

**X Congresso Internacional de Formação para o Trabalho Norte de Portugal /
Galiza**

Sesión temática: La calificación y la orientación de los jóvenes

Comunicación: Estrategias de promoción de la exploración de la carrera: estudio del
impacto en la educación básica

Liliana Faria e Maria do Céu Taveira
Instituto de Educación y Psicología
Universidad del Minho

lilianafaria@delphis.com.pt

Resumen: El aprendizaje y el desarrollo de la carrera dependen, entre otros aspectos, de la existencia y de la calidad del comportamiento exploratorio, en diversos momentos de la vida de los individuos (Flum & Blustein, 2000; Taveira, 2001). En esta comunicación, se presenta una revisión de la definición conceptual de la exploración vocacional, así como si refleje acerca de la importancia actual de favorecer, en las personas, el aprendizaje y la habilidad en la exploración de la carrera a través de la vida. En esta dirección, y a título de ejemplo, se presenta un estudio con 321 alumnos del 4º ESO, con edades entendidas entre los 13 y 17 años ($M=15.15$; $D.P=0.49$), sometido a un programa de intervención psicológica vocacional, en el cual si evaluó el proceso de la exploración vocacional (CES. Stumpf, Colarelli, & Hartman, 1983; adap. Taveira, 1997). Se presentan algunas estrategias de promoción de la exploración de la carrera, así como si quitan implicaciones para asegurar la eficacia y la calidad de las intervenciones de la carrera.

Introducción

Una retrospectiva del concepto de exploración vocacional permite dar cuenta de una evolución en el concepto de exploración vocacional. De un concepto más centrado en el comportamiento de la búsqueda de información, para una posición más centrada en la exploración vocacional como siendo una actividad y un proceso básico del desarrollo de la carrera. Esto es, de un concepto más centrado en la cantidad de información conseguida y más enfocada en la manera como los individuos exploran, para una posición más centrada en la

valorización de las dimensiones cognitivo-motivacionales de la exploración y en la naturaleza longitudinal del proceso (Taveira, 1997; 2004).

Con efecto, gradualmente, la exploración vocacional deja de ser conceptualizada solamente como un comportamiento instrumental observable de la búsqueda de la información y de resolución de tareas vocacionales, descuidando las dimensiones cognitivas y motivacionales como, por ejemplo, pensar a respecto de, planear la búsqueda de información, la satisfacción con la información conseguida, sensaciones de capacidad en la exploración (e.g., Krumboltz & Schroeder, 1965), para comenzar a asignar una fase o un componente importante de un proceso de decisión vocacional, en la fase de implementación de una escoja, en la redefinición de nuevos objetivos y estrategias de acción vocacional. Según Greenhaus (1987, cit in Taveira, 2004), esta fase implica la redefinición de objetivos y de estrategias de acción, como por ejemplo: el desarrollo de capacidades de crear opciones, intentar adquirir o aumentar las capacidades relacionadas con el trabajo a través de la formación, entrenamientos o experiencias del trabajo; el desarrollo de ocasiones a través del establecimiento de redes y toma de conciencia de las ocasiones constantes con los intereses, los valores y las capacidades; el desarrollo de relaciones de supervisión y; la construcción de la imagen a través, por ejemplo, del aspecto en público, la aceptación social y, presentación en contextos sociales. En esta dirección, es sobre todo la calidad de la información y no la cantidad de la información con que el individuo explora, que facilita tales procesos (Greenhaus & Connolly, 1982; Sugalsky & Greenhaus, 1985).

Más adelante, la exploración vocacional pasa a ser conceptualizada como un estadio del desarrollo vocacional típico de la adolescencia y de los primeros años de la vida adulta (e.g., Ginzberg, Ginsburg, Axelrad, Herma, 1951; Super, 1957). Según, Super (1957) la exploración es un estadio del desarrollo vocacional que si el subdivide en tres subestados: tentativa (14-18 años), transición (18-20 años) y, ensayo (20-25 años). Cada subestado es caracterizado por tareas desarrollista específicas con las cuales los individuos deben ocuparse para estar en condiciones a pasar al estadio siguiente. Cada una de las tareas se asocia a actitudes y comportamientos particulares. Por ejemplo, el subestado tentativa implica la tarea de cristalización, la cual incluye actitudes como: consciencia de la necesidad de la cristalización de una preferencia, uso de recursos en la cristalización, consciencia de los factores a considerar, consciencia de qué afecta los objetivos, diferenciación de intereses y de valores, consciencia de la relación presente - futuro, formulación de preferencias generales, consciencia de las preferencias, información sobre la profesión preferida, planificación de la preferencia profesional y sensatez en la preferencia profesional (Super, 1957).

Más recientemente, la exploración vocacional pasa también a ser conceptualizada como un subproceso del proceso más global del desarrollo vocacional (Taveira & Rodriguez Moreno, 2003). Esto es, aquello que mejor distingue la exploración vocacional del comportamiento exploratorio en general es sobre todo el propósito de la acción y no la naturaleza del comportamiento. O sea, el contexto donde la exploración se ejecuta, y el contenido de la información con que los ciudadanos reparten en la actividad exploratoria (Taveira, 2001).

Así se entiende la exploración como “un proceso psicológico que apoya las actividades de la búsqueda y del proceso de la información y de la prueba de hipótesis acerca del medio y de sí mismo” (Taveira, 1997, p.3). La exploración se refiere entonces, esencialmente, a la actividad cognitiva para interpretar, reinterpretar o para recrear las experiencias pasadas y de proyectar estas experiencias en el futuro, a través de ejercicios de imaginación, suposición, o ensayo cognitivo. En esta perspectiva, la exploración vocacional no sólo se destina al descubrimiento o a la adquisición del nuevo conocimiento pero también a la prueba de hipótesis, es decir, al comportamiento dirigido para la verificación de la validez de la creencia, de las expectativas o de las hipótesis personales, acerca del mismo o del mundo exterior (cf. Savickas, 2005; Taveira & Rodriguez Moreno, 2003).

La promoción de una actitud exploratoria a través de la vida se ha considerado, más recientemente, en el dominio vocacional, como factor protector en las transiciones de la carrera/de la vida (Blustein, 1990). Con efecto, la exploración se conoce como un precursor de la identidad y como una transición saludable para la vida adulta. En esta última dirección, la exploración denota una estructura de la personalidad flexible, una actitud de apertura permanente, en relación a sí mismo y al medio, implicando aspectos como la evaluación de sí mismo y de las situaciones, la identificación y la evaluación de fuentes de información válidas, el recurso a estas fuentes, para contestar, constructivamente, a las nuevas situaciones. Ésta es, a propósito, en nuestro entender, la dirección más general que debe asumir el constructo de la exploración vocacional: la actitud y la estrategia de la relación activa hace a sí mismo y al medio; permanente, sin embargo más activado en los períodos de transición; de descubrimiento y de construcción de nuevas posibilidades vocacionales. La investigación en este dominio demuestra que, en la generalidad, la exploración vocacional tiende a ser relacionada con la satisfacción profesional, la madurez profesional, el desarrollo del auto-concepto, las sensaciones de auto-eficacia y el ajuste a una opción vocacional (Taveira, 2000).

En sociedades occidentales como la sociedad portuguesa, todos estos aspectos asumen una importancia especial en la adolescencia y en el inicio de la vida adulta, ya para el hecho de éstos ser fases de los primeros ejercicios de una autonomía más grande y responsabilidad

personal en la toma de decisiones vocacionales, con impacto en el estilo de la vida personal. En esta dirección, la exploración vocacional asume una importancia singular en el contexto del desarrollo individual global, permitiendo identificar y evaluar el papel de los factores personales y situacionales en el planeamiento y en las elecciones efectuadas a través de toda una vida (Super & Crites, 1957; Super, 1976; Super & Bohn, 1980). Se explorar hace al mundo, de un modo intencional, regular y sistemático, constituye un complejo, pero deseable, contribuyendo para una construcción más flexible de la personalidad (cf. Taveira & Rodriguez Moreno, 2003) y como precursor de la identidad y de la adaptabilidad en la carrera/la vida (Savickas, 2005). Estas capacidades, alternadamente, asumen, en el actualidad, una importancia cada vez mayor, para un número significativo de seres humanos de la sociedad en hace de múltiples y profundos cambios en referente al mundo de la escuela, de la formación profesional y del trabajo. La evaluación de la exploración vocacional a través de la vida representa, en la actualidad, un objetivo importante de la investigación y de la intervención psicológica vocacional.

Metodología

Participantes

Habían participado en esta investigación, 321 adolescentes de ambos los sexos (190, 59.2% chicas; 131, 40.8% chicos), con edades entendidas entre los 13 y 17 años, con un valor medio de 15,15 años. 178 adolescentes habían constituido el grupo experimental (55.45%) y 143 el grupo control (44.55%). Los adolescentes frecuentaban el 4º ESO, en el año escolar de 2004/2005, cinco instituciones educativas del área de la influencia de la Universidad del Minho, que habían pedido a la consulta psicológica vocacional del servicio de consulta psicológica y del desarrollo humano de la misma universidad (CPV- SCPDH-UM), ayuda específica para la toma de la decisión vocacional de sus alumnos. La gran mayoría de los adolescentes es venido de escuelas de tutela privada (78.5%) y de la zona urbana, siendo que la mayoría pertenece al distrito del Porto (61.99%).

Instrumentos de medida

El proceso de la exploración de la carrera fue evaluado con la versión portuguesa del *Career Exploration Survey* (CES; Taveira, 1997), desarrollado por Stumpf, Colarelli y Hartman (1983), para la investigación con los estudiantes de universidades y, más adelante, adaptado por Blustein (1988), para la investigación con los adolescentes. Con base en esta última versión, fue desarrollada por Taveira (1997), una versión portuguesa del CES, con un

total de 54 ítems, destinado a evaluar cinco tipos de creencias (estatuto del trabajo, certeza en los resultados de la exploración, instrumentalidad externa, instrumentalidad interna, importancia de conseguir la posición preferida), cuatro tipos de comportamientos (exploración con locus en el medio, exploración con locus en sí mismo, exploración intencional-sistemática, cantidad de información conseguida), y tres tipos de reacciones afectivas (satisfacción con la información, tensión en la exploración, tensión en la toma de la decisión) relacionadas con la exploración de la carrera. El estatuto del trabajo evalúa hasta que punto sea favorable, las posibilidades del trabajo en el área preferida; la certeza en los resultados de la exploración mide el grado de la certeza para alcanzar una posición favorable en el mercado del trabajo; la instrumentalidad externa estima el valor instrumental atribuido a la exploración del mundo profesional; la instrumentalidad interna evalúa el valor instrumental de la exploración dirigida para sí mismo; la importancia para conseguir la posición preferida evalúa el grado de importancia atribuido a la realización de la preferencia vocacional; la exploración con locus en el medio mide el grado de exploración de las profesiones, trabajos, y las organizaciones, llevadas a través en último los 3 meses; la exploración con locus en sí mismo evalúa el grado de exploración personal y de retrospección llevados a través en último los 3 meses; la exploración intencional-sistemática analiza en que medida la búsqueda de la información acerca del medio y acerca de sí mismo es ejecutada de una manera intencional y sistemática; la cantidad de información conseguida mide la cantidad de información adquirida acerca de las profesiones, los trabajos y las organizaciones y acerca de sí mismo; la satisfacción con la información conseguida estima en que medida la información conseguida acerca de las profesiones, los trabajos y las organizaciones más relacionadas con sus intereses, capacidades y necesidades proporciona la satisfacción; la tensión en la exploración analiza el grado de tensión anticipada hace a la nueva exploración, por comparación a otros acontecimientos de la vida; la tensión en la toma de decisión analiza la tensión anticipada en la toma de decisión, por comparación a otros acontecimientos.

El estudio del análisis factorial confirmativo del CES ejecutado por Taveira (1997) permiten evidenciar la robustez de este modelo de doce dimensiones consistentes de la exploración vocacional, para ambos los sexos, siendo demostrado, también, quiere la validez del discriminante de la medida (en relación con medidas de la indecisión y de la identidad vocacional), quiere su estabilidad secular (dos meses).

Programa de intervención

El programa de intervención sigue el modelo de la consulta desarrollista de Taveira (Taveira, 2000), que implica 4 fases: iniciar, explorar, comprometer y finalizar. Transcurre a través de 6 momentos: (a) una sesión de divulgación y registro en el programa; (b) una sesión pre-test, en ambiente de sala de clase y en grupo; (c) una encuesta semi estructurada inicial, con la familia o las figuras equivalentes; (d) cinco sesiones de consulta, con regularidad semanal, y duración de 90 minutos, en grupos de 6 a 8 adolescentes; (e) una sesión final de la clarificación y del consejo familiar y; (f) una sesión de post-test, efectuada siete semanas después del principio de la intervención.

Resultados y Discusión

Para investigar las diferencias pre-post intervención en el grupo de intervención, al nivel de la medida de exploración vocacional fue utilizado el análisis de variación para medidas repetidas. Los resultados de los análisis divulgan la existencia de diferencias estadísticas significativas entre el los momentos pre y post intervención, en el grupo de intervención, en todas las dimensiones de la exploración vocacional, con la excepción de tres dimensiones de las creencias de la exploración vocacional: instrumentalidad externa ($F=2.249$, $p> .05$), instrumentalidad interna ($F=0.028$, $p> .05$) e importancia de conseguir la posición preferida ($F=2.081$, $p> .05$). Estos resultados demuestran que el programa era eficiente en el desarrollo de una visión positiva del futuro profesional de los jóvenes, en particular en el referente a las posibilidades del trabajo en el área preferida y alcanzar la posición deseable en el mercado del trabajo. De acuerdo con la teoría de la exploración vocacional, este tipo de sensaciones confiables en el futuro constituye un factor cognitivo-motivacional de la exploración vocacional futura (Stumpf et al., 1983), que, alternadamente, favorece a activación del proceso de la exploración vocacional (Taveira, 1997; 2000).

La intervención demuestra ser igualmente eficiente en el aumento del grado de exploración de dirigida para el medio y para sí mismo, en la prominencia del carácter intencional y sistemático con que la misma es ejecutada por los jóvenes, así como en la cantidad de información conseguida en el mundo del trabajo con las actividades exploratorias. Como en el origen de las reacciones de la satisfacción al proceso del exploratorio (e.g., Barak, Carney, & Archibald, 1975) y consecuentemente, en la reducción de la tensión en la exploración y en la toma de decisión. Los resultados positivos alcanzaron por el grupo sometido a la intervención pueden ser relacionados, aún, con el hecho de las sesiones que componen el programa estudiado que se constituirá de los componentes relacionados para Holland, Magoon, & Spokane (1981) como siendo componentes común a las intervenciones

eficientes. En todas las sesiones del programa evaluado había sido llevado con ejercicios escritos, con el objetivo de estimular la reflexión y la definición futura de objetivos y de proyectos con respecto a la carrera (Ryan, 1999). En todas las sesiones del programa tenía igualmente fuente individualizado de información en la interpretación de pruebas (cf. Kerr & Erb, 1991; Luzzo & Taylor, 1993-1994), tan bien como las ofertas de la regeneración personalizadas referentes a las estrategias de toma de decisión de la carrera (cf. Sherry & Staley, 1984).

Para investigar las diferencias entre el grupo de intervención y el grupo de control en los dos momentos de evaluación, fue utilizado un análisis de variación de medidas repetidas.

Los resultados de los análisis divulgan que, solamente si registran diferencias estadísticamente significativas entre los dos grupos en las dimensiones: estatuto del trabajo ($F=13,374$; $p\leq.01$), exploración con locus en el medio ($F=13,374$; $p\leq.01$), exploración con locus en sí mismo ($F=6,409$; $p\leq.05$), cantidad de la información ($F=35,113$; $p\leq.01$), satisfacción con la información ($F=19.580$; $p\leq.01$) y tensión en la toma de decisión ($F=3,811$; $p\leq.05$).

Cuando los análisis revelaron este efecto de interacción, se realizaron pruebas de *t* test de medidas emparejadas para determinar el significado de esta interacción. Los resultados de las pruebas de medidas repetidas realizadas sobre la medida de exploración vocacional revelan un efecto estadísticamente significativo para las variables de exploración vocacional: estatuto de trabajo ($t=-6.182$; $p\leq.01$), tensión en la toma de decisión ($t=3.030$; $p<.05$), exploración con locus en si mismo ($t=6.463$; $p<.05$), y cantidad de información conseguida ($t=-5,166$; $p\leq.01$) en el grupo de intervención, pero no en el grupo control ($t=-0,953$; $p>.05$; $t=9.451$; $p>.05$; $t=8.342$; $p>.05$; $t=-1,623$; $p>.05$, respectivamente). Por una parte, las pruebas *t* demuestran un aumento estadísticamente significativo de la de los valores de exploración con locus en el medio ($t=-9.981$; $p\leq.01$), satisfacción con la información ($t=-3.156$; $p\leq.05$); sin embargo con cambios igualmente estadísticamente significativos para el grupo control ($t=-3.825$; $p\leq.05$; $t=10.876$; $p\leq.05$, respectivamente).

Finalmente, para evaluar la eficacia de la intervención se calcularan las magnitudes del efecto del programa en cada dimensión psicológica. Seguida la recomendación de Cohen (1977), la magnitud del efecto puede ser considerada elevada ($d> .80$) en la ELM ($d=1.21$), CSIE ($d=0.95$) y IELM ($d=0.86$); alta ($50>d<80$) en la SI ($d=0.79$), ELSM ($d=0.58$); media ($20>d<50$) en la PET ($d=0.50$), IV ($d=-0,45$), CIC ($d=0.40$), ICPP ($d=0.39$), CRE ($d=0.35$), y TATD ($d=-0.22$); y baja ($d<20$) en la TAE ($d=0.14$) e, IE ($d=0.10$).

Este estándar de resultados puede ser relacionado, entre otros aspectos, con la realización de actividades exploratorias en casa o en la escuela, del carácter más fortuito, pero actividades igualmente importantes y con el hecho de los alumnos del grupo de control, por pertenecer al mismo grupo y coexistir a través de la semana con sus colegas del grupo de intervención, poder beneficiarse de esto, en términos de información de la escuela y profesional. Krumboltz (1996) refiere a esto propuesto que la exploración vocacional en la adolescencia y vida adulta se puede facilitar por los sistemas de refuerzo y del aprendizaje vicariante (e.g., Corrigan, Dell, Lewis, & Schmidt, 1980; Heppner & Claiborn, 1989; Heppner & Dixon, 1981). Diversas formas de refuerzo o de modelaje social provocan aumentos en la cantidad y frecuencia de los comportamientos de búsqueda y de información (e.g., Krumboltz & Schoeder, 1965).

Implicaciones para la práctica

En el primer lugar impulsa subrayar que la exploración desempeña un papel fundamental en el aprendizaje y el desarrollo vocacional de la gente. De esta razón, para evaluar de manera sistemática y comprensiva los procesos de la exploración vocacional de los individuos a través de la vida constituyen un objetivo central quiere de la investigación, quiere de la intervención vocacional, y un más valor de los profesionales de la psicología a trabajar en los contextos del trabajo educativo o profesional.

En el contexto de la orientación, los profesionales de la orientación deben asumir un papel activo y promocional, de participación, por ejemplo, en el desarrollo de actividades de promoción de la exploración vocacional, por ejemplo:

- Análisis de su historia de la vida/carrera, con la entrevista verbal o escrita (referente a historia de escuela, los tiempos libres, las experiencias significativas del trabajo, gente en su carrera, los cambios y los transiciones probados, llave de las decisiones y el tipo de decisiones tomadas así como las razones para él tomó que ellas y los proyecciones o los visones en el futuro);
- Síntesis de fuentes de información elaboradas acerca de la persona, a partir de entrevistas estructuralizadas o de cuestionarios que evalúan los objetivos, las opciones y los proyectos vocacionales y de la vida de los individuos, así como actitudes y capacidades de carrera, sobre todos con el fin de la investigación (e.g., *Career Pattern Study*, Super & Overstreet, 1960);
- Realización e interpretación de resultados de pruebas y de inventarios de valores, de intereses y de capacidades (e.g., *Career Maturity Inventory*, Crites, 1965, 1973; *Career*

Development Inventory, Super, Thompson, Lindeman, Jordaan, & Myers, 1981; *Adult Career Concerns Inventory*, Super, Thompson, & Lindeman, Myers, & Jordaan, 1985);

- Elaboración personal del diario, de análisis y de ejercicios;
- Representación del estilo de vida: un cuadro narrativo e ilustrado en su vida;
- Consulta de un sistema de información o de orientación en computadora y/o el Internet;
- Ser cortina de un profesional a través de un día;
- Importancia de la orientación y de la exploración en la intervención vocacional;
- Sensibilizar para los nuevos visones y una practica desarrollista ecológica;
- Utilizar todas las modalidades de la intervención vocacional para crear ambientes educativos/ formativos más sensibles y ajustados a la exploración vocacional (Greenhaus, 1987);
- Promover la auto-información y preguntar al servicio de la comisión vocacional
- Ayudar a la gente a repartir de modo más eficaz o a decidir sus problemas en el dominio de la carrera;
- Implica el involucramiento cognitivo, afectivo y el instrumental de los clientes, la promoción de la auto-evaluación, y la integración y el empalme con otros datos de la evaluación psicológica vocacional (cf. Kapes & Whitfield, 2002).

Los profesionales de la orientación pueden ayudar la gente a explorar mejor sobre todo, si ayudar a la persona a organizar la información conseguida con algunas fuentes, de una manera inductiva, en “comprensivo y coherente nosotros” para construir la dirección, a preguntarse en lo que ella aprendió, e identificar a los consistencias a través de los diversos datos o unidades de información recogida (Greenhaus, 1987).

Referencias Bibliográficas

- Barak, A., Carney, C. G., & Archibald, R. D. (1975). The relationship between vocational information seeking and educational and vocational decidedness. *Journal of Vocational Behavior*, 7, 148-159.
- Blustein, D. L. (1990). Explorations of the career exploration literature: Current status and future directions. Paper presented at the American Educational Research Association Convention, _Boston, April.
- Blustein, D. L. (1988). The relationship between motivational process and career exploration. *Journal of Vocational Behavior*, 32(3), 345-357.
- Cohen, J. (1977). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2th ed.). New York: Academic Press.

- Corrigan, J. D., Dell, D. M., Lewis, K. N., & Schmidt, L. D. (1980). Counseling as a social influence process: A review. *Journal of Counseling Psychology*, 27(4), 395-441.
- Crites, J. O. (1965). Measurement of vocational maturity in adolescence: attitude test of the vocational development inventory. *Psychological Monographs*, 79.
- Crites, J. O. (1973). *Theory and research handbook for the Career Maturity Inventory*. Monterey, CA: CTB/McGraw-Hill.
- Flum, H., & Blustein, D. (2000). Reinvigorating the study of vocational exploration: A framework for research. *Journal of Vocational Behavior*, 56, 380-404.
- Ginzberg, E., Ginsburg, S.W., Axelrad, S. & Herma, J. L. (1951). *Occupational choice: An approach to a general theory*. NY: Columbia University Press.
- Greenhaus, J. H. & Connolly, T. F. (1982). An investigation of career exploration among graduates business students. *Journal of College Student Personnel*, 23, 314-319.
- Greenhaus, J. H. (1987). *Career management*. Orlando, FL: The Dryden Press.
- Heppner, P. P., & Claiborn, C. D. (1989). Social influence research in counseling: A review and critique. *Journal of Counseling Psychology*, 36(3), 365-387.
- Holland, J. L., Magoon, T. M., & Spokane, A. R. (1981). Counseling Psychology: Career interventions, research, and theory. *Annual Review of Psychology*, 32, 279-305.
- Kapes, J. T., & Whitfield, E. A. (2002). *A counselor's guide to career assessment instruments*. Broken Arrow, OK: NCDA.
- Kerr, B., & Erb, C. (1991). Career Counseling With Academically Talented Students Effects of a Value-Based Intervention. *Journal of Counseling Psychology*, 38(3), 309-314.
- Krumboltz, J. D. (1996). A learning theory of career counseling. In M. L., Savickas. & W. B., Walsh. (Eds.), *Handbook of Career Counseling Theory and Practice* (pp. 55-80). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Krumboltz, J. D., & Schoeder, W. W. (1965). Promoting career planning through reinforcement. *Personnel and Guidance Journal*, 44, 19-26.
- Luzzo, D. A., & Taylor, M. (1993-1994). The effects of verbal persuasion on the career self-efficacy of college freshmen. *California Association for Counseling and Development Journal*, 14, 31-34.
- Ryan, N. E. (1999). *Career counseling and career choice goal attainment: A meta-analytically derived model for career counseling practice*. Unpublished doctoral dissertation, Loyola University, Chicago.

- Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. In S.D. Brown & R.w. Lent (ed.) *Career development and counseling. Putting theory and research to work* (pp. 42-70). NJ: John Wiley & Sons.
- Sherry, P., & Staley, K. (1984). Career exploration groups: an outcome study. *Journal of College Student Personnel*, 25, 155-159.
- Stumpf et al., 1983),
- Stumpf, S. A., Colarelli, S. M., & Hartman, K. (1983). Development of the career exploration survey (CES). *Journal of Vocational Behavior*, 22, 191-226.
- Super, D.E. & Bohn, M.J. (1980). *Psicologia ocupacional*. S. Paulo: Atlas.
- Super, D.E. & Crites, O.J. (1957). *Vocational development*. New York: Columbia University.
- Super, D. E. & Overstreet, P.L. (1960). The vocational maturity of ninth grade boys. NY: Teachers College, Columbia University.
- Super, D. E. (1957). *The psychology of careers*. NY: Harper & Row.
- Super, D. E. (1976). Vocational Guidance: Emergent Decision – Making in a changing's society. *Revista Portuguesa de Psicologia*. I P. 122-158
- Super, D. E., Thompson, A. S., Lindeman, R. H., Jordaan, J. P. & Myers, R. A. (1981). *The career development inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Super, D. E., Thompson, A. S., Lindeman, R. H., Myers, R. A. & Jordaan, J. P. (1985). *Adult career concerns inventory*. CA: Consulting Psychologists Press.
- Taveira, M. C. (2001). *O Modelo de Intervenção Vocacional por Programas*. Lisboa: Casa Pia de Lisboa.
- Taveira, M. C. (2004). A avaliação da exploração vocacional. In L. M. Leitão (Org.), *Avaliação psicológica em orientação escolar e profissional* (pp. 317-346). Coimbra: Quarteto Editora.
- Taveira, M. C. (1997). *Exploração e desenvolvimento vocacional de jovens. Estudo sobre as relações entre a exploração, a identidade e a indecisão vocacional*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Taveira, M. C. (2000). *Exploração e desenvolvimento vocacional de jovens*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia.
- Taveira, M. C. & Moreno, M. L. R. (2003). Guidance theory and practice: the status of career exploration. *British Journal of Guidance and Counseling*, 31, 2, 189-207.