

NUEVAS TENDENCIAS EN LA INVESTIGACIÓN EN ORIENTACIÓN¹

María Victoria Gordillo²

Abstract

Before analyzing the problematic of research methodology in counseling, the concept of counseling, developed in last years, is analyzed. The starting point is the spacing from the medical or diagnostic model in favor of another model, like the developmental model, closer to the education and centered on skills training. From this perspective, three elements are outlined that turn out to be essential for understanding the change: social approach, approximation to the teaching process and prevention.

Research in counseling must be a scientific process, respecting the peculiarity of its object: the person of the counseled. Therefore, it is necessary to look for a methodology that integrates diverse aspects. In order to get a better understanding of the human behavior, the case-study method is proposed.

Resumen

Antes de analizar la problemática de la metodología de investigación en orientación, se analiza el concepto de orientación desarrollado en los últimos años partiendo de un alejamiento del modelo médico o de diagnóstico y favoreciendo uno más próximo a la educación como es el modelo evolutivo o de enseñanza de

¹ Conferencia a presentar en el Congreso Internacional de Investigación Educativa, organizado por la Universidad de La Frontera, Temuco, Chile, en Agosto de 2005.

² Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación, Catedrático Universidad Complutense, Madrid, España. E-mail: gordillo@psi.ucm.es

destrezas. Desde esta perspectiva se destacan los tres elementos que resultan esenciales para comprender el cambio: el enfoque social, el acercamiento a la enseñanza y la prevención.

La investigación en orientación debe responder a las características propias de una ciencia pero respetando la peculiaridad de su objeto: la persona del orientado. De ahí la necesidad de buscar una metodología propia que integre diversos aspectos. Para ello se propone la utilización del método del caso como posible instrumento de comprensión y explicación de la conducta humana.

1. La problemática tradicional de la investigación en Orientación.

Una de las críticas más frecuentes que la orientación ha recibido es la ausencia de una investigación rigurosa y científica. La causa identificada como más cierta ha sido carecer de una fundamentación teórica adecuada y propia. A pesar de las abundantes experiencias acumuladas a lo largo de los años, decía Janis en 1983, los principios a los que se ha llegado son fruto de laboriosos trabajos, pero se basan en un tipo de conocimiento que no resiste el ataque de un sano escepticismo. Gran parte de este conocimiento resulta no verificable, son generosas generalizaciones o puro sentido común.

Si bien es cierto que muchas de las investigaciones en orientación se han referido a la aplicación de técnicas o se han basado en un modelo clínico de diagnóstico-pronóstico, hoy el desarrollo teórico ofrece nuevas posibilidades. Pero antes de pasar a señalar los cambios que la orientación ha experimentado en las últimas décadas, es preciso insistir en la necesidad de realizar una investigación *científica* que responda a las características propias de su objeto.

Para algunos, conceptualizar la orientación como ciencia se justifica por el hecho de ser un proceso lógico, predecible y que puede ser investigado. Aunque muchas variables resulten aún desconocidas, pueden llegar a ser descubiertas en el futuro. Este descubrimiento se ha visto, sin embargo, retrasado por dos motivos: primero, por haberse tomado frecuentemente una o dos variables en vez de haberse considerado la totalidad del proceso, siendo ésto lo que ha proporcionado tantos hallazgos triviales en la investigación de orientación y, segundo, porque implícitamente se ha aceptado el mito de la uniformidad que parte del presupuesto de que todos los clientes reaccionan de la misma manera ante el tratamiento, como se demuestra en la práctica habitual del uso de un grupo de control para medir el proceso producido en otro grupo.

Estando de acuerdo con las conclusiones anteriores, resulta sin embargo difícil aceptar sin reservas el supuesto de que la orientación sea un proceso *predecible* al aplicarse al ser humano que por naturaleza posee una capacidad de respuesta teóricamente infinita y capaz de combinaciones potencialmente ilimitadas. Si los resultados pueden ser potencialmente infinitos e ilimitados, ¿es posible la predicción? Y sin predicción, ¿se puede hablar de ciencia? Parece preciso, entonces, matizar el concepto de predicción y, consecuentemente, el de ciencia, en cuanto se aplican al hombre.

Además, en la orientación existen peculiaridades derivadas de las características propias de la relación entre personas lo cual añade nuevas dificultades. Así, conceptos sobre los que antes se basaba el éxito de la relación de ayuda como la empatía, el tipo de relación interpersonal entre orientador y cliente, o la misma personalidad del orientador no explican ya por sí solos el éxito de la ayuda. En una revisión de estos elementos, Sexton y Whiston (1994) llegan a afirmar que el concepto de empatía es más complejo de lo que se había pensado, y que puede ser mejor entendido si se conceptualiza bajo una perspectiva

multidimensional más que unidimensional. Se aboga por un modelo de orientación donde la relación entre orientador y cliente es de naturaleza interactiva (es decir, existe un mutuo influjo entre la intención del orientador, el tipo de respuesta y la reacción del cliente).

Por ello, antes de proponer una metodología adecuada en la investigación, puede ser necesario revisar el nuevo concepto de orientación desarrollado en los últimos años.

2. Los nuevos enfoques de la orientación

Las últimas décadas en orientación se han caracterizado por el deseo de superar un sistema de orientación centrado en la identificación de problemas y en el tratamiento buscando una mayor eficacia. Los motivos que han llevado a este nuevo modo de enfocar la orientación son probablemente los siguientes:

1. La crisis del enfoque clínico o terapéutico, favoreciéndose el rol preventivo y educativo del orientador.
2. El desarrollo de la orientación como enseñanza más que como autoconocimiento (propio del enfoque psicoanalítico o del *rogeriano*), cuyo objetivo es adquirir las habilidades comunicativas y de relación interpersonal que subyacen en muchos problemas.
3. La extensión del ámbito de la orientación que, al igual que la educación, trasciende lo escolar y acoge la vida entera. Y que, además, se refiere no sólo al individuo sino también a las instituciones, como se muestra en la denominada “orientación del sistema”.

El asesoramiento y la prevención son, por tanto, nuevos conceptos que aparecen motivados por el deseo de ser más eficaces -no tanto por la necesidad de

lograr un "producto" como por la de dispensar una verdadera ayuda- y de extender el radio de influjo social de esta tarea. En esta acepción más amplia de la orientación encuentran un lugar adecuado objetivos como los valores, la educación moral, el desarrollo de virtudes cívicas, la conexión entre la enseñanza y el desarrollo personal, el aprovechamiento de recursos, el medio ambiente, la apertura a las minorías, etc.

Y, como es lógico, los nuevos objetivos requieren nuevas técnicas como son las de modificación de conducta o las encaminadas al desarrollo de destrezas sociales y cognitivas, así como la utilización de todos los recursos disponibles en el medio. Con razón se ha podido decir que de una orientación basada en problemas (remedial o correctiva) se pasa a una orientación "aumentativa" o de desarrollo. Examinemos brevemente las nuevas perspectivas desde las que se aborda la orientación y sus consecuencias metodológicas para la investigación.

2.1. El enfoque social

Un famoso artículo de Guerney et al. en 1970 sirvió de revulsivo para una nueva concepción de la orientación y de la psicoterapia que se caracteriza por un mayor compromiso social. Los motivos que llevaron a muchos autores en esta década a proclamar la necesidad de una orientación de más amplio espectro fueron fundamentalmente los siguientes:

- a) La necesidad de una labor preventiva que hiciese innecesaria la «cura» de problemas, a veces difícil o imposible de realizar por llegarse demasiado tarde.
- b) Concebir la ayuda más que como un privilegio de algunos como un derecho de todos, por lo que no se puede limitar esta ayuda a los pocos que acuden a pedirla, o a aquellos que se puede atender directamente.

- c) La crisis de las clasificaciones psiquiátricas tradicionales y la nueva consideración de la orientación como un servicio a sujetos “normales”, cuya dificultad reside generalmente en la carencia de unas habilidades que pueden ser aprendidas.
- d) La demanda de una evaluación más seria de la eficacia de la orientación.
- e) El hecho de que muchos problemas sólo pueden solucionarse produciendo cambios en el entorno o en el modo de relacionarse el sujeto con su medio ambiente.

Este enfoque de intervención, de corte propiamente evolutivo, se opone tanto a la concepción tradicional de intervenir para “curar” (modelo “médico” o de enfermedad) como a la de centrar la intervención en los acontecimientos críticos de la vida. En él se rechaza explícitamente un modelo médico de enfermedad y se apuesta por uno de aprendizaje, donde lo importante ya no es el diagnóstico y el tratamiento sino las necesidades que el individuo manifiesta y el logro de las mismas. El compromiso del orientador con su rol de agente del cambio social (prevención de problemas socialmente importantes) y la necesidad de una mayor rentabilidad profesional ha llevado a modelos que sin sustituir la orientación individual tradicional, ponen mayor énfasis en lo sociológico y comunitario.

2.2. La orientación como enseñanza

Si el modelo médico restringía la ayuda a unos pocos, en un enfoque social basado en la enseñanza, esta ayuda se concibe como el desarrollo de los recursos humanos y se extiende a todas las personas que integran un sistema social. Su finalidad no es remediar, o curar, sino desarrollar habilidades de diferentes tipos (comunicativas, sociales, cognitivas, etc.). Los objetivos de la ayuda no pueden limitarse a una mejora en la autocomprensión y al logro de unas relaciones interpersonales más significativas, es preciso “no dar el pez sino enseñar a pescar”.

Sólo así, se logrará que los orientados lleguen a ser independientes y adquieran las destrezas necesarias para ayudarse a sí mismos y para ayudar a otros.

De un acercamiento de la enseñanza a la orientación, cuyo prototipo fue la corriente de educación psicológica, se pasa a un acercamiento de la orientación a la enseñanza. Como Krumboltz hace años comentaba, la gran revolución en orientación consiste en partir de lo que sabemos sobre los procesos de aprendizaje y aplicarlo a la orientación (Gordillo, 1996).

2.3. La prevención

La prevención en sus distintas modalidades (primaria, secundaria o terciaria) es el gran objetivo de la orientación, tanto desde una consideración de eficacia social como individual. Implica trabajo en equipo, llegar “antes” de que los problemas ocurran o, si esto no se logra, tratar de disminuir sus efectos. Y trabajar con toda la comunidad educativa ya que los problemas no surgen aisladamente sino que en ellos se encuentran involucrados también la familia, los profesores o el mismo centro educativo, recursos con lo que es preciso contar tanto para descubrir el origen de los problemas como para afrontarlos del modo más eficaz. La orientación en su relación con el centro -profesores y directivos- es parte de lo que se denomina orientación del sistema.

Esta actividad reclama un nuevo modo de ejercer la relación de ayuda en la orientación, ya que se presta a alguien a quien se reconoce su estatus, autonomía y responsabilidad, se trata de una relación entre profesionales cuyo cauce más adecuado es el asesoramiento. Junto a una mayor amplitud de objetivos, se utilizan así nuevos recursos en la orientación y, como consecuencia, se beneficia un mayor número de personas y se logran resultados más estables.

3. La individualización de la ayuda

Si bien, como ya se ha dicho, la orientación hoy apunta a un enfoque más social y menos centrado en la relación individual, la ayuda individual sigue lógicamente presente. Posiblemente, el motivo de insistir menos en este enfoque se deba a un afán por equilibrar el exclusivo énfasis hasta entonces habido en este tipo de relación.

La ayuda individual, tipo *counseling*, es proporcionada por especialistas y consiste no tanto en solucionar problemas sino en proporcionar al sujeto la capacidad para que él mismo sea capaz de hacerlo. Por tanto, son aplicables también los principios que rigen la orientación educativa en general. Al no limitarse a la autocompresión de los problemas o necesidades que el alumno manifiesta, lo que el orientador busca es impulsarle a la acción. Para ello le propondrá el desarrollo de destrezas a través de programas específicos y de planes concretos de actuación. En algunos casos puede requerir la ayuda de otros profesionales o, incluso, remitir al alumno a un determinado especialista.

El objeto de este tipo de intervención puede ser tanto una conducta problemática (por ejemplo, bajo autoconcepto, miedo, timidez, ansiedad, estrés, conflictos familiares o con sus iguales, apatía, rigidez valorativa, escaso control de los impulsos, etc.), como un deseo de lograr metas personales que considera difíciles de alcanzar sin ayuda. Dado que es importante no limitarse a la situación de entrevista y situar al alumno lo antes posible en el medio en que se ha de desenvolver, el trato con los padres y los profesores serán un recurso inestimable para el orientador. A ello nos referiremos en el apartado siguiente.

4. El asesoramiento a profesores y padres

Una de las características esenciales en la orientación actualmente es la necesidad de utilizar todos los recursos disponibles; ésto supone implicar al profesorado y, en la medida de lo posible, a los padres. Sólo así el orientador podrá llegar a todos los alumnos y ser más eficaz. La ayuda que proporcione no será puntual sino continua, y tendrá lugar dentro del medio natural en el que el alumno se encuentra, el aula o la familia.

Si se traduce el término anglosajón *consultation* por consulta -como frecuentemente se hace en el ámbito educativo- su especificidad se pierde ya que viene a ser entonces una actividad muy amplia y tan genérica que puede ocurrir en múltiples situaciones profesionales o no. La relación de asesoramiento se da entre iguales que tienen diferentes áreas de experiencia y distintas responsabilidades. Es voluntaria y cada uno controla su compromiso, el contenido y el fin de la relación. El asesorado -profesor o padre- es responsable de su actividad y siempre puede aceptar o rechazar el consejo del asesor.

Dentro del ámbito de la orientación educativa, el asesoramiento que se imparte a un profesor para afrontar un problema de conducta de un alumno puede llevar, posteriormente, a la intervención en otro nivel (padres, hermanos, compañeros, etc.) o, incluso, a que el profesor se de cuenta de su falta de habilidad o de los mecanismos de defensa que este problema suscita en él. De aquí puede surgir otro tipo de relación, una ayuda más “personal” y menos académica. Entraríamos así en el ámbito del *counseling*.

Es cierto que muchas veces la causa del problema no está en el alumno sino en el profesor, por lo que sería éste el que tendría que cambiar para que el alumno modificase su conducta. Y lo mismo puede decirse de muchos problemas familiares donde no es tanto el hijo el que presenta problemas sino los padres. Por tanto, es al profesor o la familia a quien hay que ayudar en primer término. El modelo médico

tradicionalmente imperante en la orientación ha permitido que nos equivocásemos de “cliente”.

Por otra parte, el orientador es consciente de que necesita la colaboración del profesor y/o de los padres para resolver el problema, no sólo por su acceso privilegiado a la información sino también por ser quienes mejor pueden proporcionar una retroalimentación sobre las medidas sugeridas. Tiene poco sentido querer que el alumno cambie cuando el medio ambiente permanece sin modificar.

Al ser la formación del asesor y la del profesor diferente y, especialmente, al hallarse en distinta posición dentro del centro educativo, la perspectiva desde la cual se contemplan los problemas también es diferente. Esto presenta el beneficio de desbloquear actitudes profesionales, así como la posibilidad de enmarcar los problemas de un modo nuevo incluyendo datos que modifican no sólo la solución del problema sino también la misma definición.

5. La función del orientador en la actualidad

De un modo gráfico, podríamos representar la tarea del orientador como una pirámide en cuya base se encuentra todos los alumnos, a éstos se les proporciona básicamente una ayuda académica a través de los profesores y de programas generales de desarrollo de destrezas o de ayuda para toma de decisiones vocacionales. Pasamos luego a un segundo nivel donde se halla el asesoramiento a padres y profesores; ésto puede hacerse tanto en grupo como individualmente, el objetivo es facilitarles su tarea en relación con el alumno. Y, por último, en la cúpula de la pirámide, están aquellos alumnos que necesitan una ayuda individual por problemas personales o necesidades del desarrollo (Gordillo, 1996).

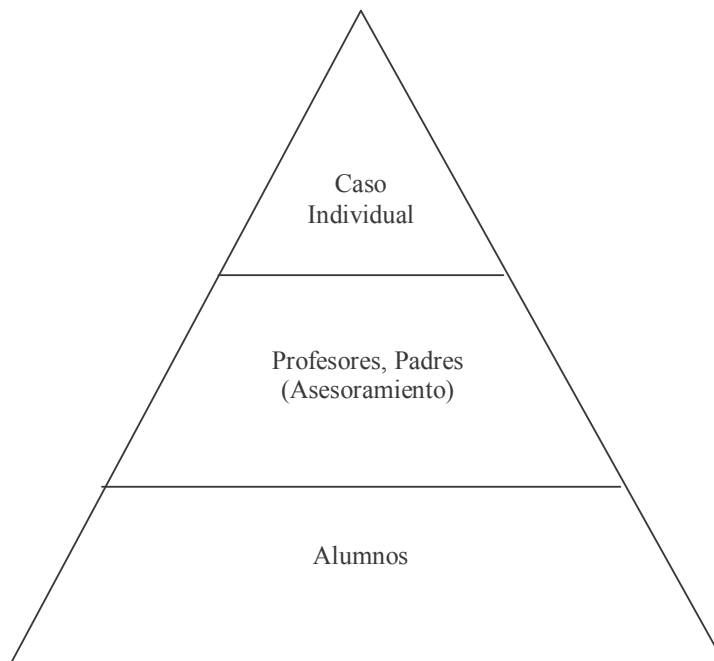


Fig. 1: La actividad del orientador

6. La búsqueda de una adecuada metodología de investigación

En el campo de la metodología de investigación la integración de enfoques no ha resultado tarea fácil. Un ejemplo fue el duro ataque que sufrió Goldman (1977) con su famoso artículo "*Toward more meaningful research*", donde reclamaba una investigación en orientación libre de las ataduras propias del paradigma positivista y que posibilitase estudiar cuestiones más significativas para la práctica orientadora. En la práctica significaba liberarse de los enfoques predictivos basados en los tests y de las comparaciones de grupos donde la unicidad del sujeto era olvidada.

El interés actual por captar la individualidad del sujeto ni es nuevo ni es tampoco exclusivo de la investigación cualitativa (sea etnográfica o fenomenológica). Hace años, autores como Thoresen manifestaban ya el deseo de

conocer “los patrones de la experiencia humana, especialmente aquellos que se refieren a problemas humanos significativos” (1978, p. 280), así como la necesidad de determinar el tipo de validez y generalización más conveniente.

Es más, la convergencia de metodologías en la investigación en orientación fue una meta que se justificaba por los siguientes motivos (cfr Thoresen, 1978):

- 1° Resulta poco útil seguir oponiendo metodología cuantitativa a metodología cualitativa. No son excluyentes, ni mucho menos, antagónicas. No todas las cosas en la vida son reducibles a números, aunque también es cierto que la posibilidad de cuantificar ciertas experiencias puede acrecentar la cualidad de éstas.
- 2° La dicotomía entre enfoques de un solo sujeto y enfoques de grupo, basándose en el número de sujetos, ha sido superada. La característica principal radica en el logro de observaciones repetidas a lo largo del tiempo y el examen de su variabilidad.
- 3° La asociación innecesaria de técnicas con teorías (por ejemplo, las historias psicológicas con el psicoanálisis y los diseños de caso único con el conductismo) produce confusión. Cada método puede, y debe, ser usado por investigadores de concepciones teóricas diferentes a las de aquellos que, en un principio, propusieron ese método de investigación e hicieron un uso exhaustivo del mismo.
- 4° Es preciso reconocer la naturaleza complementaria de los diferentes métodos y la posibilidad de usarlos combinándolos.

Si en orientación la investigación debe abordar tanto la problemática singular como permitir el acceso a la totalidad de la persona, la complementariedad de los métodos es imprescindible, como también lo es la consideración de distintos niveles de generalización ya que es cierto que: “Cada hombre es en algunos aspectos: a)

como todos los demás hombres, b) como algunos otros hombres y c) como ningún otro hombre” (Kluckholm y Murray, 1953)

7. El estudio de casos como método de investigación en orientación

Tradicionalmente ha habido un acuerdo en reconocer que los estudios de casos suelen referirse al desarrollo de hipótesis y teorías; a la clarificación, perfeccionamiento y ampliación de éstas, así como a su corrección y revisión. Por lo que este método presentaba carencias para ser considerado como un método científico en sentido estricto. Posiblemente uno de los motivos que ha influido en ello ha sido su identificación con la psicología psicodinámica y, también, con el trabajo social. Los enfoques experimentales y psicométricos han parecido ofrecer más seguridad y garantías en el estudio de la personalidad.

Como anteriormente he señalado (Gordillo, 1986), las limitaciones que habitualmente se han achacado a este método son:

- 1° El excesivo uso de informes retrospectivos. Sin embargo, ésta puede ser una técnica que se use o no en la elaboración de un estudio de casos. A veces será necesaria, como ocurre cuando se trata de estudios biográficos, pero otras veces pueden ser estudios longitudinales los que reflejen las variaciones en la vida de un sujeto.
- 2° La no aplicación de métodos cuantitativos. Aunque es cuestionable que la ciencia se base exclusivamente en este tipo de datos, hay que admitir que también tienen cabida en el marco de estudios de caso único.
- 3° La utilización de datos subjetivos. Si bien para muchos estriba aquí su principal valor, no necesariamente han de ser utilizados en el estudio de casos.
- 4° La dificultad para generalizar, al no poder establecer comparaciones como se hace en los diseños experimentales donde hay un mayor control de las

variables. A esta limitación se oponen los autores que defienden una generalización analítica frente a otra meramente estadística (Yin, 1984).

Es preciso indicar, además, como en los últimos años varios autores desde diferentes perspectivas insisten en reclamar la validez de este método para lograr un mejor conocimiento de la persona y su situación. Un ejemplo es Bromley (1986) que inicia su libro sobre el estudio de casos con una atrevida afirmación: “el estudio de casos individuales o análisis de situación es el fundamento de la investigación científica”. Las razones por las que, según él, este método no ha sido desarrollado en la investigación científica son: por una parte, tratar con asuntos privados que suelen necesitar para ser publicados el permiso de las personas implicadas. Y, por otra parte –lo cual es aún más fundamental- por no haber un acuerdo general en lo que se refiere al contenido y organización del estudio de casos y al modo de ser utilizado. Así como tampoco es frecuente que se haga manifiesta la teoría sobre la que se construye, por lo que su uso para confirmar o refutar se dificulta.

Ciertamente, si lo que se busca es la inferencia causal, el estudio de casos es un método menos eficaz que el diseño experimental. Sin embargo, si lo que se pretende son otros objetivos como describir la experiencia de una persona, sugerir posibles interpretaciones o explicaciones de esta experiencia, o desarrollar cursos de acción y tomar decisiones apropiadas para un sujeto concreto, entonces el estudio de casos es el método más apropiado.

En la corriente pedagógica alemana de principios de siglo hubo ya atisbos de la importancia de este método para la comprensión y explicación pedagógica. En 1927 Hönigswald afirmaba: “El análisis de un único caso de comportamiento pedagógico tiene más valor científico para la teoría de la pedagogía que un cúmulo de datos estadísticos sobre la correlación entre características y tipos de reacción” (p. 214). Si ésto resulta válido para la pedagogía con mucha más razón se debe

aplicar a la orientación. La experiencia del sujeto y su información subjetiva tienen aquí plena cabida

A partir de la década de los setenta varios autores (Gelso, 1985; Hill, 1983) han potenciado el uso de este método en orientación y psicoterapia para lograr así una mayor profundidad en el análisis de lo que ocurre en esta relación. Las ventajas del método del caso frente al tradicional estudio de resultados, que usa sólo medidas pre y postest para evaluar el cambio de un grupo, consisten en: 1) describir más adecuadamente lo que está sucediendo entre un orientador y un “cliente”, 2) los resultados positivos o negativos pueden ser entendidos en términos de proceso, 3) arroja luz sobre la cualidad única de la relación orientador-cliente y el proceso de cambio y 4) las medidas de resultados pueden ser analizadas según los problemas específicos del sujeto.

El estudio de casos en orientación consta de tres elementos claramente diferenciados: la *observación del caso*, o sea, la percepción y consideración de éste; la *descripción del caso*, es decir, de los procesos y situaciones, de los fenómenos y datos que constituyen el caso, y, por último, el *análisis del caso*, donde se estudian las características y se formulan las relaciones que se derivan del caso (Binneberg, 1985). Tanto la observación como la descripción de los datos no pueden prescindir de un contexto teórico. De ahí la necesidad de hacer explícita la teoría de orientación que guía el pensamiento del investigador para no caer en el peligro de manipular los datos haciendo que se enmarquen en un determinado contexto que se presenta como “objetivo”. Para obviar el problema de la generalización se ha recurrido al pensamiento analógico. La hipótesis de que se parte es que al permitirse la comparación de casos concretos -que deben ser muy bien descritos- el lector puede con más facilidad que a través de valores estadísticos, evaluar la adecuación del caso objeto de investigación en relación a la situación en la que ha de ser aplicado” (Brügelmann 1982, p. 617). El método analógico no pretende encontrar un caso que sirva de fundamento o prototipo de una clase entera de casos, sino aquello que de

común tienen una gran cantidad de casos. Es un tipo de relación que aparece como estable y que, entonces, permite que se pueda considerar como algo genérico. Así, la analogía puede servir de intermediario entre lo general y lo especial, entre la unicidad y la multiplicidad, entre la teoría y la práctica.

Se puede afirmar, por tanto, que la extrapolación de una muestra a una población incluye dos procesos inferenciales diferentes: el de la inferencia estadística, a través del cual podemos afirmar, con un grado mayor o menor de confianza, que las relaciones observadas en la muestra se dan en la población de que procede; y el de la lógica de la inferencia científica, por el cual afirmamos que la conexión, lógica o teóricamente necesaria, encontrada respecto a las características observadas en una muestra se puede predicar también de la población original. En los estudios de casos la inferencia estadística no tiene lugar. La validez de la extrapolación no reside en la representatividad del caso, sino en la fuerza del razonamiento teórico, en una inferencia lógica. De aquí su peculiaridad como método de investigación y especialmente como procedimiento para el desarrollo de teorías pedagógicas y de orientación educativa.

En resumen, se puede afirmar que la metodología del estudio de casos más que una alternativa a la investigación tradicional parece ofrecer un complemento a ésta, y facilita la integración metodológica a la que se aspira en las ciencias humanas, al no identificarse exclusivamente con un enfoque cualitativo, pues, incluso, cabe su utilización de un modo cuantitativo. De este modo, la comprensión y la explicación, el desarrollo de la orientación como ciencia y la optimización de la praxis orientadora, resultan objetivos no excluyentes sino complementarios. Especialmente, cuando la orientación ha ampliado sus objetivos alejándose del reductivo enfoque psicométrico que en épocas pasadas la dominó. El reto de la investigación en orientación es, por tanto, el desarrollo de una metodología que permita acceder a la riqueza y complejidad de las interacciones humanas que

conforman el proceso y que, a su vez son producto de unos condicionamientos y una evolución difícil de captar con la metodología de investigación tradicional.

BIBLIOGRAFÍA

BINNEBERG K. (1985). Grundlagen der Pädagogischen Kasuistik, *Zeit. Für Pädagogik*, 31: 6, 773-788.

BROMLEY D. B. (1986). *The Case-Study Method in Psychology and Related Disciplines*. Chichester, John Wiley.

BRÜGELMANN H. (1982). Fallstudien in der Pädagogik, *Zeit. Für Pädagogik*, 28:4, 609-623

GELSO C. J. (1985). Rigor, Relevance and Counseling Research: On the Need to Maintain our Cause Between Scylla and Caribdis. *Journal of Counseling and Development*, 63: 9, 551-553.

GOLDMAN L. (1977). Toward More Meaningful Research. *Personnel and Guidance Journal*, 55, 363-368.

GORDILLO M.V. (1996). *Orientación y Comunidad. La Responsabilidad Social de la Orientación*. Madrid: Alianza.

GORDILLO M.V. (1986). *Manual de Orientación Educativa*. Madrid: Alianza.

- GUERNEY G.G., STOLLAK G.E. y GUERNEY L. (1970). A Format for a New Mode of Psychological Practice: Or How to Scape a Zombie". *The Counseling Psychologist*, 2, 97-104.
- JANIS I.L. (1983). *Short-Term Counseling*. New Haven: Yale University Press.
- HILL C. E (1983). Counseling Process Research: Philosophical and Methodological Dilemmas. *The Counseling Psychologist*, 10: 4, 7-19.
- HÖNIGSWALD, R. (1927). *Über die Grundlagen der Pädagogik*. Munich: Pieper.
- KLUCKHOHN, C. y MURRAY, H. A. (1953). *Personality in Nature, Society and Culture*. Nueva York: Knopf.
- SEXTON T.L. y WHISTON S.C. (1994). The Status of the Counseling Relationship: An Empirical Review, Theoretical Implications, and Research Directions. *The Counseling Psychologist*, 22:1, 6-78.
- THORESEN C. (1978). Making Better Science, Intensively, *Personnel and Guidance Journal*. Enero, 279-282.
- YIN R.K. (1984). *Case Study Research. Design and Methods*. Beverly Hills: Ca., Russel Sage.

Artículo Recibido : 02 de Mayo de 2005

Artículo Aprobado : 18 de Junio de 2005