

I.—LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

La Orientación Educativa: Análisis epistemológico e investigador

por

J. HERNÁNDEZ FERNÁNDEZ

INTRODUCCIÓN

Se trata en este artículo de realizar una aproximación a la situación de la investigación en Orientación en nuestros días. Pero las propias características de la Orientación, las implicaciones que en su configuración actual ha tenido su reciente desarrollo histórico, la polisemia que ha rodeado al concepto de Orientación y los ataques que desde distintos ámbitos, incluyendo el propio, ha recibido su base teórica e investigadora, hacen todavía necesario que antes de hablar de investigación en Orientación se deba levantar la bandera de su cientificidad y se trate de justificar su estatus epistemológico.

Por ello, y aun a riesgo de desviarme de mi propósito inicial, haré unas reflexiones previas sobre la fundamentación teórico-científica de la Orientación, que en este caso cumplirán una doble finalidad: la justificativa de su estatus científico y, sobre todo, la de perfilar la caracterización de la propia Orientación, lo que permitirá una mejor comprensión y definición de la situación de su investigación.

Varias son las vías que se pueden seguir en la reflexión sobre el estatus científico de un área del saber. Por una parte, la propia definición del objetivo de la misma a

través del análisis de sus producciones teóricas e investigadoras; más específicamente en el caso de la Orientación, se trataría de ver si la intervención orientadora es solamente la aplicación de unas técnicas, como han pretendido algunos, o si está apoyada por un sustrato de conocimientos que le da carácter científico, y más aún, si ese supuesto sustrato científico tiene el suficiente estatus epistemológico propio para poder seguir hablando de intervención científica.

Bien es cierto que, dado que el desarrollo de una ciencia depende del método que se aplique en la misma y de la adecuación de éste al objeto de estudio, en este intento de demostración se puede tomar el camino contrario: si la metodología que utiliza un área de saber es científica o tiene una consideración científica, podemos presumir de la propia área que también lo es.

En nuestro caso, no se trata de probar y analizar los métodos utilizados en Orientación, aunque dada la independencia antes citada, existe una preocupación entre los investigadores de la Orientación —y en esta línea se puede ubicar el presente trabajo— por encontrar los métodos de investigación adecuados a los objetivos de la misma, sino que a través de la delimitación del marco actual de la Orientación, con la ubicación de esta «presunta» ciencia en el panorama de los saberes científicos, llegar a la consideración de la metodología investigadora más apropiada.

1. ORIENTACIÓN COMO CIENCIA

1.1. Estatus epistemológico de las teorías de la Orientación

Las notas de partida para la consideración epistemológica de la Orientación son el carácter de intervención que tiene la misma como profesión de ayuda y la caracterización de las teorías en las que se ha venido apoyando la práctica orientadora.

La Orientación como actividad de ayuda se debe basar en una teoría de la intervención que facilite la comprensión de los eventos sociopersonales sobre los que ha de intervenir. Por lo que una teoría de la Orientación debe ir más lejos de la comprensión y explicación de fenómenos para llegar a la fundamentación para una acción intencionada sobre dicha realidad (RODRÍGUEZ ESPINAR, 1986).

En el desarrollo de la Orientación, la urgencia de dar una respuesta a las necesidades sociales limitó la reflexión teórica sobre la propia actividad. A falta de ella, acudió a proveerse de los conocimientos necesarios para su acción de las ciencias o fuentes que se los podían facilitar, desarrollando a partir de ahí teorías y modelos que daban respuesta a los objetivos adjudicados a la Orientación por las personas que

construían dichos modelos, por la comunidad profesional o por las expectativas sociales.

Ante esta situación y los inconvenientes emanados de la mera extrapolación directa de explicaciones y modelos surgidos en otros marcos científicos y con otros fines, se ha planteado en múltiples ocasiones, y desde distintas perspectivas, la necesidad de una teoría propia que justifique y fundamente la intervención orientadora (LLOYD-JONES, 1954; WRENN, 1963; MATHEWSON, 1964; KATZ, 1969). Pese a ello se sigue manteniendo todavía una doble postura (KEHAS, 1966): los que se decantan por una posición ateorética y propugnan el seguir tomando de otras ciencias los contenidos necesarios, por considerar a la Orientación como una mera aplicación de otras teorías básicas, y los que defienden la necesidad de formular una teoría integradora y propia, a partir de la importancia dada a la teoría para la eficacia de la propia práctica, y ante la imposibilidad de prescindir de un sustrato teórico de explicación de los comportamientos humanos y/o que relacione los procedimientos y técnicas empleados con una conceptualización concreta de la intervención orientadora. Es lo que OSIPOW (1976) llamó «teoría implícita».

Obviamente, desde el propio campo de la Orientación ha habido formulaciones teóricas realizadas desde distintos puntos de vista y/o paradigmas —EWING en 1977 recoge veinte enfoques teóricos de la intervención de cambio del individuo— que han iniciado o posibilitado la reflexión sobre lo que es o lo que se debe entender por Orientación. Pero la realidad es que todavía no se ha llegado a esa síntesis integradora, a pesar de que ha habido importantes intentos y hallazgos en ese sentido (MATHEWSON, 1955; PONZO, 1976; TYLER, 1978; GILMORE, 1980). Esta realidad se acentúa cuando se buscan teorías explicativas (nivel teórico del método) de los diferentes modelos de la naturaleza y dinámica de la intervención orientadora a la luz de los nuevos hechos educativos; es decir, cuando se busca fundamentar la intervención orientadora como una intervención educativa y se desea partir de planteamientos pedagógicos, ya que gran parte de las teorías de la Orientación han surgido en estrecha relación —implícita o explícita (PATTERSON, 1978)— con teorías ya existentes de la personalidad o del aprendizaje.

Cabe preguntarse ahora, si el conjunto de teorías —o enfoques teóricos como prefieren denominarlas algunos autores como ZACCARIA (1969), CRITES (1974, 1981, 1983) y RIVAS (1988), en el sentido de ser esquemas conceptuales teóricos y tecnológicos que guían y fundamentan la relación de ayuda como un proceso técnico— y conocimientos que avalan la práctica orientadora reúnen las características necesarias para calificar a la Orientación como tarea científica, o simplemente si se la debe considerar como la aplicación más o menos acertada, más o menos mecánica, de

conocimientos procedentes de la sociología, la psicología, la economía, etc.; para ello se hace necesario analizar, aunque sea brevemente la situación actual de las tendencias epistemológicas y su aplicación a las ciencias sociales entre las que se presume que está la Orientación.

Tradicionalmente se ha venido considerando el método hipopéutico-deductivo como el único método científico, debido a la identificación de la ciencia con los modelos de las ciencias naturales. BUNGE (1972) considera que a nivel general de ciencia sólo es válido como método científico el hipopéutico-deductivo. Pero como señala DE LA ORDEN (1985), ambos modelos, deductivo e inductivo, representan distintos niveles no mutuamente excluyentes de la investigación científica. «*El paso crítico de la descripción a la explicación implica no sólo establecer relaciones funcionales entre las variables (cómo), sino llegar a la inferencia causal (porqué) (...). La compatibilidad y complementariedad de los dos modelos de ciencia se hace evidente si examinamos la estructura lógica del experimento*» (ibid., pág. XVI). El modelo hipotético-deductivo predomina en las ciencias más avanzadas, en tanto que el inductivo lo hace en las ciencias sociales, entre ellas la pedagogía.

Estos modelos de la ciencia han sido relacionados según qué autores con dos (COOK y REICHARDT, 1986; LANDSHERE, 1982) o con tres (LONGSTREET, 1982) grandes tradiciones científicas: a) explicativa, vinculada con la tradición positivista, que identifica la explicación científica con la explicación causal; b) comprensivo-hermenéutica, cuyo objetivo es el proceso y sus objetivos los fenomenológicos o los propios de la etnografía y la antropología, y c) dialéctica, entroncada con posiciones hegelianas y marxistas, que es vista por algunos en la actualidad como una superación de las otras dos.

La adscripción a una u otra postura ha llevado a una serie de enfrentamientos entre los partidarios de cada una de ellas. Al principio la discusión entre la postura explicativa y la comprensiva se planteaba en términos de contraponer explicación a comprensión, lo nomotético a lo ideográfico (DUNKEL, 1972; GOWIN, 1972, SCRIVEN, 1972), la cantidad a la cualidad. Actualmente la polémica se ha extendido hasta llegar a lo epistemológico, lo metodológico y las técnicas de investigación (ANGUERA, 1985) y a plantear el conflicto entre paradigmas y aceptándose la no primacía o superioridad de un paradigma sobre otro (KUKLA, 1982).

En este sentido, COOK y REICHARDT (1986) presentan la relación entre método y paradigma, en orden a determinar si la utilización de un paradigma lleva necesariamente a la utilización de los métodos característicos de ese paradigma. Concluyen que los atributos que constituyen los paradigmas son independientes. Y, por tanto,

los métodos cualitativos y cuantitativos se pueden asociar con atributos de uno u otro paradigma. La diferencia más clara entre los paradigmas se puede fijar en la dimensión verificación-descubrimiento, en la que los métodos cuantitativos se relacionan más con la verificación, mientras que los cualitativos lo hacen con el descubrimiento. Por lo tanto, para estos autores existe una independencia entre método y paradigma, y una combinación de los diferentes atributos de los paradigmas en función del objeto de investigación. En definitiva, tratan de superar la polémica entre los métodos cuantitativos y cualitativos; de igual modo que desde la perspectiva de la investigación acción lo intentan autores como LONGSTREET (1982) y MORIN (1985).

Es en esta línea de superación de los antagonismos entre la vía positivista (KERLINGER, 1979) y la inductiva (WEIS y REIN, 1972; PARLETT y HAMILTON, 1976; GUBA, 1978), en la admisión de su complementariedad (DE LA ORDEN, 1985), e incluso en la superación del positivismo a ultranza en la metodología de las ciencias sociales (STANLEY y CAMPBELL, 1966; CAMPBELL, 1984), donde hay que situar las tendencias de la nueva filosofía de la ciencia, que para este último autor vendría caracterizada por: a) un reconocimiento de la no verificación de las teorías por los experimentos sino su simple comprobación; b) la posible comparación de las teorías por su pertenencia a paradigmas o por estar apoyados en presupuestos verificables en cada momento; c) el exponente dialéctico histórico de los componentes científicos; d) el relativismo epistemológico, y e) el sociologismo y psicologismo.

En la misma vía de rechazo de la epistemología positivista y de reconocimiento de una «nueva epistemología» para las ciencias sociales se encuentra M. DE MIGUEL (1987). Para este autor, en la actualidad no se mantienen las teorías del empirismo ingenuo ni tan siquiera totalmente las tesis del positivismo lógico; y la nueva epistemología vendría caracterizada por la discusión entre los siguientes principios: a) rechazo del inductivismo, a partir de reconocer que la observación depende de la teoría, por tanto *«no es posible establecer una distinción entre observación y teoría»*; b) problema de la verosimilitud o confirmación de las teorías, en el sentido de que *«aunque nunca se puede afirmar que una teoría es verdadera, podemos apuntar que es superior a otras en la medida en que ha superado las pruebas que falsaron a sus precedentes»*; c) determinación de las teorías por la lógica. Las teorías deben estructurarse, según LAKATOS, de modo que ofrezcan programas de investigación, pero teniendo en cuenta que esos programas ni son autónomos ni pueden ser evaluados comparativamente en la medida que *«nunca se puede separar totalmente el conocimiento obtenido del método utilizado»*; d) condicionantes sociales de la ciencia. Frente a los componentes puramente lógicos, se resalta la importancia de las características psicológicas y sociológicas de las comunidades científicas; e) relativismo en la demarcación de la

ciencia, que propugna como norma superior para la confirmación de una teoría la aprobación de la comunidad científica, y f) inconmensurabilidad de la teoría, según la cual *«las interpretaciones de los conceptos y enunciados observacionales dependen del contexto teórico en el que surgen, por lo que tesis rivales no pueden ser comparadas a través de sus consecuencias lógicas ya que parten de supuestos teóricos distintos»* (op. cit., págs. 3 y sigs.).

Es en este panorama bajo el que hay que situar el análisis epistemológico del estatus científico de la Orientación y en el que pierden fuerza las críticas realizadas a las teorías de la misma desde posturas estrictamente positivistas (KUNKEL, 1972), confirmando el carácter científico de la Orientación. Desde una postura positivista, pocos de los enfoques teóricos de la Orientación resisten en un análisis epistemológico, al igual que ocurre con gran parte de las ciencias sociales.

Para una correcta comprensión del estatus científico de las teorías de la Orientación conviene destacar su carácter de ciencia/disciplina aplicada, en tanto que su base teórica busca fundamentar la intervención, y como opina RODRÍGUEZ ESPINAR (1986), *«ser una reflexión teórica dentro de la intervención»*; es decir, toma la propia intervención como reflexión y como punto de partida de la misma.

El rechazo del inductivismo y la verificación de la teoría por la observación directa y de la problematización de la confirmación de las teorías a través de la falsación (validación de acuerdo con la evidencia que aporten las pruebas observacionales), constata la existencia de una acción recíproca de carácter dialéctico entre una teoría y su objeto, por lo que los ataques a la falta de empirismo realizados a las teorías de la Orientación no tienen lugar en la actual controversia entre la determinación de la teoría por la lógica y la experiencia.

Si se admite que la polémica entre las teorías no puede resolverse mediante las pruebas que aportan (dado que son los científicos y no las reglas los que proporcionan la racionalidad científica de las mismas teorías, es decir, que la evaluación de las teorías la realiza la comunidad científica y que por tanto la «verdad» es consensuada), no cabe duda que al sustrato teórico de la Orientación se le ha conferido por la propia comunidad científica —a pesar de las críticas— el suficiente carácter científico y epistemológico.

La relación entre el conocimiento adquirido y el método utilizado para su obtención, la relación entre objeto de estudio y teoría justificaría epistemológicamente el estatus de la investigación y metodología utilizada en la configuración de las teorías de la Orientación al apuntarse ésta como teoría/ciencia aplicada en función de su objeto.

La admisión de este relativismo lógico, epistemológico y metodológico, que lleva

a no admitir criterios absolutos en la demarcación del concepto de ciencia ni la existencia de conocimientos científicos seguros por ser adquiridos por la experimentación y la observación, y por tanto, la existencia de métodos que permiten probar la veracidad de las teorías, lleva a juzgar a las teorías por las aportaciones que realizan en un contexto social. En este sentido, las teorías de la Orientación están plenamente justificadas por el propio desarrollo histórico de la misma y las realizaciones orientadoras.

El carácter de flexibilidad y apertura a las modificaciones que toda ciencia debe tener se ve enfatizado, en el caso de la Orientación, por su matiz de ciencia aplicada que hace dependiente a su base teórica de las aportaciones y evaluaciones de la propia intervención, produciéndose un feed-back dinámico entre ambos aspectos, que le confiere a todo el fenómeno orientador un cierto grado de incertidumbre dinámica y enriquecedora.

Creo, por tanto, que las consideradas teorías de la Orientación tienen probado estatus epistemológico para ser tenidas como tales, al menos la mayoría de ellas, si bien es cierto que, aun abandonando el análisis positivista a ultranza y situándonos en la óptica anterior existen ciertos fallos en la construcción de las teorías de Orientación que no pueden ser obviados y que JEPSEN (1985) especifica con referencia a las teorías vocacionales —pero que serían igualmente aplicables a otras teorías orientadoras— en: escaso rango dimensional de la conducta, primacía de los estudios descriptivos, escasa fundamentación de los supuestos teóricos y dificultad de traslación de éstos a la conducta observable. Pero como afirma el propio JEPSEN (1985, pág. 141), *«no todas las teorías ni todas las ideas derivadas de tales supuestos padecen todos estos problemas»*; y en este sentido los análisis de las teorías de la Orientación dirigidos a su adecuación o no a los requisitos de toda teoría, dan un saldo favorable a gran parte de ellas y en la mayoría de sus aspectos (cfr. KATZ, 1969; CRITES, 1974, 1981, 1983; OSIPOW, 1976, 1982; SCHERTZER y STONE, 1980; BOROW, 1982).

Otra cuestión distinta, y es ahí donde sitúo mi postura crítica, es la adecuación de las mismas al ámbito educativo por su estrecha relación con las teorías de la personalidad y el aprendizaje, por la proliferación de las mismas que ha llevado a tomar como teoría lo que no son sino modelos más o menos operativos, más o menos teóricos de intervención orientadora, y sobre todo, como apuntábamos anteriormente, por la carencia de una adecuada teoría de la Orientación Educativa.

Todo ello nos debe llevar a una actitud de sano escepticismo ante las teorías existentes y a la búsqueda de esa teoría integradora. Búsqueda que debe venir por la reflexión sistemática y científica de las propias realizaciones orientadoras, de la evaluación de las mismas, y de las aportaciones extraídas de estas últimas. Teoría que se

dirigirá más que a una fundamentación explicativa —como propugnan los positivistas— a la consecución del principio básico de lo que queremos conseguir, o con otras palabras, las reflexiones teóricas en Orientación deben ir focalizadas al logro de una teoría para la práctica, del cómo y porqué se produce la intervención (KATZ, 1969). Reflexiones que deben venir enmarcadas en la caracterización de las actuaciones orientadoras, que no es otra, a mi juicio, que las propias de una disciplina pedagógica.

1.2. Adecuación de la Orientación a la investigación educativa

La consideración de la Orientación como ciencia aplicada hace más necesario especificar el marco de referencia en el que se ubica dentro del panorama de las ciencias, como vía para identificar la metodología adecuada a su investigación científica.

Si durante muchos años Psicología y Pedagogía se discutieron las competencias de Orientación —ésta es la realidad en nuestro país en estos momentos— y no se puede negar el carácter netamente psicológico de gran parte de los primeros modelos y enfoques teóricos de la Orientación, por la influencia de las teorías del counseling americano, por el encadenamiento a las estrategias psicométricas e incluso por los intereses de los propios profesionales americanos, también es cierto que desde el principio, propósitos claramente educativos inspiraban a los primeros formuladores teóricos (PARSONS, DAVIS, BREWER, WILLIAMSON...) y que esos objetivos educativos se han mantenido a lo largo del desarrollo de la Orientación por lo que hoy día es difícil negar el carácter de intervención educativa que tiene la actuación orientadora a partir de las características encerradas en su conceptualización, de sus objetivos y funciones, de las notas de la intervención orientadora y, más en concreto, por lo que ha sido su trayectoria a lo largo de su desarrollo histórico. Ya TIEDEMAN y FIELD (1962) por parte americana y MOLLENHAUER (1965) desde el ámbito europeo, defendieron en su día, basándose en la revisión de los modelos surgidos en el desarrollo de la misma, a la Orientación como un aspecto esencial y complementario del hecho educativo. Opinión que viene respaldada por lo que ya se puede considerar una tradición dentro de la literatura especializada (JONES, 1970; JACKSON y JUNIPER, 1971; HUGHES, 1973; WEINSTEIN y FANTINI, 1970; MOSHER y SPRINTHALL, 1973; MURO y DINKMEYER, 1977; KEHAS, 1978...). De ahí, que su ubicación deba hacerse en el ámbito de las ciencias pedagógicas.

Ahora bien, la determinación de dicha ubicación viene fijada en la realidad, no sólo por las características del objeto de estudio y el modo y finalidad al abordar dicho estudio, sino también por el consenso que la comunidad científica haya dado. Cuando

el objeto del estudio es algo tan complejo y polifacético como el ser humano o lo relacionado con él, la fijación de criterios para la ubicación de las ciencias y disciplinas que de él se ocupan puede encerrar cierta ambigüedad, quedando la decisión sometida a consideraciones no estrictamente epistemológicas. Estas reflexiones cobran máxima actualidad en el caso de la Orientación, en la que, las razones antes citadas, hicieron balancear su conceptualización a áreas terapéuticas psicológicas, produciéndose una gran confusión e indefinición que entre sus consecuencias, han originado una cierta reticencia y tardanza en el reconocimiento de la Orientación como disciplina propia por parte de los pedagogos, que la han identificado en muchas ocasiones como Psicología Escolar y ubicado en el contexto de las ciencias psicológicas, lo cual, como queda apuntado, también satisfacía los intereses de los profesionales de la Orientación.

Sin embargo, podemos afirmar que hoy día hay una progresiva admisión del reconocimiento de la Orientación dentro del área educativa, al margen de las consideraciones de carácter teórico, conceptual e histórico, que son las que realmente lo justifican.

Por lo que se refiere a nuestro país, se da la curiosa situación de que a pesar de ser una materia que como asignatura académica ha estado en manos de pedagogos desde hace más de cuarenta años, la poca atención que se le ha brindado desde los ámbitos universitarios, sociales e institucionales, ha impedido una auténtica tradición académica y profesional en el campo educativo. Se da la paradoja de que estando ubicada en el área de estudios pedagógicos, hasta fechas relativamente recientes (GARCÍA HOZ, 1969; FERRÁNDEZ y SARRAMONA, 1977) no se le ha reconocido como disciplina de su ámbito.

Las razones apuntadas, justifican ampliamente la inclusión de la Orientación en el ámbito de las Ciencias de la Educación y por tanto, se la puede denominar con toda propiedad Orientación Educativa (así me referiré a ella a partir de aquí). A ellas cabría añadir la identificación de ambas como intervención (lo que no supone en ningún momento la identificación de Educación y Orientación). Es precisamente en la aproximación y asunción en ambos campos de su idiosincrasia interventora y de modificación de la realidad en donde tiene sentido la caracterización educativa de la Orientación. Caracterización interventora que, como veremos más adelante, confiere a la Orientación su perfil de ciencia práctica y aplicada, *«no sólo por ser de y para la acción, sino especialmente por surgir en y para la acción»* (GORDILLO, 1986, pág. 16). Si bien la intervención orientadora tiene componentes propios que marcarán el rumbo de su investigación y metodología, se puede afirmar de principio que la investigación en ella participa de las mismas características que la investigación

pedagógica, cuyo estado actual viene denominado, según A. DE LA ORDEN (1985) por el espectacular desarrollo de su metodología y el alto grado de complejidad y versatilidad de la misma.

No es mi intención entrar aquí en el análisis de las características y problemática que en la actualidad se plantean en la investigación educativa, pero sí cabría preguntarse qué tipo de conocimiento o saber nos proporciona esta investigación e incluso indagar cuál es el rango epistémico de la Educación, para poder, en un paso posterior, aplicar este rango a una de sus disciplinas como es la Orientación Educativa. Según algunos autores la Educación no es una ciencia en sentido estricto sino que al igual que otras ciencias sociales es una mezcla de conocimiento teórico y acción práctica. Cuando la ciencia se concibe como descriptiva, libre de valores y nomotética, incluir en el apartado científico a la Educación —y más aún a la Orientación Educativa— puede resultar conflictivo (DUNKEL, 1972). Pero parece claro que el rango epistémico de la investigación educativa no viene establecido por ser una ciencia social (GOWIN, 1972), sino por la naturaleza de las verdades que establece y el modo de obtenerlas.

Se produce en este área la dicotomía que ya vimos cuando hablábamos del método científico. En tanto que para unos, como KERLINGER (1975), el conocimiento científico en Educación, si quiere ser considerado como tal, ha de dirigirse a conseguir la explicación de los fenómenos educativos, ateniéndose estrictamente a las normas del conocimiento de las ciencias —aproximación positivista—; otros (ERICSON y ELLET, 1982) piensan que lo importante es la comprensión de los procesos educativos —aproximación interpretativa— frente a los procesos de explicación. Mientras que para unos, la investigación debe guiarse a fundamentar los conocimientos teóricos del hecho educativo; otros, por el contrario, creen que la investigación debe dirigirse a mejorar la práctica educativa, a través de la búsqueda de soluciones de los problemas que se le plantea a la intervención educativa (SCRIVEN, 1980).

Tratando de superar este divorcio en la finalidad de la investigación para la teoría o la práctica, se encuentran quienes consideran la ciencia educativa como una tecnología (BUNGE, 1980), como una ciencia práctica en la que su misión no es la explicación ni la predicción de la realidad según el modelo de las ciencias naturales, sino facilitar a través de un conjunto organizado de conocimientos la resolución de problemas y/o el modo de actuar.

Estas distintas finalidades atribuidas a la investigación encierran, para algunos, una distinta e irreconciliable consideración de la ciencia educativa, mientras que para otros, son modos distintos pero complementarios de acercarse al fenómeno educativo (DEARDEN, 1980; ORDEN, 1985). En cualquier caso, ante esta diversidad de fines

atribuidos a la investigación educativa (a la que habría que añadir los condicionantes surgidos del propio hecho educativo como situación de relación interpersonal, los del contexto en que se desarrolla, y los de los agentes que la llevan a cabo), no es de extrañar la complejidad y desarrollo de la metodología utilizada, dando lugar a distintos tipos de investigación —pura, fundamental, aplicada y activa— y a distintas aproximaciones metodológicas a los eventos educativos. En el proceso educativo *«los elementos personales intervinientes reaccionan dialécticamente ante cualquier situación de observación, por lo que es difícil lograr la objetividad científica separando el sujeto cognoscente respecto del objeto de estudio»* (DE MIGUEL, 1987, pág. 9). De ahí, y ante la necesidad de que los métodos vengan determinados por los objetos que se pretende estudiar (y no al revés), el que la utilización de unos u otros métodos dependa del tipo de fenómeno pedagógico sobre el que se pretenda obtener nuevos conocimientos y la finalidad del mismo. Dada la diversidad de los eventos pedagógicos, los métodos de investigación utilizados deben ser diversos.

Gran parte de los estudiosos del tema (BREDO y FEINBERG, 1982; GUBA y LINCOLN, 1981, 1982; SOLTIS, 1984; DE LA ORDEN, 1985) convienen en considerar tres líneas o paradigmas de aproximación a la realidad educativa: el positivismo empírico, la corriente interpretativa y la normativo-crítica a las que confieren el carácter de paradigma, y que a su vez se encuentran ligadas, como ya vimos, a tres corrientes filosóficas: el empirismo lógico-neopositivista, la filosofía analítica y fenomenológica y la teoría dialéctica marxista.

Ante las ventajas y limitaciones de estos tres paradigmas apunta DE MIGUEL (1987) la emergencia de un cuarto al que denomina «Paradigma para el cambio», que vendría caracterizado por la utilización de los tres anteriores, ya que los procesos educativos se pueden entender desde una triple dimensionalidad —empírica, normativa y crítica— por lo que no sólo es posible la utilización de los mismos, sino que aportan conocimientos complementarios.

Los que apoyan este nuevo paradigma (POWER, 1976; RIST, 1977, BERNSTEIN, 1976, 1983; SOLTIS, 1984; MORIN, 1985) piensan que se puede llegar a una síntesis dialéctica entre los métodos cualitativos y cuantitativos o bien que cada uno de los paradigmas va dirigido a uno de los contextos de la investigación-verificación, descubrimiento y aplicación. Por tanto no se excluyen sino que se complementan, expresando la triple dimensionalidad de los procesos educativos. Propugnan la necesidad de un paradigma educativo que no se dirigirá sólo a explicar y comprender los fenómenos educativos sino que tendrá como finalidad *«introducir cambios en la práctica educativa entendiendo que la dinámica del proceso también incluye el contexto de la aplicación»* (ibid., pág. 19).

Este nuevo paradigma se aviene a la dinámica tecnológica de la educación en tanto la verdad de la teoría se supedita a su posibilidad de modificar la realidad y en donde la investigación se vuelve el medio único para la obtención de conocimientos prácticos. Paradigmáticamente se caracterizará por una relación con los paradigmas positivo y naturalista, sin que esto excluya rasgos propios. Centra su objetivo sobre la aplicación de los conocimientos como modo de transformar la realidad. Epistemológicamente pues, estaría dirigido a la adquisición de un conocimiento monoprogamático. La filosofía de este paradigma se sitúa entre el positivismo y el naturalismo y se basa en una visión praxológica del mundo caracterizada por una dialéctica entre hechos objetivos y subjetivos, en la que hay una constante interacción entre acción y reflexión, cuya finalidad es el cambio.

En opinión de DE MIGUEL, aún es pronto para hacer una valoración de este paradigma pues existen pocos datos objetivos para aceptarlo o rechazarlo como alternativa científica. La mayor dificultad para su aceptación, desde una posición de conocimiento científico estricto, estaría en la limitación de la generalización de los resultados de la investigación. Sin embargo, desde una concepción analógica, puede aportar una científicidad práctica muy útil para tomar las decisiones que requieren los procesos de cambio.

La coexistencia de estos cuatro paradigmas y la polémica surgida entre ellos es lo que caracteriza en la actualidad la investigación pedagógica, en la que todavía existe una predominancia del paradigma empírico (DE LA ORDEN, 1985; BARTOLOMÉ, 1987). Son las distintas actitudes surgidas en torno a estas aproximaciones de la realidad educativa (MORGAN, 1983): de supremacía, síntesis o ecléctica, de contingencia, dialéctica o los que piensan que todo es válido, las que han llevado a potenciar el paradigma para el cambio como único medio de resolver los problemas epistemológicos subyacentes en las disciplinas sociales.

A su vez, este nuevo paradigma abre nuevas esperanzas en la investigación orientadora por su adecuación a los objetivos y características de la propia intervención. La búsqueda de la mejora de la misma a través de la investigación enlaza con el carácter tecnológico del paradigma —y viceversa— en donde la investigación es vista como medio de adquirir conocimiento praxológico. La «vocación» claramente interventora y de modificación de la realidad que tiene la Orientación se adecua al objetivo de este paradigma, por el que la transformación de la realidad se produce por la aplicación de los conocimientos adquiridos por la investigación. Se produce así en el área orientadora el feed-back entre teoría y práctica necesario para lograr la mejora de la propia práctica, y posiblemente, éste sea el camino para lograr la tan deseada teoría integradora-educativa de la Orientación.

1.3. Definición de la Orientación como intervención educativa

Conjugando las características del método científico con su especificación en el área del conocimiento pedagógico, la reflexión que se puede hacer, cara a la consideración del estatus científico de la Orientación, es la de que la Orientación Educativa participa, como decíamos más arriba, del mismo rango científico que la Pedagogía y por tanto comparte sus mismas características y limitaciones. Lo que supone, de entrada, que le son aplicables y válidos los paradigmas y las aproximaciones metodológicas utilizadas en la investigación educativa.

Sin embargo, la prioridad «interventora» de los objetivos de la Orientación Educativa y la finalidad de su base teórica de fundamentar dicha intervención, parece indicar que se debe considerar esencialmente a la Orientación Educativa como una ciencia práctica/aplicada, o más en concreto, como una ciencia tecnológica que buscaría, como opina RODRÍGUEZ ESPINAR (1986), su carácter explicativo en un primer nivel general en las ciencias/disciplinas básicas o fundamentales de la Educación: biología, psicología, sociología, antropología, etc.; en un segundo nivel, la explicación del fenómeno educativo en la Teoría de la Educación, y se reservaría como característica propia la «*explicación que nos proporciona la propia intervención*» (tercer nivel).

Esta definición confiere a la Orientación Educativa un carácter de ciencia tecnológica, lo que en términos de BUNGE (1980) significa «*la técnica que emplea conocimientos científicos*». Trata de superar la dicotomía teoría/práctica, tan acusada en nuestro tiempo, y mantiene su rango científico en tanto que supone «*un cuerpo de conocimientos compatibles con la ciencia coetánea, controlables por el método científico, que se emplean a su vez para controlar y transformar cosas o procesos, naturales o sociales*» (ibid., pág. 206), situando, en consecuencia, la norma de validez de todo conocimiento en su practicidad y encerrando en ella el método científico.

El proceso de la Orientación Educativa no es únicamente la aplicación más o menos sistemática de un conjunto de principios básicos o de técnicas. Se hace precisa una reflexión y fundamentación científica que justifique la utilización o no de unas técnicas determinadas, en un momento dado y en una situación concreta, ya que dichas técnicas se apoyarán siempre en una concepción de la naturaleza humana y en el hombre ideal que se pretenda conseguir, los cuales condicionarán el modo de potenciar y desarrollar al ser humano (BARCLAY, 1968, 1973; RYLACH, 1973, 1981; LEE, 1983; RODRÍGUEZ MORENO, 1986).

Su carácter aplicado y normativo limita su generalización. Lo que no significa su «*acientificidad*», siempre y cuando se atenga a las normas del método científico y se

base en los principios científicos aportados por otras disciplinas. Para BUNGE (1980, pág. 108), «... *la técnica está enraizada en otros modos de conocer. Y no es un producto final, sino que se metamorfosea en la práctica y técnica y el peritaje del agente*». Quizás haya contribuido a la consideración de acientífico la excesiva utilización del método «clínico» al que se considera demasiado subjetivo, y como tal, difícilmente generalizables sus resultados. Problema al que se trata dar solución con la aplicación de los métodos empírico-experimentales al estudio de casos (diseños $n=1$), con lo que, aunque no sea posible la generalización —se trataría, en opinión de YIN (1984) de otro tipo de generalización, la generalización analítica—, sí que posibilita la actuación científica en cada uno de los niveles de intervención (individual, grupal, institucional) (KRATOCHWILL, 1978, 1979; HAYES, 1981, 1983).

Inclusive, como se ha apuntado, para BUNGE (1980) no existen diferencias desde el punto de vista metodológico: «*la investigación tecnológica no difiere de la científica. El proceso es idéntico y ambas van dirigidas a metas, sólo que a metas diferentes. La finalidad de la investigación científica es la verdad por la verdad misma; la meta de la investigación tecnológica es la verdad útil a alguien*» (ibid., pág. 112).

Efectivamente, en ambos casos se mantiene el proceso clásico de toda investigación: planteamiento de un problema y encuadre en un marco teórico; formulación de hipótesis o planteamiento de las técnicas/estrategias capaces de resolver el problema; elección, diseño y ejecución de las estrategias de verificación de hipótesis o de resolución del problema; evaluación de los resultados a través de la confirmación o no de las hipótesis y del grado de resolución del problema; y, por último, discusión de las hipótesis o logros en relación con el problema inicial y/o, si es preciso, efectuar las correcciones necesarias en el plan inicial e incluso en la formulación del problema inicial. Quizás una de las diferencias que se aprecia entre ambos procesos, sea el carácter «cerrado» del proceso científico, en tanto que el tecnológico mantiene una dinámica abierta y de continua retroalimentación.

El proceso específico señalado por BUNGE (1972) para la investigación y práctica de la intervención tecnológica, encuadrado en un enfoque sistémico, es acorde con el que caracteriza el proceso orientador. A partir de un conocimiento básico, que comprende una descripción y análisis del contexto en que se origina el problema y en los que se determinan las necesidades del medio (y/o del sujeto en el caso de la Orientación), y de una «política general» en la que se fijan las metas de la intervención (que en la orientadora se basará en los presupuestos filosóficos —metafísicos, axiológicos, epistemológicos y antropológicos— que concretan los modelos y medios de intervención), se especifica el problema concreto de la intervención. El paso siguiente nos lleva a la adopción de una decisión global, en la que se elige los objetivos y medios

de más probable éxito para la solución del problema. Para completar la decisión normalmente es necesaria una investigación que amplíe el conocimiento inicial del problema (aquí es donde cobra sentido la predicción en Orientación Educativa); la cual puede hacer variar los supuestos y planes iniciales pero ayuda a la especificación de la elección de la intervención más apropiada. A partir de ella, se efectuará el específico planteamiento operativo, que debe guardar la suficiente flexibilidad como para poder, dentro de la congruencia, adaptarse a las contingencias sin faltar a las previsiones programadas. Para ello, se fijarán las decisiones de las actuaciones diarias o etapas unitarias de acción que guiarán la ejecución del plan o acción para llegar a los resultados finales. La evaluación de los mismos respecto a las metas u objetivos, nos llevará a dar por terminado el plan, a avanzar hacia nuevas metas u objetivos o a replantearse la intervención, tanto en la decisión global como en la corrección de cada una de las etapas.

2. LA INVESTIGACIÓN EN ORIENTACIÓN

2.1. Polémica de las aproximaciones investigadoras

A la Orientación como ciencia pedagógica se le plantea similares problemas que a la investigación educativa en general a la hora de plantearse qué tipo de conocimiento se debe buscar en la investigación, o con otras palabras, qué tipo de investigación debe realizar prioritariamente: si una investigación que le proporcione la explicación de los fenómenos orientadores, o bien su comprensión; o una investigación dirigida a la fundamentación de su base teórica, o más bien hacia la práctica orientadora; incluso qué tipo de enfoque científico es el más adecuado para una investigación que pretenda lograr una teoría científica de la Orientación.

La polémica también en este caso ha dividido a los autores partidarios de un tipo u otro de preponderancia investigadora (GOLDMAN, 1977; DIAMONTI y MURPHY, 1978). Controversia que adquiere unas notas peculiares al darse en Orientación los aspectos propios de su perfil científico. De una parte, su carácter netamente aplicado lleva a algunos autores a hacer hincapié en la necesidad de una investigación que proporcione el perfeccionamiento profesional, en donde tendrían cabida la investigación aplicada, la investigación evaluativa y la investigación de la eficacia (accountability), de gran desarrollo en los últimos años. De otra, la tan repetida urgencia de una formulación teórica globalizante y su apoyo en otras disciplinas, que si bien le proporciona un más amplio abanico de aproximaciones metodológicas, lleva consigo la necesidad

de integrar los conocimientos proporcionados por estas ciencias de los supuestos y principios de la Orientación para evitar el mero trasvase de conocimientos. Todo ello hace necesaria, para algunos autores, una investigación básica. Por último, a partir de los años 70, sobre todo en EE.UU., con la crisis económica y el recorte de los presupuestos educacionales, comienza a hacerse patente la necesidad de demostrar la eficacia de los programas de Orientación Educativa, como medio de asegurar la supervivencia. Lo que llevó a incrementar el interés y desarrollo de las investigaciones y metodologías destinadas a comprobar la eficacia de los programas de Orientación Educativa en relación con el coste de la intervención orientadora («accountability evaluation»).

En concreto, la polémica se centra sobre la preponderancia en la investigación en Orientación de la investigación básica (Research), la investigación evaluativa (Evaluation Research) o la «accountability evaluation», sobre todo en las dos primeras, ya que esta última es considerada como un modelo o tipo de la investigación evaluativa (NUGENT, 1985).

Los defensores de la investigación básica (KUNKEL, 1972), aducen que la falta de una base normativa, cuya justificación en el caso de la Orientación está en su propio desarrollo histórico (práctica antes que teoría, urgencia en la respuesta a las necesidades sociales del momento, rápida aceptación social...), es la causa de la situación precaria que la Orientación ha ido arrastrando en su investigación e insisten en que sin esa base fundamentante, la aplicación de técnicas se vuelve caótica y asistemática. Si como se ha visto antes, la investigación básica en Educación ha venido dominada por la aproximación positivista, los autores que señalan la necesidad de una investigación básica en Orientación, implícita o explícitamente la asumen.

Por el contrario, los autores que rechazan el enfoque positivista consideran equivocado y deficiente tanto el contenido como el método de investigación utilizado (GOLDAM, 1976; GELSO, 1979; PATTON, 1984; POLKINGHORNE, 1984; HOWARD, 1984) en tanto que: a) limita la explicación científica a un enfoque mecanicista; b) limita la explicación científica a la explicación causal; c) limita el ámbito científico a lo objetivo; d) considera entidades causales únicamente las que se encuentran en el ambiente; e) requiere cuantificación y medida, y f) requiere replicación y control (GORDILLO, 1986, pág. 49). Todo ello restringe, en opinión de esta autora, las características del ser humano: intencionalidad, integración de los procesos cognitivos frente al esquema mecanicista de estímulo-respuesta, y conciencia.

En este sentido, sólo queremos señalar aquí que las limitaciones que el método experimental estricto tiene en su aplicación al campo orientador, no debe suponer un rechazo de la investigación experimental, reclamada por algunos autores como urgente

y necesaria (CRITES, 1974, 1983), sino adecuar sus planteamientos al marco concreto y a la naturaleza de la intervención. Resulta de gran utilidad siempre que el objeto de estudio requiera un diseño de investigación molecular, controlando los efectos de pocas variables sobre grupos muy definidos de sujetos.

A pesar de ello, las dificultades de la aplicación del método experimental son numerosas. A las señaladas para el proceso educativo en general, cabe añadir las indicadas por PINE (1981) en su utilización en Orientación: a) dificultad para cumplir los requisitos de constancia y control de variables propias del método experimental; b) la dependencia a los resultados finales, propia del método experimental le priva de la flexibilidad necesaria para adaptarse al proceso orientador, a la vez que hace perder eficacia al propio proceso orientador; c) tener que considerar de modo discreto las diversas variables del proceso supone obviar la complejidad de las interacciones propias del proceso orientador. Y ello sin olvidar que, como afirman ERICKSON y ELLET (1982), las características de la investigación positiva no son suficientes ni necesarias para la condición de cientificidad y los datos obtenidos con ella no están libres de interpretación. Parte de estas limitaciones se trata de superar, como se sabe, con los métodos cuasi-experimentales.

La utilización en Orientación Educativa de la investigación evaluativa y sobre todo de la evaluación de programas, se ve continuamente incrementada (TAMALGE, 1981), a partir de la necesidad de probar la eficacia de las intervenciones orientadoras, de las limitaciones de la aplicación a las características teóricas de la Orientación de la metodología experimental y, de la ineficacia de las investigaciones descriptivas para el carácter aplicado de la Orientación Educativa. Entendida, en general, como *«proceso sistemático de recogida y análisis de información fiable y válida para tomar decisiones sobre un programa educativo»* (ORDEN, 1985), las características que la misma tiene en Orientación las resume REPETTO (1987) en las siguientes: a) su objetividad entendida como «intersubjetividad» entre los evaluadores; b) predominio de los juicios de valor en todas sus fases; c) la orientación hacia la inmediatez de su utilidad práctica; d) la aplicación de los métodos cuantitativos y cualitativos según el tipo de programa a evaluar y las fases del mismo, y e) la dificultad para su replicación y por tanto el que sus resultados sólo sean generalizables a sujetos o grupos similares. La misma autora define la investigación evaluativa orientadora como *«la aplicación de los procedimientos cuantitativos y cualitativos de las ciencias sociales en la valoración del concepto, el diseño, la implementación y la utilidad de los programas de intervención orientadora para la subsiguiente toma de decisiones»*.

Las ventajas que la investigación evaluativa (a la que se suele identificar la evaluación de programas) ofrece a los nuevos planteamientos y modelos de Orientación

Educativa es clara cuando lo que se propugna en los mismos es abandonar posturas generalistas y cuando se pretende realizar una reflexión sobre la propia intervención para así retroalimentar y fundamentar la teoría. Por lo que los defensores de esta postura ven en la investigación evaluativa el medio para abarcar en su más amplia extensión la complejidad de los programas de intervención (WHEELER y LOESCH, 1981), al suponer que la investigación en Orientación Educativa tiene sentido en la medida en que nos proporciona información sobre el sistema en que se ubica el sujeto, así como de los efectos que producen las intervenciones realizadas (BERDIE, 1969; BARDO y cols., 1978; GLANDSTEIN, 1979; VACC, 1982, 1984; DE MIGUEL, 1985; RODRÍGUEZ ESPINAR, 1986).

Dentro de ella, la «accountability evaluation» se presenta como un modelo que, dirigido a evaluar los costes de los logros de la intervención orientadora, en cuanto que exige la especificación de los objetivos de logro y de los criterios de evaluación de los mismos, puede favorecer el proceso de Orientación, al ayudar a los orientadores a desarrollar sus habilidades y a mejorar la calidad de los servicios prestados a los sujetos. En este sentido KRUMBOLTZ (1974) la define como «*un conjunto de procedimientos que recoge información sobre los logros y coste para facilitar la toma de decisión*». La implantación de este enfoque de evaluación ha sido problemática por las reticencias y rechazos de los orientadores, que veían en él un medio de sanción de su actividad y por tanto un peligro para su continuidad laboral o bien por considerar que importantes aspectos de los resultados de la Orientación no son medibles y que la instauración de sistemas de evaluación de este tipo puede llevar a la búsqueda de cambios de conducta cuantificables e inventariables pero superficiales. Los partidarios de la misma (HUMES, 1972; KRUMBOLTZ, 1974; PINE, 1975; KATZ, 1975; HERR, 1976; CRABS, 1977; KNAPPER, 1978; SHERTZER y STONE, 1980; ATKINSON, 1979, 1985), la consideran no sólo razonable sino deseable, ya que la fijación de metas y la evaluación del logro de las mismas favorece el proceso de la Orientación, y ayuda a los orientadores a desarrollar sus habilidades y a mejorar la calidad de los servicios prestados a los sujetos y a la sociedad. En último término, a demostrar «*que uno ha hecho lo que se ha propuesto hacer*» (HERR, 1976). Modelos como el de ATKINSON (1985), tratan de superar los límites de una evaluación reactiva y sancionadora, integrando tanto las dimensiones cualitativas como cuantitativas y atendiendo tanto a los datos del proceso como a los del producto. Entiende este autor la accountability de modo proactivo y sistémico, lo que amplía su aplicación a instrumento de investigación.

De lo expuesto hasta el momento, se deduce que no ha lugar a la polémica. Ninguna metodología o procedimiento debe ser rechazado a priori como adecuado o no.

Los objetivos, finalidad del estudio, su objeto, la relevancia y significación de la información que nos aportará una u otra metodología serán, entre otros, los aspectos a considerar en la decisión a la hora de adoptarlas o de considerar su adecuación. Opino que tienen un carácter complementario; cada una de ellas juega un papel importante en la investigación orientadora y el conjunto de ellas proporcionará una mejor comprensión y, en su caso, explicación de la complejidad de los procesos, programas e intervenciones orientadores. Ahora bien, el carácter interviniente, tecnológico y aplicado de los procesos orientadores, parece que puede señalar, si no la preponderancia, sí la mayor presencia y/o necesidad de un mayor énfasis de las investigaciones evaluativas.

2.2. Críticas a la investigación orientadora

Otra cuestión diferente son las críticas que se han hecho a la realidad investigadora en Orientación. Una de las críticas más frecuentes y fuertes que se ha hecho a la investigación en Orientación ha sido el bajo sostén metodológico de sus investigaciones. Se achaca a las investigaciones en Orientación el excesivo número de investigaciones descriptivas, la poca experimentalidad de sus diseños, la utilización de muestras pequeñas y el poco apoyo en las teorías en que se basan. BRAYFIELD (1963) caracterizó las contribuciones científicas del «counseling» como «poco convicentes». SCHMIDT y PEPINSKY (1965), concluyen a su vez, que la investigación en «counseling» estaba impregnada de serios problemas metodológicos. En similares términos, salvo algún comentario favorable (CARKHUFF, 1966; MYERS, 1966), se expresan la mayoría de autores (CAMPBELL y STANLEY, 1966); THORESEN, 1969; KELLY y cols., 1970; HASEN y WARNER, 1971; SPRINTHALL, 1973; GOLDMAN, 1978...).

No entramos en la discusión del acierto o no de estas afirmaciones, que pueden encerrar gran parte de verdad, por las fechas en que están hechas y por ir dirigidas a las investigaciones realizadas desde el campo del «counseling», que siempre se han visto limitadas en su metodología por sus propias características. Sin embargo, también es cierto que recientes revisiones de la investigación en Orientación Vocacional (CRITES, 1983; LECOMTE, 1983; THINSLEY y HEESACKER, 1984; BORGES, 1985), llegan a similares conclusiones: a) falta de investigaciones enmarcadas en un contexto teórico bien definido; b) limitada capacidad de generalización de los resultados por problemas de muestreo; c) deficiencias en el tratamiento de los datos; d) predominio de estudios exploratorios y descriptivos, y f) fallos en tomar la significación estadística de los resultados como conclusiones aplicadas o prácticas de la investigación (RIVAS, 1988).

A pesar de ellas, hay que tener en cuenta que en los últimos veinte años ha habido un cambio cualitativo y cuantitativo muy importante en la investigación en Orientación Educativa, a partir sobre todo de la introducción de los métodos de investigación evaluativa (GRANGER y CAMPBELL, 1977; YSSELDYKE, 19978; KRATOCHWILL, 1978, 1979). La falta de resultados y de relevancia en las investigaciones han llevado, como se ha visto, a buscar soluciones a través de la utilización de una metodología de investigación más rigurosa (MEHRENS, 1978; HILL, 1983) y que permita la aproximación a la singularidad de la persona con el suficiente rigor científico (como puedan ser los diseños de $n=1$) y a la búsqueda de un paradigma superador de las diferencias existentes.

Sin embargo, a estas críticas se les puede añadir otra, que no por ser común a la mayoría de las ciencias sociales, deja de ser uno de los problemas más graves que tiene planteados la investigación en Orientación y la propia práctica en la actualidad: el alejamiento entre teoría y práctica y más en concreto, entre investigación y práctica. RAUSCH (1974) llamó la atención sobre la no influencia de la investigación en la práctica, el rechazo de los profesionales a los modelos tradicionales de tratamientos estadísticos, y sobre el hecho de que las tradiciones investigadoras sólo hayan servido a los académicos. HERSEN y BARLOW (1976) después de revisar varias metodologías de investigación, concluyeron que tanto las investigaciones sobre individuos como sobre grupos tenían importantes limitaciones para poder ser aplicadas en la práctica. Todo ello ha llevado a BOROW (1982) a afirmar que *«el rendimiento neto de las teorías en los últimos treinta años ha sido bastante decepcionante»*. No se puede olvidar, no obstante, que desde el campo de los teóricos sí que se habían realizado con anterioridad numerosas y válidas investigaciones destinadas bien a demostrar la eficacia de la Orientación (comparación de métodos, de técnicas, orientación grupal versus individual, etc.), bien para fundamentar los conceptos, constructos o principios de las bases teóricas, pero gran parte de estas investigaciones no afectaban o llegaban hasta los profesionales.

Sin embargo, la existencia de este divorcio teoría-práctica o investigación-evaluación, aunque con consecuencias en el propio desarrollo metodológico, no supone de modo directo la debilidad de la metodología de la investigación orientadora que viene avalada por el propio desarrollo en los últimos años, por su participación en la metodología de la investigación educativa, y por el aporte metodológico de las disciplinas que han sustentado su desarrollo teórico-práctico. Y si bien esta separación todavía sigue siendo real, entre otras cosas por las condiciones y contextos en que habitualmente se desarrollan ambas —también es cierto que, como afirmaba LEWIN, nada más práctico que una buena teoría— la misma puede quedar aminorada, desde la

concepción tecnológica de la Orientación, que supone, aparte de la consecuente retroalimentación práctica-teoría, la aplicación de un conjunto de relaciones teóricas, metodológicas e instrumentales (VONDRACEK y cols., 1983) a partir de que la identificación del objetivo de la intervención viene determinada por los supuestos teóricos y por tanto todo el proceso práctico-investigador se estructura basándose en éstos.

2.3. Métodos y tendencias en la investigación orientadora

La presencia de ambos tipos de investigación, básica y evaluativa en Orientación Educativa amplía la gama de los métodos aplicables a la investigación orientadora, hasta tal extremo que no se puede hablar de métodos propios, sino que pueden considerarse como tales todos aquellos acercamientos metodológicos que se entroncan de alguna forma con las materias que sirven a su configuración científica y que posibilitan de alguna manera su utilización según los objetivos de investigación propuestos —parece obvio el resaltar la necesidad de acomodación de los métodos a los objetivos de investigación—. Entre los más utilizados, y sin ánimos de ser exhaustiva, se puede señalar: el método del caso —intensive desing o empirical case study— las series temporales, los métodos diferenciales o selectivos, los estudios predictivos, los estudios evolutivos (longitudinales y transversales), los métodos basados en el desarrollo, y en los últimos años, los métodos causales-comparativos o de ex post facto.

La tendencia en la metodología investigadora en Orientación avanza en los últimos años en el abandono de los métodos descriptivos, diferenciales y correlacionales (GOTTMAN y MARKAN, 1978) frente a los estudios longitudinales y su combinación con los transversales experimentales (THORESEN, 1969; DE MIGUEL, 1985), el método del caso, los análisis de series temporales y secuenciales, el análisis causal y el meta-análisis (KAZDIN, 1985).

No toda la metodología en Orientación tiene un carácter cuantitativo (aunque personalmente rechazo la contraposición cualitativo-cuantitativo), adaptándose ciertos tópicos de la misma a análisis cualitativos, o más exactamente, no avenirse ciertas variables de Orientación a la aplicación de modelos estadísticos (HILL, 1982). La superación de estas limitaciones parece venir de aplicación de técnicas o métodos cuasi-experimentales.

En cuanto a los tipos de investigación según los objetivos o propósitos del estudio, es todavía aplicable en nuestros días la clasificación realizada por EDWARDS y CRONBACH en 1952, que aunque con una terminología algo desfasada, recoge perfectamente las tendencias o tipos de investigación en Orientación. Si bien esta delimitación puede ser discutible ya que según la fase de la investigación *«puede ser acepta-*

ble el cambio o variación de la metodología y tácticas de investigación» (RIVAS, 1988, pág. 231). En ella distinguen cuatro tipos:

A) *Investigación exploratoria*: Destinada a descubrir las variables más importantes que permitan el estudio sistemático y el establecimiento de los parámetros de las variables conocidas. Su objetivo es descubrir variables de interés que puedan estudiarse en forma más sistemática en estudios posteriores. Los métodos más usados son los descriptivos, e incluso los correlacionales y factoriales, si se utilizan para abrir nuevas vías de indagación. Las técnicas son la entrevista, el cuestionario biográfico, los tests estandarizados.

B) *Investigación técnica*: Dirigida a desarrollar métodos de verificación de los instrumentos de exploración o de intervención. Se cuenta con una gama importante de estudios psicométricos de verificación de los instrumentos de medida, no siendo tan abundantes los destinados a la validez de las intervenciones. Este tipo de investigación ha puesto en evidencia las deficiencias y limitaciones en la construcción y aplicación de las pruebas psicométricas.

C) *Investigación teórica o de prueba*: Realizada para probar hipótesis deducidas de teorías o que fueron formuladas para explicar leyes empíricas.

D) *Investigación aplicada*: Dirigida para determinar qué modo de actuar es el más adecuado. Su objeto es aportar soluciones y datos de utilidad práctica para determinadas situaciones. Se ocupa principalmente de los efectos de la Orientación sobre la conducta de los sujetos. Va ligada a la metodología de la investigación evaluativa y de la toma de decisión.

El tipo de investigación realizada, junto con las líneas de investigación seguidas en un área son medios eficaces para analizar la posición científica de la misma. Por otra parte, con el análisis de los contenidos de la producción científica escrita se puede conocer los temas o núcleos temáticos que son objeto de interés para los investigadores y que de algún modo la definen.

En relación con la investigación internacional se han efectuado numerosas revisiones de las investigaciones publicadas durante un período de tiempo más o menos amplio, bien sobre la Orientación en general (BORGÉN, 1984; KRUMBOLTZ y cols., 1979), bien sobre alguna modalidad de la misma como las de SUPER y HALL (1979), HOLLAND, MAGOON y SPOKANE (1981), MUCHINSKY (1984), WALSH y

OSIPOW (1983), JINSLEY y cols. (1984) y OSIPOW (1987), o bien sobre algún tópico relacionado o de la Orientación (KRATOCHWILL, 1979).

Un estudio bibliométrico de la producción en revistas especializadas (26) en 1983 (ALFARO y PÉREZ BOULLOSA, 1986) aparecen cuatro factores-núcleos de investigación que recoge la investigación realizada en ese año y que puede ser indicativa de las tendencias y tópicos de la investigación actual en Orientación, ya sean las tradicionales en Orientación: a) Orientación Vocacional, con dos vertientes: la Orientación Vocacional en sentido estricto con tópicos como motivación vocacional, perfiles ocupacionales, valores de trabajo, etc., y la vertiente relacionada con el mundo escolar: orientación al empleo, programas de información, planificación dentro del currículum, etc.; b) Orientación Educativa, con investigaciones sobre la orientación de los estudiantes tanto en los aspectos personales como en los referidos a los aspectos educacionales y vocacionales, hábitos de estudio, rendimiento, elecciones curriculares, tutoría, etc.; c) el tercer factor es de Orientación Personal y Psicoterapia, con investigaciones sobre la frustración, sentimientos de inferioridad, soledad, etc., si bien este factor se encuentra muy contaminado por los otros dos anteriores, y d) al cuarto factor lo denominan «orientación interdependiente» y descubre la interdisciplinidad de todo el área.

En cuanto a los tópicos investigados, un estudio de uno de los anteriores autores (PÉREZ BOULLOSA, 1986), analiza los contenidos de la producción científica en el área de la Orientación Educativa. Basado en una muestra representativa de los abstracts que, bajo el epígrafe de «Counseling and Personal Services», se han publicado en los Current Index Journal Education de los años 80 a 84 ambos inclusive. Agrupa los resultados en diez áreas temáticas, de las que pasamos a comentar brevemente, ordenadas por la frecuencia de sus porcentajes, los descriptores más representativos:

— *Orientación Escolar (19,3%)*. Es junto con la siguiente la que recoge mayor número de investigaciones, con una gran variabilidad entre los descriptores que agrupa. Son los estudiantes los que reciben mayor atención (intereses, necesidades, motivaciones, actitudes, etc.).

— *Orientación Personal, Familiar y Comunitaria (19,3%)*. De las categorías en que se agrupan los descriptores en la Orientación Familiar la que recoge mayor número de investigaciones (estructura familiar, relaciones en la familia, influencia familiar, actitudes de los miembros e influencia mutua, etc.), seguida de la Orientación Sexual, entendida como la orientación a la persona como ser sexuado (diferencias, estereotipos, roles, discriminación en función del sexo, homosexualidad, etc.).

— *Elementos personales de la Orientación Educativa (13%)*. Son la figura del orientador (actitudes, competencias, características, desarrollo profesional, etc.), y su formación (métodos y técnicas), aunque ésta en menor proporción, las que despiertan mayor interés. Curiosamente es el sujeto adulto el que presenta un peso específico de investigación, igual al propio orientador y superior al que presentan el niño y el adolescente.

— *Bases Psicológicas de la Orientación Educativa (11%)*. Son las investigaciones basadas en la psicología de la conducta y su modificación (modelos conductuales, problemas conductuales, estrategias de cambio, etc.), las que aglutinan la mayor proporción de investigaciones de este área, seguidas de las que versan sobre personalidad y diferencias individuales (rasgos, teorías de personalidad, evaluación, desarrollo, necesidades, etc.).

— *Proceso de Orientación. Instrumentos y Técnicas (9,5%)*. Los tests y su problemática (teoría de los tests, problemas de aplicación, informatización, etc.), y las relaciones interpersonales, bien las que se originan entre los iguales, bien las que se establecen entre orientador y orientado (capacidad de interacción, empatía, rapport, etc.), son los descriptores más representados.

— *Investigación y Evaluación (8,8%)*. Se recogen aquí las cuatro categorías que lleva implícita la investigación en Orientación y su evaluación y si su total es bajo, sin embargo los pesos específicos que reciben son relativamente altos, destacando la atención que se presta al objeto, metodología y diseño de las investigaciones (problemas, necesidades, análisis de sistemas, estudio de casos, etc.) y a los elementos de análisis estadístico y experimental (regresión, validez predictiva, análisis de cluster, factorial, etcétera).

— *Aspectos Sociales y Comunitarios de la Orientación (6,3%)*. A pesar del amplio número de descriptores que se acoge en este área pocas son las investigaciones que se han generado en ella. Destacan las dirigidas a la integración social y factores sociales (status socioeconómico, influencias sociales, conducta social, etc.), y las relativas a las minorías y problemas raciales y culturales.

— *Orientación Vocacional (5,8%)*. El poco peso que adquiere este importante sector de la Orientación Educativa y el que los descriptores más atendidos sean los referidos a los trabajos y profesiones, y el mundo del trabajo y el empleo, puede ser sín-

toma de la evolución que se ha experimentado en los objetivos de la Orientación Educativa y la conexión de sus preocupaciones con la problemática social, aunque también es posible que sea efecto del modo de recensionar los trabajos por el C.I.J.E. y no responda a la realidad de la investigación de este campo.

— *Organización de la Orientación Educativa (3,6%)*. No parece gozar este área de las preferencias de los investigadores de la Orientación Educativa. Agrupa descriptores como programas de consulta, sistemas de informatización, supervisión de programas y del personal implicado en ellas, etc.

— *Aspectos Generales de la Orientación Educativa (3,3%)*. Parece no llamar la atención de los investigadores los aspectos generales como la legislación, problemas éticos y axiológicos, financiación, etc.

Para el estudio de la investigación en el ámbito español, se toma como base de este comentario, los estudios de LÁZARO (1983) y PINEDA (1986), por ser los más recientes de los que tenemos conocimiento. Somos conscientes de que una limitación de este comentario es la fecha tope a que llegan estos estudios (1976) con lo que se pierde el análisis de la productividad de los doce últimos años que son, a mi juicio, los más productivos por las circunstancias del desarrollo de la Orientación en España. En defensa de su utilización se puede alegar las fechas de su publicación.

LÁZARO (1983), se basa en las principales revistas pedagógicas (78,66% de lo publicado) y psicológicas (13,5%). Destaca una oscilación en la producción que sin embargo va aumentando en número en los años finales que recoge el estudio. Por niveles educativos, la mayor parte de los trabajos (90%) se refieren al nivel obligatorio de E.G.B., mientras que los estudios sobre preescolar sólo alcanzan el 5,19%, con un ligero incremento en los últimos años, los estudios destinados a la Enseñanza Media y Formación Profesional se sitúan en el 4,37%, y los del nivel universitario son prácticamente inexistentes (0,36%). Por núcleos temáticos, la ordenación de los mismos según la atención recibida es: medios para la realización del diagnóstico (18,61%), profundización en estudios sobre factores de la persona (17,35%), preocupación epistemológica (14,59%), análisis del rendimiento escolar (13,86%), incidencia de los factores sociales en el ámbito escolar (7,84%) y relación entre familia y procesos orientadores (5,65%). Aspectos tan importantes como el consejo orientador, la organización de los servicios o la formación de los orientadores apenas tienen reflejo en el período y literatura estudiados.

Por su parte, el estudio de PINEDA (1986), basado en los artículos publicados

por BORDÓN entre 1949 y 1976, constata también las oscilaciones de producción a lo largo de los años y el aumento de las producciones en los últimos años del estudio, observadas por LÁZARO. Pero suponen tan sólo el 12% de las fuentes documentales, muy inferior a lo correspondiente a otras áreas. Agrupadas las fuentes según las modalidades de Orientación, es la Orientación Escolar la que recibe mayor número de artículos, centrándose una proporción considerable de ellos en los aspectos funcionales, y dentro de ellos, el más atendido es el asesoramiento de los alumnos en el proceso enseñanza-aprendizaje. Otro núcleo que recibe un relativo interés son los planteamientos generales sobre Orientación, interés que decrece en los últimos años. De los distintos descriptores básicos es el Orientador el menos estudiado. En el bloque de Orientación Profesional, que ha disminuido progresivamente, también son los aspectos funcionales los que reciben mayor atención, sobre todo la información y selección, y lo que el autor denomina problemas generales (factores de elección, desarrollo vocacional...). En últimas posiciones se halla la Orientación Profesional por niveles.

Esperemos, y así creo que está ocurriendo por los indicios que se observan en el ambiente (nuevas publicaciones, tesis doctorales, líneas de investigación de los departamentos universitarios, servicios institucionales, departamentos en los centros, nuevos profesionales...), que este desolador panorama de la investigación española en Orientación (necesario o inevitable por otra parte) se supere con la elección de metodologías menos descriptivas, la atención a tópicos y niveles educativos prácticamente olvidados, y con investigaciones surgidas de la práctica orientadora, posibles ya hoy por la progresiva implantación de la Orientación, y destinadas a valorar y evaluar la misma y que sirvan para la necesaria reflexión teórico-práctica que defina y fundamente la intervención orientadora.

De otra parte, la utilización en Orientación Educativa de métodos y técnicas cada vez más ajustadas a los fines propios de su investigación, el abandono de los modelos de diagnóstico-pronóstico y de terapia, la clarificación de sus propias metas y modos de organización, nos debe hacer moderadamente optimistas con respecto al futuro investigador de la Orientación Educativa en nuestro país, en el que a los problemas y limitaciones de la investigación orientadora que hemos ido analizando hay que añadir otros propios de su peculiar desarrollo e implantación, pero eso ya es otra cuestión.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Parece claro que la pregunta implícita en los planteamientos de este trabajo, queda clarificada básicamente en esta formulación: no podemos considerar la Orientación

Educativa como una pura técnica, si por tal se entiende la mera aplicación de «recetas» o modelos de actuación a situaciones concretas. No es tampoco una ciencia si se conceptúa a ésta únicamente como el conocimiento objetivo y generalizable, dirigido a la explicación, control y predicción de la realidad. Se la debe considerar como una ciencia tecnológica —al igual que muchos hacen con la pedagogía— en tanto que «reflexiona» sobre la técnica, y en dicha reflexión se apoya en conocimientos científicos y utiliza métodos científicos a la resolución de los problemas de la práctica.

Coincido con la opinión de RODRÍGUEZ ESPINAR (1982, 1986), según la cual el modelo tecnológico propicia el encaje del problema de la predicción y el pronóstico de un sistema de referencia dinámico, al permitir la retroalimentación entre los resultados y las estrategias de intervención, a la vez que facilita y propugna la participación en la formación del «corpus» de la Orientación de los agentes que la llevan a cabo.

La investigación en Orientación Educativa ha experimentado en los últimos veinte años un profundo cambio cualitativo y cuantitativo en sus nuevos planteamientos teóricos y en la que los distintos procedimientos y metodologías tienen un carácter complementario, si bien parece decantarse un mayor énfasis de las investigaciones de tipo evaluativo.

Se puede sintetizar lo dicho hasta aquí en:

- La Orientación Educativa mantiene en la actualidad el suficiente sustrato teórico/investigador para ser considerada una disciplina científica.
- Su ubicación en el panorama de las disciplinas científicas, se hará en el marco de las ciencias educativas, sin que esto niegue las posibles aportaciones de otras disciplinas fundamentales.
- La Orientación, en tanto que se considere como parte integrante del proceso educativo, y no simplemente como acción terapéutica, participa de las características de toda intervención educativa.
- Como disciplina educativa puede y debe aplicar los métodos que caracterizan a las ciencias pedagógicas.
- La Orientación Educativa, como tal, mantiene un carácter de ciencia aplicada.
- Como ciencia aplicada y tecnológica la Orientación Educativa puede y debe basar la investigación de su intervención en el paradigma tecnológico.

- El modelo o paradigma tecnológico se adecúa a los objetivos y funciones de la Orientación Educativa adaptándose tanto la intervención de consejo como a las intervenciones preventivas y de desarrollo.
- Se observa una tendencia al abandono de la metodología descriptiva y correlacional a favor de la cuasi-experimental.
- Se reclama la atención a la investigación evaluativa como medio de adecuar la teoría y prácticas orientadoras.
- Los núcleos temáticos que han originado mayor número de investigaciones han sido los relacionados con el estudiante, el orientador, el adulto, la orientación familiar y los análisis estadísticos.

RESUMEN

Se pretende en este artículo ofrecer un análisis del estatus científico de la Orientación Educativa, basando su consideración científica en los principios y tendencias de la «nueva epistemología» y su caracterización en su ubicación entre las ciencias pedagógicas. Este análisis y la definición de la misma como ciencia tecnológica sirven de punto de partida para revisar la situación de la problemática sobre la investigación en Orientación. Se termina el trabajo con una breve revisión de las tendencias de la investigación en el ámbito español.

SUMMARY

The aim of this paper is to offer an analyse of the scientific status of Educational Guidance. We have based this scientific consideration on the principles and tendencies of the «new epistemology» and its characterization on its location among the pedagogic sciences. This analyse and the definition of the Educational Guidance as technologic science of the pedagogical intervention, is the basis for a revision of the actual situation and problematic about the investigation on Guidance. We have also included a short revision of the spanish research tendencies.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALFARO, I. y PÉREZ BOULLOSA, A. (1986): «Revistas en Orientación: Estudio de la red de comunicación», *Universitas Tarraconensis*, v. 1, n. 1, págs. 63-75.
- ANGUERA, M.T. (1985): «Posibilidades de la metodología cualitativa vs cuantitativa», *Ponencia al III Seminario de Investigación Educativa*, Gijón.
- ATKINSON, D.R. y cols. (1979): «A Four-Component Model for Proactive Accountability in School Counseling», *The School Counselor* 26, págs. 222-228.
- ATKINSON, D.R. (1985): «Accountability in Counseling», en *International Encyclopedia of Education*, Londres, Pergamon, págs. 1.064-1.065.
- BARCLAY, J.R. (1968): *Counseling and Philosophy: A Theoretical Exposition*, Boston, Houghton Mifflin.
- BARCLAY, J.R. (1973): *Foundation of Counseling Strategies*, New York, John Wiley.
- BARDO, H. y cols. (1978): «Evaluation of Guidance Programs: Call the question», *Personnel & Guidance J.*, págs. 51-80.
- BARTOLOMÉ, M. (1987): «Nuevas tendencias en los diseños de Investigación en España», *Ponencia presentada al II Congreso Mundial Vasco*, Bilbao, Policopiado.
- BERDIE, R.F. (1969): «The Uses of Evaluation in Guidance», en R.W. TYLER, *The 68st yearbook of the NSSE*, Chicago, Chicago University Press.
- BERNSTEIN, R. (1976): *Restructuring social and political theory*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press.
- BERNSTEIN, R. (1983): *Beyond Objectivism and Relativism: Science, Hermeneutics and practice*, Philadelphia, University Press.
- BORGEN, F.H. (1984): «Counseling Psychology», *Annual Review of Psychology*, 35, págs. 579-604.
- BORGEN, F.H. (1985): «Vocational Behavior and Career Development», *J. of Vocational Behavior*, 27, págs. 218-269.
- BOROW, D. (1982): *Man in Word of Word*, NVGA.
- BRAYFIELD, A.A. (1963): «Counseling psychology», *Annual Review of Psychology*, 14, págs. 319-350.
- BREDO, E. y FEINBERG, W. (1982): *Knowledge an Values in Social and Educational Research*, Philadelphia, Temple University Press.
- BUNGE, M. (1972): *Teoría y realidad*. México, Ariel.
- BUNGE, M. (1980): *Epistemología*. Barcelona, Ariel.
- CAMPBELL, D.T. (1984): «Can we Scientific in Applied Science?», en R.F. CONNER (ed.), *Evaluation Studies. Review Annual*, v. 9. New York, Russel Sage, págs. 26-48.
- CAMPBELL, D.T. y STANLEY, J.C. (1966): *Experimental and Quasi-experimental Designs for Research*. Chicago: Rand McNally.
- CARKHUFF, R.R. (1966): «Counseling Research, Theory and Practices», *J. of Counseling Psychology*, 13, págs. 467-480.
- COOK, T. y REICHARDT, Ch. S. (1986): *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid, Morata.
- CRABS, S.K. y CRABS, M.A. (1977): «Accountability: Who does what to whom, when, where and how?», *The School Counselor*, 25, págs. 104-109.
- CRITES, J.O. (1974): *Psicología Vocacional*. Buenos Aires, Paidós.
- CRITES, J.O. (1981): *Career Counseling Models. Methods and Materials*, New York, McGraw-Hill.

- CRITES, J.O. (1983): «Research Methods in Vocational Psychology», en W.P. WALSH y S.H. OSIPOW (1983): *Handbook of Vocational Psychology* (2 vols.), Hinsdale, N.J.: Erlbaum.
- DEARDEN, R.F. (1980): «Theory and Practice in Education», *J. of Philosophy of Education*, 14, 1.
- DIAMONTI, M.C. y MURPHY, S. (1978): «A Reexamination of Counseling Research: a Reply of Goldman. *Personnel & Guidance J.*
- DUNKEL, H.B. (1972): «Wanted: New Paradigms and a Normative Base for Research», en E.G. THOMAS (ed.), *The Yearbook of the NSSE I*. Chicago, Chicago University Press.
- EDWARDS, A.L. y CRONBACH, L.J. (1952): «Experimental Design for Research in Psychotherapy», *J. of Clinical Psychology*, 8, págs. 51-59.
- EWING, D. (1977): «Twenty Approaches to Individual Change», *Personnel & Guidance J.*, 55, págs. 331-338.
- ERICKSON, D. y ELLET, F. (1982): «Interpretation, Understanding and Educational Research», *Teachers College Record*, 83:4.
- FERRÁNDEZ, A. y SARRAMONA, J. (1977): *Tecnología Didáctica: teoría y práctica de la programación escolar*, Barcelona, CEAC.
- GARCÍA HOZ, V. (1969): *Principios de Pedagogía Sistemática*. Madrid, Rialp.
- GELSO, C.J. (1979): «Research in Counseling: Methodological and Professional Issues», *The Counseling Psychologist*, 8, págs. 7-35.
- GILMORE, S.K. (1980): «A Comprehensive Theory for Eclectic Intervention», *International J. for the Advancement of Counseling*, 3, págs. 185-210.
- GLANDSTEIN, G.A. (1979): «Integrating Objective and Subjective Methods in Guidance Program Evaluation», *Measurement & Evaluation in Guidance*, 12:1, págs. 14-18.
- GOLDMAN, L. (1976): «A Revolution in Counseling Research», *J. of Counseling Psychology*, 23,, págs. 543-552.
- GOLDMAN, L. (1977): «Toward more Meaningful Research», *Personnel & Guidance J.*, 55, págs. 363-368.
- GOLDMAN, L. (1978): «Introduction and Point of View», in L. GOLDMAN (ed.), *Research methods for counselors: Practical approaches in field settings*. New York: John Wiley & Sons.
- GORDILLO, M.V. (1986): *Manual de Orientación Educativa*. Madrid, Alianza Universidad.
- GOTTMAN, J.M. y MARKMAN, H.J. (1978): «Experimental Designs in Psychotherapy Research», en S.L. GARDFIELD y A.E. BERGIN (eds.), *Handbook of Psychotherapy and Behavior Change*, New York, John Wiley.
- GOWIN, D.B. (1972): «Is Educational Research Distinctive?», en L. THOMAS, *The 71st yearbook of the NSSE*, Chicago, Chicago University Press.
- GRANGER, R.C. y CAMPBELL, P.B. (1977): «The School Psychologist as Program Evaluator», *J. of School Psychology*, 15, págs. 174-183.
- GUBA, E. (1978): *Toward a Methodology of Naturalistic Educational Evaluation*, L.A. California, Center for Study of Evaluation.
- GUBA, E. y LINCOLN, Y. (1981): *Effective Evaluation*. San Francisco, Jossey-Bass.
- GUBA, E. y LINCOLN, Y. (1982): «Epistemologicae and Methodological Bases of Naturalistic Inquiry», *Educational Communication & Technology J.*, 30.
- HANSEN, J.C. y WARNER, R.W. (1971): «Review of Research on Practicum Supervision», *Counselor Education and Supervision*, 10, págs. 261-272.
- HAYES, S.C. (1981): «Single-Case Experimental Design and Empirical Clinical Practice», *J. of Consulting & Clinical Psychology*, 49, 193-211.
- HAYES, S.C. (1983): «The Role of the Individual Case in the Production and Consumption of Clinical

- Knowledge», en M. HERSEN (ed.), *The Clinical Psychology Handbook*, New York, Pergamon, 49, págs. 193-195.
- HERR, E.L. (1976): «Counseling: Accountability, reality, credibility», *J. of Counseling Services*, 1, págs. 14-23.
- HERSEN, M. y BARLOW, D.H. (1976): *Single Case Experimental Designs: Strategies for Studing Behavior Change*. New York, Pergamon Press.
- HILL, C.E. (1983): «Counseling Process Research: Philosophical and Methodological Dilemmas», *The Counseling Psychologist*, 10, 4, págs. 99-109.
- HOLLAND, J.L. y cols. (1981): «Counseling Psychology: Career Intervention, Research and Theory», *Annual Review Psychology*, 32, págs. 279-305.
- HOWARD, G.S. (1985): «Can Research in the Human Sciences Become more Relevant to practice», *J. of Counseling & Development*, 63:9, págs. 539-544.
- HUGHES, P.M. (1973): *Guidance and Counseling in Schools: A Response to Change*. Oxford, Pergamon.
- HUMES, C.W. (1972): «Accountability: A Boon to Guidance», *Personnel & Guidance J.*, 51, págs. 21-26.
- JACKSON, R. y JUNIPER, D.F. (1971): *A Manual of Educational Guidance*. London, Holt, Rinehart & Winston.
- JEPSEN, D.A. (1985): «Relationships between Career Development. Theory and Practice», en C. GYSBERS, *Dessing Careers*, S. Fco. Jossey Bass, págs. 135-160.
- JONES, A. (1970): *Principios de Orientación y Asistencia al alumno*, B.A., Eudeba.
- KATZ, M.R. (1969): «Theoretical Foundations of Guidance», *R. of Educational Research*, 39, págs. 127-140.
- KATZ, M.R. (1975): «Accountability of Counselors and Evaluation of Guidance», en H.J. PETERS y R.F. AUBREY (eds.), *Guidance Strategies and Techniques*, Denver, CO. Love Pub. Co.
- KAZDIN, A. (1985): «The Role of Meta-Analysis in the Evaluation of Psychology», *Clinical Psychology R.*, 5, págs. 49-61.
- KEHAS, C.D. (1966): «Theoretical Formulations ad Related Research», *R. of Educational Research*, 36, págs. 207-218.
- KEHAS, C.D. (1978): «Theoretical and Conceptual Foundation of Guidance and Counseling in Schools», en *The Status of Guidance and Counseling in the Nation's Schools, a Serie of Issue Papers*. Washington, D.C.: A.P.G.A.
- KELLY, J. y cols. (1970): «Critique of the Designs of Process and Outcome Research», *J. of Counseling Psychology*, 17, págs. 337-341.
- KERLINGER, F.N. (1975): *Investigación del comportamiento: Técnicas y metodología*. México, Interamericana.
- KERLINGER, F.N. (1979): *Behavioral Research: A Conceptual Approach*. New York, Holt.
- KNAPPER, E.Q. (1978): «Counselor Accountability», *Personnel & Guidance J.*, 57, págs. 27-30.
- KRATOCHWILL, T.R. (1978): *Single Subject Research*. New York Academic Press.
- KRATOCHWILL, T.R. (1979): «Intensive Research: A Review of Methodological Issues in Clinical, Counseling, and School Psychology», *R. of Research in Education*, 7, págs. 46-91.
- KRUMBOLTZ, J.D. (1974): «An Accountability Model for Counselors», *Personnel & Guidance J.*, 52, págs. 639-646.
- KRUMBOLDTZ, J.D. (1979): «Counseling Psychology», *Annual Psychology R.*, 30, págs. 555-602.
- KUKLA, A. (1982): «Logical Incoherence of Value-free Science», *J. of Personality & Social Psychology*, 43:5, págs. 1.014-1.017.
- KUNKEL, H.B. (1972): «New Paradigms and Normative Base for Research», en L. THOMAS (ed.), *The 71st Yearbook of the NSSE*, Chicago, Chicago University Press.

- LANDESHERE (1982): *Diccionario de la Evaluación y de la Investigación Educativas*. Barcelona, Oikos-Tau.
- LÁZARO, A. (1983): «Tendencias temáticas en los estudios sobre Orientación Escolar en España (1952-1976)». *Bordon*, 246, págs. 17-27.
- LECOMTE, C. (1983): «Counseling Psychology in the Future. Toward a Process for at seasons», *NATCONS, Canadá*, págs. 1-36.
- LEE, D.J. (1983): «Philology and Counseling: A Metatheoretical Analysis», *Personnel & Guidance J.*, Mayo, págs. 523-526.
- LONGSTREET, W.S. (1982): «Action Research: A Paradigm for the Human Services», *The Educational Forum*, v. 46, 2.
- LLOYD-JONES, E. y SMITH, M. (1954): *Student Personnel Work as Deeper Teaching*. New York. Harper & Row Pub.
- MATHEWSON, R.H. (1955): *Guidance Policy and Practice*, New Yor, Harper & Row.
- MATHEWSON, R.H. (1964): «School Guidance: Four Dimensional Model», *Personnel & Guidance J.*, 8, págs. 645-649.
- MEHRENS, W.A. (1978): «Rigor and Reality in Counseling Research», *Measurement & Evaluation in Guidance*, 11, págs. 8-13.
- MIGUEL, M. de (1985): «Estrategias metodológicas en los estudios longitudinales», *III Seminario sobre Modelos de Investigación Educativa*, Gijón.
- MIGUEL, M. de (1987): «Paradigmas de la Investigación Educativa», *Ponencia presentada al II Congreso Mundial Vasco*, Policopiado.
- MORGAN, G. (1983): *Beyond Method: Strategies for Social Research*, Beverly Hills Sage.
- MORIN, A. (1985): «Criteres de Scientificité Recherche-action», *R. de Sciences de l'Education*, V, XII, 1.
- MOSHER, R.L. y SPRINTHALL, N.A. (1973): «Psychological Education in Secondary Schools», *American Psychologist*, 25, págs. 911-925.
- MUCHINSKY, P.M. (1984): «Vocational Behavior and Career Development, 1982: A Review», *Journal Vocational Behavior*, 23, págs. 123-178.
- MURO, J.J. y DINKMEYER, D.C. (1977): *Counseling in the Elementary and Middle Schools*. Iowa. W.C.B.
- MYERS, R.A. (1966): «Research in Counseling Psychology 1964», *J. of Counseling Psychology*, 13, págs. 371-379.
- NUGENT, F.A. (1981): *Professional Counseling: An Overview*, Monterey, Ca. Brooks-Cole.
- ORDEN, A. de la (1985): «Introducción», en A. de la ORDEN (coord.), *Investigación educativa (Diccionario de Ciencias de la Educación)*. Madrid, Anaya.
- OSIPOW, S.H. (1976): *Teorías sobre la elección de carreras*, México, Trillas.
- OSIPOW, S.H. (1982): «Counseling», en *Encyclopedie of Educational Research*. New York, McMillan.
- OSIPOW, S.H. (1982): «Research in Career Counseling: A Analysis of Issues and Problems», *The Counseling Psychologist*, 10, págs. 27-34.
- OSIPOW, S.H. (1987): «Counseling Psychology: Theory, Research and Practice in Career Counseling», *Annual Psychology R.*, 38, págs. 257-278.
- PARLETT, M. y HAMILTON, D. (1976): «Evaluation as Ilumination: A New Approach to the Study of Innovatory Programs», en G.V. GLASS (ed.), *Evaluation Studies*, 1, Beverly Hill, Russel Sage.
- PATTERSON, C.H. (1978): *Teorías del Counseling y Psicoterapia*, Bilbao, Desclee de Brouwer.
- PATTON, M.Q. (1984): «Managing Social Interaction in Counseling: A contribution from the Philosophy of Programs», *J. Counseling Psychology*, 31, págs. 443-457.

- PÉREZ BOULLOSA, A. (1986): *Proyecto Docente e Investigador*, presentado al concurso de acceso a la plaza de Profesor Titular del Área de MIDE (Orientación Educativa) de la Universidad de Valencia. Inédito.
- PINE, G.J. (1975): Evaluating School Counseling Programs: Restropect and Prospect», *Measurement & Evaluation in Guidance*, 8, págs. 136-144.
- PINE, G.J. (1981): «Collaborative action Research in School Counseling: The Integration of Research and Practice», *Personnel & Guidance J.*, 59, págs. 567-571.
- PINEDA, J.M. (1986): «La Orientación Educativa Escolar, Personal y Profesional en España entre 1949 y 1976. Un estudio bibliométrico», *Studia Paedagógica*, 17-18, págs. 85-95.
- POLKINGHORNE, D.H. (1984): «Further Extensions of Methodological Diversity for Counseling Psychology», *J. of Counseling Psychology*, 31, págs. 416-429.
- PONZO, Z. (1976): «Integrating Tecniques from five Counseling Theories», *Personnel & Guidance Journal*, 54, págs. 415-419.
- POWER, C. (1975): «Competing Paradigms in Science Education Research», *J. of Research in Science Teaching*, 13:6.
- RAUSCH, H.L. (1974): «Research, Practice, and Accountability», *American Psychologist*, 20, págs. 678-681.
- REPETTO, E. (1987): «Evaluación de programas de Orientación», en V. ÁLVAREZ, *Metodología de la Orientación Educativa*, Sevilla, Alfar, págs. 247-275.
- RIST, R. (1977): «On the relations among educational research paradigms: From disdain to detente», *Antropology & Education Quarterly*, 8:2.
- RIVAS, F. (1988): «Asesoramiento Vocacional: Estado de la cuestión en las relaciones entre teoría, la investigación y la aplicación», *Rev. de Educación*, 288, págs. 221-241.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1982): «Los métodos predictivos en la Orientación Educativa», *Actas y Trabajos del II Congreso Iberoamericano de Orientación Escolar y Profesional*, Madrid.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1986): *Proyecto docente e investigador*. Presentado al concurso de acceso a la plaza de Catedrático de la Universidad de Barcelona del Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (Orientación Educativa), Barcelona. Inédito.
- RODRÍGUEZ MORENO, M.L. (1986): *Teorías y proceso de la Orientación Educativa*. Barcelona, PPU.
- RYLACH, J.F. (1981): *Introduction to Personality and Psychoteraty: a Theory Construction Approach*, Boston, Houghton Mifflin (1.ª ed. 1973).
- SCHMIDT, L.D. y PENPINSKY, H.B. (1965): «Counseling Research in 1963», *J. of Counseling Psychology*, 12, págs. 418-427.
- SCRIVEN, M. (1972): «Objectivity and Subjectivity in Educational Research», in L. THOMAS (ed.), *The 71st yearbook of the NSSE*, Chicago, Chicago University Press.
- SCRIVEN, M. (1980): «Self-Referent Research», *Educational Researcher*, 9:6, págs. 11-18.
- SHERTZER, B. y STONE, C. (1980): *Foundamentals of Counseling* 3rd ed. Boston, Mass. Houghton Mifflin.
- SOLTIS, J.F. (1984): «On the Nature of Educational Research», *Educational Researcher*, 13:10.
- SPRINTHALL, N.A. (1973): «A Curriculum for Secondary Schools Counselors as Teachers for Psychological Growth», *The School Counselor*, 20, págs. 361-369.
- SUPER, D.E. y HALL, D.T. (1978): «Career Development: Exploration and Planing», *Annual Psychology R.*, 29, págs. 363-372.
- TALMAGE, H. y HAERTEL, G.D. (1981): «Cooperative evaluation: A parent, teacher, and evaluator partnership», en S. SHARON y cols., *Cooperation in Education*, Provo, Utah, Brigham Young Univ. Press.

- THORENSEN, C.E. (1969): Relevance and Research in Counseling», *Review of Educational Research*, 39, págs. 263-281.
- TIEDEMAN, D.V. y FIELD, F. (1965): «Guidance: The Science of purposeful action applied through education», en R.L. MOSER y cols., *Guidance, an Examination*, New York, Harcourt, Brace & World, págs. 192-212.
- TINSLEY, H.E.A. y HEESACKER, M. (1984): «Vocational Behavior and Career Development 1983: A Review», *J. of Vocational Behavior*, 25:2, págs. 139-191.
- TYLER, L. (1978): *La función del orientador*. México, Trillas.
- VACC, N. y HARPER, R. (1982): «Program Evaluation in Activities of Secondary School counselors in New York», *Measurement & Evaluation in Guidance*, 14, págs. 21-25.
- VACC, N. y LOESCH, L.C. (1984): «Research as an Instrument for Professional Change», *Measurement & Evaluation in Guidance*, 17, págs. 124-131.
- VONDRACEK, F.W. y cols. (1983): «The Concept of Development in Vocational Theory and intervention», *J. of Vocational Behavior*, 23, págs. 174-202.
- WALSH, W.B. y OSIPOW, S.H. (1983): *Handbook of Vocational Psychology* (2 vol.), Hinsdale, N.J.: Erlbaum.
- WEISS, R.S. y REIN, M. (1972): «The Evaluation of Broad-Aim Programs: Difficulties in experimental design and an alternative», en C.H. WEISS, *Evaluating action programs. Reading in Social Action and Education*, Boston, Allyn & Bacon.
- WHEELER, P.T. y LOESCH, L.C. (1981): «Programs Evaluation and Counseling: Yesterday, Today and Tomorrow», *Personnel & Guidance J.*, 59.
- WIENSTEIN, G. y FANTINI, M.D. (1970): *Toward Humanistic Education: A Curriculum of Affect*, New York, Praeger.
- WRENN, C.G. (1963): «Philosophical and Psychological Bases of Personnel Services», en *The Impact and Improvement of Schools Testing Programs, 62st Yearbook of NSSE*, Chicago, University of Chicago, págs. 41-48.
- YIN, R.K. (1984): *Case Study, Design and Methods*. California, Beverly Hills, Sage Public. Inc.
- YSSELDYKE, J.E. (1978): «Who's Calling the Plays in Schools Psychology?» *Psychology and School*, 15, págs. 373-378.
- ZACCARIA, J.S. (1969): «Developmental Guidance: A concept in transition», *The School Counselor*, 13, págs. 226-229.