

Desarrollo del autoconocimiento y autoeficacia a través de un programa de orientación profesional en Educación Secundaria

*Susana Lucas Mangas
Miguel Ángel Carbonero Martín
Departamento de Psicología
Universidad de Valladolid*

Dentro de la madurez vocacional, una variable importante a tener en cuenta en un Programa de Orientación es conseguir que el alumnado de Educación Secundaria adquiera una conceptualización realista y positiva de sí mismo en relación con los propios valores y metas, intereses y habilidades. Así mismo es necesario que los estudiantes se perciban con posibilidades de preparación e integración social y profesional. Realizamos un Programa de Orientación a través de la tutoría en 3º y 4º curso de la ESO y 1º curso de Bachillerato, con el objetivo de facilitar el autoconocimiento y las expectativas de autoeficacia mediante el entrenamiento en estrategias de análisis, reflexión e investigación y contrastar con sus compañeros la información necesaria para la consecución del objetivo planteado. Se realizó un diseño cuasiexperimental secuencial con grupo control no equivalente, con una muestra de 205 sujetos y con una distribución equilibrada respecto a la variable género. Los resultados confirman la validez del Programa para el desarrollo del autoconocimiento y del sentido de autoeficacia dado que partiendo de la igualdad de los dos grupos participantes (experimental y control) el grupo experimental mejora significativamente respecto al grupo control.

Palabras clave: *Madurez vocacional, programa de orientación, autoconocimiento.*

Within the vocational maturity an important variable to take in account in an Orientation program, is to manage the Secondary pupils to acquire a realistic and positive conception about themselves in relation to their own values, goals, interest and abilities. It is also necessary for the pupils to realise themselves with good possibilities of social and professional integration. We attain an Orientation Program through tutorial -in the third and fourth year of secondary Education and the first year of higher Education- with the aim of providing the self-knowledge and the self-efficiency expectations through the training in analysis, reflection and investigation strategies and to form a contrast with their classmates about the necessary information, in order to reach the created objective. There has been attained a quasi-experimental and sequential design with a non equivalent control group with a subject of 205 people in a balanced distribution with regard to gender variable. The results corroborate the program validity to the development of self-knowledge and self-efficiency sense so that starting from the similar situation of the participant groups (experimental and control) the experimental group will improve in a meaningful way according to the control group.

Key words: *Vocational maturity, orientation program, self -knowledge.*

INTRODUCCIÓN

El Ministerio de Educación y Ciencia (1992), en relación con las dimensiones de la madurez vocacional, afirma que los tres elementos de la decisión: actitud planificadora, conocimiento de sí y conocimiento del medio, interactúan de tal modo que la profundización en cada uno de ellos define y replantea los otros dos. Tales elementos básicos son los objetivos que se plantean desde las líneas de acción tutorial y orientadora por la legislación vigente a desarrollar en los programas de orientación profesional y son recogidos también en los objetivos coincidentes en los distintos países sobre Educación para la Carrera (Rodríguez Diéguez y Pereira, 1995).

Se comprende así que el desarrollo de un currículum integral y personalizado implique enseñar a los jóvenes la capacidad de tomar decisiones significativas para su vida y específicamente, educar para aquellas decisiones que afectan a su futuro. Conducir al estudiante al desarrollo de una madurez decisoria y vocacional capaz de realizar tomas de decisión autónomas y acordes con sus capacidades, valores-metas e intereses, figura como una de las funciones ineludibles de la acción tutorial y orientadora, tradicionalmente denominada Orientación Vocacional y Profesional (Ministerio de Educación y Ciencia, 1992, 1995).

Partiendo de los conocimientos disponibles sobre la madurez vocacional, nos planteamos dar respuesta al primer objetivo, relacionado con el proceso de autoorientación, el cual hace referencia a conseguir que el alumnado adquiera una *conceptualización realista y positiva de sí mismo* en relación con sus valores, intereses, habilidades y posibilidades de preparación e inserción socio-laboral. integrando estrategias metodológicas muy secuenciadas que completen a las habitualmente utilizadas a través de las líneas de acción tutorial y orientadora.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

El primer objetivo, relacionado con el proceso de autoorientación, pretende conseguir que el alumnado adquiera una *conceptualización realista y positiva de sí mismo* con relación a sus valores-metas, intereses, habilidades y se perciba con posibilidades de preparación e inserción social y profesional.

Super (1990) señala la gran importancia que tiene la propia imagen en la elección vocacional. Estas representaciones que nos hacemos de nosotros mismos, de lo que “uno” es o no es y de lo que debería ser o no ser en el ámbito profesional, pueden ser más o menos claras, precisas y exactas en función de que se formen sobre la base de estereotipos, generalizaciones profesionales o sobre la base de información relevante sobre las mismas. Con estas bases se van delineando las preferencias profesionales, la zona de alternativas aceptables y, en consecuencia, las aspiraciones (Gottfredson, 1981). Se observa también correspondencia de las habilidades, valores-metas e intereses vocacionales, con las demandas del trabajo. Esta correspondencia sirve como motor de ajuste, adaptación, motivación, satisfacción y salud laboral (Dawis, 1994; Dawis y Lofquist, 1984).

Se constata la necesidad de considerar la autoeficacia formando parte de esta dimensión. La autoeficacia o confianza en las propias habilidades afecta a la con-

ducta de elección, expectativas, aprendizaje, percepción e interpretación de las experiencias propias; a cómo afrontamos los problemas y evitamos las conductas, interacciones y situaciones que percibimos exceden de nuestras capacidades. Si la persona se siente capacitada para abordar con éxito las demandas situacionales, interpretará esas exigencias como desafío y medio de contribuir activamente a su desempeño, facilitará la previsión de las consecuencias sobre las propias acciones y desarrollará conductas que se orienten hacia una búsqueda más activa de información sobre las alternativas a seguir, siguiendo la aportación teórica de Bandura (1977,1994), adaptada a la psicología vocacional por Betz y Hackett (1981, 1986, 1987). Derivándose de estos planteamientos dos condicionantes del resultado final de la conducta vocacional: la atribución de la causalidad y el sentimiento de control que cada persona tiene sobre su capacidad para llevarla a cabo.

Por tanto, estudiando los errores que se cometen en estos condicionantes, se pueden tomar medidas educativas aplicadas al área de desarrollo vocacional. La experiencia de éxito o fracaso escolar resulta determinante en la formación del concepto que el alumnado se forma de sí y de sus capacidades y, por lo tanto, también en su futuro vocacional; cobrando también gran importancia la modificación de creencias inexactas en cuanto a la propia eficacia para que se puedan llevar a cabo las elecciones vocacionales, considerando las aportaciones de Brown y Lent (1996); Guichard (1993 y 1995).

La autoeficacia es considerada recientemente como dimensión central en el área vocacional. Es precursora de actitudes y conductas de búsqueda y demanda de información y hace de pantalla protectora de la autoestima (Eden y Aviram, 1993). Los sentimientos de autoeficacia influyen en motivar el esfuerzo, la perseverancia en el logro de un determinado objetivo de la conducta vocacional y el afrontamiento de nuevos problemas de forma positiva, afectando a diversos procesos del tipo perceptivo-atribucionales, motivacionales, conductuales, de forma que la persona sólo considerará y realizará aquellas actividades para las cuales se valora con capacidad (Blustein, 1989a, 1989b; Blustein y Noumair, 1996; Blustein, Prezioso y Schultheiss, 1995). En el análisis de los valores e intereses que el alumnado puede adoptar en su proyecto vocacional, es preciso tener presente que el alumnado suele carecer de información y experiencias sobre las implicaciones de los estudios y profesiones y que también suelen tener concepciones estereotipadas sobre los estudios y profesiones que no se ajustan a lo que realmente son o implican por basarse sólo en alguna o algunas de las características que las definen, pero no en todas (Guichard, 1993, 1995).

Por tanto, para favorecer que este autoconcepto o autoconocimiento sea realista y positivo, se ve la necesidad de conseguir un adecuado autoconocimiento de los valores-metas, intereses, habilidades, capacidades o aptitudes, facilitando la posibilidad de dibujar un plan futuro vocacional sobre la base de la integración de esta información. Por lo tanto, el conocimiento que las personas adquieren de sí mismas y de sus posibilidades requiere el desarrollo de estrategias cognitivas de combinación y de establecimiento de relaciones entre diversos criterios relevantes de valores-metas, intereses, habilidades, pertinentes al objeto de decisión.

Se realizan las siguientes propuestas: a) Exploración de sus valores-metas, intereses y habilidades (incluyendo hábitos, disposición para el estudio y estilos de aprender), contrastando éstos con la existencia de posibles condicionantes sociales y familiares y combinando con la utilización de instrucciones, preguntas e interacción con sus iguales; b) análisis de las creencias y atribuciones que realiza el alumnado para explicar sus éxitos y fracasos, propiciando así sentimientos de autoeficacia, de capacidad y control sobre su propio proyecto profesional; c) división de las tareas para facilitar la regulación del aprendizaje del alumnado en su proceso de desarrollo vocacional; d) síntesis, orden y argumentación de los resultados obtenidos en la previa exploración; e) especificación con actividades que estimulen el valorar las representaciones sobre su potencial vocacional.

Consideramos para ello imprescindible cuidar la presentación de criterios que orienten a los estudiantes hacia un pensamiento maduro en la percepción de sí mismos y de sus posibilidades; ofrecer pistas al alumnado (como preguntas clarificadoras, frases incompletas, orientaciones de apoyo) que favorezcan una evaluación orientada de sus creencias y atribuciones. La formación de una identidad vocacional madura, precisa que la evaluación de esta información se realice a través de una exploración individual y de una opinión contrastada con la visión que tienen sobre dicha información, personas significativas en esa decisión vocacional (grupo de iguales, padres y profesores-tutores).

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS

Se pretende realizar un programa de orientación a través de la tutoría dirigido al alumnado de Educación Secundaria (tercer y cuarto curso de E.S.O., y primer curso de Bachillerato). Tiene como finalidad u objetivo central facilitar al alumnado el desarrollo de la madurez vocacional contribuyendo a desarrollar el siguiente **objetivo** concreto: *Favorecer en alumnos y alumnas una conceptualización realista y positiva de sí mismos en relación con sus valores-metas, intereses, habilidades y se perciban con posibilidades de preparación e inserción social y profesional.* La consecución de este objetivo se basa en la mejora del conocimiento del alumnado (autoconocimiento) y de las expectativas de autoeficacia mediante un entrenamiento en autoobservación, reflexión, contraste y evaluación sobre sus creencias y atribuciones, combinando y estableciendo relaciones entre criterios que son relevantes a las necesidades del alumnado.

En coherencia con este objetivo nos planteamos la siguiente **hipótesis**: *Si intervenimos a través de nuestro Programa de Orientación Profesional, el nivel de desarrollo de autoconocimiento y autoeficacia del alumnado que lo ha seguido, será significativamente mayor que el del alumnado que ha seguido las actividades de orientación profesional realizadas habitualmente en los Centros Educativos.*

MÉTODO

La muestra está formada por dos grupos independientes de estudiantes: un **Grupo Experimental** con el que se lleva a cabo la aplicación del Programa

Orientación que presentamos, y un **Grupo Control** en el que se realizan las actividades sobre orientación profesional habitualmente establecidas en los Centros Educativos.

El número total de participantes es de 205, de los cuales 103 pertenecen al Grupo Experimental y 102 al Grupo Control.

TABLA 1. Número de participantes

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Grupo	Experimental	103	50,2	50,2
	Control	102	49,8	100,0
Total		205	100,0	

TABLA 2. Niveles educativos seleccionados.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Curso	1º Bachillerato	69	33,7	33,7
	3º Eso	77	37,6	71,2
	4º Eso	59	28,8	100,0
Total		205	100,0	

TABLA 3. Edad.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Edad	14	29	14,1	14,1
	15	53	25,9	40,0
	16	87	42,4	82,4
	17	27	13,2	95,6
	18	9	4,4	100,0
Total		205	100,0	

TABLA 4. Distribución por sexos.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Genero	Masculino	113	55,1	55,1
	Femenino	92	44,9	100,0
Total		205	100,0	

Se desarrolla un diseño cuasi-experimental secuencial con grupo control no equivalente para investigar los efectos de la variable independiente en este estudio. El Grupo Experimental lleva a cabo el Programa de Orientación Profesional pro-

puesto, mientras que el Grupo Control realiza las actividades establecidas habitualmente desde los Centros Educativos sobre orientación profesional.

Variable Independiente: Programa concreto de Orientación Profesional propuesto.

Variable Dependiente: Desarrollo del Autoconocimiento-Autoeficacia. en el proceso de Madurez Vocacional.

La variable Autoconocimiento-Autoeficacia es medida a través de un instrumento de evaluación de Madurez Vocacional, construido y validado en esta investigación y que consta de 37 ítems, que se responden según una escala tipo Likert (Lucas y Carbonero, 1999).

RESULTADOS

Señalar en primer lugar, que comenzamos realizando un análisis de diferencias entre grupos (experimental. y control, en la variable independiente) guiados por la hipótesis establecida para la variable dependiente Autoconocimiento-Autoeficacia. Para ello seguimos el siguiente esquema estadístico: presentamos los descriptivos previos de cada grupo, la comprobación de los supuestos paramétricos de distribución normal de las puntuaciones y el cumplimiento de homocedasticidad de los grupos o igualdad de las varianzas, para decidir sobre la prueba estadística más adecuada. Posteriormente analizamos las diferencias entre los grupos pretest y posttest; y en esta situación de posttest también realizamos, para contrastar, un análisis de las ganancias relativas que obtiene cada grupo. Un tercer nivel de análisis consiste en comprobar la evolución desde el pretest al posttest en la variable y grupos.

Descriptivos previos

Un indicador básico para establecer otros análisis, es la distribución de la muestra según los grupos de resultado objetivo anterior y posterior, y experimental y control, en la variable de autoconocimiento-autoeficacia.

TABLA. 5

	Pretest				Postest			
	N	Media	DT	Z sig.	N	Media	DT	Z sig.
Experimental	103	58.77	7.07	.700	103	60.52	8.38	.294
Control	102	57.59	6.52	.479	102	57.42	7.43	.163

Como podemos comprobar en un análisis aproximativo previo, parece que los grupos parten de una situación de igualdad en sus puntuaciones. Además, la distribución de las puntuaciones se ajusta a la curva normal. Si analizamos las puntuaciones en posttest, podemos observar que, a priori, nos encontramos con diferencias entre ambos grupos, siendo en el grupo experimental mayor su puntuación que en pretest. En cambio, la puntuación del pretest en el grupo control es sólo ligeramente superior a la del posttest.

Respecto al cumplimiento de la igualdad de las varianzas entre las puntuaciones de los grupos experimental y control, tenemos un índice ($F=1.46$; $p=.228$) obtenido con la prueba de Levene para la igualdad entre las varianzas. Luego consideramos cumplido el supuesto de homocedasticidad. Del mismo modo, tenemos un índice ($F=1.84$; $p=.176$) con la prueba de Levene en las puntuaciones del postest en ambos grupos. Luego también presentan unas varianzas homogéneas en estas puntuaciones.

Análisis intergrupos

A continuación presentamos los resultados obtenidos en el análisis de diferencias entre medias de las puntuaciones de autoconocimiento-autoeficacia, tanto de pretest como de postest, mediante la prueba de t de Student para muestras independientes.

TABLA. 6

	t	Sig.
Pretest	-1.23	.217
Posttest	2.80	.006**
** $p<.01$		

Aun partiendo ambos grupos de una situación de igualdad en las puntuaciones, podemos comprobar cómo en la situación de postest existen diferencias significativas a favor del grupo experimental ($p<.01$). Luego el grupo en el que hemos aplicado el Programa de Orientación para el desarrollo de la madurez vocacional presenta, después de su implementación, un mayor autoconocimiento y autoeficacia a la hora de tomar una decisión vocacional que el alumnado que ha participado en las actividades de orientación profesional realizadas habitualmente en los Centros Educativos.

Si tenemos en cuenta las ganancias relativas en cada grupo, nos encontramos que existen diferencias entre los grupos experimental y control ($U=3945.00$; $p=.002$); obteniendo el grupo experimental más ganancias que el grupo control en autoconocimiento y autoeficacia.

Análisis intragrupo

El objetivo del siguiente análisis es comprobar cuál ha sido el efecto de la aplicación del Programa de Orientación que presentamos para desarrollar la madurez vocacional, y de las actividades programadas en los Institutos a realizar por los tutores desde el inicio del segundo cuatrimestre hasta el final del curso. Para ello, aplicamos la prueba t de Student para muestras relacionadas, obteniendo los siguientes resultados.

TABLA. 7

	t	Sig.
Grupo experimental	2.36	.020*
Grupo control	0.27	.787
* p<.05		

Obtenemos que en el grupo experimental, se produce una mejora significativa ($p<.05$) entre las puntuaciones del pretest y del postest. Luego podemos afirmar que nuestro Programa ha sido eficaz en el desarrollo del autoconocimiento-autoeficacia. En cambio, el grupo control no presenta diferencias significativas entre las puntuaciones del pretest y postest. En las actividades de orientación profesional realizadas habitualmente en los Centros Educativos, observamos que no ayudan a desarrollar cambios simultáneos en el nivel de autoconocimiento y autoeficacia del alumnado destinatario; cambios dirigidos a conseguir el objetivo de que el alumnado adquiera una *conceptualización realista y positiva de sí mismo* en relación con sus valores, intereses, habilidades y se perciba con posibilidades de preparación e inserción social y profesional.

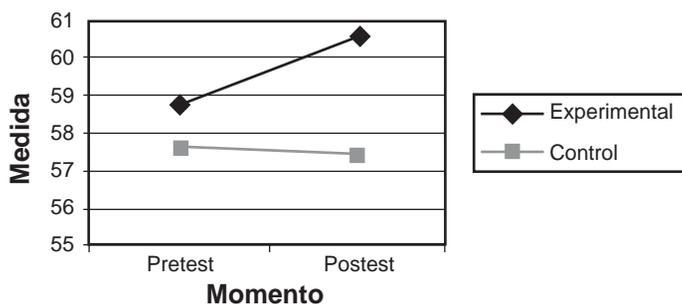
VALORACION DE LOS RESULTADOS

En definitiva, podemos decir que, aún partiendo de una igualdad en las puntuaciones en *autoconocimiento* y *autoeficacia* por parte de los dos grupos de participantes incluidos en nuestra investigación, el grupo experimental que ha participado en el Programa diseñado para mejorar la madurez vocacional ha desarrollado un mayor autoconocimiento y sentido de autoeficacia, no sólo con respecto al que tenía con anterioridad a la aplicación del mismo, sino también mayor que el grupo que no ha recibido el apoyo de este Programa; que además no ha mejorado en esta dimensión de autoconocimiento y autoeficacia.

Los resultados de este proceso de orientación pueden ser debidos a que en el Programa que realizamos a través de esta investigación, prestamos gran atención a que el alumnado combine y establezca relaciones entre diversos criterios relevantes de valores y metas, intereses y habilidades, pertinentes al objeto de decisión. A la luz de los resultados consideramos que este planteamiento educativo de facilitar al alumnado criterios de análisis que orienten hacia un pensamiento maduro en la percepción de sí mismo y de sus posibilidades resulta esencial, ya que si esta tarea orientadora no se realiza, el alumnado carecerá de información para interpretar adecuadamente el conocimiento sobre sí mismo y sus posibilidades y estaremos facilitando que tome decisiones basadas en ideas irracionales, estereotipos o atribuciones inexactas sobre sus capacidades, sobre sus éxitos y fracasos. Que esta tarea orientadora que realizamos resulte eficaz consideramos que es debido también a que se ofrecen criterios concretos para compartir y contrastar esta información con la de los compañeros. Al igual que cuando el alumnado va formando su identidad personal, precisa de conocer otros puntos de vista diferentes a los suyos, en la formación de su identidad vocacional necesita conocer la percepción de sus compañeros, no adquirir una visión única de las propias características personales y posibilidades en el ámbito vocacional.

Estos actos de aprendizaje parece que han facilitado el hecho de que en un contexto de final de curso en el que se exige tomar una decisión difícil como es la decisión vocacional, y sometida normalmente a presiones externas, el alumnado adopte una actitud madura basada en un pensamiento reflexivo sobre aspectos que indican un conocimiento realista y positivo de sí mismos en el ámbito vocacional, y no basada en creencias contradictorias, generalizaciones, o posturas de indefensión. También consideramos que nuestro Programa resulta eficaz en el desarrollo del autoconocimiento y sentido de autoeficacia vocacional, que en un momento dado concibe el alumnado como el más accesible, porque ha realizado este proceso de autoevaluación con una continuidad en el tiempo, pudiendo facilitar decisiones congruentes con la actitud que manifiesta.

De este modo mejorará la eficacia de las actividades de orientación profesional que habitualmente se realizan en los Centros Educativos y que integran el grupo control, ya que no han resultado eficaces en esta variable. Se confirma, por lo tanto, la hipótesis establecida. El funcionamiento de ambos grupos lo podemos comprobar en la gráfica siguiente.



CONCLUSIONES

En la investigación realizada hemos partido de la literatura científica relacionada con la orientación profesional, con el fin de tener un sustrato teórico, metodológico y práctico para el diseño del Programa de Orientación que tiene como objetivo desarrollar el autoconocimiento y autoeficacia en el proceso de madurez vocacional, destinado al alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (tercer y cuarto curso de E.S.O.) y Educación Secundaria Postobligatoria (primer curso de Bachillerato).

Tenemos en cuenta el planteamiento que establece el Ministerio de Educación y Ciencia sobre la necesidad de favorecer, en los programas de orientación profesional que se realicen, los tres elementos que conforman la madurez en una decisión vocacional: actitud planificadora, conocimiento de sí y conocimiento del medio (Ministerio de Educación y Ciencia, 1992, 1995).

Para la variable “autoconocimiento-autoeficacia” los resultados obtenidos muestran que el grupo experimental sometido al Programa de Orientación que presentamos mejora significativamente más que el grupo control, resultado que confirma la hipótesis establecida: “Si intervenimos a través de nuestro Programa de

Orientación Profesional, el nivel de desarrollo de autoconocimiento y autoeficacia del alumnado que lo ha seguido, será significativamente mayor que el del alumnado que ha seguido las actividades de orientación profesional realizadas habitualmente en los Centros Educativos”.

De los resultados obtenidos se deriva la premisa de que es importante considerar que el autoconocimiento de alumnos y alumnas puede ser más real y positivo, en función de que la representación o imagen que se formen sobre sí mismos se configure sobre la base de combinar y establecer relaciones entre información que es relevante (valores-metas, intereses, habilidades); información exenta de atribuciones ambiguas sobre sus capacidades, éxitos y fracasos, de estereotipos y creencias irracionales que contribuyan a bajar las expectativas de autoeficacia y de control sobre el proyecto futuro ideal a realizar el alumnado.

Deducimos que la tarea orientadora también precisa de que se ofrezcan criterios concretos para compartir y contrastar esta información con la de los compañeros. Al igual que cuando el alumnado va formando su identidad personal precisa de conocer otros puntos de vista complementarios a los suyos, en la formación de su identidad vocacional necesita conocer la percepción de sus compañeros y no adquirir una visión única de las propias características personales y posibilidades en el ámbito vocacional.

REFERENCIAS

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1994). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: Freedman.
- Betz, N. E. y Hackett, G. (1981). The relationship of career related self-efficacy expectation to perceived career options in college women and men. *Journal of Counselling Psychology*, 28, 399-410.
- Betz, N. E. y Hackett, G. (1986). Applications of self-efficacy the theory to understanding career choice behavior. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 4, 279-289.
- Betz, N. E. y Hackett, G. (1987). Concept of agency in educational and career development. *Journal of Counseling Psychology*, 34 (3), 299-308.
- Blustein, D. L. (1989a). The role of goal instability and career self-efficacy in the career exploration process. *Journal of Vocational Behavior*, 35, 194-203.
- Blustein, D. L. (1989b). The role of career exploration in the career decision making of college students. *Journal of College Student Development*, 30, 111-117.
- Blustein, D. L. y Noumair, D.A. (1996). Self and identity in career development: Implications for theory and practice. *Journal of Counselling and Development*, 74 (5), 433-441.
- Blustein, D. L., Prezioso, M. S. y Schultheiss, D. P. (1995). Attachment theory and

- career development: Current status and future directions. *The Counseling Psychologist*, 23 (3), 416-432.
- Brown, S. D. y Lent R. W. (1996). A social cognitive framework for career choice counseling. *Career Development Quarterly*, 44 (4), 354-366.
- Dawis, R. V. (1994). The theory of work adjustment as convergent theory. En M. L. M.L. Savickas, y R.W. Lent, (Eds.), *Convergence in career development theories*. Palo Alto: C.P.P. Books.
- Dawis, R. V. y Lofquist, L. H. (1984). *A psychological theory of work adjustment*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Eden, D. y Aviram, A. (1993). Self-efficacy training to speed reemployment: helping people to help themselves. *Journal of Applied Psychology*, 78, 352-360.
- Gottfredson, L.S. (1981). Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations. *Journal of Counseling Psychology Monograph*, 28 (6), 545-579.
- Guichard, J. (1993). *L'ècole et les représentations d'avenir des adolescents*. París: PUF.
- Guichard, J.(1995).*La Escuela y las representaciones de futuro de los adolescentes*. Barcelona: Laertes Psicopedagogía.
- Lucas, S. y Carbonero, M. A. (1999). *Escala de Madurez Vocacional en Educación Secundaria*. Tesis Doctoral no publicada, Universidad de Valladolid.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1992). *Secundaria Obligatoria. Orientación y Tutoría*. Madrid: Autor.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1995). *Curso de Formación para Departamentos de orientación*. Informe Técnico no publicado. Tordesillas (Valladolid).
- Rodríguez Diéguez, A. y Pereira, M. (1995). La educación para la carrera. Delimitación conceptual. En M. L. Rodríguez (Coord.), *Educación para la carrera y diseño curricular* (pp. 79-122). Barcelona: Publicacions Universitat de Barcelona.
- Super, D. E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. En D. Brown, L. Brooks y Associates (Eds.), *Career Choice and development: applying contemporary theories to practice*. San Francisco: Jossey-Bass.

