

LA GESTIÓN PERSONAL DE LA CARRERA Y EL PAPEL DE LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL. TEORÍA, PRÁCTICA Y APORTACIONES EMPÍRICAS

CAREER SELF-MANAGEMENT AND VOCATIONAL GUIDANCE. THEORY, PRACTICE AND EMPIRICAL CONTRIBUTIONS

Maria do Céu Teveira *

Universidade do Minho

Maria Luisa Rodríguez-Moreno **

Universidade de Barcelona

RESUMEN

En este artículo se aborda y discute el concepto de gestión personal de la carrera y su importancia en términos de empleabilidad profesional en la vida adulta. También se analizan las necesidades de gestión personal de carrera de los/las adultos/as emergentes, el rol y funciones de la orientación y los elementos que favorecen la gestión personal de la carrera, tratando específicamente el caso de las necesidades de orientación profesional no sexista en las mujeres. Por último, se presentan varios modelos de intervención para enseñar a las personas adultas el proceso de Gestión Personal de la Carrera, como ejemplo de buenas prácticas de intervención vocacional preventiva.

Palabras clave: Gestión de carrera, orientación profesional, adultez, orientación no sexista.

ABSTRACT

In this paper, we intend to address and discuss the concept of self career management and its importance for employability in adulthood. We will also discuss career management needs of emerging adults' and the role and functions of career counselors in its promotion. Finally, we present several models of intervention of the Self Career Management, as an example of good practices in career intervention in this realm, and for the group of emerging adults.

Key words: Career management, career guidance, adulthood, non-sexism.

* Doctora en Psicología Educativa, Profesora en la Escuela de Psicología. Universidade do Minho. Campus de Gualtar, Portugal. E-mail: ceuta@iep.uminho.pt

** Catedrática de Orientación Vocacional y Formación Profesional Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Facultad de Pedagogía, Universidad de Barcelona, España. E-mail: luisarodriguez@ub.edu

Introducción

Últimamente, la preocupación por el desarrollo profesional de las personas adultas es una constante en psicología vocacional y orientación profesional (Blustein, 2005, Brown & Lent, 2005, 2008) que se debe, en parte, a cambios complejos en el mercado laboral y en el mundo de los negocios. Sugerir intervenciones que contribuyan a ayudar a las personas a incorporarse de una manera efectiva al mercado de trabajo exige considerar las dinámicas más recientes del desarrollo de la carrera profesional y aceptar la importancia que ha alcanzado el concepto de gestión personal de la carrera, implícita o explícitamente, en los más variados contextos académicos y laborales. En este trabajo tendremos en cuenta, aunque muy brevemente, esos dos aspectos analizando también las intervenciones orientadoras que podrían ser efectivas en los planteamientos de futuro y especificando también el papel de la orientación no sexista.

La dinámica actual en los contextos laborales

El desarrollo de la carrera profesional, generalmente asociado al afán de las personas por promocionarse, al aumento de la responsabilidad y de la autonomía en el puesto de trabajo, a los salarios justos y a muchos otros beneficios conseguidos con la democracia, está cada vez más influido por variables empresariales de distinto signo. Nos referimos al aplanamiento de los niveles jerárquicos en las organizaciones, a la reducción del número de empleados (*downsizing*) y a las nuevas reestructuraciones estratégicas (fusiones, adquisiciones, salarios de eficiencia, deslocalizaciones, etc.) (Oliveira, 2005; Taveira, 2009; Savickas, 2008, Rodríguez-Moreno, 2006). Éstas son nuevas formas adoptadas por las organizaciones para responder con más eficiencia a los desafíos del desarrollo tecnológico, de la internacionalización y globalización de los mercados, de la entrada creciente de las mujeres en el mercado laboral, de la mayor diversidad cultural de la fuerza laboral, del envejecimiento de la población y de los complejos cambios en los valores y prácticas de las políticas sociales y de familia; cambios, por supuesto, detectados en muchos sectores de la actividad laboral (Greenhaus y Callanan, 1994; Harrington, 2007).

Ante este estado de cosas, los conceptos de flexibilidad, adaptabilidad, capacidad empresarial y “flexiguridad”, se revelan herramientas conceptuales de una estrategia política que pide de las empresas (especialmente pequeñas y medianas) que sean más capaces de adaptar su mano de obra a las nuevas condiciones económicas. Los empresarios deberían saber cómo formar y contratar a personas con habilidades para ser más productivas y adaptables a fin de mejorar la innovación y la competitividad. Muchos trabajadores están experimentando mayor autonomía de funcionamiento (al debilitarse los instrumentos formales de subordinación) pero, a la vez, mayor estrés, ya que la autonomía viene acompañada por el aumento de presiones informales, resultado del impacto del creciente desempleo. De hecho, muchas organizaciones están poco capacitadas para ofrecer, a largo plazo, oportunidades para la seguridad y/o para el empleo de sus trabajadores; el aumento del empleo sigue siendo atípico, precario e informal y la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres dista todavía de ser una realidad. Ambas carencias requieren acciones orientadoras sistemáticas y una mayor movilización de conocimientos, algunos de los cuales están en manos de la orientación profesional (Pedroso, Ferreira, Dornelas, et al., 2005).

Estas transformaciones laborales características del siglo XXI desafían las nociones tradicionales de carrera y de desarrollo profesional tanto en términos individuales como empresariales. En efecto, se detecta cierta urgencia por incentivar a las personas a que participen activamente en la gestión de su propia carrera y por enseñarles a construirla orientándose por proyectos de autoría personal. Esta filosofía constructiva (Rodríguez, Serreri y Del Cimmuto, 2010), se dirige a aumentar las capacidades de aprendizaje personal y a desarrollar el capital humano en el mercado garantizando la sostenibilidad de la sociedad desde el punto de vista económico, social y ambiental (Baruch, 2004; Guichard y Dumora, 2008; Oliveira, 2005). La gestión de la conducta personal es una forma proactiva y eficaz de socialización positiva en las organizaciones profesionales (Saks y Ashforth, 1996) asociada a la gestión de la ansiedad y del estrés laboral. La idea de carrera como proceso impulsado por objetivos y temas vitales y como proceso de creación de una identidad personal y social, sale reforzada en la literatura especializada (Savickas; 2008, Duarte, 2009 en prensa), donde el concepto de gestión de la carrera personal va tomando forma e importancia cada vez mayores, tanto en la psicología vocacional como en la psicología del trabajo.

El concepto de gestión personal de la carrera

El concepto de gestión personal de la carrera (GPC) ha sido objeto de gran variedad de definiciones. Arnold (1997), por ejemplo, la define como la intención de la propia persona —u otras— de influir en su desarrollo profesional o en el de otros. En el plano más personal, la GPC puede ser definida como un proceso continuo y regular, a través del cual las personas desarrollan, aplican y monitorizan sus objetivos y estrategias de carrera (Greenhaus y Callanan, 1994; Gutteridge, 1986). La GPC implica ciclos de *exploración, conocimiento, establecimiento de metas, estrategias y evaluación* en el contexto de la carrera y propone un enfoque para la solución de problemas y de toma de decisiones profesionales. Desde esta perspectiva, la gestión de la carrera es tanto o más eficaz cuanto más contribuye a aumentar la compatibilidad percibida entre aspiraciones, objetivos y competencias individuales y empresariales.

La *exploración de la carrera* está relacionada con el conocimiento y la comprensión de uno mismo y del medio ambiente; la *toma de conciencia de la carrera profesional* es la base de los objetivos y estrategias de carrera a adoptar para fijar *objetivos* claros y realistas y éstos son el resultado de la carrera que la persona desea alcanzar orientando la acción al centrarla en el contexto personal. Su secuenciación puede hacer variar la participación y el compromiso con el trabajo. Los comportamientos *estratégicos de carrera* comprenden conductas como pueden ser: mantenimiento de la competencia, ampliación de la participación en el trabajo; aumento del tiempo y del esfuerzo empleados en él; desarrollo de habilidades mediante la capacitación y la participación en redes sociales, en fin, la participación en la política de la organización (Greenhaus y Callanan, 1994, pp. 25-26). La *evaluación* de la construcción de un plan de carrera se relaciona con el uso de *feedback*, de preferencia constructivo, acerca de comportamientos específicos, estrategias más amplias y progreso hacia aquellos objetivos que las personas se han planteado.

Algunos modelos propuestos para enseñar a gestionar la carrera

Zella King (2001, 2004), parte de la teoría del ajuste profesional de Crites (1969, 1976) y presenta un modelo teórico de la GPC, similar al modelo de los ya citados Greenhaus y Callanan. Considera la necesidad de adaptabilidad de quien opte tanto por carreras tradicionales como por no tradicionales e incluye otras contribuciones más recientes como las perspectivas cognitiva y social de la carrera profesional aportadas por Lent y Brown (2003); Kossek y colaboradores (Kossek, Roberts, Fisher y DeMarr, 2006), modulan la GPC con planteamientos sobre la regularidad con la que cada persona busca información, planifica y trata los problemas de carrera y de toma de decisiones, e incluyen dos tipos de comportamiento: la búsqueda de información sobre su progreso y la preparación para la movilidad en el mismo –o en otro– empleo. En un estudio posterior, Rabee y colegas (Rabee, Frese y Beehr, 2007), utilizaron la teoría de la autoregulación de la acción para diseñar una intervención de GPC basada en el concepto de iniciativa personal. Se va avanzando, así, en una dirección en la que los individuos deben asumir cada vez más su responsabilidad en la gestión de su propia carrera, aunque en muchos casos han de ser apoyados por las propias organizaciones a través de la oferta de programas *ad hoc* (Oliveira, 2005).

Intervención y orientación en la gestión de personal de la carrera

En general, los servicios de GPC suelen ofrecerse en las instituciones educativas, especialmente de educación superior, en organizaciones empresariales (particularmente en los departamentos de gestión de recursos humanos) y en diversos servicios privados, y se dirigen a los adultos emergentes con el objetivo de prepararlos para la transición al mercado laboral, la toma de decisiones de carrera eficaz y la previsión de la jubilación.

En las instituciones educativas, las sesiones de orientación vocacional, las tutorías, los seminarios estructurados de carrera, los sistemas de información profesional y el *counseling*, son los métodos de intervención más utilizados. En la educación superior, estas actividades no siempre forman parte de una estrategia planificada de la educación para la carrera; al contrario, a veces son fruto de iniciativas más o menos voluntarias de algún orientador o tutor responsable de guiar a los estudiantes (Guichard, 2001; Huteau, 2001; Rodríguez-Moreno, 2002, 2008; Taveira y Silvério, 2008). Ejemplos conocidos de intervención son: la ayuda para la construcción del proyecto profesional, el *coaching*, el desarrollo de competencias, la formación específica o la concienciación hacia la igualdad de oportunidades (Baruch y Peiperl, 2000; Oliveira, 2005).

Algunos planes universitarios de desarrollo de la gestión personal de la carrera

En la Universidad de Barcelona, desde el grupo de investigación TRALS de la Facultad de Pedagogía, el doctor Rodríguez-Espinar (2004) en una decisiva monografía sobre la acción tutorial en la educación superior, contempla el modelo de desarrollo profesional del alumnado universitario para “asegurar la capacitación profesional y el ajuste al mercado laboral del universitario, en colaboración con el tutor de empresa”. De tal manera que en

un modelo de formación holística, las dimensiones intelectual cognitiva, afectivo-emotiva y social del alumnado, se complementan con la dimensión profesional que consiste (en palabras de los autores) “en contribuir a tomar conciencia de su propio itinerario curricular, a la elección de un proyecto profesional y el acceso a la profesión”. En la misma universidad, la profesora Rodríguez-Moreno (2002), lanzó dos años antes un modelo de orientación universitaria que incluye exhaustivos detalles sobre la planificación profesional y la construcción del proyecto vital y profesional del alumnado antes de proceder a entrar en el mundo del trabajo. Basándose en el mito del laberinto y en las aportaciones de los existencialistas franceses las fases que se proponen son: (a) Historia personal narrada; (b) Elaboración del concepto que el alumno/a tiene de sí mismo/a; (c) Construcción de la identidad social; (d) Conocimiento de las propias destrezas; (e) Didáctica de la construcción del proyecto; (f) Orientación continua en la elaboración del proyecto; y (g) Uso del portafolios como herramienta de autoanálisis.

TABLA 1. Plan de trabajo para desarrollar la conciencia de una mujer como líder. Enmarcado en la pregunta del DOTS: “¿Quién soy?”

Objetivos	Actividades a realizar	Recursos
Conciencia de las propias aptitudes o competencias: Soy mujer y soy capaz de supervisar el trabajo de los demás. Se trata de deshacer un estereotipo de género que indica lo contrario. Pase de una prueba de liderazgo	Entrevista con el orientador sobre las aptitudes propias para la dirección y la supervisión Narrativa acerca del interés por ejercer una profesión de supervisora relatando las razones	Tests psicométricos Entrevista Listados de comparación
Exploración del mundo laboral	Visita a una empresa en que trabaje una mujer supervisora Lectura de biografías de mujeres directivas	Programación de visitas Bibliografía Cuestionarios
Aplicación de la teoría aprendida	Estudio de las características de un/a directivo/a y relación del rendimiento académico propio con los requisitos ocupacionales de un/a inspector/a Experimento con trabajos de supervisión a tiempo parcial	Cuaderno de trabajo con los perfiles de un/a directivo/a Tablas comparativas Cuaderno de seguimiento Escala de evaluación Resúmenes escritos Esquema de discusión en pequeño grupo

En esa misma Universidad se lleva años utilizando para la enseñanza de las materias de *Información Académica y Profesional* y *Diagnóstico en Orientación Profesional* el modelo DOTS de Law y Watts (1977) presentado en sociedad en un Congreso de la IAIEVG en Ate-

nas. Las respuestas a las preguntas: ¿Quién soy? ¿Dónde estoy? ¿Qué voy a hacer? y ¿Cómo resolveré los problemas? presiden muchos de los modelos de infusión de la educación para la carrera en los *curricula* publicados hasta la fecha (Rodríguez-Moreno *et al.*, 1995). El modelo DOTS facilita la enseñanza de planes de carrera desde perspectivas no sexistas. La Tabla 1 muestra una ejemplificación a efectos didácticos:

La orientación y la educación desde la perspectiva no sexista son una herramienta fundamental en el desarrollo de las políticas emancipadoras de la mujer desde las aportaciones que actualmente se preconizan con las teorías de la justicia social en colaboración de toda la comunidad.

En la universidad catalana Ramon Llull, la doctora Gallego (1997) proponía en su tesis doctoral que en las universidades españolas se ofrecieran servicios garantes de planes de desarrollo de la carrera mediante: *La asistencia individualizada y en grupo a los alumnos/as*, para que consigan conocerse a sí mismos, su propia identidad, su propia autonomía y sus valores vitales y profesionales; *la colaboración con la comunidad universitaria*, permitiendo el desarrollo de cierta atmósfera de campus con el objeto de humanizar y de individualizar la vida académica y aligerar los problemas de la masificación; *la ayuda a las facultades y departamentos* en la elaboración de los programas y planes de estudio más allá de la instrucción, tratando de ayudar a los alumnos a comprender el sentido de sus vidas; y *la colaboración y asistencia con la administración* para adaptar los servicios de orientación universitaria a las demandas reales y a los problemas de la juventud. Por ejemplo, entre las más significativas, la búsqueda y obtención de un empleo. Según la autora, la orientación para la gestión del plan personal de carrera se ha de realizar en sesiones tutoriales, de asistencia individualizada y en grupo, y habría de ser conducida por fases (previamente validadas con grupos de control, Gallego, 1998).

En la Universidade do Minho, Portugal, *El Seminario Gestión de Personal de la Carrera* se está llevando a cabo desde 2006 (Taveira, *et al.*, 2006) en las formas A y B. Es el resultado de la práctica y consiste en un método de trabajo que permite formar a maestros y a estudiantes de Doctorado en Psicología Escolar y Psicología en la Formación en Estrategias de Intervención de GPC y en la evaluación de su eficacia.

Se trata de un programa de apoyo especializado, desarrollado por profesionales de la psicología, para motivar a los estudiantes a invertir más en la auto-gestión de carrera. El GPC se basa en la noción de adaptabilidad de Savickas (2005). Esta noción implica demostrar: (a) preocupación por el futuro, a través de actitudes y comportamientos de planificación, orientación para el futuro y un cierto optimismo sobre el mismo, la conciencia de las tareas y de las transiciones y opciones de carrera a tomar en el corto y mediano plazo; (b) aumento del control personal sobre su futuro, relacionado con las actitudes de responsabilidad, asertividad, disciplina, capacidad de toma de decisiones y adopción de una actitud de orientación más colectiva; (c) curiosidad por explorar posibles escenarios futuros y actitudes y comportamientos relacionados con la exploración de carrera; y (d) confianza en plantearse aspiraciones personales, es decir, capacidad de anticipar el éxito frente a obstáculos y los retos, siempre correlacionada con la autoestima, la auto eficacia, y el refuerzo. La tabla 2 presenta, esquematizadas, las sesiones de las formas A y B.

TABLA 2. Esquema de las sesiones de las Formas A y B.

FORMA A		FORMA B	
Módulos	Sesiones	Módulos	Sesiones
1	Inicio	1	Inicio
2	La historia de mi carrera	2	El curso de carrera
3	Mis decisiones	3	Reconocimiento y validación de las competencias de carrera
4	Explorando alternativas	4	Establecimiento de un proyecto de vida
5	Mi decisión de carrera más específica	5	Gestión personal del proyecto de vida
6	Concretando mi decisión		Final del trabajo y síntesis
7	Reflexionando sobre mi proceso de desarrollo	8	Finalizando mis reflexiones

El GPC-A incluyó una batería pre-test e otra post-test de *evaluación de resultados*, administradas a los participantes, y compuestas de los siguientes instrumentos de medida: *Escala de Exploración Vocacional* (Taveira, 1997, adaptación del *Career Exploration Survey*, de Stumpf, Colarelli & Hartman, 1983); *Inventario de Madurez Vocacional o Career Development* de Super e colaboradores (CDI, Super, Thompson, Lindeman, Jordaan & Myers, 1981; adaptación de Ferreira Marques y Caeiro, 1982); *A Mina Situación Vocacional (MVS)*; Holland, Daiger & Power, 1980, adaptación de Silva, 1997); y también la *Escala Multidimensional para la Evaluación de Resultados de Intervención Vocacional* de Spokane (1991; traducida en 2006 por Araújo y Taveira).

Para evaluar el *proceso de intervención* del GPC-A, se usó la *Lista de verificación de las reacciones cognitivas a la interacción de ayuda* de Hill, Spiegel, y Tichenor (1988) - administrada a los sujetos al final de cada módulo; y para *evaluar la eficacia da intervención* se llevaron a cabo diferentes estudios de diseño cuasi-experimental, con pre-test, post-test y seguimiento de seis semanas con dos grupos (experimental y control) y estudios y análisis cualitativos para evaluar los resultados y el proceso de los seminarios (Loureiro, Pinto y Taveira, 2009; Taveira y Pinto, 2008). El GPC-B siguió el mismo modelo de intervención del GPC-A. Sus resultados y el proceso de intervención se evaluaron con las mismas escalas del programa GPC-A.

En un primer estudio piloto del Seminario GPC-A, se compararon los valores obtenidos por los estudiantes (N=34) en cada una de las dimensiones de *la exploración y madurez vocacional*, en el pre- y post-test, que arrojaron datos en la dirección deseada en todos los componentes de la exploración de la carrera (prueba de Wilcoxon, con $p < 0,05$). Después del

seminario GPC-A, los estudiantes mostraron una visión más positiva del mercado de trabajo, más confianza en sí mismos, atribuyendo más valor instrumental a la exploración de carreras y menos ansiedad e indecisión en la toma de decisiones. Las otras medidas presentaron variaciones estadísticamente significativas entre el pre y o post-test.

Actualmente se están desarrollando otros estudios de eficacia del GPC-A con cerca de 200 estudiantes de máster y otros tantos de un grupo de control. En cuanto a la *eficacia de la intervención* profesional, los resultados muestran que, en términos de comparación dentro del grupo, el grupo experimental ha obtenido cambios estadísticamente significativos en las tres dimensiones de la escala CES -creencias, comportamientos y reacciones a la exploración de la carrera. La *evaluación de la calidad del proceso de ayuda* en los Seminarios GPC-A y B, también demostró, entre otras cosas, mayor reconocimiento de los sentimientos por los participantes, mayor tranquilidad, percepción de aceptación por el psicólogo, sentimientos de seguridad más elevados, mejor autoconocimiento y conocimiento de la información y de las estrategias relativas para la solución práctica de problemas, aunque los cambios en las reacciones de los usuarios sólo resultaron estadísticamente significativos en la reacción comprensión ($p=0,014$) para el grupo GPC-A, y en la reacción de confianza ($p=0,03$) para el grupo GPC-B (Loureiro, Pinto y Taveira, 2009).

Hemos comprobado que esta intervención se va transformando progresivamente de ser una metodología de trabajo a constituir una línea de investigación aplicada en Psicología Vocacional y en Orientación Profesional que podrá ofrecer contribuciones al estudio de la gestión personal de la carrera y al estudio de la eficacia de las intervenciones de carrera en niveles de enseñanza superior.

Conclusiones

La actitud proactiva y de reflexión sobre la propia carrera puede ser un medio efectivo para que las personas adultas se enfrenten a la transición al mercado de trabajo. Las universidades pueden ser un agente de gran eficacia en ese proceso, ofreciendo servicios de apoyo a la gestión personal del desarrollo de la carrera de sus estudiantes y profesionales. En este contexto, y en el marco de los nuevos planes de Bolonia, son recomendables los seminarios de gestión personal de la carrera, porque motivan —tanto a mujeres como a hombres— a planificar su futuro profesional en situaciones críticas de transición al mercado laboral. Será necesario, sin embargo, profundizar aún más tanto teórica como empíricamente en las virtualidades del concepto, en las modalidades de intervención, en las diferencias individuales en este ámbito y en la creación de recursos de fácil aplicación y económicos para la gestión personal de la carrera. También es importante iniciar un trabajo en profundidad y en extensión para suministrar ayuda a las personas adultas no universitarias o postuniversitarias en el desarrollo de su carrera y balance de competencias.

Referencias Bibliográficas

- Arnold, J. (2007). *Managing careers into the 21st century*. London: Paul Chapman.
Baruch, Y. (2004). *Managing Careers. Theory and Practice*. Harlow: Prentice-Hall.

- Baruch, Y. (2006). Career development in organizations and beyond: Balancing traditional and contemporary viewpoints. *Human Resource Management Review*. 16 (2), 125-138.
- Baruch, Y. y Peiperl, M. (2000). Career management practices: an empirical survey and implications. *Human Resource Management*. 39 (4), 347-66.
- Blustein, D. (2005). *The psychology of working. A New Perspective for Career Development, Counseling, and Public Policy*. New Jersey: LEA.
- Brown, S.D. y Lent, R. (ED.) (2005). *Career development and counseling. Putting theory and research to work*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Brown, S.D. y Lent, R. (ED.) (2008). *Handbook of counseling psychology*. New Jersey: John Wiley & Sons. (4ª ed.).
- Crites, J.O. (1969). *Vocational psychology*. N.Y.: McGraw-Hill.
- Crites, J.O. (1976). A comprehensive model of career adjustment and development. *Training and Developmental Journal*. 36, 20-28.
- Duarte, M.E. (2009). The psychology of life construction. *Journal of Vocational Behavior*: (en prensa).
- Ferreira-Marques, J.H. y Caeiro, L.A. (1979). *Inventário de Desenvolvimento Vocacional (CDI) em Portugal. Estudo preliminar*. Biblos, 55, 501-513.
- Gallego, S. (1997). *L'orientació universitària: Una proposta d'intervenció*. Tesis doctoral inédita. Barcelona: Universidad Ramon Llull.
- Gallego, S. (1998). *Cómo realizar la planificación de carrera*. Barcelona: Laertes.
- Greenhaus, J.H. y Callanan, G.A. (1994). *Career management*. Orlando, FL: Harcourt Brace College Pb.
- Guichard, J. y Dumora, B. (2008). A constructivist approach to ethically grounded vocational development interventions for young people. En J.A. Athanasou y R.V. Esbroeck (ED.). *International handbook of career guidance*. (pp. 187-208). Berlin: Springer Verlag.
- Guichard, J. (2001). A Century of Career Education: Review and Perspectives. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*. 1 (3), 155-176.
- Gutteridge, T.G. (1986). Organizational career development systems: The State of the practice. En D.T. Hall y Assoc., *Career development in organizations*. (pp. 59-94). San Francisco: Jossey Bass.
- Harrington, B. (2007). *The work-life evolution study*. Boston: Boston College Center for Work and Family.
- Hill, C.E., Spiegel, S.B. y Tichenor, V. (1988). Development of a system for assessing client reactions to therapist intervention. *Journal of Counseling Psychology*. 35 (1), 27-36.
- Holland, J.L., Daiger, D.C. y Power, P.G. (1980). *My vocational situation: Description of an experimental diagnostic form for the selection of vocational assistance*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Huteau, M. (2001). The Evaluation of Methods in Career Education Interventions. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*. 1 (3), 177-196.
- King, Z. (2001). Career self-management: A framework for guidance of employed adults, *British Journal of Guidance and Counseling*. 29 (1), 65-78.
- King, Z. (2004). Career self-management: Its nature, causes and consequences. *Journal of Vocational Behavior*. 65 (12), 112-133.
- Kossek, E.E., Roberts, K., Fisher, S., y Demarr, B. (2006). Career self-management: A quasi-experimental assessment of the effects of a training intervention. *Personnel Psychology*. 51 (4), 935-960.

- Lent, R.W. y Brown, S.D. (2003). *A social cognitive model of educational and vocational satisfaction*. Manuscrito no publicado. MD: University of Maryland, College Park.
- Loureiro, N., Pinto, J.C. y Taveira, M.C. (2009). *Avaliação das reacções dos clientes ao processo terapêutico*. X Congresso Internacional Galego-Portugues de Psicopedagogia, Braga, 9-11 Septiembre.
- Law, W. y Watts, A.G. (1977). *Schools, Careers and Community*. London: Church Information Office.
- Oliveira, T.B. (2005). *Gestão de Carreiras. Seminário de Investigação*. (Policopiado). Braga: IEP. Universidade do Minho.
- Pedroso, P., Ferreira, A.C., Dornelas, A., Estanque, E., Centeiro, M., Novo, A. y Henriques, M. (2005). *Acceso ao emprego e mercado de trabalho. Formulação de políticas públicas no horizonte de 2013*. Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra, Relatório Final.
- Pinto, J.C. y Taveira, M.C. (2009). (en revisión). Self-career management: intervention with research Grant Holders. *European Journal of Education and Psychology*.
- Raabe, B., Frese, M. y Beehr, T.A. (2007). Action regulation theory and career selfmanagement. *Journal of Vocational Behaviour*. 70 (2), 297-311.
- Rodríguez-Espinar, S. (Coord.) (2004). *Manual de tutoría universitaria. Recursos para la acción*. Barcelona: Octaedro / ICE. Col. Educación Universitaria.
- Rodríguez-Moreno, M.^a L. (2002). *Hacia una nueva orientación universitaria. Modelos integrados de acción tutorial, orientación curricular y construcción del proyecto profesional*. Barcelona: Servei de Publicacions de la Universitat de Barcelona.
- Rodríguez-Moreno, M.^a L. et al. (2005). Educación para la carrera y diseño curricular. Barcelona: Servei de Publicacions de la Universitat de Barcelona.
- Rodríguez-Moreno, M.^a L. (2006). *Evaluación, balance y formación de competencias laborales transversales*. Barcelona: Laertes.
- Rodríguez Moreno, M.^a L. (2008). A educação para a carreira: aplicações à infância e adolescência. En M.C. Taveira y J.T. Silva (Coords.). *Psicologia Vocacional: Perspectivas para a intervenção*. (pp. 29-58). Coimbra: Imprensa da Universidade.
- Rodríguez-Moreno, M.L., Serreri, P. y Del Cimmuto, A. (2010). *Desarrollo de competencias. Teoría y práctica*. Barcelona: Laertes.
- Saks, A.M. y Ashforth, B.E. (1996). Proactive socialization and behavioral selfmanagement. *Journal of Vocational Behaviour*, 48 (3), 301-323.
- Savickas, M.L. (2005). The theory and practice of career construction. En S.D. Brown, y R.W. Lent, *Career Development and Counseling: Putting theory and research to work*. (pp. 42-70). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Savickas, M.L. (2008). Helping people choose jobs: A history of the guidance profession. En J.A. Athanasou y R.V. Esbroeck (ED.). *International handbook of career guidance*. (pp. 97-114). Berlin: Springer Verlag.
- Silva, J.T. (1997). *Dimensões da indecisão da carreira. Investigação com adolescentes*. Tesis doctoral no publicada. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade de Coimbra.
- Spokane, A.R. (1991). *Career Intervention*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Stumpf, S.A., Colarelli, M. S., y Hartman, K. (1983). Development of the Career Exploration Survey (CES). *Journal of Vocational Behaviour*. 22 (2), 191-226.
- Super, D.E., Thompson, A.S. y Lindeman, R.H. (1985). *Adult Career Concerns Inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

- Taveira, M.C. (1997). *Exploração e desenvolvimento vocacional de jovens. Estudo sobre as relações entre a exploração, a identidade e a indecisão vocacional* Braga: Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho.
- Taveira, M.C. (2009). *Promoción de la empleabilidad profesional en la vida adulta. El papel de los Seminarios de Gestión Personal de la Carrera*. Conferencia dictada en el X Seminari Permanent i Internacional d'Orientació Professional. Barcelona: Departament MIDE, Facultat de Pedagogia. Universitat de Barcelona. (no publicada). Noviembre 2009.
- Taveira, M.C. (Coord.), Araújo, A., Silva, D., Afonso, F., Faria, L., Loureiro, N. y Pinto, J.C. (2006, 2007). *Gestão Pessoal da Carreira. Versões A y B. Manual*. Consulta Psicológica Vocacional. Serviço de Consulta Psicológica e Desenvolvimento Humano. Braga: Escola de Psicologia. Universidade do Minho.
- Taveira, M.C. y Pinto, J.C. (2008). Gestão pessoal da carreira no ensino superior. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 60, 3 (versión electrónica). Consulta en: <http://146.164.3.26/seer/lab19/ojs2/index.php/ojs2/article/viewFile/331/273>
- Taveira, M.C. y Silvério, J. (2008). (Coord.). *Intervenção psicológica no ensino superior*. Braga: Serviço de Consulta Psicológica e Desenvolvimento Humano. Universidade do Minho.

Fecha de recepción: 11-01-2010

Fecha de revisión: 22-01-2010

Fecha de aceptación: 07-05-2010