
PONENCIA I

LA ORIENTACIÓN COMO INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA. AVANCES MÁS RELEVANTES EN LA INVESTIGACIÓN DE ALGUNOS MODELOS

por

Elvira Repetto Talavera

Catedrática de Orientación Educativa
UNED. Madrid

En esta ponencia titulada **La Orientación como Intervención Psicopedagógica. Avances más relevantes en la investigación de algunos modelos**, de nuestro VII Seminario de Modelos de Investigación Educativa, me propongo llevar cabo una valoración de los logros de las investigaciones básicas y aplicadas en la Orientación Educativa entendida como Intervención Psicopedagógica. Se supone que este tipo de Ponencias deben ser una condensación integrada de los resultados que las investigaciones en un determinado campo científico han proporcionado. Quienes se proponen realizar tales trabajos han de revisar un gran volumen de material —artículos de revistas especializadas y libros— y todo ello en un tiempo limitado. Dada la fecha de entrega y las tareas académicas que tenemos, la elaboración de una Ponencia, que satisfaga a los compañeros, es desafiante.

La responsabilidad del ponente incluye la decisión sobre la acotación de los campos científicos a revisar, la selección de los hallazgos encontrados así como la organización de los conocimientos proporcionados, de una forma lógica y coherente para no cansar demasiado al auditorio. He de decir, por tanto, que no pretendo exponer los avances de todas las investigaciones realizadas en Orientación Educativa, pues ello rebasaría los límites de lo asignado. Aun a riesgo de omitir lo que otros compañeros consideran singular y valioso, y aun aceptando sus críticas, debo emplear mi propio criterio al hacer esta Ponencia. Los límites que he establecido son los siguientes.

Primero, la titulación de la Ponencia «La Orientación como Intervención Psicopedagógica. Avances más relevantes en la investigación de algunos modelos» ex-

cluye la revisión de otros hallazgos que estén fuera de los parámetros establecidos.

Segundo, he decidido hacer una revisión de sólo dos grandes categorías: las correspondientes al modelo de intervención por Consejo o Asesoramiento y las referentes al modelo de Programas. Al hacer esto, establezco un formato que no puede alterarse más tarde, pero que no significa que no existan otros tan adecuados como éstos.

Tercero, estimo que debo revisar los hallazgos tanto de las investigaciones básicas como aplicadas, especialmente los resultados de la aplicación de las Intervenciones Psicopedagógicas.

Cuarto, he de tener en cuenta la audiencia: profesores universitarios del área de MIDE, pero no todos dedicados al campo científico de la Orientación ni al de la Orientación como Intervención Psicopedagógica.

Finalmente, usaré un estilo menos formal que en las Ponencias habituales. Este enfoque espero que haga mi trabajo más agradable ya que al contener tal volumen de información, he querido aligerarlo al sentirme en casa y entre amigos. Mi último objetivo es aprender mientras leo, escucho y expongo para que en este proceso el trabajo sea valioso para todos.

Como he indicado anteriormente entre las posibles investigaciones sobre Orientación Educativa sólo seleccioné para su posible revisión aquéllas referidas a las Intervenciones Psicopedagógicas por Consejo o Asesoramiento y por Programas. Con la colaboración de la Becaria Beatriz Malik, he revisado un volumen considerable de Revistas especializadas, de Ponencias de Congresos y de libros de los últimos cuatro años. Después de organizar el material, de acuerdo con los criterios previamente establecidos, he intentado visualizarlo y resumirlo en un esquema unificado, cuyo resultado os presento.

La Ponencia se estructura en cuatro apartados y unas Reflexiones Finales. En el primero, expongo el concepto de Orientación Educativa como disciplina que estudia las Intervenciones Psicopedagógicas y los modelos de Intervención fundamentales, a la vez que justifico la inclusión del Asesoramiento y de los Programas en esta Ponencia. El segundo lo destino a la presentación seleccionada de los resultados de las investigaciones teóricas y aplicadas acerca del Asesoramiento. A la revisión de los avances de las investigaciones sobre los Programas para el desarrollo cognitivo y de los resultados de las aplicaciones de estos Programas dedico el apartado tercero. De la síntesis de los hallazgos más significativos en las investigaciones sobre los Programas para el desarrollo de la carrera y de los correspondientes a la aplicación de estos Programas me hago cargo en el cuarto apartado. Termino con unas reflexiones y algunas sugerencias para el futuro.

1. LA ORIENTACIÓN COMO INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA Y SUS MODELOS FUNDAMENTALES

Paso a exponer primero el concepto de Orientación como Intervención Psicopedagógica que postulo; en segundo lugar, sintetizo los Modelos fundamentales de

Intervención Psicopedagógica y justifico la acotación de mi trabajo a sólo dos de ellos. De las restricciones impuestas a las Intervenciones seleccionadas doy cuenta al final del apartado.

Nuestro concepto de Orientación Educativa como disciplina que estudia la Intervención Psicopedagógica no puede justificarse aquí, si bien remito a quienes estén interesados en el tema a mi libro *Orientación Educativa e Intervención Psicopedagógica* (1994, pp. 75-89). Baste ahora decir que en tanto disciplina, su objeto de estudio reside en la intervención psicopedagógica dirigida al desarrollo óptimo de los clientes y de sus contextos. De esta forma está entroncada con otras disciplinas de la Acción y preconiza una **teoría para la práctica**. Aunque como señala Álvarez Rojo (1994), «las relaciones entre teoría y práctica son unas relaciones problemáticas, frecuentemente enfrentadas y generadoras de reproches de desigual comprensión mutua» (p. 12), existe la exigencia, de una parte, de que las intervenciones se diseñen en el marco de situaciones concretas, y de otra de que la Orientación justifique la teoría implicada en la acción. En este mismo sentido se expresa Rodríguez Espinar (1993) al indicar que «la orientación como conjunto de conocimientos dirigidos a la acción ha de participar de las características propias de un modelo de intervención tecnológica en el que debe darse una base teórica, unas reglas fundamentales de actuación y unos datos o informes sobre el sistema en el que se va a intervenir (individuo, grupo, institución, sociedad). Una intervención científica no sólo debe ser efectiva, sino que también ha de darnos razón del por qué de su efectividad» (p. 28). En consecuencia, aquí se defiende que la Orientación como disciplina posee, de una parte, un corpus teórico que proporciona los conocimientos para la fundamentación y comprensión de las intervenciones psicopedagógicas, así como la explicación de su eficacia, y de otra, un corpus práctico derivado de la aplicación y evaluación de dichas intervenciones psicopedagógicas en el marco de las situaciones concretas. Paso a exponer lo que se entiende por Modelo de Intervención Psicopedagógica.

Por mi parte, ya en otras ocasiones he distinguido los cuatro Modelos siguientes: el Asesoramiento o Consejo (Counseling), los Servicios puros o mixtos, los Programas, la Consulta y el Tecnológico (Repetto, 1994 y 1995). Pero hacer una revisión de las investigaciones con todos estos modelos supondría un total despropósito. De aquí que haya decidido seleccionar, de una parte, el modelo tradicional de carácter terapéutico y personalizado en el que reside el **Asesoramiento** o Consejo; de otra, el modelo de intervención por **Programas** por considerarlo central en nuestro quehacer. Por último, aunque las intervenciones pueden referirse a los clientes y a sus contextos y comprender cualquier etapa de su vida o cualquier ambiente, en esta ponencia restrinjo la revisión de los trabajos al modelo de **Asesoramiento** y de **Programas** dirigidos a los **estudiantes en edad escolar** y en el **ambiente escolar**.

En cada uno de los bloques fundamentales me voy a referir en primer lugar, a los hallazgos de las investigaciones teóricas más relevantes, en segundo lugar a la descripción de algunas de las intervenciones más actuales, y en tercer lugar a la síntesis de las investigaciones aplicadas sobre los efectos de las intervenciones

psicopedagógicas seleccionadas. A continuación paso a la revisión de las investigaciones básicas y aplicadas sobre la intervención psicopedagógica por Asesoramiento.

2. APORTACIONES DE LAS INVESTIGACIONES SOBRE EL ASESORAMIENTO (COUNSELING)

Para la revisión de los hallazgos de las investigaciones en el modelo de Asesoramiento de los últimos cuatro años, me he servido especialmente del *Journal of Counseling Psychology*, el *Journal of Counseling and Development*, el *Journal of Multicultural Counseling and Development* y la *Revista Española de Psicología General y Aplicada*.

Las definiciones acerca del Consejo o Asesoramiento tanto en nuestro ámbito cultural como foráneo, suelen coincidir **en su enfoque terapéutico y su carácter personalizado**. Es obligada la referencia a Wrenn (1938) que lo considera como la relación dinámica y personal entre dos personas, con el fin de ayudar al más joven y menos maduro a resolver sus problemas; y a García Hoz (1970), que lo entiende como el proceso de ayuda individualizado a una persona para que pueda resolver los problemas que la vida le plantea (p. 242).

En la actualidad, Rodríguez Moreno (1995, p. 131) lo califica de Orientación Personalizada y Gordillo como un procedimiento de ayuda (1995, p. 118). Para Rodríguez Espinar (1993) es un «modelo de carácter eminentemente terapéutico y centrado en la acción directa sobre el sujeto» (p. 161) y para Rivas (1995) «la práctica individual como motivo de Consulta Clínica» (p. 68). Según Savickas (1995), el Consejo facilita la auto-reflexión y la estructuración cognitiva de los clientes que necesitan madurar y profundizar en sus personalidades. De esta suerte, y tal como he venido diciendo en otras ocasiones (Repetto, 1995, p. 30), el Consejo o Asesoramiento (Counseling) reside en «el Modelo de intervención directa e interpersonal de carácter terapéutico dirigido a ayudar a los alumnos (clientes) a resolver sus problemas».

La Asociación Americana de Orientadores Escolares (ASCA, 1990), establece cuatro áreas prioritarias del Asesoramiento a los alumnos con problemas:

- de **ajuste personal**, que presentan estrés, depresión o deseo de suicidarse.
- de **carácter interpersonal**, tal como en las habilidades de comunicación, de irresponsabilidad personal, de falta de respeto a los derechos de los demás o de no aceptación de las diferencias individuales.
- de **tipo familiar y social** desde el fallecimiento de los familiares o su desempleo al abuso físico-sexual o emocional.
- **escolares**, que abarcan desde actitudes negativas hacia la escuela, los fracasos académicos o conflictos con los profesores.

Como he indicado en otro lugar (Repetto, 1995) el Asesoramiento profesional y su concepción de Asesoramiento de la Carrera (Career Counseling) es entendido como intervención próxima a la psicoterapia, incluso de mayor efectividad que ésta

(Crites, 1981). Son diversos los autores que apoyados en los fundamentos psicológicos del Asesoramiento y en la filosofía holística, defienden que sólo hay un tipo de Asesoramiento, el personal, presentando abundante literatura sobre cómo las variables personales se integran en las preocupaciones de la Carrera y cómo el proceso Asesor debe ser igual cualquiera que sea al tópico que se enfoque (Betz y Corning, 1993; Haverkamp y Moore, 1993). Así mismo Krumboltz (1993) basándose en el componente personal de los problemas profesionales defiende la integración del Asesoramiento de la Carrera en el Personal (p. 148).

Desde el punto **de vista teórico** quisiera hacer una breve alusión a las vías abiertas por el enfoque multicultural en relación con el Asesoramiento. La impronta del **multiculturalismo** en el Asesoramiento ha llevado a calificársele de la cuarta fuerza que mejor explica el comportamiento humano, junto con las teorías psicodinámicas racional-conductista y humanista. De esta suerte, se edita el *Journal of Multicultural Counseling and Development* y la Asociación Americana de Orientación dedica un número especial del *Journal of Counseling and Development* (1991), a este tema.

Como señalan Lee y Richardson (1991), al poseer los Orientadores y los clientes cosmovisiones, significados y modelos de acción que reflejan su sexo, estatus socio-económico, raza y cultura, de hecho toda la Orientación es multicultural. Pensemos en cómo la realidad española y así mismo la de la Unión Europea,

Para Steenbarger (1993) parece existir acuerdo, basado en los resultados de las investigaciones, de que el Asesoramiento de enfoque multi-cultural potencia en el cliente:

a) **Su identidad y cosmovisión.** Dado que la cultura dominante devalúa la del sujeto y repercute negativamente en su identidad, es a través de la intervención asesora como el cliente se afirma en su cosmovisión y desarrolla su identidad propia.

b) **Su contexto social.** Dado que las inadecuaciones de los clientes no proceden de sus déficits internos (Ramírez, 1991) sino de las inadecuaciones entre su cultura y la dominante, los asesores multiculturales funcionan como ecologistas sociales, atendiendo a las necesidades del individuo y a la vez con intervenciones en el sistema social.

c) **Su confianza en sí mismo.** Son diversas las investigaciones que estudian las variables del Asesoramiento Multicultural en la supresión de la desconfianza por parte del cliente. Las investigaciones de Ramírez (1991) indican que es la empatía la dimensión básica para que se produzca el cambio hacia la confianza en sí mismo.

También se han hecho investigaciones que muestran los diversos valores de los grupos culturales (Carter, 1990), así como sobre la eficacia del Asesoramiento Multicultural en el desarrollo de la identidad personal (Smith, 1991), y en la superación del prejuicio cultural con alumnos de centros de Educación Obligatoria y Post-Obligatoria (Ponterotto, 1991). Merece también reseñarse los trabajos de Aguado (1994) sobre la orientación en contextos educativos multiculturales. Existe, sin embargo, controversia respecto a cuáles son las mejores técnicas para asesorar los

problemas multiculturales. Así, Lewis y Hayes (1991) estiman que además de planificarse actividades de información particularizada sobre otras culturas, deben programarse otras técnicas polifacéticas que incluyan desde los contactos experienciales propuestos por Mio (1989) a las terapias de Sue, Akutsu e Higashi (1985) de tal forma que se les proporcione la oportunidad de examinar las habilidades y creencias de su propia cultura así como de otras culturas diferentes a la suya.

Diversos estudios muestran cómo el Asesoramiento mejora **los problemas escolares** del alumno —los de rendimiento y los de conducta— e incrementa la autoestima (Borders y Drury, 1993). Del mismo modo, son significativos los hallazgos de las investigaciones aplicadas sobre el Consejo con los alumnos que tienen **problemas personales**, incluyendo desde los que padecen estrés (Romano, 1992), miedos y fobias (Peña del Agua, 1994) o desajustes por la discriminación del género tal como lo muestran Cook (1992) y Mintz (1990). Es preciso reseñar sus beneficios con estudiantes que han padecido **abuso sexual o SIDA** y a los que el *Journal of Counseling and Development* dedica dos números especiales editados por Hoteling (1991) y Douce (1993).

Paso a continuación a exponer los principales hallazgos de las investigaciones básicas y aplicadas realizadas con los modelos de Intervención Psicopedagógica por Programas. Dada la amplitud de la temática he seleccionado sólo las investigaciones que se refieren a los Programas para el desarrollo cognitivo y de la Carrera de los alumnos de la educación obligatoria y post-obligatoria.

3. APORTACIONES DE LAS INVESTIGACIONES SOBRE LOS PROGRAMAS PARA EL DESARROLLO COGNITIVO

Para sintetizar los hallazgos de las investigaciones en el Modelo de Programas para el desarrollo cognitivo de los últimos cuatro años, me he apoyado sobre todo en los artículos de las Revistas *Review of Educational Research*, *Learning and Instruction*, *School Counselor*, *Revista de Psicología General y Aplicada*, *Revista de Orientación Educativa y Vocacional*, y *Revista de Investigación Educativa*.

Voy a considerar, en primer lugar, lo que se entiende por Modelo de Intervención por Programas. En segundo lugar, hago una síntesis de los avances en las concepciones y estrategias de aprendizajes cognitivos y metacognitivos. En tercer lugar, presento los programas cognitivos y metacognitivos más aplicados en nuestro país y me refiero a las investigaciones sobre los resultados de su aplicación.

Se comparte el concepto de programa que ofrece Rodríguez Espinar (1993) entendido como «las acciones sistemáticas cuidadosamente planificadas y orientadas a unas metas como respuesta a las necesidades educativas de los alumnos, padres y profesores insertos en la realidad de un centro» (p. 233), si bien quisiera añadir que ha de estar teóricamente fundamentado, tener un carácter preventivo, evolutivo y ecológico, y ser sometido a una evaluación sistemática (Repetto, 1994, p. 714).

El entusiasmo creciente de teóricos y prácticos por el análisis, diseño y entrena-

miento en estrategias para mejorar la capacidad y el rendimiento de los alumnos ha dado lugar a las dos corrientes convergentes que se denominan «aprender a aprender» y «aprender a pensar». Ambas pretenden entrenar a los alumnos para que adquieran y utilicen las estrategias cognitivas y metacognitivas. La Reforma del Sistema Educativo sitúa los «Programas de Enseñar a Pensar» en el núcleo del aprender a aprender, junto con los contenidos curriculares y las técnicas de estudio (MEC, 1992, p. 53). La publicación del libro **Tutoría y Orientación** coordinado por Sanz (1995) aporta luces sobre lo que supone la LOGSE en este campo.

Como sabemos, por una parte el concepto de proceso cognitivo hace referencia a la transformación de la información recibida y por tanto reside en el procesamiento de la información y elaboración de dicha información antes de la respuesta. Mientras que el de meta-cognición se entiende como el conocimiento más allá del propio conocimiento, suponiendo por un lado, un conocimiento sobre el propio conocimiento, y por otra, la regulación del acto de conocer (Repetto, 1990). Como tópico de investigación se inicia su andadura en la década de los 70 siendo Flavell uno de los pioneros aplicándolo a la meta-memoria (Flavell, 1971), extendiéndose más tarde al meta-lenguaje, la meta-atención, la solución de problemas y la meta-comprensión (Baker y Brown, 1981). A mediados de los 80 se planteó la necesidad de definiciones teóricas y operacionales y se distinguieron las estrategias metacognitivas, en macro-estrategias, meso-estrategias y micro-estrategias según el grado de independencia de la tarea escolar (Biggs, 1985) que otros autores denominan estrategias metacognitivas generales y específicas. Aunque, según Mayor (1992) existen tantas modalidades meta-cognitivas como procesos cognitivos (meta-representación, meta-pensamiento, meta-percepción, etc.), aquí sólo haré una breve referencia a la meta-comprensión.

La investigación sobre la **meta-comprensión** sigue la línea establecida por Baker y Brown (1988) y se relaciona tanto con el conocimiento previo y la estructura de los textos como con las estrategias de auto-preguntas, auto-reflexión, autorregulación, búsqueda exhaustiva del significado de los textos escritos y naturalmente con los procesos implicados en la lectura.

De una parte, acerca de los hallazgos respecto a los procesos de la lectura, prefiero remitir a las investigaciones realizadas por algunos compañeros. Así, considero que son referencias obligadas en el tema, entre otras, la de Cabrera, Donoso y Marín (1991) por el tratamiento de la lectura, el estudio de los modelos de la comprensión, así como el análisis de los instrumentos que presenta. Merecen así mismo reseñarse las investigaciones de Alonso Tapia y col. (1992 y 1995) que desde hace años viene trabajando en este campo; las de Sánchez (1990) sobre la estructura de los textos y la comprensión; o las compiladas en el libro de Puente *Comprensión de la lectura y acción docente* (1991) que recoge los antecedentes y las tendencias actuales en la investigación de la lectura (Poggioli, 1991), los procesos perceptivos y atencionales implicados en ella (Navarro, 1991), la teoría del esquema y la comprensión (Puente, 1991), la metacognición y la comprensión lectora (Ríos Cabrera, 1991), el desarrollo de las habilidades para comprender la

lectura y la acción docente (Morales, 1991) así como la revisión que sobre el tema ha publicado Moraza (1995) en la *Revista de Orientación Educativa y Vocacional*.

De otra, quisiera además destacar los hallazgos de las investigaciones sobre la eficacia de algunas estrategias tales como las de Silveu y Vauras (1992) sobre la mejora de la lectura pensando en voz alta, las de Tobías (1994) sobre los efectos del conocimiento previo, los de Wright (1992) sobre la reflexión y la auto-reflexión, los de González (1993) sobre la auto-regulación, así como los de Mayor (1995) sobre la estrategia de búsqueda exhaustiva para la comprensión profunda de los textos escritos. Así mismo, merece destacarse la revisión de los instrumentos de exploración adecuados a esta temática, que ofrece Mayor (1993, pp. 145-177) y de otra, la que ofrece McGuinness (1990) referida a los Programas.

Paso, a continuación, a referirme a los programas de entrenamiento en estrategias cognitivas y metacognitivas más aplicados en nuestro país —dos extranjeros y dos españoles— y a algunos de los resultados de su aplicación.

Uno de los programas más popularizados en España es el de **Enriquecimiento Instrumental** de Feuerstein y col. (1980). Su teoría de la modificabilidad cognitiva estructural se centra, entre otras nociones, en la importancia del aprendizaje a través de la mediación, la forma de intervención más rica y productiva. La actividad del mediador consiste en facilitar intencionalmente la capacidad del sujeto para interpretar y organizar adecuadamente su interacción con el entorno. Cuenta con una amplia variedad de Instrumentos para la evaluación del potencial de aprendizaje (Feuerstein, 1986) que han sido adaptados por Prieto (1988) a la población española. Sus investigaciones aplicadas muestran que además de incidir en los componentes de inteligencia, mejoran el área del lenguaje (Ruiz Jiménez, 1990).

El **Programa de Filosofía para Niños** de Lipman, forma parte en nuestro país del Proyecto Didáctico Quirón que coordina García Moriyón (1989) y está diseñado para desarrollar en los niños y jóvenes el «pensamiento crítico reflexivo y solidario». Los materiales del plan de estudios están en una serie de novelas que los niños leen y a los que se adjuntan los manuales para el profesor. La novela básica es «El descubrimiento de Harry» que se dirige a los alumnos de quinto y sexto y pretende que estos descubran los principios del razonamiento. Se han hecho valoraciones sobre sus supuestos y materiales, así como sobre su funcionamiento en el aula (García, 1990). Esperemos que los trabajos del Instituto de Filosofía para Niños con sede en Madrid confirmen la eficacia del Programa con los alumnos españoles, tanto en el pensamiento competente como en el autónomo.

También en España se lleva años trabajando en este campo. Entre otros Programas están el de **Estimulación de la Comprensión Lectora** de Huerta y Matamalo (1990), el **Progresint** de Yuste (1994) y el de **Orientación Metacognitiva de la Comprensión Lectora** elaborado por mí (1990, 1992, 1993).

El **Progresint** (Yuste, 1994), está formado por un conjunto de Programas, aún en fase de experimentación. Los Programas pretenden estimular los contenidos verbales y figurativos, la operación de codificación, memorización y elaboración,

así como los de producción. Sus resultados ofrecen un incremento en la escala verbal de los alumnos.

Quisiera por último, referirme al **Programa de Orientación Metacognitiva de la Comprensión Lectora**, cuya estructura, objetivos y datos descriptivos presenté ya en una Mesa Redonda de nuestro Seminario de Murcia (Repetto y cols., 1991) y los resultados de un estudio de segmentación en nuestro Seminario último de Madrid (Repetto, 1993). El Programa pretende capacitar a los alumnos entre otros en los siguientes objetivos generales:

— tomar conciencia de las actividades implicadas antes, durante y después de leer,

- identificar sus objetivos,
- construir el significado como resultado de la comprensión,
- auto-dirigir la comprensión,
- delimitar los procesos cognitivos implicados,
- activar los conocimientos previos,
- analizar el control de las estrategias metacognitivas,
- planificar estrategias de comprensión y utilizarlas,
- aprender estrategias de auto-regulación,
- aplicar estrategias de evaluación,
- auto-generar preguntas sobre los significados,
- tomar conciencia de las estrategias de meta-atención y auto-regularlas,
- tomar conciencia de las estrategias de meta-memoria y utilizarlas,
- evaluar de forma crítica los resultados de la comprensión,
- distinguir los tipos de textos, sus estructuras y sus formas de comprensión,
- desarrollar la comprensión meta-lógica,
- alcanzar un nivel crítico en la comprensión,
- generar y emplear las estrategias de meta-comprensión adecuadas a la tarea escolar,

— habituarse a utilizar las estrategias metacognitivas que faciliten la comprensión, asimilación y memorización de los textos.

Los contenidos metacognitivos del Programa se estructuran en Unidades de trabajo. Cada una ofrece un contenido metacognitivo concreto que se presenta con el título y un tópico o metáfora. Consta del Libro del Aplicador y del Manual del Alumno.

El Libro del Aplicador contiene la información suficiente para que el Profesor-Tutor dirija el Programa. Tras una breve fundamentación teórica, cada Unidad presenta el contenido metacognitivo que le es propio, expone los objetivos específicos y las técnicas metacognitivas a emplear, así como las instrucciones para la utilización de los materiales audiovisuales de que conste. El Cuaderno del Alumno constituye el material individualizado del Programa con el fin de que el lector aplique de modo personal las estrategias metacognitivas. El cuadernillo presenta las lecturas y contiene los reactivos correspondientes a las Unidades de trabajo.

El Programa ha mostrado a través de cuatro tesis doctorales cómo los alumnos

de Educación Primaria y Secundaria Obligatoria de Primer Ciclo mejoran, además de en la inteligencia general, la aptitud verbal y el razonamiento abstracto, en el vocabulario, la comprensión, las estrategias metacognitivas e incluso en el aprendizaje de las Ciencias Sociales.

4. APORTACIONES DE LAS INVESTIGACIONES SOBRE LOS PROGRAMAS PARA EL DESARROLLO DE LA CARRERA

Los avances de las investigaciones sobre los programas para el desarrollo de la carrera los he obtenido, sobre todo, de dos de las seis revisiones comprensivas que el *Journal of Vocational Behavior* (JVB) ha realizado; una referida a la teoría e investigación vocacional, editado por Hackett, Greller y Greenhaus (1991) y la de Chartrand y Camp (1991) sobre la medición de los constructos aplicados, además de las revisiones anuales del *Career Development Quarterly* (CDQ), editada por Meier y Cook (1991), Jepsen (1992) y Salomone (1993). También he seguido las publicaciones que sobre esta temática se han hecho en otras revistas especializadas como en el *Journal of Counseling and Development*, en la *Revista de Orientación Educativa y Vocacional*, *Bordón* y la *Revista de Investigación Educativa*.

De esta suerte, estimo que tres son los campos de investigación más relevantes: los que se refieren a la **comprensión del yo vocacional**, a la **comprensión del mundo educativo y laboral** y al **proceso de toma de decisiones**.

Respecto a la **comprensión del yo vocacional**, son numerosas las investigaciones sobre el autoconcepto —en relación con la auto-eficacia y la auto-estima— y sobre la identificación vocacional y personal. Así, la investigación de Tice (1992) proporciona la evidencia de cómo el autoconcepto se resiste a cambiar, y la de Niedenthal, Setterlund y Wherry (1992) obtiene resultados diferenciadores entre la complejidad del «yo actual» y del «yo posible» y su incidencia en el desarrollo de la carrera. En cuanto a la identidad vocacional, merecen citarse los trabajos de Vondracek (1992) por la revisión tan completa que ofrece del constructo, y el de Dorn (1992) que la relaciona con el bienestar ocupacional, integrada en la identidad personal.

Respecto a la **comprensión del mundo educativo**, se afirma la importancia asignada a la exploración, como parte del desarrollo de la carrera. Blustein (1992) después de una seria revisión de las teorías sobre la actividad exploratoria, relacionada con la creatividad y la auto-confianza, investiga la conducta exploratoria. Deduce las siete recomendaciones que considera deben tenerse en cuenta a la hora de diseñar intervenciones: desde el incremento del sentido del autocontrol del cliente hasta el dominio de las competencias de autoexploración personal y del ambiente, enseñándole a que sea objetivo en el proceso de la información (pp. 178-181). Las obras de Herr y Cramer (1992), así como la de McDaniels y Gysbers (1992) presentan discusiones de interés sobre las perspectivas emergentes del mundo del trabajo actual y sus relaciones con el mundo educativo. Así mismo, deben reseñarse los libros de Echevarría (1993), Montané (1994), Rivas (1995) y Rodríguez Moreno (1995) que son lectura obligada para los estudiosos del tema.

En cuanto al **proceso de toma decisiones** son numerosos los trabajos sobre su efectividad, procedentes no sólo del campo escolar sino del mundo de la empresa y de las organizaciones. Pero refiriéndonos sólo a la escuela se ha mostrado la coexistencia de los dos modelos de toma de decisiones: el prescriptivo y el descriptivo. Se han realizado investigaciones desde el enfoque cognitivo. De esta forma, Sampson, Peterson, Lenz y Reardon (1992) desarrollan un paradigma piramidal que, según indican, está implicado en la toma de decisiones acertadas y presentan una «guía detallada de las buenas decisiones» (p. 69). Asimismo Elwood (1992) nos ofrece otro modelo piramidal que incorpora factores genéticos y personales, oportunidades y valores de la sociedad y la influencia de los amigos y de la familia. Por su parte Brook (1992) sugiere la técnica de rejilla para implicar más a los clientes en la búsqueda de nuevas direcciones y oportunidades en su carrera (pp. 40-41).

Tomando la perspectiva integradora del desarrollo de la carrera a lo largo de la vida, de Super, en el número dedicado a este autor del *Career Development Quarterly* (1994), Blustein y Phillips (1994) estudian el constructo «estar preparado», como equivalente al tradicional de la madurez vocacional y su incidencia en el desarrollo de la carrera.

Respecto a los **Programas para el Desarrollo de la Carrera**, se conciben como intervenciones comprensivas, de carácter preventivo, evolutivo y ecológico que facilitan a los alumnos la gestión de su carrera, con la integración de la escuela, la familia y la comunidad.

Una variante de estas intervenciones son los programas de Educación de la Carrera (Career Education), surgidos por una parte como crítica a la educación y, por otra como complemento al desarrollo de la carrera. Según el profesor Hoyt (1982) la educación de la carrera supone el «esfuerzo comunitario dirigido a ayudar a las personas, jóvenes y adultos, a prepararse mejor para el trabajo, adquiriendo las destrezas de adaptabilidad que le permitan cambiar al ritmo al que lo hace la sociedad, de tal modo que el trabajo —remunerado o no— se vuelva más significativo y satisfactorio dentro de su estilo global de vida».

De esta definición se deriva que la Educación de la Carrera pretende entre otros objetivos, los de:

a) Acercar el proceso educativo al mundo del trabajo a través de la colaboración de la Comunidad con el centro educativo.

b) Capacitar a los alumnos en las habilidades para buscar y conservar el empleo.

Antes de apuntar los avances en las investigaciones sobre el desarrollo de la Carrera a través de Programas, merecen reseñarse los Programas para el desarrollo de la Carrera existentes en nuestro país. Creo que sigue siendo oportuna la clasificación que hice en mi ponencia sobre «**Modelos actuales de programas para el desarrollo de la carrera**» (Repetto, 1993).

De esta suerte se distinguen las estrategias para la búsqueda de empleo y de transición a la vida activa, programas de toma de decisiones, programas de ordenador, los de exploración y de planificación de la carrera y del empleo, y los de educación de la carrera. Entre los primeros merecen citarse las guías del INEM

(1988), consistentes en herramientas para guiar a personas poco cultivadas en la búsqueda de trabajo, el *Programa de Técnicas de Búsqueda de Empleo* de la Universidad del País Vasco (1994) y la *Guía para Encontrar un Empleo* de Cornejo (1989) sobre cómo hacer un currículum vitae, una entrevista o una solicitud de trabajo. De los programas de toma de decisiones quisiera destacar el de Bisquerra *Ante la elección profesional* (1992), el SAV-90 de Rivas y col. (1990), el *Programa de Intervención para la ESO y Secundaria Post-obligatoria* de Gil y otros (1992), y *Decide* de Rodríguez Moreno (1992), además de otros materiales elaborados por los equipos profesionales de orientadores, como *Para ayudar a elegir* del Centro de Apoyo del País Vasco y *Mis papeles. Cuaderno de Orientación para alumnos de 6º, 7º y 8º de EGB* (1989). Entre los programas de planificación de la carrera destaca el *Pasaporte Profesional (PASS)*; y entre los de educación de la carrera el de Álvarez Rojo (1991) *Tengo que decidirme* y el de *Exploración y Planificación de la carrera* elaborado por mí (Repetto, 1993). Aunque algunos de estos programas sabemos que han sido evaluados en su calidad intrínseca por sus autores (Álvarez Rojo, Repetto, Rivas y Rodríguez Moreno), no todos se han evaluado en su desarrollo, ni en sus logros. Merece la pena reseñarse la correcta evaluación, realizada por Cruz (1995) en su tesis doctoral, del Programa de Álvarez Rojo. En cuanto a la evaluación del Programa de Exploración y Planificación de la Carrera elaborado por mí, se ha sometido a una validación inicial y en este curso es objeto de dos tesis doctorales evaluándose su proceso y sus logros referidos tanto al dominio que el alumno alcanza en las competencias propuestas como al impacto que a los aplicadores les produce.

Para la evaluación de los logros de los programas del desarrollo de la carrera en su conjunto, el documento clave es el *Building the Exemplary Career Development Program* de 1991 y especialmente el informe de Hoyt sobre «*Lo que es adecuado y erróneo en nuestros Programas de Desarrollo de la Carrera*» (1991). Después de revisar los resultados de los efectos de los programas, el Profesor Hoyt indica: «tenemos una amplia evidencia de que el proceso de desarrollo de la carrera puede ser aplicado con éxito, tanto a través de los programas de orientación de la carrera como los de educación de la carrera» (Hoyt, 1991).

La Profesora Pereira ha revisado los logros de las intervenciones por programas de educación de la carrera (Pereira, 1992 y 1995). Sigue de cerca los estudios e informes de Hoyt que son concluyentes respecto a la efectividad de estos programas para el logro de las habilidades básicas que persiguen. El análisis minucioso de los análisis estadísticos realizados y de los estudios que presenta sobre las diferencias significativas es evidente que no puede ser objeto de esta ponencia.

5. REFLEXIONES FINALES

A lo largo de esta Ponencia titulada **La Orientación como Intervención Psico-pedagógica. Avances más relevantes en la investigación de algunos modelos**, he intentado llevar a cabo una valoración de los logros de las investigaciones básicas y

aplicadas en Orientación Educativa entendida como Intervención Psicopedagógica. Aun a riesgo de omitir lo que otros compañeros consideran valioso, he establecido varios límites a la Ponencia.

Por una parte, he seleccionado sólo los hallazgos de las investigaciones referidas a dos de los modelos de la Intervención Psicopedagógica: el de Asesoramiento y el de Programas. Por otra, en ambos modelos, he acotado sus campos científicos, centrándome sobre todo en los hallazgos del Asesoramiento Multicultural y en los del Modelo de Programas dirigidos al desarrollo cognitivo y al desarrollo de la carrera.

De esta suerte, la Ponencia ha presentado, en primer lugar, el concepto de Orientación Educativa como disciplina que estudia las Intervenciones Psicopedagógicas y los Modelos de Intervención Psicopedagógica fundamentales, a la vez que he justificado la inclusión de los Modelos de Asesoramiento y de Programas en ella. En segundo lugar, he sintetizado los hallazgos sobre el Modelo de Asesoramiento, de enfoque terapéutico y personalizado, destacando los referidos a alumnos con problemas multiculturales. Entre los avances del Modelo de Programas para el desarrollo cognitivo resumidos en el tercer apartado, he incluido la revisión de las últimas investigaciones teóricas sobre las estrategias de meta-atención, meta-memoria y meta-comprensión, así como las aplicadas sobre los resultados de los Programas más utilizados en España, tal como el **Enriquecimiento Instrumental, el de Filosofía para Niños, el Progresint, y el de Orientación Metacognitiva de la Comprensión Lectora**. En el cuarto apartado he llevado a cabo una valoración de las investigaciones sobre el desarrollo de la carrera agrupadas en las áreas prioritarias de la comprensión del yo vocacional, de la exploración y comprensión del mundo educativo y laboral, del proceso de toma de decisiones, así como la revisión de los programas para el desarrollo de la carrera más utilizados en nuestro país, y el estado de la cuestión de la evaluación de estos Programas.

Por último, quisiera apuntar algunas sugerencias para las futuras investigaciones en estos campos. Respecto al Asesoramiento, conviene seguir diseñando nuevas técnicas y evaluar sus resultados así como continuar con el enfoque multicultural no sólo referido al Modelo de Asesoramiento sino también al de Programas en la línea del Programa para la Tolerancia de Díaz Aguado y de los trabajos de Aguado Odina.

En cuanto a las investigaciones sobre el desarrollo cognitivo y metacognitivo, estimo que además de continuar con las investigaciones básicas, las aplicadas podrían centrarse al menos en las dos direcciones siguientes:

a) Valoración de los resultados de las Intervenciones en un abanico mayor de alumnos con referencia a las estrategias no sólo cognitivas y metacognitivas sino también a los resultados afectivos, motivacionales y conductuales.

b) Diseño de Intervenciones que persigan otras estrategias metacognitivas en la línea de fomentar el pensamiento consciente y auto-regulado de los alumnos.

Quizás, de esta forma, nuestra visión de una comunidad de aprendices activos, auto-dirigidos y persistentes, podrá hacerse realidad.

Por último, en cuanto a las investigaciones sobre el desarrollo de la Carrera, además de continuar en los estudios básicos sobre los enfoques de la planificación y gestión de la Carrera, creo que podríamos incrementar los estudios aplicados en las dos dimensiones siguientes:

a) Diseño de Intervenciones por Programas de Orientación y de Educación de la Carrera en el marco de situaciones concretas.

b) Valoración de los resultados de las Intervenciones por Programas para el desarrollo de la Carrera ya existentes con referencia no sólo a estrategias vocacionales sino también a los resultados afectivos y motivacionales.

Quizás de esta forma, la Orientación Educativa como disciplina que estudia las Intervenciones Psicopedagógicas, amplíe su corpus teórico y su campo de aplicación a la vez que muestra su eficacia en la evaluación de los resultados de sus Intervenciones.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUADO ODINA, T. (1994): «La orientación en los contextos educativos multiculturales» XV Congreso Internacional de Recursos Humanos, Orientación y Mercado Laboral. AEOEP/UNED. Madrid, 13-16 julio, 1994.
- AGUADO ODINA, T. (1995): *Pedagogía Diferencial: Educación Multicultural*. Proyecto Docente (inédito). Madrid: UNED.
- ALONSO TAPIA, J. y cols. (1992): *Leer, comprender y pensar. Nuevas estrategias y técnicas de evaluación*. Madrid: CIDE.
- ALONSO TAPIA, J. (1995): *Orientación Educativa, Teoría, Evaluación e Intervención*. Madrid: Síntesis.
- ÁLVAREZ ROJO y col. (1991): *Tengo que decidirme*. Sevilla: Alfar.
- ÁLVAREZ ROJO y col. (1994): *Orientación educativa y acción orientadora. Relaciones entre la teoría y la práctica*. Madrid: Editorial EOS.
- ASCA (1990): *Role statement: the School Counselor*. Alexandria, VA. ASCA.
- ARTERBURY, E.; COLLIE, J., JONES, D., Y MORRELL, J. (1975): *The efficacy of career education, career awareness*. Washington: Office of Career Education, U.S. Department of Health, Education, and Welfare.
- AZRIN, N.H. & BESALEL, V.A. (1980): *Job club counselor's manual: A behavioral approach to vocational counseling*. Baltimore: University Park Press.
- BAKER, L. y BROWN, A. (1981): Metacognition and the reading process. En D. Pearson (ed.) *A handbook of reading research*. N.York: Plenum.
- BAKER, L. y BROWN, A. (1984): Cognitive monitoring in reading. En J. Flood (Ed.): *Understanding reading comprehension*. Newark: International Reading Association.
- BARRERO, N. (1993): *Programa de Orientación Metacognitiva de la Comprensión Lectora. Adaptación para los alumnos de segunda etapa de EGB y evaluación de sus ganancias*. Tesis Doctoral. Madrid: UNED.
- BETZ, N.E. (1992): «Counseling uses of career self-efficacy theory». *The Career Development Quarterly*, 41, 22-26.
- BETZ, N.E. y CORNING, A.F. (1993): «The Inseparability of "Career" and "Personal" Counseling». *The Career Development Quarterly*, Vol. 42(2) 137-142.

- BIGGS, J.B. (1985): Learning strategies, student motivation, patterns and subjectively perceived success. En Kirby, J.R. (Ed.): *Cognitive strategies and educational performance*. N. York. Academic Press, pp. 111-134.
- BLUSTEIN, D.L. (1992): «Applying current theory and research in career exploration to practice». *The Career Development Quarterly*, 41, 174-184.
- BLUSTEIN, D.L. & PHILLIPS, S.D. (1994): «Readiness for career choices: Planning, exploring and deciding». *The Career Development Quarterly*, 43(1), 63-73.
- BONNET, D. (1978): *A synthesis of the results of programmatic recommendations emerging from Career Education Evaluations in 1975-1976*. Washington: Office of Career Education, U.S. Department of Health, Education, and Welfare.
- BORDERS, D.L. & DRURY, S.M. (1993): «Comprehensive School Counseling Programs: A review for policymakers and practitioners». *Journal of Counseling and Development*, vol. 70(4), 487-498.
- BORKOWSKI, J.G. y TURNER, L. (1990): Transituational characteristics of metacognition. En W. Schneider y F. Weinert (Eds.): *Interaction among aptitudes, strategies and knowledge in cognitive performance*. N. York: Springer.
- BROOK, J.A. (1992): «Use of the repertory grid in career counseling». *The Career Development Quarterly*, 41, 39-50.
- BROWN, A.L. y OTROS (1986): The role of metacognition in reading and studying. En J. Orasanu (Ed.): *A decade of reading research: Implications for practice*. Hillsdale, N.J. Erlbaum.
- CABRERA, F., DONOSO, T. y MARÍN, M.A. (1994): *El proceso lector y su evaluación*. Barcelona: Laertes.
- CARTER, R.T. (1990): «Cultural value difference between African Americans». *Journal of College Student Development*, 31, 71-79.
- CARTER, R.T. (1991): «Cultural values: A review of empirical research and implications for counseling». *Journal of Counseling and Development*, vol. 70(1), 164-173.
- CASTRO, R. (1994): *Estrategias de metacognición con alumnos de 2º y 3º de EGB y su influencia en el rendimiento de las Ciencias Sociales*. Tesis Doctoral. Madrid: UNED.
- CHARTRAND, J.M. & CAMP, C.C. (1991): «Advances in the measurement of career development constructs: A 20 year review». *Journal of Vocational Behavior*, 39, 1-39.
- COOK, E.P. (1990): «Gender and Psychosocial Distress». *Journal of Counseling and Development*, 68, 371-435.
- COOK, E.P. (1991): «Annual Review: Practice and Research in career counseling and development». *The Career Development Quarterly*, 40, 99-131.
- CORVIN, S.A., & WIGGINS, F. (1989): «An antiracism training model for White professionals». *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 17, 105-114.
- CRITES, J.O. (1981): *Career counseling*. New York: McGraw-Hill.
- D'ANDREA, M. y col. (1991): «Evaluating the Impact of Multicultural Counseling Training». *Journal of Counseling and Development*, 70, 143-150.
- DORN, F.J. (1992): «Occupational wellness: The integration of career identity and personal identity». *Journal of Counseling & Development*, 71, 176-178.
- DOUCE, L. (Ed.) (1993): «Special Feature: AIDS and HIV». *Journal of Counseling and Development*, vol. 71, pp. 259-310.
- ECHEVARRÍA, B. (1993): *Formación Profesional*. Barcelona: PPU.
- ELWOOD, J.A. (1992): «The pyramid model: A useful tool in career counseling with university students». *The Career Development Quarterly*, 41, 51-54.
- FERGUSON-FLOISSANT SCHOOL DISTRICT (1990): RAPP: Resolve all problems peacefully. Ferguson, MO: Author.

- FEUERSTEIN, R. y OTROS (1980): *Instrumental enrichment: an intervention program for cognitive modifiability*. Baltimore: University Park Press.
- FEUERSTEIN, R. (1986): *Mediated learning experience*. Hadassh- Wizo-Canada Research Institute. Jerusalén.
- GARCÍA, E. (1990): «Metacognición: El Programa de Entrenamiento de M. Lipman». En *Hacia la Psicología 2000*. VIII Congreso Nacional de Psicología-Barcelona.
- GARCÍA HOZ, V. (1979): *Educación Personalizada*. Madrid: Rialp.
- GIL, J.M. y otros (1993): *Sesiones de tutoría en Educación Secundaria: ¿Qué haces? Guía del profesor y material del alumno*. Valencia, Consejería de Educación y Cultura.
- GONZÁLEZ, A. (1994): «Aprendizaje auto-regulado de la lectura». En *Revista Española de Psicología General y Aplicada*, vol. 47(3), pp. 351-359.
- GONZÁLEZ MARQUÉS, J. (1991): «Las inferencias durante el proceso lector». En Puente, A. (Ed.): *Comprensión de la lectura de acción docente*. Madrid: Pirámide.
- GORDILLO, M.V. (1995): La relación de ayuda en la conducta vocacional. En Rivas, F. (Ed.): *Manual de Asesoramiento y Orientación Vocacional*. Valencia: Síntesis.
- GYSBERS, N.C., HUGHEY, K.F., STARR, M. & LAPAN, R.T. (1992): «Improving School Guidance Programs: A framework for Program, Personnel, and Results Evaluation». *Journal of Counseling and Development*, 70(5), 565-570.
- HACKET, G., LENT, R.W., & GREENHAUS, J.J. (1991): «Advances in vocational theory and research. A 20-year retrospective». *Journal of Vocational Behavior*, 38, 3-38.
- HOTELING, K. (1991): «Special Feature: Sexual Harrassment». *Journal of Counseling and Development*, vol. 69, 495-518.
- HAVERKAMP, B.E. y MOORE, D. (1993): «The Career-Personal Dichotomy: Perceptual Reality, Practical Illusion, and Workplace Integration». *The Career Development Quarterly*, vol. 42(2) 154-160.
- HERR, E. (1975): «Career Education: some perspectives on validity and content». *Journal of Career Education*, vol. 2 (2), pp. 57-70.
- HERR, E. (1982): «Comprehensive career guidance: Future impact». *Vocational Guidance Quarterly*, vol. 30(4), 367-376.
- HERR, E.L. (1991): Ecological challenges to counseling in a world of cultural and racial diversity. En E.L. Herr & J.A. McFadden (Eds.): *Challenges of cultural and racial diversity to counseling* (9-20). Alexandria, VA.
- HERR, E.L. & CRAMER, S.H. (1992): *Career Guidance and counseling through the lifespan. Systematic approaches*. (4th ed.) New York: Harper Collins.
- HOARE, C.H. (1991): «Psychosocial Identity Development and Cultural Others». *Journal of Counseling and Development*, vol. 70 (1), 45-53.
- HOYT, K.B. (1980): *Evaluation of K-12 Career Education: A Status Report. Monographs on Career Education*. Washington: U.S. Department of Education.
- HOYT, K.B. (1991): «What's Right and What's Wrong with our Career Development Programs». *Building the exemplary Career Development Program*. MI: ERIC/CAPS.
- HUERTA, E. y MATAMALA, A. (1990): *Programa de estimulación de la Comprensión Lectora*. Madrid.
- JEPSEN, D.A. (1992): «Annual Review: Practice and research in Career Counseling and Development, 1991». *The Career Development Quarterly*, vol. 41, nº 2, pp. 98-129.
- KRUMBOLTZ, J.D. y OTROS (1978): *A social learning theory of Career Selection*. Career Counseling. Monterey, California, Brooks/Cole.

- KRUMBOLTZ, J.D. y RUDE, S. (1981): «Behavioral Approaches to Career Counseling». *Behavioral Counseling Quarterly*, 1, 2, verano, pp. 108-120.
- KRUMBOLTZ, J.D. (1993): «Integrating Career and Personal Counseling». *The Career Development Quarterly*, 42(2), 143-148.
- LEE, C.C., & RICHARDSON, B.L. (1991): *Multicultural issues in counseling: New approaches to diversity*. Alexandria, VA: AACD.
- LEWIS, A.C., & HAYES, S. (1991): «Multiculturalism and the school counseling curriculum». *Journal of Counseling and Development*, vol. 70(1), 119-125.
- LIPMAN, M. (1989): *Filosofía para Niños*. Traducción de García Moriyón. Madrid: La Torre.
- LIPMAN, M. (1993): ¿Qué clase de intervención puede salvar la educación? En Beltrán, J. (Ed.): *Intervención Psicopedagógica*. Madrid: Pirámide, pp. 251-259.
- MARTÍN NÚÑEZ, Mª C. (1993): *Incidencia de las estrategias metacognitivas en el aprendizaje de las Ciencias Sociales: un estudio con alumnos de 4º y 5º de EGB*. Tesis Doctoral. Madrid: UNED.
- MAYOR, J., SUENGAS, A., y GONZÁLEZ MARQUÉS, J. (1993): *Estrategias Metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar*. Madrid: Síntesis Psicología.
- MAYOR, J. (1993): Hacia una estrategia de la búsqueda exhaustiva para la comprensión profunda de los textos escritos. En Beltrán, J. (Ed.): *Intervención Psicopedagógica*. Madrid: Pirámide.
- McDANIELS, C. & GYSBERS, N.C. (1992): *Counseling for career development: Theories, resources and practices*. San Francisco: Jossey-Bass.
- McGUINNESS, C. (1990): Talking about thinking: The role of metacognition in teaching thinking. En K. Gilhooly, M. Keane, R. Logie y G. Erdos (Eds.): *Lines of thinking: Reflections on the psychology of thought*. Chichester: Wiley.
- MEC (1992): *Material para la Reforma de la Educación obligatoria —Orientación y Tutoría—* Madrid. MEC
- MEIER, S.T. ((1991): «Vocational behavior, 1988-1990: Vocational choice, decision-making, career development interventions, and assessments». *Journal of Vocational Behavior*, 39, 131-181.
- MELOT, A.M. y CORROYER, D. (1992): «Organization of metacognitive knowledge: A condition for strategy use in memorization». *European Journal of Psychology of Education*, 7, 23-38.
- MILLER, P.H. (1990): The development of strategies of selective attention. En D.F. Bjorklund (Ed.): *Children Strategies*. Hillsdale. LEA.
- MINTZ, L.B. y O'NEIL, J.M. (1990): «Gender roles, sex and the process of psychotherapy: Many questions and few answers». *Journal of Counseling and Development*, 68, 381-387.
- MIO, J.S. (1989): «Experiential involvement as an adjunct to teaching cultural sensitivity». *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 17, 38-46.
- MISSOURI DEPARTMENT OF ELEMENTARY AND SECONDARY EDUCATION (1989): *Comprehensive guidance program standards and indicators*. (Draft standards). Jefferson City, MO: Author.
- MONTROSS, D.H. & SHINKMAN, C.J. (Eds.) (1992): *Career development: Theory and practice*. Springfield, IL: Thomas.
- MORALES, A. (1991): El desarrollo de las habilidades para comprender la lectura y la acción docente. En Puente, A. (comp.): *Comprensión de la lectura y acción docente*. Madrid: Pirámide.
- MORAZA HERRÁN, J.I. (1995): «La comprensión lectora: procesos cognitivos implicados. Estrategias y técnicas para su desarrollo». *Revista de Orientación Educativa y Vocacional*. Madrid., vol. VI, nº 9.
- MYERS, L.J. & cols. (1991): «Identity development and worldview: Toward an optimal conceptualization». *Journal of Counseling and Development*, 70(1), 54-63.

- NAVARRO, A. (1991): Procesos perceptivos y atencionales durante la lectura. En Puente, A. (comp.): *Comprensión de la lectura y acción docente*. Madrid: Pirámide.
- NELSON, T.O. y NARENS, L. (1990): Metamemory: A theoretical framework and new findings. En G. Bower (Ed.): *The Psychology of Learning and Motivation*, vol. 26, N.York: Academic.
- NIEDENTHAL, P.M., SETTERLUND, M.B., & WHERRY, M.B. (1992): «Possible self-complexity and affective reactions to goal-relevant evaluation». *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 5-16.
- OMIZO, M.M., & OMIZO, S.A. (1987): «The effects of eliminating self-defeating behavior of learning-disabled children through group counseling». *The school counselor*, 33, 282-288.
- PEDERSEN, P.B. (1991): «Multiculturalism as a Fourth Force in Counseling». *Journal of Counseling and Development*. Special Issue, vol. 70, 4-251.
- PEREIRA GONZÁLEZ, M. (1992): *La intervención educativa para el desarrollo de la carrera. Análisis de las necesidades de educación para la carrera de los estudiantes al finalizar la educación secundaria*. Tesis doctoral. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- PEREIRA GONZÁLEZ, M. (1995): «La evaluación de los resultados de la educación para la carrera». *Revista de Orientación Educativa y Vocacional*, vol. VI, nº, 69-84.
- PEÑA DEL AGUA, A. (1994): «La importancia de los tratamientos en la reducción de los miedos y fobias infantiles». *Revista de Psicología General y Aplicada*, vol. 47, pp. 321-333.
- POGGIOLI, L. (1991): Investigación en la lectura: antecedentes y tendencias actuales. En Puente, A. (comp.). *Comprensión de la lectura y acción docente*. Madrid: Pirámide.
- PONTEROTTO, J.G. (1991): «The Nature of Prejudice Revisited: Implications for Counseling Intervention». En *Journal of Counseling and Development*, vol. 70, pp. 216-225.
- PRIETO SÁNCHEZ, M.D. (1988): *Manual de la Evaluación Dinámica del Potencial de Aprendizaje: Instrumentos y estrategias de evaluación y entrenamiento del potencial de aprendizaje (EDPA)*. Instituto de Ciencias de la Educación (ICE). Universidad de Murcia.
- PRIETO SÁNCHEZ, M.D. y PÉREZ SÁNCHEZ, L. (1993): *Programas para la mejora de la inteligencia. Teoría, aplicación y evaluación*. Madrid: Síntesis Psicología.
- PUENTE, A. (1991): Comprensión de la lectura: Introducción. En Puente, A. (Ed.): *Comprensión de la lectura de acción docente*. Madrid: Pirámide.
- REPETTO, E. y col. (1990): «El entrenamiento metacognitivo, la modificabilidad cognitiva y su transferencia a la comprensión lectora, a la resolución de problemas y al aprendizaje». En *Revista de Investigación Educativa*, vol. 8, nº 16, pp. 563-586.
- REPETTO, E. (1994): «Modelos actuales de Programas para el desarrollo de la Carrera». *Desarrollo de la Carrera: Modelos y Programas Actuales*. AEOEP. Valencia, pp. 19-33.
- REPETTO, E. (1994): *Orientación Educativa e Intervención Psicopedagógica* (1994, pp. 75-89).
- REPETTO, E. y col. (1994): «Aportaciones del Programa de Orientación Metacognitiva de la Comprensión Lectora», en *Revista de Investigación Educativa*, nº 16, pp. 314-323.
- REPETTO, E. (1995): La Orientación profesional y el desarrollo de la Carrera en la Enseñanza. En Sanz, R. y col.: *Orientación y Tutoría*.
- REPETTO, E., BALLESTEROS, B., y MALIK, B. (1995): «Validation of Repetto's Career Planning and Development Program». *Proceedings of the Fifth National Conference of the National Career Development Association*. (En prensa).
- RÍOS CABRERA, P. (1991): Metacognición y comprensión lectora. En Puente, A. (Ed.): *Comprensión de la lectura de acción docente*. Madrid: Pirámide.
- RIVAS, F. (1984): *Informe sobre el Programa de Asesoramiento Universitario PAV-84*. Valencia. Universidad de Valencia.
- RIVAS, F. y col. (1990): *Sistema de Asesoramiento SAV-90*. Valencia: Coure.

- RIVAS, F. (1995): *Manual de Asesoramiento y Orientación Vocacional*. Madrid: Síntesis.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1993): *Teoría y práctica de la Orientación Educativa*. Barcelona: P.P.U.
- RODRÍGUEZ MORENO, M.L. (1995): *Orientación e Intervención Psicopedagógica*. Barcelona: CEAC.
- ROMANO, J.L. (1992): «Psychoeducational Intervention for Stress Management and Well-Being». *Journal of Counseling and Development*, 71, 199-203.
- ROSENHECK, M.B. y cols. (1989): «Learning botany concepts mnemonically: Seeing the forest and the trees». *Journal of Educational Psychology*, 81, 196-203.
- RUIZ JIMÉNEZ, M. (1990): *Desarrollo de Habilidades Cognitivas y su incidencia en el área del Lenguaje*. (Ciclo Medio) Tesis Doctoral. Universidad de Murcia.
- RUSCH, F.R. (1990): *Supported employment: Models, methods, and issues*. Sycamore, IL: Sycamore.
- SALOMONE, P.R. (1988): «Career counseling: Steps and stages beyond Parsons». *The Career Development Quarterly*, 36, 218-221.
- SALOMONE, P.R. (1993): «Annual Review: Practice and Research in Career Counseling and Development, 1993». *The Career Development Quarterly*, 42, 99-128.
- SAMPSON, J.P., Jr., PETERSON, G.W., LENZ, J.G., & REARDON, R.C. (1992): «A cognitive approach to career services: Translating concepts into practice». *The Career Development Quarterly*, 41, 75-83.
- SÁNCHEZ, B. (1974): *Lectura, diagnóstico, enseñanza y recuperación*. Buenos Aires: Kapelusz.
- SAVICKAS, M.L. (1994): A new model for Career Services. En Actas del XV Congreso Internacional de la Asociación Internacional de Orientación Educativa y Profesional. Madrid, UNED (en prensa).
- SILVEU, M. y VAURAS, M. (1992): Improving reading through thinking aloud. En *Learning and instruction*, vol. 2 nº 2, pp. 69-88.
- SMITH, E.J. (1991): Toward identity development: toward the development of a theory within the context of majority/minority status. *Journal of Counseling and Development* 70, 181-188.
- STARR, M. & GYSBERS, N.C. (1989): *Missouri comprehensive guidance: A model for program development, implementation, and evaluation*. (rev. ed.) Jefferson City, MO: Missouri Department of Elementary and Secondary Education.
- STEENBARGER, B.N. (1993): «A Multicontextual Model for Counseling: Bridging brevity and diversity». *Journal of Counseling and Development*, 72, (1), pp. 8-15.
- STIDMAN, H.H. & REMLEY, T.P. Jr. (1992): «Job club methodology applied in a workfare setting». *Journal of Employment Counseling*, 29, 69-76.
- SUE, D.W. y SUE, D. (1990): *Counseling the culturally different: Theory and Practice*. N. York: Wiley.
- SUE, S., AKUTSU, P.D., & HIGASHI, C. (1985): Training issues in conducting therapy with ethnic-minority group clients. In P. Pedersen (Ed.): *Handbook of cross-cultural counseling and therapy*. (275-280) Westport, CT: Greenwood Press.
- SUENGAS, A. (1991): El origen de los recuerdos. En J.M. Ruiz Vargas (Ed.): *Psicología de la memoria*. Madrid: Alianza.
- TICE, D.M. (1992): «Self-concept change and self-presentation: The looking glass self is also a magnifying glass». *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 435-451.
- TOBIÁS, S. (1994): «Interests, prior knowledge and learning». *Review of Educational Research*, vol. 64, nº 1.
- UGARTETXEA, X. (1995): *La metacognición y la Comprensión Lectora*. Tesis Doctoral. Bilbao.
- VONDRAECK, F.W. (1992): «The construct of identity and its use in career theory and research». *The Career Development Quarterly*, 41, 130-144.

- VV.AA. (1991): *Journal of Counseling and Development. Multiculturalism*, vol. 70, pp. 4-251.
- WRENN, C. (1938): Counseling with students. En Whipple, G.M. (Ed.): *Guidance in Educational Institutions*. National Society for the Study of Education, Thirty-seventh yearbook: Part I. Chicago. University of Chicago.
- WRIGHT, J.V. (1992): Reflection and reflection. En *Learning and Instruction*, vol. 2, n.º 1, pp. 59-68.
- YUSTE, C. (1994): Progressint. En *Abstracts del 23rd International Congress of Applied Psychology*. Madrid.
- ZUNKER, V.G. (1990): *Career Counseling: Applied concepts of life planning* (3rd ed.) Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.