
LÍNEA DE INVESTIGACIÓN

Revista Investigación Educativa - Vol. 7 - n.º 14 - 1989 (P. 49 - 77)

DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN EL ÁREA DE MIDE DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA

por
Leonor Buendía Eisman
Rafael Sanz Oro

INTRODUCCIÓN

Desde que aparece el primer número de la Revista de Investigación Educativa hemos seguido, con gran interés, las líneas de Investigación de las diferentes Universidades. Esto nos permitía, a una de las más jóvenes secciones de Pedagogía, conocer que se hacía en aquellos centros con mayor trayectoria en el ámbito de la investigación y por donde caminaban los intereses conceptuales y metodológicos del resto de los compañeros.

En no pocas ocasiones hemos acudido a los responsables de los diferentes trabajos reseñados, en busca de ideas que a veces se materializaban en interesantes intercambios y en no pocas ocasiones en ayudas fundamentales para proseguir en una labor bastante solidaria. Hoy, la situación ha variado sustancialmente. Antes de comentarla, consideramos de interés describir muy someramente los antecedentes.

En el B.O.E. de 22 de junio de 1982 se publicó una Orden del M.E.C por la que se aprobaba la implantación del Plan de Estudios de la Sección de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Granada. En octubre de 1982 comenzó el primer curso de este plan. El Departamento estaba constituido por sólo cinco profesores.

Hoy, con las tres áreas de conocimiento hay constituidos dos departamentos. El departamento de Pedagogía, formado con las áreas de MIDE y Teoría e Historia de la Educación, y el departamento de Didáctica y Organización Escolar.

LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Sería deseable que cada Departamento tuviera una línea de investigación; entendiéndose por esta, todos aquellos trabajos que giran en torno de un núcleo temático. Y decimos que sería deseable porque permitiría profundizar en un mismo tema desde diferentes aspectos e incluso con diferentes perspectivas, a la vez que fomenta las

investigaciones en equipo, tan necesarias para el enriquecimiento de todo investigador. Pero esto que planteamos como deseable, en nuestro caso ha sido bastante difícil porque exige muchos años de trabajo así como medios suficientes, y en ambas cosas hemos sido deficitarios.

La mayoría de las investigaciones realizadas han girado en torno a los siguientes núcleos temáticos:

- 1.—Rendimiento Académico y Estilos cognitivos
- 2.—Aspectos Metodológicos
- 3.—Orientación Educativa.

1. Investigaciones sobre Rendimiento y Estilos Cognitivos

Aunque el interés por el rendimiento académico ha tenido una larga trayectoria en la investigación educativa, en nuestro país es a partir de 1970 con la L.G.E. cuando más proliferan estos estudios, siendo objeto de numerosas publicaciones, reuniones científicas y seminarios sobre el tema.

Nuestro Departamento, no se sustrae a este interés general y plantea una investigación, financiada en el XI Plan de Investigaciones del M.E.C. cuyo objetivo general fue conocer los factores determinantes de rendimiento académico en la EGB. Esta investigación, muy en la línea de las realizadas por Gilly (1978); Pelechano (1977); Pérez Serrano (1981); Rodríguez Espinar (1982), etc., da como resultado una tesis doctoral, dos tesis de licenciatura y varias publicaciones sobre el tema (Buendía Eisman 1985a).

Una importante novedad en este trabajo fue introducir, junto a las clásicas variables del alumno (aptitudes, personalidad, sexo, edad, etc.), variables de actuación docente. No obstante consideramos en su momento, que esta línea de investigación podría enriquecerse estudiando el rendimiento en función del estilo cognitivo; y aunque los trabajos sobre el tema en España eran pocos, a excepción de los realizados por el Departamento de Pedagogía Experimental y Orientación de la Universidad Complutense de Madrid (1983), y algunos otros desde la sección de Psicología, comenzamos en esa línea en la que aún continuamos.

Los Estilos Cognitivos que han dado lugar a mayor número de investigaciones ha sido Reflexividad-Impulsividad, y Dependencia e Independencia de campo ¹. Es sin duda este último, el que ha recibido mayor atención: García Ramos (1982); De la Orden Hoz (1983), Carretero y Palacios (1983), Fernández Ballesteros (1980), Forteza (1985), entre otros.

Este interés puede estar motivado, además de por su indudable importancia, por el hecho de tener instrumentos para su medición (el test EFT) que permiten realizarlo en grupo; a la vez que técnicamente es bastante aceptable por su buena fiabilidad y validez.

1. En las siguientes páginas cuando aparezca EC, RI, DIC debe leerse: Estilo Cognitivo, Reflexividad-Impulsividad, Dependencia -Independencia de Campo.

La R-I, ha sido objeto también de importantes investigaciones como pone de manifiesto la amplia revisión realizada por Palacios (1982). No obstante, como señala Forteza (1985), el estudio de la R-I, presenta algunos problemas derivados del instrumento clásico de medición (el test MFF), así como de la utilización de los datos obtenidos con este instrumento. Dichos problemas los hemos solventado en nuestras investigaciones (Buendía Eisman 1985b), utilizando el test MFF-20 de Cairns y Cammock (1978) e incluyendo los índices de Impulsividad y Eficiencia de Salkin y Wright. (1977).

El Departamento de Pedagogía plantea durante los cursos 1983-1984 y 1984-1985 dos tesis, una sobre DIC y rendimiento en Matemáticas y otra, sobre R-I y rendimiento en lectura.

En la primera investigación se concluyó que existían diferencias significativas entre Dependientes e Independientes de campo. Los Independientes, resuelven más y mejor las tareas de tipo aritmético que los Dependientes. Nos situamos en la misma línea de Cohen (1969), Kagan y Zahn (1975), que en sus respectivos estudios resaltan la importancia del enfoque analítico para la resolución de estas tareas; enfoque propio de los sujetos Independientes de Campo.

No encontramos relaciones entre el sexo y el DIC. A resultados similares llegaron Dickie (1979) y Renci (1974). Witkin y colaboradores (1962), Clack (1970), atribuyeron a los varones valores más altos en la estructuración de las situaciones, aspecto claramente relacionado con los Independientes de Campo.

En el segundo trabajo, rendimiento en lectura y EC, se siguieron las indicaciones de Margolis, Leonard, Brannigan y Heverly (1980) y Palacios (1982) para la clasificación de los sujetos en reflexivos e impulsivos, ya comentada anteriormente. Esto supone, que además del criterio de división por la media, se utilicen los índices de impulsividad y eficiencia (Salking y Wrihg, 1977). De este modo, quedan incluidos en el estudio todos los sujetos: reflexivos, impulsivos, lentos inexactos y rápidos exactos.

Los resultados fueron bastante sobresalientes.

- Las correlaciones más altas se obtienen entre los errores en el MFF-20 (alumnos impulsivos) y los errores en las pruebas de lectura.
- La correlación entre los tiempos de latencia y los errores en exactitud lectora es negativa y de gran intensidad.
- La relación entre errores en comprensión lectora y el índice de impulsividad, es igualmente significativa.

Este estudio se sitúa en la misma línea de Lesiak (1978); Lahey y Stagg (1978); Beck (1981); Sidney y Reichman (1984). En todos ellos se pone de manifiesto la relación entre alumnos impulsivos y dificultades lectoras.

A la luz de estos resultados ofrecimos nuestra colaboración a los centros en los que se había realizado esta investigación, para que los alumnos, con dificultades escolares, pudieran ser ayudados con un programa de intervención, diseñado para tal fin.

El programa consistía en proporcionar, a los sujetos impulsivos, las estrategias necesarias para enfrentarse reflexivamente a las tareas en las que ellos encontraban dificultad. Estas estrategias estaban basadas en las técnicas de autoinstrucción, propuestas por Meichenbaum (1971 y 1979).

El trabajo se llevó a cabo en tres centros, durante ocho semanas, con cinco sesiones de treinta y cinco minutos cada una.

Terminada la experiencia podemos concluir que el entrenamiento, con autoinstrucciones, fue altamente eficaz. Los alumnos impulsivos, tras la experiencia, cometieron significativamente menos errores en una prueba, postest, de Matemáticas y Lectura. (Buendía Eisman 1985b y 1988).

BASES TEÓRICAS QUE HAN FUNDAMENTADO NUESTRO TRABAJO

Conceptualización del estilo cognitivo

En el estudio del EC, ha existido poca claridad terminológica, llevando a los investigadores a confusiones importantes sobre el tema. Así, Gazner (1953) y Guilford (1967), utilizan el término actitudes cognitivas para destacar el papel de los factores motivacionales en la percepción; Klein (1954) y Gardner (1959) hablan de controles cognitivos; Messick (1976) se refiere a las estrategias cognitivas como modos generales de funcionamiento mental, estableciendo diferencias precisas entre: actitudes cognitivas, que hacen referencia al contenido del conocimiento y estilos cognitivos, cuando se refiere a la manera de procesar la información. Para Forteza (1985) el concepto de EC se refiere básicamente al constructo hipotético desarrollado para explicar parte de los procesos que median entre el estímulo y la respuesta, incluyendo los aspectos cognitivos y no cognitivos o afectivos-dinámicos del individuo.

Las diferentes revisiones hechas sobre EC, clasifican las definiciones de diferente manera, en función del criterio de agrupación elegido. Carretero y Palacios (1982) engloban en dos grupos las definiciones:

a) Definiciones que giran en torno al carácter fronterizo del constructo.

Es sin duda el concepto de Witkin (1969) sobre EC, el más representativo de este grupo. Los considera como manifestaciones, en la esfera cognitiva, de dimensiones más amplias de funcionamiento personal, evidentes también en otras áreas de la actividad psicológica individual. Los estilos cognitivos nos hablan sobre otras cosas, además de sobre lo cognitivo.

b) En este grupo incluyen las definiciones que atienden, de forma preferente, a los aspectos cognitivos, a las estrategias y procedimientos para la resolución de problemas. En esta línea se sitúan las definiciones de Kagan, Moss y Sigel (1963) y Kogan (1971).

Forteza, Sánchez y Quiroga (1985), en el prólogo al libro de Witkin y Goodenough (1985), realizan la clasificación en función de tres aspectos: Qué tipo de dimensión señalan que es, en qué está involucrada, y de qué da cuenta.

Como resultado, ofrecen la siguiente clasificación:

a) Definiciones que resaltan el EC como variable moduladora del funcionamiento individual: aspectos cognitivos y no cognitivos. (Santostefano, 1969; Royce, 1973; Kogan, 1976).

b) Definiciones que resaltan el papel del EC como variable integradora de los aspectos cualitativos de la cognición (Broverman, 1964; Witkin, 1964).

c) Definiciones que resaltan el papel del EC como variable integradora del funcionamiento individual general (Klein, 1954; Vernon, 1973; Huteau, 1980).

Esta clasificación presenta la ventaja de ofrecernos la evolución que ha habido en las investigaciones sobre el EC, en cuanto a la consideración de qué tipo de variable es.

Principales Estilos Cognitivos Estudiados

Durante los últimos cuarenta años, la mayoría de las investigaciones se han centrado en los siguientes estilos cognitivos.

- Tolerancia a las experiencias irreales (Klein y Schlesinger, 1949). Hace referencia al grado en que los sujetos se alejan de una orientación estricta de la realidad y aceptan experiencias perceptuales que saben que no son reales.
- Estilo de Conceptualización (Gardner 1973). Se refiere a la forma en que despliegan la atención los diferentes individuos.
- Escrutinio (Schlesinger, 1954; Gardner, 1959) Hace referencia a la forma en que despliegan la atención los diferentes individuos.
- Diferenciación -Integración (Harvey 1962). La diferenciación se considera como la capacidad que tienen los sujetos para diferenciar estímulos a lo largo de distintas dimensiones; la integración se refiere a la capacidad para utilizar reglas y poder combinar dichas dimensiones.
- Control restrictivo -control reflexivo (Klein, 1954). Hace referencia al grado en que los sujetos son susceptibles a la interferencia de estímulos irrelevantes, en la realización de una tarea.
- Serialista -Holista (Pask, 1976). Los serialistas procesan la información en cadena, sumando cada elemento nuevo a los ya existentes. Los holistas procesan la información como un todo.
- Dependencia -Independencia de Campo. Witkin (1962), señala dos funcionamientos diferentes en las actividades perceptivas e intelectuales. En una, el individuo percibe de forma difusa y global. El otro supone un funcionamiento perceptivo estructurado y definido, mostrando una cualidad fundamentalmente analítica. La primera forma de funcionar define a los dependientes de campo; la segunda, a los independientes.

— Reflexividad -Impulsividad. Los orígenes del constructo, se deben a Kagan, Moss y Sigel (1963). Estudiaron las distintas formas que los sujetos tienen de ejecutar tareas de emparejamiento, de acuerdo con un criterio conceptual. El instrumento más empleado fue el test de estilos conceptuales (CST). Este test, se compone de diez ítems; cada uno de los cuales presenta tres dibujos simples de un objeto. El sujeto debe señalar, en cada grupo de dibujos, dos que se parezcan en algo; a la vez que indica la razón del emparejamiento realizado. Las conclusiones a que se llegaron, utilizando esta prueba, orientaron importantes investigaciones sobre los conceptos reflexivo-impulsivo. Los tiempos de respuesta prolongados, en tareas de reconocimiento perceptivo, se conceptualizaron con el nombre de reflexividad; mientras que los tiempos de respuesta rápidos, se conceptualizaron como impulsividad.

Aunque como veremos en otro apartado posterior, el estudio de la R-I se hace extensivo también a los errores en la respuesta, en este primer momento, la operacionalización del constructo reposaba solamente sobre los tiempos de respuesta.

1.1. Investigaciones sobre Dependencia e Independencia de Campo

Este EC se ha estudiado desde diferentes perspectivas, relacionándolo con variables contextuales, interpersonales, factores biológicos o incluso habilidades sociales. Pasamos a exponer brevemente algunas de las más importantes investigaciones realizadas; clasificándolas, en función de las variables relevantes, con las que se intenta establecer relación.

- a) Factores socio-culturales.
- b) Estudios transculturales.
- c) Habilidades en resolución de problemas.
- d) Factores biológicos.

Factores Socio-Culturales

Como la mayoría de las dimensiones psicológicas, el DIC se construye en la interacción del organismo con el medio social. Esta interacción ha sido mayormente estudiada sobre las pautas de crianza de los niños.

Entre los primeros estudios que recogemos sobre el tema, está el de Witkin y colaboradores (1962). Formulan la hipótesis de que las prácticas educativas que alientan el funcionamiento autónomo de los niños, facilitan la diferenciación perceptiva y por lo tanto fomentan la IC.

La investigación desarrollada confirma la hipótesis y da lugar a una serie de estudios con las siguientes conclusiones:

— Las madres que fomentan la autonomía durante la socialización, tienen hijos

- más IC. A esta misma conclusión llegan, Dyck (1966) y Munroe & Munroe (1975).
- Los padres que utilizan prácticas rígidas y severas en la educación, tienen hijos más DC. En esta misma línea se sitúan Vernon (1965), Berry (1975), Bruner (1978), Buendía (1978).
 - Cuando los estudios están basados en la observación de la familia como un todo (índice de participación, interrupción de las conversaciones familiares, etc.), se concluye que aquéllas en las que los padres dominan las interacciones familiares, tienen hijos más DC. (Dreyer, 1975). De la misma manera, un excesivo proteccionismo materno, fomenta la DC. (Lynn, 1962 y 1969; Busse, 1969; Schooler, 1972; Lee, 1974; Trent, 1974; Dreyer, 1975.)
 - Los estudios relacionados con la ausencia de la madre, no han mantenido conclusiones consistentes (Trent, 1974). Sin embargo, las investigaciones realizadas con niños que no se identifican con la madre, los presentan más IC. (Biery, 1960; Constantinople, 1974).
 - Por último, un importante grupo de investigaciones relacionan la familia numerosa con niños IC; y la familia reducida con los IC. (Holtzman, Díaz Guerrero y Swartz, 1975; Claeys y Mandosi, 1977).

Estudios transculturales

Okonji (1980), dice que el modelo cognitivo de Witkin ha sido el que más trabajos transculturales ha inspirado, exceptuando la teoría de Piaget.

La mayoría de estos estudios, siguen la dirección del modelo ecológico de Berry (1967). Éste formula que las diferentes relaciones entre el organismo y el ambiente, crean distintas demandas físicas y psíquicas en los individuos, para adaptarse al medio en que viven.

En este grupo de investigaciones hay que destacar la importante revisión de Witkin y Berry (1975). Parten de la hipótesis de que los miembros de las sociedades que enfatizan, en gran manera, la conformidad serán individuos DC y bajos en aptitud de reestructuración. Por el contrario, los miembros de las sociedades en las que hay una mayor tolerancia a la autonomía, serán más IC y mejores en reestructuración. Se han comparado:

- Culturas diferentes e incluso subculturas. (Mexicanos y norteamericanos, cubanos y norteamericanos, mexicanos y anglo-americanos, colombianos y norteamericanos, etc.) (Witkin y Goode-noug, 1985, pp. 126-135).
- Grupos nómadas y sedentarios. (Berland, 1977 y Murdok, 1969.)
- Tribus de agricultores de Sierra Leona, los temne y los mendes, que difieren en el grado de severidad en la educación de sus hijos (Daeson 1967).
- Sociedades rígidas y sociedades abiertas (Pelton 1968).

Habilidades en resolución de problemas

Los primeros trabajos giran en torno a las relaciones del DIC y factores de Inteligencia. En esta línea se sitúan las investigaciones de Cohen (1956 y 1957). Obtiene relaciones significativas entre, las puntuaciones en IC y el factor analítica del Wais. Posteriormente se dirigen a resaltar la relación del DIC y los logros académicos. Destacan en este sentido las siguientes investigaciones:

- Relaciones entre DIC y logro académico (Dubois y Cohen 1970).
- Estrategias que utilizan en el aprendizaje los DC e IC. Los IC muestran mayor discontinuidad en la curva del aprendizaje de conceptos. Tienen a usar procesos de contrastar hipótesis mientras que los DC aprenden más regularmente.
- Relaciones del DIC con la tareas de tipo Piagetiano. (Pascual-Leone, 1969; Neimark, 1979; Case, 1974). Mantienen que el DIC está en función del tipo de tarea. Los DC prestan más atención a los aspectos figurativos, lo que les impide obtener todo el provecho posible en situaciones y tareas que exigen concreción. Los temas de tipo Piagetiano exigen más una percepción analítica que global; por lo que obtienen mejores resultados los IC.

Factores Biológicos

Otro grupo de investigaciones han estado dirigidas al estudio de la relación del DIC con factores Biológicos. Estos estudios pueden agruparse en dos bloques:

Relaciones endocrino cognitivas, y, Factores genéticos y DIC.

Las primeras parten de los trabajos de Broverman y colaboradores (1964). El autor se centra en dos conjuntos de situaciones cognitivas, denominadas, tareas de automatización y tareas de reestructuración. Las tareas de automatización se caracterizan por respuestas simples, emitidas rápidamente. En las tareas de reestructuración las respuestas son más complejas y caracterizadas por una mayor inhibición.

Estas situaciones cognitivas las relacionan con niveles de andrógenos y estrógenos, y estudia los efectos de estas y otras hormonas, como la testosterona, sobre las aptitudes cognitivas.

El segundo grupo de investigaciones, DIC y factores genéticos, tienen su origen en la hipótesis de que las aptitudes de visualización espacial y desenmascaramiento, están influidas por un gen recesivo, ligado al cromosoma X. (Witkin, 1985).

Sobre esta hipótesis se realizan estudios correlacionales en los que se espera una alta relación entre el DIC y la pareja padre-hija o madre-hijo, y ninguna correlación entre la pareja padres-hijos, del mismo sexo. Los resultados no fueron significativos y en general poco consistentes. (Carter, 1976; Peterson, 1976).

1.2. Investigaciones Sobre Reflexividad-Impulsividad

Este estilo cognitivo ha sido ampliamente estudiado, desde su configuración por Kagan y colaboradores (1964).

La primera revisión sobre el tema, que hemos realizado, es la de Kagan y Kagan (1970). En las investigaciones recogidas, la hipótesis de partida es que la ansiedad está en la base del comportamiento reflexivo o impulsivo. La medición, de este EC, estaba basada sólo en las latencias de las respuestas. A los reflexivos les preocupa cometer errores. Los impulsivos, experimentan poca ansiedad al dar respuestas erróneas, sin embargo, les genera tensión que se les considere incompetentes.

Revisiones posteriores realizan: Wrigh y Uliestra (1977) sobre R-I y procesamiento de la información; Becker, Bender y Morrison (1978) y J. Palacios (1982) sobre los problemas de la medición del R-I; y Kogan (1972), Durya y Glover (1982) y Carretero y Palacios (1982) sobre implicaciones educativas del estilo cognitivo, R-I.

La extensión del tema nos obliga a centrarnos en un sólo aspecto, por lo que ofreceremos sólo las investigaciones sobre R-I y variables implicadas en la Educación.

a) R-I y Atención.

El primer estudio, sobre este tema, es el de Kagan, Rosman, Day, Albert y Phillips (1964) que señalan cómo los niños impulsivos, observados en distintas situaciones, son más distraídos que los reflexivos que se presentaban más atentos y concentrados.

Ault, Crawford y Jeffrey (1977), indican que los sujetos reflexivos obtienen puntuaciones más altas que los impulsivos, en tareas de tiempo de reacción en las que hay que mantener la atención.

Campbell (1973), concluye que los niños impulsivos, en situaciones de juego, tienen más problemas para mantener la atención que los reflexivos.

Messer (1976), hace una revisión sobre R-I y constata, igualmente, que los niños impulsivos muestran niveles de atención más bajos que los reflexivos. A la misma conclusión llega Brown y Wyne (1984).

b) Desarrollo Intelectual y R-I.

En las investigaciones consultadas, la variable desarrollo intelectual, ha sido conceptualizada, como el resultado obtenido en los test de inteligencia. Como consecuencia, la relación entre R-I e inteligencia, estará fuertemente condicionada al tipo de prueba utilizado para su medición. (Margolis, 1982). Cuando la prueba de inteligencia no admite incertidumbre en la respuesta, la correlación entre las puntuaciones en el test y las puntuaciones obtenidas en la medición de este EC, son muy bajas.

c) R-I y Memoria.

La relación encontrada, entre R-I y Memoria, ha sido alta en todos los estudios

consultados. (Kilburg y Sigel, 1973, Zelmiker y Jeffrey, 1976 y 1979). Los sujetos reflexivos cometen significativamente menor número de errores en el recuerdo de series. A su vez, al evocar la serie, dan muchos más detalles que sus compañeros impulsivos.

d) R-I y Rendimiento Académico.

Messer, 1970; Kogan, 1982 y Brown y Wine, 1984, encuentran relaciones significativas entre este constructo y el Rendimiento, considerado éste globalmente. Sin embargo, la mayoría de los estudios han estado enfocados hacia un área de aprendizaje determinada; siendo las matemáticas y la lectura las que mayor interés han despertado.

El mayor rendimiento en matemáticas, estudiado fundamentalmente por Karmos (1981), está directamente relacionado con la reflexión.

Neimark, (1975) que estudió las relaciones entre R-I y tareas de tipo piagetiano, apenas obtuvo correlaciones; y sólo apunta una ligera superioridad de los sujetos reflexivos, en tareas de combinatoria; pero en ningún caso significativas.

Ancillotti, (1982) al realizar un estudio sobre conservación de la sustancia, obtuvo resultados diferentes a los expuestos anteriormente. Concluye, atribuyendo mayor maduración a los sujetos reflexivos.

El rendimiento en lectura ha sido objeto de numerosas investigaciones (Buendía Eisman, 1988), basadas, en que los procesos básicos implicados en el proceso lector, son similares en todo el mundo; independientemente del idioma, de su estructura, y de los caracteres y tipos de letras empleados. Son diferencias individuales, en igualdad de circunstancias, las que permiten un más rápido o lento aprendizaje lector.

Los primeros en señalar la relación entre estilo analítico y aprendizaje de la lectura, fueron Kagan, Moss, y Sigel (1963). Para estos autores, los sujetos se enfrentan de forma diferente a las tareas lectoras, adoptando estrategias que caracterizan estilos distintos. Los reflexivos obtienen mejores resultados que sus compañeros impulsivos, tanto en reconocimiento de palabras como en rendimiento lector general, o comprensión general. A estas mismas conclusiones llegan: Kagan, (1965); Lesiak, (1978); Readance y Balwin, (1978); Lefton, Lahey y Stagg (1978); Beck, (1981); Snider, (1982); Carbo, (1983); Learner y Richman, (1984); Buendía Eisman, (1985b y 1988).

2. Aspectos Metodológicos

Al área de MIDE se le pedía, desde otras áreas de conocimiento o desde otros centros y niveles Educativos, información y asesoramiento sobre aspectos del proceso de investigación. A veces eran simples formalismos o cuestiones de dominio común entre los compañeros del área, otras exigían mayor profundización en el tema, por tratarse de aspectos más puntuales que requerían una especialización. Así surge la necesidad de profundizar sobre aspectos del proceso investigador en la metodología

observacional. Sobre esta línea, mucho más nueva en nuestro departamento que las anteriores, sólo vamos a apuntar la situación en que nos encontramos. En próximas publicaciones ofreceremos resultados más concretos sobre el tema.

2.1. Análisis de secuencias para la Evaluación de la interacción

La conducta social, no es un hecho estático que se da en un momento concreto y en el que la evaluación del producto final podría ser suficiente para comprender el significado del fenómeno; muy al contrario, en esta conducta, entendida en términos diádicos, se destaca la importancia de los procesos para comprender los mecanismos que subyacen en los mismos.

De la necesidad de profundizar en el estudio de estos procesos, tan demandados por la comunidad educativa, se está realizando un estudio en el departamento, que tiene como objetivo profundizar en las técnicas de análisis de secuencias para resolver problemas de ordenación de conductas en el tiempo, y dar una mejor explicación a dicha conducta, momento a momento. De este modo, conociendo las distintas cadenas secuenciales que tienen lugar en el proceso de desarrollo cognitivo, se puede intervenir en ellas para potenciar o modificar una determinada conducta.

Esta dimensión temporal que subyace en el proceso de interacción (Bakeman y Gottman, 1986) ha sido tratada desde dos puntos de vista. En uno se aborda el tema con unidades de tiempo presentes (lo que ocurre en sucesivos segundos), en el otro interesa, fundamentalmente, lo que sigue a determinados sucesos. En ambos casos consideramos, que la mejor respuesta, de este proceso dinámico, la encontramos en el enfoque secuencial. Con esta metodología, no sólo se aclara el proceso dinámico de la interacción social sino que permite realizar una buena evaluación del mismo.

2.2. Diferentes enfoques en el estudio de la interacción Social

Hasta la década de los cincuenta, el estudio de la interacción estaba basado en la técnica de cuestionario y en su posterior análisis. A partir de los años sesenta se empiezan a realizar experimentos, para dar una explicación al proceso interactivo; y es a partir de 1970 cuando comienzan a realizarse estudios, con la metodología observacional, que demandan otro tipo de tratamiento, por la propia naturaleza de los datos. Con diferentes técnicas de análisis de las observaciones, la atención se ha centrado en el aspecto sucesivo de la conducta interactiva, con la idea de captar el carácter distintivo del vaivén del intercambio social.

Los primeros estudios se limitaban al examen de secuencias muy breves, utilizándose el análisis de las probabilidades condicionales en la sucesión de acontecimientos. Se pretendía determinar las contingencias entre las respuestas inmediatamente adyacentes de los participantes en una interacción (Lewis y Lee Pinter, 1974).

Estos análisis tienen serias limitaciones.

¹ No hay garantías de que las respuestas sean suscitadas por el acontecimiento

inmediatamente precedente, y no por algo que sucediera inmediatamente anterior a esa secuencia.

2ª El análisis supone que la conducta está determinada por acontecimientos singulares, en vez de estarlo por los múltiples factores que de hecho acontecen y que habría que tener en cuenta.

3ª La aplicación de modelos de regresión, a las series temporales que representan las conductas de los participantes en la interacción, ha estado más restringida debido, en parte, a la mayor complejidad de las herramientas estadísticas necesarias (funciones de densidad espectral, funciones de coherencia entre series, el ajuste de modelos en el dominio del tiempo, etc.). Ha sido; Gottman (1979 y 1981) el que más nos ha acercado a estos análisis.

Algunos de estos problemas son hoy minimizados utilizando el análisis secuencial de retardo. Este método, desarrollado fundamentalmente por Sackett (1974, 1979, 1980), se aplica a sistemas de categorías que han sido registradas secuencialmente. Cada categoría se conceptualiza como una variable dicotómica (ocurre no ocurre) y la finalidad del método es obtener la "trayectoria" de la probabilidad de que ocurra cada una de las conductas, con un conjunto de retardos, en relación a una de ellas tomada como criterio.

Según el tipo de datos secuenciales recogidos, los retardos pueden ser, discretos o continuos; lo que constituye un análogo de los modelos markonianos, en tiempo discreto o tiempo continuo.

La aplicación del método de retardos de Sackett en el análisis de la conducta interactiva, se halla limitado a datos secuenciales no concurrentes; sin embargo los datos concurrentes, son cada vez más comunes, sobre todo cuando existe facilidad para registrar electrónicamente las situaciones de interacción (Marton Minde, y Ogilnis, 1981). Para estos autores, el método debe ser modificado o ampliado para poder analizar adecuadamente todo tipo de datos y poner de relieve las relaciones de dependencia secuencial, tanto en la conducta intraindividual como en la interindividual. Además hay que tener en cuenta que, uno y otro tipo de dependencias secuenciales están relacionadas y que la autodependencia de la conducta de uno de los individuos ha de ser controlada estadísticamente, si se desea obtener una dependencia intraindividual no contaminada, por ese efecto. (Martin et Al, 1981).

La introducción de los modelos log-lineales, para el análisis de las situaciones de interacción, permiten abordar este problema a la vez que analizamos con ellos la concurrencia de los datos.

Las diversas publicaciones, aparecidas los últimos años en este sentido, representan un primer avance en la consecución de un método de análisis secuencial integrado (concurrente y multivariado), para el tratamiento de datos categóricos, procedentes de la interacción. (Allison y Liker, 1982; Dillon Madden y Kuman, 1983; Budescu, 1984; Freick y Novak, 1985).

Así pues, de acuerdo con Dillon y colab. (1983) y Freick y Novak, (1985), el análisis de secuencias de la interacción ha evolucionado, desde una preocupación por

determinar la dependencia o independencia de las conductas, hacia el desarrollo de métodos que explican la naturaleza y estructura de esta dependencia.

Es en este punto en el que nos encontramos en el Departamento. Esperamos poder ofrecer en breve los resultados obtenidos al aplicar estos métodos al estudio de la conducta interactiva.

3. Orientación Educativa

En cuanto hace referencia a la Orientación Educativa dentro del área MIDE en nuestro Departamento, señalar, entre otras razones, que al no haber la correspondiente especialidad, no resulta fácil que se generen muchos trabajos de investigación.

Actualmente, amén de algún trabajo de investigación puntual sobre evaluación de programas de orientación (Sanz Oro, 1990a), las líneas de investigación que estamos desarrollando van en dos direcciones. Por una parte, *La Orientación Académica y Profesional en la Universidad* y por otra, *El diseño, ejecución y evaluación de Programas de Orientación en EGB y EEMM*.

A) ORIENTACIÓN EN LA UNIVERSIDAD

1. Introducción

Ya en la Ley General de Educación (¡hace 20 años!) se reconoce el derecho a la orientación de todos los estudiantes, y por tanto, también del alumno universitario. No obstante los trabajos pioneros que se realizaron durante la década de los setenta (Díaz Allue, 1973, 1976; González Simancas, 1973) que constituyeron las primeras voces que se levantaron desde la enseñanza superior en favor de ese derecho, nunca nuestro país se ha distinguido por reconocer la importancia de estos servicios. Es más la situación actual de la orientación viene enmarcada por dos rasgos característicos que han sido como una constante histórica: ausencia de voluntad política impulsora y dispersión orgánica administrativa (Sanz Oro, 1982).

Será el Ministerio de Trabajo y Seguridad Social quien asumirá el problema del desempleo de licenciados universitarios haciendo surgir los primeros COIES al amparo de la Fundación Universidad-Empresa en el curso 1975-76 (Montoro, 1983). Estos Centros de Orientación e Información de Empleo junto a los Centros de Orientación Profesional del INEM, ante las urgentes necesidades laborales, pierden las funciones de orientación profesional para adultos, y aún peor, las de atención a jóvenes en período de transito a la vida adulta. Como afirma Echeverría (1988) recuperar esas funciones "... supone un cambio de visión y una nueva metodología de trabajo que exige partir de un diagnóstico racional y científico de las necesidades, planificar y desarrollar, de acuerdo con ellas, la actividad orientadora y evaluar los resultados". (p. 406).

2. Fundamentos de carácter teórico: la teoría del desarrollo

Si aceptamos que un orientador que desempeña su rol profesional en la Universidad tiene que centrar su trabajo en la interacción que se produce entre la totalidad de los estudiantes y el medio institucional universitario, es evidente que ha de conocer, por una parte, la teoría del desarrollo humano y, por otra, tener una comprensión de los factores de influencia potenciales implícitos en la propia universidad.

El proceso de orientación, que puede reflejar uno de los aspectos más importantes de la experiencia educativa entre los estudiantes universitarios, a menudo está basado en la idea simplista de que los estudiantes sólo necesitan ayuda para decidir qué carreras o especialidades elegir, es decir, tareas propiamente informativas. Siendo esto muy importante, hay otras consideraciones a tener en cuenta que un buen programa busca reflejar tanto en el terreno educativo como personal.

Si se quiere ser efectivo, el proceso de orientación diseñado tiene que tener una base teórica. Una de las más apropiadas, si la educación es diseñada para fomentar el cambio y el crecimiento personal del estudiante, es la teoría del desarrollo (Ender, et al., 1982; Miller y McCffrey, 1982). Desde esa perspectiva, el estudiante es visto como una entidad dinámica asociada con una institución cuya finalidad consiste en estimular y ayudar a las personas hacia niveles más avanzados de conocimiento, competencia, habilidades y bienestar personal. Es decir, los estudiantes desean de la institución universitaria una experiencia que les permita llegar a ser seres humanos cada vez más desarrollados, más maduros, con mayor preparación profesional y que posean la capacidad de enfrentarse a las situaciones personales y profesionales que la vida les pueda plantear. Para ello, la principal misión del programa de orientación consiste en tratar de satisfacer esas metas considerando al alumno en su globalidad y no en aspectos inconexos y aislados. Como la interacción entre el individuo y el entorno es tan importante para el desarrollo humano, parece justificado establecer el programa de orientación académica estrechamente unido a la teoría del desarrollo. Naturalmente esta decisión tiene todas las implicaciones de una decisión personal que afecta tanto al programa de orientación como a los que se benefician de él.

Un programa de orientación basado en la teoría del desarrollo implica el hecho de asumir los planteamientos que subyacen a dicha teoría. Hay diferentes grupos de teorías sobre el desarrollo (Knefelkamp et al., 1978; Rodgers, 1980; Rodgers y Widick, 1980). Nosotros hemos escogido por un lado las *teorías de desarrollo psicosocial* representadas básicamente por Havighurst (1953, 1972), Erikson (1968) y Chickering (1969) y por otro las *teorías de desarrollo intelectual* de Piaget (1952), Kohlberg (1969) y Perry (1970). Estos dos grupos representan formas diferentes aunque complementarias de conceptualizar el desarrollo humano. Las primeras se centran fundamentalmente en las características conductuales del desarrollo mientras que las segundas hacen hincapié en los procesos de desarrollo, particularmente en términos de cómo los sujetos piensan y aprenden. Así pues, combinando las teorías psicosociales con las cognitivas nos proporciona el marco o modelo teórico comprensivo desde el cual trataremos de diseñar un *Centro de Orientación Académica* y

Profesional en la Universidad de Granada, partiendo de las necesidades expresadas por los propios alumnos.

3. Nuestra investigación: Premisas, revisión de la literatura y objetivos

Partimos de dos premisas que consideramos importantes. La primera es que los estudiantes, a menudo, no hacen un uso óptimo de sus universidades porque no se "sienten partícipes" o no llegan a "conocer" lo que significa la vida universitaria como período de formación cognitiva y humana durante un período muy importante de sus vidas. La segunda es que las tareas de participar en la estructura académica, planificar una educación que satisfaga al estudiante y aprender cómo utilizar los recursos académicos, son procesos de desarrollo que pueden hacer de la universidad una experiencia altamente gratificante para el alumno.

Al revisar la literatura, nos encontramos con una realidad ciertamente pesimista. En nuestro país, prácticamente no existen experiencias de este tipo. Excepción constituyen los trabajos, más bien de carácter teórico, realizados por Gordillo (1985), Prieto (1986), Rodríguez Moreno (1988), Sanz Oro (1982) y sobre todo las experiencias realizadas por el profesor Rivas (1981, 1984, 1985) en la Universidad de Valencia así como el trabajo de Echeverría y Rodríguez Espinar (1989) en la Universidad de Barcelona que constituye, a nuestro entender, el único proyecto serio que se ha elaborado para buscar institucionalizar unos servicios de orientación en la universidad.

En los países de la CEE, el desarrollo de la orientación ha sido descompasado lo que ha llevado a diferencias de carácter estructural. No obstante, siguiendo a Watts, Dartois y Plant (1988), existen objetivos comunes:

a) La orientación es concebida como un proceso continuo.

b) El sujeto de la orientación es el alumno en un contexto comunitario, sus objetivos, la prevención y el desarrollo y los métodos empleados son de carácter consultivo y formativo.

c) El individuo es un elemento activo del proceso de orientación.

En el campo anglosajón (EEUU, Canadá y Australia fundamentalmente) nos encontramos con excelentes trabajos como los textos de Delworth y Hanson (1980), Guiroux et al. (1979), Rentz y Saddlemire (1988), Winston, Jr. (1984) y lo que significa para la profesión la existencia de la Revista *Journal of College Student Development* de la American Association for Counseling and Development, así como toda una serie de investigaciones que han sido desarrolladas en numerosas universidades centradas básicamente en la evaluación de sus programas ya existentes, publicadas por el ERIC y el National Institute of Education y que han constituido la fuente básica que nos ha permitido sentar nuestros propios criterios básicos a partir de los cuales diseñar nuestra investigación (Benson, 1972; Bounds, 1977; Burke y Hampton, 1979; Crockett y Levitz, 1983; Donnangelo, 1982; Knapp y Edmiston, 1982; Nespoli y Radcliffe, 1982; Radcliffe, 1981; Roe et al., 1982; Seegmiller, 1976; Tallon, 1973).

Basándonos, pues, en las dos premisas anteriores y la revisión efectuada, perseguimos en nuestro trabajo tres objetivos. El primero es utilizar un instrumento de análisis

de necesidades (encuesta) como punto de partida para tratar de conocer cuales son las necesidades reales de los estudiantes de la Universidad de Granada y el grado en que son conscientes de esas necesidades. Dicho instrumento contempla cuatro áreas de servicios:

- a) Servicios de orientación académica.
- b) Servicios de orientación personal.
- c) Servicios de salud y asistenciales.
- d) Servicios de orientación profesional.

El segundo es analizar los servicios específicos de atención al alumnado que ofrece nuestro contexto universitario. El tercero es presentar un modelo de Centro de Orientación Académica y Profesional que trate de dar respuesta a la expresión de esas necesidades de los alumnos y que al mismo tiempo tenga como punto de partida la realidad de nuestro contexto organizacional.

B) DISEÑO, EJECUCIÓN Y EVALUACIÓN DE PROGRAMAS DE ORIENTACIÓN EN EGB Y EEMM

1. Conceptualización teórica

En una publicación anterior (Sanz Oro, 1990b) y ante el reto que puede suponer para los orientadores el “Proyecto para la Reforma de la Enseñanza” y la “Reforma de los planes de estudios universitarios”, tratamos de preguntarnos cuál era el estado actual de nuestra profesión y, sobre todo, qué modelos teóricos imperaban en el trabajo profesional del orientador, así como la importancia que tiene el componente evaluativo.

Dos enfoques aparecen siempre ante estos interrogantes. Se trata del enfoque de servicios vs. el enfoque de programas que tradicionalmente han sido confundidos en nuestro país. Los dos implican una perspectiva de cómo la organización de la actividad profesional de la orientación educativa tiene que ser organizada y cómo la práctica tiene que ser practicada (Aubrey y Sydney, 1975). Sin embargo, a diferencia del enfoque de servicios, los programas no existen sólo para satisfacer las necesidades específicas de estudiantes concretos o para reforzar insuficiencias institucionales. Como afirma Aubrey (1982), “Un programa es un plan o sistema bajo el cual una acción está dirigida hacia la consecución de una meta” (p. 53). También Peters y Aubrey (1975), “Los programas de orientación son esfuerzos cuidadosamente planificados, comprensivos y sistemáticos para lograr objetivos claramente articulados” (p. 64). Por lo tanto, un programa de orientación contiene fines y objetivos a alcanzar que han sido planificados teniendo en cuenta las características del centro educativo y su contexto y a los que se dedica tiempo y recursos.

Las premisas sobre las cuales se basaría este nuevo enfoque serían, siguiendo a Hargens y Gysbers (1984), las siguientes:

- 1º) La actividad profesional de la orientación se concibe como un programa y como

tal tiene las mismas características que otros programas educativos, es decir, recursos humanos y materiales, actividades y resultados (competencias).

2º) Los programas de orientación son comprensivos y basados en la teoría del desarrollo, expuesta ya en la línea de investigación anterior.

3º) Los programas de orientación están centrados en el desarrollo de las competencias de los sujetos y no precisamente en remediar sus déficits.

4º) Los programas de orientación tienen que ser elaborados en una propuesta de equipo, en donde participen todos los elementos humanos que intervienen en el proceso orientador.

2. Resultados de investigación: Revisión de la literatura

El desarrollo y evaluación de programas de orientación ha recibido una considerable atención a partir de la década de los setenta. Así, Fairchild y Zins (1986) y Kuh (1979) al revisar la literatura encontraron dos tipos de publicaciones:

a) Artículos que constituyen un estímulo para los prácticos en cuanto a disponer de corpus teóricos como de técnicas y modelos de diseño y evaluación (Atkinson et al., 1979; Aubrey, 1982; Bardo et al., 1978; Crabbs, 1984; Daniels et al., 1981; Knapper, 1978; Krumboltz, 1974; Pine, 1975; Schaffer y Atkinson, 1983; Weinrach, 1975). En España, en esta línea, disponemos de los trabajos de Gordillo (1986), Repetto (1987) y Rodríguez Moreno (1988), entre otros.

b) Artículos en que los prácticos informan de los resultados de evaluación de sus programas. Aquí ya no son tan abundantes los trabajos, apareciendo éstos publicados generalmente no en forma de libros o en revistas especializadas, sino en fuentes como el ERIC. En nuestra propia revisión aparecen trabajos excelentes (Alberta Dept. of Education, 1981; Baker, 1981; Barnes, 1980; Dilling, 1982; Donnangelo, 1982; Durst, 1981; Ebert et al., 1985; Johnson et al., 1973; Knapp, 1982; Nespoli y Radcliffe, 1982; Ratcliffe, 1981; Roe et al., 1982; Tallon, 1973). En nuestro país destacan en este apartado los trabajos de Álvarez et al. (1988) y Rodríguez Espinar (1984).

Sin embargo, la realidad es que queda mucho camino por recorrer. No digamos en nuestro país en donde el enfoque de programas, salvo las excepciones señaladas anteriormente, brilla por su ausencia. En un estudio de las escuelas de Nueva York, Vacc (1981) encontró que, aunque el 41% de las actividades del programa de orientación habían sido evaluadas por los orientadores durante un período de cinco años, sólo el 19% de esas evaluaciones fueron *formales*, definidas estas como "... recoger datos de gran cantidad de sujetos, análisis estadísticos y producción de un informe final escrito". (p. 24). Por otro lado Graff y Maclean (1970), después de pasar una encuesta a 294 sujetos para evaluar las actividades de orientación centrándose en la conducta del orientador y el proceso de testing en un centro universitario, sacaron la conclusión de que la mayoría de los orientadores no conocían bien lo que hacían y cuáles eran los efectos que provocaba la orientación en los alumnos.

Gerler (1985), por su parte, revisó los resultados de investigación publicados durante el período 1974-1984 en la revista *Elementary School Guidance and Coun-*

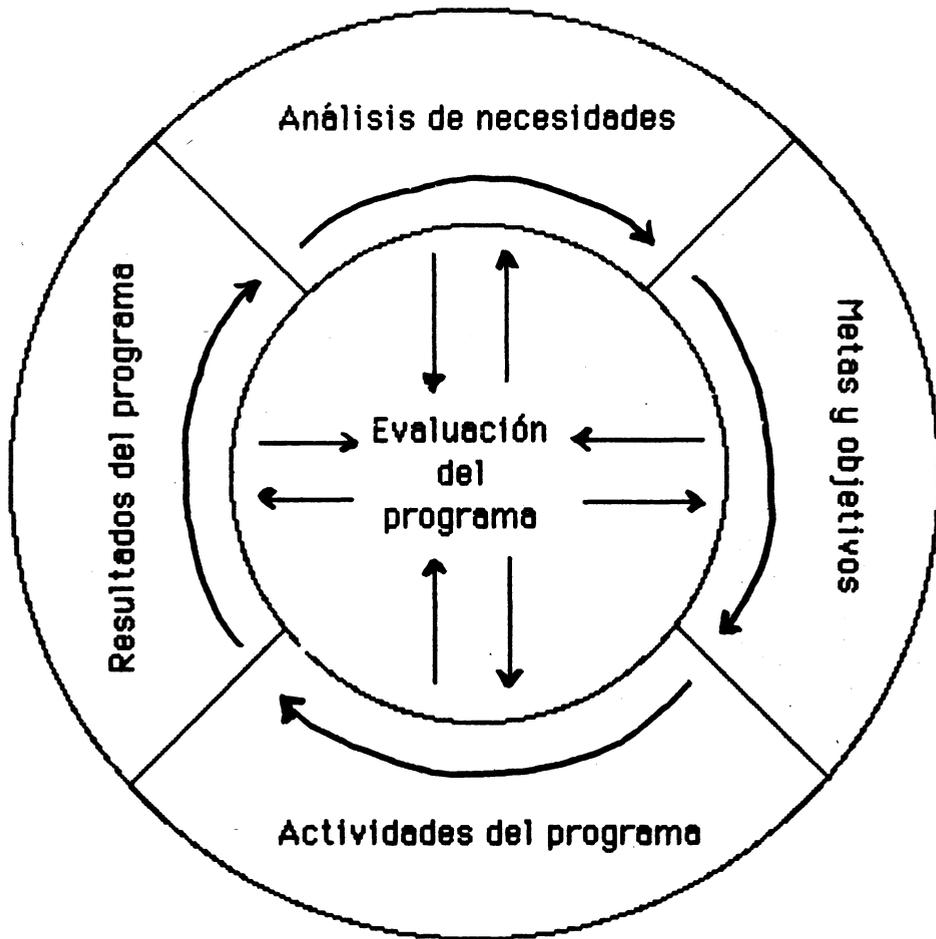
seling en donde se demuestra la evidencia de la existencia de toda una serie de programas de orientación que influyen positivamente en los dominios afectivo, de conducta e interpersonales de la vida de los alumnos en su entorno de aprendizaje en la clase y como resultado de ello afectan positivamente su rendimiento, aunque muchos de ellos, como afirma Gerler, adolecen de ciertas deficiencias metodológicas. Es muy interesante también el número monográfico de la revista *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, vol. 17, nº 3 de 1984 dedicado íntegramente a los problemas que plantea la medida y la evaluación en orientación educativa como elementos de cambio profesional. Por último no hay que desdeñar la cada vez más importante utilización de las enormes posibilidades que nos proporciona la tecnología del ordenador para tareas evaluativas (Crabbs, 1983; Phillips, 1983; Sampson, 1983; Alpert, Pulvino y Lee, 1984).

3. Nuestra investigación

Los orientadores siempre se han distinguido por ser unos profesionales profundamente convencidos en el valor y eficacia de su trabajo. Han hecho de ella una cuestión de fe. Sin embargo, como hemos visto en la revisión de la literatura, la evaluación de su trabajo ha sido a menudo una actividad descuidada o, salvo excepciones, pobremente realizada. Ello no significa que sus funciones no tengan que ser medidas en los mismos términos que los demás profesionales de servicios sociales. Por tanto, la evaluación tiene que ser conceptualizada como un proceso continuo, integral en cuanto a los esfuerzos o desarrollo del programa, no como algo hilvanado al final del programa. Como afirma Aubrey (1982) "... hay necesidad de evaluación, al comienzo del programa, durante el proceso del programa y a su finalización." (p. 58).

De hecho, la evaluación puede verse como el núcleo central de nuestro programa que interactúa con todos los demás componentes fundamentales del mismo, a saber, el análisis o evaluación de necesidades, las metas y objetivos del programa, el diseño e implementación del programa y los resultados del mismo. Como se ilustra en la figura 1, la evaluación está en el centro de este proceso cíclico y para que sea efectiva se hace necesario una interacción constante y un feedback entre sus distintos componentes.

Siguiendo, pues, este modelo propuesto por Leibowitz et al. (1986) y otros excelentes trabajos (Gysbers y Henderson, 1988; Walz, 1988; Gerstein y Lichman, 1990) nos hemos propuesto el diseño de dos programas de orientación vocacional. El primero, que comenzamos el curso 1988/89, centrado en alumnos de BUP de un Instituto de Granada. El segundo, durante el presente curso escolar 1989/90, centrado en un centro de EGB también en Granada capital. Estamos, pues, en los comienzos. En ambos casos, los pasos seguidos en el diseño del programa han sido los mismos aunque, naturalmente, cada uno con las características propias del contexto y nivel educativo de los centros y alumnos correspondientes.



Fuente: Adaptado de Leibowitz et al. (1986; p.256)

FIGURA 1. La evaluación como el núcleo de un programa

1º) *Análisis de necesidades*

Para determinar una serie de indicadores con los que poder basar el éxito de nuestro programa, es importante tratar de responder a dos cuestiones:

- a) De quién necesitamos recoger datos, y
- b) Con qué finalidad.

Este paso puede ser logrado a través de un diálogo con las partes afectadas,

estudiando documentos e información existente o usando cuestionarios de análisis de necesidades con padres, profesores y alumnos. En nuestra investigación han constituido documentos de base los trabajos de Álvarez et al. (1988), Aubrey (1978) y Mitchell (1978), entre otros.

2º) Establecimiento de metas y objetivos

Una vez el análisis de necesidades, se priorizan éstas y el orientador, en función de sus medios humanos y materiales, establece aquéllas que puede atender y que constituirán la base para fijar sus metas y objetivos en el programa. Este es el estadio en que nos encontramos actualmente que nos va a permitir describir lo que significa cada programa, hacia donde vamos y cómo comenzar el camino para saber qué es lo que pretendemos lograr. Un ejemplo de esta relación entre metas y objetivos puede verse en Burck y Peterson (1975, p. 568).

3º) Diseño del programa

Una vez establecidas las metas y objetivos del programa, planificaremos las actividades necesarias que nos van a permitir conseguir los resultados deseados y fijados por dichas metas y objetivos. Estableceremos una periodización de dichas actividades e identificaremos los recursos y costes necesarios para llevar a cabo nuestro programa.

4º) Modificación y mejora del programa

El hecho de determinar primero qué datos son importantes obtener, facilita la tarea de considerar cómo medirlos. El proceso de evaluación continúa expuesto en nuestro modelo (Figura 1), permitirá a nuestro programa identificar los cambios o ajustes que necesitamos hacer en los objetivos y actividades del mismo. Como afirman Crabbs y Crabbs (1977), "... la evaluación continua proporciona un constante control o verificación sobre el espacio entre lo que es y lo que debería ser". (p. 107).

Hay dos tipos de evaluación. La evaluación transaccional o de proceso que es una medida de los procesos o actividades implicadas en un programa tendentes siempre al mejoramiento del mismo y la evaluación del producto que trata de los resultados finales tendentes a considerar si nuestro programa ha satisfecho o no, los objetivos propuestos. La mayoría de autores coinciden en señalar que ambos tipos de evaluaciones deben formar parte en un programa bien diseñado y organizado.

BIBLIOGRAFÍA SOBRE RENDIMIENTO ACADÉMICO Y ESTILOS COGNITIVOS

ANCILLOTTI, J. P. (1982): Dimension reflexive - impulsive de la personalite et processus cognitifs chez l'enfant. *Cahiers de Psychologie Cognitive*. 2, 71-82.

- AULT, R.L., CRANWTFORD, D. y JEFFREY, W.E. (1972): Visual scanning strategies of reflective, impulsive, fast-accurate and slow-inaccurate children on the MFF test. *Child Development*. 43, 1.412-1.417.
- BECK, F. M. (1981): Cognitive style and the reading of children in second grade. *Dissertation Abstracts International*. 41 (9-A), 3.964.
- BERLAND, J. (1977): Cultural amplifiers and Psychological differetiation among Khanabadosh in Pakistan. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Hawai.
- BERRY, J. W. (1967): Independence and conformity in subsistence level societies. *Journal of personality and social Psychology*. 7, 415-418.
- BERRY, J. W. (1976): *Human ecology and cognitive style: Comparative studies in cultural and Psychological adaptation*. Wiley. New York.
- BIERY, J. (1960): Parental identification acceptance of authorthy and within-sex differences in cognitive behavior. *Journal of Abnormal and Social Psychology*. 60, 76-79.
- BRITAIN, S. and ABAD, M. (1974): Field-independence: A function of sex and socialization in a Cuban and American group. Informe presentado en la reunión de la *American Psychological Association*. Sept. Nueva Orleans, Louisiana.
- BROVERMAN, D. and alt. (1964): The automatization cognitive style and physical development. *Child Development*. 35, 1.343-1.359.
- BROWN, R. T. and WYNE, M. E. (1984): Attentional characteristics and teachers rating in hiperactive reading disabled and normal boys. *Journal of Clinical Chil Psychology*. 13, 38-43.
- BRUNER, P. (1978): The effects of perceived parenta nurturance, sex of subject, and practice on embeddeb figures test performance. *Dissertation Abstracts International*. 38, 3978B.
- BUENDÍA EISMAN, L y RUIZ, J. (1988): Reflexividad-Impulsividad y lectura. *Rev. Enseñanza*. 6, 105-120.
- BUENDÍA EISMAN, L. (1985a): *Factores determinantes del rendimiento académico en la E.G.B.* Universidad de Granada. I.C.E.
- BUENDÍA EISMAN, L. (1978): Un modelo de escuela de padres. *Actas del primer congreso de orientación Educativa*. 95-97.
- BUENDÍA EISMAN, L. (1985b): Impulsividad y rendimiento Académico, Un modelo de Modificación del Estilo Cognitivo. *Rev. de Investigación Educativa*. 3, 6, 363-370.
- BUSSE, T. (1969): Child-rearing antecedents of flexible thinking. *Developmental Psychology*. 1, 585-591.
- CAIRNS, E. and CAMMOCK, T. (1978): Development of a more realiable version of the matchin familiar figures test. *Developmental Psychology*. 5, 555-560.
- CAIRNS, E. and CAMMOCK, T. (1982): *Preliminary norms for the MFF-20*. Documento inédito.
- CAMPBELL, S. B. (1973): Mother-child interaccion in reflective impulsive and hiperactive children. *Developmental Psychology*. 8, 341-349.
- CAMPBELL, S. B. (1973): Cognitive styles in reflective, impulsive and hiperactive boys and their mothers. *Perceptual & Motor Skills*. 36, 747-752.
- CARBO, M. (1983): Research in reading and learning style: Implications for exceptional children. *Exceptional Children*. 49, 486-494.
- CARRETERO, M. y PALACIOS, J. (1982): El desarrollo de los estilos cognitivos: Breve presentación de un amplio tema. *Infancia y Aprendizaje*. 17, 19-28.
- CARRETERO, M. (1982): El desarrollo del estilo cognitivo dependencia e independencia de campo. *Infancia y Aprendizaje*. 18, 65-82.
- CARTER, S. (1977): The structure and transmission of individual differences in patterns of cognitive ability. *Dissertation Abstracts International*, 37, 5318B.

- CASE, R. (1974): Mental strategies, mental capacity, and instruction: A neopiagetian investigation. *Journal of Experimental Child Psychology*. 18, 382-397.
- CLACK, G. (1970): Effects of social class, age, and sex on test of perception affect discrimination, and deferred gratification in children. *Dissertation Abstracts International*. 31, 2275B.
- CLAEYS, W. and MANDOSI, M. (1977): Extended family as an environmental correlate of the test performances of eleventh grade Zairese subjects. *En Basic Problems in Cross-Cultural Psychology*. (Ed. Y. H. Poortinga) Swets and Zeitlinger, Amsterdam. 12-16.
- COHEN, S. (1957): The factorial Structure of the wais between early adulthood and old age. *Journal of Consulting Psychology*. 21, 283-290.
- CONSTANTINOPLA, A. (1974): Analytical ability and perceived similarity to parents. *Psychological Reports*. 35, 1.335-1.345.
- DAWSON, J. L. (1967): Cultural and physiological influences upon spatial-perceptual process in west Africa. *Journal of Psychology*. 2, 115-128.
- DICKIE, K. (1969): Effects of compressing visual information and field dependence on acquiring a procedural skills. *Dissertation Abstracts International*. 31, 662A.
- DPTO. PEDAGOGÍA EXPERIMENTAL Y ORIENTACIÓN (Universidad Complutense de Madrid) (1983) Estilo cognitivo, elección de carrera y rendimiento de los estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*. nº., 240-248.
- DREYER, A. (1975): Family interaction and cognitive style: Situation and cross-sex effects. Informe comunicado en el simposio *Beyon Father Absurce: Conceptualization of Father Effects*, en la reunión de la Society for Research in Child Development. Abril, Denver, Colorado.
- DUBOIS, T. and COHEN, W. (1970): Relations between measures of psychological differentiation and intellectual ability. *Perceptual and Motor Skills*. 31, 411-416.
- DURIEA, J. and GLOVER, J. A. (1982): A review of the research on reflection and impulsivity in children. *Genetic Psychology Monographs*. 106, (2), 217-237.
- EDDY, S. (1974): The relationship of field articulation to capacity in children. *Dissertation Abstracts International*. 35, 2988B.
- FERNÁNDEZ BALLESTEROS, R. y MANNING, L. (1981): Dependencia-independencia de campo y diferenciación hemisférica. *Rev. de Psicología General y Aplicada*. 36, 3, 385-392.
- FERNÁNDEZ BALLESTEROS, R., MACIA, A. y otros (1980): Influencia de la dependencia e independencia de campo sobre el efecto del feedback en una tarea de tiempos de reacción. *Revis. de Psicología General y Aplicada*. 35, (4), 589-595.
- FERNANDEZ BALLESTEROS, R., y MACIA, A. (1981): Estudio diferencial con el test de figuras enmascaradas. *Anuario de Psicología*. 2, 47-55.
- FORTEZA, J. A. y otros (1985): Prólogo al libro de A. Witkin y D.R. Goodenough. *Estilos cognitivos: Naturaleza y Orígenes*. Pirámide. Madrid. 9-22.
- GARCÍA RAMOS, J. M. (1982): Hacia una validación del constructo dependencia-independencia del campo perceptivo. *Bordon XXXIV*, 245, 611-644.
- GARCÍA RAMOS, J. M. (1989): *Los estilos Cognitivos y su medida: Estudio sobre la dimensión dependencia e independencia de campo*. C.I.D.E. Madrid.
- GARDNER, R. (1953): Cognitive styles in categorizing behavior. *Journal of Personality*. 22, 214-233.
- GARDNER, R.: Field-dependence as a determinant of susceptibility to certain illusions. *American Psychologist*. 12, 397-402.
- GILLY, M.: *El problema del rendimiento escolar*. Oikos-Tau. Barcelona.
- HARVEY, O. J. (1962): Personality factors in resolutions of conceptual incongruities. *Sociometry*. 26, 336-352.
- HOLTZAMAN, W., DÍAZ-GUERRERO, R. and SWARTZ, J. (1975): *Personality development in two*

- cultures: A cross-cultural longitudinal study of school children in Mexico and the United States.* University of Texas Press. Austin. Texas.
- HUTEAU, M. (1980): Dependence-independence a l'égard du champ et développement de la pensée opératoire. *Arch. Psychologie*. XLVIII, 184. 1-40.
- KAGAN, J. and KOGAN, N. (1970): Individual variation in cognitive processes. In P. H. Mussen (ed) *Carmichael's Manual of Child Psychology*. 1, 1.273-1.365. New York.
- KAGAN, J. (1965): Impulsive and reflective children: Significance of conceptual tempo. In J. D. Krumboltz (ed) *Learning and the Educational Process*. Rand McNally. Chicago.
- KAGAN, J. and MESSER, S. B. (1975): A reply to some misgivings about the MFFT as measure of reflection-impulsivity. *Developmental Psychology*. 11. 244-248.
- KAGAN, J. and ZAHN, G. L. (1973): Field dependence and the school achievement gap between Angloamerican and Mexican-American children. *Journal of Educational Psychology*. 67, 643-650.
- KAGAN, J. and ZAHN, G. L. (1982): Generalized maternal reinforcement and childrens reading achievement, math achievement, and field independence. *Journal of Genetic Psychology*. 141 (1), 93-104.
- KAGAN, J., MOSS, A., SIGEL, I.E. (1963): Psychological significance of styles of conceptualization. *Monographs of the Society for Research in Child Development*. 27, 2. 73-112.
- KAGAN, J., ROSMAN, B., DAY, D., ALBERT, J. and PHILLIPS, W. (1964): Information processing in the child: Significance of analytic and reflective attitudes. *Psychological Monographs*. 78.
- KILBURG, R. R. and SIGEL, A. W. (1973): Differential feature analysis in the recognition memory of reflective and impulsive children. *Memory and Cognition*. 1, 413-419.
- KING, G. L. (1979): Effects of changing the conceptual tempo of impulsive children. *Dissertation Abstracts International*. 40 (3A).
- KLEIN, C. S. (1954): Need and regulation. In N. R. Jones: *Nebraska Symposium on Instruction*. University of Nebraska Press. Lincoln.
- KLEIN, C. S. (1954): Need and regulation In N. R. Jones: *Nebraska Symposium on Instruction*. University of Nebraska Press. Lincoln.
- KLEIN, C. S. and SCHLESINGER, H. J. (1949): Where is the perceiver in perceptual theory? *Journal of Personality*. 18, 32-47.
- KOGAN, N. (1976): *Cognitive styles in infancy and early childhood*. Wiley. New York.
- LEARNER, K. M. and RICHMAN, C. L. (1984): The effect of modifying the cognitive tempo of reading disabled children on reading comprehension. *Contemporary Educational Psychology*. 9 (2), 122-134.
- LAHEY, B. B. and STAGG, D. I. (1978): Eye movement in reading disabled and normal children: A study of systems and strategies. *Journal of Learning Disabilities*. 11, 549-558.
- LEE, S. (1974): Effects of temporary father absence and parental child rearing attitudes on the development of cognitive abilities among elementary school boys. *Dissertation Abstracts International*. 35, 483B.
- LEFTON, L. A., LAHEY, B. B. and STAGG, D. I. (1978): Eye movement in reading disabled and normal children: A study of systems and strategies. *Journal of Learning Disabilities*. 11, 549-558.
- LEGA-DUGET, L. I. (1977): A cross-cultural study of the relationship between Field-Independence and conservation. Tesis doctoral, University of Temple. *Dissertation Abstracts International*. 38:5358A.
- LESIAK, J. (1978): The reflection-impulsivity dimension and reading ability. *Reading-World*, 17, (4), 333-339.
- LINN, D. B. (1969): Curvilinear relation between cognitive functioning and distance of child from parent of the same sex. *Psychological review*. 76, 236-240.
- LYNN, D. B. (1962): Sex role and parental identification. *Child Development*. 33, 555-564.
- MATEO, J. (1985): Meta análisis correlacional sobre estudios de rendimiento escolar en España. *Revista de Investigación Educativa*. 3, 6, 236-251.

- MEICHENBAUM, D. H. (1971): *The Nature and Modification of Impulsive Children: Training impulsive children to talk to themselves*. Inédito.
- MESSER, S. B. (1976): Reflection-Impulsivity: A review. *Psychological Bulletin*. 83, 1026-1052.
- MESSER, S. B. (1981): Three year stability of reflection impulsivity in young adolescents. *Developmental Psychology*. 17, 848-850.
- MESSIK, S. (1976): *Individuality and learning*. Jossey-Bass. San Francisco.
- MUNROE, R. and MUNROE, R. R. (1975): Infant care and childhood performance in East Africa. *Society for Research Child Development*.
- MURDOCK, G. (1969): Correlations of exploitative and settlement patterns In *Ecological Essays (Ed. D. Damas) Anthropological Series*. 86.
- NAYLOR, G. (1971): Learning styles at six years in two ethnic groups in a disadvantaged area. Tesis doctoral. Universidad del sur de California. *Dissertation Abstracts International*. 32:794A.
- NEIMARK, E. D. (1975): Longitudinal development of formal operation thought. *Genetic Psychology Monographs*. 91. 171-225.
- OKONJI, M. (1980): Cognitive styles across-cultures. In *Warren(ed) Studies in Cross-Cultural Psychology*. 2. Academic Press. London.
- PALACIOS, J. (1982): Reflexividad-Impulsividad. *Infancia y Aprendizaje*. 17, 29-49.
- PALACIOS, J. (1981): *Diferencias individuales en la cognición: Reflexividad-Impulsividad*. Inédito.
- PASCUAL-LEONE, J. (1969): *Cognitive development and cognitive style: A general psychological integration*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Ginebra.
- PASK, G.: Conversational techniques in the study and practice of education. *Journal of educational Psychology*. 46, 12-25.
- PELECHANO, V. (1977): *Personalidad, inteligencia, motivación y rendimiento en el BUP* ICE. Universidad de La Laguna.
- PELTO, P. J. (1968): The differences between tight and loose societies. *Transaction*. April, 37-40.
- PETERSON, A. (1976): Physical androgyny and cognitive functioning in adolescence. *Development Psychology*. 12, 524-533.
- RAMÍREZ, M. (1974): Cognitive styles of three ethnic groups in the United States *Journal of Cross Cultural Psychology*. 5, 212-219.
- READANCE, J. E. and BALDWIN, R. S. (1978): The relationship of cognitive style and phonics instruction. *Journal of Educational Research*. 72, 44-52.
- RENCI, N. (1974): A study of some effects of field dependence-independence and feedback on performance achievement. *Dissertation Abstracts International*. 35, 2059A.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1982): *Factores del rendimiento escolar*, Oikos-Tau. Barcelona.
- ROYCE, J. (1973): The conceptual framework for a multifactor theory of individuality. *Multivariate Analysis and Psychological Theory*. (ed. J. R. Royce) Academic Press, Londres, 305-407.
- SALKIND, N. J. and WRIGHT, J. C. (1977): The development of reflection-impulsivity and cognitive efficiency: An integrated model. *Human Development*, 20, 377-387.
- SANTOSTEFANO, S. G. (1964): Development of cognitive controls in children *Child Development*. 35, 397-949.
- SCHODER, C. (1972): Childhood family structure and adult characteristics. *Sociometry*. 35, 225-269.
- SNYDER, F. R. (1982): *Performance of good and poor readers at two grade levels on an auditory cognitive style task*. University of Dayton.
- TAPIA, LL., SAN ROMÁN, A. Y DÍAZ GUERRERO, R. (1967): *Aportaciones de la Psicología a la investigación transcultural*. Trillas. México.
- TRENT, E. R. (1974): An analysis of sex difference in Psychological differentiation. *Dissertation Abstracts International*. 35. 2416B.

- VERNON, P. (1973): The distinctiveness of field-independence. *Journal of Personality*. 40, 366-391.
- VERNON, P. (1965): Ability factors and environmental influence. *American Psychologist*. 20, 723-733.
- WITKIN, H. A. (1964): Origins of cognitive style. En: *Cognition; Theory, Research, Promise*. (Ed. C. Scheerer) Harper and row, New York. 172-205.
- WITKIN, H. A. y GOODENOUGH, D. R. (1985): *Estilos cognitivos, naturaleza y orígenes*. Pirámide, S.A. Madrid.
- ZELMIKER, T. y JEFFREY, W. (1976): Reflective and impulsive children: Strategies of information processing differences in problem solving. *Monographs of the Society for Research in Child Development*. 41 (nº completo).
- ZELMIKER, T. y JEFFREY, W. (1979): Attention and cognitive style in child: en G. A. hace y M. Lewis. *Attention and cognitive Development*. New York, Plenum Press, 275-296.

BIBLIOGRAFÍA SOBRE ASPECTOS METODOLÓGICOS

- ALLISON, P. D. & LIKER, J. K. (1982): Analyzing sequential. Categorical data on dyadic interaction: A comment on Gottman. *Psychological Bulletin*, 91, 393-403.
- BAKEMAN, R. & GOTTMAN, J. M. (1986): *Observing interaction. An introduction to sequential analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BUDESCU, D. V. (1984): Tests of lagged dominance in sequential dyadic interaction. *Psychological Bulletin*, 96, 402-414.
- DILLON, W. R., MADDEN, T. J. & KUMAR, A (1983): Analyzing sequential categorical data on dyadic interaction: A latent structure approach. *Psychological Bulletin*, 94, 564-583.
- FREICK, L. F. & NOVAK, J. A. (1985): Analyzing Sequential categorical data on dyadic interaction: Log-linear models exploiting the order in variables. *Psychological Bulletin*. 98, 600-611.
- GOODMAN, L. A. (1983): *Studies in econometrics, time series and multivariate statistics*. New York. Academic Press.
- GOTTMAN, J. M. (1979a): Detecting cyclicity in social interaction. *Psychological Bulletin*, 86, 338-348.
- GOTTMAN, J. M. (1979b): *Marital Interaction: Experimental Investigations*. New York: Academic Press.
- GOTTMAN, J. M. (1981): *Time-series analysis: A comprehensive introduction for social scientists*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- IACOBUCCI, D. & WASSERMAN, S. (1987): Dyadic social interactions. *Psychological Bulletin*, 102, 293-306.
- IACOBUCCI, D. & WASSERMAN, S. (1988): A general framework for the statistical. Analysis of sequential dyadic interaction data. *Psychological Bulletin*, 103, 379-390.
- MARTÍN, J. A., MACCOBY, E.E., BARAN, K. W. & JACKLIN, C. N. (1981): Sequential analysis of mother-child interaction at 18 months: a comparison of microanalytic methods. *Developmental Psychology*, 17, 146-157.
- MARTON, MINDE y OGILNIS (1981): Mother-infant interactions in the premature nursery. A sequential analysis. En S.L. Friedman y M. Sigman. (Eds.); *Pretern Birth and Psychological Development*. London. Academic Press. 179-205.
- SCKETT, G. P. (1979): The lag sequential analysis of contingency and cyclicity in behavioral interaction research. En J. D. Sotosky (Ed.), *Handbook of Infant Development*. New York. Wiley, 623-549.
- SACKETT, G. P., HOLM, R., CROWLEY, CH. y HENKINS, A. (1979): Afortran Program for lag Sequential Analysis of Contingency and cyclicity in behavioral interaction data. *Behavior Research Methods & Instrumentation*. 11 (3), 336-378.
- SACKETT, G. P.: Lag sequential analysis a data reduction technique in social interaction research. En

- D.B. Sawin; R. C. Hawkins; L. O. Warker y J. H. Penticuff (eds.) *Exceptional Infant. Psychosocial Risks in Infant-environment Transactions*. New York, Brunner/Mazel, vol 4, 300-340.
- SACKETT, G. P. (1987): Analysis of sequential social interaction data: Some issues, recent developments, and a causal inference model. En J. D. Osofsky (Ed.), *Handbook of Infant Development*. New York, Wiley & Sons. (2ª ed., pp. 855-878).

BIBLIOGRAFÍA DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA

- ALBERTA DEPT. OF EDUCATION, (1981): *Report of the task force on school counseling and guidance in Alberta: Planning and research*, Alberta Dept. of Education, Canada (Ed. 214087).
- ALPERT, D., PULVINO, CH. J. y LEE, J. L. (1984): "Computer-Based accountability: Implications for training", *counselor Education and Supervision*, 24, 204-211.
- ÁLVAREZ, M. et al (1988): *Evaluación de programas de orientación: La evaluación del Contexto y del Diseño*, Ponencia presentada en el IV Seminario de Modelos de Investigación Educativa (inédita), Santiago de Compostela.
- ATKINSON, D. R., FURLONG, M. J. y JANOFF, D. S. (1979): "A four-component model for proactive accountability in school counseling", *School Counselor*, 26, 222-228.
- AUBREY, R. F. (1978): *Career development needs of thirteen-year olds: How to improve career development programs*, Washington, The National Vocational Guidance Association.
- AUBREY, R. F. (1982): "Program planning and evaluation: road map of the 80's", *Elementary School Guidance and Counseling*, 17, 52-57.
- AUBREY, R. F. y SIDNEY, R. (1975): "Understanding and developing programs of guidance and counseling for the young adolescent", en PETERS, H. J. y AUBREY, R. F. (eds.), *Guidance: Strategies and techniques. Essays from focus on guidance*, Love Publishing Company, Denver, Colorado.
- BAKER, S. (1981): *Accountability for school counseling programs*, Paper presented at the annual convention of the American Personnel and Guidance Association, St. Louis, MO (Ed. 208309).
- BARDO, H. R., CODY, J. J. y BRYSON, S. L. (1978): "Evaluation of guidance programs: Call the question", *Personnel and Guidance Journal*, 57, 204-208.
- BARNES, K. D. (1980): *The appraisal of school guidance and counseling services in the urban schools*, Office of Education, Washington, D.C. (Ed. 186674).
- BENSON, L. L. (1972): *Preliminary study of counseling services for evening students at Tallahassee Community College*, Tallahassee Community College, (ED 082726).
- BOUNDS, S. M. (1977): *Assessment of Student Attitudes*, Thomas Nelson Community College, Hampton, Va. (ED 139487).
- BURCK, H. D. y PETERSON, G. W. (1975): "Needed: More evaluation, not research", *Personnel and Guidance Journal*, 53, 563-569.
- BURKE, B. y HAMPTON, G. (1979): *Attitudes of university students and staff to student counseling*, Sydney: University of New South Wales.
- CHICKERING, A. W. (1969): *Education and Identity*, San Fco.: Jossey-Bass.
- CRABBS, M. A. (1983): "Computer-assisted accountability", *Elementary School Guidance and Counseling*, 18, 41-45.
- CRABBS, M. A. (1984): "Reduction in force and accountability: Stemming the tide", *Elementary School Guidance and Counseling*, 18, 167-175.
- CRABBS, S. R. y CRABBS, M. A. (1977): "Accountability: Who does what to whom, where and how?", *School Counselor*, 25, 104-109.

- CROCKETT, D. S. y LEVITZ, R. S. (1983): *A national Survey of Academic Advising: Final Report*, Iowa City, Iowa: The ACT National Center for the advancement of Educational Practices.
- DANIELS, M. H., MINES, R. y GRESSARD, CH. (1981): "A meta-model for evaluating counseling programs", *Personnel and Guidance Journal*, 59, 578-582.
- DELWORTH, V. Y HANSON, F. R. (1980): *Student services: A handbook for the profession*, San Francisco: Jossey-Bass.
- DÍAZ ALLUE, Ma. T. (1973): *Problemática académica del universitario madrileño*, I.C.E. de la U. Complutense, Instituto de Pedagogía del C.S.I.C., Madrid.
- DÍAZ ALLUE, Ma. T. (1976): "La orientación profesional del universitario, una apremiante necesidad", *Revista Española de Pedagogía*, 134, pp. 379-411.
- DILLING, H. J. (1982): *An evaluation of guidance services in Scarborough Schools. Internal evaluation report nº 6*, Scarborough Board of Education. Ontario (ED 265462).
- DONNANGELO, F. P. (1982): *Student evaluations of the Bronx Community College office of employment counseling and placement*, City University of New York, Bronx Community College (ED 226273).
- DURST, D. (Dir.) (1981): *Promising practices: Criteria for excellence in guidance and counseling*, Alaska State Dept. of Education, Juneau (ED 218560).
- EBERT, M. K. et al. (1985): *A study of the guidance program and its management in the Montgomery county public schools*, Montgomery County Public Schools, Rockville. (ED 256769).
- ECHEVERRÍA, B. (1988): "Modelos de institucionalización de la orientación educativa y sus implicaciones en la calidad de la educación". Ponencia presentada al IX Congreso Nacional de Pedagogía, Alicante.
- ECHEVERRÍA, B. y RODRÍGUEZ, S. (1989), "Proyecto de un Centro de Orientación Académica y Profesional", Iº Simposio sobre orientación académica y profesional en la Universidad de Barcelona.
- ENDER, S., WINSTON, R. y MILLER, T. (1982): "Academic Advising as Student Development", en WINSTON, R. B. et al. (Ed.), *Developmental approaches to academic advising*, San Francisco: Jossey-Bass.
- ERIKSON, E. H. (1968): *Identity: Fouth and Crisis*, New York: Norton.
- FAIRCHILD, T. N. y ZINS, J. E. (1986): "Accountability practices of school counselors: A national survey", *Journal of Counseling and Development*, 65, 196-199.
- GERLER, E. R. Jr. (1985): "Elementary school counseling research and the classroom learning environment", *Elementary School Guidance and Counseling*, 20, 39-48.
- GERSTEIN, M. y LICHTMAN, M. (1990): *The best for our kids: Exemplary elementary guidance and counseling programs*, Alexandria, VA: American School Counselor Association.
- GIROUX, R. F. ET AL. (Eds.) (1979): *College student development revisites: Programs, issues, and practices*, American Personnel and Guidance Association.
- GONZÁLEZ SIMANCAS, J. L. (1973): *Un modelo teórico de acción tutorial en la universidad*, EUNSA, Pamplona.
- GORDILLO, Ma. V. (1985): "La orientación en la universidad", *Revista Española de Pedagogía*, 169-170, pp. 435-453.
- GORDILLO, Ma. V. (1986): *Manual de Orientación Educativa*, Madrid, Alianza Editorial.
- GRAFF, R. W. y MACLEAN, G. D. (1970): "Evaluating educational-vocational counseling: a model for change", *Personnel and Guidance Journal*, 48, 568-574).
- GYSBERS, N. y HENDERSON, P. (1988): *Developing and managing your school guidance program*, Alexandria, VA. American Association for Counseling and Development.
- HARGENS, M. y GYSBERS, N. C. (1984): "How to remodel a guidance program while living in it: A case study", *School Counselor*, 32, 119-125.

- HAVIGHURST, R. J. (1953). *Human Development and Education*, New York: Longman.
- HAVIGHURST, R. J. (1972): *Developmental Tasks and Education*, New York: Mckay.
- JOHNSON, R. H. et al. (1973): *Evaluating counselor effectiveness*, Minneapolis Public Schools, Minn. Dept. of Guidance Services, (ED 078331).
- KNAPP, S. y EDMISTON, A. J. (1982): *An evaluation of a University counseling service*, Lehigh University, (ED 236517).
- KNAPPER, E. Q. (1978): "Counselor accountability", *Personnel and Guidance Journal*, 57, 27-30.
- KNEFELKAMP, L., WIDICK, C. y PARKER, C. A. (Eds.) (1978): *New Directions for Student Services: Applying New Developmental Findings*, nº 4, San Francisco: Jossey-Bass.
- KOHLBERG, L. (1969): *Stage and Sequence: The Cognitive-Developmental Approach to Socialization Theory and Research*, New York: Rand McNally.
- KRUMBOLTZ, J. D. (1974): "An accountability model for counselors", *Personnel and Guidance Journal*, 52, 639-646.
- KUH, G. D. (Ed.) (1979): *Evaluation in student affairs*, American College Personnel Association.
- LEIBOWITZ, Z. B., FARREN, C. y KAYE, B. L. (1986): *Designing career development systems*, San Francisco: Jossey-Bass.
- MILLER, T. y McCAFFREY, S. (1982): "Student Development Theory: Foundations for Academic Advising", en WINSTON, R. B. et al. (ed.), *Developmental approaches to academic advising*, S. Fco.: Jossey-Bass.
- MITCHELL, A. M. (1978): *Career development needs of seventeen-year olds: How to improve career development programs*, Washington, The National Vocational Guidance Association.
- MONTORO, R. (1983): "Universidad y paro: Reflexiones críticas sobre el desempleo de licenciados universitarios", *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, nº 34, Octubre-Diciembre.
- NESPOLI, L. A. y RADCLIFFE, S. K. (1982): *Student evaluation of college services*, Howard Community College, Columbia, Maryland (ED 224541).
- PERRY, W. G. (1970): *Intellectual and Ethical Development in the College Years*, New York: Holt, Rinehart and Winston.
- PETERS, H. J. y AUBREY, R. F. (1975): *Guidance: Strategies and Techniques Essays from focus on guidance*, Denver, Colorado, Love Publishing, Company.
- PHILLIPS, S. D. (1983): "Counselor training via computer", *Counselor Education and Supervision*, 23, 20-28.
- PIAGET, J. (1952): *The origins of Intelligence in Children*, New York: International Universities Press.
- PINE, G. J. (1975): "Evaluating school counseling programs: Retrospect and prospect", *Measurement and Evaluation in Guidance*, 8, 136-144.
- PRIETO, G. (1986): "La orientación en la universidad", *Studia Pedagogica*, 17-18, pp. 127-136.
- RATCLIFFE, C. J. (1981): *A study to evaluate the evening counseling services at John C. Calhoun State Community College*, Nova University, (ED 222204).
- RENTZ, A. L. y SADDLEMIRE, G. L. (Eds.) (1988): *Student affairs functions in higher education*, Springfield, Ill.: Charles C. Thomas.
- REPETTO, E. (1987): "Evaluación de programas de orientación", en ÁLVAREZ, V. (Ed.), *Metodología de la orientación educativa*, Sevilla, Alfar.
- RODGERS, R. F. (1980): "Theories Underlying Student Development", en CREAMER, D. G. (Ed.), *Student Development in Higher Education: Theories, Practices and Future Directions*, Washington, D. C.: American College Personnel Association.
- RODGERS, R. F. y WIDICH, C. (1980): "Theory of Practice: Uniting Concepts, Logic and Creativity", en NEWTON, F. B. y ENDER, K. L. (Eds.), *Student Development Practices: Strategies for Making a Difference*, Springfield III.: Thomas.

- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (Dir.) (1984): *Un programa de Orientación Vocacional al término de la EGB*, Universidad de Barcelona, (inédito).
- RODRÍGUEZ MORENO, Ma. L. (1988): "Expectatives des universitaires espagnols en matière d'orientation éducative et professionnelle", Comunicación presentada al III^o Colloque Européen sur l'Orientation universitaire, Atenas, 1-6 octubre.
- RODRÍGUEZ MORENO, Ma. L. (1988): *Orientación educativa*, Barcelona, CEAC.
- ROE, E. et al. (1982): *A report on student services in tertiary education in Australia*, Tertiary Education Institute, University of Queensland.
- SAMPSON, J. P. Jr., (1983): "An integrated approach to computer applications in counseling psychology", *Counseling Psychologist*, 11, 65-74.
- SANZ ORO, R. (1990a): *Evaluación de programas de orientación educativa*, (en prensa).
- SANZ ORO, R. (1990b): "El Diagnóstico Pedagógico desde la perspectiva de programas de intervención en Orientación Educativa", *Bordón*, (en prensa).
- SANZ ORO, R. (Coord.) (1982): *Orientación profesional y empleo en la Universidad*, I.C.E., Universidad de La Laguna.
- SCHAFFER, J. L. y ATKINSON, D. R. (1983): "Counselor education courses in program evaluation and scientific research: Are counselors being prepared for the accountability press?", *Counselor Education and Supervision*, 23, 29-34.
- SEEGMILLER, J. F. (1976): *Current students reactions to and opinions of the College of Eastern Utah, Winter Quarter, 1976*, College of Eastern Utah, Price, (ED 129355).
- TALLON, R. B. (1973): *An evaluation of the counseling services at a Canadian Community College*, M. A. Thesis, Niagara University (ED 085053).
- VACC, N. (1981): "Program evaluation activities of secondary school counselors in New York", *Measurement and Evaluation in Guidance*, 14, 21-25.
- WALZ, G. R. (Ed.) (1988): *Research and Counseling: Building strong school counseling programs*, Alexandria, VA: American Association for Counseling and Development.
- WATTS, A. G., DARTOIS, C. y PLANT, P. (1988): *Educational and Vocational Guidance Services for the 14-25 Age Group*, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- WEINRACH, S. G. (1975): "How effective am I? Five easy steps to self-evaluation", *School Counselor*, 22, 202-205.
- WINSTON, R. B. Jr. et al. (1984), *Developmental Academic Advising*, San Francisco: Jossey-Bass.