
UNA INTERVENCIÓN EN ELECCIÓN DE CARRERA BASADA EN LA CLARIFICACIÓN DE VALORES PERSONALES: UN ESTUDIO PILOTO.

A career choice intervention personal values clarification based: A pilot study.

Uma intervenção de escolha de carreira baseada no esclarecimento de valores pessoais: um estudo piloto.

RECIBIDO: 21 de mayo 2021

ACEPTADO: 11 de junio 2021

Andrés Beltrán-Gabrie^a

Vanetza Quezada-Scholz^b

Juan Ignacio Amaro^c

a. Programa Académico de Bachillerato, Universidad de Chile. <https://orcid.org/0000-0003-3954-4091> b. Núcleo de Investigación en Psicología y Psicopatología Experimental de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. <https://orcid.org/0000-0002-7761-0953> c. Pontificia Universidad Católica de Chile. <https://orcid.org/0000-0003-4055-8028>

RESUMEN

Palabras Clave: Orientación vocacional; intervención en elección de carrera; Educación superior; Terapia de Aceptación y Compromiso

Keywords: Career Counseling; Career choice interventions; Higher Education; acceptance and commitment therapy.

Palavras-chave: Aconselhamento de carreira; Intervenções de escolha de carreira; Ensino superior, Terapia de Aceitação e Compromisso.

El objetivo del presente estudio fue evaluar los cambios alcanzados por los participantes de una intervención piloto en elección de carrera diseñada para trabajar en base a los componentes críticos definidos en la investigación empírica: apoyo del consejero, clarificación de valores y psicoeducación. La clarificación de valores se precisa como el componente principal de la intervención, la cual fue abordada con herramientas y procedimientos provenientes de la Terapia de Aceptación y Compromiso (ACT). Se realizó un diseño de grupo único (n= 11) con metodología mixta. Los participantes fueron estudiantes del Programa Académico de Bachillerato de la Universidad de Chile. Se realizaron tres mediciones (previo a la intervención, posterior a ella y un mes finalizada la misma) a través de medidas de resultado: Autoeficacia en la Toma de Decisión de la Carrera y de Indecisión en la elección de carrera. Al finalizar la intervención, se realizó un grupo focal con el objetivo de conocer la experiencia de los participantes. La intervención demostró aumentar los niveles de Autoeficacia en la Toma de Decisión de la Carrera y disminuir la Indecisión en la elección de carrera.

Correspondencia: Andrés Beltrán Gabrie. Psicólogo. Programa Académico de Bachillerato. Universidad Chile. andres.beltran@ug.uchile.cl Las Palmeras 3425, Ñuñoa, Región Metropolitana, Chile.



Publicado bajo licencia Creative Commons Reconocimiento 3.0. (cc-by).

ABSTRACT

This study aimed to evaluate the changes achieved by the participants of a pilot career choice intervention that addressed the critical components defined in the empirical research: counselor support, clarification of values, and psychoeducation. The clarification of values is specified as the main component of the intervention, which was approached with tools and procedures from Acceptance and Commitment Therapy (ACT). A single group design (n = 11) was carried out with mixed methodology. The participants were students of the Academic Baccalaureate Program of the University of Chile. Three measurements were made (before the intervention, after it, and one month after the intervention) through outcome measures: Self-efficacy in Career Decision Making and Indecision in career choice. At the end of the intervention, a focus group was held to know the experience of the participants. The intervention was shown to increase Self-efficacy levels in Career Decision Making and decrease Indecision in career choice.

RESUMO

O objectivo do presente estudo era avaliar as mudanças alcançadas pelos participantes de uma intervenção piloto na escolha de carreira concebida para trabalhar com base nos componentes críticos definidos na investigação empírica: apoio do conselheiro, clarificação de valores e psicoeducação. A clarificação de valores foi especificada como a principal componente da intervenção, que foi abordada com ferramentas e procedimentos da Acceptance and Commitment Therapy (ACT). Foi realizado um único desenho de grupo (n= 11) com metodologia mista. Os participantes eram estudantes do Programa de Bacharelato Académico da Universidade do Chile. Foram feitas três medições (pré-intervenção, pós-intervenção e um mês após a intervenção) através de medidas de resultados: Auto-eficácia na tomada de decisões de carreira e Indecisão de escolha de carreira. No final da intervenção, foi realizado um grupo focal a fim de conhecer a experiência dos participantes. A intervenção mostrou um aumento dos níveis de Auto-Eficácia na tomada de decisões de carreira e uma diminuição da Indecisão na escolha de carreira.

Introducción

La elección de carrera es una decisión de importancia vital (Gati y Tal, 2008; Gati y Levin, 2015). Lo anterior, producto de las importantes implicancias a largo plazo, tanto en el bienestar emocional, estatus económico y social, así como en el estilo y sentido de vida (Gati y Tal, 2008; Slaten y Baskin, 2014). La elección muchas veces no es sencilla. Las personas pueden mantener dudas e incertidumbre respecto al camino a tomar, encontrándose en una posición de indecisión de carrera, la cual es entendida como la incapacidad de elegir una profesión u ocupación (Kelly y Lee, 2002). Esta indecisión afecta el bienestar subjetivo, aumentando los niveles de ansiedad y repercutiendo en la salud mental de la población que se ve expuesta a aquel contexto (Argyropoulou, Sidiropoulou-Dimakakou y Besevegis, 2007). En esta línea, se ha relacionado la indecisión con bajos niveles de bienestar emocional y altos niveles de angustia psicológica (Fouad et al., 2006; Multon, Heppner, Gysbers, Zook y Ellis-Kalton, 2001). Para enfrentar aquella situación, las personas recurren a intervenciones en elección de carrera las cuales -nos muestra la evidencia- son más efectivas que la no intervención (Whiston, Li, Goodrich Mitts y Wright, 2017).

La mayor parte de las escuelas psicológicas han elaborado intervenciones para trabajar el problema vocacional. Desde la aproximación psicodinámica hasta el constructivismo social han desarrollado herramientas y aportes teóricos para intervenir. Debido a esta variedad, las intervenciones en elección de carrera no deben ser consideradas un grupo homogéneo (Faria, 2008; Lobato, 2002).

Más allá de la pregunta respecto a ¿qué aproximación es mejor para solucionar la problemática vocacional? Es relevante centrarse en la pregunta ¿qué hace que las intervenciones sean efectivas? Este giro en la pregunta viene dado del campo de la investigación en psicoterapia, con el conocido debate sobre factores comunes y específicos (Pérez, 2013). En la línea de los factores comunes, Whiston et al. (2017), realizaron un estudio meta-analítico que exploró los componentes críticos de las intervenciones en elección de carrera. Los autores concluyen que aquellos componentes que explican de mejor forma la varianza en las intervenciones vocacionales -y por ende su eficacia- son: el apoyo del consejero (ES = 0,825), la clarificación de valores (ES = 0,522) y la psicoeducación (ES = 0,506). De esta forma, se comienzan a perfilar los componentes indispensables que debe tener cualquier intervención que tenga por objetivo facilitar este tipo de elección.

Ryan (1999) realiza una descripción de los tres componentes críticos mencionados anteriormente (Whiston et al., 2017).

Componentes críticos

El componente “apoyo del consejero” es definido por Ryan (1999) como aquellas actividades en donde el consejero transmite sentimientos de apoyo al cliente. En base a la descripción, este componente podría ser entendido como “alianza de trabajo”, constructo utilizado habitualmente en psicoterapia. Bordin (1979), ha definido la alianza de trabajo como la colaboración, basada en la construcción de un vínculo emocional positivo, entre psicoterapeuta y el cliente. Junto con ello, en este tipo de alianza existe un acuerdo entre las tareas y los objetivos del proceso de intervención. Para Bordin (1994), la alianza de trabajo posibilita y facilita el uso de otras intervenciones. En segundo lugar, Ryan (1999) define la psicoeducación, como cualquier estrategia que tenga relación con entregar información relativa a la toma de decisiones, ya sea como fechas importantes o explicando los pasos necesarios para llegar a una elección de carrera satisfactoria. Finalmente, Ryan (1999), define la clarificación de valores como toda actividad que está destinada a explorar los valores personales que se relacionan con las posibles carreras a elegir.

Según la investigación realizada por Whiston et al. (2017), la clarificación de valores es el segundo componente que mejor explica la varianza en las intervenciones y el primero si se considera que la alianza de trabajo resulta ser más un facilitador, que una dimensión de trabajo en sí misma (Bordin, 1994). De esta forma, la clarificación de valores se precisa como el núcleo de las intervenciones en esta temática. Misma lógica se seguirá en el presente trabajo.

Para trabajar este componente, se utiliza como trasfondo teórico y técnico el modelo psicoterapéutico propuesto por la Terapia de Aceptación y Compromiso (ACT, por sus siglas en inglés), utilizando -principalmente- el proceso denominado; clarificación de valores. Lo anterior, debido a que entrega un marco comprensivo y herramientas de trabajo detalladas para realizar esta labor (Hayes, Barnes-Holmes y Roche, 2001; Hayes, Strosahl y Wilson, 2012).

Terapia de Aceptación y Compromiso (ACT)

ACT se inscribe dentro de las nombradas terapias de conducta de tercera generación o Terapias Contextuales (Pérez, 2006). Desde una perspectiva más amplia, ACT hunde sus raíces en el Conductismo Radical, entregando una visión Contextual del lenguaje y la cognición (Hayes, 2004). Desde ACT, el término valores se utiliza para referirse a actividades que dan sentido a la vida. Estos son entendidos como una brújula vital que nos ayuda a tomar decisiones basadas en las direcciones valiosas que queremos tenga nuestra vida, a pesar de los obstáculos más difíciles. Son elegidos libremente, es decir que no se basan en lo que otros esperan de nosotros o lo que pensamos que deberíamos hacer (Hayes et al., 2012). La clarificación de valores implica diversas técnicas y condiciones para que tenga lugar. A continuación, se revisarán los elementos más importantes a tener en cuenta antes de intervenir desde el enfoque propuesto.

El trabajo con valores desde una óptica Contextual: consideraciones previas

Skinner (1966, 1984) diferencia el aprendizaje moldeado por las contingencias y el gobernado por reglas. El primero estaría mediado por el contacto directo con el mundo. Esto quiere decir que modificamos o mantenemos nuestra conducta por el contacto directo de las contingencias ambientales. En el segundo caso, el comportamiento es aprendido o alterado por las descripciones verbales de las contingencias (Place, 1988; Skinner, 1984). Lo anterior, permite a los humanos guiar su conducta, no solo por las consecuencias experimentadas de forma directa, sino que también por consecuencias verbales construidas que pueden llegar a alterar las funciones reforzantes o aversivas de otros estímulos (Barnes-Holmes, Barnes-Holmes, McHugh y Hayes, 2004; Hayes et al., 2001; Páez, Gutiérrez, Valdivia y Luciano, 2006; Schlinger, 1993; Whelan y Barnes-Holmes, 2004).

A modo de ejemplo, un niño puede aprender a evitar tocar una estufa por medio de la experiencia directa de haber sido quemado por la estufa, o por el seguimiento de una instrucción o regla verbal emitida por los cuidadores que puede tomar la forma *no toques la estufa o te quemarás*. En el primer caso, la conducta estaría moldeada por las contingencias. En el segundo, estaría gobernada por una regla que especifica posibles consecuencias aversivas para el niño.

En esta línea, una persona podría aprender que; realizando la conducta A (estudiar cierta carrera), obtendrá un reforzador (como la aprobación de los padres). De esta forma, podría comenzar a realizar diversas conductas relacionadas con A para obtener la recompensa deseada. Este tipo de regulación verbal recibe el nombre de *Pliance*. Hayes et al. (2001), la describen como una conducta gobernada por reglas que cae bajo el control de una historia de refuerzo socialmente mediada, por la coordinación entre la regla y el comportamiento. En este tipo de regulación, el cumplimiento de la regla permite acceder al sujeto a reforzadores entregados por otros, como los cuidadores.

En el siguiente apartado se detallarán los elementos técnicos más importantes para tener en cuenta en el proceso de clarificación de valores.

El trabajo con valores desde una óptica Contextual: consideraciones técnicas

Como vimos anteriormente, la declaración de los valores por parte de los sujetos puede estar expuesta a la regulación verbal de tipo *Pliance*. Si esta no se encuentra flexibilizada, el repertorio de conductas disponible por los sujetos estaría controlado por los valores de figuras significativas como los padres o cuidadores, los que actuarían como mediadores de reforzamiento. Lo anterior podría traer consecuencias negativas a largo plazo (Wilson y Luciano, 2002). Por esta razón, se hace necesario evaluar las variables que controlan las manifestaciones de las personas sobre lo que les gusta o lo que valoran (Hayes et al., 2012; Wilson y Luciano, 2002). Podría darse el caso de que algún participante solamente se contactara con aquellos valores que agradaran al consejero, de forma tal que la aprobación o desaprobación de este, se convirtiera en la consecuencia relevante. De igual manera, podría suceder que existiera un control relacionado con la aprobación de una regla social que tomara la forma *tengo que ganar dinero, debo tener una carrera de prestigio, tengo que asegurar mi futuro, etc.* Finalmente, podría suceder que la declaración de valores estuviera controlada por los valores (asumidos o declarados) de los padres (Hayes et al., 2012).

Sea cual sea la situación, si existe inflexibilidad en la regulación verbal de este tipo, es necesario preguntar, reflexionar e indagar en conjunto con el participante, ¿qué es lo que él valora profundamente, independiente de un mandato cultural, social o parental? En relación con lo anterior, el consejero debe adoptar una posición que no considere algunos valores mejores que otros, con el objetivo de evitar la regulación de tipo *Pliance*.

Es necesario acotar que resulta difícil imaginar a un sujeto en donde los valores no estén controlados en parte por estos factores. Lo relevante del caso, es si la eliminación de aquellas fuentes de control modifica significativamente el valor y por ende la dirección vital (Hayes et al., 2012).

Junto a lo anterior, la clarificación de valores implica el trabajo con una serie de eventos privados, como pensamientos, sentimientos, ideas, deseos, etc. Estos son entendidos como conductas verbales accesibles sólo al hablante (Catania, 1998; Skinner, 1945, 1963, 1974). Al ser un tipo de conducta, están sometidos a las mismas leyes que rigen otras clases de conductas. Podría darse el caso de que la clarificación resultara difícil, debido a que a los sujetos les costara contactar con conductas privadas. En otras palabras, los sujetos podrían desconocer parte de su mundo interno.

Hay que tomar en cuenta que el conocimiento de nuestros eventos privados es producto de una historia de aprendizaje socialmente mediada, en donde aquellos eventos solo cobran relevancia para uno mismo, cuando han sido relevantes para un otro (Skinner, 1974). Lo anterior significa que, si nunca existió una persona que preguntara sobre lo que se piensa, desea o se siente, es muy probable que la conducta de contacto con eventos privados tampoco exista (Tsai y Kohlenberg, 2001). Por lo anterior, es necesario generar diversas acciones para aumentar aquel contacto (De cara a mejorar la clarificación de valores). Elaborar preguntas del tipo ¿Qué es lo que piensan, sienten o desean, con respecto a esto? O el uso metáforas y ejercicios experienciales, pueden ser caminos fructíferos para el propósito.

Otra forma de potenciar la clarificación, es vincularla con la historia personal de los participantes. El estar en contacto con nuestra historia, puede alterar nuestra conducta futura de forma importante (Wilson y Luciano, 2002). En este sentido podría darse el caso que el contacto con cierta parte de nuestra historia alterara la formación de valores y a su vez la elección de carrera.

Autoeficacia en la Toma de Decisión de la Carrera como medida de resultado.

En la investigación de intervenciones para la elección de carrera, se han utilizado diversas medidas de resultados para evaluar la eficacia de estas. El meta-análisis realizado por Whiston et al. (2017), destaca -por su frecuencia en el uso- la Autoeficacia en la Toma de Decisión de la Carrera (AETDC). Este constructo ha sido ampliamente utilizado para evaluar la efectividad de las intervenciones (Whiston et al., 2017; Lozano, 2006). Esto puede deberse a la relación existente entre la alta presencia del constructo y los bajos niveles de indecisión vocacional (Creed, Patton y Bartrum, 2004; Guay, Ratelle, Sénécal, Larose, Deschênes, 2006; Nota, Ferrari, Solberg y Soresi, 2007). Por otro lado, se ha estudiado la relación entre la AETDC y la persistencia académica, el éxito educativo en estudiantes universitarios y la convicción en la elección de carrera (Betz y Hackett, 2006; Creed et al., 2004; Guay et al., 2006; Nota et al., 2007). Debido a lo anterior, se ha propuesto desarrollar intervenciones para aumentar la AETDC, con el objetivo de disminuir las dificultades en la elección (Morgan y Ness, 2003; Vahedi, Farrokhi, Mahdavi, y Moradi, 2012).

La AETDC, se entiende como los juicios realizados sobre la propia eficacia de los comportamientos vinculados con la elección de carrera (Lent y Hackett, 1987). En otras palabras, se constituye como una autopercepción y expectativas de competencias en relación con el propio proceso de elección de carrera (Lozano, 2006).

Objetivos de la investigación

A pesar de las importantes repercusiones que tienen las intervenciones en elección de carrera, la investigación en Latinoamérica y el Caribe es escasa (Carrasco, 2014). Sumado a lo anterior, hasta la fecha no se cuenta con intervenciones que tomen en consideración los componentes críticos obtenidos por la investigación empírica.

En este contexto, el objetivo esta investigación fue evaluar los cambios alcanzados por los participantes de una intervención piloto en elección de carrera. Implementada en estudiantes universitarios que abordó los tres componentes críticos mencionados en la literatura: apoyo del consejero, clarificación de valores y psicoeducación (Whiston, et al, 2017). La clarificación de valores constituyó el núcleo de la intervención. Fue trabajada desde una óptica Contextual (Hayes, 2004). Se espera que la intervención genere cambios significativos tanto en los niveles de Autoeficacia en la Toma de Decisión de la Carrera, como en la indecisión para la elección de carrera. Adicionalmente se evalúa la intervención desde la perspectiva cualitativa de los participantes.

Método

Se utilizó método de tipo mixto. Lo anterior con el objetivo de complementar la información cuantitativa y cualitativa, y de esta forma poder profundizar en la comprensión del fenómeno, aumentando la validez de los hallazgos (Pereira, 2011; Rocco, Bliss, Gallagher y Pérez-Prado, 2003). Se utilizó un diseño pre-experimental con grupo único con tres mediciones: pre-test, post-test y seguimiento luego de un mes de finalizada la intervención. Se utilizaron dos variables principales a ser medidas: Autoeficacia en la Toma de Decisión de la Carrera e Indecisión en la elección de carrera. Junto a ellas, también se realizaron mediciones de los componentes críticos de la intervención que se detallan más adelante. Posterior a la finalización de la intervención, se realizó un grupo focal al que asistieron 11 estudiantes en total (8 mujeres y 3 hombres). El objetivo de esta instancia fue explorar la valoración de la intervención desde la perspectiva de los participantes.

Participantes

La muestra estuvo compuesta por 11 estudiantes (8 mujeres y 3 hombres) de primer año del Programa Académico de Bachillerato (PAB) de la Universidad de Chile. El PAB es un programa de ingreso universitario de dos años de duración, en donde los estudiantes deben cursar diversas asignaturas -de distintos campos del saber- para elegir finalmente una carrera de destino. La media de edad para los hombres fue de 18,6 ($DT= 1,154$). En el caso de las mujeres la media de edad fue de 18,2 ($DT= 0,707$).

Instrumentos

Autoeficacia en la Toma de Decisión de la Carrera (AETDC): Se utilizó la Escala de Autoeficacia en la Toma de Decisión de la Carrera, adaptada y validada a la población española por Lozano (2006). El instrumento original; Career Decision Self-efficacy Scale, pertenece a Taylor y Betz (1983). La escala utilizada, se compone de 30 ítems, los cuales admiten respuestas puntuadas del 1 al 7 tipo Likert. El puntaje mínimo se ubica en 30, y el máximo en 210 puntos. El coeficiente alfa de Cronbach obtenido en este instrumento fue de 0,921. El instrumento cuenta con cinco subescalas (Taylor y Betz, 1983).

- **Resolución de Conflictos**: Se relaciona con el grado de creencia sobre la capacidad para identificar y ejecutar estrategias orientadas a resolver problemáticas que aparecen cuando los resultados no son los esperados. Esta subescala puede descomponerse en Resolución de Conflictos Externos, relacionados con desaprobación de la carrera de elección por parte de la familia, y Resolución de Conflictos Internos, que surgen al enfrentarse a diferentes alternativas de elección.
- **Planificación**: Tiene relación con el grado de creencia sobre la capacidad de elaborar una secuencia de tareas necesarias para elegir una carrera y planificar el futuro profesional.
- **Información Ocupacional**: Se enfoca en el grado de creencias relacionadas con la obtención de información sobre la profesión, como campos ocupacionales, perfiles profesionales, tendencias del mercado laboral, etc.
- **Autoconocimiento**: Se refiere a las creencias sobre la capacidad de evaluar con precisión las propias habilidades, gustos, intereses, y valores en relación con una carrera o campo ocupacional.
- **Selección de Metas**: Evalúa el grado de creencia sobre la capacidad de discriminar y seleccionar las metas académicas.

Indecisión en la elección de carrera (IEC): Se construyó un instrumento con el objetivo de evaluar el grado de indecisión que mantienen los estudiantes con respecto a la elección de carrera. La indecisión es entendida como un estado de confusión, incerteza e inseguridad, respecto a la propia elección de carrera como a las actividades relacionadas con esta (Germeijs y De Boeck, 2002). Sujetos que obtienen altos puntajes en este instrumento, pueden ser caracterizados como preocupados e inseguros por la elección y con poca certeza sobre las carreras a estudiar. El instrumento contó con 15 reactivos, los cuales podían ser contestados del 1 al 4 en escala de Likert. El puntaje mínimo se ubica en 27, y el máximo en 60 puntos. El coeficiente alfa de Cronbach obtenido en este instrumento fue de 0,753.

Medición componentes críticos: Con el objetivo de recopilar la percepción de los participantes, en relación con la presencia o ausencia de los componentes críticos, se utilizaron tres instrumentos que fueron aplicados al finalizar la intervención (segunda medición).

- Alianza de trabajo: Se utilizó el Inventario de Alianza de Trabajo versión para pacientes, el cual fue traducido y adaptado por Santibáñez (2001) del instrumento Working Alliance Inventory (Horvath y Greenberg, 1989). El instrumento cuenta con tres subescalas: Tareas, Metas y Vínculos, basadas en la teoría de Bordin (1979, 1994). Consta de 32 ítems, con respuesta tipo Likert del 1 al 7. Los puntajes mínimos y máximos son 36 y 252, respectivamente.
- Clarificación de Valores y Psicoeducación: Se construyó un instrumento para evaluar la percepción sobre la presencia de los componentes de clarificación de valores y psicoeducación en los participantes de la intervención. El cuestionario estuvo compuesto por 11 ítems, los cuales podían ser respondidos del 1 al 6 en escala de Likert. Los primeros cinco ítems se utilizaron para evaluar la percepción del componente psicoeducación. Los seis ítems siguientes, se utilizaron para evaluar la percepción del componente clarificación de valores. Esto permitió conocer si los participantes consideraban que se trabajaron los componentes mencionados.
- Percepción de satisfacción del taller: Se utilizaron dos preguntas para recopilar la percepción de satisfacción del taller en los participantes. Se les solicitó evaluar la intervención con una nota del 1 al 7 y que contestaran si recomendarían la intervención a un amigo, admitiendo como respuestas posibles: Si o No.

Grupo focal: Se exploraron de manera abierta las siguientes dimensiones: 1. Percepción de eficacia de la intervención. 2. Elementos esenciales de la intervención. 3. Retroalimentación general de la intervención.

Procedimientos

La intervención estuvo compuesta por seis sesiones realizadas una vez a la semana, con una duración de una hora y media cada una (Ver Tabla 1: Diseño de Intervención). La modalidad fue grupal y presencial. Los participantes pertenecientes a un grupo se mantuvieron juntos durante todas las sesiones. Se conformaron cuatro grupos en total con cinco integrantes por grupo, en promedio. Cada grupo estuvo a cargo de un consejero, el cual era un estudiante de quinto año del grado de psicología. En total se contó con dos consejeros quienes estuvieron a cargo de dos grupos cada uno. A cada consejero se le instruyó respecto a la intervención para salvaguardar la homogeneidad de esta.

Se realizó una convocatoria abierta a todos los estudiantes del PAB que quisieran participar y se conformaron cuatro grupos de forma aleatoria. Durante la primera sesión se realizó la primera medición antes de comenzar la intervención (AETDC e IEC). Junto con lo anterior, se explicó la modalidad de trabajo a los participantes y se entregó el consentimiento informado, detallando los alcances de la investigación. Los participantes fueron asegurados tanto en confidencialidad como en anonimato y la participación fue voluntaria. No hubo incentivo monetario para los participantes. Los aspectos éticos del estudio fueron evaluados por un Comité *Ad Hoc* constituido por profesionales de la Unidad de Apoyo Psicológico y de la coordinación del Programa de Bachillerato en conjunto con los investigadores.

Durante seis semanas consecutivas el grupo se reunió en el mismo día y hora. Durante la última sesión se realizó el cierre del trabajo y se les pidió completar la segunda medición (AETDC, IEC y Componentes Críticos). Solo 11 participantes llegaron al final de intervención. Una semana transcurrida el cierre del espacio grupal, se realizó un grupo focal con el objetivo de evaluar la intervención desde la perspectiva de los participantes. Finalmente, transcurrido un mes de la finalización, se realizó una medición de seguimiento (tercera medición) a los participantes. En esta oportunidad se contó con 5 participantes a quienes se les aplicaron las escalas de AETDC e IEC.

Tabla 1: *Diseño de la intervención*

Sesión	Componente principal	Objetivo	Actividad concreta
Primera	Alianza de Trabajo	Generar un vínculo de confianza y empatía con los participantes.	Presentación personal de todos los participantes del grupo. Actividad participativa en torno a la pregunta ¿Qué me impide elegir? Primera medición: AETDC e IEC
Segunda	Clarificación de Valores	de Establecer las condiciones necesarias para clarificar valores personales mediante la metáfora del viaje. Trabajo con poema.	Lectura del Poema “Itaca” de Constantino Cbeavafis (1999).
Tercera	Clarificación de Valores en relación a la historia personal	de Contactar con la historia personal para clarificar valores personales	Elaboración de una línea de tiempo vocacional.
Cuarta	Clarificación de Valores en relación a la historia personal	de Contactar con la historia personal para clarificar valores personales	Elaboración de un genograma ocupacional.
Quinta	Clarificación de Valores	de Establecer las condiciones necesarias para clarificar valores personales mediante la reflexión sobre ocupación y estilo de vida trabajada. Trabajo con poema	Lectura del poema “Epitafio en la tumba de Juan el carpintero” de Pablo de Rokha (1922).
Sexta	Psicoeducación	Realizar el cierre del espacio de trabajo	Actividad participativa sobre el proceso grupal experimentado. Segunda Medición: AETDC, IEC y Componentes críticos

Análisis estadísticos

Mediante el software de análisis IBM SPSS 21, se evaluó el supuesto de normalidad para cada una las instancias de medición mediante el contraste de Shapiro Wilk. Posteriormente, se evaluó el supuesto de homogeneidad de las variables mediante la prueba de Levene. Se buscaron diferencias estadísticamente significativas con la prueba de Wilcoxon. Finalmente se utilizó el coeficiente de correlación de Spearman para evaluar correlación entre las variables de interés.

Resultados

En relación con la prueba Shapiro Wilk, se informa una distribución normal de las variables relacionadas con la medición de AETDC, tanto en la primera medición ($p = 0,351$) como en la segunda ($p = 0,269$). Lo mismo ocurre para la distribución de la variable Indecisión, tanto en la primera medición ($p = 0,491$), como en la segundo ($p = 0,707$). De igual forma, se acepta la hipótesis de homogeneidad para ambas variables en ambas mediciones. Aun cumpliendo con ambos supuestos (normalidad y homogeneidad), se decide trabajar con pruebas no paramétricas debido al tamaño muestral ($n = 11$).

Autoeficacia para la toma de decisión de carrera (AETDC) e Indecisión en la elección de carrera (IEC): En la primera medición la media de la puntuación de AETDC fue de $M = 134$, aquella puntuación media asciende a $M = 158,6$ en la segunda medición y finaliza en $M = 167$ para la tercera medición de seguimiento. En el caso de la medición de IEC, la puntuación media para la primera medición fue de $M = 38,6$, para la segunda baja a $M = 29,6$ para finalizar en $M = 28,2$. La tabla 2 contiene los estadísticos descriptivos para ambas variables en las tres mediciones.

Tabla 2: Estadísticos descriptivos de AETDC e IEC en las tres mediciones.

	Pre-test				Post-test				Seguimiento			
	M	SD	Min	Max	M	SD	Min	Max	M	SD	Min	Max
AETDC	134	24.4	84	163	158.6	21.4	112	188	167	22.6	134	190
IEC	38.6	4.61	31	46	29.6	4.52	23	37	28.2	6.1	21	35

Nota: AETDC= Autoeficacia para la toma de decisión de carrera. IEC= Indecisión en la elección de carrera. En el caso del instrumento de AETDC el puntaje máximo corresponde a 210 puntos y el mínimo a 30. Para el instrumento de IEC, el puntaje máximo corresponde a 60 y el mínimo a 27.

Se realizó una prueba de Wilcoxon con el objetivo de conocer si existían diferencias significativas entre las dos primeras mediciones, tanto de la variable AETDC como de IEC. No se consideró la tercera medición en este análisis pues solo fue respondido por 5 participantes, no obstante, en la tabla 2 se observa una mantención de la tendencia al aumento de AETDC y a la disminución de IEC.

Existen diferencias significativas entre la primera y segunda medición para AETDC ($z = -2,667$; $p = ,008$) y para IEC ($z = -2,946$; $p = 0,003$). Los cambios presentados pre-post intervención se reflejan en la figura 1.

Figura 1. Cambios pre y post intervención en AETDC e IEC

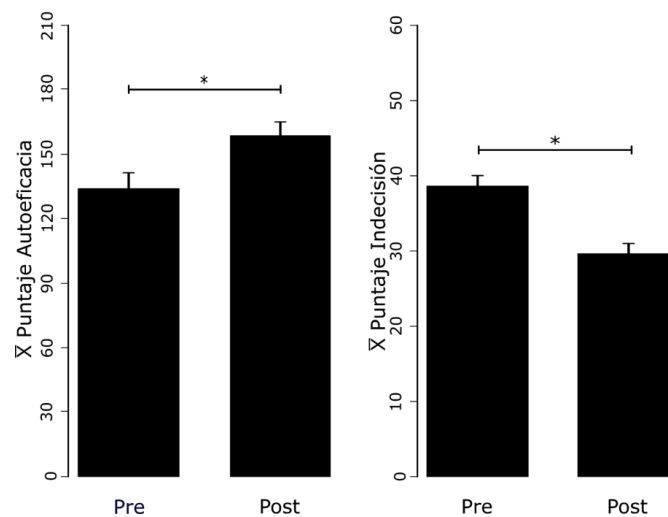


Figura 1. Se observan diferencias significativas ($p < .05$) entre la evaluación pre y post intervención en las medidas de Autoeficacia para la toma de decisión de carrera (AETDC) e Indecisión en la elección de carrera (IEC).

De manera similar a lo anterior, se presentan diferencias entre las subescalas de la medida de Autoeficacia. Aquellas subescalas que presentan diferencias significativas entre la primera y segunda medición son: Autoconocimiento ($z = -2.603$; $p = 0.009$), Resolución de conflictos internos ($z = -2.236$; $p = 0.025$), Resolución de conflictos externos ($z = -2.497$; $p = 0.014$) y

Metas ($z = -2.581$; $p = 0.010$). En relación con la subescala de Información, ($z = -1.186$; $p = 0.236$) y Planificación ($z = -1.887$; $p = 0.059$), no se aprecian diferencias significativas entre la primera y segunda medición.

Con el objetivo de identificar los principales predictores del cambio tanto en AETDC y sus subdimensiones, como en el puntaje de IEC. Se calcularon puntajes diferenciales entre ambas mediciones y mediante el coeficiente de correlación de Spearman, se evaluó la asociación entre el cambio y la clarificación de valores, psicoeducación y el puntaje de alianza terapéutica (junto con sus subdimensiones). Con base en este análisis, se puede extraer que la única correlación obtenida corresponde a la variable clarificación de valores con la subescala resolución de conflictos internos ($\rho = 0.873$; $p = 0.001$).

Presencia de los componentes críticos: En relación con la presencia de los componentes críticos utilizados en la intervención, podemos observar en la tabla 3 que, para el caso de clarificación de valores, el promedio del puntaje bruto corresponde al 94% del puntaje máximo. Para psicoeducación 71% y alianza 89%, entendiendo el 100% como el puntaje máximo de cada escala.

Tabla 3: Evaluación de componentes críticos de la intervención

Medida	M	SD	Min	Max	Ptj. Máximo
Psicoeducación	20	7.24	8	28	30
Clarificación de Valores	34	2.53	30	36	36
Alianza de Trabajo	217.1	18.65	182	242	253
Vínculo	71	9.91	54	82	84
Tareas	74.3	7.81	57	84	84
Metas	71.8	4.56	66	79	84

Nota: Min= Puntaje mínimo obtenido por un participante. Max= Puntaje máximo obtenido por un participante. Ptj Máximo= Puntaje Máximo de la escala. Las medidas de Vínculo, Tareas y Metas, corresponden a subescalas del instrumento de Alianza de Trabajo.

Satisfacción de los participantes: Con relación a los resultados de las preguntas destinadas a recoger la percepción de satisfacción de los estudiantes, podemos decir que la satisfacción fue positiva. El 100% ($n = 11$), recomendaría la participación del taller a un compañero. El promedio de nota (en una escala del 1 al 7), puesta por los participantes fue de 6.0.

Resultados grupo focal: Con el objetivo de explorar la valoración de la intervención desde la perspectiva de los participantes, se realizó el análisis de resultados de la codificación del grupo focal, utilizando codificación abierta asistida por Atlas ti 5,0.

En relación con la percepción de eficacia de la intervención, los estudiantes consideran que la intervención fue de ayuda para lograr aclarar la elección de carrera. Así mismo los estudiantes mencionan que la intervención les ayudó a esclarecer los gustos respecto a diferentes campos ocupacionales. En este sentido, mencionan: “Me ayudó a decidirme y ver qué cosa quería realmente” (Participante n°5).

En relación con los elementos críticos, los estudiantes están de acuerdo en que la confianza fue fundamental para poder trabajar la pregunta sobre la vocación. Además, consideran que este elemento fue el más importante a la hora de sentirse a gusto durante las actividades. “Había confianza, como que podíamos decir lo que quisiéramos... El coordinador hacía que me sintiera escuchado... Era cercano y nos compartía su experiencia” (Participante n°3).

Se menciona también que la intervención tenía elementos poco comunes a los que estaban acostumbrados. En este sentido “No era la forma común... en general el tema de orientación vocacional siempre está bien enfocado en los test... Acá no... Se daba un espacio para poder hablar de nuestros gustos, de lo que queríamos” (Participante n°9). Al respecto añaden “No era el típico curso vocacional en donde uno habla solo de carreras... De hecho, hablamos super poco sobre las carreras”. (Participante n°8).

En relación con lo anterior, se menciona la importancia de las actividades planteadas. A diferencia de la utilización de test, las actividades realizadas se experimentan de forma más significativa. “Hay actividades que te dejan pensando... Siempre descubrimos algo nuevo, algo que no habíamos visto... Sobre nuestras decisiones, nuestros gustos o nuestra familia” (Participante n°9).

Junto con lo anterior, los participantes mencionan como puntos negativos el hecho de que la intervención fue muy corta. Se recalca que hubo poca cantidad de sesiones y que las mismas eran muy cortas en duración.

Además, se realiza la crítica de que la intervención no contempló la revisión de elementos propios de la carrera de interés. Es decir, no se dedicó tiempo para hablar sobre los cursos o asignaturas que tiene una carrera. Tampoco se revisaron mallas curriculares. Al respecto comentan: *“Como que no revisamos nada de las carreras, o muy poco... Faltó tiempo para hablar de los cursos o cosas que vamos a ver en alguna carrera”* (Participante n°1).

Discusión

El objetivo del estudio fue evaluar el cambio generado por una intervención en elección de carrera que toma como elemento central la clarificación de valores personales. Los resultados obtenidos muestran un aumento en los puntajes de AETDC como una disminución en los puntajes de IEC. En términos descriptivos, los participantes aumentaron, en promedio 24,6 puntos en la escala de AETDC y disminuyeron en promedio 9 puntos en IEC. En sintonía con lo anterior, se aprecia que existe una diferencia significativa entre la primera y segunda medición de AETDC ($p = 0,008$) y de IEC ($p = 0,003$).

Con base en los resultados expuestos, el aumento en los puntajes de AETDC, indican que el estudiante aumento sus herramientas para realizar un proceso de elección de carrera. De lo anterior no se puede concluir que el resultado de la elección sea exitoso, en el sentido de saber qué carrera se quiere estudiar. Sin embargo, en la medida que los estudiantes se sientan más competentes para elegir carrera, es posible que se sientan más motivados para desarrollar la elección, generando una mayor cantidad de conductas relacionadas con la misma. (Lozano, 2006; Morgan y Ness, 2003; Vahedi et al., 2012).

La disminución en IEC califica como un resultado positivo en tanto representa mayor certeza sobre las carreras de destino y tranquilidad en el proceso de elección.

Los resultados cuantitativos están en sintonía con los cualitativos, en tanto los estudiantes mantienen la percepción que la intervención les permitió aclarar los gustos e intereses -y de esa forma- poder enfrentar de mejor manera la elección de carrera.

En definitiva, los cambios presentados en el grupo intervenido advierten de una mayor claridad en el proceso de elección. Mayor seguridad sobre el área disciplinar de interés, así como mayor sentido de competencia para elegir carrera.

En relación con las varianzas en las subescalas de AETDC, el grupo intervenido aumentó sus niveles de autoconocimiento, selección de metas, y resolución de conflicto internos y externos. Lo anterior resulta interesante, ya que el aumento se produjo entre las subescalas que están relacionadas con la capacidad de contactar con eventos privados como pensamientos, sentimientos, deseos, gustos e intereses. Esto a diferencia de la subescala información ocupacional y planificación del proceso, las cuales estarían más relacionadas con un conocimiento sobre las ofertas de carreras disponibles y otros aspectos de índole cognitiva e informativa. Lo anterior puede deberse a que se privilegió el trabajo relacionado con eventos privados de los participantes, por sobre el trabajo con elementos del medio como entrega de información ocupacional o elaboración de caminos a seguir.

Los resultados de la correlación más alta obtenida (la cual corresponde a resolución de conflictos internos y clarificación de valores), sirve de apoyo a la hipótesis del rol esencial que cumple la clarificación de valores en la eficacia de la intervención.

Es necesario remarcar que se hubiese esperado una correlación entre la clarificación de valores y otras subescalas de la AETDC. Una explicación para que ello no sucediera, podría ser que el proceso de clarificación de valores reportará mejoras solamente en la resolución de conflictos internos y no en otras subdimensiones de la AETDC. Por otro lado, se advierte que el tamaño muestral puede haber influido en que aquello no pasara.

Si bien se podría sostener que la clarificación es el elemento esencial del proceso, no existe claridad sobre los mecanismos involucrados. Una explicación posible es la propuesta por ACT, en donde se menciona que los valores actúan como brújula vital facilitando las elecciones difíciles (Hayes et al., 2012). Desde aquí podemos plantear que teniendo conocimiento de quienes somos y claridad sobre lo que queremos y las cosas que consideramos valiosas en la vida, el proceso de elección puede verse facilitado. En esta línea, también se sugiere que ACT es eficaz en aumentar la flexibilidad cognitiva, elemento importante en el proceso de elección. Así lo demuestra un ensayo clínico aleatorio que evaluó una intervención basada en ACT para promover la salud mental en estudiantes universitarios canadienses. El estudio conducido por Grégoire, Lachance, Bouffard y Dionne (2018), demostró que los estudiantes del grupo de intervención mostraron una mayor flexibilidad psicológica en la medición post intervención que los del grupo control. También informaron un mayor bienestar y participación en actividades universitarias, y menos síntomas de estrés, ansiedad y depresión.

En conjunto con lo anterior, los resultados obtenidos entregan indicios sobre la eficacia de trabajar el componente de clarificación de valores mediante la mirada terapéutica propuesta por ACT. Esta propuesta permite a los participantes

contactarse con diversos eventos privados como: sentimientos, pensamientos, deseos, etc., que mantienen relación con diversas subescalas de la AETDC, como puede ser autoconocimiento, resolución de conflictos y selección de metas.

Como contrapunto, los estudiantes en el grupo focal advierten que uno de los elementos más relevantes fue la confianza que establecieron con el coordinador del grupo. Esto está en concordancia con los elementos críticos mencionados por Ryan (1999) y Whiston et al. (2017) (trabajado por ambos autores como apoyo del consejero). No se cuenta con los datos suficientes para conocer de qué forma se relaciona este componente, con otros propuestos como la clarificación de valores. Sin embargo, la evidencia pareciera apuntar a que ambos son esenciales para realizar un proceso exitoso.

Mediante los resultados del seguimiento es posible constatar que el paso del tiempo no genera un cambio en los niveles de las variables observadas. Resulta interesante observar cómo los cambios generados por la intervención perduran al menos durante el mes de seguimiento. A pesar de lo anterior, es importante tomar estos resultados con cautela debido a la cantidad de participantes que pudieron completar el seguimiento (n = 5).

Junto a lo anterior, existió una evaluación positiva de la intervención. La recomendación alcanzó el 100% y la nota promedio fue de 6,0, en una escala del 1 al 7. Lo cual es positivo en la medida que los participantes valoraron la instancia de trabajo y confían en ella para recomendarla a otros estudiantes.

Como puntos negativos obtenidos desde el grupo focal, aparece la limitante temporal, tanto en cantidad de sesiones como en extensión cronológica de las mismas. Además de una crítica negativa hacia el descuido del trabajo relacionado con el contenido de las carreras propiamente tal, relacionado con la malla curricular y campo ocupacional.

Este estudio nos muestra que existen otras formas de trabajo vocacional, más allá de las ampliamente utilizadas por establecimientos educacionales, las que se vinculan a la realización de test psico-vocacionales y no al trabajo personal con los estudiantes.

El proceso de elección de carrera es un proceso complejo que involucra el trabajo de autoconocimiento y clarificación de valores, y no debe quedarse en la entrega de información relacionada al campo ocupacional y contenido curricular de las opciones a elegir. Por el contrario, se hace necesario abordar la historia personal, las expectativas familiares y gustos individuales.

Creemos que el estudio puede ser de interés a todos los profesionales que se vinculan en el ámbito educativo y que de una u otra forma, se enfrentan continuamente al desafío de orientar a los estudiantes en la problemática de elección vocacional.

Conclusiones

La intervención en elección de carrera propuesta muestra resultados prometedores para aumentar los niveles de Autoeficacia en la Toma de Decisión de la Carrera y disminuir la Indecisión en la Elección de Carrera en un grupo de 11 estudiantes universitarios. La eficacia puede explicarse por la presencia de los tres componentes críticos existentes en la literatura (Whiston et al., 2017), y en particular por el componente de clarificación de valores, el cual fue trabajado con técnicas y procedimientos provenientes de ACT (Hayes et al., 2012).

De esta forma, se cuenta con una primera aproximación para una intervención en elección de carrera, que utilice el abordaje contextual para facilitar la clarificación de valores. Lo anterior es relevante en tanto ACT nos entrega información valiosa sobre cómo proceder para poder lograr los objetivos esperados.

Limitaciones y Consideraciones futuras

Futuros estudios deben centrarse en generar intervenciones con los elementos señalados logrando abarcar a una mayor cantidad de participantes. Así mismo, sería importante investigar las acciones concretas que deben realizarse para trabajar los componentes críticos de forma efectiva. Por otro lado, es importante mejorar los instrumentos de medición utilizados, generando instrumentos con mejores índices de confiabilidad y con evidencias robustas de validez. Finalmente se debe incorporar un grupo control para contrastar que el cambio en las variables medidas, se deba a la intervención y no al efecto del tiempo u otra variable no considerada.

REFERENCIAS

- Argyropoulou, E. P., Sidiropoulou-Dimakakou, D., y Besevegis, E. G. (2007). Generalized Self-Efficacy, Coping, Career Indecision, and Vocational Choices of Senior High School Students in Greece: Implications for Career Guidance Practitioners. *Journal of Career Development, 33*(4), 316–337. <https://doi.org/10.1177/0894845307300412>
- Barnes-Holmes, Y., Barnes-Holmes, D., McHugh L., y Hayes S. (2004). Relational Frame Theory: Some implications for understanding and treating human psychopathology. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 4*, 355-375.
- Betz, N. E., y Hackett, G. (2006). Career Self-Efficacy Theory: Back to the Future. *Journal of Career Assessment, 14*(1), 3–11. <https://doi.org/10.1177/1069072705281347>
- Bordin, E. S. (1979). The generalizability of the psychoanalytic concept of the working alliance. *Psychotherapy: Theory, research y practice, 16*(3), 252. <http://dx.doi.org/10.1037/h0085885>
- Bordin, E. S. (1994). Theory and research on the therapeutic working alliance: New directions. *The working alliance: Theory, research, and practice, 173*, 13-37.
- Carrasco, E. (2014). Una revisión bibliográfica acerca de la elección de carrera en Chile en un contexto de inequidad: tensiones, reflexiones y desafíos. *Akadeimeia, 4* (2).
- Catania, A. C. (1998). Learning (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Cavafis, C. P. (1999). *Antología Poética*. Madrid: Alianza Editorial.
- Creed, P. A., Patton, W., y Bartrum, D. (2004). Internal and external barriers, cognitive style, and the career development variables of focus and indecision. *Journal of Career Development, 30*(4), 277-294. <http://dx.doi.org/10.1023/B:JOCD.0000025116.17855.ea>
- De Rokha, P. (1922). *Los gemidos*. Recuperado de <http://www.memoriachilena.cl/archivos2/pdfs/mc0011430.pdf>
- Faria, L. F. (2008). A eficácia da aconselhamento psicológica vocacional de jovens: Estudo do impacto de uma intervenção. Tese de Doutorado, Braga: Universidade do Minho.
- Fouad, N. A., Guillen, A., Harris-Hodge, E., Henry, C., Novakovic, A., Terry, S., y Kantamneni, N. (2006). Need, Awareness, and Use of Career Services for College Students. *Journal of Career Assessment, 14*(4), 407–420. <https://doi.org/10.1177/1069072706288928>
- Gati I., Tal, S. (2008) Decision-Making Models and Career Guidance. In: Athanasou J.A., Van Esbroeck R. (Eds), *International Handbook of Career Guidance* (pp. 157-185). https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6230-8_8
- Gati, I., y Levin, N. (2015). Making better career decisions. In P. J. Hartung, M. L. Savickas, y W. B. Walsh (Eds.), *APA handbooks in psychology. APA handbook of career intervention, Vol. 2. Applications* (pp. 193-207). Washington, DC, US: American Psychological Association. <http://dx.doi.org/10.1037/14439-015>
- Germeijs, V., y De Boeck, P. (2002). A measurement scale for indecisiveness and its relationship to career indecision and other types of indecision. *European Journal of Psychological Assessment, 18*(2), 113-122. <http://dx.doi.org/10.1027//1015-5759.18.2.113>
- Grégoire, S., Lachance, L., Bouffard, T., y Dionne, F. (2018). The Use of Acceptance and Commitment Therapy to Promote Mental Health and School Engagement in University Students: A Multisite Randomized Controlled Trial. *Behavior Therapy, 49*, 3, 360-372. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2017.10.003>
- Guay, F., Ratelle, C. F., Senécal, C., Larose, S., y Deschênes, A. (2006). Distinguishing Developmental from Chronic Career Indecision: Self-Efficacy, Autonomy, and Social Support. *Journal of Career Assessment, 14*(2), 235–251. <https://doi.org/10.1177/1069072705283975>
- Hayes, S. C. (2004). Acceptance and commitment therapy, relational frame theory, and the third wave of behavioral and cognitive therapies. *Behavior Therapy, 35*, 639-665. [https://doi.org/10.1016/S0005-7894\(04\)80013-3](https://doi.org/10.1016/S0005-7894(04)80013-3)
- Hayes, S. C., Barnes-Holmes, D., y Roche, B. (Eds.). (2001). *Relational frame theory: A post-Skinnerian account of human language and cognition*. New York, NY, US: Kluwer Academic/Plenum Publishers. <https://doi.org/10.1007/B108413>
- Hayes, S. C., Strosahl, K. D., y Wilson, K. G. (2012). *Acceptance and commitment therapy: The process and practice of mindful change* (2nd ed.). New York, NY, US: Guilford Press.
- Horvath, A. O., y Greenberg, L. S. (1989). Development and validation of the Working Alliance Inventory. *Journal of Counseling Psychology, 36*(2), 223-233. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0167.36.2.223>
- Kelly, K. R., y Lee, W. C. (2002). Mapping the domain of career decision problems. *Journal of Vocational Behavior, 61*(2), 302–326. <https://doi.org/10.1006/jvbe.2001.1858>
- Lent, R. W., y Hackett, G. (1987). Career self-efficacy: Empirical status and future directions. *Journal of Vocational Behavior, 30*(3), 347-382. [http://dx.doi.org/10.1016/0001-8791\(87\)90010-8](http://dx.doi.org/10.1016/0001-8791(87)90010-8)
- Lobato, C. (2002). Psicología y asesoramiento vocacional. *Revista de Psicodidáctica, 13*, [fecha de Consulta 9 de marzo de 2021]. ISSN: 1136-1034. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=175/17501308>
- Lozano, S. (2006). Validación de un modelo de medida de la auto-eficacia en la toma de decisión de la carrera. *Revista de Investigación Educativa, 2006, 24* (2), págs. 423-442.
- Morgan, T., y Ness, D. (2003). Career decision-making difficulties of first-year students. *The Canadian Journal of Career Development 2*(1), 33-39.
- Multon, K. D., Heppner, M. J., Gysbers, N. C., Zook, C., y Ellis-Kalton, C. A. (2001). Client psychological distress: An important factor in career counseling. *The career development quarterly, 49*(4), 324-335. <https://doi.org/10.1002/j.21610045.2001.tb00960.x>
- Nota, L., Ferrari, L., Scott H., V., y Soresi, S. (2007). Career Search Self-Efficacy, Family Support, and Career Indecision with Italian Youth. *Journal of Career Assessment, 15*(2), 181–193. <https://doi.org/10.1177/1069072706298019>
- Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare, 15*(1), 15-29. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articuloa?id=194118804003>
- Pérez, A. M. (2006). La terapia de conducta de tercera generación. *Revista de psicología y psicopedagogía, 5*(2), 159-172.
- Pérez, M. (2013). Anatomía de la psicoterapia: El diablo no está en los detalles. *Clínica Contemporánea, 4*(1), 5-28. Doi: 10.5093/cc2013a1
- Páez-Blarrina, M., Gutiérrez-Martínez, O., Valdivia-Salas, S., y Luciano-Soriano, C. (2006). ACT and the Importance of Personal Values in the Context of Psychological Therapy. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 6*, 1-20.
- Place, U. T. (1988). Skinner's Distinction between Rule-Governed and Contingency-shaped Behaviour. *Philosophical Psychology, 1:2*, 225-234. <https://doi.org/10.1080/09515088808572941>
- Rocco, T., Bliss, L., Gallagher, S., y Pérez-Prado, A. (2003). Taking the Next Step: Mixed Methods Research. *Organizational Systems, Information Technology, Learning, and Performance Journal, 21*(1), 19-29. Recuperado de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.122.1050yrep=rep1ytype=pdf>
- Ryan, N. E. (1999). Career counseling and career choice goal attainment: A meta-analytically derived model for career counseling practice (Doctoral dissertation, Loyola University of Chicago).
- Santibáñez, P. (2001). *La alianza terapéutica en psicoterapia: traducción, adaptación y examen inicial de las propiedades psicométricas del Working Alliance Inventory en Chile*. Tesis maestría, Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago, Chile.
- Schlinger, H. D. (1993). Separating discriminative and function-altering effects of verbal stimuli. *The Behavior Analyst, 16*, 9-23. <http://dx.doi.org/10.1007/BF03392605>
- Skinner, B. F. (1945). The operational analysis of psychological terms. *Psychological Review, 52*(5), 270-277. <http://dx.doi.org/10.1037/h0062535>
- Skinner, B. F. (1963). Behaviorism at fifty. *Science, 140*, 951-958. <http://dx.doi.org/10.1126/science.140.3570.951>
- Skinner, B. F. (1966). An operant analysis of problem solving. In B Kleinmuntz (Ed.) *Problem solving: Research, method and theory* (pp. 133-171). New York: John Wiley y Sons.
- Skinner, B. F. (1974). *About behaviorism*. Oxford, England: Alfred A. Knopf.
- Skinner, B. F. (1984). An operant analysis of problem solving. *Behavioral and Brain Sciences, 7*(4), 583-613. <http://dx.doi.org/10.1017/S0140525X00027412>

- Slaten, C. D., y Baskin, T. W. (2014). Examining the Impact of Peer and Family Belongingness on the Career Decision-making Difficulties of Young Adults: A Path Analytic Approach. *Journal of Career Assessment*, 22(1), 59–74. <https://doi.org/10.1177/1069072713487857>
- Taylor, K. M., y Betz, N. E. (1983). Applications of self-efficacy theory to the understanding and treatment of career indecision. *Journal of Vocational Behavior*, 22(1), 63-81. [http://dx.doi.org/10.1016/0001-8791\(83\)90006-4](http://dx.doi.org/10.1016/0001-8791(83)90006-4)
- Tsai, M., y Kohlenberg, R. (2001). Hablo, luego existo: una aproximación conductual para entender los problemas del yo. *Escritos de psicología*, ISSN 1138-2635, Nº 5, 2001, 58-62.
- Vahedi, S., Farrokhi, F., Mahdavi, A., y Moradi, S. (2012). Exploratory and confirmatory factor analysis of the career decision-making difficulties questionnaire. *Iranian journal of psychiatry*, 7(2), 74-81.
- Wilson, K. G., y Luciano, C. (2002). *Terapia de Aceptación y Compromiso: Un Tratamiento conductual orientado a los valores*. Madrid: Pirámide.
- Whelan, R., y Barnes-Holmes, D. (2004). Empirical models of formative augmenting in accordance with the relations of same, opposite, more-than and less-than. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 4, 285-302
- Whiston, S. C., Li, Y., Mitts, N. G., y Wright, L. (2017). Effectiveness of career choice interventions: A meta-analytic replication and extension. *Journal of Vocational Behavior*, 100, 175-184. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2017.03.010>