



PSICOLOXÍA VOCACIONAL E PROGRAMAS DE ORIENTACIÓN PROFESIONAL: ASPECTOS CONCEPTUAIS BÁSICOS

Manuel OJEA RÚA

Camilo Isaac OCAMPO GÓMEZ

Universidade de Vigo

Sonia FERRO CID

Equipo de Orientación Específico Provincial de Ourense

RESUMO

Os programas de educación para a carreira, sobre todo aqueles que están baseados no concepto evolutivo da madurez e a conducta vocacional, teñen como obxectivo básico promover a toma de decisións das persoas para a transición á vida adulta e utilizan o desenvolvemento do concepto de si mesmo como un elemento relacional básico para a futura toma de decisións académica e profesional dos xoves.

Pero, a persoa apréndese de e na experiencia, esta aprende (autoaprende) do que fai e do resultado das súas accións, sendo o curso de acción o concepto clave no que consiste a persoa como suxeito activo (cognitivo). Polo que, a construción do autocoñecemento é un proceso dinámico caracterizado pola propia acción persoal no contexto no que se desenvolve o suxeito, o que recomenda a busca de modelos educativos globais, favorecedores dunha planificación educativa caracterizada por un proceso interactivo entroncado na realidade mesma, onde, por outra banda, sitúanse as metas que ditos programas queren conseguir.

Desde este punto de vista, os proxectos de traballo implican un modelo de educación total que constitúen unha alternativa importante na procura dunha axeitada educación para a carreira.

INTRODUCCIÓN

A orientación educativa e profesional no marco da actual Reforma (1990) enténdese como un proceso que comeza desde a escolarización do neno e remata ó finalizar as ensinanzas non universitarias (diríamos que tamén inclúen estas). Trátase, en fin, “dun proceso global que integra aspectos relativos ó desenvolvemento persoal, ós procesos de enseñanza-aprendizaxe e á toma de decisións. Esta última debe capacitar ós estudantes para, perante as distintas alternativas, optar de forma fundamentada e responsable pola modalidade académica ou profesional que máis se adapte ou conveña ós seus intereses e características” (Decreto 120/1998, da Xunta de Galicia).

Consonte con esta fundamentación, o devandito Decreto crea os Departamentos de

Orientación nos centros e, a nivel externo, os Equipos de Orientación Específicos. No establecemento das súas funcións (Orde da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria de 24 de xullo/1998) recóllese a intencionalidade inclusoria da orientación no currículo mesmo, de xeito que os diferentes niveis da orientación (Titoría/ DO/ EOE) convértense en subsistemas do sistema educativo, sendo a orientación, en sí mesma, educación.

O reto dos profesionais da orientación baséase, pois, na búsqueda de modelos educativos que integran os conceptos básicos da acción orientadora no currículo escolar. O currículo vese entón enriquecido cualitativamente que non incrementado en novos compartimentos estanco de contidos separados, pero sobre todo porque non podería ser doutra forma cando se trata do desenvolvemento persoal dos individuos, xa que existe a comprensión interactiva deste no medio (socioeducativo) no que se desenvolve.

MARCO CONCEPTUAL

Co fin de proporcionar un marco persoal que axude ós xoves, e a tódalas persoas en xeral, a facilitarlles a adquisición de habilidades para ingresar no mundo do traballo, así como a comprometerse activamente coa comunidade, a educación para a carreira (Herr, 1969; 1972) asume un matiz de comprensividade curricular (Gysbers e Henderson, 1988), que contén, tanto unha parte integrada como un compoñente independente do programa educativo xeral. Isto comporta o deseño de programas comprensivos institucionais que permiten recoller subprogramas específicos de educación e orientación para a carreira (Rodríguez Moreno, 1992).

O movemento de educación para a carreira contribuíu a formar un forte vehículo entre as actividades formativas e a vida activa. Así, fronte ó tradicional abismo entre os contidos académicos e as necesidades profesionais,

este movemento, que constitúe, por outra banda, a base da actual Reforma Educativa, relaciona ámbolos dous conceptos, de xeito que, como di Hoyt (1975; 1977), esta pretende proporcionar as habilidades de tipo académico, de toma de decisións, de búsqueda de traballo, de hábitos e valores profesionais.

Hoyt (1975) define a educación para a carreira como a totalidade de experiencias polas que unha persoa aprende que é o traballo e comprométese con el, asimilándoo como un modelo de vida. Este concepto foi logo ampliado por Watts (1979) quen incorpora un novo obxectivo ós indicados anteriormente, que ven definido pola preparación para a transición.

Herr e Cramer (1992: 37) definen este movemento baixo as seguintes características: "1) aproximar a escola á sociedade, 2) relacionar o programa escolar coas necesidades dos alumnos para que poidan proporcionar coñecementos activos na sociedade, 3) proporcionar oportunidades para a orientación e o desenvolvemento vocacional, 4) extender a educación máis alá da escola, 5) dotar ó alumno de actitudes, destrezas e coñecementos para enfrentarse ós cambios acelerados da sociedade, e 6) eliminar a distinción entre a educación académica e a educación con fins profesionais.

Tódolos programas teñen, pois, como obxectivo principal a facilitación da madurez vocacional como preparación para a vida adulta, como mostra a seguinte análise.

1. PROGRAMAS DE EDUCACIÓN PARA A CARREIRA

Os diferentes modelos de educación para a carreira, se ben diferencian metodolóxicas, nos aspectos sustanciais son semellantes.

O modelo estadounidense (do que se destaca o MCGP –*Programa de Orientación Comprensiva de Missouri*- de Gysbers (1978) e Gysbers e Moore (1974; 1981), presenta os

seguintes presupostos básicos: 1) estreitar a relación entre a escola e a comunidade, 2) relacionar o programa escolar coas necesidades do alumnado, 3) promover as oportunidades para a orientación e o desenvolvemento a tódalas persoas, 4) extender o proceso de orientación máis alá da escola, 5) promover a flexibilidade nas actitudes, destrezas e coñecementos, e 6) eliminar a distinción entre a educación con propósitos profesionais e a educación xeral e académica.

Para acadar estes obxectivos, o modelo propón atender ó principio de globalización e individualización, tanto en canto á responsabilización de tódolos axentes da comunidade como á amplitude das metas do programa, así como ten en conta as necesidades individuais dos estudantes, a través de procedementos de infusión curricular na planificación dos centros educativos.

O modelo canadense (Pelletier, Noiseux e Bujold, 1974), propón un proceso mixto que, ben integrado, totalmente, no currículo, ben de xeito paralelo, baseado nas teorías de desenvolvemento vocacional e da aprendizaxe ó fin de obter: 1) actitudes de planificación e de exploración da carreira, 2) concepto vocacional do sí mesmo, 3) mellor coñecemento das posibilidades do mundo escolar e profesional, 4) procedementos para a toma de decisións e técnicas de consecución e conservación do emprego.

Dentro dos modelos europeos, o británico (Law e Watts, 1977); o alemán (Kledzik, 1985); o francés (Guichard, 1988); ou o belga, entenden a educación para a carreira como un proceso para desenvolver ó longo de toda a escolaridade, co fin de adquirir os seguintes dominios básicos: 1) coñecemento de sí mesmo, 2) coñecemento do mundo laboral, 3) toma de decisións, 4) formación de transición ó emprego, e 5) prepararse para aprender ó longo de toda a vida.

En España existen, así mesmo, traballos ó efecto. Entre eles cabe citar o de Álvarez Rojo

(1991), “Tengo que Decidirme” (TDQ), que se fundamenta nas teorías evolutivas da madurez vocacional, cos obxectivos xerais seguintes: 1) sensibilizar ós estudantes sobre a necesidade de reflexionar sobre o seu futuro, 2) entrenamiento básico no coñecemento do sí mesmo, 3) entrenamiento na toma de decisións, 4) desenvolver as destrezas e as habilidades cognitivas necesarias, 5) formar actitudes diante da ocupación e do desenvolvemento profesional, 6) analizar o mundo laboral.

Para acadar os devanditos obxectivos, nos programas empréganse unha metodoloxía constructivista activa que fomente o desenvolvemento da aprendizaxe significativa, funcional e activa, a través da interacción colectiva en pequenos grupos e o traballo autónomo.

Desde a perspectiva da educación para a carreira, o que se pretende a través da orientación profesional é (Hoyt (1987): 1) promover e implementar no sistema educativo aspectos de desenvolvemento curricular, 2) equiparar ás persoas con destrezas de empleabilidade, adaptabilidade e apoio, 3) axudar ás persoas no autoconhecimento, exploración e toma de decisións da carreira, e 4) reformar a educación para infundir conceptos da carreira nas clases. En consecuencia, é, pois, conveniente elaborar un currículo centrado nos conceptos profesionais e laborais, a través, entre outros aspectos de: 1) realizar toda a actividade por medio de centros de interese, 2) tódalas actividades deberan partir do consenso de equipos de traballo considerando o centro educativo en sí mesmo como motor das innovacións emprendidas (Fullan, 1994; Fullan e Hargreaves, 1991; Herbert e Mandin, 1996; West e Sarkees, 1995), 3) relacionar a teoría e a práctica, integrando no currículo as prácticas laborais (Law, 1981; Rodríguez, 1988; Watts, 1979; Watts e Herr, 1976).

A pesar das diferencias entre os modelos existentes, en xeral a súa estrutura fai referencia a tres elementos básicos: 1) o coñecemento de si mesmo, 2) o coñecemento do

mundo laboral e preparación para a vida activa e 3) un proceso de toma de decisións. Deste xeito, o autoconhecimento ou concepto de si mesmo convértese, como xa espuxera Super (1951), nun elemento determinante na elección vocacional, a través dun proceso de clarificación e traslación do concepto ós termos vocacionais.

2. OBXECTIVOS XERAIS DOS PROGRAMAS. O PROGRAMA TQD

Centrando este estudio no programa “Tengo Que Decidirme” de Álvarez Rojo (1991), amplamente difundido nos centros de educación secundaria, obsérvase, por exemplo, que os contidos do programa fan referencia a: 1) “a miña situación persoal”, que persegue unha aprendizaxe do coñecemento de si mesmo e da súa realidade familiar, 2) a profesión e o mundo do traballo, que pretende a análise das características do mercado de traballo, 3) o mundo dos estudos, encol das posibilidades de formación que oferta a sociedade, e 4) “Tengo que decidirme”, coma a asimilación dos procesos anteriores para unha toma de decisións consecuenta.

Para acadar estes principios, TDQ emprega unha metodoloxía de descubremento experiencial (Ausubel, 1983) derivada do cognitivismo e froito de autores como Piaget, Bruner ou Vygotsky. Espérase que os estudantes, a través da interacción grupal, a facilitación e a animación titorial, aprendan quen son, cal é o mundo que os rodea, constrúan habilidades de resolución de problemas e, consecuentemente, a partir do coñecemento construído, realicen unha axeitada toma de decisións.

En efecto, nunha avaliación do programa TQD (Cruz, 1997), obsérvase que a valoración xeral dos docentes concorda coa opción denominada “normal”, sendo destacable que tódolos profesores consideran que o programa foi útil para que os alumnos se coñezan mellor (o 55, 5% e o 44, 4% respectivamente consi-

deran que o programa axudoulles “bastante” ou “moito” no desenvolvemento dos aspectos traballados). Esta percepción positiva é tamén recollida polos propios estudantes, mentres que as valoracións amósanse máis baixas en ambos colectivos respecto ó coñecemento sobre procedementos de toma de decisións.

Agora ben, a percepción que o profesorado e o alumnado manifesta cara a eficacia do TQD nos procesos de autoconhecimento ten como punto de partida a existencia dun concepto de sí mesmo como algo estático que espera ser descuberto (coñecido) pola persoa mediante o transcurso da aplicación do programa.

3. O CONCEPTO DE SI MESMO

En efecto, o concepto de si mesmo debe considerarse un esquema (Markus, 1977; Neisser, 1976) non só diferente doutras estruturas cognitivas, senón como a estrutura central e primeira a través da cal flúe a información. Scriven (1966) mantén que o si mesmo é a primeira estrutura organizativa en aparecer no procesamento da información e, polo mesmo, o determinante central do mesmo.

O autoconhecimento, como toda actividade cognitiva, é unha actividade en proceso, en devir. Non consiste nun acto único, indiferenciado e instantáneo, senón que consta de varios actos desplegados en secuencia (de acción), artellados e interrelacionados.

Aínda sen acudir a modelos de procesamento da información, o coñecemento de sí mesmo é un proceso e, como tal, ten que ser realizado no tempo, coa duración e sucesión dos elementos que o integran. L’Écuyer (1985), por exemplo, realizou un amplo estudio sobre o proceso de modificación das percepcións centrais e secundarias nas persoas entre os 3 e os 20 anos de idade e establece que na construción deste proceso cambiante existe unha colaboración relacional inseparable entre o individuo e a sociedade.

Se “a persoa é o que fai” no momento dun concepto secuencial e principio de acción e non un mero produto ou resultado da experiencia pasada. A súas características son a dinamicidade, a intencionalidade, a unidade interna, a globalidade, o autodesenvolvemento, a determinación social e a significación persoal. Non se trata, pois, só dunha individualidade illada, senón dun individuo en sociedade e inxerto no marco dunha actividade conxunta social que se define a si mesmo pola súa actuación sobre o mundo externo. Pero o suxeito axente non actúa unicamente sobre o mundo externo, e non só se involucra nun proceso de construción debido a influencias de tipo exterior; ademais diso, como di Harre (1982), intervén sobre si mesmo e constrúese a si mesmo mediante patróns de acción aberta que se autotranscende e se auto-supera na novidade e no cambio.

Estas accións abertas xeneran unha progresión comportamental xalonada polos fitos dunhas metas sucesivamente logradas. Os logros persoais son sempre, nalgunha medida autoloxros (autorrealizacións), que constitúen un proceso de formación da persoa baixo unha perspectiva sobre a personalidade mesma como proceso, como devir, como chegar a ser, facerse, como construción ou creación en acto.

Gergen (1981) no seu modelo explicativo de construción do autocoñecemento, atribúe ó *self* dúas funcións básicas: 1) xerar sentido e aceptabilidade dentro dunha cultura ou subcultura, e 2) negociar un lugar e un aprecio positivo dentro do medio social. Sen a participación en e do medio social perde significación a construción do autocoñecemento, do autoconcepto, a autoestima, en canto constitúen a estrutura e funcionamento das autorrepresentacións na construción do sí mesmo.

A persoa, entón, créase, “faise” nun sentido real, obxectivo e material e non só sobre convencións verbais ou mentais. A súa xénese ten lugar a través de procesos de maduración e aprendizaxe ó longo de toda a vida a través do curso aberto da acción. E ese mesmo curso

constrúese e, pola súa mediación, o suxeito axente fórmase, fabricase, sendo a persoa suxeito axente á vez que é obxecto desa forza (Asmolov, 1983; Lomov, 1982; Magnusson e Törestad, 1993; Radzikhovskii, 1984).

A persoa pois apréndese de e na experiencia, aprendemos do que pasa, do que nos pasa, pero aprendemos sobre todo do que nós mesmos facemos e do resultado das nosas accións, sendo o curso de acción no que consiste a persoa como suxeito activo tamén curso de aprendizaxe e da construción da personalidade.

Esta visión da persoa como procesador activo e non só como sistema homeostático de redución de tensións acrecenta o interese polo estudio cognitivo dos procesos e non só de dimensións máis ou menos estáticas que puideran definir a unha persoa e sobre a base da cal ela mesma actuaría. Entón, o reto é especificar progresivamente os procesos que representan os intentos activos dun suxeito para comprender o mundo, tomar o control e acadar a súas metas (Cantor e Zirkel, 1990).

Hasta certo punto este modelo de resolución de problemas descansa sobre unha meta a lograr e unhas estratexias mediadoras do suxeito cognitivo (activo). O concepto de meta e, complementariamente a este concepto, o concepto de plan elaborado polas persoas para acadar tales metas, proporciona un medio satisfactorio para expoñer as características dinámicas e cognitivas da conducta humana. Un plan persoal, como di Littel (1983), supón unha anticipación cognitiva da relación entre a propia conducta, a espacialidade, a temporalidade e os propios valores e metas poñendo de manifesto a idea de Kaplan (1983) da compatibilidade persoa-ambiente de xeito dinámico.

4. GLOBALIZACIÓN CURRICULAR

A persoa necesita vehículos reais de acción propios sobre os cales actuar e así crearse e construírse a si mesma, sendo esta (a

persoa), o ambiente no que se desenvolve e os ámbitos sobre os que actúa cambiantes continuamente e reciprocamente.

Faise pois necesario dirixir os esforzos educativos cara a planificación de procesos de acción propios sobre os que os estudantes poidan actuar antes que repensar estáticamente o *self* como propoñen os actuais programas de educación e orientación para a carreira.

Sendo precisamente o obxectivo final a toma de decisións para a vida, a acción non pode desvincularse desta como realidade propia de traballo, polo que son propostas de maior interese a planificación educativa dun proceso máis amplo enmarcado nos denominados proxectos de traballo dos que, a educación para a carreira, constitúe unha parte esencial dos obxectivos propios do currículo escolar.

Estes recollen, entre outros, dos tipos de programas específicos: 1) a fusión de programas de *servicios interactivos coa comunidade* (Appel e Beane, 1997; Blyth e Siato, 1996; Horvath, 1999; Lowe, 1995; McPherson, 1997), e 2) programas baseados no proceso de *resolución de problemas* (Bianchi, 1980; Harris e outros, 1999; Martínez, 1991; Rivas e Ardit, 1990; Sánchez, 1993; Varios Autores, 1983).

Precisamente, nos proxectos de traballo (Dewey, 1989; Hernández e Ventura, 1992; Monereo, 1995; Ventura, 1996; Ventura e Hernández, 1995) a atención céntrase na actuación, no que o grupo decide sobre qué tema quere traballar, que quere coñecer sobre o tema, e sobre el comenza a buscar información polo medio da interacción, onde o seu obxectivo está máis centrado en darlle resposta ás preguntas planificadas que como deben tratarse estas. Os proxectos de traballo serían outra forma de denominar ós “centros de interese”, e constitúen unha nova forma de responder á necesidade de globalización curricular, xa que experiencia e coñecemento son un só proceso que deberán levar a asumir a realidade como unha totalidade.

Deste xeito, os proxectos de traballo requiren dunha nova estrutura de funcionamento que permite unha mellor organización da información e apertura das escolas e, sobre todo, a participación compartida de todo o proceso de ensinanza-aprendizaxe (Hoover e Kindsvatter, 1997; LeBlanc e Skruppa, 1997).

Neste senso, os proxectos de traballo dirixense cara a planificación dun proceso educativo caracterizado pola capacidade de acción real dos propios individuos, a través da súa participación activa na comunidade social, na que, ademais, atópanse as metas-obxectivo que se pretenden. Os programas interactivos no entrenamiento de habilidades de toma de decisións e resolución de problemas deben complementar ás prácticas educativas globais (Bradley e Jarchow, 1998), pero nunca substituílas. O seu fin último é precisamente facilitar o achegamento da vida e a escola da maneira máis natural posible xenerando as estratexias necesarias que faciliten o desenvolvemento simultáneo nos devanditos ámbitos.

Ojea (2000) nunha investigación que pon en práctica un proceso educativo a través de proxectos de traballo, co fin de mellorar a inclusión educativa dos estudantes con necesidades educativas especiais, indica, entre outras, as seguintes conclusións (p. 150):

- 1) Os proxectos foron para os alumnos unha oportunidade única para poñerse en contacto coa comunidade, coñecer a realidade na que viven, analizala e sentirse parte implícita nela.
- 2) Todo o profesorado do centro e non só o da aula na que se realizou a experiencia, víuse afectado por esta, potenciándose o traballo colaborativo entre os docentes, entre estes e os estudantes e entre os estudantes, así como entre estes e a comunidade en xeral.
- 3) Ademais, debido a amplitude curricular que implican os proxectos de traballo, tódolos estudantes, incluíndo os alumnos con necesidades educativas especiais, atoparon o seu

lugar para a participación e a colaboración no currículo ordinario.

4) Implica un tratamento didáctico dos temas académicos transversalizados, que facilitan, asemade, unha mellora dos contidos académicos do propio currículo escolar.

5) Anque os proxectos de traballo realizáronse como unha alternativa didáctica e tamén organizativa para facilitar a integración psicoeducativa dos estudantes con necesidades educativas especiais, funcionou como un programa de orientación profesional facilitador do autoconhecimento dos estudantes, a partir das vivencias propias en relación coa comunidade social.

A investigación realizada permite discutir que, se asumimos o concepto do *self* desde o punto de vista da acción-actividade e a dinamicidade, parece recomendable abandonar as prácticas estáticas e artificiosas para a consecución do autoconhecimento, en canto medida previa relacionada coa toma de decisións vocacionais.

CONCLUSIÓNS

Os programas existentes de formación profesional potencian a búsqueda da madurez vocacional (dos que un dos primeiros aspectos esenciais é a formación do *self*), a partir da reflexión do suxeito sobre sí mesmo mediante unha estrutura simbólica (o programa). Esta estrutura precisamente por ser simbólica é anticipatoria da conducta, pero non é acción en si mesma, e como tal, non configura o desenvolvemento persoal que se pretende (autoconhecimento), pois a personalidade, como din Rubin (1993) e Asmolov (1983) é consecuencia da nosa historia (a historia persoal), da historia das opcións que asumimos e das alternativas que rexeitamos.

Polo que, a persoa precisa a oportunidade de actuar para poder “facerse”, o que implica a necesidade de que os estudantes exploren estas cuestións, temas e problemas máis alá

dos límites dos programas, integrando (fundindo) estes cos demais contidos curriculares e propoñendo un modelo educativo activo que incremente o poder de participación e interacción de/entre os alumnos (acción), así como na toma de decisións sobre aspectos propios de deliberación do curriculum.

Os estudos realizados por Super (1951; 1957), Crites (1965; 1968); Gribbons e Lohnes (1968) mostran a importancia da madurez vocacional para facer fronte ás tarefas vocacionais ou ó desenvolvemento da carreira. Precisamente, o autoconcepto ou concepto de sí mesmo, constitúe un dos aspectos máis determinantes na elección vocacional.

Pola súa banda, Rivas (1976) sinala a importancia das aportacións do enfoque sociolóxico na elección vocacional. Esta influencia social é inseparable da autoconstrución persoal e conleva unha concepción sistémica da acción educativa (e por tanto da acción orientadora), que permite entender o proceso de formación do sí mesmo desde o ámbito ecolóxico, do suxeito en interacción co medio no que vive.

REFERENCIAS

- ÁLVAREZ ROJO, V. (1991). *¡Tengo Que Decidirme!* (Cuadernos del alumno-tutor). Sevilla: Alfar.
- APPEL, M. W., & BEANE, J. A. (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- ASMOLOV, A. G. (1983). The subject matter of the psychology of personality. *Soviet Psychology*, 23-43.
- AUSUBEL, D. P. & outros (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- BIANCHI, A. E. (1980). *Metodología de la decisión correcta*. Buenos Aires: Troquel.
- BLYTH, A., & SIATO, N. (1996). *The national service-learning initiative: finding from the learning through service survey set*. Minneapolis, Minn.: Search Institute.

- BRADELY, L. J., & JARCHOW, E. (1988). The school counsellor's role in globalizing the classroom. *International Journal for the Advancement of Counseling*, 20 (3), 243-251.
- CANTOR, N. & ZIRKEL, S. (1990). Personality, cognition and purposive behavior. En L. A. PERVIN (ed.), *Handbook of personality. Theory and research*. New York: Guilford Press.
- CRITES, J. O. (1965). Measurement of vocational maturity in adolescence: Attitude test of the vocational development inventory. *Psychological Monographs*, 79 (2).
- CRITES, J. O. (1968). Measurement of vocational maturity in adolescence. En D. G. ZYTOWSKI (ed.), *Vocational behavior: Reading in theory and research*. New York: Rinehart-Wisnton.
- CRUZ, J. M. (1997). *Evaluación de programas de educación para la carrera. Una investigación sobre el ¡TDQ!*. Sevilla: Kronos.
- DEWEY, J. (1989). *Cómo pensamos (1910-1930)*. Barcelona: Paidós.
- FULLAN, M. (1994). La gestión basada en el centro: el olvido de lo fundamental. *Revista de Educación*, 304, 147-161.
- FULLAN, M., & HARGREAVES, A. (1991). *What's worth fighting for in your school?*. Buckingham: Open University Press.
- GERGEN, K. J. (1981). The functions and foibles of negotiating self-conception. En M. D. LYNCH e otros, *Self-concept. Advances in theory and research*. Cambridge: Mass, Ballinger.
- GISBERS, N. C., & MOORE, E. J. (1981). *Improving guidance programs*. Endwood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- GRIBBONS, W. D., & LOHNES, P. R. (1968). *Emerging careers*. New York: Columbia University Press.
- GUICHARD, M. J. (1988). Organisation de l'orientation scolaire et professionnelle dans la France. *Educational and Vocational Guidance*, 48, 2-12.
- GYSBERS, N. C. (1978). Remodeling your guidance program while living in it. *Texas Personnel and Guidance Journal*, 6 (2), 53-61.
- GYSBERS, N. C., & HENDERSON, P. (1988). *Developing and managing a school guidance program*. Alexandria, V. A.: American Association for Counseling and Development.
- HARRE, R. (1982). *El ser social*. Madrid: Alianza.
- HARRIS, B.; KHOLMER, K., & KIEL, R. D. (1999). *Crime scene investigation*. U. S. Colorado: Teacher Ideas Press.
- HERNÁNDEZ, F. (1996). Para comprender mejor la realidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 243, 48-53.
- HERNÁNDEZ, F., & VENTURA, M. (1992). *La organización del curriculum por proyectos de trabajo*. Barcelona: Graó.
- HERR, E. L. (1969). Unifying an entire systems of education around a carrer development theme. *National Conference on Exemplary Projects an Programs on the 1968 Vocational Education Amendement*. Atlanta.
- HERR, E. L. (1972). *Review and synthesis of foundations for career education*. Columbus: Ohio State University.
- HERR, E. L., & CRAMER, S. T. (1992). *Career guidance and counseling through the life span. Systemtatic approaches*. New York: Harper Collins.
- HOOVER, R. L., & KINDSVATTER, R. (1997). *Democratic discipline: foundation and practic*. Upper Saddle River: NJ, Merril.
- HORVATH, P. (1999). The organization of social action. *Canadian Psychology*, 40 (3), 221-231.
- HOYT, K. B. (1975). *An introduction to career education. A policy paper of the U. S. Office of Education*. Washington, DC: U. S. Government Printing Office.
- HOYT, K. B: (1977). *A primer for career education*. Washington, D. C.: U: S. Office of Education Superintendent of Documents.
- KAPLAN, S. A. (1983). A model of person-environment compatibility. *Environment and Behavior*, 15, 311-332.
- KLEDZIK, U. J. (1985). Arbeislehere. A new field in lower secondary education. *Educational and Vocational Guidance*, 45-46, 24-28.
- LAW, B., & WATTS, A. G. (1977). *Schools, cares and community*. London: Church Information Office.
- LEBLANC, P. R., & SKARUPPA, C. (1997). *Support for democratic schooling: classroom*

- level change via cooperative learning. *Action in Teacher Education*, 19 (1), 28-38.
- L' ÉCUYER, R. (1985). *El concepto de sí mismo*. Barcelona: Oikos-Tau.
- LITTEL, B. (1983). Personal projects: a rationale and methods for investigation. *Environment and Behavior*, 15, 273-309.
- LOMOV, B. F. (1982). The problem of activity in psychology. *Soviet Psychology*, 55-91.
- LOWE, P. (1995). *Apoyo educativo y tutoría en secundaria*. Madrid: Narcea.
- MAGNUSSON, D., & TÖRESTAD, B. (1993). A holistic view of personality. *Annual Review of Psychology*, 44, 427-452.
- MARKUS, H. (1977). Self-scheme and processing information about the self. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35, 63-78.
- MARTÍNEZ, R. (1991). El proceso de toma de decisiones. En R. Martínez y Yela (coords.), *Pensamiento e inteligencia; Tratado de psicología general* (vol. 5). Madrid: Alhambra.
- McPHERSON, K. (1997). Service learning. *School in the Middle*, 6 (3), 9-15.
- MONEREO, C. (1995). De los procedimientos a las estrategias: Implicaciones para el Proyecto Curricular. Investigación y Renovación escolar. *Investigación en la escuela*, 37, 21-37.
- NEISSER, U. (1976). *Cognition and reality*. San Francisco: Freeman.
- OJEA, M. (2000). Los proyectos de trabajo: una alternativa educativa como modelo de atención a la diversidad. *Revista Española de Pedagogía*, 215, 137-156.
- PELLETIER, D.; NOISSEAU, G., & BUJOLD, R. (1974). *Développement vocationnel et croissance personnelle: approche opératoire*. Montreal: McGraw-Hill Ryerson Ltd.
- RADZIKHOVSKII, L. A. (1984). Activity, structure, genesis and units of analysis. *Soviet Psychology*, 35-53.
- RIVAS, R. (1976). Teorías vocacionales y su aportación a la orientación. *Revista Española de Pedagogía*, 131, 75-106.
- RIVAS, R., & ARDIT, I. (1990). *La toma de decisiones vocacionales*. Valencia: Conselleria d'Educació, Generalitat Valenciana.
- RODRÍGUEZ MORENO, M. L. (1992). La integración de la educación para la carrera profesional en el currículum escolar. *Actas de las IV Jornadas d'Orientació sobre Educació per a la carrera profesional*. Barcelona: ACOEP.
- RUBIN, T. I. (1993). *Superar la indecisión*. Barcelona: Grijalbo.
- SÁNCHEZ, M. (1993). *Aprender a pensar: Planifica y decide*. México: Trillas.
- SCRIVEN, M. (1966). The contribution of philosophy of the social sciences to educational development. En G. BARRET (ed.), *Philosophy and educational development*. London: Harris and Company.
- SUPER, D. E. (1951). Vocational adjustment: implementing a self-concept. *Occupations*, 30, 88-92.
- SUPER, D. E. (1957). *Vocational development: A framework for research*. New York: Teachers College Bureau of Publications.
- VARIOS AUTORES (1983). *Proyecto Inteligencia. Serie 5: Toma de decisiones. Manual del profesor*. Caracas: Ministerio de Estado para la Educación.
- VENTURA, M. (1996). ¿Cambian los docentes cuando trabajan por proyectos? *Cuadernos de Pedagogía*, 243, 58-62.
- VENTURA, M., & HERNÁNDEZ, F. (1995). ¿Por qué los pintores pintan de maneras diferentes?. Un proyecto de trabajo de educación artística de 5 años. *Cuadernos de Pedagogía*, 234, 62-67.
- WATTS, A. G. (1979). The potencial contribution of the school curriculum to careers guidance. *Ponencia sobre educación para a carreira e curriculum escolar*. Cambridge.
- WATTS, A. G., & HERR, E. L. (1976). Career education in Britain and the USA.: Contrast and comuns problems. *British Journal of Guidance and Counseling*, 4 (3), 129-142.

Referencias Legislativas

- DECRETO 120/1998, do 23 de abril, polo que se regula a orientación educativa e profesional na Comunidade Autónoma de Galicia (DOG do 27 de abril).
- ORDE 24 de xullo/1998, polo que se establece a organización e funcionamento da orientación educativa e profesional na Comunidade Autónoma de Galicia (DOG do 31 de xullo).