

EL ORIENTADOR COMO INVESTIGADOR DE LA ACCIÓN

Rafael Sanz Oro

Universidad de Granada

RESUMEN

En este artículo defendemos la concepción del orientador como un investigador de la acción. Pretendemos, mediante la evaluación de programas, obtener información que tenga impacto sobre el sistema y sus componentes (humanos y materiales) y que nos conduzca a la acción y al cambio. Es muy ventajoso para los prácticos que no sólo sean consumidores de resultados de investigación sino que también la produzcan. Para ello proponemos una serie de analogías entre las fases que corresponden a una buena práctica de la orientación y las de investigación de logros o resultados.

ABSTRACT

In this article we defend a conception of the counselor as someone who investigates action. Program evaluation is a means to obtaining information that enables us to act upon the system and its components (both material and human) and to change it. Practitioners should be not just consumers of research results but also producers. To that end we propose a number of analogies between the stages corresponding to the good practice of counseling and those corresponding to achievement research.

PRESUPUESTOS DE PARTIDA

La orientación en nuestro país comienza a adquirir rango profesional cuando se introduce en los centros educativos a partir de los años 1990 con motivo de la implantación progresiva de la reforma educativa (LOGSE). Hasta esos momentos, al igual

que en otros países donde la orientación gozaba ya de una tradición de más de 40 años de existencia, la orientación no era una verdadera profesión sino más bien una constelación de diversas profesiones: psicólogos, pedagogos, profesores, médicos, trabajadores sociales, entre otros. Precisamente en otros contextos (EEUU sobre todo), fue a partir de los años 1980 cuando el modelo de *Programas de Intervención* cambió la concepción de la orientación pasando de ser una constelación de servicios a ser concebida como un programa integrado en la institución escolar basado en los principios teóricos de la psicología del desarrollo y de las organizaciones. Esta situación nos permite, en la actualidad, concebir al orientador como un investigador de la acción o, lo que es lo mismo, defender un modelo pragmático de investigación-acción donde se integran los procesos de investigación de la orientación.

Por todo ello, consideramos que la *evaluación de programas* puede ser considerada como una forma específica de investigación-acción. En ese sentido podríamos definir la evaluación de programas en orientación como una investigación que busca responder a cuestiones relacionadas con la «vida real» de los prácticos ofreciendo información útil para tomar decisiones sobre el desarrollo, mejora y continuación de un programa específico en un sistema u organización escolar. De ese modo, ponemos el acento en la obtención de información que tenga impacto sobre el sistema y sus componentes (humanos y materiales) y nos conduce a la acción y al cambio.

Hay autores que reconocen que esta visión de la evaluación de programas como una forma de investigación-acción entra en conflicto con otras concepciones de lo que se entiende por evaluación de programas. Afirman que la evaluación, en ese sentido, no es investigación. Así, por ejemplo, Matuszek (1981) argumenta que la meta de la investigación es establecer la verdad, mientras que la meta de la evaluación de programas es mejorar el proceso de toma de decisión. Además sugiere que la investigación es amplia y generalizable mientras la evaluación es específica y situacional, con resultados únicos aplicables a un programa particular en un contexto particular. Nuestra conclusión, sin embargo, es que hoy en día hay un solapamiento entre ambos conceptos mucho mayor del que algunos autores quieren reconocer.

A pesar de los modelos de evaluación de programas existentes en la literatura, constituye un hecho aceptado por todos los autores que no existe una única estrategia válida y definitiva que satisfaga las necesidades de los orientadores interesados en llevar a cabo la evaluación de sus programas. Un programa educativo, en su sentido más amplio, incluye un conjunto organizado de recursos y actividades diseñado para facilitar el aprendizaje y el logro de las metas de los estudiantes (Maher y Bennett, 1984). La diversidad de tales programas necesita de la existencia de un modelo para seleccionar y realizar las evaluaciones de los mismos integrando una serie de estrategias en un enfoque más comprensivo y flexible. Desde el campo de la orientación, existen modelos comprensivos como los de Atkinson, Furlong y Janoff (1979), Lombana (1985) y Midkiff y Burke (1987) que nos describen diversas estrategias que los orientadores pueden utilizar para seleccionar los diversos tipos de evaluación que satisfagan las necesidades del sistema con sus metodologías correspondientes. No nos detenemos en estos modelos por haber sido ya ampliamente tratados en otras publicaciones (Sanz Oro, 1993, 1998). Simplemente puntualizar que en el caso del movimiento de la accountability («rendi-

ción de cuentas»), como procedimiento de evaluación, tiene esta un importante papel que jugar en la actual reforma educativa. La accountability, aunque todavía sea un concepto de difícil integración en la cultura de nuestro país, constituye un gran estímulo para fomentar un sistema de información sin el cual cualquier esfuerzo de reforma estaría operando a ciegas. Si dicho movimiento desea jugar el papel que le corresponde en el área educativa, tiene que producir un cambio en los valores culturales de los educadores de todos los niveles educativos. Los profesores tienen que percibirlo como valioso en sí mismo y utilizarlo de forma constructiva. Los administradores tienen que verlo como algo más que un mero requisito burocrático. El compromiso de la comunidad tiene que ser valorado, basado en datos y bien organizado.

Por último, la accountability puede constituir un instrumento muy útil para cualquier reestructuración educativa, si, como afirma Hansen (1993), cumple las siguientes condiciones:

1. Los sistemas de accountability tienen que ser logros basados y centrados en un conjunto de indicadores claramente definidos.
2. Las metas o estándares que fija la administración tienen que ser realistas y, por tanto, alcanzables por cada zona o centro educativo donde se aplican.
3. La cultura de los centros educativos tiene que cambiar mediante un proceso sistemático que incluye la ayuda técnica necesaria y la correspondiente formación del equipo educativo.
4. Los incentivos y las sanciones tienen que estar equilibradas de forma que las escuelas no sean humilladas o penalizadas por sus fracasos.
5. La accountability tiene que incorporar una base de datos de investigación que conecte las variables input, output y contextuales de manera que ofrezca información útil para decidir qué procesos instructivos funcionan mejor con grupos diferentes de estudiantes.
6. Se tiene que disponer de una serie de recursos que permita a los centros educativos que no están alcanzando las metas fijadas, puedan realizar estrategias de intervención apropiadas basadas en datos de investigación.

CONVERTIRSE EN UN INVESTIGADOR DE LA ACCIÓN

Para los prácticos puede ser muy ventajoso incorporar actividades de investigación en sus tareas diarias. Los orientadores, —por aquello de la accountability o rendición de cuentas— necesitarán introducir pronto en su actividad profesional mecanismos que sirvan para documentar o justificar que los servicios que ofrecen son eficaces. Por tanto, es muy importante que no sólo sean consumidores de resultados de investigación sino que también la produzcan. El ejemplo más claro lo constituye la evaluación de nuestros programas de intervención.

Algunos orientadores pueden ver el proceso de investigación como algo impersonal y muy remoto entre sus tareas profesionales y otros sugieren que los pasos para diseñar un proceso de investigación son semejantes a los pasos que se siguen en la práctica de las profesiones de ayuda (Monette, Sullivan y DeJong, 1990; Sanz Oro, 1998). Así lo

atestiguan también las revisiones efectuadas por Álvarez (1993), Álvarez et al. (1995), Álvarez y Hernández (1998), Borders y Drury (1992), Colás (1990), Gysbers et al. (1992), Lázaro (1983), de Miguel (1985), Repetto (1995), Sanz Oro (1999) y Worzbyt y O'Rourke (1989). En un trabajo reciente de Whinston (1996), nos propone que hay una serie de analogías entre las fases que corresponden a una buena práctica de la orientación y las de investigación de logros o resultados tal como queda reflejado en el Cuadro 1.

CUADRO 1
ANALOGÍA ENTRE LOS ESTADIOS DE LA PRÁCTICA DE LA ORIENTACIÓN Y EL
PROCESO DE INVESTIGACIÓN

Estadios en un programa de orientación	Estadios en una investigación
Identificar las necesidades	Identificar la cuestión a investigar
Formular las metas a alcanzar	Formular el diseño de investigación
Diseñar las intervenciones	Determinar las medidas de logro y los métodos para asegurar la integridad del tratamiento
Llevar a cabo el programa	Recoger los datos
Evaluar el progreso	Analizar los datos
Toma de decisión	Interpretación y conclusiones

FUENTE: Whiston (1996, p. 617).

a) Identificar qué es lo que se va a investigar

Esta fase es coincidente con los inicios de todo proceso de intervención en orientación, a saber, cuáles son las necesidades de los usuarios objeto de nuestra actividad profesional. Identificar lo que vamos a investigar simplemente implica examinar lo que es pertinente en el trabajo del orientador y su contexto para formarse un determinado estado de opinión. Dentro de los presupuestos de este modelo de investigación acción, se trataría de responder a una serie de interrogantes como: ¿Es eficaz la labor del orientador? ¿Qué efectos produce? En nuestro caso, la cuestión clave que pueden preguntarse los prácticos es: ¿Mejoran nuestros usuarios como resultado de los modelos de intervención que adoptamos en el programa de orientación?*

* El lector puede consultar la excelente monografía editada por Walz y Bleuer (1993) donde se ofrece, a través de autores de reconocido prestigio, unas excelentes revisiones sobre resultados de investigación en una serie de áreas importantes en la profesión. En todas ellas se contemplan dos objetivos básicos. Primero buscar aquellos elementos, traducidos en resultados de investigación, que conducen a la afirmación de que la orientación y, por tanto, la tarea del orientador, es una tarea eficaz. En segundo lugar sostener que la eficacia es una entidad dinámica, nunca una entidad estática en el sentido de que «el orientador la tiene o no la tiene». Para ello es esencial su capacidad de perfeccionamiento profesional.

Igualmente es de destacar la revisión efectuada por Whiston y Sexton (1998) donde se analizan las implicaciones para la práctica profesional de 75 trabajos recientes de investigación (publicados entre 1988 y

b) Formular el diseño de investigación

Esta fase es análoga a la de formular las metas a alcanzar en el proceso de orientación. La selección del diseño de investigación a seguir y la utilización de sus correspondientes metodologías, depende de los recursos, del contexto donde trabaje el orientador y de las cuestiones que desee investigar. La finalidad de cualquier estudio es lograr unas conclusiones que estén bien fundamentadas y estas no se pueden obtener sin un diseño de investigación cuidadosamente seleccionado. A este respecto, son útiles los textos de Bartolomé (1986), Buendía, Colás y Hernández (1998), Cook y Reichardt (1986), García Ramos (1992), Gelso (1979), Heppner, Kivlighan y Wampold (1993), Marshall y Rossman (1989) Patton (1990), Pérez Juste (1992), Tejedor (1994) y Weis (1991) tanto para diseños cuantitativos como cualitativos.

Una cuestión importante a considerar en este apartado son los aspectos éticos cuando se diseña el estudio de investigación. Aquí, las organizaciones profesionales tienen mucho que decir. Un ejemplo, lo constituye el *Code of Ethics and Standards of Practice* de la American Counseling Association (ACA, 1995). En concreto, en la Sección G se analizan los aspectos relacionados con la investigación en la orientación y el asesoramiento. Uno de los dilemas éticos que plantea es el relacionado con la asignación del tratamiento al grupo de control en una investigación puramente experimental. Algunos estudios de investigación acción desarrollan su programa con este grupo después de haberlo llevado a cabo con el grupo experimental. Esto no siempre es una alternativa viable pues depende del contexto y de la naturaleza propia de la intervención a realizar. Otra alternativa que se propone consiste en cambiar el tratamiento a ambos grupos y ver cuál es más eficaz, en qué circunstancias y con qué tipo de sujetos. Por ejemplo, en un programa de toma de decisiones vocacionales un grupo utiliza el programa X y otro el programa Y esperando obtener unos resultados que nos indiquen cuál ha sido más eficaz.

c) Establecer los métodos que nos aseguren la integridad del tratamiento y las medidas de los logros

Esta fase, generalmente, debería estar incluida en la anterior, es decir, en la formulación del diseño de investigación. Sin embargo, dada la complejidad que presenta, Sexton et al. (1997) la otorgan un apartado propio.

Estos autores entienden que la integridad del tratamiento se refiere a la medida en la cual un tratamiento o una serie de intervenciones intencionadas son realmente llevadas a cabo. Un procedimiento lógico consistiría simplemente en preguntar a los orientadores qué es lo que han hecho a lo largo de todo el programa o bien que estos registren todo el proceso mediante la técnica del análisis del tiempo (Fairchild, 1986). En cualquier caso, los prácticos necesitan encontrar métodos pragmáticos para determinar si sus intervenciones están produciendo los efectos esperados.

1995) y cuyos resultados giran alrededor de los cuatro componentes del modelo de Gysbers y Henderson (1994). Por último, merece una especial consideración en nuestro país las aportaciones notables de los trabajos publicados en el nº monográfico de la *Revista de Investigación Educativa* (RIE) dedicado a la orientación y coordinado por el profesor Rodríguez Espinar (1998).

Estos efectos no se pueden obtener sin la existencia de unas medidas sólidas que nos permitan comprobar el cambio producido. Esto, sin embargo, no siempre es tan fácil. De hecho, muchos resultados varían dependiendo si la eficacia es valorada por los usuarios, orientadores o evaluadores u observadores externos. Lambert, Ogles y Masters (1992) establecieron un esquema conceptual para categorizar medidas de resultados que facilita a los prácticos e investigadores que puedan seleccionar instrumentos que generen datos desde una amplia variedad de dominios y puntos de vista (Cuadro 2). La primera dimensión es el contenido, con las categorías de rol intrapersonal (afecto, conducta y cognición), interpersonal y social. La segunda dimensión es la fuente o fuentes de información de resultados e incluye autoinforme del usuario, evaluación del orientador, observador capacitado y otras fuentes relevantes o institucionales. La tercera dimensión viene definida por los métodos o tecnologías utilizadas para la recogida de datos que pueden ser categorizados en evaluación, descripción, observación y status. La última categoría es la orientación temporal e implica si el instrumento intenta medir una característica estable parecida a un rasgo o una característica inestable parecida a un estado. El hecho de seleccionar muchas medidas de resultado es para obtener una información comprensiva. El esquema organizacional que representa el Cuadro 2 puede ayudar a los investigadores en la selección de diversos métodos para medir los resultados.

CUADRO 2
ESQUEMA DE CLASIFICACIÓN DE MEDIDAS DE RESULTADO

Contenido	Fuente	Tecnología	Orientación temporal
1. Intrapersonal Afecto Conducta Cognición	1. Autoinforme	1. Evaluación	1. Rasgo
2. Interpersonal	2. Evaluación del orientador	2. Descripción	2. Estado
3. Rol social	3. Observador capacitado	3. Observación	
	4. Relevante	4. Status	
	5. Institucional		

FUENTE: Whiston (1996, p. 618).

d) Recogida de datos

En esta fase la cooperación entre los orientadores y los clientes o usuarios es muy importante. Un proyecto puede mejorar notablemente si cuenta con la participación de los orientadores desde los inicios del proceso de investigación. Si estos orientadores

colaboran en los estadios de planificación será más probable que continuen después con la tarea laboriosa de recogida de datos. Igualmente los usuarios/clientes se sentirán más implicados si comprenden la finalidad que se persigue en el proyecto de investigación. Por ejemplo, Johnson y Whitfield (1991) consideran que hay tres procedimientos de recogida de datos. A través de registros escritos, orales y mediante la observación de conductas.

- 1º) *Registros escritos*. Que pueden ser tan simples como, por ejemplo, enumerar los cinco pasos en la toma de una decisión vocacional o identificar seis recursos de ayuda que pueda disponer un estudiante con problemas personales. Las respuestas pueden ser validadas por el profesor a través de un examen o encuesta en la clase.
- 2º) *Registros orales*. A través de discusiones en clase, pequeños grupos o individualmente. Por ejemplo, los orientadores o profesores podrían demandar a los estudiantes que describan los pasos en la búsqueda de un trabajo, cómo solicitar una beca, cómo acceder a una ayuda para un determinado problema personal o de aprendizaje. Las respuestas obtenidas validan la adquisición del conocimiento.
- 3º) *Observación de conductas*. Estas observaciones pueden ser obtenidas mediante el conocimiento, actitudes y habilidades conseguidas por el alumno a través de las actividades diseñadas en el programa de orientación. Pueden ser hechas por los orientadores, profesores, padres, etc... Como ejemplos podemos citar la utilización de recursos de carácter vocacional, reunirse con nuevos grupos sociales, ser más activo en las discusiones de clase, implicarse en actividades comunitarias, etc...

No obstante, hay una serie de consideraciones éticas que hay que tener en cuenta. Nos referimos al consentimiento de los participantes y a la confidencialidad de los datos. Así lo recoge, por ejemplo, la Sección G.2 del *Code of Ethics and Standards of Practice* (ACA, 1995) donde se contempla que «... la información obtenida de los participantes durante el proceso de investigación es confidencial» (p. 38).

e) Análisis de datos

Algunos prácticos, en esta fase, se asustan y se niegan a participar en ella porque ven la investigación sujeta a análisis estadísticos excesivamente complejos. Hoy en día, la existencia de paquetes estadísticos por ordenador hacen esta labor menos tediosa. Además, si el diseño es cualitativo se utilizan métodos descriptivos lo que produce un menor rechazo. En cualquier caso, la consulta a formadores, investigadores o estadísticos facilita considerablemente la labor.

f) Interpretación y conclusiones

Esta fase es, de hecho, la más gratificante ya que se trata de comprobar si, en función de los datos de que disponemos, nuestro programa de intervención ha producido los

efectos que deseábamos conseguir. Sin embargo, la interpretación de resultados es una tarea compleja que va más allá de encontrar diferencias estadísticamente significativas en los mismos. La interpretación estadística tradicional está siendo ultimamente criticada porque no garantiza que los resultados tengan un significado práctico. Algunos investigadores están proponiendo nuevos métodos para interpretar los datos que reflejan más fielmente esa significación práctica. La interpretación de resultados de un proceso de investigación acción está fundamentada en las características propias de dicha investigación y en el significado que adquieren los resultados para los usuarios de un determinado contexto. Los resultados obtenidos necesitan ser cuidadosa y objetivamente examinados para que las conclusiones sean válidas. No olvidemos que nuestra intención final es la de evaluar aquello que ofrecemos a nuestros usuarios y que, por tanto, los resultados que obtenemos constituyen claros indicadores de la calidad de los servicios.

Así, por ejemplo, Johnson y Whitfield (1991) contemplan la existencia de tres niveles de resultados producto de un programa de orientación: resultados *inmediatos* (competencias) de un proceso específico, resultados *intermedios o terminales* (metas) cuando se finaliza un ciclo del sistema educativo y resultados a *largo plazo* que se refiere a estudios de seguimiento de un alumno ya fuera del sistema. A continuación, presentamos un ejemplo de resultados *inmediatos* (Cuadro 3) donde se incluye los resultados a alcanzar (*competencias*), *qué* es lo que tiene que ser aprendido, *quién* es el responsable, *cuándo* se llevará a cabo, el *criterio* establecido y *cómo* esa conducta será validada.

CUADRO 3
RESULTADOS INMEDIATOS / COMPETENCIAS

Competencia	Qué	Quién	Cuándo	Criterio	Cómo
Los estudiantes de 4º de E.S.O. demostrarán habilidades para usar fuentes de información vocacional.	Utilizar un mínimo de cuatro recursos para encontrar los siguientes elementos para la elección de una carrera: requisitos educativos, físicos, existencia local, remuneración, posibilidades profesionales.	Orientador	Al final de una unidad de planificación vocacional en una clase de lengua de 4º de E.S.O. o en la hora semanal de tutoría	<ul style="list-style-type: none"> · Usar cuatro recursos · Identificar al menos una elección vocacional. · Señalar cuatro de los cinco requisitos señalados anteriormente. 	El estudiante elabora un informe vocacional donde enumera los criterios y referencias vocacionales. Es validado como correcto por el orientador.
Los estudiantes de 4º de E.S.O. de mostrarán sus habilidades para escuchar a los demás.	Reflejar los sentimientos y clarificar la satisfacción.	Orientador	Durante el desarrollo de la unidad «escuchar» (en video) en la hora semana de tutoría.	<ul style="list-style-type: none"> · Reflejar los sentimientos correctamente a un nivel 3 o superior en la Escala de Carkhuff. · Reflejar la satisfacción y facilitar feed-back un mínimo de cuatro veces. 	El orientador valida la competencia observando a los estudiantes durante las actividades y viendolos en la grabación del video.

FUENTE: Adaptado de Johnson y Whitfield (1991, p. 49).

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, V. (1993), «Ámbitos temáticos y opciones metodológicas de la investigación en el campo de la orientación», *Revista de Orientación Educativa y Vocacional*, IV, 5, 11-23.
- Álvarez, V. y Hernández, J. (1998), «El modelo de intervención por programas», *Revista de Investigación Educativa*, 16 (2), 79-123.
- Álvarez, V.; Rodríguez, A.; Cruz, J.M. y Romero, S. (1995), «Investigación sobre orientación desde la universidad: entre la realidad y la utopía», *Revista de Investigación Educativa*, 26, 253-283.
- American Counseling Association, (1995), *Code of ethics and standards of practice*, Alexandria, VA: Author.
- Atkinson, D.; Furlong, M. y Janoff, D. (1978), «A four-component model for proactive accountability in school counseling», *School Counselor*, 26, 222-228.
- Bartolomé, M. (1986), «Investigación-acción», en *Libro homenaje al Dr. Fernández Huerta*, Madrid, CSIC.
- Borders, L.D. & Drury, S.M. (1992), «Comprehensive school counseling programs: A review for policymakers and practitioners», *Journal of Counseling and Development*, 70 (4), 487-498.
- Buendía, L.; Colas, P. y Hernández, F. (1998), *Métodos de investigación en psicopedagogía*, Madrid, McGraw-Hill/Interamericana.
- Colas, P. (1990), «Aplicaciones y aportaciones de la investigación-acción participativa a los programas de intervención educativa», *Revista de Investigación Educativa*, 8, 16, 271-277.
- Cook, T.D. y Reichardt, C.S. (1986), *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*, Madrid, Morata.
- Fairchild, T.N. (1986), «Time analysis: Accountability tool for counselors», *School Counselor*, 34, 36-43.
- García Ramos, J.M. (1992), «Recursos metodológicos en la evaluación de programas», *Bordón*, 43, 4, 461-476.
- Gelso, C.J. (1979), «Research in counseling: Methodological and professional issues», *The Counseling Psychologist*, 8 (3), 7-36.
- Gysbers, N. & Henderson, P. (1994), *Developing and managing your school guidance program*, Alexandria, VA.: American Counseling Association.
- Gysbers, N.; Hughey, K.; Starr, M. & Lapan, R. (1992), «Improving school guidance programs: A framework for program, personnel and results evaluation», *Journal of Counseling and Development*, 70 (5), 565-570.
- Hansen, J.B. (1993), «Is educational reform through mandated accountability an oxymoron?», *Measurement and evaluation in counseling and development*, 26 (1), 11-21.
- Heppner, P.; Kivlighan, D. & Wampold, B. (1993), *Research design in counseling*, Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Johnson, S.K. & Whitfield, E.A. (1991), *Evaluating guidance programs*, Iowa city, IA: American College Testing.

- Lambert, M.; Ogles, B. & Masters, K. (1992), «Choosing outcome assessment devices: An organizational and conceptual scheme», *Journal of Counseling and Development*, 70, 527-532.
- Lázaro, A. (1983), «Tendencias temáticas en los estudios sobre orientación escolar en España», *Bordón*, 246, 17-27.
- Lombana, J.H. (1985), «Guidance accountability: A new look at an old problem», *School Counselor*, 32, 340-346.
- Maher, C.A. & Bennett, R.E. (1984), *Planning and evaluating education services*, Englewood Cliffs, NJ.: Prentice-Hall.
- Marshall, C. & Rossman, G.B. (1989), *Designing qualitative research*, Newbury Park, CA: Sage.
- Matuszek, P.A. (1981), «Program evaluation as consultation», en CONOLEY, J.C. (Ed.), *Consultation in schools: Theory, research, procedures*, New York: Academic Press.
- Midkiff, R.M. Y Burke, J.P. (1987), «An action research strategy for selecting and conducting program evaluations», *Psychology in the Schools*, 24, 135-144.
- Miguel, M. de (1985), «Evaluación de la investigación orientadora», en VVAA, *La orientación escolar ante la reforma de las enseñanzas medias y el empleo juvenil*, Madrid, 513-516.
- Monette, D.; Sullivan, T. & Dejong, C. (1990), *Applied social research: Tool for the human services*, Fort Worth, TX: Holt, Rinehart & Wiston.
- Patton, M.Q. (1990), *Qualitative evaluation and research methods*, Newbury Park, CA: Sage.
- Pérez Juste, R. (1992), *Evaluación de programas de orientación*, Actas del V Seminario Iberoamericano de Orientación, Madrid, AEOEP.
- Repetto, E. (1995), «La orientación como intervención psicopedagógica. Avances más relevantes en la investigación de algunos modelos», *Revista de Investigación Educativa*, 26, 233-251.
- Rodríguez Espinar, S. (Coord.) (1998), «Orientación. Aspectos actuales y futuros» (nº Monográfico), *Revista de Investigación Educativa*, 16 (2).
- Sanz Oro, R. (1993), «Evaluación de programas de orientación» (pp. 207-237), en Pérez Juste, R. et al. *Evaluación de programas y centros educativos*, Madrid, UNED.
- Sanz Oro, R. (1998-3ª Ed. rev. y act.), *Evaluación de programas en orientación educativa*, Madrid, Pirámide.
- Sanz Oro, R. (1999), *Los departamentos de orientación en educación secundaria: roles y funciones*, Barcelona, Cedecs.
- Sexton, T.; Whiston, S.; Bleuer, J. & Walz, G. (1997), *Integrating outcome research into counseling practice and training*, Alexandria, VA: American Counseling Association.
- Tejedor, F.J. (1994), «Perspectivas metodológicas actuales de la evaluación de programas en el ámbito educativo», *Revista de Investigación Educativa*, 23, 93-127.
- Walz, G. & Bleuer, J. (1993), *Counselor efficacy. Assessing and using counseling outcomes research*, ERIC/Counseling and Personnel Services Clearinghouse, School of Education, The University of Michigan, Ann Arbor.
- Weis, C.H. (1991), *Investigación evaluativa*, Méjico, Trillas.

- Whiston, S.C. & Sexton, Th.L. (1998), «A review of school counseling outcome research: Implications for practice», *Journal of Counseling and Development*, 76 (4), 412-426.
- Whiston, S.C. (1996), «Accountability through action research: Research methods for practitioners», *Journal of Counseling and Development*, 74, 616-623.
- Worzbyt, J.C. & O'rourke, K. (1989), *Elementary school counseling: A blueprint for today and tomorrow*, Muncie, Indiana: Accelerated Development Inc.