

## PONENCIA II

# INVESTIGACIÓN SOBRE ORIENTACIÓN DESDE LA UNIVERSIDAD: ENTRE LA REALIDAD Y LA UTOPIA

por  
Victor Alvarez Rojo, Antonio Rodríguez Diéguez, Juan María Cruz Martínez,  
Soledad Romero Rodríguez  
Universidad de Sevilla

### 1. SITUACIÓN ACTUAL DE LA INVESTIGACIÓN SOBRE ORIENTACIÓN EN LAS UNIVERSIDADES

Si uno de los cometidos atribuidos a la educación es el de estar sensibilizada a las necesidades del entorno, la universidad, como institución educativa al más alto nivel, y dotada de los recursos técnicos y humanos que le sitúan en una posición privilegiada, debería asumir la tarea de dar respuesta a la problemática y a las exigencias que la sociedad le demanda. Las facultades de Ciencias de la Educación por tanto, tendrían que concretar su función en la formación de buenos profesionales para el ejercicio futuro de la intervención educativa en muy diferentes ámbitos y niveles; pero simultáneamente no podrían dejar de dar respuestas a los problemas específicos que se van planteando a los educadores a lo largo de su ejercicio profesional.

La situación de cambio que estamos atravesando en la educación, en que unas estructuras supuestamente mejoradas se suceden a otras y en la que aparecen a su vez nuevos modelos que pretenden dar respuestas a viejos problemas a menudo olvidados, se manifiesta palpablemente en el ámbito concreto de la orientación, al ponerse en tela de juicio viejas metodologías de intervención hasta ahora indiscutibles y al introducirse otras que necesitarán previamente ser contrastadas y evaluadas para poderse justificar como innovaciones.

Desde un modelo que se decantaba abiertamente por ofrecer una orientación concebida como oferta de una serie de servicios a la espera de la demanda, se ha venido produciendo un proceso de cambio gradual hacia modelos de programas



adaptados a las exigencias y en función de las necesidades concretas de los diferentes ámbitos. Desde una intervención concebida actuando fuera del sistema escolar, estamos arribando a un modelo de intervención que se incardina de lleno, no ya sólo en el sistema educativo, sino que tiende a estar presente en el propio currículum escolar y como parte esencial del mismo.

Frente a esta situación parece necesario formularse una pregunta lógica: ¿cuáles **están siendo nuestras respuestas desde la propia actividad investigadora?**

El análisis de los trabajos de investigación realizados en las universidades españolas sobre temáticas o tópicos directa o metonímicamente conectados con el campo de la orientación no ha sido abordado con frecuencia en nuestro contexto, a diferencia de lo ocurrido con las investigaciones bibliométricas sobre el tema general de la orientación, realizadas con mucha más frecuencia (Lázaro, 1983; Castillo, 1989; y varios trabajos realizados en la U. de Valencia a partir de 1990, entre otros). Con objeto de retomar ese análisis, iniciado por Escolano y Echevarría (1983) hace más de una década, hemos considerado que podría ser conveniente realizar un estudio sobre las investigaciones realizadas en las universidades españolas durante los cinco últimos años. Para ello elaboramos una encuesta con la que recabar datos sobre los trabajos de investigación realizados o en proceso de realización en las diferentes universidades, abarcando el periodo 1990-1995. El cuestionario de recogida de datos se estructuraba así:

- 1) Características generales de la investigación:
  - Subvencionada-no subvencionada.
  - En equipo-individual.
  - Participación de los colaboradores.
- 2) Descripción de la investigación:
  - Temática/ámbito de la orientación al que se dirige.
  - Finalidad.
  - Poblaciones y muestras.
  - Metodología/tipo de diseño de la investigación.
  - Técnicas de recogida de datos.
- 3) Situación actual de la investigación.
- 4) Difusión de los resultados.

El protocolo de recogida de datos se remitió a 13 universidades en noviembre de 1994, decidiéndose no incluir en la población aquellas en las que los profesores encargados de la subárea de orientación o bien nos eran desconocidos o bien la reciente estructuración de la subárea garantizaba una ausencia de trabajos durante el periodo investigado que alteraría el significado de los datos globales. Este fue el caso de las universidades de Girona, Lleida, Tarragona y Jaén. El número de cuestionarios cumplimentados sobre otros tantos trabajos de investigación ha sido de 64, con la siguiente distribución por universidades (Tabla 1):

NÚMERO DE INVESTIGACIONES APORTADAS POR CADA UNIVERSIDAD

Universidad	Nº de investigaciones
Autónoma de Barcelona	4
Complutense de Madrid	5
Granada	2
La Laguna	3
Málaga	4
Murcia	1
País Vasco	8
Santiago	1
Sevilla	2
UNED	7
Valencia	5
	22

De todas ellas, el 68.8% (44) ya están finalizadas, mientras que el 29.7% están en proceso de ejecución (19). Estos primeros datos nos informan acerca de la gran cantidad y diversidad de investigaciones que se llevan a cabo en muestras universitarias. Esta cantidad nos hace pensar en que la investigación que se desarrolla desde la subárea de orientación de las universidades españolas se lleva a cabo de forma localista lo que nos parece que puede ser un impedimento para afrontar, de un lado, la función de aportación social de la Universidad y, por otro, la contribución de la investigación a la elaboración de teorías. El análisis pormenorizado de las características de estas investigaciones nos puede aportar alguna luz respecto a esta hipótesis.

**1.1. Características generales de las investigaciones**

El primer aspecto que debemos destacar es la insuficiencia de *subvenciones* con la que cuentan las investigaciones, siendo el 62.5% de ellas no subvencionadas (40 investigaciones), frente al 37.5% (24) que sí lo son. Por otra parte, las subvenciones que se reciben son eminentemente públicas, así, 22 de las investigaciones, que que sólo el 8.3% de ellas (2) las perciben de fondos privados.

Estos datos nos llevan a concluir que, si bien se buscan ayudas a la investigación, éstas son muy limitadas y prácticamente se ciñen a convocatorias públicas. Esta conclusión nos lleva a plantear las siguientes reflexiones: a) ¿Cuáles son nuestras actitudes ante las subvenciones?: ¿de espera de convocatorias? ¿de iniciativa de proyectos?; b) ¿por qué son mínimas las subvenciones privadas?: ¿es cuestión de



principios? ¿es que no les interesa nuestra oferta? ¿es que no ofrecemos nada?

Por lo que respecta al *carácter individual vs. colectivo* de las investigaciones debemos señalar que el 40,6% de ellas (26) son individuales, mientras que el 59,4% (38) se realizan en equipo. Observamos, por tanto, sólo un leve predominio de las investigaciones colectivas. Esta situación puede tener su explicación en buena parte en la finalidad académica (tesis, concurso...) de los trabajos de investigación reseñados.

La universalidad del conocimiento (y vivimos en la 'Universidad') viene, en parte, dado por la interdisciplinariedad en su proceso de construcción. Encontramos un nuevo punto de reflexión en los datos obtenidos en relación al *carácter interdisciplinar* de las investigaciones llevadas en equipo. Sólo el 10,8% de ellas (4) han contado con la participación de profesionales que no se dedican a la educación, mientras que el 89,2% (33) sólo han contado con este tipo de profesionales. Quizás este aislamiento responda a la propia estructura de la Universidad, desde la que se fomenta un tipo de saber disciplinar, parcelario, dividido en departamentos estancos. Tal vez como profesionales universitarios cuya materia prima es la educación, como desarrollo integral de la persona, deberíamos plantearnos qué podemos hacer para solucionar este problema.

Por último, y en relación a la participación de colaboradores y colaboradoras en las investigaciones, observamos que están presentes en el 31,3% de los casos (20 investigaciones). Nos parece un número importante como para que nos planteemos cuál es el status de estos colaboradores, cuáles son y deben ser sus funciones y qué tipo de formación es la que deben recibir durante el desarrollo de su colaboración. La participación de colaboradores/as en los equipos puede ser un buen elemento de potenciación de la investigación si dicha colaboración se aprovecha como instrumento de formación en el rol de investigador.

## 1.2. Descripción de las investigaciones

### a) Temática/ámbito de la orientación al que se dirigen

Debido a que una misma investigación puede dirigirse a varias temáticas simultáneamente, hemos analizado la distribución de frecuencias y porcentajes en función de que la temática apareciera o no señalada en el formulario. Los porcentajes que hemos recogido en la Tabla 2 hacen referencia a la aparición de la temática. La comparación de estos porcentajes nos permite observar el predominio de las investigaciones que giran en torno a temáticas ya tradicionales como la orientación vocacional y profesional (34,4%), seguido muy de cerca por un grupo de temáticas diversas (31,3%: análisis institucional, formación de orientadores, orientación no discriminativa...) y por las que se centran en la orientación escolar (28,1%). Observamos, por otra parte, la importancia que se va dando a la investigación sobre orientación ocupacional (18,8%) que, quizás hasta ahora había quedado algo olvidada y que, debido a los cambios que se están dando en el entorno socio-laboral comienza a ser una preocupación.

TABLE 2  
TEMÁTICA DE LAS INVESTIGACIONES

Tema	Frecuencia	Porcentaje
Orientación Vocacional/Profesional	22	34,4
Orientación Escolar	18	28,1
Orientación Ocupacional	12	18,8
Orientación Personal	9	14,1
Orientación Familiar	1	1,6
Otros	20	31,3

De los tres ámbitos tradicionales de la orientación, por tanto, el de lo profesional (vocacional+ocupacional) parece ser el que despierta un mayor interés por parte de los investigadores e investigadoras. Algo menos parece interesar el ámbito del desarrollo personal (14,3%). Sólo el 1,6% de las investigaciones se preocupan por la problemática de la orientación familiar.

El Cuadro 1 presenta la distribución de las temáticas en función de las universidades de procedencia de los datos. El análisis de este cuadro quizás nos pueda permitir ir estrechando lazos de colaboración entre diferentes universidades para dar una respuesta más completa y coherente a las necesidades que se nos plantean desde la sociedad.

CUADRO 1  
TEMÁTICAS TRABAJADAS EN CADA UNIVERSIDAD

	O. Escolar	O. Vocación.	O. Ocupación.	O. Familiar	O. Personal	Otros
Málaga						
Autónoma Barcelona	X	X	X			X
País Vasco	X			X		
Barcelona		X	X		X	
Santiago	X					X
Valencia	X	X	X		X	X
La Laguna	X	X	X		X	X
Granada	X	X	X		X	X
UNED	X	X	X		X	X
Sevilla		X	X		X	X
Murcia	X	X	X			X
Complutense Madrid	X				X	X



Parece, por tanto, que se trata de dar una respuesta a problemas que, desde la sociedad, lo están demandando. Sin embargo... ¿se atiende escasamente al problema del desarrollo personal y social? Si previamente nos referimos al problema de la interdisciplinariedad como elemento clave para dar una respuesta más integral a los problemas para los que la sociedad nos demanda soluciones, debemos ahora plantearnos una nueva reflexión que apunta en una línea parecida. Si nos basamos en la consideración de la persona como ser integral y tenemos en cuenta, por otra parte, toda la corriente educativa que aboga por dicha conceptualización del ser humano no podemos dejar de plantear como necesidad el desarrollo de investigaciones que busquen la interrelación de los diferentes ámbitos de la orientación y no su parcelación.

#### b) Finalidad de las investigaciones

En la Tabla 3 hemos recogido la distribución de frecuencias y porcentajes de cada una de las categorías elaboradas a partir de las respuestas que se han dado a una cuestión abierta del formulario relativa a la finalidad de las investigaciones.

TABLA 3  
DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIAS Y PORCENTAJES EN RELACIÓN A LA FINALIDAD DE LAS INVESTIGACIONES

Finalidad	Frecuenc.	Porcentaje
Diseño/evaluación de programas o estrategias de intervención	22	34.4
Descripción de contextos (profesiones, alumnado, personales)	9	14.1
Diagnóstico/evaluación de necesidades	8	12.5
Análisis de instituciones orientadoras	7	10.9
Estudios bibliométricos	5	7.8
Estudios prospectivos	5	7.8
Estudios históricos	5	7.8
Diseño/evaluación de instrumentos de diagnóstico	2	3.1
Análisis de materiales de orientación	1	1.6

Como se puede observar, el diseño y evaluación de programas se nos presenta en el panorama de la investigación sobre orientación como el elemento que más atención ha recibido, con diferencia respecto a las demás finalidades (el 34.4% de las investigaciones lo han planteado como objetivo). Interpretamos este hecho como una manifestación que existe en las diferentes universidades por dar respuesta a problemas reales de la orientación. Entendemos que la necesidad de intervenir a través de programas en los centros educativos ha generado una demanda de propuestas concretas, de apoyo, a la que se trata de dar respuesta desde la Universidad.

Los dos tipos de finalidades siguientes en importancia, a juzgar por la cantidad de investigaciones que se las plantean son la descripción de contextos (14.1%) y el diagnóstico/evaluación de necesidades (12.5%), ambas directamente relacionadas, como la anterior, con la intervención. De nuevo, por tanto, observamos una preocupación por responder a problemas concretos, reales e inmediatos.

Al igual que hicimos en relación a la temática de las investigaciones, presentamos la distribución de las finalidades en cada Universidad (Cuadro 2), al objeto de facilitar vías de comunicación interuniversitaria.

CUADRO 3  
FINALIDAD DE LAS INVESTIGACIONES EN CADA UNIVERSIDAD

	Diseño/evaluación de programas	Análisis de instituciones	Diseño/eval. instrumentos diagnósticos	Descripción contextos materiales	Análisis materiales	Estudios bibliométricos	Estudios prospectivos	Estudios históricos	Diagn. Needs
Málaga		X							
A. Barcelona	X								
País Vasco	X								
Barcelona	X		X	X					
Santiago		X							
Valencia	X	X		X		X	X		X
La Laguna	X							X	
Granada	X								X
UNED	X		X	X					X
Sevilla	X	X							X
Murcia	X	X		X					X
Complutense				X					X

#### c) Poblaciones y muestras

Las respuestas a la cuestión abierta sobre poblaciones se ha categorizado como se recoge en la Tabla 4, en la que se presentan ordenadas las categorías de mayor a menor importancia. Nos hemos encontrado con dificultades para analizar esta variable debido a que hay un importante porcentaje de formularios en los que no se ha especificado ningún tipo de población (26.6%). Las poblaciones prioritarias, como podemos observar en la tabla 4 se encuentran dentro del sistema de educación formal, bien se dirija al alumnado (ESO/EE.MM: 17.2%; Preescolar/EGB: 14.1%; Universidad: 10.9%) o a los servicios de orientación (10.9%). Sólo tímidamente nos vamos acercando a otros contextos y poblaciones educativas, como son las de la formación ocupacional (3.1%) o el ámbito profesional (1.6%). Quizás sea el mo-



mento para plantearnos la ampliación de nuestro ámbito de actuación y dirigimos a nuevas poblaciones cuyas necesidades requirieren de nuestro servicio, aunque su demanda no sea explícita. Por lo que respecta a las muestras, también nos hemos encontrado con una importante ausencia de respuestas (29.7%). Observamos una preferencia a trabajar sobre individuos (29.7%), lo que implicaría la utilización de sistemas más o menos aleatorios para su selección; otras técnicas de muestreo manejadas son: el 23.4% de los investigadores/sas se inclinan por los racimos o conglomerados, mientras que un 7.8% utilizan sistemas N=1.

TABLA 4  
POBLACIONES A LAS QUE SE DIRIGEN LAS INVESTIGACIONES

Poblaciones	Frecuencias	Porcentajes
Sin concretar	17	26.6
E.S.O./EE.MM.	11	17.2
Preescolar/EGB	9	14.1
Orientadores/sas y/o equipos	7	10.9
Universitarios/sas	7	10.9
Varias poblaciones	5	7.8
Publicaciones	5	7.8
Formación Ocupacional	2	3.1
Profesiones/ocupaciones	1	1.6

d) Metodología tipo de diseño de la investigación

Al igual que en las variables anteriores se ha procedido a la categorización de las respuestas aportadas por cada uno/a de los investigadores/sas y al recuento de frecuencias y porcentajes de aparición de cada una de ellas. Los resultados de este análisis se presentan en la Tabla 5. A juzgar por los datos, debemos señalar, en primer lugar, que predominan los estudios exploratorios (45.3%), con bastante diferencia respecto a otras metodologías. Nos parece importante destacar el escaso porcentaje de investigaciones que utilizan una metodología etnográfica (3.1%) y la ausencia de trabajos que se basen en la Investigación-Acción. Este perfil metodológico parece indicarnos que, si bien existe una preocupación por responder a necesidades concretas, como hemos visto en apartados anteriores, las respuestas que se tratan de elaborar se hacen 'desde fuera', es decir, con escasa implicación por parte del investigador o la investigadora y de los destinatarios de las investigaciones-intervenciones en el proceso de cambio o transformación de las situaciones que se busca resolver.

TABLA 5  
DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIAS Y PORCENTAJES DE LA VARIABLE  
METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

Metodología	Frecuencia	Porcent.
Exploratoria	29	45.3
Estudio de casos	6	9.4
Estudios bibliométricos	6	9.4
Experimental	6	9.4
Correlacional	6	9.4
Histórica	6	9.4
Etnográfica	2	3.1
Sin especificar	6	9.4

e) Técnicas e instrumentos de recogida de datos

Las respuestas relativas a las técnicas de recogida de datos han sido categorizadas como se recoge en la Tabla 6.

TABLA 6  
DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIAS Y PORCENTAJES DE LA VARIABLE  
TÉCNICAS DE RECOGIDA DE DATOS

Técnicas e instrumentos	Frecuencia	Porcentaje
Cuestionarios	35	54.7
Análisis de documentos	26	40.6
Entrevistas	24	37.5
Observaciones	17	26.6
Pruebas estandarizadas	10	15.6
Discusión en grupos	5	7.8
Pruebas de rendimiento	3	4.7
Video	3	4.7
Sin especificar	3	4.7

Observamos una gran variedad de instrumentos de recogida de información, predominando aquellos que se relacionan con los estudios exploratorios. Prevalecen las técnicas de encuesta (cuestionarios: 54.7%; entrevistas: 37.5%) sobre los instrumentos estandarizados (15.6%) o las pruebas de rendimiento (4.7%). Los procedimientos observacionales también ocupan un lugar importante, aunque sin alcanzar a



técnicas de encuesta (26,6%). Es significativo la alta utilización del análisis de documentos (40,6%), coherente con los estudios de diseño y evaluación de programas y servicios y con las investigaciones bibliométricas. Destacaremos, por otra parte, la escasa utilización que se realiza aún de medios tecnológicos como el vídeo (7%).

Por último, consideramos oportuno subrayar la débil cantidad de investigaciones que utilizan estrategias de discusión (7,8%), elemento clave en procesos de construcción-reconstrucción participativa de la realidad.

### 3. Difusión de los resultados

Las investigaciones que hemos analizado son difundidas en contextos académicos en el 35,9% de los casos (23), mientras que han tenido algo más de difusión en contextos profesionales (54,7%). Las publicaciones se manifiestan como un importante medio de difusión de las investigaciones (65,6%). No obstante, aún queda un importante número de investigaciones que quedan sin difundir, aunque debemos considerar que muchas de ellas aún están en proceso de ejecución.

## TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN Y APORTACIONES AL CAMPO DISCIPLINAR DE LA ORIENTACIÓN DESDE LA UNIVERSIDAD DE SEVILLA

La trayectoria investigadora de los profesores de orientación integrados actualmente en el área MIDE de la universidad de Sevilla ha sido similar a la del resto de profesores de la subárea de orientación, dado que las condiciones institucionales que dicha actividad ha tenido que desarrollarse no se han diferenciado significativamente. No obstante, en los últimos cinco años hemos dado algunos pasos con objeto de conseguir dos metas: a) conformar un equipo de investigación y b) dar una respuesta, siquiera parcial, a las necesidades percibidas en la práctica profesional de la orientación.

La primera de las metas se ha alcanzado en parte mediante la consolidación del grupo de investigación MIDO ("Métodos de Investigación y Diagnóstico en Orientación") reconocido y financiado por la Junta de Andalucía a través del Programa Andaluz de Investigación. El grupo esta integrado, no sólo por los profesores de orientación, sino también por otros profesores del área MIDE. La segunda, la propuesta ante las nuevas necesidades generadas por esta situación de cambio en nosotros encontramos, representa un camino a recorrer y en el que hemos dado claramente algunos tímidos pasos, que se han materializado en un conjunto de trabajos, que en ocasiones a título individual, pero sobre todo como grupo, constituyen en claramente una línea de investigación que pretende responder a los principales problemas generados por el citado proceso de cambio.

Presentaremos, pues, en primer lugar las líneas de investigación que estamos desarrollando y, muy sintéticamente, el conjunto de trabajos que en ellas se han

generado. A continuación nos centraremos en dos de esos trabajos de investigación realizando una exposición más pormenorizada de los mismos.

### 2.1. Líneas de investigación y realizaciones prácticas

Las investigaciones a las que estamos aludiendo podrían agruparse bajo dos amplias categorías: a) Investigaciones dirigidas a conocer situaciones de hecho relativas al ámbito de la orientación, mediante la **evaluación de necesidades** y b) investigaciones que conllevan el **diseño, aplicación y evaluación de programas de intervención orientadora**.

#### 2.1.1. Investigaciones relativas a evaluación de necesidades

Bajo este epígrafe pueden incluirse tres investigaciones que tienen como nexo la realización de un diagnóstico de la situación que, partiendo de una aproximación más realista a la orientación en nuestro entorno, prepare el camino para la elaboración de diseños de intervención orientadora.

**1. La Orientación institucional en Andalucía. Aportaciones para su evaluación.** Autores: Víctor Álvarez Rojo, Eduardo García Jiménez, Juan M<sup>o</sup> Cruz Martínez y Antonio Rodríguez Diéguez.

Se ha pretendido con esta investigación recabar datos valorativos sobre la evolución de los Servicios de Orientación en Andalucía desde su creación en 1983 hasta 1989. Se ha analizado el modelo de intervención orientadora; las necesidades demandadas por los usuarios; la percepción que se tiene sobre su aceptación por los diferentes sectores de la comunidad escolar y por último, las necesidades de actualización/formación de sus miembros.

**2. Necesidades de orientación académica y Profesional del alumnado de Enseñanza Secundaria de los distritos Universitarios de Sevilla (España) y Lieja (Bélgica).** Autores: Víctor Álvarez Rojo, Soledad Romero Rodríguez y Antonio Rodríguez Diéguez.

El objetivo de la investigación que se esta realizando en conexión con la universidad de Lieja, como fruto de un intercambio Erasmus, se ha concretado en determinar cuáles son las necesidades de orientación del alumnado de Educación Secundaria Postobligatoria de cara a su elección vocacional. Ello permitirá delimitar las áreas de intervención orientadora preferentes; posibilitar la elaboración de programas de orientación para este nivel educativo; prevenir el fracaso que se genera en los primeros cursos de enseñanza universitaria y, por último, determinar las posibles diferencias entre el alumnado de Sevilla y Lieja en relación a las variables investigadas.

**3. Relaciones interpersonales en el contexto educativo.** Autores: Víctor Álvarez Rojo, Juan M<sup>o</sup> Cruz Martín y Mercedes Martín Berrido.

Mediante esta investigación se ha tratado de determinar el tipo de relaciones



interpersonales que se generaran entre profesores y alumnos; así como realizar un análisis comparativo de las necesidades ligadas a las relaciones interpersonales que se manifestaran en el contexto educativo.

#### 4. Los procesos de intervención orientadora en los EPOEs. Estudio etnográfico de un caso. Autor: Víctor Álvarez Rojo.

La finalidad de esta investigación ha sido la de profundizar en el conocimiento de los procesos de intervención que ponen en práctica los equipos de orientadores en su práctica diaria. Se trata de un estudio etnográfico que se centra en las estrategias de análisis de necesidades utilizadas por estos profesionales y las decisiones y procesos de intervención que aquellas generan.

#### 2.1.2. Investigaciones relativas a diseño, aplicación y evaluación de programas de intervención orientadora

En torno a esta ámbito se han agrupado tres investigaciones que pretenden dar una respuesta a la necesidad detectada de proveer de recursos didácticos, en clave de diseños validados de programas de intervención, para los profesionales de la orientación.

#### 1. Evaluación de un programa de Orientación dirigido a la toma de decisiones vocacionales para alumnos de Educación Secundaria Postobligatoria. Autor: Juan M<sup>a</sup> Cruz Martínez.

Tiene por objeto la evaluación del programa «Tengo que decidirme», adaptación del programa A.D.V.P. de Pelletier, realizada y publicada por Álvarez Rojo (1991). La evaluación se ha centrado en tres aspectos concretos del programa: a) la calidad intrínseca, mediante la determinación del nivel de contextualización y la viabilidad de su aplicación a los centros seleccionados. b) el desarrollo del programa en cuanto a sus componentes, implicación de los alumnos en el mismo y temporalización. c) la efectividad del programa medida a través de la opinión de alumnos y tutores.

#### 2. Aplicaciones del Modelo A.D.V.P.: Diseño y Validación de un programa de Orientación para la transición. Autora: Soledad Romero Rodríguez.

Con esta investigación se ha pretendido: a) diseñar un programa de orientación para la toma de decisiones vocacionales y para la transición, dirigido a estudiantes que finalizan la Educación Secundaria Obligatoria, utilizando como base el modelo de Activación del Desarrollo Vocacional y Personal (A.D.V.P.) desarrollado por D. Pelletier y col.; b) validar el diseño del programa a través de una prueba-piloto que nos permita determinar las mejoras a introducir en él.

#### 3. Diseño y evaluación de un programa de transición para jóvenes con n.e.e. Autores: Víctor Álvarez Rojo y Carmen García Pastor.

El trabajo persigue diseñar un programa de transición a la vida adulta, en sus dimensiones social y laboral, para jóvenes con n.e.e aplicable en la E. Secundaria. Incluye la elaboración de un conjunto de protocolos de evaluación situacional de necesidades que permiten la adaptación individual del programa.

## 2.2. Estudio evaluativo de los servicios de orientación de Andalucía

### 2.2.1. El problema

Esta investigación (*La orientación institucional en Andalucía. Aportaciones para su evaluación*, 1992) fue planteada para hacer frente a la no disponibilidad en aquel momento de datos sobre el proceso de implantación de los servicios de orientación (EPOEs) en la Comunidad Autónoma Andaluza iniciado en 1983. Su finalidad, por tanto, era la de hacer frente a esta carencia y dar respuesta a algunos de los muchos interrogantes que se habían planteado sobre el funcionamiento de un servicio educativo como el de orientación. El problema del estudio se centró, pues, en el análisis de la estructura, organización y funcionamiento de los Servicios de Orientación Educativa de la Consejería de Educación, según lo perciben los miembros del mismo, desde cuatro perspectivas: a) La **intervención** orientadora que se realizaba y las **necesidades** prioritarias demandadas por los usuarios del Servicio; b) la **organización de los servicios**: organización funcional, infraestructura y recursos materiales y humanos; c) **Grado de aceptación** de los servicios por los diferentes sectores de la comunidad escolar, desde la perspectiva de los orientadores; y d) **necesidades de actualización/formación** de los orientadores.

Los interrogantes a los que se buscaba dar respuesta eran éstos:

- \* ¿Qué funciones habían realizado los EPOEs en el período investigado?
- \* ¿Qué tipo de intervenciones habían llevado a cabo?
- \* ¿Qué estrategias de intervención se habían utilizado de forma preferente?
- \* ¿Cuál había sido la incidencia de su actuación: población real atendida por sectores (profesores, alumnos...) y por ámbitos geográficos (rural/urbano)?
- \* ¿Se podía hablar de aspectos diferenciales en la intervención de los EPOEs según las distintas provincias en que actúan dentro de la Comunidad Autónoma?
- \* ¿En qué grado se estaban cubriendo, por las diferentes formas de intervención, las *necesidades de los usuarios* del Servicio?
- \* ¿Cuáles eran las *carencias organizativas* del Servicio de mayor incidencia en el desarrollo de las funciones asignadas al mismo?
- \* ¿Cuál era el *nivel de expectativas e intereses* de los miembros de los EPOEs con relación a un posible *plan de perfeccionamiento* a ellos destinado?

El conjunto de **variables** de investigación manejadas fue el siguiente:

#### 1. LA INTERVENCIÓN

##### A) Volumen de la intervención (V1)

— Sectores de la comunidad escolar atendidos.

— Niveles educativos atendidos.

##### B) Modelo de intervención (V2)

— Tipos de intervención: terapia, prevención y desarrollo.



— Objetivo de la intervención: individuos, grupos primarios, grupos asociados e instituciones o comunidades.

— Metodología de la intervención: servicio directo, consulta y medios técnicos.

C) Necesidades prioritarias de intervención (V3)

- a) Demandas sociales: realizadas por los diferentes sectores de la comunidad escolar: alumnos, padres y profesores-tutores.
- b) Necesidades percibidas por los orientadores.

## 2. MODELO DE ORGANIZACIÓN INTERNA (V4)

- a) Organización funcional.
- b) Los medios.
- c) Las ratios.

## 3. ACEPTACIÓN DE LOS SERVICIOS EN LA COMUNIDAD (V5)

Profesorado, alumnos, familias, instituciones y la Administración.

## 4. FORMACIÓN DE LOS PROFESIONALES DEL SERVICIO (V6)

- a) Formación inicial.
- b) Necesidades de perfeccionamiento.

## 5. POSIBILIDADES DE COLABORACIÓN EPOE-UNIVERSIDAD (V7)

### 2.2.2. Población y muestreo

La población a investigar fue definida como «el conjunto de equipos de orientación existentes en la Comunidad Autónoma» (N=130); por consiguiente, las unidades de investigación fueron los equipos, no los orientadores individuales que se integran en cada equipo. Esta decisión de dirigir la recogida de datos a los equipos y no a los individuos se tomó por las siguientes razones: a) El equipo como unidad de investigación puede suministrar una información más ajustada a la situación real de la zona asignada y sobre los problemas de intervención «como equipo»; b) dado que para rellenar el cuestionario (uno de los instrumentos de recogida de datos previstos) las respuestas a los ítems deben ser necesariamente el fruto de un consenso, la información obtenida puede verse en gran medida libre de sesgos debidos a las percepciones particulares/parciales de los distintos miembros sobre el objeto de investigación; c) el equipo como unidad de investigación es en definitiva un «conglomerado» y como tal perfectamente válido desde el punto de vista estadístico; y d) el equipo como unidad de investigación se contempla en este caso con unas características de accesibilidad mejores que los orientadores individualmente considerados.

En la población a investigar no se incluyeron los EPOEs provinciales porque entendíamos que sus tareas son de coordinación y no de intervención. Por razones similares tampoco se aceptaron para la valoración de esa dimensión los dos EPOEs específicos de la provincia de Sevilla.

### 2.2.3. Procedimientos de recogida de datos

Se utilizaron tres tipos de procedimientos técnicos para la obtención de información: encuesta estadística, análisis del discurso y análisis documental.

A) Para el desarrollo de la encuesta se utilizó el **Cuestionario de Análisis Situacional (CAS)** que se ajusta a la forma de cuestionario anónimo. Para su elaboración se siguieron los consejos de Sellitz (1980) en cuanto a la utilización era el medio más adecuado para conseguir la compleja información solicitada. La recogida de los datos se realizó el envío de los cuestionarios por correo, a finales del curso 88/89, completándose durante el primer trimestre del curso siguiente. Dicho envío revisió dos modalidades: envío individualizado a los equipos y envío a través de los EPOEs Provinciales. La respuesta al cuestionario se situó en el 56% y la consideramos altamente satisfactoria (Sellitz, 1980; Kerlinger, 1985), si tenemos en cuenta además que las contestaciones correspondían al conjunto de cada equipo independientemente del número de integrantes del mismo (de dos a tres, normalmente).

B) Respecto de la segunda estrategia metodológica, el *análisis del discurso*, la técnica específica empleada fue el **grupo de discusión**. Dicha técnica consiste en la constitución de un conjunto reducido de personas seleccionadas y organizadas de acuerdo a criterios sociopsicológicos para discutir sobre un problema o situación indirectamente relacionado con el tema de la investigación (Álvarez, 1989). Con ello se persiguen datos grupales interactivos, o sea, generados por el equipo y no externo. Así, la característica distintiva del grupo de discusión reside en que el discurso se produce en una situación de interacción social y el discurso de cada uno de los miembros del grupo se ve sometido a un «feed-back» constante dando como resultado final un «discurso consensuado». Para la recogida de datos se organizaron **tres grupos de discusión** durante el curso 89/90, formados por miembros de los EPOEs de las tres provincias que, por las circunstancias que fuesen, contestaron en menor proporción a la encuesta. Así pues, se organizó un grupo de discusión en cada una de las provincias de Málaga, Granada y Almería.

C) Con el *análisis documental* intentamos reflejar una representación condensada de información, para su consulta o tratamiento, mediante operaciones sucesivas de deslindamiento de la información, clasificación (distribución en categorías según criterios de analogía) e indexación (clasificación bajo palabras claves, descriptores o índices). Los documentos analizados para esta investigación han sido, tanto documentos oficiales emanados de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía y de otras instancias legislativas, como documentos 'oficiosos', llamémosles así, producidos por los EPOEs. En concreto fueron los siguientes:



a) **Documentos oficiales:** aportaron datos relativos a la composición, distribución geográfica y población asignada a cada equipo por provincias. Se obtuvo de los siguientes documentos de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía: Mapa Escolar de Andalucía. Curso 87/88 (Dirección General de Construcciones y Equipamiento Escolar, Sevilla, 1988); Mapa Escolar de Andalucía. Curso 88/89 (Dirección General de Planificación y Centros, Sevilla, 1989) y documentos internos de algunos EPOEs Provinciales.

b) **Memorias Anuales:** los datos referidos a intervenciones efectuadas por los EPOEs a lo largo del quinquenio 1983-1988 se obtuvieron de las memorias que los Equipos Provinciales remiten a la Dirección General de Promoción Educativa y Renovación Pedagógica. Dichas memorias fueron localizadas sólo parcialmente.

c) **Legislación:** los datos sobre aspectos legales y normativos de la organización y funcionamiento del Servicio se obtuvieron del Boletín Oficial de la Junta de Andalucía (BOJA) y de las instrucciones que la Dirección General ha ido cursando con una periodicidad casi anual.

## 2.2.4. Síntesis de resultados y conclusiones

En el informe de evaluación se recogía una interpretación **pormenorizada** de los resultados que en este momento es imposible reflejar aquí, dada las limitaciones de una exposición de este tipo. No obstante, aportaremos una interpretación *global* de los resultados para que pueda valorarse en sus justos términos tanto el alcance del trabajo realizado como las limitaciones del mismo.

De entre las *aportaciones* realizadas por esta investigación cabría resaltar inicialmente la de haber evaluado un servicio completo de orientación de una comunidad autónoma. No obstante, somos conscientes de que los datos aportados son necesariamente parciales y tendrán que ser completados y enriquecidos con las aportaciones de otras investigaciones sectoriales o globales que permitan una profundización y un contraste de resultados que nos acerquen más a la realidad de la orientación en Andalucía y su comparación con los servicios de otras comunidades autónomas.

En relación con los resultados obtenidos sobre el servicio de orientación, éstos nos permitieron delimitar las coordenadas generales desde las que está actuando el servicio, y que exponemos a continuación.

### 1º) Distribución territorial

En el estudio de comarcalización y distribución territorial de los efectivos que componen el servicio, se constató que los EPOEs **cubren todo el territorio** de la Comunidad de Andalucía a excepción, en el momento de finalizar la investigación, de una zona en la provincia de Sevilla. Sin embargo, cada EPOE comarcal atendía a un volumen de población escolar y un número de centros muy superior al que los orientadores consideraban como asumible para posibilitar una intervención orientadora de calidad en todos los centros.

Por otra parte, dicha distribución **no era homogénea** en lo que se refiere a la ratio de población escolar asignada por orientador. Se constataban diferencias significativas tanto entre provincias (ratios mayores para Sevilla, Cádiz y Málaga), como entre los equipos de una misma provincia (ratios mayores para los equipos situados en núcleos de población superiores a 100.000 habitantes); en ambos casos según niveles educativos. En su conjunto, hallamos una misma tendencia global de la Administración Educativa andaluza favorable a un tipo particular de distribución de los orientadores entre la población escolar de EGB, BUP/COU y FP, que primaba a los núcleos poblacionales de menos de 100.000 habitantes, poblaciones rurales o dispersas. Finalmente, la sectorización de los EPOEs no era coincidente y entraba en conflicto, en algunos casos, con la sectorización de otros servicios educativos (SAFs, EATAls, etc.); esto planteaba, a juicio de los orientadores, importantes problemas para la organización de la intervención en las zonas asignadas a este servicio.

### 2º) Organización General del Servicio

La estructura organizativa de los EPOEs comarcales parecía presentar, según la opinión de los orientadores, las siguientes características:

A. La infraestructura con que cuenta en ese momento el servicio (material y humana) es insuficiente. Existía una demanda generalizada de mayor cantidad de recursos, ya que más de un 94% de los equipos comarcales pensaban que estos recursos —y sobre todo los humanos— eran claramente insuficientes.

B. El servicio de orientación no contaba con el suficiente **respaldo institucional**. Un porcentaje muy notable de los profesionales que integraban el servicio (+/- 80%) consideraban con mayor o menor énfasis que éste no era apoyado como debiera por parte de la Administración Educativa de la Comunidad, lo cual influyó notablemente en el funcionamiento del servicio. Dicha falta de apoyo se caracterizaba (según los datos aportados por los grupos de discusión) principalmente por:

— **La falta de estructuras de respaldo** (vg. planificación, dirección, asesora-miento) al trabajo de los equipos en el nivel más alto de la Administración (Dirección General).

— La insistencia en **medidas/normas de control** de la actividad de los equipos y algunos intentos de evaluación de su actuación que comparativamente convertían a los EPOEs en los servicios educativos más controlados. Este hecho se interpretaba como de 'desconfianza' hacia el servicio.

— No todos los sectores de la comunidad escolar mostraban el mismo grado de **aceptación de la labor orientadora** desempeñada por los equipos comarcales. Según los orientadores eran la administración y las instituciones quienes menos valoraban su trabajo. Alumnos y profesores realizaban una valoración intermedia, mientras las familias sería el sector de la comunidad que más valoraba su labor orientadora.



D. Se apreciaban otras dificultades de organización interna de los equipos comarcales derivadas de que las demandas de intervención que realizaba la comunidad escolar a estos equipos no siempre coincidían con las que los orientadores percibían como más necesarias, en relación con la situación educativa de sus zonas. Según los datos del C.A.S. mientras la comunidad señalaría al diagnóstico como la necesidad primera a cubrir, los orientadores creen que los programas preventivos destinados a alumnos y el asesoramiento son las necesidades más prioritarias a cubrir por el servicio. En los datos que proceden de la técnica de los grupos de discusión no se encontraban, sin embargo, diferencias significativas entre las demandas de intervención que los orientadores señalan como peticiones de la comunidad educativa y las necesidades de intervención percibidas por estos profesionales.

### 3º) Modelo de funcionamiento: intervención y formación

Para caracterizar el funcionamiento del servicio destacamos dos dimensiones esenciales. De un lado la intervención orientadora efectuada respecto de la comunidad escolar. De otro la intervención formativa que se realiza respecto de los propios orientadores para mejorar dicha intervención. Las conclusiones obtenidas, sobre la base de la opinión de los orientadores, son las siguientes:

a) El **volumen de intervenciones** realizadas revelaba que los alumnos eran el sector de la comunidad escolar al que se dirigían preferentemente las actuaciones (estimadas y reales) de los orientadores, aunque no se constató si dicha tendencia se producía en todas las provincias andaluzas por igual. No obstante, los orientadores entienden necesaria su intervención en los 3 sectores de la comunidad escolar considerados (alumnos, padres y profesores). Por niveles educativos, la actuación orientadora del servicio estaba presente sobre todo en EGB, mientras en EE.MM esa actuación era, en algunos equipos comarcales, meramente testimonial. El porcentaje de intervenciones realizadas en EGB/EE.MM no era uniforme comparando unas provincias con otras.

b) Respecto al **modelo de intervención** se apreciaba que las acciones que se realizaban eran básicamente de tipo terapéutico y preventivo, destinadas a individuos o grupos, mediante una metodología preferentemente de servicio indirecto. También se constataban diferencias entre las provincias.

c) En cuanto a la **formación de los orientadores** señalamos como carencias fundamentales las relativas a la propia intervención orientadora, a la planificación de programas y el diseño de materiales y a los métodos de investigación básica y aplicada. Los equipos de orientación identificaron asimismo como temas de interés los relacionados con la intervención terapéutica, la orientación vocacional y el asesoramiento. Consideraban, además, que la formación y actualización de los profesionales que integran el servicio era una necesidad insuficientemente atendida por la Administración y que la formación específica para el puesto de trabajo, o no se había recibido, o había sido insatisfactoria para los interesados. Sobre el tema de

la formación exista en aquel momento un acusado interés por planes especializados de formación que pudieran realizarse en colaboración con la Universidad.

No obstante, esta investigación, como cualquier otra, tuvo sus *limitaciones*, entre las que destacaremos las siguientes.

a) *Imposibilidad de abarcar a la comunidad escolar en su conjunto*. Los datos procedían solamente de uno de los grupos que componen la comunidad escolar en la que se prestaban los servicios: los orientadores. No nos fue posible, por razones evidentes al tratarse de un servicio que se extiende por toda la Comunidad Autónoma, obtener datos de los otros grandes grupos destinatarios del servicio: alumnos, profesores y familias. Por consiguiente, los resultados y su interpretación tuvieron que tener siempre como referencia este hecho: representan lo que los orientadores declaraban que habían realizado o realizaban en el servicio que se investigaba y lo que pensaban respecto a las diferentes variables investigadas en relación con el mismo.

b) *Limitaciones inherentes a las fuentes de datos*. Es una limitación común a la mayoría de las investigaciones que se realizan en el ámbito de las ciencias sociales. Sin embargo, en nuestro caso tuvo una especial incidencia en una de las fuentes utilizadas: las memorias de los EPOEs provinciales. En efecto, la disparidad de equipos utilizados para la confección de estas memorias anuales por los diferentes de las memorias correspondientes a diversos cursos y provincias, nos condicionó para completar el análisis longitudinal del servicio desde su creación y limitó el análisis comparativo transversal.

c) *Limitaciones imputables a la metodología de recogida y análisis de datos*. Se dejó sentir especialmente esta limitación en relación con la parte metodológica correspondiente a *los grupos de discusión*. Cuando adoptamos esta estrategia metodológica ya éramos conscientes tanto de su potencial de análisis de situaciones sociales (avalado por su masiva y exitosa utilización en ámbitos como el de la investigación de mercados, el del análisis de relaciones laborales, el de las necesidades actitudinales y situacionales de los grupos de opinión, etc.), como de la falta de precedentes en cuanto a su utilización en el campo educativo, al menos en nuestro contexto. Esto unido a una cierta indefinición metodológica respecto al hecho alargarse excesivamente la investigación y ha arrojado algunos datos de difícil interpretación.

### 2.3. Estudio etnográfico de los procesos de intervención orientadora en un EPOE

Los datos obtenidos en el estudio evaluativo de los EPOE (Álvarez y otros, 1992) investigación que acabamos de presentar, indudablemente supusieron un acercamiento al conocimiento del Servicio de Orientación de la CAA; podríamos



decir que a partir de ellos conocíamos el 'armazón' del mismo (estructura, funcionalidad y distinciones), pero se nos escapaba su 'dinámica cotidiana'. Para alcanzar la comprensión de la misma se diseñó una investigación centrada en el estudio en profundidad de un caso (un equipo de orientadores -EPOE) que pudiera permitir avanzar un paso más en la comprensión de:

— los **requerimientos del puesto de trabajo** en función de las demandas de los usuarios y de las competencias y destrezas/habilidades exigidas para dar respuesta a las mismas

— el **modelo efectivo de intervención** utilizado por los orientadores en el contexto del equipo y su nivel de definición, asunción y utilización individual por los miembros del mismo

— los **procesos de toma de decisiones y de su justificación** por parte de los orientadores y/o del equipo en su conjunto

— las **necesidades de formación** y su justificación por los orientadores, así como el modelo efectivo percibido y/o manejado en su actualización.

Para poder acceder a este tipo de conocimiento se creyó oportuno diseñar una investigación de tipo *etnográfico* (Agar, 1987; Goetz, 1988; Patton, 1990; etc.), enfocada hacia tres aspectos de la acción orientadora: **metodología de intervención, competencias requeridas y necesidades de formación** para el puesto de trabajo. Dada la escasez de espacio, expondré a continuación algunos de los presupuestos metodológicos en que se ha basado el presente trabajo, refiriendo al lector a la Memoria de la investigación para más detalles (Alvarez, 1993).

La investigación etnográfica planteada se ajustó al modelo de estudio de un caso, 'caso crítico' (Patton, 1990) o 'caso típico ideal' (García Jiménez, 1991) y para la selección del mismo se siguieron los siguientes criterios: interés de los miembros del equipo por la investigación a desarrollar, accesibilidad de los informantes, coherencia funcional del caso, inculturación de sus componentes (Spradley, 1979), presencia efectiva en el equipo de psicólogo y pedagogo y experiencia suficiente y continuada en el puesto de trabajo.

Por lo que se refiere a la validez y fiabilidad de los datos, se tuvieron en cuenta las consideraciones efectuadas por diversos autores (Guba, 1983; Brenner, 1985), que ponen en duda la aplicación de estos dos conceptos clásicos en la investigación de hechos sociales, optándose finalmente por la propuesta de Guba. En consecuencia se han manejado cuatro cuestiones: **credibilidad** o valor de verdad de los datos; **transferibilidad** o aplicabilidad de los datos desde el contexto investigado a otros contextos; **dependencia**, que hace referencia a la consistencia/estabilidad de los datos producidos por los instrumentos de la investigación; y **confirmabilidad** o posibilidad de confirmar la existencia y adecuación de esos datos respecto a las interpretaciones realizadas sobre ellos.

La recogida de datos tuvo lugar entre abril de 1992 y enero de 1993 mediante doce entrevistas en profundidad, tres sesiones de análisis de materiales y una sesión de observación (Cuadro 3), respetando en lo posible las exigencias planteadas por

Guba: la **triangulación** en la recogida de datos, la **reflexión epistemológica** en el análisis sobre el problema investigado, sobre el proceso de investigación y sobre la metodología de recogida de datos; y el **establecimiento de pistas de revisión**.

CUADRO 3  
TÉCNICAS Y CRITERIOS DE LA RECOGIDA DE DATOS

OBSERVACIÓN	ENTREVISTAS	ANÁLISIS DE MATERIALES
1. Características de la intervención Demandas: origen, clase y contenido Formas: tareas, roles y clima	a) Desarrollo histórico-organizativo del equipo b) Demandas de intervención c) Formas de intervención del equipo d) Destrezas y competencias profesionales exigidas e) Necesidades de formación en la práctica	<i>Materiales a recoger</i> — Materiales de trabajo — Materiales de consulta — Infraestructura del equipo <i>Ámbitos de análisis</i> — Características de los materiales — Grado de utilización — Participación del equipo en su elaboración
2. Requerimientos de la intervención Técnicos De gestión De relaciones humanas		

El proceso de recogida y análisis de datos, como ocurre en toda investigación etnográfica, no fue secuencial sino recurrente, que implica el establecimiento de hipótesis provisionales en varios momentos de la recogida de datos y su verificación en momentos posteriores; en él participaron además del investigador y los informantes, dos observadoras externas y una empresa de investigación de mercados.

El análisis de los datos recogidos durante la investigación se inició con lo que la mayoría de los autores consideran el aspecto fundamental del mismo: la construcción de un **sistema de categorías** (Cuadro 4) que permita organizar las construcciones y conceptos que los informantes tienen y manejan respecto de los fenómenos del contexto social investigado (Mostyn, 1985; Skovholt, 1992).

Los resultados obtenidos con esta investigación han sido abundantes y enormemente enriquecedores para la comprensión del fenómeno investigado: la actuación de un servicio de orientación. Dado que no es posible aquí presentarlos en su globalidad, aportaremos como muestra algunos datos referidos a los tres primeros objetivos de la investigación: los requerimientos del puesto de trabajo (contexto y demandas de intervención y destrezas para el desempeño del puesto), el modelo efectivo de intervención (estrategia y metodología) y los procesos de toma de decisiones (justificación de las opciones metodológicas).



CUADRO 4  
SISTEMA DE CATEGORÍAS PARA EL ANÁLISIS DE DATOS

LA INTERVENCIÓN	EL DESARROLLO PROFESIONAL
I. ÁMBITOS DE INTERVENCIÓN I.1. Contexto de la Intervención I.2. Destinatarios: A) Alumnos, B) Familias, C) Profesores y D) Otros servicios de apoyo	VI. ETAPAS VI.1. Etapa inicial VI.2. Etapa búsqe. alem. VI.3. Etapa actual
II. FUNCIONES Y TAREAS II.1. Funciones asignadas II.2. Demandas usuarios II.3. Formas de la demanda II.4. Nivel atención demandas	VII. NECESIDADES FORMATIVAS VII.1. En función requeri. generales puesto de trabajo VII.2. En función requeri. inmediatos puesto de trabajo
III. PROCESO DE INTERVENC. III.1. Modelo asumido III.2. Actuación áreas específicas	VIII. PROCESO FORMATIVO VIII.1. Formación inicial VIII.2. Formación en el puesto de trabajo VIII.3. Estrategias de formación
IV. CONDICIONAMIENTOS IV.1. Estructurales IV.2. Funcionales IV.3. Institucionales IV.4. Personales-Profesionales	IX. CONDICIONAMIENTOS  LA INTERVENCIÓN/EL DESARROLLO PROFESIONAL
V. EVALUACIÓN DE RESULTADOS/SATISFACCIÓN	X. IDEAS/TEORÍAS IMPLÍCITAS X.1. Referi. a la interven. X.2. Referi. al desarrollo profesional

A) *El contexto de intervención* aparece globalmente definido de la siguiente forma.

— La acción orientadora ha de llevarse a cabo en un contexto socioeducativo **periturbano, inicialmente desfavorable** debido al mayor número de centros docentes en los que intervenir y a una menor predisposición de los centros y/o de los docentes para la aceptación de la labor orientadora, en comparación con otros contextos. Este tipo de contexto periturbano solamente parece ofrecer la **ventaja de unas menores distancias y tiempos** de desplazamiento a los lugares de intervención.

— La acción orientadora, a su vez, se ve **condicionada por la interacción de dos lógicas interpretativas del contexto**, dos formas de interpretar la realidad contextual en oposición dialéctica: la lógica de los orientadores y la lógica de la escuela. Esta relación dialéctica problemática se ve agravada por las repercusiones

que en la lógica de la escuela tienen las políticas educativas coyunturales descertadas o erráticas en relación con temas conflictivos, como ha sido el caso de la Integración.

— El contexto de intervención, desde el plano profesional, se caracteriza por la **desasistencia institucional**, por una **inadecuada estructuración y organización funcional** de los servicios de apoyo a la escuela y por una **acusada carencia de medios materiales y humanos**.

— Las **carencias de control y supervisión** de las funciones y de la acción orientadora desarrolladas por el equipo y **de formación permanente** en función de la complejidad y de las demandas del contexto apenas aparecen compensadas por la **amplia libertad de acción** que permiten las normas administrativas de funcionamiento interno.

— El contexto profesional de intervención es **marcadamente estático**. En parte debido a la ausencia de unas estructuras de apoyo institucional decidido al Servicio de Orientación y en parte por la abundancia de demandas de intervención que **acometido procesos de innovación** en los ámbitos metodológico, técnico o de desarrollo de recursos.

— Como consecuencia de algunas de las carencias señaladas tanto en el plano socioeducativo como en el profesional del contexto, los profesionales de la orientación **han de manejar** en su interacción con el contexto de intervención **problemas de identidad y de legitimidad profesional** (rechazo, no reconocimiento o utilización perversa de sus funciones).

B) Abordando ahora las *demandas de intervención* que reciben los orientadores en el puesto de trabajo, podemos concluir lo siguiente:

— En cuanto al **contenido temático** de las demandas, el mayor número de demandas de intervención se refiere a situaciones, necesidades o problemas generados por la **Integración de alumnos con NEE**, siendo los **profesores de Apoyo** los principales demandantes de orientación/asesoramiento para el trabajo en el aula con estos alumnos. Los orientadores reciben otras demandas **del resto del profesorado** sobre problemas de aprendizaje (retrasos y trastornos). Se conforman, pues, globalmente los **procesos de aprendizaje** como el ámbito primordial en que se resuelve el binomio demanda-oferta de intervenciones orientadoras, siendo los **problemas de aprendizaje de la lecto-escritura** los que acaparan el mayor porcentaje de demandas.

— Además, analizando este tipo de demandas cabe concluir que las mismas se refieren mayoritariamente a **intervenciones en los ciclos básicos de la enseñanza** (Preescolar, Ciclo Inicial y, en menor medida, Ciclo Medio de la EGB).

— Secundaria y minoritariamente los orientadores reciben demandas de **intervención de otros profesores y de los centros**: de los tutores de 8º de EGB, de COU y de FP para intervenir en el **ámbito de las relaciones con el entorno** (específicamente, en orientación vocacional), de diferentes profesores y de los centros para la



**cogestión de programas** diversos. Asimismo, **de las familias** respecto a los problemas de sus hijos o en relación con necesidades de información y apoyo personal/familiar.

— Por lo que se refiere a las **funciones** del orientador a las que se dirigen prioritariamente las demandas de los usuarios del servicio que acabamos de describir, éstas se reducen básicamente a dos: **la función diagnóstica** y **la función de apoyo al profesorado**.

— Atendiendo a la forma como se expresan las demandas cabe conceptualizar dos tipos: **demandas explícitas**, cuyo contenido y características acabamos de exponer, y **demandas latentes**. Esta últimas, en el nivel manifiesto, se refieren a cualquiera de las temáticas antes descritas; sin embargo, en el nivel oculto, suelen vehicular o bien un **intento de manipulación** de las funciones del orientador por parte del demandante (principalmente profesores) con objeto de obtener ciertos resultados no confesables (afianzamiento de sus status profesional, justificación posterior de su actuación docente con alumnos concretos) o bien una **petición de ayuda**, personal y/o profesional en situaciones conflictivas. No obstante, los intentos de manipulación del profesional de la orientación se llevan a cabo también a través de las demandas explícitas, tanto por parte de los profesores como demandantes individuales, como por parte de los centros.

— Por lo que se refiere a las **competencias requeridas** para el desempeño del puesto de trabajo, engloban tanto los conocimientos teóricos necesarios para el desempeño de una tarea como las actitudes y destrezas prácticas que posibilitan esa ejecución». La conceptualización resultante fue ésta:

**Competencia General:** La Intervención en el Medio Escolar.

**Conocimientos:** Modelos Intervención Psicopedagógica, Técnica de la Entrevista, Teoría de la Comunicación, Dinámica de Grupos, Conocimiento Experimental del Sistema Educativo y Otros Conocimientos Académicos.

**Actitudes:** Receptividad/Empatía, Formas Acceso a los Centro y Formas de Relación.

**Destrezas:** Análisis de Contextos de Intervención, Análisis de Demandas, Articulación Modelos y Proyectos de Intervención, Procesos de Negociación, Manejo de Grupos/Motivación, Dominio de la Comunicación y Destrezas de Investigación.

C) Los rasgos definitorios de la **estrategia de intervención** utilizada por los orientadores son como sigue.

— Se trata de un planteamiento de la acción que persigue la **adaptación al contexto** mediante una intervención de carácter contemporalizador y pragmático. **Contemporalizadora** en el sentido de evitar la confrontación entre la lógica de la escuela (expresada en las demandas y actitudes de los agentes institucionales de la educación hacia los profesionales de la orientación) y la propia lógica que ellos mantienen como orientadores (dependiente de su formación, de su status profesional y de la propia experiencia). **Pragmática** en cuanto que la intervención es **selectiva** en función de la sintonía o al menos de la no contradicción entre la

demanda expresada y sus planteamientos profesionales (intereses, tiempo de dedicación asumible, utilidad de la intervención, etc.).

— No obstante, la estrategia de intervención utilizada como marco de referencia engloba un componente **innovador** en cuanto que persigue modificar la demanda, no desde posturas 'mesianicas' (convenciendo: 'esto debe ser así') sino prácticas ('así trabajamos'). Podríamos concluir de esta manera la caracterización de la misma: la acción orientadora se desarrolla en tanto en cuanto tiene sentido pedagógico y contextualmente hablando, es decir, puede ser integrada en la acción del docente para modificar determinadas situaciones o fenómenos educativos.

— La estrategia de intervención deseada/adoptada es fruto de un **conocimiento profundo del contexto**, de la **experiencia profesional acumulada** a lo largo de la historia del equipo y de **algunas secuencias significativas de formación**. Sin embargo, se ve en parte **condicionada por las prescripciones institucionales/administrativas de intervención** (i.e., directrices anuales de funcionamiento y programas provinciales de actuación).

D) En relación con la **metodología de intervención**, las aportaciones de los orientadores nos permiten concluir que éstos no utilizan en sus intervenciones una sola metodología sino **varias opciones o modelos**, aunque con un hilo conductor común. Es posible, distinguir, pues, lo que podríamos denominar un **modelo tipo** y algunos **modelos prácticos** de intervención en áreas específicas. El **modelo tipo** o **paradigmático** de intervención se desarrolla en **tres fases**:

— **Fase de análisis:** a) De la oferta que el equipo se propone realizar sobre las temáticas y en los centros en los que tiene (administrativamente) o desea intervenir, y b) de las demandas de intervención recibidas. Las demandas individuales de los profesores sobre diagnóstico y apoyo parecen llevarse a cabo preferentemente de forma individual por cada orientador utilizando su **particular modelo de análisis** (psicológico-intuitivo o ecológico-razional). En los casos de demandas de programas o de otras intervenciones de cierta envergadura, las demandas se analizan conjuntamente manejando un **bloque de criterios** (tipo de demanda, status de la misma, finalidad, consecuencias, complejidad, tipo de centro, área de intervención y características del demandante). No obstante, los dos criterios que parecen utilizarse básicamente a la hora de decidir sobre atender o no la demanda y sobre cómo atenderla son las **características del demandante** (profesor individual) y la **actitud/disponibilidad** de los demandantes (profesores individuales o centro) **para implicarse en la intervención**.

— **Fase de planteamiento y desarrollo** de la intervención. Se inicia con un **proceso de negociación** orientador(es)-demandante(s) en el que se activan los principios de contemporalización y pragmatismo. Del resultado del mismo va a depender la **modalidad de intervención** que el orientador decide aplicar:

a) **Intervención funcional** (**Modelo de Intervención Directa**), de carácter burocrático y generalmente puntual; aplicable en aquellos centros o con los profesores con los que no ha sido posible un entendimiento/compromiso de



acción de acuerdo a la estrategia de intervención propugnada. Se atienden únicamente las situaciones o problemas exigibles/prescritos (administrativamente) de la demanda. (La alternativa de no intervenir en otros casos es real y se hace efectiva).

b) **Intervención técnico-profesional (Modelo de Intervención Indirecta)**, en el caso de acuerdo/compromiso; supone el manejo de la situación conjuntamente con el o los demandantes de forma global: conforme a un proceso constituido por el análisis, planificación, ejecución, seguimiento y evaluación de la intervención que se considere más oportuna. Asimismo, contempla el desarrollo de funciones de apoyo a los demandantes.

— Fase de **evaluación** de la intervención realizada. Es una fase teórica. De hecho se constata que los orientadores, aun considerándola deseable y necesaria, **no evalúan sistemáticamente su acción** por la premura de tiempo («apagafuegos») con que se ven obligados a actuar frente al gran número de demandas que reciben.

E) Los datos sobre los *procesos decisoriales para justificar las opciones metodológicas* por parte de los orientadores nos llevan necesariamente al terreno de las teorías e ideas implícitas de los orientadores. A partir de ellas cabe concluir las siguientes percepciones sobre la metodología utilizada.

— Las innovaciones metodológicas en la acción orientadora son necesarias a la vista de los resultados que se han obtenido con los métodos tradicionales. No obstante, **están condicionadas por las siguientes variables:**

La percepción de los demandantes del **modelo estructural de servicios** desde el que se interviene. Las innovaciones que contradicen estas percepciones suscitan reacciones de desconfianza o rechazo.

Las **características del contexto** (tipo de zona, status del profesorado, etc.).

El propio **status del orientador como elemento externo** en relación con la situación de intervención.

Las **actitudes personales/profesionales del orientador** y del equipo frente al contexto de intervención.

— La estrategia y metodologías de intervención adoptadas por el equipo investigado se justifican en base a los siguientes principios:

a) Las intervenciones orientadoras **que no implican al profesorado** o centro demandantes **son inútiles** en la medida en que no promueven cambios en los planteamientos/dinámicas de los agentes de la educación. La acción orientadora tiene que perseguir su propia **integración en la propia dinámica de los centros**.

b) Determinadas **demandas de intervención**, aunque prescritas institucionalmente, **no deben ser atendidas** en función de la previsible ausencia de implicación en el tratamiento posterior por parte de los agentes educativos institucionales o familiares. Aparece, pues, como sumamente útil para propiciar innovaciones metodológicas la puesta en práctica de una doble estrategia de **'abandono del diagnóstico' y de intervención condicionada**.

c) El **modelo informativo/prescriptivo** tradicionalmente utilizado por los orientadores para el asesoramiento de los profesores sobre sus problemas en el aula **ha de ser sustituido por el modelo contractual** para la búsqueda conjunta de soluciones/alternativas (muchas veces inciertas) a través de la acción-reflexión. Es, pues, imprescindible, que la **intervención se base en acuerdos contractuales** orientadores-centro y orientadores-profesor.

d) Los condicionamientos del contexto, la amplitud y características de las demandas imponen la **necesidad de un sistema de selección** (de canales y objetivos), que cumple las funciones de actuar como **mecanismo de supervivencia profesional**, de asegurar un mínimo de **coherencia metodológica y de cambiar el sentido de la demanda**.

A modo de reflexión final podemos plantearnos una pregunta: ¿en qué medida hemos aumentado con esta investigación etnográfica (B) el conocimiento sobre los servicios de orientación adquirido en el trabajo presentado anteriormente (A)? (apartado 2.2). A nuestro juicio, el incremento de conocimiento se ha producido en los siguientes ámbitos:

1. En el *ámbito descriptivo* de los hechos y fenómenos investigados. Estos quedaron allí (A) descritos de una manera bastante general, de forma segmentada y en magnitudes (porcentajes), de tal forma que se hace necesario un proceso de 'reconstrucción' para poder describir los diferentes elementos de la acción orientadora. Veamos los detalles.

a) Los *requerimientos del puesto de trabajo* están constituidos por el conjunto de ámbitos de intervención, **contexto y destinatarios**, respecto a los cuales han de intervenir los orientadores, además de las **funciones y tareas** que han de desarrollar en función de las **demandas** de los usuarios del servicio. Pues bien, *en la investigación (A)* esos elementos son reconstruibles de la siguiente forma:

Contexto de Intervención: Organización funcional + Medios materiales y humanos + Ratios + Aceptación de los servicios por la comunidad.

Destinatarios: Alumnos + Profesores + Padres + Niveles educativos + Atención individual + Atención a grupos primarios + Atención a grupos asociativos + Atención a instituciones

Demandas: Necesidades prioritarias de intervención.

Tres son, a nuestro entender, las principales desventajas de la descripción que posibilitan esos datos. En primer lugar, es una descripción 'sumativa', es decir, los requerimientos del puesto de trabajo vendrían dados por la suma de diferentes segmentos de la acción orientadora. Y en segundo lugar, es una descripción 'tipificada' en la medida en que el propio diseño ha prescrito y limitado la descripción construyéndola con el tipo de datos a recoger (=porcentajes de tiempo de dedicación). Finalmente, la descripción de funciones y tareas que desarrollan los orientadores ha de ser inferida a partir de esa suma de elementos, es decir, supone una 'metainferencia', con todos los riesgos que dicha operación conlleva.



Contrariamente, la acción orientadora es esencialmente dinámica y, desde luego, no es la suma de un conjunto de elementos. A ese respecto *la investigación (B)*, bien que con carácter no generalizable pero sí transferible, ha aportado:

Una descripción del **contexto** desde el plano socioeducativo y **profesional**, así como de los **condicionamientos** que en ambos planos actúan sobre la acción orientadora.

Una caracterización minuciosa de las **demandas** de intervención según sus **temáticas** y **demandantes**, al igual que de las **funciones** que han de poner en juego los orientadores para atenderlas. Pero además, ha sido posible un configuración de la **forma** en que se expresan esas demandas y de su **significación**. La caracterización de los diferentes **destinatarios** de las intervenciones, de su situación contextual y del contenido y forma de sus demandas.

b) Refiriéndonos a la *estrategia* y *metodología de intervención*, las diferencias entre ambas investigaciones radican en lo siguiente.

En la *investigación (A)* no es posible inferir de los datos recogidos cuál es la estrategia de intervención de los orientadores frente a las características y las demandas del contexto si entendemos por tal el modelo o conjunto de modelos de actuación efectivamente aplicados y la justificación de los mismos. Respecto a la metodología de intervención, ésta ha de inferirse (sobre la misma clase de datos y con el tipo de inferencia descritos anteriormente) de los siguientes elementos:

Tipos de intervención: Intervenciones terapéuticas + Intervenciones preventivas + Intervenciones de desarrollo educativo.

Metodología de intervención: De servicio directo + De asesoramiento y consulta + Utilización de medios técnicos.

La *investigación etnográfica (B)* que hemos realizado aporta:

Una caracterización de la **estrategia de intervención** en cuanto a sus principios justificativos, alternativas metodológicas y descripción de procesos

La descripción de los **tipos de intervención por áreas temáticas** (y la caracterización de cada una de éstas) que llevan a cabo los orientadores en respuesta a las demandas del contexto.

Igualmente ha posibilitado la delimitación de unos **modelos prácticos** (o descripciones en términos de proceso) de intervención correspondiente a cada uno de los tipos/áreas temáticas de acción orientadora, permitiendo a partir de ellos el diseño de la metodología o **modelo-tipo** de intervención adoptado por el equipo.

c) Finalmente por lo que se refiere a *las necesidades de formación*, el conocimiento obtenido en ambas *investigaciones* permite delimitar cuestiones como:

**Formación inicial** recibida y su adecuación a las necesidades percibidas en función de las características del contexto y de las demandas de intervención.

**Necesidades de formación/perfeccionamiento** según diferentes criterios (por niveles educativos de intervención y por intereses temáticos vs. por referencia a los requerimientos del puesto de trabajo y necesidades inmediatas).

Sin embargo, difieren en lo relativo a las **estrategias de formación**:

La investigación (A) nos proporciona: tipo de situación formativa (talleres, cursos), periodicidad de las sesiones formativas y tiempos óptimos de realización. La investigación etnográfica (B) nos permite ampliar el conocimiento sobre la **estrategia de formación** deseable: modelo, contenido de las secuencias formativas, tareas a realizar y organización.

2. En el *ámbito interpretativo* de los datos aportados. Éste es prácticamente inexistente en la investigación (A). Aquellos datos nos permitieron en su momento cuantificar tendencias o direcciones en la acción de los orientadores, establecer frecuencias de utilización de determinados componentes metodológicos, etc., pero en otros, nos imposibilitaron responder en gran medida a los «cómo» y *prácticamente nunca* a los 'por qué'.

La investigación etnográfica (B), en cambio, ha suministrado abundantes datos sobre *procesos* de acción (de selección de la demanda, de toma de decisiones sobre modelos de intervención, etc.) pero, sobre todo, acerca de las *razones justificativas* orientación 'por dentro' y no únicamente su retrato estructural o funcional. *A modo de conclusión* podemos decir que, a la luz de los datos parciales presentados y aunque el conocimiento obtenido no es generalizable al conjunto de los equipos que actúan en la Comunidad Autónoma de Andalucía (pero sí transferible), aparece, no obstante, *como un potente modelo de investigación* para captar hechos y fenómenos de naturaleza compleja, para cuya tarea otros modelos, aun gozando de mayor prestigio social y académico, no disponen de la capacidad de penetración no pretende establecer ninguna preeminencia metodológica sino reivindicar, dentro de la complementariedad de métodos asumida al menos teóricamente por la comunidad científica, la idoneidad y necesidad de utilización de esta metodología en el campo de la Orientación Educativa (algo sobre lo que ya Goldman clamaba en 1978).

### 3. ¿ES POSIBLE Y DESEABLE UNA CATARSIS COLECTIVA?

Una visión de conjunto, tanto de los datos aportados por otras universidades como de los adquiridos a través de nuestra trayectoria profesional en la Universidad de Sevilla, nos anima a plantear algunas sugerencias que, creemos, pueden redundar en una mayor efectividad de las tareas investigadoras que venimos desarrollando.

a) Parece necesaria una acción investigadora que trascienda los ámbitos restringidos en los que actualmente nos estamos moviendo (el de la propia universidad, los microtemas de tesis u otros temas de trascendencia casi individual). Las profesiones



que rotan en torno a la orientación educativa requieren una decidida proyección social y ésta se conseguirá, en parte, si logramos superar el 'localismo' en la labor investigadora. Así pues, proponemos como medio para hacer efectivo este propósito la creación de un grupo de trabajo cuya misión sería proponer y diseñar y gestionar proyectos de investigación que abarquen la totalidad de las CCAA y sobre temáticas de interés preferente para los diversos grupos de profesionales de la orientación.

b) Un planteamiento de la investigación como el que acabamos de sugerir implica la superación de la endogamia investigadora (investigar para un propósito individual o grupal localizado, independientemente del aprovechamiento potencial de los resultados). Será necesario seleccionar temas de incidencia social o institucional constatados y lograr la cooperación de instituciones y grupos de profesionales de la orientación en la gestación de los proyectos.

c) Una acción investigadora de esta naturaleza nos posibilitaría alcanzar un objetivo igualmente ambicioso: la integración en los programas europeos de investigación y desarrollo profesional. No parece exagerado decir que desde las iniciativas individuales el acceso a estos programas, cuyo nivel de exigencias (interés social, interinstitucionalidad, transnacionalidad, gestión de fondos, burocratismo...) es muy elevado, representa un empeño casi imposible desde planteamientos individualistas y localistas.

La conclusión que se desprende de todo esto es que necesitamos cambiar urgentemente nuestras formas de enfocar lo que hasta ahora ha sido la investigación desde la universidad. Las ventajas parecen evidentes en la medida en que se posibilitaría, por una parte, la integración de las investigaciones individuales, derivadas de exigencias académicas, en proyectos más amplios; redundaría ésta en una asesoría multilateral de los profesores o candidatos implicados y en un conocimiento de su trabajo en el área previo a los actos académicos formales. Podría decirse que los candidatos a grados académicos o a las plazas de profesores universitarios estarían avalados por su inclusión en proyectos colectivos del área de conocimiento.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGAR, M.H., *Speaking of ethnography*, Beverly Hills, Sage, 1987.  
 ALVAREZ, V., «Los grupos de discusión», *Cuestiones Pedagógicas*, 1987, 6-7, 201-207.

- ALVAREZ, V.; CRUZ, J.M.; JIMÉNEZ, E. y RODRÍGUEZ, A., *La orientación institucional en Andalucía. Aportaciones para su evaluación*. Universidad de Sevilla, Grupo de Investigación MIDO, 1992.
- ALVAREZ, V., *Los procesos de intervención orientadora en los Equipos de Promoción y Orientación Educativa (EPOEs). Estudio etnográfico de un caso*. Universidad de Sevilla, inédita, 1993.
- BENEDITO, V., «La investigación en los I.C.E.s. Situación actual y perspectivas de futuro», *Revista Investigación Educativa*, 1983, 1, 2, 99-123.
- BOGDAN, R.C. y BIKLEN, S.K., *Qualitative research for education. An introduction to theory and methods*. Boston, Allyn & Bacon, 1982.
- BRENNER, M., *Intensive interviewing*. En BRENNER, M. y OTROS (Eds.): *The research interview. Uses and approaches*. London, Academic Press, 1985.
- CASTILLO, S., *Orientación educativa. El consejo orientador al término de la EGB*. Madrid, Cincel, 1989.
- ECHEVARRÍA, B., «La investigación empírica de carácter educativo en las universidades españolas (1980-1983)», *Revista Investigación Educativa*, 1983, 2, 2, 144-204.
- GARCÍA JIMÉNEZ, E., *Una teoría práctica sobre la evaluación (Estudio etnográfico)*. Universidad de Sevilla, MIDO, 1991.
- GUBA, E.G., *Criterios de credibilidad en la investigación naturalista*. En GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A.: *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid, Akal, 1983.
- GOLDMAN, L. (Ed.), *Research methods for counselors: practical approaches in field settings*. New York, John Wiley & Sons, 1978.
- GOETT, J.P. y LECOMPTE, M.D., *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, Morata, 1988.
- JACOB, E., «Qualitative research traditions: A review», *Review of Educational Research*, 57 (1), 1987, 1-50.
- KERLINGER, F.N., *Investigación del comportamiento*. México, Interamericana, 1985.
- LÁZARO, A., «Tendencias temáticas en los estudios sobre orientación escolar en España», *Bordón*, 1983, 246, 17-27.
- MOSTYN, B., *The content analysis of qualitative research data: a dynamic approach*. En BRENNER, M. y OTROS (Eds.): *The research interview. Uses and approaches*. London, Academic Press, 1985.
- PATTON, M.Q., *Qualitative evaluation and research methods*. London, Sage, 1990.
- SELLTZ, C. Y OTROS, *Métodos de investigación en las relaciones sociales*. Madrid, Rialp.
- SKOVHOLT, T.M. y RONNESTAD, M.H., «Themes in therapist and counselor development», *Journal of Counseling and Development*, 70 (4), 1992, 505-515.