operaciones tales como la negociación, el debate, la ponderación de alternativas, el análisis de las consecuencias... y generan procesos de investigación sobre la práctica profesional que hoy día se incluyen en el emergente *paradigma crítico* de la investigación educativa.

La historia de la *investigación colaborativa* parte de la tradición de los antropólogos y las personas con las que ellos trabajan; en este terreno se desarrollan los primeros trabajos de investigación-acción con grupos de la comunidad y entre los trabajos pioneros se han de situar los de Schensul y la comunidad mexicana de Chicago durante los años 70. Según Schensul y Schensul (1992) la investigación colaborativa puede ser definida como la construcción de una red multisectorial que une a investigadores, diseñadores de programas y miembros de la comunidad o grupo de estudio, con el objetivo explícito de utilizar la investigación como una herramienta para resolver conjuntamente problemas y promover cambios sociales. La investigación colaborativa se dirige a dar respuesta a necesidades organizativas y/o comunitarias formuladas por aquéllos que están más afectados por el problema y su solución; dicha meta solo es alcanzable mediante la aportación de todos los que tienen algo que decir sobre el problema en cuestión.

Los participantes en una red de investigación colaborativa pueden ser miembros de una amplia variedad de organizaciones, comunidades o grupos; no obstante, la red debe incluir representación de al menos una organización de la comunidad que no está usualmente implicada en la investigación y de una organización o unidad en la que la investigación sea una de sus principales actividades.

Los objetivos que persigue la investigación colaborativa son principalmente tres:

- 1) asegurar la comprensión y participación de todas las partes en todos los procesos,
- 2) aumentar el potencial de aplicación de la investigación y
- 3) utilizar los resultados de la investigación para beneficiar a la población estudiada

El enfoque del trabajo en colaboración ha sido adoptado en prácticamente todos los ámbitos educativos y, lógicamente, también en el campo de la orientación y del asesoramiento conformando, entre otros planteamientos, un tipo de

intervención de consulta: *la consulta en colaboración* (West y Idol, 1993). Esta modalidad de intervención orientadora parte de los planteamientos generales de la consulta como modelo de intervención en el amplio campo del trabajo social y persigue, primariamente, un tratamiento multidisciplinar de los problemas escolares; no obstante, la consulta en colaboración se ha planteado un objetivo más ambicioso como es el desarrollo en los centros educativos de una cultura de la colaboración, que se concreta en una redefinición de roles, la adopción de estructuras organizativas favorecedoras y la formación para la colaboración.

Un elemento clave en cualquier planteamiento de colaboración es el del consultor, orientador o animador del proceso; se refiere a la persona que posibilita el paso de una situación problemática percibida colectivamente a la vertebración de estrategias sistemáticas de tratamiento de dicha situación. Schein (1978) conceptualizó ya en su momento el siguiente conjunto de funciones para el animador de los procesos de desarrollo de los recursos humanos en las organizaciones:

CUADRO 3 FUNCIONES DEL ANIMADOR EN LAS ORGANIZACIONES, SEGÚN SCHEIN

Líder	La capacidad y los éxitos del propio animador en alguno o en varios de los ámbitos de la organización constituyen por sí mismos una plataforma de oportunidades para la implicación y el desarrollo de los miembros de la organización
Profesor Instructor o Formador	Exhibe la capacidad de enseñar o mostrar cómo han de hacerse las tareas o cómo ha de desempeñarse un puesto de trabajo
Modelo	La ejecución de tareas o funciones de forma excelente no tiene más que secundariamente una intencionalidad docente. El modelo es para ser contemplado no para ser transmitido de forma profesoral
Promotor de Capacidades	Proporciona ocasiones o tareas para que cada individuo de la organización ponga en juego e incremente determinadas capacidades o habilidades que ya exhibe en su trabajo diario
Facilitador	Esta función consiste en suministrar oportunidades de desarrollo a los miembros de la organización y "pelear fuera" por las iniciativas de la organización o contra los condicionamientos que impiden su puesta en práctica
Protector	Implica una actuación cotidiana no punitiva sino formativa en la organización. Supone una consideración formativa más que administrativa de los errores o de los fallos de los individuos
Asociado a la Tarea o al Puesto de Trabajo	El animador no es ajeno a lo que hacen los miembros de la organización sino que defiende como suyo lo realizado, publicita lo conseguido y tiene en cuenta para facturar oportunidades los méritos logrados por cada individuo

Por lo que se refiere a los procesos de consulta en colaboración, West e Idol asignan un papel decisivo al equipo de colaboración que sería el encargado de iniciar el proceso. Al orientador se le considera miembro natural de dicho equipo y se le asignan tres funciones:

- Agente de cambio: implica la evaluación de las posibilidades y de las necesidades de los miembros del equipo respecto a la estrategia de colaboración que se ha adoptado, así como la elaboración de las subsiguientes acciones formativas.
- Facilitador del proceso consolidación del equipo: requiere la participación (desde dentro) en la vida del equipo y la observación (desde fuera) de su evolución, con objeto de suministrar información individual y colectivamente a los miembros para reorientar su desarrollo como equipo de trabajo en colaboración.
- Miembro del equipo: como tal ha de poner en juego habilidades de dinamización del equipo para facilitar la comunicación entre sus miembros y manejar los conflictos grupales; asimismo, se espera de él que aporte estrategias para el análisis de los problemas y la toma de decisiones, es decir, que ponga en juego conocimientos y destrezas en relación con la dinámica de grupos.

El proceso de colaboración en el que se genera el propio programa de intervención ha sido descrito por algunos autores, de entre los cuales destacamos los que siguen.

CUADRO 4

PROCESO DE COLABORACIÓN EN EL DISEÑO DE PROGRAMAS

Oldroyd, D. (1991)	<ul style="list-style-type: none"> - Reunión de profesores autocríticos bajo la dirección de un autor o consultor profesional - Presentación de temas de preocupación individual - Análisis de problemas y hechos para determinar las diferentes percepciones de los mismos - Identificación de una dirección general hacia donde orientar el cambio - Formulación y ejecución de proyectos específicos de investigación-acción - Monitorización y discusión continua sobre el trabajo que se está realizando - Obtención de nuevas perspectivas y técnicas en los foros escolares ya existentes - Modificación gradual de las estrategias y prácticas
Santana, L.- Álvarez, P. (1996)	<ol style="list-style-type: none"> 1.ª Fase: Contacto inicial y negociación 2.ª Fase: Formación inicial de los profesores tutores 3.ª Fase: Identificación de necesidades y definición de problemas (Diagnóstico) 4.ª Fase: Preparación para la planificación 5.ª Fase: Diseño del plan de desarrollo 6.ª Fase: Preparación para el desarrollo 7.ª Fase: Puesta en práctica del plan de acción (Desarrollo) 8.ª Fase: Evaluación

CUADRO 5
FASE Y TAREAS PARA EL DISEÑO DE PROGRAMAS DESDE
LA PERSPECTIVA DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN
Mirabile (1988, adaptado)

FASE I: RECOGIDA DE DATOS

Finalidad: Clarificar objetivos, determinar expectativas, establecer necesidades, acordar personas de la institución y grados de implicación, recibir sugerencias... para el diseño del programa

Fuentes de datos: Director de la institución, coordinadores de actividades o departamentos, grupos de profesionales, personas - clave de la institución y otros trabajadores de la institución

Responsable: Diseñador del programa

FASE II: ANÁLISIS Y SÍNTESIS

Finalidad: Integrar datos, deducir consecuencias para el proceso de intervención a diseñar y preparar resumen de resultados para el traajo en la siguiente fase

Responsable: Diseñador del programa

FASE III: DISCUSIÓN E RESULTADOS

Finalidad: Contrastar percepciones e interpretaciones y sugerir una estrategia general de intervención (programa y proceso)

Destinatarios: Personas clave de la institución para la toma de decisiones

FASE IV: DISEÑO DEL PROGRAMA

Tareas: Diseño del primer borrador del programa, revisión por parte del grupo de personas de la institución inicialmente comprometidas, diseño de la versión definitiva del programa y aprobación final por la institución

FASE V: APLICACIÓN PILOTO

Tareas: Aplicación a escala reducida, evaluación y revisión. Aplicación amplia, evaluación y revisión

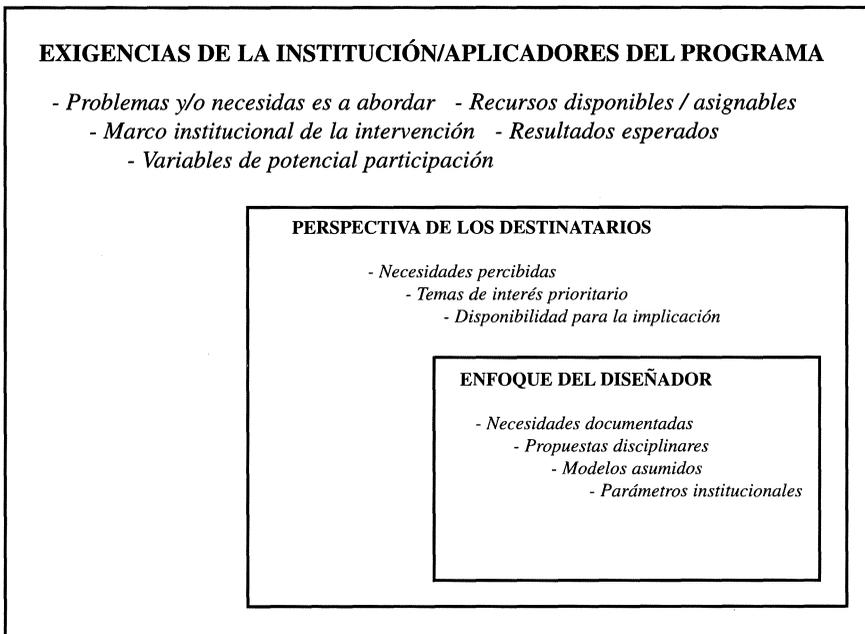
FASE VI: SEGUIMIENTO

Tareas: Establecer sistema de monitorización del impacto del programa y revisar el mismo si fuera necesario

El diseño de programas desde una perspectiva de trabajo en colaboración exige la integración y operativización de datos precedentes de tres fuentes: la institución, los destinatarios y el diseñador (Figura 1). El programa es entonces el resultado de un acuerdo de intervención (institución-diseñador(es)) y de un compromiso de aprendizaje (diseñador/institución-destinatarios) sobre aspectos como

- El **contexto** de la intervención y el **ambiente de aprendizaje** a conformar
- El **contenido** y las **actividades de aprendizaje**
- Los **recursos** que se pondrán a disposición del programa
- La **implicación** y **organización funcional** de los diferentes miembros de la institución

FIGURA 1
PRINCIPALES FUENTES DE DATOS PARA EL DISEÑO DE PROGRAMAS



2.- DISEÑO DE LA OFERTA DEL PROGRAMA

Obviando otras consideraciones teóricas sobre diseño (análisis del contexto, diagnóstico de necesidades..., etc.) y remitiendo al lector, caso de estar interesado, a los trabajos citados al principio y a otros autores (Alvarez, 1995; Moreno, 1995 ; Alonso Tapia, 1995; Castellano, 1996), *utilizamos, por tanto, aquí el término diseño en un sentido restringido, es decir, significando la estrategia a seguir y el conjunto de tareas a realizar para configurar y elaborar la oferta de programa*: contenidos a desarrollar, metodología de trabajo en el aula y fuera del aula, actividades del programa, momentos de intervención, materiales didácticos a utilizar..., etc.

2.1.- Elaboración de los elementos formales del programa

La primera tarea que se impone para conformar una oferta de programa, desde estos planteamientos, es una cuidadosa **elaboración o elección de un esquema conceptual** coherente que sirva de guía en la posterior selección, diseño y organización de las actividades que van a conformar el programa. Los componentes básicos de ese esquema o modelo son: las teorías en que se basa, la metodología de intervención que propugna y los resultados que se obtienen con su aplicación (Cuadro 6).

a) **Teorías**. La elección de un esquema conceptual y el análisis de los diversos tópicos y presupuestos en él contenidos tiene por finalidad disponer al menos de una **teoría básica del aprendizaje** en que apoyarse, dado que lo que se pretende es estructurar situaciones de enseñanza- aprendizaje; asimismo deberá adoptar una **teoría explicativa de la evolución de la conducta** en el campo específico de intervención elegido y para contextos y grupos sociales específicos o amplios (a los que irá dirigido el programa). Finalmente es necesario que el modelo ofrezca una **propuesta curricular** referida a:

las metas educativas que persigue el modelo

los contextos educativos en que habrá de desarrollarse el programa (propuestas de organización)

los criterios de evaluación de resultados y del programa en sí

b) **Metodología**. El esquema o modelo conceptual tiene que ofrecer, en primer lugar, una **metodología de diseño** de programas: principios y herramientas para acotar y configurar los contenidos del programa; una **metodología instru-**

mental: técnicas de ayuda y/o bases para su construcción / aplicación, técnicas de evaluación, técnicas de información; y una **metodología didáctica** que incluya propuestas de relación alumno-orientador/tutor/monitor, propuestas sobre soportes didácticos, propuestas de evaluación y toma de decisiones respecto a la ejecución del programa

c) **Resultados de la investigación** sobre el propio modelo. Un modelo de intervención debe ofrecer datos sobre los resultados obtenidos con su aplicación en diferentes contextos educativos para posibilitar la investigación científica acumulativa y

CUADRO 6 ELEMENTOS DEL ESQUEMA CONCEPTUAL

1.- TEÓRICOS	Teoría de Aprendizaje.....	Etapas Factores
	Teoría del Desarrollo.....	Supuestos Fases Factores
	Propuesta Curricular.....	Elementos Formales Principios de Organización Estrategias de Evaluación
2.- METODOLÓGICOS	De Diseño.....	Selección de Contenido Creación de Actividades
	De Apoyo Instrumental....	Instrumentos de Ayuda Técnicas de Información Instrumentos Evaluación
	De Aplicación.....	Patrones de Relación Patrones Decisionales Propuestas Utilitarias
3.- DE INVESTIGACIÓN	Resultados obtenidos y su relación con: Las Teorías Las Metodologías Los Contextos de Aplicación	

diferencial sobre sus propuestas. Rivas (1988) habla de tres grupos de datos: los procedentes de la investigación *teórica* (sobre las teorías que fundamentan el modelo), de la investigación *instrumental* (sobre las técnicas/instrumentos que utiliza) y de la investigación *aplicada* (resultados en diferentes contextos). Esos resultados posibilitan a los investigadores realizar propuestas de modificación del modelo en sus diferentes componentes.

Una vez seleccionado o elaborado el esquema conceptual del programa es necesario operativizarlo para que se ajuste lo más posible a las necesidades de los destinatarios del programa y posibilitar así la comunicación entre el diseñador y los usuarios. Es decir, será necesario **seleccionar y organizar un conjunto de contenidos** sobre los que se centrarán la enseñanza y el aprendizaje. Esto requiere:

- a) Especificar, si fuera necesario, los *núcleos temáticos* entorno a los cuales se organizará el contenido del programa
- b) Seleccionar las porciones de contenido, *tópicos o temas*, que se integraran posteriormente en unidades didácticas (o actividades)

Para realizar estas tareas de selección de contenido el diseñador deberá utilizar alguna herramienta, de entre las que destacamos como especialmente útil los *mapas conceptuales* que, como es sabido, consisten en la representación gráfica de un conjunto de conceptos (tópicos / temas) y la relación existente entre ellos. Los conceptos se representan manteniendo un orden jerárquico, bien sea utilizando el espacio (los más generales en la parte más alta del mapa, los subordinados en los estratos inferiores) o la grafía (los más generales con letras mayúsculas o recuadros). Cada concepto se relaciona con otros mediante flechas. Los conceptos más generales son de naturaleza abstracta y actúan como principios organizadores de los conceptos subordinados; normalmente esos conceptos generales no son aplicativos ('no practicables') (Boud, 1986). La mayor ventaja de los mapas conceptuales es que nos permiten organizar un cuerpo de información de forma racional mostrando a la vez las interdependencias existentes entre los diferentes temas o tópicos (Jonassen, 1982).

En tercer lugar, el esquema conceptual y el cuerpo de contenidos seleccionados habrán de **proyectarse en unas actividades** que constituyen la oferta final del programa. La elaboración de actividades se convierte, pues, en una de las tareas más importantes del diseño de programas, ya que supone la operativización de los fundamentos y principios del modelo, así como la utilización adecuada de los métodos, técnicas e instrumentos que el diseñador ha decidido seleccionar para las secuencias de enseñanza-aprendizaje. En este momento del diseño es necesario, pues:

- a) Secuenciar y organizar el contenido de cada unidad didáctica
- b) Seleccionar las estrategias de enseñanza / aprendizaje para cada unidad didáctica

2.2.- Diseño de materiales

Las actividades (o bien las unidades didácticas) así generadas necesitan finalmente unos **soportes didácticos** para poder ser desarrolladas con los grupos de alumnos; dicho soporte toma generalmente la forma de «Guía de actividades de orientación vocacional» o bien de «Cuaderno de trabajo». La elaboración de los soportes didácticos necesarios e imprescindibles para la acción docente y tutorial que implica el currículum de orientación, es un requisito que reviste especial importancia a la hora de articular una intervención orientadora integrada en el currículum general del centro. El soporte didáctico está compuesto por los materiales escritos y audiovisuales en los que se presentan los objetivos, los contenidos y las actividades requeridas para la consecución y manipulación de aquéllos (objetivos y contenidos). Los soportes didácticos son imprescindibles por tres razones:

- Para poner en pie de igualdad el currículum de orientación con los demás ‘currícula’ que ofrece el centro escolar. Podríamos decir que la dinámica escolar actual es tal que *lo que no tiene un soporte didáctico no existe como currículum*
- Para posibilitar la intervención de los demás agentes educativos, y no solo del orientador, en el desarrollo del currículum de orientación. Frecuentemente se pretende, desde la óptica de la orientación, que profesores y tutores asuman determinadas responsabilidades orientadoras sin suministrarles las herramientas necesarias para su intervención
- Para vertebrar actuaciones de formación/capacitación de los demás agentes educativos (profesores, padres, paraprofesionales...) sobre exigencias específicas y ‘tangibles’ de la intervención

El diseño de materiales representa la etapa final del diseño de programas; sin embargo, es una tarea muy importante y de cuyos resultados va a depender en gran medida tanto la motivación intrínseca del mismo como su ‘aplicabilidad’. Varias son las cuestiones que hay que resolver: *grado de dificultad de las tareas propuestas, cantidad de información (o contenidos) del material, distribución y maquetación de dichos contenidos, lenguaje a utilizar y formato del material*. Algunas de ellas pueden y tienen que ser manejadas por el diseñador-pedagógico; otras entran en la competencia de los diseñadores gráficos. Desde el punto de vista pedagógico-didáctico, las actividades o «unidades de trabajo» **han de incorporar los siguientes elementos:**

-Elementos de motivación para la ejecución de las actividades:

-Intrínsecos: Interés del contenido / actividad

Relevancia para los intereses del alumno

Expectativa de éxito

Satisfacción

-Extrínsecos: Reconocimiento social

Sistema de refuerzo (verificación inmediata de los logros)

-Suministro de información, (contenidos, datos, ejemplos...) necesaria para la motivación o para la ejecución de las actividades

-Descripción de la(s) actividad(es) que comprende cada unidad o sesión de trabajo

-Cuestiones / preguntas a plantearse, debatir, investigar y/o resolver

-Indicaciones para facilitar la ejecución de la unidad (diagramas, ilustraciones / dibujos...)

-Oportunidades de revisión y recapitulación

- Instrumentos para servirse de ellos en momentos determinados del desarrollo de la unidad

-Espacios en blanco para consignar respuestas

Para el diseño de materiales ha de tenerse en cuenta además que **un texto no es una estructura plana** en la que todas las ideas sean igualmente importantes; en él se ofrece una masa de información en la que el diseñador incluye ideas principales e ideas secundarias que deben ser manejadas por el usuario. La forma en que se presenta el texto debe permitir al alumno procesar la información de forma selectiva. Para facilitarle esta tarea se utilizan algunas técnicas de diseño como:

- Etiquetado

Encabezamientos

Subrayados de terminología

Subrayados de contenido

Notas marginales

Recuadros

Márgenes e indentados

Espacios

Flechas

- **Iluminación tipográfica** mediante la utilización de diferentes tipos de grafía

- **Ilustraciones:**

Pictóricas

Diagramas

Cuadros

Tablas

- **Estructuras de acceso al contenido**

Listas de contenido

Diagramas conceptuales

Indices

Glosarios de términos

Listas de objetivos

Sumarios

El soporte didáctico de un programa, como puede deducirse de lo anterior, debe ser algo más que un conjunto de indicaciones u órdenes; **no debe ser un manual de instrucciones**, debe tener sentido por sí mismo, sobre todo el material de uso de los alumnos. El alumno ha de poder recorrer el material sabiendo qué está haciendo y por qué lo hace. No obstante, se plantea siempre la cuestión de la cantidad óptima del 'contenido' de un determinado material. No hay reglas fijas para solucionar este problema cuyos términos serían: mucho contenido desmotiva a todos y discrimina a los no lectores; poco contenido desvaloriza al propio programa y le priva de posibles elementos de motivación e información necesaria.

Igual ocurre con **la utilización del lenguaje**. El equilibrio entre lo técnico y lo cotidiano, entre lo normalizado y lo popular es difícil de conseguir. El lenguaje técnico / normalizado requiere explicaciones y aclaraciones continuas por parte del aplicador del programa y dificulta la comunicación intra grupo a lo largo del desarrollo del programa. Sin embargo, puede ser útil a los alumnos en otras esferas de su desarrollo (social, profesional, académico...). El lenguaje cotidiano / popular obvia las dificultades anteriores pero puede producir rechazo del programa cuando los materiales del mismo se utilizan en contextos diferentes.

Cantidad de contenido, lenguaje a utilizar, grado de dificultad de las tareas y funcionalidad general del material son problemas que no pueden solucionarse a priori en el diseño de programas. Su manejo depende inicialmente de la agude-

za del diseñador para captar necesidades, situaciones e idiosincrasias de los destinatarios; de su práctica docente en niveles y poblaciones específicas, etc. Sin embargo, parte de esos problemas han de solucionarse a posteriori, es decir, mediante estrategias ya probadas en el ámbito de la investigación educativa: las pruebas piloto y la evaluación del diseño.

En lo que respecta al diseño de **material destinado a los alumnos** podría formularse unas normas generales:

- 1- Es preferible que el alumno demande más contenidos, como consecuencia de su participación en el programa, que rechace el mismo por la abundancia de los mismos. Es decir, el programa debe estar intencionalmente inacabado para que suscite la implicación posterior en la satisfacción de las demandas (individuales y/o grupales) creadas por el propio programa.
- 2- La evolución de la simplicidad a la complejidad y la comprensión y utilización del lenguaje técnico-normalizado han de conformarse como objetivos del propio programa. El paso de uno a otro polo del continuum ha de ser progresivo y objeto de diseño.
- 3- Los programas de sensibilización constituyen una excepción a estas reglas. Su poca duración y la finalidad de los mismos (producir un impacto inmediato en las preconcepciones y actitudes de los destinatarios) requieren la utilización del lenguaje más comprensible y más ligado afectivamente a los destinatarios.

El **material diseñado para los aplicadores del programa** tiene, lógicamente, otras exigencias. Ha de centrarse más en los aspectos técnico-pedagógicos y ha de justificar, tanto la oferta global de programa como los elementos formales del mismo (objetivos, contenidos, metodología...). Además, habrá de aportar indicaciones precisas para su aplicación: normas de procedimiento, precauciones a tener en cuenta, formas de manejar el material, datos a recoger y procedimientos o incrementos para su recogida de cara a la evaluación. En su caso, deberá aportar referencias de otros materiales complementarios, fuentes de documentación, etc. No obstante, los problemas que señalábamos respecto al material destinado a los alumnos subsisten también para el de los aplicadores, en mayor o menor medida. Así por ejemplo, los problemas con el lenguaje son ciertamente menores, pero si aparecen los referidos a la complejidad y la cantidad de contenidos. El material destinado a los aplicadores del programa debe motivar y dar confianza a éstos sobre sus posibilidades de manejo del mismo. Esta podría ser una norma general para el diseño de materiales didácticos destinados a estos pro-

fesionales. Es harto frecuente que las ofertas de aplicación de programas sean rechazadas por tutores y profesores debido a que no se creen capaces de manejar unos temas y unos recursos didácticos que no caen dentro de su campo de especialización inmediata, aun siendo aquéllos asequibles a cualquier docente.

3.- ALGUNAS HERRAMIENTAS DE DISEÑO

3.1.- Ficha técnica del programa

Consiste en la presentación sintética de las características del programa y presupone un trabajo previo de «dimensionalización» de la intervención que se quiere diseñar. Deberá hacer referencia a los aspectos básicos del programa:

- Población a la que irá destinado
- Metas/Objetivos que persigue alcanzar
- Bloques de contenido del programa
- Materiales que requerirá utilizar
- Duración y número de sesiones
- Modalidad de aplicación

La ‘ficha técnica’ del programa (similar a la utilizada en los tests estandarizados) es la «tarjeta de presentación» de la intervención. Su extensión puede ser de uno o dos folios. Presentamos a continuación en el Cuadro 7 un ejemplo de Ficha Técnica de un programa de orientación vocacional (Alvarez, 1991).

CUADRO 7

MODELO DE FICHA TÉCNICA UTILIZADA PARA EL DISEÑO DE UN PROGRAMA

1. Objetivos

- 1.1.- El programa "¡Tengo que decidirme!" (Orientación Vocacional para la ESPO) persigue **sensibilizar** a los estudiantes sobre la **necesidad de pararse a reflexionar sobre el futuro** inmediato académico y profesional.
- 1.2.- Persigue igualmente proporcionar a los jóvenes un **entrenamiento básico para el análisis** del mundo que le rodea, de su propia forma de ser y para la **toma de decisiones**.

2.- Duración: La intervención en los centros con cada uno de los grupos comprende **cuatro sesiones**, en jornada completa de mañana (o tarde): tres hora y media, aproximadamente.

3.- Ejecución: Dicho plan podrá llevarse a cabo en los centros preferentemente durante los meses de febrero-marzo.

4.- Contenidos del programa: Los **temas** a desarrollar en cada una de las cuatro sesiones serán los siguientes:

- 1) "**Mi situación personal**": Persigue un aprendizaje para el **conocimiento de sí mismo** y de su realidad familiar.
- 2) **El mundo del trabajo - la profesión:** Análisis de las peculiaridades del **mercado de trabajo y del desempeño de la profesión** como forma de realización personal.
- 3) "**Tengo que decidirme**": Aprendizaje de habilidades para tomar decisiones; proceso y elementos.
- 4) **El mundo de los estudios:** Investigación sobre las posibilidades de formación que oferta la sociedad y que son pertinentes para mi, en los ámbitos universitario y no universitario.

5.- Materiales necesarios

5.1.- Audiovisuales

- Un video sobre los estudios universitarios (Disponible parcialmente -Recomposición-)
- Un video sobre la toma de decisiones (No disponible - A crear -)
- Un diaporama sobre "Mi situación personal" (No disponible - A crear -)
- Un diaporama sobre " El mundo del trabajo" (No disponible - A crear -)

5.2.- Gráficos

- Dos cuadernos - guía para las actividades de las cuatro sesiones:
 - Un cuaderno para el tutor (No disponible - A crear -)
 - Un cuaderno para el alumno (No disponible - A crear -)
- Un inventario de intereses (No disponible - A crear -)
- Un cuaderno de información sobre carreras universitarias (Disponible - A revisar y completar)
- Un folleto informativo previo al inicio de la intervención (No disponible - A diseñar-)

3.2.- Maqueta del programa

Una vez que se ha determinado el alcance del programa se puede abordar la tarea de desarrollar los núcleos temáticos del programa en sesiones concretas de trabajo. La maqueta del programa es una configuración del programa a escala reducida y comporta las siguientes tareas:

1) Determinar el **número de sesiones** que se dedicarán a cada núcleo temático, teniendo en cuenta la importancia relativa de cada núcleo en el conjunto del programa

2) Especificar **qué actividades** van a diseñarse para cada sesión en cada uno de los núcleos temáticos. Habrá que tener en cuenta el tipo de actividad que se desea (qué clase de pensamiento / habilidad cognitiva y/o actitud se quiere desarrollar con cada una) y su distribución lógica y psicológica en el conjunto

3) Realizar una **breve descripción** (de 3 a 5 líneas) de cada una en la que se indique el título, en qué consiste y, en su caso, qué condiciones requerirá su ejecución (materiales específicos, salidas del centro escolar...)

En el Cuadro 8 aparece un ejemplo parcial de la maqueta que sirvió de herramienta para el diseño del programa al que se hacía alusión en el cuadro anterior.

CUADRO 8

MODELO PARCIAL DE MAQUETA DE PROGRAMA

A) ESQUEMA GENERAL DE SESIONES Y ACTIVIDADES

PRIMERA SESIÓN: "MI SITUACIÓN PERSONAL"

- 1.- Autorretrato / Cómo te ves
- 2.- Cómo te vemos
- 3.- Proyección del diaporama "Yo soy así"
- 4.- Reflexión sobre los propios valores
- 5.- Mi mundo
- 6.- Anúnciate
- 7.- ¿Quieres seguir investigando sobre ti?

SEGUNDA SESIÓN: "¿QUE VOY A SER?"

- 1.- Sueña un poco y córtate un traje a medida
- 2.- Pero, ¿qué es una profesión?
- 3.- Proyección del diaporama "el curro"
- 4.....

B) GUÍA PARA EL DISEÑO DE ACTIVIDADES (DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES)

Primera sesión: "MI SITUACIÓN PERSONAL"

- 1.- Presentación del Programa de Orientación Vocacional. Duración: 5'
- 2.- Motivación / Presentación del tema "Mi situación personal". Duración: 10'
- 3.- "Autorretrato" / "Cómo te ves" (Actividad individual). Crear también formulario - guía para la reflexión (= Intereses vitales, gustos, aficiones, "creo que sirvo para", rasgos de personalidad..., etc.). Duración: 15'
- 4.- "Cómo te vemos". Confrontación en pequeños grupos de cómo es visto cada uno por otros dos compañeros (Grupos de tres). Duración: 20'
- 5.- Proyección del diaporama sobre "Mi situación personal". Comentarios en gran grupo (Para el tutor: guión del diaporama). Duración: 30' a 40'
- 6.....

4.- COMO CONCLUSIÓN

El diseño de programas es un ámbito de desarrollo profesional de los pedagogos no suficientemente valorado hasta el momento. No parece, a tenor de la escasez de programas disponibles en el mercado editorial, que sea considerada una tarea propia de los investigadores sino más bien algo que deberían hacer los profesionales de la práctica. Hasta fechas muy recientes era relativamente raro que en los ámbitos universitarios se canalizaran los trabajos de investigación hacia este campo y ciertamente ese hecho se debía a una mentalidad todavía vigente en gran medida que considera que dedicarse a 'eso' es algo impropio de los investigadores serios.

Sin embargo, no ocurre así en otros contextos en los que el diseño de programas conforma un campo de trabajo y de actividad empresarial al que no ponen reparos los centros de investigación. Y así, desde diferentes planteamientos (diseños 'experto' o diseños en colaboración) se generan programas que a su vez desencadenan procesos y actividades de investigación encaminadas a obtener un conocimiento empírico del valor de esos programas, diseñados en función de las necesidades de unos destinatarios en un contexto dado. Programas que llegan aquí con un considerable retraso, que hemos de rastrear trabajosamente en las publicaciones extranjeras... y que nos cuestan un buen puñado de dólares, si se me permite la paráfrasis cinematográfica. Las consecuencias de esta mentalidad ha sido que en el ámbito científico-disciplinar de otros países el diseño y la evaluación de programas ha gozado de un consideración respetable y ese estado de cosas ha propiciado que las metodologías de planificación/diseño/evaluación se hayan adaptado a los diferentes planteamientos de la investigación educativa.

En otro orden de cosas, los programas disponibles en el mercado referidos a problemáticas concretas e inherentes a situaciones educativas institucionales o dirigidos a las necesidades coyunturales y/o permanentes de diferentes grupos sociales fuera de las instituciones educativas pueden ser considerados y manejados como un indicador preciso de las prioridades educativas y asistenciales de una sociedad, al margen de declaraciones políticas oportunistas. Revísese, a modo de comprobación, el mercado editorial de, por ejemplo, programas de orientación vocacional-profesional y para el empleo. La conclusión que parece desprenderse es que lo importante, lo valorado socialmente es que en los centros educativos se siga impartiendo un volumen cada vez mayor de conocimientos. Los materiales producidos con esa finalidad son, en consecuencia, los que dan dinero y a eso se dedican las grandes empresas editoriales del libro de texto. La publicación de 'programas de otras cosas' hemos de negociarlos trabajosamente

frecuentemente con otras editoriales cuidándonos muy bien de convencerlas de que existen consumidores potenciales... porque para ellas no es ni mucho menos evidente en la mayoría de los casos.

Y finalmente resaltaré una de las ventajas más importantes que ya en el campo concreto de la orientación conlleva el diseño de programas como ámbito de actuación profesional del pedagogo: estructura y brinda un terreno común en el que 'teóricos' y 'prácticos' pueden encontrarse. En concreto, el diseño de programas en colaboración (la investigación evaluativa colaborativa) produce resultados especialmente deseables para ambos grupos de profesionales cuando el tema de la intervención que se considera es absolutamente nuevo en un contexto socioeducativo concreto. Se plantea entonces la necesidad de determinar el grado de utilidad de unos conocimientos específicos para diseñar programas que incidan en las necesidades reales de los usuarios potenciales. Para este tipo de situaciones la investigación evaluativa en colaboración con los profesionales implicados es la estrategia de intervención menos arriesgada. De esa forma se soluciona también la cuestión de la 'aplicabilidad' del futuro programa: la participación de los implicados se constituye en garantía de la misma al irse introduciendo durante el proceso de diseño todas las modificaciones consideradas pertinentes por los futuros gestores y/o usuarios. Finalmente, los propios resultados de la investigación planteada en colaboración llevan a suscitar el interés al menos de los grupos implicados y no solamente de los investigadores promotores.

... Pero de momento los programas escasean.

BIBLIOGRAFIA

- ALONSO TAPIA, J. (1995)** *Orientación Educativa. Teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Síntesis.
- ALVAREZ, M. (1995)**. *Manual de orientación profesional*. Barcelona: Cedecs.
- ALVAREZ ROJO, V. (1991)** «*Tengo que decidirme*» (*Programa de orientación para la elección de estudios y profesiones al finalizar la enseñanza secundaria*). 1- Cuaderno del alumno; 2- Cuaderno del tutor. Alfar: Sevilla.
- ALVAREZ, V. (1994)** *Orientación educativa y acción orientadora*. Madrid: EOS.
- BARR, M.J. - CUYJET, M.J..(1991)** *Program development and implementation*. En **Miller, T.K.. y Otros (Eds.): Administration and leadership in student affairs**. Muncie, IN.: Accelerated Development Inc.
- BORDERS, L.D. - DRURY, S.M. (1992)** Comprehensive school counseling programs: A review for policymakers and practitioners. *Journal of Counseling and Development*, 70, 4, 487-498.
- BOUD, D. ET AL. (1986)** *Teaching in laboratories*. Guilford: Shre & Nfer-Nelson.
- CASTELLANO, F. Y OTROS (1996)** *Evaluación de programas de orientación*. En: **Alvarez, M. - Bisquerra, R., Manual de orientación y tutoría**. Barcelona: Praxis.
- GYSBERS, N. - HENDERSON, P. (1988)** *Developing and managing your school guidance program*. Alexandria: American Association for Counseling and Development.
- HOLLY, P. - SOUTHWORTH, G. (1989)** *The developing school*. London: The Falmer Press.
- JONASSEN, A. ET AL. (1982/85)**. *The technology of text*. New Jersey: Educational Technology Publications.
- KETTNER, P.M. Y OTROS (1990)** *Designing and managing programs. An effectiveness-Based approach* . Newbury Park: Sage.
- LÁZARO, A. Y OTROS (1993)** *Evaluación de proyectos de orientación y formación profesional. (SEPIR. Sistema de Evaluación de Programas de Integración y Rehabilitación para Personas con Discapacidad)*. Madrid: INSERSO (Inédito)

- MIRABILE, R.J. (1988)** Using action research to design career-development programs. *Personnel*, November, 4-11.
- OLDROYD, D. (1991)** *Managing staff development .A handbook for secondary schools*. Liverpool: Chapman.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. Y OTROS(1993)** *Teoría y práctica de la orientación educativa*. Barcelona: PPU
- REPETTO, E. Y OTROS (1994)** *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Madrid: UNED
- RIVAS, F. (1988)** Asesoramiento vocacional: estado de la cuestión en las relaciones entre la teoría, la investigación y la aplicación. *Revista de Educación*, 286, 221-241.
- RODRÍGUEZ, M.L.(1995)** *Orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: CEAC.
- SANTANA, L. - ALVAREZ, P. (1996)** *Orientación y educación sociolaboral*. Madrid: EOS.
- SANZ ORO, R. (1996)** *Evaluación de programas en orientación educativa*. Madrid:Pirámide.
- SCHEIN, E.H. (1978)** Career dynamics: matching individual and organizational needs. Menlo Park, CA: Addison-Wesley
- SCHENSUL, J. & SCHENSUL, L (1992)**. *Collaborative research: Methods of inquiry for social change*. En **M.D. Lecompte, W.L. Millroy y J. Preissle (eds.)**. *The Handbook of Qualitative Research in Education*. San Diego Ca.:Academic Press Inc.
- WEST, F. - IDOL, L. (1993)** The counselor as consultant in the collaborative school. *Journal of Counseling and Development*, 71, 678- 683.