

Orientar para la vida a través de la orientación para la carrera

Este trabajo intenta fomentar la reflexión acerca de la necesidad de abordar en el ámbito educativo la orientación para la carrera como algo más que una ayuda prestada a los alumnos con el fin de hacer una elección académica y profesional. Se plantea, a partir de los cambios producidos en el ámbito de la orientación y en la noción de trabajo, repensar la carrera como el desarrollo de habilidades y proyectos personales de vida. Con este fin se revisa la bibliografía actual que mantiene latente la polémica sobre si la orientación para la carrera y la orientación para la vida son cosas similares o distintas pero complementarias. Terminaremos concluyendo con Savickas que "career is personal" y que la orientación para la carrera es una herramienta que debe preparar para la autogestión de la propia vida, y en consecuencia ha de mantener como directrices que inspiran su acción todos los posibles roles, escenarios y transiciones que la persona pueda afrontar en el futuro.

Palabras clave: desarrollo de la carrera, orientación personal, la carrera a lo largo de la vida.

Guidance for Life through the Career Guidance

This article intends to encourage reflection on the need for broaching guidance for the future career as something more educational than that which is usually limited to academic and professional choice. On the basis of the changes which have come about in the field of guidance and on the nature of work, the idea is to rethink the career as the development of capacities and personal life projects. With this idea in mind, recent bibliography is revised especially that which latently maintains the discussion on whether guidance for the career and guidance for life are similar things or different but complementary.

Keywords: career development, personal guidance, lifelong career.

Eb007

Concha Iriarte
Redín

Profesora Adjunta de
Orientación Personal y
Psicología del Desarrollo.
Universidad de Navarra
ciriarte@unav.es

1. La orientación de la carrera imprescindible en una sociedad de cambios sociales y educativos

En un entorno de trabajo donde se incrementa la tecnología (Lewis, Coursol y Wahl, 2000; Pope, 2000), donde tenemos una economía global volátil, reestructuraciones constantes en todos los ámbitos, y donde son imprescindibles los programas de transición de la escuela al trabajo, la orientación para la carrera es hoy más necesaria que nunca (Lewis, 2001).

Como señalan De Masi (1999, 2000); Rifkin (1995); Delors (1996) o Mayor (1999), hay mayor integración entre los países en grandes bloques políticos y económicos, la posesión del conocimiento técnico y científico determina el poder económico; existe un crecimiento sostenido del tercer sector, con aumento en número e importancia de organizaciones no gubernamentales y de voluntariado; el mundo del trabajo, del tiempo libre y de la educación ha tenido muchos cambios con un incremento de las industrias relacionadas con el tiempo libre y del entretenimiento; las sociedades y los individuos funcionan mucho más en red y son más interdependientes con la ayuda de las comunidades electrónicas, las oficinas virtuales y la educación virtual; la educación se prolonga durante toda la vida y ha desaparecido el clásico itinerario estudio-trabajo-jubilación.

En el ámbito del trabajo, se están modificando la estructura y las jerarquías laborales, aparecen nuevos requerimientos laborales, se solicitan nuevas competencias que requieren de una formación continua; se establecen nuevas relaciones entre empleadores y empleados, con una redistribución de beneficios y responsabilidades, de modo que los trabajadores son ahora más responsables de sus carreras, de su salud y de los seguros de retiro; la calidad de la vida laboral es distinta, los lugares de trabajo son más atractivos, pero hay mucha competencia y estrés; se necesitan personas con gran capacidad de abstracción y de conceptualización que puedan organizar la información y tengan habilidades sociales que les permitan resolver problemas grupales e interactuar mejor con sus colaboradores.

Sin duda todo ello está generando *cambios en el mundo educativo y en el ámbito específico de la orientación* en el sentido de que hay muchas más oportunidades y opciones de itinerarios educativos, en las industrias hay cada vez más cursos de capacitación para responder a las nuevas demandas; la distancia entre la formación y el desarrollo profesional es cada vez más corto; la educación no formal (prácticas, trabajo voluntario, actividades, tiempo libre, estancias en otros países) puede marcar una clara diferencia entre los candidatos con la misma educación formal; el aprender a ser y aprender a vivir juntos ganan terreno al conocer y al aprender a hacer en una sociedad con más tiempo libre y en la que el trabajo ocupa menos tiempo (Tractenberg, Streumer y Van Zolingen, 2003).

Ante este panorama, señalan estos autores, la orientación para el desarrollo de la carrera se enfrenta a grandes desafíos: preparar a las personas para convivir con estos cambios; expandir y mejorar los servicios de orientación; repensar los paradigmas actuales y desarrollar conceptos y paradigmas nuevos, así como nuevos métodos, técnicas y contenidos

en la intervención orientadora, poniendo especial énfasis en la formación y en la prevención.

De hecho es cierto que en las sociedades más simples parece que la gente joven vive su experiencia vital con una continuidad básica entre el desarrollo cronológico (maduración física y psíquica) y la asunción de roles sociales y vocacionales. Sin embargo, en las sociedades actuales es más fácil encontrar discontinuidad en las transiciones (comienzo del trabajo, casamiento, culminación de la paternidad activa, jubilación). A menudo en la sociedad actual se dan lo que se ha dado en denominar roles-tensión, roles contradictorios e incompatibles entre las expectativas, las concepciones de la vida y la realidad misma. Los periodos de transición sin duda se han hecho más complejos y de ahí la necesidad crucial de ofrecer una formación que facilite comportamientos de afrontamiento adecuados, adquisición de estrategias y habilidades relacionadas con la toma de decisiones, la resolución de problemas y la planificación de tareas, el control emocional y la significación personal de las situaciones difíciles.

2. Cambio de paradigma en la Orientación para la Carrera

El progresivo ajuste a las necesidades y retos que plantea el mundo del trabajo ha hecho que la orientación fuera haciendo nuevas progresiones. Como señala Montanero (2002, p. 56) desde los presupuestos epistemológicos de corte clínico, donde el desarrollo de la carrera se centraba en la detección de los rasgos individuales y el contraste de éstos con la exigencia del mundo profesional, reproduciendo un enfoque reactivo, técnico y puntual, externo y directivo, hemos pasado a entender la orientación desde presupuestos cognitivos y evolutivos prestando especial atención al desarrollo de capacidades para la toma de decisiones y la resolución de problemas a partir de la interacción entre la información que aporta el autoconocimiento de la persona y la relativa a los itinerarios formativos u opciones profesionales. Por tanto, se traslada el énfasis de la elección al desarrollo de la madurez vocacional. En este sentido en la orientación para la carrera convergen tres objetivos claves de la orientación en la actualidad: 1) potenciar la capacidad de tomar decisiones-autoorientación, 2) potenciar la autonomía y 3) orientar para la vida facilitando que todos los procesos educativos converjan en la autorrealización de las personas.

Desde este punto de vista, la orientación para la carrera es algo más que ayudar a las personas a encontrar un trabajo o prepararlas para el desempeño del mismo. Según las definiciones adoptadas por la *National Career Development Association* (NCDA, 1993): la carrera es la totalidad de trabajo (pagado y no pagado) que la persona realiza a lo largo de su trayectoria vital, es decir, son todos los roles que la persona adoptará a lo largo de su vida. De este modo, la carrera no está exclusivamente vinculada con el trabajo que se remunera sino con aquellas actividades (trabajos) que se realizan en el entorno familiar, en la comunidad, como estudiante, como voluntario o como vecino. En definitiva, la orientación para la carrera no se centra, exclusivamente, en preparar a las personas para el empleo

remunerado en el entorno laboral, sino que es un proceso educativo que capacita para la vida en sentido amplio.

Para la orientación que parte de la perspectiva del desarrollo humano la orientación para la carrera se entiende como el autodesarrollo de una persona a lo largo de la vida gracias a la integración de roles, escenarios y acontecimientos que le van sucediendo (Gysbers y Henderson, 2001). Para estos autores la palabra vida hace referencia al desarrollo completo de la persona. *Carrera*, por su parte, es el conjunto de los variados roles que la persona asume (estudiante, trabajador, consumidor, ciudadano o padre). Los *escenarios* son los espacios en los que la persona desarrolla esos roles (la casa, la escuela, la comunidad, u otros) y por último, los *acontecimientos* serían las transiciones que las personas atraviesan en su periplo vital (terminación de estudios, entrada en el trabajo, divorcio, casamiento, jubilación, etc.). En este sentido, la orientación identifica los conocimientos, actitudes y habilidades que el estudiante ha de aprender para desenvolverse adecuadamente en la vida y de ahí que, como señalan estos autores, la orientación para la carrera no es sinónimo de orientación hacia la ocupación, ya que las vidas de las personas son sus propias carreras.

Por otra parte, y como ya se ha señalado, la orientación para la carrera ha de tener en cuenta que todos los roles que la persona desempeñe no necesariamente han de medirse en términos de productividad. Según Hoyt (1991), la clave de la orientación para la carrera está en que la realización de esos “trabajos” no sólo sean productivos sino que la persona que los realiza los haya elegido, le produzcan satisfacción, le permitan realizarse y sentirse orgulloso de sí mismo, de forma que aunque requieran esfuerzo se realizan de forma voluntaria y consciente.

Todas las personas en toda sociedad se conducen en términos de demanda laboral, pero el modo como la persona satisface estas demandas es un problema psicológico y educativo, personal e individualizado que implica a la persona de forma completa. Desde un punto de vista psicopedagógico, el trabajo hace referencia al objeto internalizado y al significado del mismo para la persona, significación que se va construyendo y estructurando a lo largo de toda la vida. El significado del trabajo depende de la integración de la identidad laboral y la correspondiente realidad y esta integración está constituida por la historia personal, la familiar, los deseos y las preferencias (D’Anna y Hernández, 1998, pp. 36-37) y no básicamente por la suma de competencias técnicas.

De ahí que preparar para la carrera exige integrar contenidos personales y formar en esta dirección, como dice Echeverría (2004), en relación con el desarrollo de la profesión, es imprescindible que las personas sepan y sepan hacer, pero las distancias cortas acaban casi siempre jugándose en el saber estar y en el saber ser. Es decir, las competencias técnicas no son las únicas necesarias para preparar profesionalmente.

Desde aquí cobran especial relevancia las palabras de una experta española en esta área de conocimiento, Rodríguez Moreno (1992, p. 44) “la toma de decisiones es más psicológica

que lógica y está influida por los sistemas de valores, por la cultura, la edad, y las destrezas personales propias de cada estadio vital. Debería enseñarse a los jóvenes a tomar decisiones responsables por sí mismos y aprender a crearse sus propios caminos”. Podemos concluir, por tanto, con Watts y Kidd (2000) que la orientación para la carrera ayuda en el proceso de construir ésta y no en el proceso de elegirla.

De acuerdo con estos planeamientos, la orientación para la carrera entendida como un proceso educativo tiene como objetivos: ayudar a integrar la comprensión de sí mismo y del contexto y aplicarla en la planificación de la vida con el fin de lograr las decisiones más apropiadas no sólo en relación a la inserción profesional sino también personal y social. Incluye el reconocimiento de metas personales, aspiraciones, intereses, capacidades y valores; el conocimiento sobre la oferta educativa y laboral, pero también el desarrollo de proyectos personales de vida, el aprendizaje de la elección y de la toma de decisiones de manera responsable y autónoma y la comprensión del desarrollo profesional como un proceso de toda la vida y más abarcador que la mera elección de un curso académico o de un trabajo remunerado. De hecho las teorías de orientación para el desarrollo definen el desarrollo de la carrera como un proceso que se inicia en el nacimiento y que continúa a lo largo de la vida de una persona.

Como dice Paisley (2001) orientar para la carrera implica proveer a todos los estudiantes de experiencias de aprendizaje que les permitan crecer y desarrollarse de por vida. Para Watts y Kidd (2000) la orientación para la carrera es en sí misma un proceso de aprendizaje a lo largo de la vida, no es una ayuda inmediata, un producto, sino un proceso a largo plazo que permite ir aclarando necesidades e intereses personales para que sean conjugados adecuadamente con el entorno en el que cada persona vive de modo que obtenga éxito y satisfacción.

3. ¿Orientación para la carrera sinónimo de Orientación para la vida?

Parece conveniente, según todo lo dicho, plantearse si la orientación para la carrera forma un compartimento estanco y diferenciado de la orientación personal, aunque esto según las voces autorizadas de Watts y Kidd (2000), es un error palpable del sistema educativo, e incluso diferenciar estas dos áreas de la orientación de la orientación académica. Para ellos la profesión no está desvinculada de la persona que uno es, de la vida que uno hace o de los roles que la persona desempeñará en su casa, en su trabajo o en su comunidad. El empleo no es cuestión exclusiva de la orientación vocacional, lo mismo que el aprendizaje no es materia exclusiva de la orientación académica ya que el rango de los aprendizajes que una persona ha de hacer en su vida es muy amplio.

No obstante, en el ámbito de la orientación permanece la discusión acerca de si la Orientación para la Carrera y la Orientación Personal –entendida ésta como formación completa para la vida– son ámbitos complementarios y superpuestos o, por el contrario,

ámbitos no diferenciables. Autores como Anderson y Niles (1995, 2000); Engels, Minor, Sampson y Splete (1995); Swanson (1995); Betz y Corning (1993); Davidson y Gilbert (1993); Imbimbo (1994); Lucas (1993); Krumboltz (1993) y Miller (1999), mantienen viva esta polémica.

En torno a esta cuestión, en las siguientes páginas se señalan algunas aportaciones concretas en la línea de hacer planteamientos más inclusivos entre los que tradicionalmente hemos llamado orientación profesional y personal, con el fin de acercarnos más a la orientación para la carrera como una herramienta para preparar para la vida.

En este sentido, Lucas (1992) observa que tanto las personas que acuden a orientarse sobre la carrera como aquéllos que buscan otros objetivos en la orientación, experimentan el mismo tipo de problemas personales y ambos tipos de personas tienen niveles comparables de dificultades emocionales. De hecho, como muestran los estudios de Anderson y Niles (1995), muchos de los problemas que presentan las personas cuando buscan apoyo para la carrera no tienen nada que ver con la carrera, sino con crisis y necesidad de aclararse vitalmente.

Sin duda, existen condicionantes de la personalidad que marcan enormemente la toma de decisiones y el desarrollo de la carrera como el insuficiente estudio de la situación, la indecisión, el excesivo perfeccionismo, la precipitación, el miedo a equivocarse, la falta de metas o prioridades o la vulnerabilidad a la presión (León, 2000, p. 7). Por eso, como señalan Watts y Kidd (2000), en el proceso de conjugar lo personal con las instituciones sociales y económicas, la orientación ha de preparar a las personas para que estas sean capaces de manejar su progresión a lo largo de la vida con cierta resistencia emocional. Es lo que ellos denominan “career resilience” o aguante emocional.

Por su parte, los estudios realizados por Kirschner y cols. (1994) indican que abordar cuestiones personales cuando alguien pide orientación para la carrera, no sólo hace que los orientandos queden más satisfechos, sino que contribuye a solventar las cuestiones conflictivas en relación con la carrera gracias al rol que ejerce la personalidad a la hora de hacer proyectos vitales; y es que en función de cómo se ve la persona a sí misma, ésta toma decisiones y se proyecta de uno u otro modo en los ámbitos y actividades profesionales. De forma que de esta proyección depende el grado de satisfacción en la vida, como lo ha visto Watts (2001). Las aportaciones de Brott (2001) con su modelo de orientación que ha denominado “Storied Approach” comparten esta misma inquietud, aunque su visión de la orientación es más clínica que educativa, encuentra que repasar con los orientandos las etapas de su vida, los acontecimientos más significativos, la influencia que ejerce sobre ellos el entorno físico, de relaciones o familiar, permite tomar decisiones más acertadas, destacando que es imposible encontrar distinción entre la vida de una persona y su carrera.

Miller (1999), por su parte, observa que cuando estos dos ámbitos de la orientación (vocacional y personal) se trabajan de modo separado, los alumnos con los que se aborda exclusivamente la orientación para la carrera muestran menor motivación e implicación que aquéllos en los que se trabajan ambas cuestiones conjuntamente. Esto se explica porque el primer grupo ve la orientación para la carrera como una serie de sesiones informativas y de aplicación de test y los segundos observan, sin embargo, que sus decisiones están implicadas directamente con su vida. Aún más, Lapan, Gysbers y Petrosky (2001) encuentran que los mejores resultados académicos se dan cuando el contenido y actividades del currículo se convierten en cuestiones relevantes e interesantes en relación con las posibilidades educativas y para la carrera futura de los estudiantes.

La importancia de abordar conjuntamente la orientación personal y profesional se observa en un estudio realizado por Anderson y Niles (2000) en el que intentan comprobar cuáles son los factores más influyentes en el proceso de la orientación profesional concluyendo que son: la autoexploración o autoconocimiento, el apoyo o soporte emocional del orientador, de las figuras significativas y de los compañeros que están en este proceso (*Work Alliance*) y, sólo en último lugar, la información acerca del futuro que le permita clarificarse y enfocarse en una dirección. Contrariamente a estas necesidades, una investigación de Leung (2002) revisa un importante número de programas de orientación para la carrera que le permite concluir que éstos tienen mucha información acerca de las oportunidades educativas y de trabajo, pero muy poca acerca del autoconocimiento, la autoexploración, la toma de decisiones y la responsabilización de la propia vida.

En un sentido parecido, Blustein y cols. (1997) estudian cuáles son los factores que facilitan las transiciones exitosas del estudio al trabajo, contando con dos grupos de personas que habían encontrado trabajo y que se diferenciaban en el grado de satisfacción con el que lo realizaban. Los alumnos que habían encontrado trabajo y encontraban más satisfacción en él, y pensaban habían tomado una decisión adecuada, expresaron la influencia del orientador que los había preparado para la transición instrumental pero también personalmente, haciéndoles ver que estaban preparados y sintiendo un importante apoyo emocional. Por su parte, aquellos que no estaban satisfechos manifestaban que habían hecho una aproximación genérica a la transición, pero no habían contado con un apoyo y análisis personalizado de la misma.

García-García y Corpas (2000) ponen de relieve la importancia de abordar competencias intra e interpersonales para preparar de modo efectivo para la carrera, ya que estas disposiciones personales influyen directamente en el desarrollo de las actitudes laborales. Entre las primeras, destacan el conocimiento y aceptación de sí mismo, la autoestima, el autoconcepto y la autoconfianza que son las que determinan (citando a Echeverría 1991, pp. 88-91) el "sentimiento de laboriosidad" que permite activar el potencial creador de los jóvenes y origina el deseo de hacer las cosas correctamente, sentirse satisfecho personal-

mente y en compañía de las personas que le rodean. Así mismo, es preciso saber colaborar en las actividades con otras personas de modo comunicativo y constructivo, demostrar un comportamiento orientado al grupo y a la relación interpersonal, saber participar en la organización del trabajo y del entorno social, ser capaz de organizar y decidir o estar dispuesto a asumir responsabilidades. El desarrollo de estas dimensiones intra e interpersonales básicas dan confianza acerca de la propia capacidad para enfrentarse a los desafíos básicos de la vida y el impulso para defender el derecho de triunfar y ser felices, el sentimiento de ser respetables y dignos, de afirmar las necesidades y carencias, de alcanzar los propios principios morales y gozar del fruto de los propios esfuerzos. De hecho, como señalan O'Brian (2001) y O'Brian y cols. (2000) muchos de los problemas que surgen a la hora de tomar decisiones acerca de la propia vida están relacionados con dificultades intrapersonales que a su vez están, en la mayoría de los casos, conectadas con las influencias interpersonales y ambientales, todo lo cual hace que la preparación para la carrera o para la vida no ha de ser simplista y ha de asumir las complejidades y cambios que el entorno crea en la persona para que ésta pueda tomar sus propias decisiones.

Como señala Lapan (2001) el auténtico sentido de la orientación reside en producir un impacto completo, comprensivo y global en todas las facetas del desarrollo de las personas: la académica, la personal y la vocacional de un modo imbricado. Para ello nos sugieren tener presentes el concepto: "possible selves", es decir contar con el potencial humano y las posibilidades de llegar a ser en el futuro, que debería estar cristalizado en la adolescencia y que se caracteriza por las siguientes cualidades: 1) tener propósitos y dirección (Marco y Savickas, 1998), 2) capacidades para percibir oportunidades y elecciones (Astin, 1984), 3) dominio y gestión personal (Betz y Hackett, 1987; Richardson, 1988), 4) perseverancia y habilidad para vencer obstáculos (Fassinger, 1985; Lent, Brow y Hackett, 1994), 5) compromiso y madurez (Farner, 1997), 6) motivación y esperanza (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000). Estas cualidades facilitan la superación de barreras y limitaciones que surgen en el desarrollo de la carrera (Gottfredson y Lapan, 1997), la entrada exitosa en una variedad de contextos de vida y roles adultos (Gysbers y Henderson, 2001; Super, Savickas y Super, 1996), además de promover un sentido de bienestar y felicidad (Lapan y Kosciulek, en prensa).

4. Reflexiones finales

El mundo de cambios continuos en el que estamos viviendo apremia a los educadores a fortalecer (to empowerment) a los alumnos y a facilitar el desarrollo de las habilidades necesarias para que puedan desenvolverse con soltura y responder con éxito a dichos cambios (Moe, 2001), haciendo una educación evolutiva a través de programas de orientación desde la escolarización primaria. Como señala Baker (2000), estos cambios

aumentan la responsabilidad de educadores y orientadores a la hora de preparar para la vida a las futuras generaciones de estudiantes.

En este sentido, la orientación ha de tener como principal meta educativa la máxima autodeterminación de los alumnos, revisando las actitudes que hacen de éstos personas pasivas. Como ven Halpern, Herr, Doren y Wolf (2000), justo cuando los estudiantes están más preparados para asumir una mayor carga de responsabilidad para gestionar la transición a la vida adulta, la educación formal estructura su currículo más rígidamente; y justo a medida que los alumnos tienen más habilidades para planificar su vida, los profesores disminuyen el soporte y la orientación que necesitan.

Así pues, el objetivo primordial de la Orientación para la carrera es enseñar al alumno a ser responsable de su propia vida, a liderar su proceso de planificación vital de modo que esté preparado para afrontar cualquier situación que suponga cambios o transiciones en su vida no sólo en la vida académica o laboral sino escolar, familiar, social, personal o cualquier otra. Por tanto, la orientación para la carrera supone un reto mayor que el de informar sobre futuras opciones académicas o laborales ya que primordialmente implica preparar programas que enseñen a los alumnos a planificar su vida en sentido amplio antes de que terminen su trayectoria de educación formal.

A la hora de preparar estos programas resulta imprescindible no perder de vista según Lewis (2001), que el trabajo, al ser parte integrante de la vida, ha de abordarse en relación e interdependencia con otros aspectos de la vida de las personas. De forma que es importante no hacer compartimentos estanco para que los alumnos no piensen que son aspectos distintos. Los programas de orientación para la carrera han de adoptar un enfoque integrador de la persona, pues las cuestiones personales están absolutamente implicadas con sus proyectos de futuro.

Siguiendo la expresión de Savickas (1993, p. 212): *career is personal*, podemos plantearnos que la orientación para la carrera tiene como meta preparar para la autogestión de la propia vida en sentido amplio, por lo que no es la suma de habilidades y conocimientos orientados a tomar una decisión de carácter académico o profesional.■

Fecha de recepción del original: 14-09-2004

Fecha de recepción de la versión definitiva: 01-10-2004

bibliografía

- Anderson, W. P. y Niles, S. G. (1995). Career and personal concerns expressed by career counseling. *The Career Development Quarterly*, 43, 240-245.
- Anderson, W. P. y Niles, S. G. (2000). Important events in career counseling: Client and Counselor descriptions. *The Career Development Quarterly*, 48(3), 251-263.
- Astin, H. M. (1984). The meaning of work in women's lives: A sociopsychological model of career choice and work behavior. *The Counseling Psychologist*, 12, 117-126.
- Baker, S. B. (2000). *School counseling for the twenty-first century* (3ª ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Betz, N. E. y Coming, A. F. (1993). The inseparability of career and personal counseling. *The Career Development Quarterly*, 42, 137-142.
- Betz, N. E. y Hackett, G. (1987). Concept of agency in educational and career development. *Journal of Counseling Psychology*, 34, 299-308.
- Blustein, D. L.; Phillips, S. D.; Jobin-Davis, K.; Finkelberg, S. L. y Roarke, A. E. (1997). A theory-building investigation of the school-to-work transition. *The Counseling Psychologist*, 25, 364-402.
- Brott, P. E. (2001). The storied approach: A postmodern perspective for career counseling. *The Career Development Quarterly*, 49(4), 304-313.
- Crites, J. O. (1981). *Career counseling: Models, methods, and materials*. New York: McGraw-Hill.
- D'Anna, Sara y Liliana Hernández, L. (1998). *Introducción a la Psicopedagogía Laboral*. Buenos Aires: Aprendizaje Hoy.
- Davidson, S. L. y Gilbert, L. A. (1993). Career counseling is a personal matter. *The Career Development Quarterly*, 42, 149-153.
- De Masi, D. (2000). *The post-industrial society*. Sao Paulo: SENAC-SP.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Paris: UNESCO.
- Echeverría, B. (1991). Actitudes de los jóvenes en el trabajo. *Actas de VI Jornadas de Orientación Escolar y Profesional*. Madrid: CIDE.
- Echeverría, B. (2004, septiembre). Las competencias profesionales, mercado laboral y educación superior. En *Conferencia internacional de orientación, inclusión social y desarrollo de la carrera*, La Coruña, España.
- Engels, D. W.; Minor, C. W.; Sampson, J. P. y Splete, H. H. (1995). Career counseling specialty: History, development, and prospect. *Journal of Counseling and Development*, 74, 134-138.
- Farmer, H. E. (1997). *Diversity and women's career development*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Fassinger, R. E. (1985). A causal model of college women's career choice. *Journal of Vocational Behavior*, 27, 123-153.
- García García, J. D. y Corpas, M. C. (2002). Los indicadores personales en el proceso de orientación e inserción profesional. *Educación*, 5, 123-138.
- Gottfredson, L. S. y Lapan, R. T. (1997). Assessing gender-based circumscription of occupational aspirations. *Journal of Career Assessment*, 4, 419-441.

- Gysbers, N. C. y Henderson, P. (2001). Comprehensive guidance and counseling programs: A rich history and a bright future. *Professional School Counseling*, 4, 246-258.
- Halpern, A. S.; Herr, C. M.; Doren, B. y Wolf, N. H. (2000). Next step. *Student transition and educational planning* (2ª ed.). Austin: Pro-ed.
- Hoyt, K. B. (1991). The concept of work: Bedrock for career development. *Future Choices*, 2(3), 23-30.
- Hughey, K. F. (2001). The complex, changing environment: A relative perspective. *Professional School Counseling*, 5(1), II-IV.
- Imbimbo, P. (1994). Integrating personal and career counseling: A challenge for counselors. *Journal of Employment Counseling*, 31, 50-59.
- Lapan, R. T. (2001). Results-based comprehensive guidance and counseling programs: A framework for planning and evaluation. *Professional School Counseling*, 4(4), 289-300.
- Lapan, R. T. y Kosciulek, J. F. (en prensa). Toward a community career system program evaluation framework. *Journal of Counseling and Development*.
- Lapan, R. T.; Gysbers, N. C. y Petrosky, G. F. (2001). Helping seventh graders be safe and successful: A statewide study of the impact of comprehensive guidance and counseling programs. *Journal of Counseling and Development*, 79(3), 320-330.
- Lent, R. W.; Brown, S. D. y Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79-122.
- León, O. (2000). *Tomar decisiones difíciles*. Madrid: McGraw Hill.
- Leung, S. A. (2002). Career Counseling in Hong Kong. *The Career Development Quarterly*, 50(3), 237-254.
- Lewis, J. (2001). Career and personal counseling: Comparing process and outcome. *Journal of Employment Counseling*, 38(2), 82-90.
- Lewis, J.; Coursol, D. y Wahl, K. H. (2000). Electronic portfolios in counselor education. En J. W. Bloom y G. R. Walz (Eds.), *Cybercounseling and cyberlearning: Strategies and resources for the millennium* (pp. 171-183). Alexandria, VA: American Counseling Association/CAPS.
- Lucas, M. S. (1992). Problems expressed by career and noncareer help seekers: A comparison. *Journal of Counseling and Development*, 70, 417-420.
- Marko, K. W. y Savickas, M. L. (1998). Effectiveness of a career time perspective intervention. *Journal of Vocational Behavior*, 52, 106-119.
- Mayor, F. (1999). *Un monde nouveau*. Paris: Odile Jacob-UNESCO.
- Miller, V. M. (1999). The opportunity structure: Implications for career counseling. *Journal of Employment Counseling*, 36, 2-12.
- Moe, J. (2001). Helping students build their strengths. En *Annual Conference of the American School Counselor Association*, Portland, OR.
- Montanero, M. (2002). Áreas prioritarias de la orientación en el contexto educativo. Una propuesta de revisión. *Educación*, 5, 154-167.
- National Career Development Association (1993). *Career Development: A Policy Statement of the 1992-1993 Board of Directors*. Alexandria, VA: National Career Development Association.
- O'Brian, K. M. (2001). The legacy of Parsons: Career counselors and vocational psychologist as agent of social change. *The Career Development Quarterly*, 50(1), 66-76.

- O'Brien, K. M.; Bikos, L. H.; Epstein, K. L.; Flores, L. Y.; Dukstein, R. D. y Kamatuka, N. A. (2000). Enhancing the career decision-making self-efficacy of Upward Bound students. *Journal of Career Development*, 26, 277-293.
- Paisley, P. O. (2001). Maintaining and enhancing the developmental focus in school counseling programs. *Professional School Counseling*, 4(4), 271-277.
- Pope, M. (2000). A brief history of career counseling in the United States. *The Career Development Quarterly*, 48, 194-211.
- Richardson, M. S. (1998). Counseling in uncertainty: Empowerment through work and relation practices. *Educational and Vocational Guidance*, 62, 2-8.
- Rifkin, J. (1995). *The end of work*. Nueva York: Putman's Sons.
- Rodríguez Moreno, M. L. (1992). *El Mundo del Trabajo y las funciones del Orientador*. Barcelona: Barcanova.
- Savickas, M. L. (1993). Career counseling in the posmodern era. *Journal of Cognitive Psychotherapy: An International Quarterly*, 7, 205-215.
- Seligman, M. E. P. y Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: *An introduction*. *American Psychologist*, 55, 5-14.
- Super, D. E.; Savickas, M. L. y Super, C. M. (1996). The life-span, life-space approach to careers. En D. Brown, L. Brooks and Associates (Eds.), *Career choice and development* (3ª ed.), (pp. 121-178). San Francisco: Jossey-Bass.
- Swanson, J. L. (1995). The process and outcome of career counseling. En W. B. Walsh y S. H. Osipow (Eds.), *Handbook of vocational psychology* (pp. 217-259). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Tractenberg, L.; Streumer, J. y Van Zolingen (2003). *Career counseling in the emergin post-industrial society*. Documento inédito, Universidad de Twente, Faculty of Educational Science and technology, Holanda.
- Watts, A. G. (2001). Donal Super's influence in the United Kingdom. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 1, 77-84.
- Watts, A. G. y Kidd, J. M. (2000). Guidance in the united Kingdom: past, present and future. *British Journal of Guidance and Counselling*, 28(4), 485-502.