

EL MODELO DE INTERVENCIÓN POR PROGRAMAS

Aportaciones para una revisión

Victor Álvarez Rojo
Universidad de Sevilla

Josefina Hernández Fernández
Universidad de Murcia

RESUMEN

El presente trabajo se centra en la realización de una revisión de la literatura aparecida en España durante las dos últimas décadas sobre el modelo de programas como metodología de intervención socio-psico-pedagógica. Inicialmente se analizan los trabajos que aparecen en la base de datos ISOC, del CSIC, sobre cualquier tipo de programa de acción socioeducativa; se trata de una revisión de tipo general atendiendo casi exclusivamente a la temática de los programas. En un segundo momento la revisión se centra en el campo y en las temáticas de orientación, realizándose una revisión en profundidad de los diferentes elementos de los programas aparecidos en las principales revistas de educación española y en las actas de las reuniones científicas que suelen aglutinar a los profesionales de la orientación en nuestro país.

ABSTRACT

The present paper is focused on the accomplishment of a scientific literature review on psychological-social-educational programs. At first, any papers produced in Spain during the last two decades are reviewed by means of looking into the records of ISOC data base from the CSIC (Consejo Superior de Investigaciones Científicas); at this point, reviewers take only into account the subject of each journal article or congress paper concerning our programs. Afterwards, an in-depth re-examination on counselling and guidance programs is started, whose

scope is then centered on the inside components of the programs themselves, making an attempt to find some data or any evidence of quality standards of our national programs production since 1983.

No estamos sobrados en nuestro pa's de trabajos que lleven a cabo revisiones sistemáticas y periódicas de lo producido en los ambientes disciplinares o profesionales relacionados con la intervenci3n psicopedag3gica. Una revisi3n consiste en esencia en el análisis de los trabajos publicados (libros, artículos y otros materiales) sobre un determinado tema en un periodo de tiempo dado con objeto de determinar la estructura subyacente y las líneas de desarrollo de ese t3pico en ese lapsus temporal. Los resultados de la revisi3n nos permiten situarnos ḿs adecuadamente en el contesto disciplinar y profesional de que se trate; posibilita un desarrollo sostenido de los diferentes ámbitos de intervenci3n y finalmente, aunque no de menos importancia, evita a los futuros estudiosos del tema volver a reconstruir, cual penélopes involuntarias, el proceso de desarrollo de la disciplina.

Las revisiones nunca son asépticas sino que implican una toma de decisiones por parte del autor de las mismas (revisor es ya patrimonio inalienable de RENFE!) respecto a los aspectos a considerar (en detrimento de otros posibles), los t3picos organizadores de la informaci3n y los trabajos que serán tenidos en cuenta de entre los publicados en ese tiempo... con el riesgo de omitir alguno realmente significativo. Si a esto ańadimos, como seńala Salomone (1993) con agudo realismo, otras consideraciones (como por ejemplo, la de producir un artículo que no aburra a los lectores), tendremos un cuadro aproximado de la tarea que supone este tipo de trabajos:

«Los autores de tales revisiones se debaten entre un cúmulo ingente de materiales, sabiendo adeḿs que disponen de un espacio limitado (por la revista que lo publicará) para su artículo y de un tiempo concreto... Si a esto se ańaden... otras responsabilidades académicas y otros asuntos pendientes... el desafío para producir un artículo con sentido... es terrorífico...»

Los trabajos de revisi3n y meta-análisis implican una cultura y una formas de hacer en las que el debate sobre cualquier aportaci3n en el ámbito científico-disciplinar es la norma; en las que lo usual es la economía de los medios de investigaci3n que tanto cuesta conseguir y que hacen injustificable investigar lo ya investigado. Pero esa cultura ha de estar arropada por unos potentes medios para disponer y manejar la informaci3n pertinente, que es la verdadera materia prima de las revisiones. Tomando como ejemplo la National Development and Career Asociation (NDCA), esta asociaci3n, que agrupa a los profesionales de la orientaci3n para el desarrollo de la carrera en EEUU, dispone de un equipo especializado (Career Information - Review Service Committee), que encarga anualmente un revisi3n de los trabajos de intervenci3n e investigaci3n sobre desarrollo de la carrera aparecidos en el medio editorial (Jespen, 1992; Salomone, 1993; Subich, 1994; Walsh, 1995; Niles, 1997); y ofrece informaci3n sobre la bibliografía aparecida cada a o referida al desarrollo de la carrera; amén de

algunos trabajos de meta-análisis (Baker, 1998) o revisiones (Gordon, 1998) que diferentes autores puedan ofertar a la revista de la asociación: *The Career Development Quarterly*.

Si bien es cierto que en nuestro país se van estructurando algunos de esos soportes por parte de las asociaciones profesionales (valga como ejemplo la base de datos 'Isis' y la publicación de compendios bibliográficos generales en la revista *Bordón*, de la Sociedad Española de Pedagogía) y que en el campo de la orientación se han realizado algunas revisiones sobre programas específicos (Salvador y Peiró, 1986; Rodríguez, 1993; Repetto, 1995; Álvarez y Santana, 1996), no por ello es menos cierto que nuestra situación no admite todavía punto de comparación; a modo de ejemplo cabe señalar el hecho de que la mayoría de las revisiones aludidas hace referencia en gran parte a la producción aparecida en USA y que en cambio no disponemos todavía (o al menos nosotros no la conocemos) de una revisión amplia de la producción española en materia de programas de intervención socioeducativa... que es la tarea que nosotros vamos a iniciar en este trabajo.

Realizar una revisión como la que nos proponemos sobre el modelo de programas creemos que supera ampliamente las actuales posibilidades de los autores implicados y es por ello por lo que hemos matizado nuestro empeño con el subtítulo del artículo; es decir, lo que en este trabajo se presenta no se puede considerar como una revisión finalizada sino más bien como los prolegómenos de la misma, a la que aportamos: a) un rastreo de fuentes bibliográficas periódicas, con objeto de identificar los trabajos realizados en las dos últimas décadas y relacionados con el modelo de intervención por programas y b) una primera clasificación temática de los trabajos encontrados. No debe, por tanto, esperarse más de este artículo; y, aun contando con lo limitado de su alcance, somos conscientes de que se nos quedarán en el tintero, en este caso no por selección sino por simple desconocimiento, algunos trabajos importantes.

I. APROXIMACIÓN TEÓRICO-CONCEPTUAL AL MODELO DE INTERVENCIÓN POR PROGRAMAS

I.1. Características del modelo

La utilización de programas como estrategia de intervención psicopedagógica en las instituciones (educativas o asistenciales, a las que se referirá el presente trabajo) tiene una historia relativamente reciente en la que es posible constatar la evolución de la propia concepción de lo que es un programa como los avatares de su coexistencia con otras formas de intervención. En el terreno de la intervención psicopedagógica y refiriéndonos a la utilización del modelo de intervención por programas EEUU es pionero, como en otros muchos campos de la educación; allí se comienza a hablar de programas de orientación, en su doble faceta profesional de 'guidance' y 'counseling', ya en la década de los 60 y con bastante celeridad esa metodología de intervención va ganando parcelas de influencia hasta la actualidad. En España el modelo inicia su andadura en la práctica con la implantación de los servicios de orientación a comien-

zos de la d́cada de los 80 experimentando, como ḿs adelante veremos, un ŕpido pero descompasado crecimiento.

Intentando siluetear (a imitaci3n de los dibujantes y deḿs artistas callejeros) el perfil de este modelo de intervenci3n es necesario resaltar en primer plano algunos de sus caracteres ḿs conspicuos. Y nos referiremos sin restricciones tanto a los *rasgos positivos*, favorecedores del desarrollo personal y social de los destinatarios, aś como de la evoluci3n de las instituciones que los utilizan como metodoloǵa de intervenci3n institucional; como a *otros rasgos condicionantes* —limitadores— de su capacidad de incidir en las situaciones socio-educativas.

Se ha repetido insistentemente que el modelo de programas posee una *mayor potencialidad* o capacidad de atender una amplia gama de necesidades de un gran ńmero (o de la totalidad) de destinatarios potenciales; potencialidad de la que carece el modelo tradicional de servicios. Y sin duda alguna eso es cierto. El poder multiplicador de los programas compensa el largo proceso de dise ́o y validaci3n a que deben someterse para dotarse de un alto grado de eficacia, eficiencia y efectividad. La metodoloǵa de intervenci3n por programas es, junto con algunas variantes del modelo de consulta, una respuesta t́cnica adecuada al volumen de necesidades de una sociedad de masas altamente escolarizada y gran demandante de servicios sociales. La relaci3n bilateral o cara a cara del orientador con los miembros de la comunidad educativa (padres, profesores, gestores, alumnos) o asistencial (usuarios de servicios) individualmente considerados es simplemente inviable en esa sociedad; los beneficios de los diversos tipos de intervenciones potencialmente deseables no llegarían nunca a producirse; en cambio, con la metodoloǵa de intervenci3n basada en programas es t́nicamente posible el que todos accedan a esos beneficios. La fuerza de penetraci3n del modelo de programas ha sido tal que hoy d́a comienza a ser dif́cil encontrar el modelo de servicios en estado puro; se est́ llegando a un mestizaje de ambos modelos, ya conceptualizado por diferentes autores como modelo de servicios actuando (parcialmente, de momento) con programas.

De no menor calado es la *capacidad integradora* de este modelo. La instituci3n educativa es un microcosmos en el que confluyen intereses de grupos en conflicto ed́pico (padres-hijos), profesional (profesores con diferentes roles y status, profesores-profesionales de los servicios internos y externos), institucional (administradores-administrados, profesores-familias), poĺtico, etc. Estos conflictos disgregadores tienen siempre su correlato en el clima de las instituciones, por una parte, y por otra en la oferta educativa o asistencial de las mismas. En las organizaciones educativas cuando esa oferta est́ altamente normativizada, caso de los proyectos curriculares de las instituciones educativas p_blicas de niveles no universitarios, la (in)coherencia de la oferta institucional trasciende sobre todo como descoordinaci3n entre estilos docentes o entre profesionales propios o externos a la instituci3n. En la medida en que baja el nivel de normatividad (caso de los nuevos planes de estudios universitarios) la incoherencia de los curŕcula (amén de los estilos docentes) puede rayar en lo irracional. Y es precisamente en el terreno de la coherencia de la oferta donde el modelo de programas de intervenci3n psicopedag3gica realizan una de sus aportaciones ḿs valiosas; pues favorece la integraci3n de diferentes profesionales o miembros de la

comunidad educativa en diferentes momentos del desarrollo del programa y con diferentes grados de implicación, en pro de la consecución de una meta común. Como suele decirse y más adelante veremos, no hay programa sin el apoyo de la institución y sin el compromiso de todos los implicados en un problema o situación educativa/ asistencial dada.

Por otra parte lo que inicialmente salta a la vista es la *versatilidad* del modelo. Los programas adoptan las más diversas modalidades, de tal manera que los intentos de clasificación se multiplican persiguiendo abarcar esa enorme pluralidad de formas de hacer que posibilitan (y ofertan).

Sin embargo, es precisamente en esa versatilidad del modelo, que en la práctica le hace apto para encarar casi cualquier problema de índole psicopedagógica, donde reside su *fragilidad conceptual*. Eso es debido, desde nuestro punto de vista, a dos causas. La primera es que *el modelo se halla en plena expansión* y son pocos los autores que pidan calma y se embarquen en la reflexión epistemológica necesaria sobre el concepto y el proceso de intervención por programas; y no es de extrañar entonces que todavía no haya cristalizado un consenso a la hora de establecer parámetros claros para discernir entre lo que pueda ser un programa y lo que sea 'otra cosa' o bien para delimitar los elementos integrantes de las diferentes fases de la intervención por programas. Así por ejemplo, cuando hablamos de programas de intervención, ¿nos estamos refiriendo únicamente a intervenciones 'presenciales', en las que se requiere algún tipo de interacción directa orientador-destinatarios en el contexto de una institución u organización? ¿Cómo conceptualizaríamos entonces el creciente número de programas informatizados y autoaplicables cuyas exigencias de rigor científico-disciplinar en los procesos de diseño y validación son similares a las exigidas para los otros programas? Una guía de búsqueda de empleo que plantea al usuario individual un proceso sistemático fundamentado teóricamente y empíricamente, ¿cómo ha de ser analizada, como un programa o como una simple herramienta auxiliar?

Y la segunda causa de esa situación es sin duda la *popularidad* del propio modelo. Dicha causa juega en contra de esa meta de clarificación necesaria; de tal forma que en la mente de la mayoría de los profesionales, no sólo de la psicopedagogía sino de la educación y de la intervención social en general, parece haberse instalado la idea de que confeccionar un programa es algo tan simple que basta con pensar y hacer algo llamándolo programa para que pueda ofertarse como tal estrategia de intervención consagrada. Podríamos decir que la relación que se establece respecto a los programas entre actividad profesional y actividad científica, no difiere sustancialmente de la que se constata entre la educación como actividad humana y como actividad científico-profesional. En el caso de la educación la posición natural y el derecho de los padres frente a los hijos pretenden la convalidación científica de sus actos; y en el caso de los programas la fuerza institucional de los prácticos de la educación, de los servicios sociales y de la psicopedagogía reivindica la legitimación científica de sus intervenciones.

El tercer elemento definitorio del modelo de programas en el contexto educativo institucional es su *carácter perecedero* derivado de su status extracurricular. Como lo demuestran los meritorios (y en gran parte vanos) esfuerzos realizados desde hace tiempo por los partidarios de la 'infusión curricular' de los programas, todo lo que no

está en el 'currículum instituido' de la escuela es simplemente 'la nada'; es decir, no existe más que coyunturalmente. Y entendemos por 'currículum instituido' (utilizando la jerga del análisis institucional de la escuela francesa) aquel currículum en parte oficial y en parte oculto que es no sólo demandado socialmente de forma prioritaria sino también respaldado mayoritariamente por el profesorado: el currículum de contenidos. La posición de privilegio de que ha gozado siempre le ha permitido salir indemne de todos los intentos de reforma de las instituciones educativas de cualquier nivel y expulsar de forma sistemática a todos los demás 'contenidos' no susceptibles de ser manejados por la institución (es decir, a los no dotados de poder coercitivo a través de la evaluación). Pues, bien; en ese contexto de poder, los programas de orientación se han comportado tradicionalmente como elementos 'fungibles': aparecen y desaparecen del entorno curricular en función de factores aleatorios muy diversos (disponibilidad de medios, respaldo de los docentes, conflictos de intereses entre diferentes programas, demandas sociales cambiantes, etc.).

Otra de las características del modelo de programas que más perplejidad produce es la *evolución descoordinada* de sus dos componentes esenciales: las propuestas de actuación y las propuestas de evaluación. Analizando someramente la literatura diríase que estamos ante un caso de elefantiasis: cuando aún no se ha formado desde el plano conceptual la cabeza —concepto y estrategias de intervención por programas— ya disponemos de unas extremidades comparativamente mucho más evolucionadas —propuestas o modelos para su evaluación—. Analizando los trabajos que se presentan bajo el marchamo de programas y la presencia y calidad de las evaluaciones declaradas, da la impresión de que las estrategias de evaluación que se proponen en los medios especializados han sido vertebradas en buena medida de forma unilateral desde planteamientos académico-disciplinares; y que éstos han obviado frecuentemente los condicionantes que la práctica diaria impone. Esto explicaría en parte por qué se evalúan tan pocos programas o por qué se evalúan generalmente de forma poco satisfactoria respecto a las exigencias de los modelos de evaluación, valga la expresión, 'antepuestos'. Ni aquí ni en el ilustre oficio de la carretería parece aconsejable que vaya antes el carro que los bueyes.

El modelo de programas, como el campo de la intervención psicopedagógica en su conjunto, tiene su talón de aquiles en la *problemática y/o diferida evaluabilidad de los cambios* que persigue promover. El aprendizaje de conductas más beneficiosas y la desaparición de conductas perjudiciales para los individuos y para los grupos, el desarrollo preventivo de hábitos, la adquisición de actitudes; el desarrollo..., ¿cuándo se produce y cómo se evalúa?; ¿cuándo evaluar el grado de desarrollo de las habilidades para la toma de decisiones adquirido por un grupo de adolescentes: al final de la (muy corta) secuencia temporal que oferta un programa o bien tres años después cuando efectivamente tengan que aplicar dichas habilidades a su situación real?, ¿quién esperará y estará allí entonces para evaluarlas...? El aprendizaje requiere secuencias temporales más largas y oportunidades reales para transferir lo aprendido; los programas, en cambio, necesitan demostrar socialmente y en secuencias limitadas de tiempo su eficacia y su utilidad institucional... ¿Cómo conciliar esa en cierta medida contradicción real?

Finalmente mencionaremos como características dos efectos generados por esta forma de intervención psicopedagógica; me refiero en primer lugar al *éxito inherente* y a la *aplicación no especializada*.

Los programas se diseñan generalmente para incidir en una amplia variedad de aspectos de la educación que o bien no están contemplados en el curriculum institucional o aun estándolo requieren un tratamiento específico; en cualquiera de los dos casos suponen generalmente una intervención educativo-orientadora novedosa, bien por su contenido o bien por la forma innovadora en que se manejan los problemas clásicos generados en la institución; en el primer caso supone abordar aprendizajes no usuales y en el segundo experimentar nuevas metodologías. ¿Puede parecer arriesgado entonces hablar del éxito inherente de los programas? Es seguramente predecible que, allí donde antes no se intervenía o se hacía someramente y ahora se hace algo y mejor, se puedan contabilizar algunos cambios, tal vez insignificantes desde puntos de vista educativos o científicos (cambios superficiales o no permanentes en los destinatarios), pero ciertamente suficientes desde la necesidad 'política' de resultados de algunos de los implicados en el plano institucional (patrocinadores, gestores, aplicadores). Difícilmente se encontrará en la literatura de los campos disciplinares a que estamos haciendo referencia un trabajo sobre la aplicación de un programa en que su autor o autores no aporten resultados considerados positivos.

Y no es de menor importancia un efecto no deseado de la utilización de este modelo, como es la frecuente carencia de especialización de gestores/aplicadores de los programas. Y creo que se entiende que esto en modo alguno es achacable a los profesionales de la educación o de la intervención psicopedagógica, en absoluto; pero la separación entre diseñadores y aplicadores, la presión contextual para que se 'haga algo' respecto a ciertos problemas o necesidades de intervención ... configuran una aplicación 'intermediada' de los programas en la que no es posible asegurar que se mantengan las condiciones previstas por los diseñadores. Los costes de preparación de los aplicadores y los obstáculos que plantea para ello la dinámica normal de las instituciones actúan como poderosos elementos disuasorios para esa preparación. Este estado de cosas podría dar pie para hacer una interpretación contextualizada del modelo de intervención por programas: ¿no será que el propio modelo ha sido concebido para posibilitar en la sociedad actual el consumo de una amplia gama de productos educativos, orientadores o de servicios, en sintonía con el modelo de sociedad imperante en los países desarrollados, soslayando la utilización directa en cada caso de profesionales especialistas de cada producto, cuyo coste será inasumible socialmente? ¿No estaremos ante un bricolaje educativo-orientador del tipo 'hágalo Vd. mismo'?

1.2. Elementos formales y contextuales del modelo

Pero, en definitiva, ¿en qué consiste el modelo de intervención por programas? Considerando solamente los programas de utilización institucional, es decir, aquéllos que requieren la interacción más o menos directa de gestores y destinatarios al amparo de una organización, el concepto de programa hace referencia, en el campo del trabajo social, a diferentes formas de intervención que van desde una actuación com-

pleja y coordinada de diferentes unidades administrativas para la prestación de un servicio hasta actividades para una sola vez (caso de la mayoría de los programas de sensibilización) desarrolladas por un único profesional (Barr y Cuyjet, 1991). El análisis de diferentes caracterizaciones de los programas de intervención socioeducativa (Gysbers y Henderson, 1988; Kettner y otros, 1990; Borders y Drury, 1992; Rodríguez, 1992; Rodríguez y otros, 1993; Hernández y Clares, 1994 b; Repetto y otros, 1994 a; Álvarez, 1994; Alonso, 1995; Bisquerra y Álvarez, 1996; Moreno y otros, 1996; Sanz, 1996; Jiménez y Porras, 1997; Álvarez y otros, 1998) pone de manifiesto cuatro dimensiones o elementos básicos de los mismos: *tres dimensiones constitutivas* —actuación a desarrollar, destinatarios y ejecutores de la misma— y una cuarta *dimensión contingente* —la institucional— que, en su caso, hace referencia al contexto de la organización en que se implante el programa.

Los intentos de definición hasta ahora ensayados contienen un núcleo referido a la oferta educativa que ha de realizarse —el programa propiamente dicho— y un conjunto más o menos amplio de características o condiciones que ha de reunir esa oferta. Integrando esas aportaciones podría describirse un programa así:

- Un programa está constituido por *una oferta educativa u orientadora* referida, por una parte a un ámbito del desarrollo personal y/o social de los destinatarios a los que se dirige.
- No obstante, un programa es al mismo tiempo una oferta de desarrollo profesional para los gestores del programa dado que persiguen primariamente el *incremento de su efectividad profesional* (potenciación de lo que los destinatarios de las intervenciones obtienen), en un segundo momento el *desarrollo de su práctica profesional* (optimización de lo que hacen en situaciones diarias de trabajo) y finalmente el *desarrollo de su competencia profesional* (incremento de sus conocimientos —lo que saben— y de sus destrezas —lo que son capaces de hacer—).
- La *finalidad* de esa oferta pueden abarcar cualquier planteamiento de intervención —preventivo, remedial o de desarrollo— y, al igual que los *objetivos* del programa, han de estar explícitamente formulados.
- Cada programa comprende un *currículum propio*; requiere, pues, la selección de un *conjunto de contenidos* coherente con las necesidades de los destinatarios, con los objetivos del programa y con las características del contexto de intervención.
- La oferta de un programa incluye, por una parte, una *propuesta metodológica* en los ámbitos didáctico y relacional: cómo hacer para enseñar lo que se propone y qué tipo de relaciones se han de establecer entre todos los implicados en el programa.
- Y una propuesta de *actuaciones concretas* —actividades, sesiones de trabajo, tareas, etc.— con una *organización y unos medios definidos*.

La idea fundamental que subyace en todas las aproximaciones al concepto de programa es que un programa es algo muy diferente a la improvisación, a la selección coyuntural de contenidos ('refritos') o a la recolección intuitiva de actividades en las



Figura 1

Algunos requisitos básicos de los programas

más diversas fuentes y su reunificación bajo la bandera de 'programa para...'. Sin embargo, incluso los programas diseñados bajo las consideraciones anteriores necesitan reunir además unos requisitos intrínsecos y extrínsecos que se representan en la Figura 1.

Lo que este conjunto de factores pone de manifiesto es que en el campo de la orientación, como en cualquiera de los demás ámbitos de la intervención psicopedagógica, un programa es inseparable, conceptualmente y en la propia práctica, del contexto en que va a implantarse. No es posible, por tanto, considerar únicamente las virtudes intrínsecas del programa (condición necesaria) sino que para que sea viable en un ambiente dado es preciso que al menos los factores aludidos se hallen suficientemente presentes.

1.3. El proceso de intervención

Hablar de intervención en referencia al modelo de programas es aludir a una secuencia de fases y tareas que se inicia cuando el orientador detecta una necesidad y piensa en un hipotético programa, pero cuyo final es incierto dado que se trata de un proceso recurrente de diseño-aplicación-evaluación-rediseño-aplicación... La intervención por programas configura un proceso formal de acción-reflexión, sistematizado y altamente tecnificado, conocido como *investigación evaluativa*; ello debido a que la intervención por programas no puede concebirse separada de una serie de procesos de evaluación convergentes: evaluación de las necesidades de los usuarios, evaluación

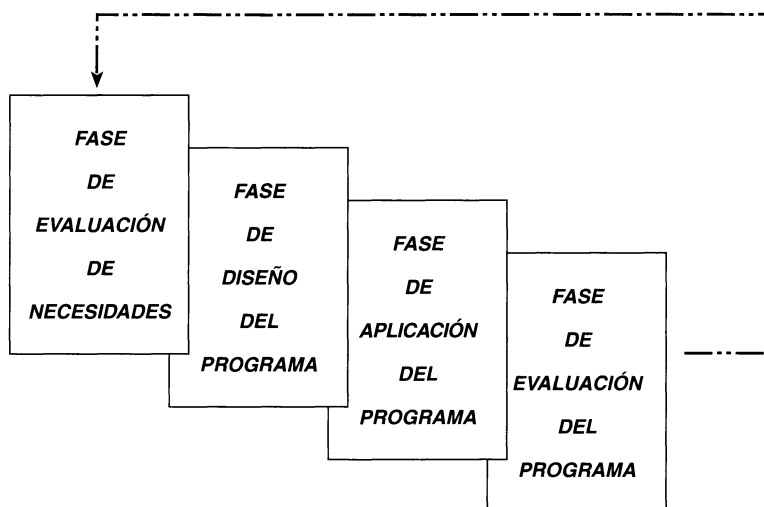


Figura 2

Fases del proceso de intervención por programas

del funcionamiento del programa diseñado, evaluación de la estrategia de aplicación, evaluación de resultados...

Por lo que se refiere a la delimitación de las fases que componen este proceso existen casi tantas propuestas como autores que las realizan; no obstante, las diferencias son más formales que conceptuales y es posible vislumbrar un cierto acuerdo a la hora de se alar las fases básicas de este proceso, las cuales aparecen representadas en la Figura 2.

La intervención orientadora así delimitada presupone un proceso de toma de decisiones constante por parte de los diseñadores en cada una de las fases de la intervención; una aproximación a este complejo entramado aparece en el Cuadro 1.

El modelo de intervención por programas ha venido utilizando hasta ahora la metodología ya existente en el campo interdisciplinar de la acción socio-educativa en lo que se refiere a la *evaluación de necesidades* (Alvira y otros, 1986; Tejedor, 1990; Kettner y otros, 1990; Kaufman y otros, 1993; Witkin y Altschuld, 1995). No es, pues, pertinente abordar aquí su consideración dado que no es un ámbito propio de la orientación y tiene un desarrollo disciplinar específico que desborda las posibilidades de este trabajo. Baste decir que la intervención por programas ha potenciado dos exigencias establecidas por algunos de los modelos de evaluación de necesidades: la colaboración y el consenso como presupuesto metodológico básico; y la evaluación del contexto como ámbito imprescindible de la evaluación.

En realidad los planteamientos metodológicos basados en la *colaboración* y el *consenso* son hasta cierto punto inherentes al modelo de intervención por programas; no obstante, el peso de esos dos requisitos varía dependiendo del contexto de intervención. Así y todo, desde este modelo se ha enfatizado la importancia primordial que

CUADRO 1
TOMA DE DECISIONES EN EL PROCESO DE INTERVENCIÓN POR PROGRAMAS

FASE DE EVALUACIÓN DE NECESIDADES	FASE DE DISEÑO DEL PROGRAMA	FASE DE APLICACIÓN	FASE DE EVALUACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> — Ámbitos y variables a evaluar — Criterios para la delimitación de la población destinataria — Los métodos y técnicas de evaluación a emplear — Pautas para la priorización de necesidades 	<p style="text-align: center;">Decisiones sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Tipo de programa y de oferta que se hará a los destinatarios — Estrategia de diseño a emplear — Metodología a utilizar en el proceso de enseñanza-aprendizaje — Resultados esperables — Condiciones para su aplicación — Recursos a utilizar 	<ul style="list-style-type: none"> — Dispositivo de control y toma de decisiones — Estrategias de apoyo a gestores y destinatarios <i>antes y durante</i> la aplicación — Sistema de seguimiento de los destinatarios <i>después</i> de finalizado el programa 	<ul style="list-style-type: none"> — Tipo de evaluación deseable — Modelo de evaluación a utilizar — Organización de la recogida de datos — Estrategia para el análisis y la valoración de los resultados

para el éxito de la intervención reviste el hecho de que las necesidades no sean delimitadas ni priorizadas desde fuera sino con la colaboración entre todos los que participan en el contexto de la acción orientadora que se quiere estructurar (Goldman, 1992; Schensul y Schensul, 1992; Menchetti y Flynn, 1993; Álvarez, 1997). Lo que en definitiva se reclama es la consideración de las necesidades desde una perspectiva que sin menospreciar los requerimientos técnicos para su determinación enfatice su carácter social: las necesidades son producto del consenso/ compromiso entre los actores de una situación.

Sin embargo, las necesidades así delimitadas proporcionan sólo una parte de la información que necesita el o los diseñadores de un hipotético programa; información

CUADRO 2
TIPOS DE PROGRAMAS

DIMENSIÓN	TIPOS DE PROGRAMAS
Según situación de destinatarios y nivel institucional de utilización	Programas para destinatarios dispersos Programas de utilización institucional limitada Programas para el desarrollo de los recursos humanos de la institución
Según su finalidad	Educativo-orientadores De sensibilización Preventivos Terapéutico-remediales
Según su duración	De ciclo largo De ciclo corto
	Según su estructuración Cerrados Abiertos o 'a la carta'
Según su modalidad de aplicación	Integrados en las materias del currículum Modulares Autoaplicables
Según la perspectiva de la intervención	Centrados en el alumno Centrados en los profesionales de la intervención
Según la temática	Centrados en los aspectos vocacionales Centrados en el desarrollo personal y social Centrados en el desarrollo cognitivo y escolar/académico Dirigidos a las familias Programas mixtos
Según el soporte	Programas de 'papel y lápiz' Programas informatizados

que ha de ser complementada y contrastada con la procedente del contexto. La *información contextual* se refiere básicamente a los condicionantes de la intervención, sean éstos positivos o negativos; y generalmente se hace hincapié en la recogida de datos como los tiempos y recursos disponibles; las exigencias y el respaldo de la institución; los resultados esperados, etc. Datos contextuales igualmente importantes son los que aluden a la situación de los destinatarios (usuarios dispersos o integrados en una institución) y al nivel institucional de utilización del programa (nivel superficial o nivel estratégico de la organización). La consideración de éstas y otras variables contextuales (temáticas, duración, tipo de aplicación...) posibilita las clasificaciones de diferentes *tipos programas* cuyo diseño habrá de abordarse (Cuadro 2).

Si bien es verdad que el modelo ha permitido abordar las más variadas temáticas (Grau y otros, 1994), en el campo de la orientación han recibido una atención especial, de entre estos tipos de programas, los centrados en la temática vocacional, que ha sido con mucho la que más propuestas de acción ha generado (Álvarez y Fernández, 1987; Martínez, 1988; Rivas y otros, 1990; Murga, 1992; Riart, 1992; Sánchez y Fuertes, 1992; AAVV, 1995; Delgado, 1995; Valls, 1996; Verdugo, 1996; Álvarez y García, 1997; Álvarez, 1997; Roca y otros, 1997), como tendremos ocasión de ver más adelante. Por otra parte, si tenemos en cuenta la modalidad de aplicación, la preferida a efectos de diseño ha sido la de programas modulares; no obstante, se ha generado una importante literatura referida a la modalidad basada en la integración curricular (Álvarez y otros, 1992; Rodríguez, 1992; Fernández, 1993; Pérez, 1995; Rodríguez y otros, 1995; Santana y Álvarez, 1996; Álvarez y Santana, 1997).

Por lo que se refiere a las estrategias de diseño de programas, las aportaciones procedimentales hechas desde este modelo no han sido muy abundantes y tampoco han sido sistematizadas. De hecho, cualquier profesional de la orientación puede constatar la escasez de propuestas metodológicas disponibles en la actualidad para abordar el diseño formal de un programa. Existen, eso sí, una amplia gama de 'diarios' o conjuntos de recomendaciones sobre tareas a ejecutar: establecer metas, crear las actividades, prever los materiales..., que dejan sin solucionar los aspectos prácticos del diseño, es decir, el cómo hacerlo. Algunas de las aportaciones aparecidas sobre el diseño formal de los programas hacen referencia a dos *tipos de diseño* (Álvarez, 1998):

- a) los *diseños «experto»*: consisten en una propuesta que realiza un profesional especializado en un determinado ámbito educativo o asistencial; se trata de una propuesta elaborada desde planteamientos científico-disciplinares para que pueda ser utilizada en un conjunto amplio de situaciones-tipo; por esos mismo los programas resultantes son propuestas cerradas, 'externas' a cualquier institución concreta y que responden a un modelo prescriptivo de intervención.
- b) *diseños en colaboración*: presuponen una amplia participación de todos los implicados en una situación social o educativa problemática con objeto de elaborar y aplicar una estrategia (programa) adecuada a dicha situación. La participación en el diseño ha de ser lo más amplia y representativa posible, pero puede realizarse desde diferentes niveles de implicación y de compromiso. No obstante, un elemento clave en cualquier planteamiento de colaboración es el del

consultor, orientador o animador del proceso; se refiere a la persona que posibilita el paso de una situaci3n problemática percibida colectivamente a la vertebraci3n de estrategias sistemáticas de tratamiento de dicha situaci3n (aceptaci3n de una propuesta inicial de acci3n, conformaci3n de un equipo de trabajo, etc.). Cuando la propuesta de colaboraci3n ha sido aceptada institucionalmente pasa a jugar un papel decisivo el equipo de colaboraci3n que es el encargado de iniciar el proceso. Los programas dise~ados y aplicados mediante esta estrategia de dise~o responde a un modelo de intervenci3n de tipo deliberativo.

La aplicaci3n efectiva de un programa de orientaci3n consiste en un proceso social, y no solamente t3cnico, en el que las decisiones son en gran medida arbitrarias, en el sentido de que dependen de factores personales o de grupo como son el bagaje científcico e ideol3gico, el posicionamiento profesional, el conflicto o consenso entre intereses y el balance de poder existente entre los implicados en el programa..., en el que es posible desvirtuar la racionalidad científcico disciplinar del programa en cuesti3n. El proceso de aplicaci3n-implementaci3n de los programas es uno de los elementos del modelo de intervenci3n por programas que menos atenci3n ha concitado entre los te3ricos, de tal forma que con cierta frecuencia ni siquiera es considerado, dando por supuesto que aplicar un programa es hacer lo que se haba programado. De entre las diferentes propuestas elaboradas para la fase de aplicaci3n de programas una de las ḿs clarificadoras quiź sea la de Oldroyd y Hall (1991) que propone el dise~o de tres estrategias:

- una estrategia *de apoyo* a los gestores del programa, con actuaciones antes y durante la aplicaci3n; implica la formaci3n para el manejo del programa y el asesoramiento respecto a los problemas y demandas surgidos en el momento de la realizaci3n de las diferentes actividades.
- una estrategia *de ayuda y seguimiento* para los destinatarios del programa: antes (difusi3n, motivaci3n y preparaci3n) durante (atenci3n a necesidades emergentes) y una vez finalizado el programa (oferta de atenci3n grupal o individualizada),
- una estrategia *de control y supervisi3n* sobre todos los elementos del programa, materiales y personales, que permita la toma de decisiones respecto a las contingencias de la aplicaci3n.

Finalmente, la fase de evaluaci3n de programas ha sido parad3jicamente, como ya indicábamos anteriormente, la que quiź haya recibido una mayor atenci3n en el campo disciplinar de la intervenci3n socio-psico-pedag3gica. Quiźs el hecho de que la metodologa de evaluaci3n de programas haya concitado mayor atenci3n que las estrategias de dise~o e implementaci3n se explique por la necesidad de demostrar, por parte de los gestores de programas, la efectividad de sus propuestas de acci3n dise~adas y dirigidas a la consecuci3n de metas específicas o bien al tratamiento de problemas situacionales... mediante financiaci3n p3blica o privada de costosa consecuci3n. Sin esa justificaci3n el modelo de intervenci3n por programas no hubiera tenido oportunidad de desarrollarse.

La evaluación de programas es en la actualidad un campo consolidado y con entidad propia, que ha producido una importante literatura en España (Gelpi, 1987; Repetto, 1987; Colás y Rebollo, 1993; Medina, 1994; Rodríguez, 1995; Sanz, 1996; Alvira, 1996; Cruz, 1997; Sobrado y Ocampo, 1998). La evaluación se ha centrado en los diferentes aspectos y en los diversos momentos del diseño-aplicación de los programas utilizando unos pocos modelos (modelo CIPP, de Stufflebeam; evaluación democrática, iluminativa, ...). No nos es posible en esta ocasión realizar una revisión de este elemento del modelo de intervención por programas; no obstante, teniendo en cuenta la relativa escasez de trabajos sobre evaluación de programas que aparecen en las fuentes revisadas, sería interesante para futuras revisiones acometer una valoración del impacto de los modelos de evaluación de programas en la práctica profesional y disciplinar.

2. EL DESARROLLO EN ESPAÑA DEL MODELO DE INTERVENCIÓN POR PROGRAMAS

Llegados a este punto podemos preguntarnos sobre cuál ha sido el impacto que esta metodología de intervención ha tenido en España. Para ello hemos creído pertinente llevar a cabo una identificación de los trabajos aparecidos en las revistas especializadas durante las dos últimas décadas a través de la base de datos ISOC del CSIC. La búsqueda se centró en torno a los programas que se hubiesen generado en torno a los siguientes tópicos:

Programas de intervención.

Intervención psicopedagógica .

Orientación educativa.

Orientación vocacional/Orientación profesional/Orientación para la carrera.

Orientación laboral/Inserción laboral/Inserción ocupacional/Transición a la vida activa.

Orientación personal.

Orientación familiar.

Esta búsqueda abarcó un amplio conjunto de revistas, algunas ya desaparecidas, cuya relación aparece en el Anexo 1.

La evolución experimentada por el modelo en ese periodo de tiempo podría describirse así:

- Entre 1975 y 1980 los trabajos sobre programas de intervención son muy escasos; en aquellos casos en que se hace alusión a un programa éste se refiere a actuaciones con escasa incidencia en el trabajo diario de la escuela¹ o bien a programas aplicados en otros países. Las preocupaciones dominantes en la segunda mitad de la década de los 70 se refieren a otro tipo de actividad

1 Programa de desarrollo de directivos en educación. *Bordón*, 1978, 30 (224), 9, 366-368.

programadora como es la demandada por la implantación de los nuevos programas para la EGB (o Programas Renovados); y por ende los tópicos más repetidos en los trabajos de esta época son:

Programación y programaciones (escolar, por objetivos...).

Programas escolares (de Ciencias Sociales, de Lengua...).

Diseños curriculares.

Programas informáticos (su utilización en educación).

Experiencias.

- Entre 1981 y 1989 empiezan a aparecer trabajos sobre programas en diferentes campos de la intervención social, pero principalmente en el campo de la educación, de la salud y de los servicios sociales. En ambos casos se trata de programas encaminados a hacer frente a problemas comunitarios que traspasan el ámbito estricto de cualquier de esos servicios considerados aisladamente y que requieren un tratamiento más global. Las dos temáticas más frecuentes de los programas que se asoman a las revistas son: la educación para la salud, y en especial las drogas y su prevención (Mendoza y otros, 1982; Costa y otros, 1984; Hernández, 1984; Gala, 1986; López, 1986; etc.), y la educación compensatoria (De Miguel, 1983; Merino, 1983; etc.). No obstante, aparecen también trabajos sobre programas de otras temáticas como el desarrollo personal, social, psicomotor y cognitivo (Soler, 1982; Cuenca, 1984; Agustí y otros, 1985; Prieto, 1988; Escámez y otros, 1988; Valle, 1989) o programas de prevención y rehabilitación de diferentes trastornos (Delgado y Godoy, 1986; Méndez y Macía, 1989). A finales de este periodo se realizan ya algunas revisiones sobre programas específicos (Gómez y Rald, 1983; López, 1986; Herrero, 1986; Luque, 1988) y aparece un buen número de trabajos, sobre evaluación de programas, tanto teóricos (López, 1987; Angulo, 1988; González y Sáez, 1988; Ortiz, 1988; Anguera, 1989; Ato y otros, 1989) como aplicados (Calafat, 1984; Oña, 1986; Garfella, 1987). En cambio aparecen muy pocos sobre estrategias de diseño (Gaviria, 1983; Carras-cosa, 1988; Sánchez, 1988).
- La década de los 90 es el periodo de expansión del modelo de intervención por programas en el ámbito educativo-orientador y de los servicios sociales. La intervenciones mediante esta metodología abarcan una amplia variedad de campos, de entre los que destacan los siguientes:
 - Intervención psicopedagógica familiar (Bartau y Maganto, 1994; López y otros, 1995; Palacios e Hidalgo, 1996).
 - Educación para la salud (Fernández y Gil, 1990; Gallego y otros, 1996; Tort, 1996).
 - Educación, prevención y tratamiento de las toxicomanías (Boixet y otros, 1993; Pérez y otros, 1993).
 - Educación sexual y prevención de enfermedades (SIDA...) (Barragán y otros, 1994; Aláez y otros, 1996; García, 1997).
 - Prevención de problemas y desarrollo de habilidades sociales y personales (García, 1993; Kruissink, 1993; Hernández y otros, 1994; Alonso, 1994; Martínez y Garrido, 1994; Monjas y otros, 1995; O'Toole, 1995; Escámez y otros, 1995; Gómez y Garrido, 1996; Gargallo y Santiago, 1996; Trianes y otros, 1996).
 - Educación ambiental y vial (Pozo y Gutiérrez, 1990; Camprodón y otros, 1993).

Al mismo tiempo se multiplican los trabajos sobre evaluación de programas que aparecen en prácticamente todas las revistas pero en especial en *Bordón*, que además de otros muchos trabajos dedica un número monográfico (1992, 43(4)) a la evaluación de programas; y la *Revista de Investigación Educativa*, como consecuencia de las aportaciones de los 'Seminarios de Modelos de Investigación Educativa', a los que sirve como soporte para su publicación (De la Orden, 1990; Anguera, 1990; Bartolomé, 1990; Regás y Anguera, 1990; Barriga, 1990; Carballo, 1991; Fernández, 1992; Stedman, 1992; Chacón y otros, 1992; García, 1992; Hernández y Rubio, 1992; Municio, 1992, 1993; Esteve y otros, 1993; Martínez, 1994; Tejedor y otros, 1994; Fernández y otros, 1996; Schalok, 1997). Por otra parte siguen siendo relativamente limitadas las revisiones sobre programas aparecidas en esta década (Rodríguez, 1993; Arruabarrena y Paul, 1994; Repetto, 1993 y 1995; García, 1996) y referidas en su mayor parte a lo producido en el ámbito anglosajón.

Otro indicador que hemos utilizado en este trabajo para evaluar la incidencia del modelo de programas en el campo disciplinar de la intervención psicopedagógica ha sido el volumen de aportaciones que dicho modelo ha generado en las reuniones científicas y en los encuentros de profesionales a nivel nacional. En concreto hemos analizado el número, las características y las temáticas de los trabajos presentados en los seminarios de AIDIPE (Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica) desde 1990². Los resultados son éstos (Cuadro 3):

CUADRO 3
LOS TRABAJOS SOBRE PROGRAMAS EN EL FORO DE AIDIPE

	Total de trabajos presentados	Trabajos sobre programas	% sobre total de trabajos presentados	Tipos de los trabajos sobre programas		
				Evaluación de Programas	Presentación de Programas	Otros
V Seminario Murcia 1990	5 P. 71 C.	3 P. 12 C.	20%	6	9	—
VI Seminario Madrid 1992	4 P. 85 C.	1 P. 8 C.	10%	2	5	2
VII Seminario Valencia 1995	8 P. 130 C.	1 P. 5 C.	4'5%	4	1	1
VIII Congreso Sevilla 1997	9 P. 8 S. 95 C. 10 Pos.	1 S. 9 C. 1 Pos.	9%	1	8	1

P=Ponencia, S=Simposium, C=Comunicación

2 El I, II y III Seminario de Modelos de Investigación Educativa se centraron exclusivamente en temáticas de investigación y evaluación, no contemplando por ende la intervención psicopedagógica.

Como puede apreciarse, la media de los trabajos sobre programas que se presentan en este foro profesional ronda el 10% del total de aportaciones efectuadas, principalmente en la modalidad de comunicaciones. A la hora de analizar el contenido de estos trabajos nos encontramos con que más de la mitad de los mismos (58%) consisten en la presentación de programas o de experiencias realizadas con programas en diferentes contextos de intervención, incluyendo en su caso datos de su aplicación y evaluación; y una tercera parte versa sobre aspectos teórico-metodológicos de la evaluación de programas.

3. LA INTERVENCIÓN POR PROGRAMAS EN EL CAMPO DE LA ORIENTACIÓN: REVISIÓN DE LA PRODUCCIÓN ESPAÑOLA

3.1. Delimitación de la revisión

Como hemos indicado anteriormente el proceso de expansión del modelo de programas durante estas dos últimas décadas ha sido tal que se ha convertido en vehículo de intervención para una amplia variedad de temáticas. Esto representa una dificultad a la hora de intentar analizar su incidencia en el campo de la orientación, puesto que además de las temáticas convencionalmente consideradas como propias de la orientación existe otro conjunto más o menos difuso de temas que pueden ser 'asumibles' por la acción orientadora ante situaciones de dejación fáctica en cuanto su tratamiento por parte de otros profesionales o instancias competentes. Conscientes de esta dificultad hemos controlado y analizado aparte todos aquellos trabajos que se ajustaban a los parámetros que se reflejan en el Anexo 2.

De las posibles fuentes para realizar esta revisión —libros, tesis, revistas y actas de congresos— hemos utilizado estas dos últimas por a) atenerse de un modo más exacto a la finalidad de la revisión y a las características del modelo de orientación por programas, y b) por la accesibilidad y posibilidad de consulta.

Por lo que se refiere a las categorías relativas a la temática y al tipo de trabajo creemos que son suficientemente inteligibles; baste simplemente aclarar que la categoría 'Presentación de programas' (PP) se ha utilizado cuando lo que se expone en el artículo es exclusivamente los componentes (más o menos) de un programa.

3.2. Análisis cualitativo de las aportaciones realizadas

La revisión realizada, si bien no exhaustiva ni por el número de revistas que recoge —no están todas las revistas psicopedagógicas de publicación nacional— ni están las actas de todas las reuniones, jornadas o congresos realizados en estos años en el ámbito nacional, ni todas las fuentes posibles —ni tesis doctorales ni libros publicados sobre programas—, si nos facilita un panorama amplio y representativo de lo que ha sido el tratamiento de los programas y del modelo de programas en nuestra literatura especializada.

Un primer análisis de la distribución de las publicaciones nos ofrece una clara distinción entre los artículos publicados en revistas y las comunicaciones a reuniones

y congresos. En tanto que en estas segundas es más temprana su aparición en el periodo estudiado y la tipología de las mismas gira en torno a presentaciones más o menos específicas y/o sistemáticas de programas y en explicaciones de experiencias, los artículos sobre programas son más tardíos y contienen más investigaciones (aunque sean centrándose exclusivamente en los resultados de los programas y no en las características de los mismos) y en planteamientos teóricos sobre la estructura y contextualización del modelo.

Una segunda consideración en este primer análisis general es el escaso número de artículos publicados en torno al tópico revisado, su ausencia de algunas de las revistas, como es el caso de la «Revista de Educación» o «Anales de Pedagogía», o su limitada presencia en la «Revista de Ciencias de la Educación» o en «Educadores».

Conviene con vistas al acotamiento de la revisión realizada aludir a la distinción entre intervención psicopedagógica y programa de orientación. No es el momento de entrar aquí en un estudio en profundidad de la misma, máxime cuando se ha reseñado magníficamente las características de la intervención psicopedagógica por Dendaluce (1995) y Correa y cols. (1995). Pero cabe precisar que la revisión se ha llevado tomando como criterios los requisitos fijados anteriormente como requisitos básicos de programa y su aproximación al modelo de orientación por programas, aunque, como se verá en el desarrollo del análisis, con cierta flexibilidad en la aplicación de los mismos, dada la escasa implementación en nuestro contexto de ambos aspectos sobre todo en los primeros años revisados. En cierto modo el análisis pretende seguir la evolución de los programas y del modelo de programas en los años y publicaciones revisadas.

Por ello han quedado fuera de nuestro análisis —además de las intervenciones recogidas fuera de los límites de nuestra documentación— otras que en el análisis del contenido del documento no reflejaban con meridiana claridad su aproximación a lo que consideramos programa de orientación. Tal es el caso de las intervenciones presentadas por Pozo y Gutiérrez (1990) y Roca y Fuentes (1990), por citar algunas, a pesar de su carácter preventivo o de desarrollo; o aquellas que haciendo referencia a la programación del departamento de orientación mantienen un nivel de generalización en su especificación que se puede afirmar que se refieren más bien a las funciones generales de orientación y aquellas que se realizan claramente desde el modelo de servicios.

Quizás para una mejor comprensión de los posteriores análisis que vamos a realizar, nos debemos referir también al impacto que ha tenido en la práctica de la orientación la implantación de la LOGSE, cuyos planteamientos admiten y en cierta medida propugnan —como ya hemos analizado en otras ocasiones— la posibilidad de aplicación del modelo de orientación por programas, con una matización del modelo de servicios —modelo de servicios por programas y una supuesta minorización del modelo de counseling en la orientación institucionalizada, minorización que ya estaba teniendo lugar entre los orientadores de centro a favor de la utilización de programas y, en la medida de lo posible y con grandes limitaciones, del modelo de la orientación por programas.

Así podemos considerar dos amplias etapas en el periodo revisado, tomando como punto de inflexión las primeras normativas en torno a la orientación en la

LOGSE y su puesta en marcha. La primera llegaría hasta 1990 y la segunda hasta el fin del periodo estudiado.

Primera etapa: 1983-1990

Atendiendo a esta división cronológica, en la primera etapa los primeros artículos detectados sobre el tópico en estudio aparecen en 1986 acogiendo las dos temáticas «estrella» en la revisión; de una parte uno sobre orientación vocacional (Estruch, 1986), con la intencionalidad de que esté inserto en un programa de orientación de centro más amplio, y por otra un programa de orientación escolar sobre el autocontrol de las conductas de estudio, de tipología conductual (Rivero, 1986) en el que no se especifica destinatarios, duración ni estructura exacta del programa. Reseñamos que el otro artículo de este año es un alegato sobre la necesidad de evaluar los programas de Orientación (Riart y Rimbau, 1986).

Del resto de artículos de esta etapa³, tres de ellos se pueden encuadrar en el entorno de la orientación personal (Pereira, 1987; Escámez y otros, 1989; Castillejo y Gargallo, 1989), siendo el primero de ellos la exposición de una experiencia con una escasa estructuración del programa, y los dos últimos investigaciones centradas en los resultados. En los tres casos no son concebidos como programas a integrar dentro de la intervención orientadora y por tanto lejos de los supuestos del modelo de orientación por programas, sino como intervenciones pedagógicas.

Diferente es el planteamiento que realizan Brunet y Negro (1988) en su trabajo, donde presentan un programa de formación de padres a través de una Escuela de Padres, con un programa relativamente sistematizado en cuanto a su estructura, objetivos, metodología, organización etc., y aunque en ningún momento aluden al departamento de orientación o al orientador como coordinador o agente del programa sino a un monitor que puede ser externo al propio centro, el programa puede encuadrarse perfectamente dentro de la modalidad de orientación familiar.

Menos estructurada en su presentación pero muy innovadora en el planteamiento (desde el marco de la práctica de la orientación de la época), es la experiencia expuesta por Álvarez (1988) sobre un asesoramiento a profesores, que desde un enfoque constructivista enlazaría con los actuales planteamientos del modelo de consulta/capacitación en orientación.

Como primeras reflexiones de esta primera etapa cabría destacar a la vista de los artículos revisados, además del escaso número de contribuciones, el alejamiento de las propuestas del modelo de orientación por programas e incluso de la propia orientación. Parecería como si la orientación no hubiese existido en esos años en los centros escolares y las propuestas (experiencias, investigaciones o presentación de programas), son hechas como programas pedagógicos, educativos o didácticos (salvo la excepción de Estruch, y Riart y Rimbau). Cosa que no es de extrañar si se tiene en cuenta la formación y procedencia de sus autores.

3 De esta etapa son también las propuestas de Tena (1988) y Peiró (1988) sobre orientación vocacional, que no ha sido analizadas en este trabajo.

En este sentido se da una situación muy diferente cuando analizamos las comunicaciones y experiencias de los congresos y reuniones de los profesionales de la orientación. En ellos, como es lógico, todo se presenta como propuestas de orientación o para la orientación, si bien también se observa una evolución con el paso del tiempo. Así en las comunicaciones de la primera reunión revisada (Jornadas..., Madrid 1983), aún hablando de psicopedagogos u orientadores, los programas son más bien de carácter clínico, es decir, dirigidos a la atención a sujetos con problemas de aprendizaje o con deficiencias. Algunos de ellos se centran en la evaluación de resultados y en aquellos que se dirigen a la presentación de programas, se especifica poco la estructura de los mismos; ese es el caso de un programa «preventivo» de rehabilitación logopédica o de otro sobre técnicas de estudio en los ciclos superiores. Más estructurada es la presentación del programa de orientación de centro que realizan Vico y Roldán (1983). La temática de todos ellos es la orientación escolar. En cualquier caso, todo ello responde a lo que era la práctica profesional en esos años en nuestro contexto, con una concepción actuarial, terapéutica y de consejo de la orientación.

Cierta evolución en la concepción de los programas nos encontramos dos años más tarde en la siguiente reunión revisada (I Congreso..., Madrid 1985). Si la temática de orientación vocacional es común a todas las experiencias presentadas, quizás inducida por el tema del propio congreso («La orientación ante la reformas de la enseñanzas medias y el empleo juvenil»), el análisis de los programas nos lleva a pensar en que ya hay una caracterización preventiva y grupal de los mismos, (Pérez y otros, 1985), un intento de enmarcarlos en una concepción teórica (Peiró y Salvador, 1985) y de integrarlos en el currículum del centro, si bien sigue imponiéndose el modelo actuarial y de consejo (Teigell y La Justicia, 1985). Como dato significativo de este cambio es de señalar la cantidad relativamente importante de experiencias presentadas destinadas a explicar la estructura, organización y planificación de los departamentos (gabinetes, servicios) de orientación en los centros que se recogen en las actas de dicho congreso (Hurtado y Pérez, 1985).

Como ya hemos afirmado más arriba, la LOGSE vino a recoger, por lo que se refiere a orientación, las propuestas que tanto en el ámbito teórico como en la práctica estaban años en vigor. En nuestro contexto, con el retraso que ha caracterizado la puesta en marcha de la orientación, en los últimos años de la etapa que estamos analizando, ya comienzan a introducirse algunos de los supuestos del modelo, tal y como se detecta en las experiencias, ponencias y comunicaciones presentadas a las V Jornadas Nacionales de Orientación Educativa (Valencia 1989). En ellas la presentación de los programas sigue siendo poco estructurada, tanto los de orientación vocacional como los de orientación escolar, centrados en esta ocasión en técnicas de estudio y formación de tutores.

Es en orientación vocacional donde las referencias recogidas en estas V Jornadas, buscan la fundamentación de los programas en una base teórica coherente, bien porque proponen un modelo general (López) bien porque exponen precisamente la fundamentación teórica del programa (Rivas) o porque son el diseño de una investigación para la validación del programa (Álvarez y Bonilla), lo que da lugar en este último

caso a una presentación estructurada, fundamentada y coherente del programa. El resto de aportaciones en esta temática son presentaciones de programas generales destinados a 8º de EGB.

En el ámbito de la orientación escolar llama la atención la preocupación que surge por la formación de tutores y por los programas tutoriales (Julián; Gil y Bennasar), a la vez que se evoluciona desde los programas de atención personal a los problemas de aprendizaje a programas inicialmente preventivos como son los de técnicas de estudio.

De otro lado, se observa un ligero matiz en los programas propuestos, según los autores sean orientadores del centro o las propuestas se conciben como integradas en el centro, o bien procedan de los equipos externos. En el primer caso la concepción es más próxima al modelo de orientación por programas en tanto que se sigue manteniendo el esquema del modelo de servicios en los procedentes de los equipos, pero con un progreso en los temas y enfoques de los programas, dándoles mayor participación a los componentes de la comunidad escolar.

En la misma línea de presentación de experiencias van los artículos publicados en la Revista Investigación Educativa (vol. 8, nº 16, de 1990), que en realidad son los trabajos del V Seminario de AIDIPE. La temática se reparte entre la orientación familiar, la orientación vocacional y alguna propuesta referida a la orientación escolar-académica (Sebastián). En orientación familiar, con la presentación de un esbozo para la elaboración de un programa para la participación de padres en el centro escolar (Martínez y Llana) y la de un estudio piloto para la adaptación del programa P.E.C.E.S. de Dinkmeyer y McKay, en el que se incluye el esquema de la estructura del programa y los resultados de la evaluación del mismo por los asistentes (Bartau e Imbert). En las aportaciones sobre orientación vocacional nos encontramos con un diseño de programa para segundo ciclo de la ESO (Correa y otros) y el esquema del programa «Tengo que decidirme» (Álvarez) acompañado de los resultados de la validación del diseño realizada en el estudio piloto.

Las otras aportaciones sobre el tópico que nos ocupa se presentan como esbozos más o menos generales de programas de educación ambiental, o de integración para escolares, en los que también se incluye la metodología de evaluación.

Es precisamente este aspecto, el de la evaluación de programas, el que resalta en una primera reflexión sobre el contenido de los estudios en esta ocasión (RIE, 1990 V.8 nº 16): no sólo las investigaciones sobre programas de orientación incluyen aspectos de evaluación bien sea de resultados o de diseño; sino que los otros estudios presentados al seminario referidos a programas educativos versan sobre su evaluación (Anguera, de la Orden, Bartolomé) o sobre la evaluación de aspectos necesarios para un buen diseño de programas, como puede ser el análisis y evaluación de necesidades. (Tejedor).

Parecería que se ha dado un paso más en la asimilación y adopción del modelo de programas y en la aceptación de algunos de los requisitos básicos que señalábamos para la consideración de los programas dentro del modelo de programas. Se une en esta ocasión la necesidad de su evaluación y evaluabilidad, y se exponen los primeros pasos utilizados en la metodología necesaria para la misma.

Y esa misma tendencia, aunque con escaso número de aportaciones, parece apreciarse en el último evento analizado en esta etapa (VI Jornadas..., Puerto de la Cruz

1990): la intervención por programas como metodología adecuada para la prestación de los servicios públicos de orientación para el empleo en el INEM (Arrizabalaga y Marsol) o para la orientación vocacional en el curriculum ordinario de los centros educativos (Marín y otros); y la orientación familiar como una de los ámbitos que se ve más útil el modelo (Blasco y Zamora).

Segunda Etapa: 1991-1998

Comienza esta pretendida segunda etapa (con semejantes características a las del final de la primera) con la publicación de artículos sobre programas que ya podemos considerar bajo las premisas que indicábamos respecto a los requisitos de un programa.

Se observa durante esta etapa un notable aumento del número de artículos dedicados a programas de orientación y una mayor preocupación por la calidad de los programas. Preocupación que se manifiesta en investigaciones destinadas a la evaluación del diseño y del proceso de los programas, más que sólo a los resultados, por la introducción en estudios que buscan la fundamentación teórico-empírica de los programas utilizados y en una mejor estructuración presentación de los mismos.

En esta línea se sitúan los estudios de Álvarez y otros (1991), con investigaciones sobre la metodología de la evaluación de contexto cara al análisis de necesidades que fundamente la aplicación de los programas, el de Álvarez (1991a) sobre la eficacia del programa de orientación vocacional basado en el 'DECIDES' de Krumboltz, la adaptación que publica Sanz (1992) del Modelo de Programa de Orientación Comprensivo, de Gysbergs, o la fundamentación metodológica-conceptual que de los programas para la transición escuela-trabajo realiza Romero (1993).

Un análisis más superficial de lo aparecido en esta etapa en las revistas especializadas arroja estos datos:

- el ámbito de intervención relacionado con la orientación y la toma de decisiones sobre el futuro profesional ha sido el que más decididamente ha apostado por la metodología de intervención por programas; los trabajos abarcan desde los aspectos básicos del aprendizaje para la toma de decisiones vocacionales (Delgado, 1992 y 1994; Carbonero, 1996) hasta las estrategias prácticas para la búsqueda de empleo, la transición a la vida activa y la inserción ocupacional (Madrid, 1993; Sarasola y Naya, 1995; González y Mouchet, 1995; Romero, 1997; Fernández e Iglesias, 1998),
- el ámbito del aprendizaje y de los problemas asociados al mismo en el contexto de la educación institucional es abordado con progresiva frecuencia en los trabajos referidos al modelo de programas; esto hace que aparezcan un conjunto de propuestas generales y específicas de acción orientadora (Fossati, 1991; Sanz, 1992; Sánchez, 1995; Aguado, 1995; Tébar, 1996; Castellano y otros, 1996; Gargallo y Sáiz, 1997; Gargallo y Puig, 1997; Delgado y otros, 1997),
- entre los trabajos publicados se encuentra diversas propuestas generales (Casares, 1991; Rodríguez, 1992; Díaz, 1994; Lázaro y Casares, 1997), que implican reflexiones sobre la bondad/problematividad del modelo de programas para

- actuar en el nuevo escenario configurado por la reforma del sistema educativo, y algunos intentos de revisión o revisiones parciales sobre el desarrollo del modelo (Benavente, 1993; Repetto, 1993 y 1995; Álvarez y Santana, 1996),
- aparece un corto pero significativo número de trabajos centrados en la evaluación de programas de orientación tanto desde su vertiente teórica como aplicada (Álvarez, 1991; Pérez, 1992; Hernández y Martínez, 1996; Cruz, 1996; Carballo, 1996),
 - son escasos los trabajos dirigidos al ámbito de la orientación personal (Hernández, 1996; Gargallo y otros, 1996).

Como en la etapa anterior son los trabajos (ponencias y comunicaciones de experiencias e investigaciones) presentados a las reuniones científicas los que marcan la línea de la evolución del modelo de programas en orientación, pues los artículos en revistas son escasos y se dispersan en temáticas, que si bien se traducen en programas adaptables a la intervención orientadora y en lo que en la LOGSE se entiende como intervención psicopedagógica se amoldan menos a dicho modelo. Tal es el caso de la investigación presentada por Alonso (1994) sobre un programa para intervenir las actitudes lingüísticas diglósicas dentro del ambiente escolar, dirigido a estudiantes de profesorado de E.G.B., bien fundamentado y con un diseño cuasi-experimental; en otras ocasiones son claras intervenciones psicopedagógicas como el programa de Martínez y Garrido (1994), clasificado como preventivo sobre habilidades sociales pero dirigido a alumnos conflictivos; o el de Sánchez (1995) concebido como una intervención didáctica para alumnos de 8º de EGB, destinado a intervenir en las estrategias de trabajo intelectual a través de mejorar los factores emocionales, las destrezas instrumentales básicas y su aplicación a las diferentes asignaturas y el de Gargallo y Sáiz (1997) sobre estrategias de aprendizaje, al que sus propios autores denominan como programa pedagógico. Los tres trabajos están centrados en la evaluación de los resultados, al igual que ocurre en la investigación de Cardona (1994), sobre programas de apoyo para mejorar el rendimiento de alumnos con necesidades especiales, a través de un diseño ATI. Dirigido también a alumnos especiales; en este caso de compensatoria es el programa presentado por Trianes y otros (1996) para la educación social y afectiva a través de los temas transversales, en el que es un elemento básico la formación de profesores para la posterior implementación del programa.

Como hemos afirmado antes, son los trabajos desarrollados por orientadores y sus formadores en sus reuniones científicas los que se centran más en el modelo de programas, bien facilitando las bases teóricas e investigadoras para su implantación, bien con la presentación de programas surgidos en o para la práctica orientadora, con las temáticas más diversas en cierto modo homogeneizadas, según sea el tópicador de reunión o congreso. Así en la reunión de 1991 (VII Jornadas Nacionales de Orientación Escolar y Profesional, Madrid 1991) los tipos de programas varían desde la formación de tutores (Castillo y del Campo), a programas de orientación vocacional destinados a la EGB (Delgado), la ESO (Romero) o para la transición a la vida activa para sujetos sin la escolaridad obligatoria (Marín y Padilla).

Un ámbito en el que comienza a cuajar programas sistemáticos es el de la orientación universitaria. No es que sea un ámbito nuevo en estas fechas. La preocupación por la orientación de los universitarios tiene cierta raigambre en nuestro contexto, pero dificultades diversas para su puesta en marcha, han hecho que las aportaciones de las personas interesadas por ellos hayan ido hasta estas fechas desde enfatizar la necesidad de la misma (Díaz, 1989), a propuestas sobre bases teórica-empíricas basadas en modelos foráneos (Rodríguez, 1989), o a pergeñar esbozos de departamentos de orientación universitaria.

Es a partir de este momento cuando comienza a presentarse programas de intervención orientadora con universitarios (Campillo, 1991; Rebollo y García, 1991) o diseños de departamentos de orientación con programas más o menos específicos (Carbó y Gil, 1993; Badenes, 1993).

Los encuentros profesionales del V Seminario Iberoamericano (Tenerife 1992) y de las IV Jornades de la ACOEP (Barcelona 1992) no suponen un cambio en las tendencias hasta ahora delimitadas en los encuentros anteriores puesto que en ellos se presentan principalmente propuestas referidas a la orientación vocacional, inducidas en el segundo caso por la propia temática de las jornadas. Se trata de dos programas informatizados autoaplicables de información profesional (Padrón y otros) y búsqueda de empleo (Fernández); dos programas para el final de la escolaridad obligatoria (López y otros; Conde y otros), este último muy escasamente perfilado, y un tercero para el final de la enseñanza secundaria postobligatoria (Álvarez).

Las nuevas funciones que se les atribuye a los equipos psico-pedagógicos sectoriales se manifiestan en las propuestas que desde los mismos se hacen. Mientras que en años anteriores las experiencias y comunicaciones que presentaban giraban en torno a sus funciones, situación, problemática de los sujetos que atendían o ser memorias más o menos encubiertas de sus actividades y cuando se aproximaban a los programas, éstos eran de carácter terapéutico o claramente externos a las necesidades del centro (motivos por lo que no se han reseñado en esta revisión). Sin embargo van evolucionando hasta hacer propuestas de programas más o menos integrados en los centros, de carácter preventivo y teniendo en cuenta las características y necesidades del centro. Responden, en último término, al modelo que Álvarez (1991b) denomina Modelo de Servicios por Programas. Tal es el caso de los programas presentados a las V Jornades que sobre la LOGSE se realizaron en Granada en 1995 (Álvarez y otros; Sánchez y otros; Castillejo...) sobre la temática central de las Jornades o sobre orientación vocacional, que se van convirtiendo en las temáticas «estrella» en estos años.

Son efectivamente los programas de estos dos tópicos los que acogen un mayor número de trabajos en la documentación consultada (y continuando con las actas de reuniones y congresos), lo que puede responder, como hemos apuntado antes, a los temas marco que cada uno de ellos propugna.

Por lo que se refiere a la orientación vocacional nos encontramos en la reunión de Valencia de 1993, junto con las conferencias que sirven para encuadrar el desarrollo teórico-práctico del tema (Repetto, Benavent, Rodríguez), con la presentación de programas vocacionales destinados a la más variada gama de niveles educativos y sujetos: desde la EGB (Izquierdo y otros) a la Universidad (Carbó y Gil), desde programas

integrados en la tutoría (Blasco) a los destinados a la educación no formal (Armador y Pérez). Esta temática ligeramente matizada, la atención a la diversidad de los demandantes de servicios de orientación laboral-ocupacional, copa igualmente las aportaciones de la V Jornades... (Barcelona 1994) (Massot; Cima y otros).

Junto a este elenco de programas, y quizás como fruto del arraigo que el modelo de programas va teniendo en nuestro contexto, la evaluación de programas (de la más diversa índole en cuanto a su temática) es otro de los t́picos que ocupa a nuestros profesionales. Adeḿs de la evaluaci3n que acompa~a a algunos de los programas rese~ados, en las Actas del VI Seminario de AIDIPE, (RIE, n° 23, 1994) junto con propuestas te3ricas sobre el propio modelo (Álvarez) y la presentaci3n de alg3n programa (Hernández), nos encontramos desde propuestas metodol3gicas para la evaluaci3n de programas (Hernández y Mart́nez) a evaluaciones de experiencias con programas (Ayuso y otros, Bartau y Maganto, Elías y Lorenzo), y evaluaciones de programas con a~os de implantaci3n en nuestro contexto (Repetto, Fernández y otros). A destacar igualmente la propuesta de encuadramiento que Pérez Juste (1992) realiza sobre evaluaci3n de programas de orientaci3n en otros de los eventos ya analizados.

Finalmente, en la ĺnea de la temática del 3ltimo evento analizado (VIII Jornades..., Valencia 1997) todas la aportaciones que sobre programas se realizan en 3l se refieren a la orientaci3n acad3mica (Ruiz) o del aprendizaje (Clemente y otros; Roig); y en alg3n caso a aspectos a caballo entre 3ste y el desarrollo de determinados aspectos de la personalidad (Gargallo). En tres de estos trabajos lo que los autores realizan es una presentaci3n ḿs o menos detallada de los programas y el 3ltimo de los trabajos comentados aporta los resultados de la investigaci3n realizada con el programa en cuesti3n.

4. SÍNTESIS-CONCLUSIONES

Una visi3n de conjunto de todos los trabajos hasta aqú analizados, tanto los aparecidos en las revistas como en los foros profesionales, podŕa ser interpretado, desde nuestro punto de vista, en el sentido de que

- durante el periodo analizado el modelo de intervenci3n por programas ha registrado una muy considerable expansi3n en dos 3mbitos, el de las temáticas abarcadas y el de la metodoloǵa de evaluaci3n, permaneciendo otros elementos del modelo en un situaci3n de letargo, como es el caso de los referidos al dise~o, la implementaci3n y el seguimiento. Como se~alamos en su momento hemos detectado muy pocos trabajos dedicado a los aspectos te3ricos y metodol3gicos del dise~o de programas, y a la conceptualizaci3n del proceso de implementaci3n, puesto que hemos considerado que las meras descripciones de c3mo se aplicaron los programas, por muy abundantes que hayan sido, no crean un corpus te3rico al respecto,
- la creciente utilizaci3n de la terminoloǵa relacionada con el modelo (programas, evaluaci3n de..., dise~o de...) sirve como cobertura a un volumen importante de trabajos que en realidad no utilizan la metodoloǵa del modelo de

programas; lo que de hecho ocurre es que a cualquier oferta de intervención socio-psico-pedagógica susceptible de ser acotada mental, temporal y organizativamente se le denomina programa. Y así nos encontramos con frecuencia con 'programas' que no son más que programaciones (de aula, de departamento de orientación, de unidades de servicio...) o bien relatos ordenados de actividades-experiencias que conforman una función rutinaria de determinados profesionales (planes de acción tutorial, planes de orientación de servicios de zona..., etc.),

— el modelo de programas podríamos decir que 'arma mucho ruido' en el campo de la acción socio-psico-pedagógica, pero dista un gran trecho de ser una estrategia de intervención consolidada si nos atenemos a dos hechos:

- a) los escasos datos publicados sobre seguimiento de programas; de hecho, si exceptuamos un reducido número de ellos, la inmensa mayoría desaparecen del panorama científico-disciplinar-profesional desde el momento de la publicación del trabajo que da fe de su nacimiento o de su única aplicación. Esto pone de manifiesto el escaso arraigo institucional de esta metodología cuya bondad todo el mundo predica pero cuyo mantenimiento como metodología 'oficial' de intervención en las organizaciones no parece ser una prioridad,
- b) los exiguos soportes materiales que los programas han generado y que hayan sido avalados por una utilización profesional continuada. Los datos parecen ser concluyentes a este respecto: un programa no perdura ni tiene una incidencia digna de mención en el campo científico-disciplinar si no está disponible para usuarios e investigadores en un soporte físico.

Las consecuencias que de este estado de cosas se derivan para el modelo de programas es su limitada incidencia a efectos de intervención por cuanto la disponibilidad de herramientas para la acción práctica es muy limitada y los datos sobre su eficacia escasos... mientras desde los diferentes campos disciplinares se siguen cantando las excelencias una metodología de intervención eficaz pero compleja.

Por otra parte, el análisis pormenorizado de los trabajos sobre programas referidos al campo de la orientación nos sugiere lo siguiente:

- es constatable un escaso pero progresivo aumento en las publicaciones sobre programas, indicador de la gradual aceptación e implementación del modelo de programas con las limitaciones antes se aladas. Igualmente es innegable el impacto que ha tenido la normativa de la LOGSE sobre orientación en la cantidad, calidad y temáticas de las publicaciones en el periodo analizado,
- se ha producido una evolución en las temáticas, desde el predominio de la orientación escolar en la primera etapa hasta el de la orientación vocacional en la segunda; y la introducción de nuevas temáticas en orientación como es el caso de la orientación universitaria,
- se registra en el periodo analizado una creciente presencia de artículos destinados a facilitar la base teórica del modelo de programas y de su evaluación. En

este último caso puede documentarse una evolución en los planteamientos de la evaluación de programas, desde la preocupación inicial por los resultados a la introducción de la evaluación del diseño y del proceso principalmente.

- la progresiva implantación de los programas y del modelo de programas ha redundado en una menor utilización institucional del modelo actuarial y de counseling y en una minorización del modelo de Servicios; o al menos eso parece revelar la importancia diferencial que a dichos modelos se les concede en las aportaciones revisadas.

Finalizaremos este trabajo recordando algo que anunciamos a su inicio, es decir, que los datos y las conclusiones de este trabajo no pueden ni deben ser considerados definitivos sino que son más bien una aportación inicial y una propuesta para el debate. Esperamos que otros colegas, con datos y argumentos, nos ‘enmienden la página’ si es que no hemos sido lo suficientemente eficaces en la recogida o perspicaces en el análisis de los datos aportados. Ello redundará sin duda en beneficio del conocimiento de todos.

BIBLIOGRAFÍA

- AAVV (1995). *Marep*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer.
- ABARCA, M. (1989). *La evaluación de programas educativos*. Madrid. EEE.
- AGUADO, T. (1995). Un modelo de orientación para la comprensión y competencia multicultural. *Revista de Orientación Educativa y Vocacional*, VI, 10, 105-112.
- AGUSTÍ, J. y Otros (1985). Una nueva perspectiva en educación. Los programas de entrenamiento cognitivo. *Enseñanza*, 3, 259-269.
- ALÁEZ, M. y Otros (1996). Evaluación de un programa de atención a adolescentes en materia de sexualidad y anticoncepción (Programa Joven, de Hortaleza). *Clínica y Salud*, 7(3), 293-315.
- ALONSO, J. (1995). *Orientación educativa. Teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Síntesis.
- ALONSO, M.L. (1994). Planificación, desarrollo y evaluación de un programa de intervención educativa en las actitudes lingüísticas diglósicas. Una investigación cuasi-experimental. *Bordón*, 46, 2, 123-132.
- ÁLVAREZ, G. y Otros (1995). Programa de tutoría y orientación. *Intervención del EOEP*. En R. Sanz y Otros (Eds.) *Orientación y Tutoría*. Ed. Cedecs, Barcelona.
- ÁLVAREZ, M. (1991a). Los efectos de entrenamiento en el proceso de toma de decisión a través del modelo ‘Decides’. *Revista de Investigación Educativa*, 9, 18, 53-62.
- ÁLVAREZ, M. (1991b). Modelos y programas de intervención en orientación. *Actas de VIII Encuentro de la Asociación Coordinadora de Pedagogía*. Albacete.
- ÁLVAREZ, M. (1995). *Manual de orientación profesional*. Barcelona: Cedecs.
- ÁLVAREZ, M. y FERNÁNDEZ, R. (1987). *Programa de orientación de estudios y vocacional al término de la escolaridad obligatoria*. Barcelona: PPU.
- ÁLVAREZ, M. y Otros (1991). La evaluación en los programas de orientación: evaluación del contexto y del diseño. *Revista Investigación Educativa*, 9(17), 49-82.

- ÁLVAREZ, M. y Otros (1992). *La orientación vocacional a través del currículum y la tutoría. Una propuesta para la etapa 12-16 años*. Barcelona: Graó.
- ÁLVAREZ, M. y Otros (1998). El modelo de programas. En: R. Bisquerra (Coord.) *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Praxis.
- ÁLVAREZ, P. y SANTANA, L. (1996). Los programas de educación para la carrera en los contextos educativos: un estudio bibliométrico. *Bordón*, 48(2), 203-212.
- ÁLVAREZ, P. y SANTANA, L. (1997). La infusión curricular: una estrategia para el diseño de programas orientadores integrados en el currículum. *VIII Jornadas Nacionales de Orientación Escolar y Profesional: La orientación educativa y la intervención psicopedagógica integradas en el currículum*. Valencia: AEOEP, 243-243.
- ÁLVAREZ, R.M. (1988). Una experiencia de asesoramiento a profesores/as: dinamización del seminario de ciencias naturales en un centro de bachillerato. *Investigación en la Escuela*, 6, 81-86.
- ÁLVAREZ, V. (1990). 'Tengo que decidirme'. Programa educativo vocacional para alumnos de enseñanza secundaria postobligatoria. *Revista Investigación Educativa*, 8(16), 365-370.
- ÁLVAREZ, V. (1991). La evaluación de programas de educación vocacional. Aspectos metodológicos. *Revista de Orientación Educativa y vocacional*, 2(2), 45-65.
- ÁLVAREZ, V. (1992). Un programa de enseñanza aprendizaje para la elección vocacional. *IV Jornades d' Orientació sobre Educació per a la Carrera Professional*. Barcelona: ACOEP, 163-180.
- ÁLVAREZ, V. (1994). La intervención por programas: ¿una simple innovación tecnológica? *Revista Investigación Educativa*, 23, 557-564.
- ÁLVAREZ, V. (1994). *Orientación educativa y acción orientadora*. Madrid: EOS.
- ÁLVAREZ, V. (1997a). 'Tengo que decidirme'. Sevilla: Alfar.
- ÁLVAREZ, V. (1997b). 'Tengo que decidirme'. Programa para el aprendizaje de toma de decisiones sobre el futuro académico y profesional. *Comunidad Educativa*, 240, 27-29.
- ÁLVAREZ, V. (1998). Diseño de programas de orientación. En X. Salvador, M.L. Rodicio (Coord.) *¿Para onde camiña a orientación?* Universidad de La Coruña: Servicio de Publicaciones.
- ÁLVAREZ, V. y BONILLA, G. (1989). Programa de orientación vocacional al COU para el distrito universitario de Sevilla. *V Jornadas Nacionales de Orientación Educativa: La reforma educativa: un reto para la orientación*, 300-307. Valencia AEOEP.
- ÁLVAREZ, V. y GARCÍA, C. (1997). *Orientación vocacional de jóvenes con necesidades especiales. Protocolos de evaluación situacional*. Madrid: EOS.
- ALVIRA, F. (1996). *Metodología de la evaluación de programas*. Madrid: CIS.
- ALVIRA, F. y Otros (1986). *El análisis de la realidad social: métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza.
- ANGUERA, M.T. (1989). Innovaciones en la metodología de evaluación de programas. *Anales de Psicología*, 5(1-2), 13-48.
- ANGUERA, M.T. (1990). Programas de intervención. ¿Hasta qué punto es factible su evaluación? *Revista Investigación Educativa*, 8(16), 77-94.
- ANGULO, J.F. (1988). Evaluación de programas sociales. De la eficacia a la democracia. *Revista de Educación*, 286.

- ARMADOR, M. y PÉREZ (1993). La intervención por programas desde el modelo de asesoramiento en educación no formal. *I Jornadas Valencianas de la AEOEP: Desarrollo de la carrera: Modelos y programas actuales* 144-154.
- ARRIZABALAGA, A. y MARSOL, L. (1990). El plan informativo para la búsqueda de empleo 'PIBE': experiencia y evaluación. *VI Jornadas Nacionales de Orientación Escolar y Profesional: La orientación profesional ante la unidad europea*. Puerto de la Cruz: AEOEP, 61-66.
- ARRUABARRENA, M. y PAUL, J. (1994). Los programas de tratamiento de familias con problemas de maltrato y abandono infantil: descripción y evaluación. *Infancia y Aprendizaje*, 71, 159-178.
- ATKINSON, C. y Otros (1997). El programa académico de mentorado: la asociación escuela-comunidad para desarrollar el talento. *Ideación-Revista en Español sobre Superdotación*, 10, 2-7.
- ATO, M. y Otros (1998). Evaluación de programas: aspectos básicos. *Anales de Psicología*, 5(1-2), 1-12.
- AYUSO, A. y Otros (1994). Evaluación de un programa de hábitos y técnicas de trabajo intelectual en la transición de la EGB al BUP. *Revista Investigación Educativa*, 23, 336-343.
- BADENES, I. (1993). Programas para la inserción laboral de los universitarios. *I Jornadas Valencianas de la AEOEP: Desarrollo de la carrera: Modelos y programas actuales* 385-390.
- BAKER, S.B. y TAYLOR, J.G. (1998). Effects of career education intervention: a meta-analysis. *The Career Development Quarterly*, 46, 4.
- BARR, M.J. y CUYJET, M.J. (1991). *Program development and implementation*. En Miller, T.K. y Otros (Eds.): *Administration and leadership in student affairs*. Muncie, IN.: Accelerated Development Inc.
- BARRAGÁN, F. y Otros (1993). Programa ITAKA: constructivismo y educación sexual para el profesorado de ciencias naturales. *Curriculum*, 6-7, 203-215.
- BARRIGA, S. (1990). Intervención social y evaluación de programas: implicaciones sociopolíticas. *Revista de Psicología Social*, 5(2), 267-280.
- BARTAU, I. e IMBERT, C. (1990). Aplicación y Evaluación del programa de intervención familiar P.E.C.E.S., de Dinkmeyer y McKay, en el país vasco (estudio piloto previo al proyecto de tesis doctoral. *Revista de Investigación Educativa*, 8,16, 333-350.
- BARTAU, I. y MAGANTO, J.M. (1994). Intervención psicopedagógica familiar: adaptación, aplicación y evaluación del programa S.T.E.P. / TEEN, de Dinkmeyer y McKay. *Revista Investigación Educativa*, 23, 344-351.
- BARTOLOMÉ M. (1990). Evaluación y optimización de los diseños de intervención. *Revista de Investigación Educativa*, 8,16, 39-59.
- BENAVENT, J.A. y FOSATTI, R. (1990). Un programa de 'Compañero-Tutor' para alumnos de la Universidad de Valencia. *Revista de Orientación Educativa y Vocacional*, 1, 0, 66-80.
- BENAVENT, J.A. (1993). Un modelo cognitivo base para la elaboración de programas de orientación para la carrera. *I Jornadas Valencianas de la AEOEP: Desarrollo de la carrera: Modelos y programas actuales* 37-43.

- BENAVENTE, S. (1993). Presentación de los programas de empleo apoyado y valoración de su calidad. *Aula Abierta*, 62, 103-128.
- BISQUERRA, R. y ÁLVAREZ, V. (1996). Modelos de intervención en orientación. En: M. Álvarez y R. Bisquerra (Coor.) *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.
- BLASCO, P. (1993). Un programa de orientación vocacional en secundaria inserto en el currículum y la tutoría. *I Jornadas Valencianas de la AEOEP: Desarrollo de la carrera: Modelos y programas actuales* 118-124.
- BLASCO, P. y ZAMORA, R. (1990). Programa de orientación coeducativa y asesoramiento familiar en la transición a la vida activa. *VI Jornadas Nacionales de Orientación Escolar y Profesional: La orientación profesional ante la unidad europea*. Puerto de la Cruz: AEOEP, 192-194.
- BOIXET, M. y Otros (1993). Evaluación de un programa de educación sobre las drogas en la escuela primaria. *Adicciones - Revista de Sociodrogalcohol*, 5(1), 67-74.
- BORDERS, L.D. y DRURY, S.M. (1992). Comprehensive school counseling programs: A review for policymakers and practitioners. *Journal of Counseling and Development*, 70, 4, 487-498.
- BRUNET, J.J. y NEGRO, J.L. (1988). Escuela de padres: una propuesta para la formación de padres en el ámbito escolar. *Educadores*, 145, 63-76.
- CALAFAT, A. (1984). Eficacia de un programa de un programa de prevención sobre drogas especialmente centrado en la toma de decisiones, según sea desarrollado por especialistas o por profesores de alumnos. *Drogalcohol*, 9(3), 147-169.
- CAMPILLO, R. (1991). Orientación e información laboral de universitarios. *VII Jornadas Nacionales de Orientación Escolar y Profesional: La Orientación en el sistema educativo y en el mundo laboral*. 157-160. Madrid, AEOEP.
- CAMPRODÓN, J. y Otros (1993). Un programa integrado de educación ambiental. *Cuadernos de Pedagogía*, 212, 63-68.
- CARBALLO, R. (1991). Introducción a la evaluación de programas de acción social: decisiones para su realización. *Revista Complutense de Educación*, 2(1), 111-126.
- CARBALLO, R. (1996). Evaluación de programas de acción tutorial. *Revista Complutense de Educación*, 7(1), 98-118.
- CARBÓ, O. y GIL (1993). Orientación universitaria: El departamento de orientación de la Universidad Jaume I, *I Jornadas Valencianas de la AEOEP: Desarrollo de la carrera: Modelos y programas actuales*, 241-248.
- CARBONERO, M.A. (1996). Programa de orientación vocacional con alumnos de enseñanzas medias. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26, 165-173.
- CARDONA, C. (1994). Programas de apoyo: resultados sobre el rendimiento y la adaptación escolar de una investigación con alumnos con necesidades especiales. *Revista de Investigación Educativa*, 24, 61-82.
- CARRASCOSA, J. (1988). Un acercamiento a la elaboración de programas de desarrollo individual (PDI). *Información Psicológica*, 33, 19-27.
- CASARES, P.M. (1991). La orientación educativa en el contexto de la reforma. Creación y evaluación de programas. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 5, 239-248.

- CASTELLANO, F. y DELGADO, J.A. (1997). 'Toma la iniciativa'. Programa de orientación vocacional para el primer ciclo de enseñanza secundaria obligatoria. *Comunidad Educativa*, 240, 24-26.
- CASTELLANO, F. y DELGADO, L. (1996). Un programa de orientación universitaria: 'Participa'. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 9, 65-78.
- CASTELLANO, F. y Otros (1996). Evaluación de programas de orientación. En: Álvarez, M. y Bisquerra, R., *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.
- CASTILLEJO, J. (1995). Programa de orientación vocacional y profesional desde los equipos de zona. En: Sanz y Otros (Eds.) *Orientación y tutoría*. Ed. Cedecs, Barcelona.
- CASTILLEJO, J.L. y GARGALLO, B. (1989). Un programa de intervención para mejorar la reflexividad en preadolescentes (8º EGB-Primaria). *Revista Española de Pedagogía*, 184, 539-555.
- CASTILLO, S. y DEL CAMPO, M.E. (1991). El profesor tutor, orientador: evaluación de un curso de formación. *VII Jornadas Nacionales de Orientación Escolar y Profesional: La Orientación en el sistema educativo y en el mundo laboral*. 231-240. Madrid, AEOEP.
- CHACÓN, S. y Otros (1992). Metodología de la evaluación de programas en servicios sociales. *Apuntes de Psicología*, 36, 77-89.
- CIMA, M. y Otros (1994). Programa d' inserció laboral per a joves amb dificultats d' integració social. *V Jornades sobre Orientació Psicopedagògica i Atenció a la Diversitat*. Barcelona: ACOEP, 240-244.
- CLEMENTE, A. y Otros (1997). Programa de instrucción en la estrategia del esquema para alumnos de secundaria. *VIII Jornadas Nacionales de Orientación Escolar y Profesional: La orientación educativa y la intervención psicopedagógica integradas en el curriculum*. Valencia: AEOEP, 151-156.
- COLÁS, P. y REBOLLO, M.A. (1993). *Evaluación de programas. Una guía práctica*. Sevilla: Kronos; 1993.
- CONDE, C. y Otros (1992). Un programa de asesoramiento vocacional al término de la escolaridad obligatoria. *V Seminario Iberoamericano de Orientación: El compromiso de la orientación escolar y profesional con los cambios de la sociedad*. Tenerife: AEOEP, 292-301.
- CORREA, A.D. y Otros (1995). Dimensiones de la intervención psicopedagógica: el papel de los métodos de investigación. *Revista de Investigación Educativa*, 26, 33-92.
- CORREA, J. y Otros (1990). Diseño de un programa de orientación vocacional para el segundo ciclo de la E.S.O. *Revista Investigación Educativa*, 8(16), 467-472.
- COSTA, M. y Otros (1984). Programa comunitario de educación para la salud bucodental. *Revista Española de Terapia del Comportamiento*, 2(3), 287-30.
- CRUZ, J.M. (1996). Evaluación del programa de orientación 'Tengo que decidirme'. *Revista de Orientación Educativa y Vocacional*, 7, 11, 27-42.
- CRUZ, J.M. (1997). *Evaluación de programas de educación para la carrera*. Sevilla: Kronos.
- CUENCA, M. (1984). Adaptación del programa 'Individual guided education' a los ciclos inicial y medio de EGB. *Bordón*, 251, 1-2, 75-93.
- DELGADO, J. y GODOY, J.F. (1986). Deficits socioculturales en niños de educación especial. Elaboración experimental de un programa de rehabilitación. *Infancia y Aprendizaje*, 56-36, 59-67.
- DELGADO, J.A. (1991). Diseño, implementación y evaluación de un programa de

- orientación vocacional en EGB. VII Jornadas Nacionales de Orientación Escolar y Profesional: La Orientación en el sistema educativo y en el mundo laboral. 240-248. Madrid, AEOEP.
- DELGADO, J.A. (1992). El análisis de necesidades en los programas de educación vocacional (Career Education). *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 6, 9-22.
- DELGADO, J.A. (1994). Un modelo de programa de educación vocacional. *Revista de Orientación Educativa y vocacional*, 5(7), 37-54.
- DELGADO, J.A. (1995). *Toma la iniciativa*. Universidad de Granada: Servicio de Publicaciones.
- DELGADO, J.A. y Otros (1997). Programa comprensivo de orientación educativa para la etapa de educación primaria. VIII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa. Sevilla: AIDIPE.
- DENDALUCE, I. (1995). Avances en los métodos de investigación en la intervención psicopedagógica. *Revista de Investigación Educativa*, 26, 9-32.
- DÍAZ, M.T. (1989). Problemática de la inserción profesional del universitario. V Jornadas Nacionales de Orientación Educativa: La reforma educativa: un reto para la Orientación, 123-139. Valencia AEOEP.
- DÍAZ, M.T. (1994). ¿Orientación por programas o por servicios? *Revista Investigación Educativa*, 23, 557-564.
- ELÍAS, M.M. y LORENZO, M.A. (1994). Evaluación de los efectos del programa de orientación vocacional 'Mirando hacia el futuro'. *Revista Investigación Educativa*, 23, 359-364.
- ESCÁMEZ, J. (1995). Programas educativos para la promoción de la tolerancia: justificación y orientaciones. *Revista Española de Pedagogía*, 201, 249-266.
- ESCÁMEZ, J. y otros (1989). Programa pedagógico para educar en la tolerancia a los alumnos de BUP. *Revista Española de Pedagogía*, 182, 25-48.
- ESTEVE, M.R. y Otros (1993). Valoración de programas: el concepto de uso. *Análisis y Modificación de Conducta*, 19(63), 43-65.
- ESTRUCH, I. (1986). Un Programa d'Orientació Professional per 8º. *Perspectiva Escolar* 106, 12-14.
- FERNÁNDEZ, A. y GIL, J. (1990). Aplicación en el aula de un programa conductual para mejorar el comportamiento de cepillado dental realizado en casa. *Revista Investigación Educativa*, 8(15), 35-50.
- FERNÁNDEZ, J. (1992). Evaluación de programas residenciales de servicios sociales para la infancia. Situación actual y aportaciones de los enfoques ecopsicológicos. *Psicothema*, 1992, 4(2), 531-542.
- FERNÁNDEZ, J. (1993). *Orientación profesional y currículum de secundaria*. Archidona: Aljibe.
- FERNÁNDEZ, J. (1996). Roles y estrategias en evaluación de programas. *Intervención Psicosocial*, 14, 9-21.
- FERNÁNDEZ, R. (1992). «Job Play». Programa de enseñanza asistida por ordenador de técnicas de búsqueda de empleo. IV Jornades d'Orientació sobre Educació per a la Carrera Professional. Barcelona: ACOEP, 287-294.

- FERNÁNDEZ, S. e IGLESIAS, M.T. (1998). Normativa profesional en integración laboral de personas con discapacidad. Programas para la transición escola-emplego. *Quinesia*, 25-26, 53-92.
- FERNÁNDEZ, S. y Otros (1994). Evaluación procesual del programa Helios. Un estudio cualitativo de caso múltiple. *Revista de Investigación Educativa*, 23, 324-327.
- FOSSATI, R. (1991). Programas de orientación educativa en los procesos de intervención en problemas de comportamiento. *Revista de Orientación Educativa y Vocacional*, 2(2), 67-93.
- GALA, F. (1986). Programa preventivo de drogas para adolescentes en el marco sistemático familiar-escolar. *Apuntes de Psicología*, 18-19, 33-35.
- GALLEGO, J. y Otros (1996). Programas de educación para la salud en los centros docentes de Aragón. *Alambique*, 9, 17-24.
- GARCÍA, C. y ÁLVAREZ, V. (1997). *Orientación vocacional de jóvenes con necesidades especiales. Un programa de transición a la vida adulta*. Madrid: EOS.
- GARCÍA, E. y GONZÁLEZ, J. (1996). Bibliografía sobre estrategias y programas para enseñar a aprender. *Psicología Educativa*, 2(1), 119-123.
- GARCÍA, F.J. (1993). Un programa de intervención basado en la autoestima. Análisis de una experiencia. *Revista de Psicología - Universitas Tarraconensis*, 15(1), 57-78.
- GARCÍA, J.M. (1992). Recursos metodológicos de la evaluación de programas. *Bordón*, 43, 461-475.
- GARCÍA, M. y Otros (1997). Programa de prevención de la transmisión del V.I.H. *Intervención Psicosocial*, 6(2), 265-277.
- GARFELLA, P.R. (1987). Efectos de un programa de intervención pedagógica sobre las funciones perceptivo-manipulativas en preescolar. *Teoría de la Educación- Revista Interuniversitaria*, 2, 1-12, 191-212.
- GARGALLO, B. (1997). Un programa de incremento de la reflexividad en primer ciclo de Educación Primaria. *VIII Jornadas Nacionales de Orientación Escolar y Profesional: La orientación educativa y la intervención psicopedagógica integradas en el currículum*. Valencia: AEOEP, 54-58.
- GARGALLO, B. y Otros (1996). Un programa de intervención educativa para mejorar el autoconcepto. *Revista de Orientación y Psicopedagogía*, 7, 11, 135-152.
- GARGALLO, B. y PUIG, J. (1997). Aprendiendo a aprender. Un programa de enseñanza de estrategias de aprendizaje en educación permanente de adultos. *Revista Española de Pedagogía*, 206, 113-136.
- GARGALLO, B. y SAIZ, P. (1997). Un programa de enseñanza de estrategias de aprendizaje en 6º de Primaria. *Bordón*, 49, 2, 145-154.
- GARGALLO, B. y SANTIAGO, I. DE (1996). La intervención pedagógica en el ámbito de la reflexividad. Un programa educativo para 2º de Primaria. *Bordón*, 48, 2, 225-238.
- GAVIRIA, J.L. (1983). ¿Quiere hacer programas? ¡Diseñe organigramas! *Escuela en Acción*, 8,5, 17-20.
- GELPI, E. (1987). *Técnicas de evaluación y seguimiento de programas de formación profesional*. Madrid: Largo Caballero.
- GIL, J.M. y BENNASAR, J.J. (1989). La formación del tutor de enseñanza media. V

- Jornadas Nacionales de Orientación Educativa: La reforma educativa: un reto para la Orientación*, 242-246. Valencia AEOEP.
- GIL, R. (1988). *Programa pedagógico para la educación de la tolerancia*. Universidad de Valencia.
- GOLDMAN, L. (1992). Qualitative Assessment: An Approach for Counselors. *Journal of Counseling and Development*, 70(5), 616-621.
- GÓMEZ, A.M. y GARRIDO, V. (1996). Una aproximación educativa a la intervención en prisiones. Reflexiones metodológicas acerca de la aplicación del programa 'pensamiento prosocial'. *Bordón*, 48, 1, 105-114.
- GÓMEZ, D. y RALD, R. (1983). Los programas de lenguaje compensatorio en el sistema preescolar de Alemania Federal. *Perspectivas Pedagógicas*, 51, 513-519.
- GONZÁLEZ, A. y SÁEZ, J. (1988). Limitaciones del modelo tecnológico en la evaluación de programas de acción sociocultural. *Anales de Pedagogía*, 6.
- GONZÁLEZ, J.L. y MOUCHET, F.L. (1995). '¿Qué haremos cuando salgamos del colegio?': un programa de apoyo a la transición del centro de recursos educativos a la integración escolar. *Integración*, 19, 21-24.
- GORDON, V.N. (1998). Career decidedness types: a literature review. *The Career Development Quarterly*, 46, 4.
- GRAU, M.C. y Otros (1994). *Programa de acción tutorial para la educación primaria*. Badajoz: Diputación Provincial.
- GYSBERS, N. y HENDERSON, P. (1988). *Developing and managing your school guidance program*. Alexandria: American Association for Counseling and Development.
- HERNÁNDEZ, J. (1994). *Principios básicos de orientación educativa*. Barcelona: DM/PPU.
- HERNÁNDEZ, J. (1996). Orientación por programas: un caso práctico. *Revista Investigación Educativa*, 23, 570-576.
- HERNÁNDEZ, J.-MARTÍNEZ, P. (1994). Pautas para la evaluación de un programa de orientación. *Revista Investigación Educativa*, 23, 598-604.
- HERNÁNDEZ, J.-MARTÍNEZ, P. (1996). Propuesta metodológica para evaluar programas de orientación educativa. *Relieve*, 2, 2.
- HERNÁNDEZ, J.M. y RUBIO, V.J. (1992). Análisis de la evaluabilidad: paso previo de la evaluación de programas. *Bordón*, 43 397-405.
- HERNÁNDEZ, P. (1984). Los programas cognitivo-motivacionales de salud mental. Adaptación desde la escuela. *Revista de Investigación Psicológica*, 2(1), 49-66.
- HERNÁNDEZ, P. y Otros (1994). Crecimiento personal y educación en valores sociales: evaluación del programa PIECAP. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 47(3), 339-347.
- HERRERO, M. (1986). Programas de intervención social con menores. *Revista de Pedagogía Social*, 2, 12, 71-75.
- HOLLY, P. y SOUTHWORTH, G. (1989). *The developing school*. London: The Falmer Press. Publications.
- HURTADO, P. y PÉREZ, L. (1985). Actuación del orientador escolar en el desarrollo de un programa de Orientación Vocacional en EGB. *I Congreso de Orientación Escolar y Profesional: La Orientación Escolar ante las Reforma de las Enseñanzas Medias y el empleo juvenil*, 310-314.

- IZQUIERDO, J. y Otros (1993). El desarrollo de la carrera; un enfoque práctico para el alumnado que finaliza la escolaridad obligatoria. *I Jornadas Valencianas de la AEOEP: Desarrollo de la carrera: Modelos y programas actuales* 149-154.
- JESPERN, D.A. (1992). Annual review: practice and research in career counseling and development, 1991. *The Career Development Quarterly*, 41,2, 98-129.
- JIMÉNEZ, R.A. y PORRAS, R. (1997). *Modelos de acción psicopedagógica. Entre el deseo y la realidad*. Archidona: Aljibe.
- JULIÁN, R.T. (1989). Orientación y Tutoría en ciclo superior de EGB. Centro de orientación Pedagógica Vitoria, Gasteiz. *V Jornadas Nacionales de Orientación Educativa: La reforma educativa: un reto para la orientación*, 229-236. Valencia AEOEP.
- KAUFMAN, R. y Otros (1993). *Need assessment: a user guide*. Englewood Cliffs: Educational Technology.
- KETTNER, P.M. y Otros (1990). *Designing and managing programs. An effectiveness-Based approach*. Newbury Park: Sage.
- KRUSSINK, M. (1993). El programa HALT: evaluación de un programa de medidas alternativas para jóvenes. *Infancia y Sociedad*, 23, 89-106.
- LÁZARO, A. y CASARRUBIAS, R. (1997). Elaboración de programas de orientación educativa. *Comunidad Educativa*, 240, 12-17.
- LÁZARO, A. y Otros (1993). *Evaluación de proyectos de orientación y formación profesional. (SEPIR. Sistema de Evaluación de Programas de Integración y Rehabilitación para Personas con Discapacidad)*. Madrid: INSERSO (Inédito).
- LÓPEZ, E. (1986). Programas de intervención en educación compensatoria. *Bordón*, 264, 9-10, 651-675.
- LÓPEZ, E. (1987). La evaluación de programas. *Papeles del Colegio*, 5(31), 17-20.
- LÓPEZ, E. (1989). La Orientación vocacional: un programa operativo. *V Jornadas Nacionales de Orientación Educativa: La reforma educativa: un reto para la orientación*, 292-296. Valencia AEOEP.
- LÓPEZ, E. y Otros (1995). Programas de implicación paterna en la educación infantil. *Revista Complutense de Educación*, 6,1, 115-134.
- LÓPEZ, H. y DOMENECH, Z. (1986). Programa de educación para la salud en alumnos de ciclo inicial. *Escuela en Acción*, 6,3, 22-28.
- LÓPEZ, J. y Otros (1992). Proceso de desarrollo para llegar a un programa de orientación vocacional al término de la escolaridad obligatoria. *V Seminario Iberoamericano de Orientación: El compromiso de la orientación escolar y profesional con los cambios de la sociedad*. Tenerife: AEOEP, 465-470.
- LUQUE, O. (1988). Programas sociales de atención a la infancia en Suecia. *Información Psicológica*, 35, 38-44.
- MADRID, J.M. (1993). Programas comunitarios para el empleo de la mujer. *Anales de Pedagogía*, 11, 147-153.
- MARÍN, M. y Otros (1990). Programa de orientación y asesoramiento vocacional-profesional. *VI Jornadas Nacionales de Orientación Escolar y Profesional: La orientación profesional ante la unidad europea*. Puerto de la Cruz: AEOEP, 203-210.
- MARÍN, M.D. y PADILLA, M.T. (1991). Programa de orientación para la transición a la vida activa de sujetos sin la escolaridad obligatoria. *VII Jornadas Nacionales de*

- Orientación Escolar y Profesional: La Orientación en el sistema educativo y en el mundo laboral*, 416-419. Madrid, AEOEP.
- MARTÍNEZ, A. y Otros (1990). Evaluación de los programas de intervención en las instituciones de menores de Valencia. *Revista Investigación Educativa*, 8(16), 325-332.
- MARTÍNEZ, B. (1994). Reingeniería de la evaluación de programas de formación. *Teoría de la Educación-Revista Interuniversitaria*, 6, 199-219.
- MARTÍNEZ, M. (1988). *Tú decides. Elección de carreras profesionales*. Madrid: Montena Aula.
- MARTÍNEZ, R.A. y LLANEZA, A. (1990). Elaboración de un programa de participación de los padres en el centro escolar como método de intervención preventiva del fracaso escolar. *Revista Investigación Educativa*, 8(16), 285-288.
- MARTÍNEZ, M.D. y GARRIDO, V. (1994). Un programa de habilidades sociales para la prevención de la desadaptación en la escuela. *Bordón*, 46(2), 201-208.
- MASSOT, M.I. (1994). Programa de orientación para la integración socio-laboral del colectivo de prostitución. *V Jornades sobre Orientació Psicopedagògica i Atenció a la Diversitat*. Barcelona: ACOEP, 231-235.
- MEDINA, A. y ANGULO, L.M. (Coord.) (1994). *Evaluación de programas, centros y profesores*. Madrid: Universitat.
- MENCHETTI, B. y FLYNN, C.C. (1993). Empleo con apoyo: nuevas direcciones para la evaluación profesional. *Siglo Cero*, Jul.-Agst., 148, 25(3), 5-19.
- MÉNDEZ, X. y MACÍA, D. (1989). Programa para la prevención del abandono escolar en la formación profesional. *Revista de Educación*, 289, 377-390.
- MENDOZA, R. y Otros (1982). Educació i drogues. Programa per la segona etapa d'GB. *El Guix*, 51, 29-36.
- MERINO, C. (1983). El programa Andalucía, un programa innovador dentro del campo de la educación compensatoria. *Revista de Educación*, 272, 121-139.
- MIGUEL DÍAZ, M. de (1983). Diseño de un programa de educación compensatoria. *Revista de Educación*, 272, 49-75.
- MIRABILE, R.J. (1988). Using action research to design career-development programs. *Personnel*, November.
- MONJAS, M.I. y Otros (1995). Eficacia de un programa para enseñar habilidades de interacción social a alumnado con necesidades educativas especiales en educación infantil y primaria. *Siglo Cero*, 26(162), 15-27.
- MONTANÉ, J. (1993). *Orientación ocupacional*. Barcelona: CEAC.
- MORENO, F. y otros (1996). *Diseño y evaluación de programas*. En: M. Álvarez y R. Bisquerra (Coor.) *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.
- MUNICIO, P. (1992). La evaluación segmentada de los programas. *Bordón*, 43(4), 375-395.
- MUNICIO, P. (1993). Evaluación de programas, indicadores y cultura en las instituciones escolares. *Revista de Ciencias de la Educación*, 153, 7-22.
- MURGA, M. (1992). *PASS. Pasaporte profesional*. MEPSA: Madrid.
- NILES, S.G. (1997). Annual review: practice and research in career counseling and development, 1996. *The Career Development Quarterly*, 46, 2.
- OLDROYD, D. (1991). *Managing staff development. A handbook for secondary schools*. Liverpool: Chapman.

- OLDROYD, D. y HALL, V. (1991). *Managing staff development*. London: Chapman.
- OÑA, A. (1986). Estudio experimental de los efectos de la aplicaci3n de un programa de educaci3n f́sica en el periodo sensoriomotor (0-2 ańos). *Revista de Investigaci3n sobre Educaci3n F́sica y Deportiva*, 3, 43-54.
- ORDEN, A. (1990). Evaluaci3n de los efectos de los programas de intervenci3n. *Revista Investigaci3n Educativa*, 8(16), 61-76.
- ORTIZ, M.C. (1988). Evaluaci3n de programas educativos. *Surgam - Revista de Orientaci3n Psicopedag3gica*, 400, 27-28.
- O'TOOLE, B. (1995). Programas de rehabilitaci3n basado en la comunidad. *Perspectivas*, 94, 341-349.
- PADR3N, G. y Otros (1992). Sistema VGA de orientaci3n. V *Seminario Iberoamericano de Orientaci3n: El compromiso de la orientaci3n escolar y profesional con los cambios de la sociedad*. Tenerife: AEOEP, 161-170.
- PALACIOS, J. y HIDALGO, V. (1996). Apoyo a las familias durante la transici3n a la paternidad. Evaluaci3n de un programa de educaci3n de padres. *C&E - Cultura y Educaci3n*, 4, 71-84.
- PEIR3, J.M. (1988). Bachillerato y educaci3n t3cnicoprofesional. Programas de transici3n escuela-trabajo. Papel de la orientaci3n. *Papeles del Colegio*, 6(35), 19-26.
- PEIR3, J.M. y SALVADOR, A. (1985). Un modelo de orientaci3n vocacional en EGB y Enseńanzas Medias. I *Congreso de Orientaci3n Escolar y Profesional: La orientaci3n escolar ante las reforma de las enseńanzas medias y el empleo juvenil*, 54-68.
- PEREIRA, M.C. (1987). Una propuesta psicopedag3gica ante la publicidad y el alcohol. *Revista de Ciencias de la Educaci3n*, 169,7-21.
- P3REZ, A. y Otros (1985). La Orientaci3n Escolar profesional en EGB: un modelo alternativo. I *Congreso de Orientaci3n Escolar y Profesional: La orientaci3n escolar ante las reforma de las enseńanzas medias y el empleo juvenil*, 664-673.
- P3REZ, I. y Otros (1993). II evaluaci3n de proceso del programa 'Osasunkume, la aventura de la vida'. Una iniciativa para la prevenci3n escolar de las drogodependencias. *Adicciones - Revista de Sociodrogalcohol*, 9(1), 87-108.
- P3REZ, N. (1995). *La inserci3n laboral integrada en el currículum de formaci3n ocupacional*. Bellaterra: Publicacions de la Universitat Aut3noma de Barcelona.
- P3REZ, R. (1992). Evaluaci3n de programas de orientaci3n. V *Seminario Iberoamericano de Orientaci3n: El compromiso de la orientaci3n escolar y profesional con los cambios de la sociedad*. Tenerife: AEOEP, 46-66.
- POZO, M.T. y GUTI3RREZ, J. (1990). Evaluaci3n de un programa de intervenci3n en educaci3n ambiental. La investigaci3n-acci3n como estrategia de conservaci3n del medio Natural. *Revista Investigaci3n Educativa*, 8(16), 309-315.
- PRIETO, M.D. (1988). Diseńo de un programa de desarrollo cognitivo para la escuela infantil. *Anales de Pedagogía*, 6.
- REBOLLO, M.A. y GARCÍA, R. (1991). De la vida universitaria al Trabajo: programa «Enigma 95». VII *Jornadas Nacionales de Orientaci3n Escolar y Profesional: La Orientaci3n en el sistema educativo y en el mundo laboral*. 403-411. Madrid, AEOEP.
- REGÁS, I. y ANGUERA, M.T. (1990). Evaluaci3n de la viabilidad de los programas de intervenci3n educativa. *Revista Investigaci3n Educativa*, 8(16), 461-466.

- REPETTO, E. (1987). Evaluación de programas en Orientación en ÁLVAREZ, V. (Ed.). *Metodología de la Orientación Educativa*. Sevilla Alfar.
- REPETTO, E. (1993). Modelos actuales de programas para el desarrollo de la carrera. I *Jornadas Valencianas de la AEOEP*. Valencia: AEOEP.
- REPETTO, E. (1995). La orientación como intervención psicopedagógica. Avances más relevantes en la investigación de algunos modelos. *Revista Investigación Educativa*, 26, 233-252.
- REPETTO, E. y Otros (1994a). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Madrid: UNED.
- REPETTO, E. y Otros (1994b). Últimas aportaciones en la evaluación del programa de orientación metacognitiva de comprensión lectora. *Revista Investigación Educativa*, 23, 314-323.
- RIART, J. (1992). *Elegir una profesión*. Barcelona: EUB.
- RIART, J. y RIMBAU, J. (1986). L'avaluació del programa d'orientació. *Perspectiva Escolar*, 106, 15-16.
- RIVAS, F. (1989). Tecnología del asesoramiento vocacional en la secundaria: el sistema de asesoramiento vocacional SAV-90. V *Jornadas Nacionales de Orientación Educativa: La reforma educativa: un reto para la orientación*, 81-95. Valencia AEOEP.
- RIVAS, F. y Otros (1990). *Sistema de Asesoramiento Vocacional (SAV-90)*. Valencia: Consellería de Cultura, Educació y Ciència.
- RIVERO, J.R. (1986). El programa de seguimiento y autocontrol de conductas de estudio: un modelo de intervención en Orientación. *Studia Paedagógica*, 17-18, 231-253.
- ROCA, A.M. (1997). *Programa Elige*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer.
- ROCA, J. y FUENTES, P. (1990). El método Promalec. *Revista de Investigación Educativa*, 8, 16, 473-477.
- RODRÍGUEZ, M.L. (1992a). *Aprender a tomar decisiones*. Madrid: MEC.
- RODRÍGUEZ, M.L. (1992b). La integración de la educación para la carrera en el currículum escolar. IV *Jornades d' Orientació sobre Educació per a la Carrera Professional*. Barcelona: ACOEP, 220-251.
- RODRÍGUEZ, M.L. (1993). Programas de orientación para la transición escuela-trabajo. I *Jornadas Valencianas de la AEOEP*. Valencia: AEOEP.
- RODRÍGUEZ, M.L. (1995). *Orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: CEAC.
- RODRÍGUEZ, M.L. y Otros (1995). *Educación para la carrera y diseño curricular*. Publicaciones de la Universidad de Barcelona.
- RODRÍGUEZ, S. (1989). Problemática y tendencias de la orientación universitaria. V *Jornadas Nacionales de Orientación Educativa: La reforma educativa: un reto para la orientación*, 107-122. Valencia AEOEP.
- RODRÍGUEZ, S. (1992). Orientación y reforma: el reto de la intervención por programas. *Curriculum*, 5, 27-47.
- RODRÍGUEZ, S. y otros (1993). *Teoría y práctica de la orientación educativa*. Barcelona: PPU.
- ROIG, J. (1997). Programa 'Aprender a aprender'. Estrategias y habilidades para el aprendizaje a través de la interacción comunicativa. VIII *Jornadas Nacionales de*

- Orientación Escolar y Profesional: La orientación educativa y la intervención psicopedagógica integradas en el curriculum.* Valencia: AEOEP, 156-160.
- ROMERO, S. (1991). Una primera aproximación a la evaluación del diseño de un programa de educación vocacional para la ESO. *VII Jornadas Nacionales de Orientación Escolar y Profesional: La Orientación en el sistema educativo y en el mundo laboral.* 297-304. Madrid, AEOEP.
- ROMERO, S. (1993). Orientación para la transición de la escuela a la vida activa: aproximación conceptual y propuestas metodológicas de intervención. *Bordón* 45, 1, 99-111.
- ROMERO, S. (1997). 'De gira hacia el trabajo'. Programa A.D.V.P. de desarrollo de la carrera. *Comunidad Educativa*, 240, 30-33.
- RUIZ, J. (1997). Programa de orientación para alumnos del curso de acceso directo a la universidad en el sistema superior de educación a distancia. *VIII Jornadas Nacionales de Orientación Escolar y Profesional: La orientación educativa y la intervención psicopedagógica integradas en el curriculum.* Valencia: AEOEP, 264-267.
- SALOMONE, P.R. (1993). Annual review: practice and research in career counseling and development, 1993. *The Career Development Quarterly*, 42, 2, 99-128.
- SALVADOR, A. y PEIRÓ, J.M. (1986). *La madurez vocacional. Evaluación, desarrollo y programas de intervención.* Madrid: Alhambra.
- SÁNCHEZ, J.M. y Otros (1995). Programa de apoyo a la función tutorial desde los Equipos de Apoyo Externo. En: R. Sanz y otros (Eds.). *Orientación y tutoría.* Ed. Cedecs, Barcelona.
- SÁNCHEZ, A. y FUERTES, C. (1992). *Aprendo a decidir.* Salamanca: Amarú.
- SÁNCHEZ, A. (1988). Educación ambiental: concepto, fines, objetivos y principios orientativos para confeccionar un programa. *Educadores*, 146, 319-330.
- SÁNCHEZ, A. (1995). Estrategias de trabajo intelectual para alumnos de educación secundaria. *Bordón*, 47, 4, 459-466.
- SANTANA, L. y ÁLVAREZ, P. (1996). *Orientación y educación sociolaboral.* Madrid: EOS.
- SANTIAGO, C. y LUKAS, J.F. (1990). Técnicas de trabajo y estudio: programa de intervención. *Tantak*, 3, 29-43.
- SANZ, R. (1992). Propuesta de planificación y evaluación de un programa comprensivo de orientación educativa. *Bordón*, 44(2), 143-152.
- SANZ, R. (1996). *Evaluación de programas en orientación educativa.* Madrid: Pirámide.
- SARASOLA, L. y NAYA, L.M. (1995). La transición de la escuela al trabajo: los programas de garantía social. *Tantak*, 14, 21-44.
- SCHALOCK, R.I. (1997). Evaluación de programas sociales: para conseguir rendimientos organizacionales y resultados personales. *Siglo Cero*, 28(170), 23-35.
- SCHENSUL, J. y SCHENSUL, L. (1992). Collaborative research: Methods of inquiry for social change. En M.D. Lecompte, W.L. Millroy y J. Preissle (eds.). *The Handbook of Qualitative Research in Education.* San Diego Ca.: Academic Press Inc.
- SEBASTIÁN, A. (1990). Diseño, valoración y mejora de un programa de orientación para los alumnos del curso de acceso directo a la UNED. *Revista Investigación Educativa*, 8(16), 371-378.

- SOBRADO, L. y OCAMPO, C. (1998). *Evaluación psicopedagógica y orientación educativa*. Barcelona: Estel.
- SOLER, E. (1982). Educación de la vida afectiva (objetivos, conductas, vocabulario y sectores de aplicación). Esbozo de un programa para la convivencia y socialización. *Bordón*, 34 (245), 1-2, 577-610.
- STEDMAN, D.J. (1992). Consideraciones importantes en la revisión y evaluación de programas de intervención educativa. *Siglo Cero*, 139, 60-64.
- SUBICH, L.M. (1994). Annual review: practice and research in career counseling and development, 1991. *The Career Development Quarterly*, 43, 2.
- TÉBAR, L. (1996). Programas para salir de la miseria del fracaso escolar. *Sinite*, 112, 289-312.
- TEIGELL, J. y LA JUSTICIA, F. (1985). Experiencia de orientación en un instituto de Bachillerato. *I Congreso de Orientación Escolar y Profesional: La orientación escolar ante las reformas de las enseñanzas medias y el empleo juvenil*, 782-785.
- TEJEDOR, F.J. (1990). Perspectiva metodológica del diagnóstico y evaluación de necesidades en el ámbito educativo. *Revista Investigación Educativa*, 8, 16, 15-38.
- TEJEDOR, F.J. y Otros (1994). Perspectivas metodológicas actuales de la evaluación de programas en el ámbito educativo. *Revista Investigación Educativa*, 23, 93-128.
- TENA, E. (1988). Programa básico de orientación vocacional para alumnos de 8º de EGB. *Puerta Nueva*, 7, 48-51.
- TORROBA, I. (1993). Programas educativos: indicadores para evaluar aprendizajes significativos. *Revista de Ciencias de la Educación*, 153, 105-120.
- TORT, J. (1996). El programa de educación para la salud en la escuela. *Alambique*, 9, 25-31.
- TRIANES, M.V. y Otros (1996). El 'Programa de Educación Social y Afectiva' (Trianes y Muñoz, 1994) en educación compensatoria. *Bordón*, 48, 2, 185-202.
- VALLE, A. y Otros (1989). El programa de enriquecimiento instrumental (P.E.I.) de R. Feuerstein: análisis y resultados de una experiencia educativa. *Revista de Ciencias de la Educación*, 140, 431-460.
- VALLS, F. (1996). *Programa autoaplicable de asesoramiento vocacional*. Universidad de Almería: Servicio de Publicaciones.
- VERDUGO, M.A. (1996). *P.O.T.- Programa de orientación al trabajo. (Programas conductuales alternativos)*. Salamanca: Amarú.
- VICO, C. y ROLDÁN, E. (1983). El trabajo de los Servicios Psicopedagógicos en la Reforma de las Enseñanzas Medias. *Jornadas de Orientación Educativa*, 433-448. Madrid. Universidad Complutense.
- VIDAL-ABARCA, E. y GILABERT, R. (1990). Comprender para aprender: un programa para mejorar la comprensión y el aprendizaje de textos informativos. *CL&E - Comunicación, Lenguaje y Educación*, 6, 113-124.
- WALSH, W.B.-SRSIC, C. (1995). Annual review: vocational behavior and career development, 1994. *The Career Development Quarterly*, 44, 2, 98-114.
- WEST, F.-IDOL, L. (1993). The counselor as consultant in the collaborative school. *Journal of Counseling and Development*, 71, 678-683.
- WITKIN, B.R.-ALTSCHULD, J.W. (1995). *Planning and conducting needs assessment. A practical guide*. Thousand Oaks: Sage.

ANEXO 1. REVISTAS ESPECIALIZADAS INCLUIDAS EN LA BÚSQUEDA

Acción Educativa	Educadores	Quinesia
Actualidad Docente	Educar	Quirriculum. Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa
Adicciones. Rev. de Sociodrogalcohol	Educativa	Radio y Educación de Adultos
Alambique. Didáctica de las C. E.	El Guix. Elements d'Acció	RED. Rev. de Educación a Distancia
Alminar	El Guiniguada	Relieve
Almotacín	Endecha Pedagógica	Revista de Pedagogía Social
Anales de Pedagogía	Enseñanza de las Ciencias	Revista Española de Pedagogía
Anales de Psicología	Enseñanza	Rev. Española de Terapia del Comp.
Análisis y Modificación de Conducta	Entrelíneas. Apuntes para la Educación Popular	Revista Complutense de Educación
Anuario de Psicología	Epheta	Revista de Bachillerato
Apuntes de Psicología	Escuela Popular	Rev. de Educ. de la Univ. de Granada
Apuntes de Educación	Escuela en Acción	Revista de Educación
Aula Abierta	Evaluación Psicológica	Revista de Investigación sobre Educación Física y Deportiva
Aula de Innovación Educativa	Experiencias Pedagógicas	Revista de Investigación Psicológica
Berceo	Herramientas. Revista de Formación para el Empleo	Revista Iberoamericana de Educación
Boletín de Educación	Historia de la Educación	Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado
Boletín del I.C.E.	Ideación. Revista Española sobre Superdotación	Revista Investigación Educativa
Boletín de la Inspección de Educación Básica del Estado	Infancia y Aprendizaje	Revista de Psico. General y Aplicada
Boletín del Centro de Documentación	Infancia y Sociedad	Revista de Orientación y Psicopedagogía (Antes ROEV)
Boletín de Psicología	Información Psicológica	Revista de Ciencias de la Educación
Boletín de Estudios y Documentación de Servic. Sociales	Innovación Educativa	Rev. de Psicol. y Pedagog. Aplicadas
Boletín del R.P.de Prevención y Atención a Personas con Minusvalía	Integración. Rev. sobre Ceguera y Deficiencia Visual	Revista de Psicología Social Aplicada
Boletín Auriense	Intervención Psicosocial	Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones
Boletín Informativo INBAD	Investigación en la Escuela	Revista de Psicología de la Salud
Bonagent	Kikiriki. Boletín para una Pedagogía Popular	Revista de Psicología del Deporte Roladas
Bordón	L'Avenc	Sexpol. Revista de Información Sexológica
C&E. Cultura y Educación	Menores	Siglo Cero
Campo Abierto	Nuestra Escuela	Sinite
Claridad	Nueva Revista de Enseñanzas Medias	Siso/Saude
Clínica y Salud	O Ensino	Studia Pedagógica
Colaboración. Escuela Popular	PAD'E	Surgam. Rev. de Or. Psicopedagogog.
Comunicar	Padres y Maestros	Tantak
CL&E-Comun., Leng. y Educación	Papeles del Colegio	Tarbiya
Comunidad Educativa	Patio Abierto	Tavira
Cuadernos de Psiquiatría y Psicoterapia Infantil	Perspectiva Escolar	Temps d'Educació
Cuadernos de Pedagogía	Perspectivas Pedagógicas	Teoría de la Educación
Diagroup	Pixel-Bit. Revista de Medios y Educ.	Trabajadores de la Enseñanza
Diálogos. Educ y For. de P. Adultas	Profesiones y Empresas	Vida Escolar
Didáctica Geográfica	Psicodeia	
Documentación. Enseñan. Integradas	Psicología del Trabajo y de las Orga.	
Documentos de Psiquiatría Comunitaria	Psicología	
Drogalcohol	Psicología Educativa	
Educa	Psicomotricidad	
Educación Canaria	Psicothema	
Educación y Biblioteca	Psiquis	
	Publicaciones. E.U.P. de Melilla	
	Puerta Nueva. Revista de Educación	

ANEXO 2:

a) Dimensiones de revisión para trabajos de orientación

PERIODO DE REVISIÓN	1983-1998
FUENTES UTILIZADAS	—Revistas más relevantes del ámbito pedagógico de difusión nacional —Actas de congresos, simposia y reuniones sobre orientación
REVISTAS ANALIZADAS	Anales de Pedagogía Bordón Educadores Relieve Revista de Ciencias de la Educación Revista de Educación Revista Española de Pedagogía Revista de Investigación Educativa Revista de Investigación en la Escuela (a partir de 1987) Revista de Orientación y Psicopedagogía (antes Revista de Orientación Educativa y Vocacional) Patio de Escuelas - Studia Paedagógica Perspectiva escolar
ACTAS ANALIZADAS	—JORNADAS DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA, Madrid, 1983. —I CONGRESO DE ORIENTACIÓN ESCOLAR Y PROFESIONAL, Madrid, 1985. —V JORNADAS NACIONALES DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA, Valencia, 1989. —VI JORNADAS NACIONALES DE ORIENTACIÓN ESCOLAR Y PROFESIONAL, Puerto de la Cruz, 1990. —VII JORNADAS NACIONALES DE ORIENTACIÓN ESCOLAR Y PROFESIONAL, Madrid, 1991. —V SEMINARIO IBEROAMERICANO DE ORIENTACIÓN, Tenerife, 1992. —IV JORNADES d'ORIENTACIÓ SOBRE EDUCACIÓ PER A LA CARRERA PROFESIONAL, Barcelona, 1992. —PRIMERAS JORNADAS VALENCIANAS DE LA A.E.O.E.P. Valencia, 1993. —V JORNADES SOBRE ORIENTACIÓ PSICOPEDAGÓGICA I ORIENTACIÓ A LA DIVERSITAT, Barcelona, 1994. —V JORNADAS SOBRE LA LOGSE, Granada 1995. —VIII JORNADAS NACIONALES DE ORIENTACIÓN ESCOLAR Y PROFESIONAL, Valencia, 1997.
TEMÁTICAS	Orientación escolar (el aprendizaje y sus problemas) (OE) Orientación vocacional/profesional (OVP) Orientación familiar (OF) Orientación personal (el desarrollo de la personalidad y sus trastornos) (OP) Orientación tutorial (OT) Otras (O)
TIPO DE TRABAJO	Investigaciones (I) Experiencias con programas (EP) Teorías (T) Revisiones (R) Ensayos (EN) Presentación de programas (PP) Otros (O)

b) Distribución por publicaciones

(Los resultados de la revisión efectuada aparecen a continuación. Las revistas que no aparecen es que, aunque revisadas, no contienen ningún artículo referente a programas.)

REVISTAS:

REVISTA	AÑO	Nº REVISTA	NÚMERO DE ARTÍCULOS	TEMÁTICA	TIPO DE ARTÍCULO
BORDÓN	1992	44(2)	1	OV	T
	1993	45(1)	1	OV	T
	1994	46(2)	2	OE	I
	1995	47(4)	1	OE	I
	1996	(48(2)	1	OP	PP
	1997	49(2)	1	OE	I
REVISTA DE CCEE	1987	169	1	OP	EP
EDUCADORES	1988	145	1	OF	PP
REVISTA ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA	1989	182	1	OP	I
		184	1	OP	I
REVISTA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA	1990	V.8, 16	5	OV, OF, O	PP, I
	1991	V.9 17	1	O	I
		V.9, 18	1	OV	I
	1994	23	8	OV OE,OP	PP, I
		24	1	O	I
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA	1988	1	5	O	EP
	1991	1	15	OT	PP
PERSPECTIVA ESCOLAR	1986	106	2	OVP	PP, T
STUDIA PAEDAGÓGICA	1986	17 -18	1	OE	PP
REVISTA DE ORIENTACIÓN Y PSICOPEDAGOGÍA (antes Revista de Orientación Educativa y Vocacional)	1990	I, 0	1	OT	EP
	1991	II, 2	1	OP	T / EN
	1994	V, 7	1	OV	EP
		V, 8	1	OF	I
	1995	VI, 10	1	O	PP
	1996	7, 11	2	OV	I
OP				I	
RELIEVE	1996	2 (2)	1	O	T / EN

ACTAS:

EVENTO	AÑO	NÚMERO DE ARTÍCULOS	TEMÁTICA	TIPO DE ARTÍCULO
JORNADAS DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA, Madrid.	1983	8	OE, O	I, EP, PP
I CONGRESO DE ORIENTACIÓN ESCOLAR Y PROFESIONAL: <i>La Orientación Escolar ante la Reforma de las Enseñanzas Medias y el Empleo Juvenil</i> , Madrid.	1985	4	OV	EN, PP, I, T
V JORNADAS NACIONALES DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA: <i>La Reforma Educativa: un reto para la Orientación</i> , Valencia.	1989	11	OV, OE, OT, O	PP EP
VI JORNADAS NACIONALES DE ORIENTACIÓN ESCOLAR Y PROFESIONAL: <i>La orientación profesional ante la unidad europea</i> . Puerto de la Cruz.	1990	3	OVP, OF	EP, PP
VII JORNADAS NACIONALES DE ORIENTACIÓN ESCOLAR Y PROFESIONAL: <i>La Orientación en el Sistema Educativo y en el mundo laboral</i> , Madrid.	1991	6	OV, OT.	PP EP, I
V SEMINARIO IBEROAMERICANO DE ORIENTACIÓN: <i>El compromiso de la orientación escolar y profesional con los cambios de la sociedad</i> , Tenerife.	1992	3	OVP	PP, EP
IV JORNADAS d' ORIENTACIÓN SOBRE EDUCACIÓN PER A LA CARRERA PROFESSIONAL. Barcelona.	1992	2	OVP	PP
PRIMERAS JORNADAS VALENCIANAS DE LA AEOEP: <i>Desarrollo de la carrera: Modelos y programas actuales</i> , Valencia.	1993	11	OVP	PP EP
V JORNADAS SOBRE ORIENTACIÓN PSICOPEDAGÓGICA I ATENCIÓ A LA DIVERSITAT, Barcelona.	1994	2	OVP	PP, EP
V JORNADAS SOBRE LA LOGSE: <i>Orientación y tutoría</i> , Granada.	1995	6	OV, OT	PP EP
VIII JORNADAS NACIONALES DE ORIENTACIÓN ESCOLAR Y PROFESIONAL: <i>La orientación educativa y la intervención psicopedagógica integradas en el currículum</i> , Valencia.	1997	4	OE	I, PP, EP