

## ===== EXPERIENCIAS =====

# LA ORIENTACION EN EDUCACION SECUNDARIA: UNA PERSPECTIVA CUALITATIVA DESDE LOS ORIENTADORES

## THE COUNSELING IN SECONDARY EDUCATION: A QUALITATIVE PERSPECTIVE FROM THE SCHOOL COUNSELORS

*Ángel Boza Carreño\**  
*Universidad de Huelva*

### RESUMEN

Este trabajo desarrolla un análisis cualitativo de la orientación educativa desde la perspectiva de los orientadores de Educación Secundaria. La metodología usada ha sido la entrevista en profundidad. Como resultado hallamos un sistema de categorías que nos describe la orientación desde sus inquietudes, preocupaciones y vivencias como profesionales de la orientación.

**Palabras-clave:** Orientación, orientador, educación secundaria, entrevistas, sistema de categorías, análisis cualitativo.

### ABSTRACT

This work develops a qualitative analysis of counseling from the perspective of the secondary school counselors. The used methodology has been the interview in depth. As result we found a system of categories that describes the counseling from its restlessness, preoccupations and experiences to us like professionals of counseling.

**Key-words:** Counseling, counselor, secondary school, interview, categorial system, qualitative análisis.

## Introducción

Actualmente, el concepto de orientación educativa, siendo único en el fondo, varía en la forma según el autor que consultemos. Unos insisten en el concepto de proceso de ayuda (Fernández Torres, 1991; Álvarez Rojo, 1994; Rodríguez Moreno, 1995; Tena, 1998; Riart,

---

\* Ángel Boza Carreño es Maestro, Licenciado en Pedagogía y Doctor en Psicopedagogía. Orientador de EOE en Andalucía desde 1984 hasta 1996. Actualmente es Profesor titular del área MIDE de la Universidad de Huelva, desarrollando trabajos académicos y de investigación en orientación educativa y métodos de investigación en educación. Correo-e: [aboza@uhu.es](mailto:aboza@uhu.es).

1999); otros en la intervención psicopedagógica (Sobrado, 1990; Plata, 1992; Rodríguez Espinar y otros, 1993; Repetto, 1995; Vélaz de Medrano, 1998); otros la reducen a orientación para el desarrollo de la carrera profesional (Montané y Martínez, 1994); finalmente otros la entienden como orientación e intervención psicopedagógica (Bisquerra y Álvarez, 1996). Incluso puede considerarse un concepto administrativo (MEC, 1992): la orientación como la propia educación bajo el aspecto de maduración de la personalidad de cada alumno concreto y de la concreción de su camino en la vida, es decir, la orientación como desarrollo (Myrick, 1987; Bisquerra, 1992).

Respecto del contenido de la orientación, la mayor parte de los autores (Rodríguez Espinar y otros, 1993; Alonso Tapia, 1995; Repetto, Rus y Puig, 1995; Rodríguez Moreno, 1995; Álvarez Rojo, 1994; Sobrado, 1990; Álvarez y Bisquerra, 1996, 1998; Vélaz de Medrano, 1998) coinciden en distinguir grandes áreas, ámbitos o perspectivas de intervención en la orientación educativa. Podríamos definir las como grandes bloques de contenido, grandes temas, campos de intervención, que tienen cierta unidad y coherencia teórica, agrupados en torno a un criterio (destinatarios, aspectos, contextos, ...), y que nos permiten fragmentar una realidad mayor que es la orientación educativa con objeto de poder aprehenderla mejor. Frente a la ya tradicional distinción entre orientación personal, escolar y profesional (Repetto, 1977), y aunque cada autor desarrolla sus ámbitos, tipologías o propuestas de contenido, nos quedamos con la clasificación de Bisquerra y Álvarez (1996: 99-109; 1998: 11-13) y Vélaz de Medrano (1998: 61), que coinciden en distinguir cuatro grandes áreas de intervención:

- a) Orientación para el desarrollo de la carrera (orientación profesional);
- b) Orientación en los procesos de enseñanza-aprendizaje;
- c) Orientación para la prevención y el desarrollo; y
- d) Orientación para la atención a la diversidad. Cada una de ellas incluye a su vez contenido diverso que ya hemos tenido ocasión de sintetizar (Boza, 2002).

En cuanto a los modelos básicos de intervención en orientación, coincidimos con Solé y Colomina (1999) y Fernández Sierra (1999) en que existen dos: el clínico (Fossati y Benavent, 1998) y el de consulta (Jiménez, Bisquerra, Álvarez y Cruz, 1998). No obstante, si ampliamos esta clasificación a modelos derivados o evolucionados de éstos, incluiríamos también los modelos de programas y psicopedagógico. Otros autores matizan esta clasificación (Rodríguez Espinar y otros, 1993; Álvarez Rojo, 1994; Álvarez y Bisquerra, 1996, 98; Jiménez y Porras, 1997), distinguiendo modelos de servicios y tecnológico.

Cada uno de estos conceptos de orientación, áreas de intervención y modelos de intervención anteriormente citados condicionan unos roles y unas funciones a desempeñar por los orientadores, entendidos como papeles propios y genuinos de los orientadores en el desempeño de las acciones típicas de la intervención psicopedagógica y como capacidad de acción, acción propia o servicio que puede desempeñar un orientador (Boza, 2003: 107 y 120). Presentamos a continuación una síntesis de roles ordenados por frecuencias de aparición elaborada a partir de las referencias revisadas (Cuadro 1).

Respecto de las funciones propias de los orientadores, señalamos las que hemos contemplado en la síntesis realizada a partir de la revisión efectuada (Boza, 2003: 120-162). Se trata de definir qué es propio de la orientación y qué es o puede ser accesorio de la orientación o común con otros desempeños profesionales. De nuevo aportamos una síntesis de la

**CUADRO 1: Roles de los orientadores.**

<b>Roles de los orientadores</b>	<b>Referencias</b>
1. Asesor/consultor:	Sears y Coy (1991), Bisquerra (1992) y Repetto (1995), Montané y Martínez (1994), Martín-Moreno (1997), Jiménez Gámez (1997), Solé (1998), Santana (1998), American School Counseling Association (ASCA, 1999), Centres d'Information et Orientation (CIO, 2002).
2. Agente de cambio:	Bisquerra (1992), Montané y Martínez (1996), Jiménez Gámez (1997), Solé (1998), Repetto (1995), Santana (1998), Rodríguez Espinar (1995, 1998).
3. Terapeuta:("counseling" individual)	Jiménez Gámez (1997), Sears y Coy (1991), ASCA (1999), CIO (2002).
4. Experto:	Montané y Martínez (1996), Jiménez Gámez (1997), Solé (1998), CIO (2002).
5. Formador:	Montané y Martínez (1994), Jiménez Gámez (1997), CIO (2002).
6. Diseñador y dinamizador de programas:	Sears y Coy (1991).
7. Evaluador de necesidades y programas:	Montané y Martínez (1994); Montané (1996).
8. Investigador:	Montané y Martínez (1994).
9. Orientador de grupo:	Sears y Coy (1991); ASCA (1999).
10. Coordinador:	Sears y Coy (1991); ASCA (1999).
11. Manager:	Sears y Coy (1991); ASCA (1999).
12. Mediador:	Sears y Coy (1991); ASCA (1999).
13. Docente:	Sears y Coy (1991); ASCA (1999).

revisión realizada, distinguiendo entre funciones propias, funciones de contenido-proceso y extensiones funcionales (Cuadro 2).

### **Los objetivos de la investigación**

¿Qué buscamos? Buscamos lo que es importante en la mente de los informantes: sus significados, perspectivas y definiciones; el modo en que ellos ven, clasifican y experimentan la orientación a diario. Se trata de que la gente comience a hablar sobre sus perspectivas y experiencias sin estructurar la conversación ni definir lo que aquélla debe decir. Eso es lo que hemos buscado; en algunas de ellas ni siquiera hemos preguntado, sino que como habíamos convenido previamente cuál era el tema general, el entrevistado simplemente empezó a hablar.

CUADRO 2: Síntesis de funciones de los orientadores.

A. Funciones propias	B. Extensiones funcionales
1. <i>Función de asesoramiento:</i> (Rodríguez Moreno, 1995; Repetto y otros, 1995; Riart, 1996; Monereo y Solé, 1996; Coll, 1996; Martín y Tirado, 1997; ASCA, 1997; Valdivia y Martínez, 1998; Sobrado y Ocampo, 2000)	1.1. Función de consulta 1.2. Función de formación
2. <i>Función de consejo:</i> (Dameron, 1980; Gibson y Mitchell, 1986; Álvarez González, 1995; Sanz, 1995; ASCA, 1997; CIO, 2002)	2.1. Consejo individual 2.2. Consejo de grupo
3. <i>Función de evaluación:</i> (Dameron, 1980; Gibson y Mitchell, 1986; Bisquerra, 1992; Álvarez González, 1995; Riart, 1996; Solé, 1998; Hiebert, 2000; CPNCA, 2002)	3.1. Función de diagnóstico 3.2. Función de investigación
4. <i>Función de mediación:</i> (Riart, 1996)	
C. Funciones de proceso y contenido	D. Extensiones funcionales
5. <i>Función de coordinación:</i> (Dameron, 1980; Sanz, 1995; Riart, 1996; Coll, 1996; Jiménez Gámez, 1997; Sobrado y Ocampo, 2000; HRDC, 2002; CPNCA, 2002; AIDIPE, 2002)	5.1. Función de organización 5.2. Función de programación
6. <i>Función de información:</i> (Dameron, 1980; Álvarez González, 1995; Rodríguez Moreno, 1995; Riart, 1996; ASCA, 1997; Sobrado y Ocampo, 2000; Hiebert, 2000; CPNCA, 2002; Ertelt, 2001; CIO, 2002; AIDIPE, 2002)	
7. <i>Función de diseño, elaboración y/o recopilación de materiales:</i> (Coll, 1996)	

No obstante, señalamos unos objetivos específicos para esta fase de la investigación. A saber:

- Explorar el pensamiento, las ideas, las preocupaciones, las inquietudes, las descripciones, interpretaciones y significados de los orientadores de educación secundaria sobre el desarrollo de labor profesional.
- Elaborar un sistema categorial de carácter inductivo que permita analizar la orientación educativa en Educación Secundaria.
- Realizar una primera identificación de los roles, funciones y tareas que desempeñan los orientadores en los centros de Educación Secundaria de la provincia de Huelva.
- Establecer a partir de los resultados de esta fase una base teórica que sirva para diseñar el instrumento de la siguiente fase de la investigación.

## Diseño y metodología

Nuestra posición inicial desde el punto de vista paradigmático es interpretativa. Por ello hemos decidido acercarnos a los informantes mediante la técnica de la entrevista. Tratamos de encontrar preocupaciones, inquietudes, manifestaciones, opiniones, que reflejaran la realidad que están viviendo los orientadores en el desarrollo de su labor. Calificamos nuestras entrevistas de no estructuradas, no dirigidas, de investigación e individuales (Rincón, Arnal, Latorre y Sans, 1995: 308). También de flexibles y dinámicas, no directivas, no estructuradas, no estandarizadas y abiertas (Taylor y Bogdan, 1994).

Respecto del procedimiento de recogida de datos en las entrevistas, hemos intentado crear un clima en el cual las personas se sintieran cómodas para hablar libremente sobre sí mismas, que el ambiente sea relajado, que su tono sea el de una conversación. De hecho se han celebrado en su centro de trabajo, en su sala habitual de trabajo, en “su terreno”, por así decirlo, o donde han sugerido que se realice. Tal como recomiendan Taylor y Bogdan (1994) o Rodríguez, Gil y García (1996), nos hemos abstenido de emitir juicios negativos sobre el entrevistado, humillarlo o acallararlo, aunque también hemos opinado; hemos permitido que la gente hable y no hemos interrumpido su discurso; también hemos sondeado, explorado y escudriñado los temas que hemos considerado claves. Constantemente hemos pedido a los informantes que clarifiquen y elaboren lo que han dicho, incluso a riesgo de parecer ingenuos; así mismo hemos estado alertas ante eventuales exageraciones y distorsiones en lo narrado, u omisiones de hechos importantes.

Las relaciones con los informantes han sido cordiales. Hemos cuidado los primeros momentos, en los que suele haber desconfianza mutua. Para ello hemos intentado relacionarnos con los informantes como personas; hemos querido ser discretos, ya que el protagonista es el entrevistado. En definitiva, hemos intentado que nuestra investigación se convierta en un encuentro humano entre dos personas, entre dos profesionales que hablan de temas en los que tienen interés y vivencias respectivas. También hemos sido claros en los motivos e intenciones del investigador, se ha garantizado el anonimato y la palabra final.

## El instrumento y el registro de datos

Taylor y Bogdan (1994) afirman que hay diversos modos de guiar las entrevistas iniciales en este tipo de investigación: las preguntas descriptivas, los relatos solicitados, la entrevista con cuaderno de bitácora y los documentos personales. Rodríguez, Gil y García (1996: 175), citando a Spradley (1979), señalan tres tipos de cuestiones en las entrevistas en profundidad: descriptivas, estructurales y de contraste.

Nosotros hemos usado sobre todo *preguntas descriptivas: pedirles* que describan, enumeren o bosquejen sus experiencias como orientadores: “¿Cómo enmarcarías en general tu trabajo de orientador?” (JRJ.001, 4-5). También hay *preguntas estructurales*, que buscan la comprobación de explicaciones anteriores interpretadas por el entrevistador: “—Después has hablado también que estáis dedicando (...) ¿Cómo es eso?” (CAR.001, 216-224). Entonces, ¿existe un protocolo de entrevista? Nuestra respuesta es sí y no. Sí existe una relación de temas a tratar, partiendo de una categorización previa de tipo teórico, pero con algunos informantes no nos ha hecho falta, hemos dejado que fluyeran sus ideas, sus inquietudes y vivencias, a modo de monólogo compartido, sin querer

ni atrevernos a cortarlos. La guía de la entrevista, por tanto, no es un protocolo estructurado. En cada entrevista concreta el investigador decide cómo enunciar las preguntas y cuándo formularlas. La guía de la entrevista sirve solamente para recordar que debemos hacer preguntas sobre ciertos temas en el caso de que los orientadores no fueran demasiado locuaces. No lo hemos utilizado mucho, a veces el entrevistado enlaza grandes periodos expresivos.

### **Protocolo flexible para entrevistas exploratorias**

- *Situación personal.*
- *Situación social, contexto, centro y zona.*
- *Formación inicial.*
- *Experiencia.*
- *Formación permanente: modelo y contenidos.*
- *Funciones del orientador.*
- *Contenidos y áreas de intervención.*
- *Roles del orientador.*
- *Imagen de sí mismo: "retrato".*
- *Aptitudes: estimación de aptitudes necesarias para el orientador.*
- *Percepción de actitudes de los profesores hacia la tutoría y hacia el orientador.*
- *Destinatarios de la orientación.*
- *Organización de la intervención: plan de orientación y acción tutorial, programas y horario.*

El registro de los datos se ha efectuado mediante grabadora. Ello permite al entrevistador captar mucho más que si confía exclusivamente en su memoria. Para hacerlo siempre hemos pedido permiso a los informantes sobre, hemos procurado reducir a un mínimo la presencia del dispositivo y que estuviera a punto. Por no cuidar este aspecto hemos perdido datos importantes.

## **Muestra**

Rincón, Arnal, Latorre y Sans (1995: 324) diferencian para las entrevistas entre muestreo aleatorio y muestreo opinático. Nosotros calificamos el nuestro de opinático porque hemos seleccionado a sujetos concretos como expertos o con experiencia en el tema objeto de estudio. También creemos que la selección de informantes es deliberada e intencional, dinámica y secuencial. Nuestros informantes son casos ideales-típicos (Rodríguez, Gil y García, 1996). En ese sentido nuestros informantes deberían tener los siguientes atributos:

- a) ser orientadores, por supuesto;
- b) tener cierta experiencia orientadora en la medida de lo posible;
- c) estar implicados en su labor orientadora;
- d) realizar un análisis desde una perspectiva práctica;
- e) estar dispuesto mental y temporalmente a hablar largamente con nosotros.

Otros atributos a tener en cuenta serían el sexo, la experiencia docente y la formación inicial o titulación académica. También hemos utilizado la técnica de la “bola de nieve” (Taylor y Bogdan, 1994: 109). Accedimos a través de esta estrategia a dos de los informantes. Así hemos entrevistado a seis orientadores, que desarrollan su labor en otros tantos Institutos de Enseñanza Secundaria, todos de carácter público. Cinco de ellos están situados en diversos pueblos de la provincia y uno en la capital. Distribuidos por sexo, tres son hombres mientras que las otras tres son mujeres. Finalmente, después de diversas pérdidas de datos, nos quedamos con cuatro orientadores, dos hombres y dos mujeres. El acceso a los informantes no supuso gran problema.

### **Proceso de análisis de entrevistas exploratorias**

En palabras de Rodríguez, Gil y García (1996: 197), el análisis de datos es una de las tareas más atractivas del proceso investigador. Los datos, afirman, son las piezas de un rompecabezas a componer. No obstante también reconocen que en investigación cualitativa es una tarea compleja y oscura. Intentaremos por ello explicitar de la manera más clara, secuencial y descriptiva el proceso seguido. Básicamente hemos seguido el esquema propuesto por Rodríguez, Gil y García (1996: 197), tomado a su vez de Miles y Huberman (1994): a) Reducción de datos; b) Disposición de datos; c) Extracción y verificación conclusiones. Para ello, en primer lugar procedimos a la transcripción de las entrevistas; pasamos seguidamente a realizar una primera categorización y codificación manual del texto impreso, construyendo desde los datos una categorización nueva, original, contextualizada, de carácter inductiva. Las unidades de análisis han tomado como criterio fundamental el temático aunque a veces coincide con criterios gramaticales, entendiéndose por estos la frase y el párrafo (Rodríguez, Gil y García, 1996). A continuación construimos el sistema definitivo de categorías, a partir de procesos de agrupamiento y síntesis de categorías de un modo emergente. En el siguiente paso preparamos los textos informatizados a los requisitos del programa de análisis de datos cualitativos, Aquad 5.0, los volcamos al mismo y realizamos la correspondiente categorización informatizada. Esta segunda codificación informática nos permitirá ir confirmando, ajustando, depurando nuestra categorización manual anterior, y además comprobar la estabilidad de nuestro análisis (Krippendorff, 1990, citado por Pérez Serrano, 1994), en el sentido de volver a codificar todo el corpus textual. El porcentaje de acuerdo simple entre ambas codificaciones fue de un 84%. Este índice de concordancia intraobservador nominal sería un indicador de fiabilidad de nuestro proceso de categorización (Buendía, 1997: 192). Para completar este proceso también se sometió el texto a una nueva categorización restringida (solamente los códigos ROL, FUN y TAR) por un equipo de cuatro codificadores independientes seleccionados de entre nuestros alumnos de la licenciatura en Psicopedagogía. El porcentaje medio de acuerdo obtenido fue de un 82,48% (concordancia interobservadores).

## Resultados

### Relación de categorías ordenadas por frecuencias de las entrevistas exploratorias

La tabla 1 presenta el listado de categorías ordenadas de mayor a menor frecuencia total, con expresión del porcentaje que supone sobre el total de codificaciones.

**TABLA 1: Entrevistas: códigos y categorías ordenados por frecuencias.**

Códigos	Categorías:	car	jrj	raf	sal	Total	% total
TAR	Tareas del orientador	103	57	45	24	229	11,1
FUN	Funciones del orientador	88	70	30	22	210	10,2
OPI	Opinión del investigador	33	7	17	37	94	4,6
ATU	Acción tutorial	24	18	21	27	90	4,4
PRF	Profesores	8	18	21	34	81	3,9
EVA	Evaluación de alumnos	15	7	16	32	70	3,4
ASP	Asesoramiento a profesores	11	21	16	18	66	3,2
CEN	Centro	10	14	24	16	64	3,1
MAT	Materiales	33	14	8	5	60	2,9
ROL	Rol del orientador	0	37	18	2	57	2,8
ALU	Alumnos	4	3	32	16	55	2,7
PCC	Proyecto curricular de centro	38	9	6	0	53	2,6
CON	Consenso de profesores	29	2	5	11	47	2,3
PAT	Plan de orientación y acción tutorial	3	15	5	18	41	2,0
PAD	Padres	9	8	3	19	39	1,9
NEE	Necesidades educativas especiales	19	1	14	5	39	1,9
RED	Relación con equipo directivo	0	24	8	4	36	1,7
DOR	Dedicación del orientador	10	4	21	0	35	1,7
PLA	Planificación de la orientación	15	6	7	6	34	1,6
IMA	Imagen del orientador	0	13	11	7	31	1,5
ORG	Organización	0	7	14	8	29	1,4
OAP	Orientac. académica/professional	14	3	6	6	29	1,4
FOR	Formación inicial	0	5	14	8	27	1,3
APO	Apoyo	1	0	22	2	25	1,2
DIV	Diversificación curricular	3	3	19	0	25	1,2
PPR	Programación del profesor	17	2	5	1	25	1,2
NOR	Normativa y legislación	0	10	9	6	25	1,2
DPO	Departamento de orientación	7	0	13	4	24	1,2
PRO	Programas	16	2	5	1	24	1,2
DYA	Departamentos y áreas	7	3	9	4	23	1,1
PER	Perfil orientador	0	9	10	4	23	1,1
STA	Status del orientador	0	20	1	1	22	1,1
AET	Asesoramiento E.T.C.P.	11	8	2	0	21	1,0

Códigos	Categorías:	car	jrj	raf	sal	Total	% total
PRA	Promoción de alumnos	17	1	0	2	20	1,0
ACI	Adaptación curricular	1	2	9	6	18	0,9
ADI	Atención a la diversidad	13	0	4	1	18	0,9
IOR	Información del orientador	1	14	2	0	17	0,8
INC	Incardinación del orientador	0	1	15	1	17	0,8
OGE	Objetivos generales de etapa	14	0	1	0	15	0,7
OEA	Orientac. enseñanza/aprendizaje	7	0	1	5	13	0,6
ACT	Actitud orientador	1	0	6	6	13	0,6
EVP	Evaluación psicopedagógica	0	2	5	6	13	0,6
DIS	Disciplina	0	0	2	11	13	0,6
OPE	Orientación personal	0	0	0	12	12	0,6
EAN	Experiencia anterior	6	0	2	4	12	0,6
AGE	Agentes externos	0	0	0	11	11	0,5
TIE	Distribución del tiempo del orientador	0	4	7	0	11	0,5
COA	Conocimiento del alumnado	7	0	0	3	10	0,5
ARE	Áreas de la orientación	0	0	1	7	8	0,4
TCG	Trabajo con grupos	6	2	0	0	8	0,4
CDP	Colaboración diaria	7	0	0	0	7	0,3
FTU	Formación de tutores	0	0	4	2	6	0,3
ZON	Zona	0	0	4	2	6	0,3
INV	Investigación	0	0	5	1	6	0,3
AED	Asesoramiento al equipo directivo	0	0	5	0	5	0,2
MED	Mediación	0	0	4	1	5	0,2
INT	Integración	3	0	1	0	4	0,2
NEV	Necesidades (evaluación de)	0	0	3	1	4	0,2
ASE	Asesoramiento	0	0	2	2	4	0,2
ETA	Etapa	0	0	0	4	4	0,2
INF	Información (función de)	0	0	2	1	3	0,1
MOD	Modelos de orientación	0	3	0	0	3	0,1
ANT	Antigüedad	1	0	0	2	3	0,1
DEO	Destinatarios de la orientación	0	2	1	0	3	0,1
TTI	Técnicas de trabajo intelectual	1	0	0	2	3	0,1
APT	Aptitud del orientador	0	0	3	0	3	0,1
RES	Resumen del investigador	2	0	0	0	2	0,1
REF	Refuerzo	0	1	0	1	2	0,1
ODO	Organización del dpto.de orientación	0	1	1	0	2	0,1
DES	Desagrado	0	0	1	0	1	0,0
FPR	Formación profesional	0	1	0	0	1	0,0
SAT	Satisfacción	0	0	1	0	1	0,0
CUR	Curriculum	0	0	0	1	1	0,0
CIO	Contactos institucionales	1	0	0	0	1	0,0
FCO	Formación continua	0	0	1	0	1	0,0
EOE	E.O.E.s	0	0	0	1	1	0,0
	<b>Codificaciones totales</b>	<b>616</b>	<b>454</b>	<b>550</b>	<b>444</b>	<b>2.064</b>	<b>100,0</b>

Claramente podemos apreciar que las dos primeras categorías en frecuencia de aparición son las de tareas y funciones del orientador (TAR, 229 y FUN, 210), que suponen el 11,1% y 10,2% respectivamente del total de codificaciones realizadas. Las siguientes categorías por frecuencias de aparición son las de opinión del investigador (OPI,  $f = 94$ ; 4,6%), acción tutorial (ATU,  $f = 90$ ; 4,4%), profesores (PRF,  $f = 81$ ; 3,9%), evaluación de alumnos (EVA,  $f = 70$ ; 3,4%), asesoramiento a profesores (ASP,  $f = 66$ ; 3,2%), centro (CEN,  $f = 64$ ; 3,1%), materiales (MAT,  $f = 60$ ; 2,9%), rol del orientador (ROL,  $f = 57$ ; 2,8%), alumnos (ALU,  $f = 55$ ; 2,7%), proyecto curricular de centro (PCC,  $f = 53$ ; 2,6%), consenso de profesores (CON,  $f = 47$ ; 2,3%) y plan de orientación y acción tutorial (PAT,  $f = 41$ ; 2,0%). Hemos cortado este comentario en el 2% de presencia, pero queremos anotar que entre estas 14 categorías recogemos un 58,96% de la codificación total.

### Cocientes de codificación

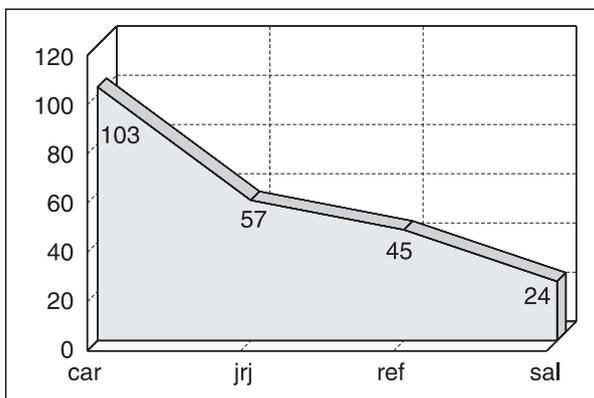
Una cosa es el volumen de datos brutos (líneas de texto de transcripción) y otra es el volumen de información válida (segmentos codificados). En ese sentido hemos decidido calcular un sencillo *cociente de codificación*, que permite relacionar el número de codificaciones de un informante y el número de líneas de texto transcrito que aporta. Dicho cociente (total de codificaciones / total de líneas de texto) nos va a hacer posible comparar el nivel relativo de información que nos proporciona cada informante. Esta tabla 2 nos permite comparar a nuestros informantes entre sí. El cociente medio de codificación de 0,29. En ese sentido podemos apreciar que los informantes CAR.001 y JRJ.001, son en relación al volumen de datos brutos los que aportan mayor información válida, superando el cociente medio, con 0,38 y 0,32 respectivamente. Por otro lado RAF.001 y SAL.001 son los que aportan menos información en relación al volumen de sus datos, con unos cocientes de 0,28 y 0,21 respectivamente.

**TABLA 2: Cocientes de codificación.**

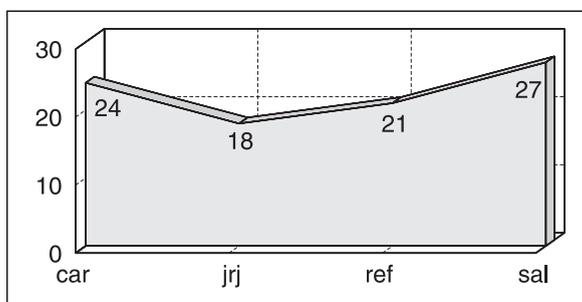
Informantes	car.001	jrj.001	raf.001	sal.001	Total
Codificaciones totales	616	454	550	444	2.064
Porcentajes individuales	29,84	21,99	26,64	21,51	100
Líneas de texto	1.593	1.377	1.933	2.064	6.967
Cocientes de codificación	0,38	0,32	0,28	0,21	0,29

### Perfiles de categorías

Analizamos cada categoría por separado, viendo cómo se distribuye su presencia entre los informantes, y no solo teniendo en cuenta su valor total. De esta manera podremos interpretar si es un tema de preocupación común o de distribución asimétrica. Así, por ejemplo, la distribución de frecuencias de la Tareas del Orientador (TAR) es bastante desigual, oscilando entre el comprobar valor máximo de 103 (CAR.001) y el mínimo de 24 (SAL.001). En el caso de la categoría de Funciones del Orientador (FUN), obtenemos un



**FIGURA 1.**  
**Tareas del orientador.**

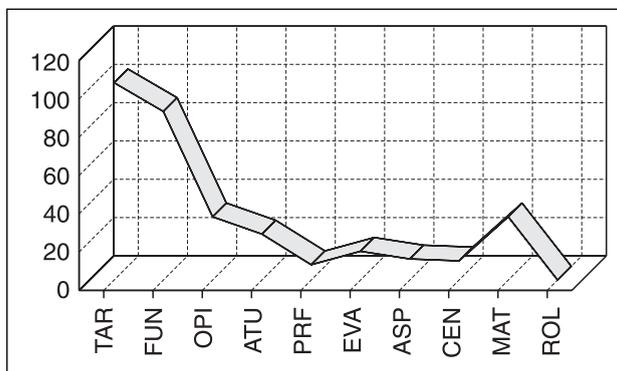


**FIGURA 2.**  
**Acción tutorial.**

perfil parecido que sólo se rompe en el informante JRJ.001, que presenta valores cercanos al informante CAR.001. Los valores oscilan entre 88 (CAR.001) y 24 (SAL.001). Por el contrario, la categoría de Acción Tutorial (ATU) presenta un perfil diferente, aunque con los valores más homogéneos, oscilando sólo entre el máximo de 27 (SAL.001) y el mínimo de 18 (JRJ.001). Esto viene a indicarnos que es un tema de parecida importancia para todos.

### Perfiles de los informantes

Ahora se trata de radiografiar a cada uno de nuestros informantes a partir de la distribución de frecuencias de sus categorías. Para no saturar el gráfico de información, procederemos a presentar los datos de las diez primeras categorías de la tabla, con objeto de que se puedan comparar y verificar su distribución. Así, en el caso del informante CAR.001, podemos apreciar que los códigos más presentes corresponden a las categorías de Tareas (TAR) y Funciones (FUN) del orientador, seguidos de los Materiales (MAT). Esas constituyen sus principales preocupaciones. En menor grado aparecen la Acción Tutorial (ATU),



**FIGURA 3.**  
**CAR.001.**

la Evaluación de Alumnos (EVA), el Asesoramiento a Profesores (ASP) y el propio Centro (CEN). Finalmente los valores más bajos, y por tanto, interpretamos, lo que menos le preocupa, son los Profesores (PRF) y el propio Rol de Orientador (ROL). Por último reseñamos que a pesar de su alto cociente de codificación, ha requerido bastante participación del entrevistador (OPI).

### Sistema emergente de categorías

Se trata de la tercera generación es un sistema de categorías en cuatro niveles, elaborado a través de sucesivas. Las metacategorías teóricas creadas son las de “la orientación”, “el orientador” y “el contexto”. Además presentamos el sistema en forma de tabla, que permite ver mejor la posición relativa de cada categoría respecto de las otras, y aporta una visión acumulativa de las frecuencias. Éstas se contabilizan partiendo del 4º nivel, para ir acumulándose por niveles hasta llegar al 1º nivel (Tabla 3).

## Conclusiones

- *En cuanto a la frecuencia de aparición de las categorías*, el recuento de codificaciones y líneas de texto por informantes nos ha permitido comprobar que existen diferencias notables entre informantes en cuanto a volumen de información (codificación) y que ésta a veces no coincide con el volumen bruto de datos (líneas de texto). En ese sentido, el cociente de codificación utilizado nos parece un indicador sencillo de estas magnitudes relativas.

Por otro lado la presentación ordenada de las categorías por frecuencia de aparición es a nuestro juicio una buena manera de acercarnos a las importancia que los temas tienen en la mente de nuestros informantes. Interpretamos así que una presencia alta indicaría una mayor importancia. Podemos establecer así cuatro intervalos. El primero de ellos abarca las categorías que superan el 10% de las codificaciones, con frecuencias superiores a dos-

**TABLA 3.**

Nivel 4		Nivel 3		Nivel 2		Nivel 1	
Aseso.equip.directivo (5)	(5)	Asesoramiento (4)	(4)	Modelos de orientación (3)	(3)	La orientación (685)	(685)
Asesoram. E.T.C.P. (21)	(21)		(102)		(105)	(Bases teóricas: modelos y teorías)	
Asesoram. Profes. (66)	(66)						
Formación de tutores (6)	(6)						
Conocimiento alum. (10)	(10)	Acción tutorial (90)	(90)	Áreas de orientación (8)	(8)		
Disciplina (13)	(13)		(238)		(438)		
Evaluación alumnos (70)	(70)						
Programas (24)	(24)						
Promoción alumnos (20)	(20)						
Técnicas trab.intelect. (3)	(3)						
Trabajo con grupos (8)	(8)						
Adaptación curricular (18)	(18)	Atención a la diversidad (18)	(18)				
Apoyo/refuerzo educ. (25)	(25)		(140)				
Diversif. curricular (25)	(25)						
Evaluación psicop. (13)	(13)						
Neces. educ. espec. (39)	(39)						
Or. académica/profes. (29)	(29)	Orientación (54)	(54)				
Or. enseñ./aprendiz. (13)	(13)						
Or. personal (12)	(12)						
Organiz. dpto. orient. (2)	(2)	Departamento (24)	(24)	Organización y planificación de la orientación (34)	(34)		
		Destinatarios (3)	(3)		(140)		
		Normativa (25)	(25)				
		Plan or. acc. tut. (41)	(41)				
		Tiempos/horar (11)	(11)				
Inicial (perfil) (27)	(27)	Actitud orient. (13)	(13)	Caracterización del orientador (151)	(151)	El orientador (788)	(788)
Continúa (1)	(1)	Antigüedad (3)	(3)				
		Aptitud orient. (3)	(3)				
		Satisfac./desag (2)	(2)				
		Exper. anterior (12)	(12)				
		Formación (28)	(28)				
		Imagen orient. (31)	(31)				
		Incardinación (18)	(18)				
		Perfil (23)	(23)				
		Status (22)	(22)				
				Papel/rol del orientador (57)	(57)		
		Colaboración (7)	(7)	Funciones del orientador (210)	(210)		
		Información (20)	(20)		(316)		
		Integración (4)	(4)				
		Investigación (6)	(6)				
		Materiales (60)	(60)				
		Mediación (5)	(5)				
		Eval. necesid. (4)	(4)				
		Dedicación (35)	(35)	Tareas del orientador (229)	(229)		
					(264)		
		Ag. externos (11)	(11)	Elementos personales (187)	(187)	El contexto (492)	(492)
		Alumnos (55)	(55)				
		Epoes (1)	(1)				
		Padres (39)	(39)				
		Profesores (81)	(81)				
P.C.C. proyecto curric centro (53)	(53)	Curriculum (1)	(1)	Centro (64)	(64)		
Obj. gales. etap. (15)	(15)	Dptos y áreas (23)	(23)		(215)		
		Etapas (4)	(4)				
		Formac.profes. (1)	(1)				
		Organización (29)	(29)				
		Programación (25)	(25)				
		Consenso prof. (47)	(47)	Relaciones (84)	(84)		
		Contactos instit. (1)	(1)				
		Relac. E.D. (36)	(36)				
				Zona (6)	(6)		
				Opinión de Resumen de (94)	(94)	El investigador (96)	(96)
					(2)		

cientos. Solo existen dos categorías en él, tareas del orientador (TAR) y funciones del orientador (FUN), que se corresponden con los objetivos principales de esta investigación. El segundo intervalo abarca las categorías que superan el 2% de codificaciones, con frecuencias entre 41 y 94. Son doce categorías y se refieren a temas como opinión del investigador, acción tutorial, profesores, evaluación de alumnos, asesoramiento a profesores, centro, materiales, roles del orientador, alumnos, proyecto curricular de centro, consenso de profesores y plan de orientación y acción tutorial. El tercer intervalo incluye las categorías que superan el 1%, con frecuencias entre 20 y 39, e incluye veinte categorías referidas a padres, necesidades educativas especiales, relación con el equipo directivo, dedicación del orientador, planificación de la orientación, imagen del orientador, organización, orientación académica y profesional, formación inicial, apoyo, diversificación curricular, programación del profesor, normativa y legislación, departamento de educación, programas, departamentos y áreas de contenido, perfil del orientador, status del orientador, asesoramiento a los Equipos Técnicos de Coordinación Pedagógica y promoción de alumnos. Finalmente el cuarto intervalo recoge las categorías con codificaciones inferiores al 1% y frecuencias oscilando entre uno y dieciocho. Los temas de este cuarto intervalo son muy variados.

La alta presencia de las categorías de tareas y funciones del orientador tiene su explicación, a nuestro entender, por dos razones. Por un lado, la importancia de ambos temas para el desarrollo profesional de nuestros informantes. Por otro lado, creemos que al ser un objetivo específico de nuestra investigación seguramente las hemos buscado con más ahínco. La tercera categoría objetivo de esta investigación, roles del orientador, aparece también en un lugar destacado, dentro del segundo intervalo. Pensamos en ese sentido que verdaderamente coincide en gran parte nuestro interés por este tema con lo manifestado por nuestros informantes. También aparecen muy pronto los principales destinatarios de la orientación. Profesores, alumnos y padres, por ese orden, forman parte del segundo y tercer intervalos. Interpretamos que no se concibe la orientación, por tanto, sin relación, relación humana para ser más precisos, y la referencia a elementos personales abunda desde el principio.

Igualmente hacen pronto su aparición los grandes temas de la orientación. La acción tutorial, la evaluación de alumnos y el asesoramiento a profesores están presentes en el segundo intervalo. La primera y la tercera son contenidos o modalidades propios de la orientación (Álvarez y Bisquerra, 1996, 1998; Monereo y Solé, 1996; Montanero, 1998), pero nos ha sorprendido la presencia en lugar preeminente de la evaluación de alumnos. Aunque algunos autores sí la incluyen en su desarrollo de la orientación (Sobrado, 1990; Alonso, 1995), no es lo habitual. Interpretamos esta presencia como fruto de la necesidad de evaluar previamente la realidad antes de intervenir (evaluación inicial y evaluación de necesidades) o como consecuencia de demandas concretas de asesoramiento en ese campo por parte de los profesores hacia el orientador. Del mismo modo consideramos llamativo que temas como el propio centro en general como contexto, así como cuestiones relativas al dinamismo y funcionamiento del mismo como el proyecto curricular de centro, el plan de orientación y acción tutorial del centro como elemento dinamizador de la orientación o el consenso entre profesores sean temas preeminentes en presencia. Indicaría una intervención de base, entroncaría con el modelo de orientador como agente de cambio (Rodríguez Espinar, 1998; Santana, 1998) y con el modelo de consulta colaborativa (Jiménez y otros, 1998; Santana y Santana, 1998). Estaríamos ante una intervención

dirigida a dinamizar las estructuras del centro. En este bloque también incluimos el diseño, desarrollo y recopilación de materiales por parte del orientador.

El desarrollo del tercer intervalo de frecuencias sólo viene a confirmar estas dos grandes dimensiones: los grandes temas o áreas de intervención de la orientación y los procedimientos y estrategias de organización y gestión del centro educativo. En la primera aparecen temas como la atención a las necesidades educativas especiales, la orientación académica y profesional, el apoyo, las diversificaciones curriculares, los programas específicos o la promoción de alumnos. En la segunda, la relación del orientador con el equipo directivo, la planificación de la orientación, la imagen y status del orientador en el centro, la formación inicial y el perfil del orientador, la normativa y legislación educativa como marco institucional de acción, los departamentos docentes y áreas de conocimiento, incluido el de orientación, el asesoramiento al equipo técnico o la programación del profesor constituyen preocupaciones, a nuestro juicio, de nuestros orientadores en cuanto al centro como realidad contextual y aglutinadora de su labor profesional.

Finalmente el cuarto intervalo de frecuencias incluye categorías variadas. Algunas de ellas nos sorprenden por su bajo frecuencia, ya que desde el punto de vista teórico son importantes o muy importantes. Entre ellas encontramos las adaptaciones curriculares, la propia atención a la diversidad, considerada gran campo de la orientación (Lizasoáin y Peralta, 1998), o la evaluación psicopedagógica (Alfaro, 1998), otrora reducto de la máxima expresión técnica de intervención. También hallamos dos modalidades clásicas de la orientación, la orientación personal (Repetto, 1977) y la orientación de los procesos de enseñanza/aprendizaje (Comellas, 1998). Respecto de los alumnos, la disciplina y el propio conocimiento de éstos. En cuanto al orientador, sus propios procesos de información, de incardinación, sus actitudes y experiencia anterior, así como la distribución de su tiempo laboral (su horario). Los objetivos generales de etapa y la relación con agentes externos de orientación completan el panorama de las categorías que incluidas en este intervalos superan al menos la frecuencia de diez codificaciones. El resto de temas y categorías no las mencionamos; remitimos para ello a la correspondiente tabla de frecuencias ordenadas.

- *Desde el punto de vista del sistema de categorías*, consideramos dos aspectos: el de la construcción y el del resultado. Consideramos que se ha realizado un proceso inductivo de generación del sistema, de carácter emergente, que ha tenido en cuenta tanto las propias frecuencias de codificación como criterios teóricos. Aunque no es un sistema equilibrado, ya que cuatro niveles son muchos según nuestro juicio, creemos que como resultado de un proceso exploratorio sirve a nuestros fines. Por otro lado abrirá perspectivas de sucesivas reformulaciones y reajustes en futuros estudios. Su carácter emergente y adaptativo deberá por tanto ser una cualidad y no un obstáculo. En cuanto al propio sistema de categorías propuesto como resultado, el análisis de los distintos niveles del mismo nos va afinando los temas recurrentes detectados en el discurso de los informantes. En el nivel uno, el orientador y la orientación son los temas principales. En el nivel dos, dentro de la orientación, las áreas o contenidos de la orientación; dentro del orientador, funciones y tareas; respecto del contexto, el centro y las relaciones personales; y en relación al investigador, las opiniones. En el nivel tres, respecto de las áreas de la orientación, la acción tutorial; en relación a la organización de la orientación, el propio Plan de Orientación y Acción Tutorial; respecto de la caracterización del orientador, la imagen y la formación del mismo; en cuanto a las funciones del orientador, el desarrollo de materiales; en relación a

los elementos personales, los profesores; respecto del centro, el currículum y su concreción en el Proyecto Curricular de Centro; finalmente en cuanto a las relaciones, el consenso entre profesores y la relación con el Equipo Directivo. En el nivel cuatro, en relación al asesoramiento, el realizado a profesores; en cuanto a la acción tutorial, la evaluación de alumnos; y respecto de la atención a la diversidad, las necesidades educativas especiales. Éstos son los temas más recurrentes entre nuestros informantes respecto de las diferentes dimensiones de los diferentes niveles del sistema categorial.

- No queremos dejar pasar estas conclusiones sin comentar la categoría *opinión del investigador*. Aparece con una frecuencia alta. Queremos decir que podríamos no haberla codificado, pero a veces hacía falta para comprender y no descontextualizar las palabras del informante. También tenemos que anotar que esa frecuencia de aparición tan alta tiene algo de ficticio desde el punto de vista comparativo. No es que el entrevistador haya hablado más que el entrevistado, es que las opiniones del informante se han distribuido en treinta y ocho códigos diferentes, aunque algunos fragmentos tengan códigos múltiples, mientras que a la opinión del investigador sólo se le ha asignado un código. Por tanto no hay tanta presencia del investigador. Por otro lado, el investigador que desee acercarse a los pensamientos íntimos, a las vivencias de un informante, mediante técnicas abiertas como es la entrevista en profundidad también debe “mojarse”, debe opinar, debe posicionarse respecto de los temas en cuestión. No se trata de una confesión a la que nosotros como investigadores asistimos impasibles. Evidentemente el frágil equilibrio entre el exceso de prudencia en los comentarios, que puede incitar a la reserva por parte del informante, y el excesivo protagonismo teórico “opinático”, que también puede generar inhibición del entrevistado, es la meta y el norte del investigador avezado.

## Referencias bibliográficas

- Alonso Tapia, J. (1995). *Orientación educativa: Teoría, evaluación e intervención*. Madrid, Síntesis.
- Álvarez, M. (1995). *Orientación Profesional*. Barcelona, Cedecs.
- Álvarez, M. y Bisquerra, R. (Coords.) (1996): *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona, Praxis.
- Álvarez Rojo, V. (1994). *Orientación Educativa y Acción Orientadora*. Madrid, EOS.
- ASCA (1997). (American School Counselor Association):  
<http://www.schoolcounselor.org/content.cfm?L1=1000&L2=79>.
- ASCA (1999). (American School Counselor Association):  
<http://www.schoolcounselor.org/content.cfm?L1=1000&L2=69>.
- Bisquerra, R. (1992). *Orientación psicopedagógica para la prevención y el desarrollo*. Barcelona, Boixareu.
- Bisquerra, R. y Álvarez, M. (1996). “Áreas de intervención”, en Álvarez, M. y Bisquerra, R. (Coords), *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona, Praxis.
- Bisquerra, R. y Álvarez, M. (1998). “Concepto de orientación e intervención psicopedagógica”, en Bisquerra, R. (Coord.): *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*. Barcelona, Praxis.
- Boza, A. (2002). *Orientación escolar y tutoría*. Colección Proyectos Docentes Digitales II. Huelva, Universidad de Huelva/Grupo @gora.
- Buendía, L. y otros (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. McGraw Hill, Madrid.
- CIDE (2002). *Informe sobre el Sistema Educativo Español 2002*. (www.mec.es).

- CIO (2002). Centres d'Information et d'Orientation: <http://www.education.gouv.fr/orient/cio.htm>.
- Coll, C. (1996). "Psicopedagogía: confluencia disciplinar y espacio profesional", en Monereo, C. y Solé, I. *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid, Alianza.
- CPNCA (2002). Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires anglophones: <http://www.cpn.gouv.qc.ca/f/cpnca/index.htm>.
- Dameron, J. D. (Ed.) (1980). *The professional counselor: Competencies, performance guidelines, and assessment*, Virginia, VA: American Personnel and Guidance Association.
- Ertelt, B. J. (2001). "Quelques points de départs pour des standards européens concernant la qualification des conseillers professionnels". En *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, v. 12, nº 22, 211-219.
- Fernández Sierra, J. (1999). *Acción psicopedagógica en Educación Secundaria: reorientando la orientación*. Archidona, Aljibe.
- Fernández Torres, P. (1991). *La función tutorial*. Madrid, Castalia-MEC.
- Fossati, R. y Benavent, J. A. (1996). "El Departamento de Orientación". En Álvarez, M. (1996), *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona, Praxis.
- Gibson, R. L. y Mitchell, M. H. (1986, 1990). *Introduction to counseling and guidance*. New York: MacMillan.
- Hiebert, B. (2000). "Competencias for providing quality careers services: a look at Canadian Standard for Career Development". En *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, v. 11, nº 19, 5-19.
- HRDC (2002). Human Resources Development Canada: [http://www.drhc\\_hrhc.gc.ca/](http://www.drhc_hrhc.gc.ca/).
- Jiménez, R. A., Bisquerra, R., Álvarez, M. y Cruz, J. M. (1998). "El modelo de consulta". En Bisquerra, R. (Coord.), *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*. Barcelona, Praxis.
- Jiménez, R.A. y Porras, R. (1997). *Modelos de acción psicopedagógica. Entre la realidad y el deseo*. Archidona, Aljibe.
- M.E.C. (1992). *Orientación y Tutoría*. Madrid, MEC.
- Monereo, C. y otros (1996). "Orientación y tutoría educativas en el ámbito de las estrategias de aprendizaje". En Álvarez, M. y Bisquerra, R. (Coords), *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona, Praxis.
- Monereo, C. y Solé, I. (1996). *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid, Alianza.
- Montané, J. y Martínez, M. (1994), *La orientación escolar en la educación secundaria. Una nueva perspectiva desde la educación para la carrera profesional*. Barcelona, PPU.
- Myrick, R. D. (1987). *Development guidance and counseling: A Practical Approach*. Minneapolis, Educational Media Corporation.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. La Muralla. Madrid.
- Plata, E. (1992). "Consideraciones generales sobre la orientación e intervención psicopedagógica en educación secundaria". En Bautista y otros, *Orientación e intervención educativa en secundaria*. Archidona, Aljibe.
- Repetto, E. (1977). *Orientación escolar, profesional y personal*. Madrid, UNED.
- Repetto, E. y otros (1995). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Madrid, UNED.
- Repetto, E., Malik, B. y Ballesteros, B. (2000). *Tareas y formación de los orientadores en la Unión Europea*. Madrid, UNED.

- Riart, J. (1999): "La orientación y la tutoría". En Arnaiz, P. y Riart, J.: *La tutoría: de la reflexión a la práctica*. EUB, Barcelona.
- Rincón, D. y otros (1995). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Dykinson. Madrid.
- Rodríguez Espinar, S. (1995). "Un reto profesional: La calidad en la intervención orientadora". En Sanz, R; Castellano, F. y Delgado, J. A. (Eds.): *Tutoría y Orientación, Barcelona*, Cedecs.
- Rodríguez Espinar, S. (1998). "La función orientadora: claves para la acción". En *Orientación: Aspectos actuales y futuros. Número monográfico: Revista de Investigación Educativa*, v. 16, nº 2.
- Rodríguez Espinar, S., Álvarez, M., Echeverría, B. y Marín, M. A. (1993). *Teoría y práctica de la Orientación Educativa*. Barcelona, PPU.
- Rodríguez Gómez, G. y otros (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe, Archidona.
- Rodríguez Moreno, M. L. (1995). *Orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona, CEAC.
- Santana, L. y Santana, P. (1998). "El modelo de consulta/asesoramiento en orientación". En *Revista de Investigación Educativa*, v. 16, nº 2, 59-78.
- Sanz, R. (1995). "Las funciones de la orientación en el marco de la LOGSE: Perspectivas de futuro". En Sanz, R., Castellano, F. y Delgado, J. A. (Eds.), *Tutoría y Orientación, Barcelona*, Cedecs.
- Sanz, R. (1999). *Los departamentos de orientación en Educación Secundaria: roles y funciones*. Barcelona, Cedecs.
- Sanz, R. (2001). *Orientación psicopedagógica y calidad educativa*. Madrid, Pirámide.
- Sears, S. J. y Coy, D. R. (1991). *The Scope of Practice of the Secondary School Counselor*. ERIC Digest. ERIC/CAPS, 2108 School of Education, University of Michigan, Ann Arbor, MI 48109-1259.
- Sobrado, L. (1990). *Intervención psicopedagógica y orientación educativa*. Barcelona, PPU.
- Sobrado, L., Ocampo, C., Rodicio, M. L. y Arza, N. (1998). "Los modelos de las Comunidades Autónomas". En Bisquerra, R. (Coord.), *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*. Barcelona, Praxis.
- Sobrado, L. y Ocampo, L. (2000). *Evaluación psicopedagógica y orientación educativa*. Barcelona, Estel Ema-Estudis.
- Solé, I. (1998). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Barcelona, Horsori.
- Solé, I. y Colomina, R. (1999). "Intervención psicopedagógica: una —¿o más de una?— realidad compleja". En *Infancia y Aprendizaje*, 87, 9-26.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires, Paidós
- Tena, M. y otros (1998). *La acción tutorial. De la teoría a la práctica*. Madrid, Bruño.
- Valdivia, C. y Martínez, Z. (1998). "Justificación del modelo teórico del MEC". En Bisquerra, R. (Coord.), *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*. Barcelona, Praxis.
- Vélaz de Medrano, C. (1998). *Orientación e intervención psicopedagógica. Concepto, modelos, programas y evaluación*. Archidona, Aljibe.

**Fecha de recepción: 22-07-03**

**Fecha de revisión: 10-01-05**

**Fecha de aceptación: 20-04-05**