

7

ESTUDIO DE LA MADUREZ VOCACIONAL DE LOS ESTUDIANTES ESPAÑOLES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA MEDIANTE EL CAREER DEVELOPMENT INVENTORY-SCHOOL FORM

Daniel Anaya Nieto
Elvira Repetto Talavera

UNED

1. ANTECEDENTES DEL CAREER DEVELOPMENT INVENTORY-SCHOOL FORM

Hasta aproximadamente 1950, el énfasis en Orientación Vocacional estuvo, principalmente, en el acto de la propia elección y, en concreto, en la adecuación de la misma, que era juzgada en términos de correspondencia entre los atributos personales del sujeto y los requerimientos de sus ocupaciones preferidas.

Desde mediados de siglo, sin embargo, el foco de interés en la teoría e investigación vocacional se ha desplazado, cada vez más, hacia el desarrollo y los aspectos de madurez de la conducta vocacional.

La fundamentación teórica descansa en la concepción del desarrollo personal como un continuo en el que podemos apreciar etapas o fases que enlazan unas conductas con otras a lo largo de la vida de las personas. Las formulaciones se adaptan al mundo vocacional y, por primera vez, se va a tratar lo vocacional como un aspecto del conjunto global que es la persona.

Como se puede apreciar, una característica esencial de esta nueva tendencia es la consideración de la elección vocacional como un proceso que se

extiende en el tiempo o, en otras palabras, como una parte o aspecto del desarrollo general de la persona a lo largo de su vida. Es decir, frente a una concepción centrada en un punto de un continuo, se acentúa la importancia del propio desarrollo, el aspecto evolutivo del comportamiento vocacional.

Se debe, principalmente, a la obra de Super (1957) el haber desarrollado los soportes teóricos de esta nueva tendencia. En síntesis, este autor resalta que la decisión y el ajuste vocacional son procesos, es decir, son una secuencia de conductas relacionadas que cambian con el tiempo, generalmente en la dirección de aumentar en complejidad y especificidad, y que el desarrollo vocacional se da dentro del desarrollo general del individuo y no de forma independiente al desarrollo en otras áreas.

De todas formas, el ambiente científico de la época era ya propicio a estos planteamientos. Ya en 1940, Carter recalcó que el desarrollo de los intereses vocacionales forma parte del proceso de maduración general.

Así, también, la intervención en 1949 de Ginzberg ante la reunión anual de la National Vocational Guidance Association, en la que, junto con sus colaboradores (Ginzberg et al., 1949), presentó el primer enfoque evolutivo como una teoría general sobre el desarrollo vocacional e, igualmente, la publicación, dos años más tarde, de la obra *Elección ocupacional: Aproximación a una teoría general* (Ginzberg et al., 1951), en la que se establece el carácter procesual de la elección vocacional a lo largo de períodos claramente marcados.

Como dice Osipow (1973), la publicación de esta obra significó la más profunda influencia sobre el desarrollo de la orientación vocacional en la década siguiente. El mismo Super reconoció en su conferencia de 1953 ante la American Psychological Association su deuda con esta obra de Ginzberg con respecto a sus ideas sobre el desarrollo vocacional.

También en esta línea, Beilin, en 1955, manifestó que los planteamientos evolutivos son apropiados para el concepto de patrones de vida, porque reflejan el hecho de que el desarrollo vocacional es un aspecto más del desarrollo global del individuo. Así mismo, consideró la aplicación de determinados principios del desarrollo general a los aspectos del desarrollo vocacional.

De estos principios, el de preeminencia es uno de los supuestos fundamentales que sustentan los puntos de vista evolutivos en el desarrollo vocacional. Según él, la conducta vocacional, que en un punto del desarrollo es considerada apropiada, puede dejar de serlo en otro período, ya que las tareas propias de cada momento evolutivo son diferentes.

De todas formas, a lo largo del proceso, la capacidad de realizar nuevos actos o respuestas depende, en gran medida, de las capacidades previamente

desarrolladas, de modo que el éxito de tareas previas es un predictor del éxito en tareas y etapas subsecuentes.

A partir de la aceptación del desarrollo como proceso continuo que se da a lo largo de la vida es posible, en consecuencia, la determinación de diversos períodos sobre este continuo.

Además, la formulación de etapas, con característica propia y ordenadas secuencialmente, es una forma útil de detectar y estudiar cambios que, de otro modo, serían difíciles de aislar y medir pues, como dice Forrest (1971), para estudiar el progreso en las conductas vocacionales, el continuo ha de ser roto o separado en unidades discretas.

Por otra parte, esta aproximación permite un alejamiento de la edad como único criterio del nivel de desarrollo, pues se parte de que los sujetos van progresando de una a otra etapa de acuerdo con la secuencia establecida, pero pueden alcanzarlas a diferentes edades. Por esta razón, los límites de edad de cada etapa tienen sólo un valor indicativo.

Este entendimiento del desarrollo vocacional como sucesión de etapas ha sido un lugar común en todos los enfoques teóricos aparecidos en el contexto de una concepción evolutiva de la conducta vocacional, aunque las formulaciones concretas de estas etapas pueden variar de unas a otras propuestas.

Todas estas formulaciones, no obstante, presentan unas notas comunes: 1) que consideran el desarrollo vocacional como un proceso que se da a lo largo de toda la vida; 2) que este desarrollo sigue un patrón de crecimiento que forma parte del desarrollo global de la persona, y 3) que, dentro del mismo, el nivel alcanzado en un determinado momento viene dado por el grado de madurez vocacional que en ese momento presenta el sujeto.

En este contexto teórico, el concepto de madurez vocacional ocupa, por tanto, un lugar central.

Ahora bien, aunque las utilizaciones más tempranas del término se remontan a Carter en el año 1940 y a Dysenger en 1950, el concepto como tal fue introducido por Super en 1955 a propósito de la publicación de su artículo "Dimensiones y medidas de la madurez vocacional", y lo definió como "el lugar alcanzado en el continuo del desarrollo vocacional desde la exploración al declive".

En este mismo artículo, Super especificó las dimensiones de la madurez vocacional que pueden ser aplicables desde la adolescencia (ver Tabla 1).

La idea de Super (1955) fue que se puede elaborar un cociente de madurez vocacional para indicar si el desarrollo vocacional de un individuo es o

no apropiado para su edad y en qué cuantía se sitúa por encima o por debajo respecto de su edad cronológica.

Dos años después, en 1957, Super y sus asociadas publicaron el primer monográfico sobre el Career Pattern Study que, según sus autores, fue un proyecto de investigación longitudinal sobre el desarrollo vocacional (Super, Crites, Hummel, Moser, Overstreet y Warnath, 1957). El monográfico describe la planificación del estudio y las fases iniciales del proyecto, que utilizó sólo estudiantes varones de los grados 8º y 9º.

Quizá el resultado más significativo del monográfico de 1957 fue su elaboración del concepto de madurez vocacional, que fue concebida como una variable definida por el cruce de las anteriores cinco dimensiones (ver Tabla 1) a lo largo de las cuales se produce el desarrollo vocacional.

En el segundo monográfico del Career Pattern Study, aparecido en 1960, Super y Overstreet definen la madurez vocacional como compuesta por seis dimensiones (las cinco anteriores más una nueva: independencia vocacional) y veinte índices. Algunos de los índices contienen componentes y algunos componentes contienen elementos, resultando un total de setenta y siete variables de madurez vocacional.

TABLA 1
Dimensiones de la madurez vocacional en la adolescencia
(Super, 1955)

1. Orientación hacia la elección vocacional.
 - Preocupación por la elección.
 - Utilización de recursos.
 - Información ocupacional general.
2. Información y planificación sobre la ocupación preferida.
 - Especificidad de la información sobre la ocupación preferida.
 - Especificidad de la planificación.
 - Preferencia vocacional.
3. Consistencia de la preferencia vocacional.
 - Entre campos ocupacionales.
 - Entre niveles ocupacionales.
 - Entre familias ocupacionales.
4. Cristalización de rasgos.
 - Madurez de los intereses.
 - Independencia vocacional.

TABLA 1 (Continuación)

- Realismo de las actitudes acerca del trabajo.
 - Grados de estructuración de los intereses.
 - Grados de estructuración de los valores del trabajo.
5. Sensatez de las preferencias vocacionales.
- Relación entre preferencias y aptitudes, actividades e intereses.

Como Super y Overstreet (1960) indicaron, este dominio de las variables de madurez vocacional fue obtenido de una manera lógica y estrictamente hipotética. Sin embargo, después de que las 77 variables fueran evaluadas y sometidas a varios análisis, Super y Overstreet (1960), sobre la base de las intercorrelaciones de los índices, concluyeron que la madurez vocacional en el grado 9º consistía, casi exclusivamente, en una dimensión principal de orientación a la necesidad de tomar decisiones educativas y vocacionales con cuatro índices relevantes. Y otra, quizá menos claramente establecida, que atendería al uso de recursos (ver Tabla 2).

TABLA 2
Estructura de la madurez vocacional en el grado 9º
(Super y Overstreet, 1960)

1. Orientación a la necesidad de tomar decisiones educativas y vocacionales.
 - Preocupación e interés por la elección.
 - Aceptación de la responsabilidad para la elección y planificación.
 - Especificidad de la información acerca de la ocupación preferida.
 - Especificidad de la planificación referida a la ocupación preferida.
2. Uso de recursos.

Cada uno de estos cuatro índices está compuesto por distintos elementos (22 en total), y un paso posterior en la investigación trató de determinar la adecuación empírica de esos elementos en sus índices respectivos. Para ello se sometieron a análisis factorial las puntuaciones obtenidas por los sujetos en los elementos de cada índice, junto con las correspondientes a un 5º índice teóricamente inferido (independencia de la experiencia laboral). Se obtuvieron 5 factores que explicaban el 38% de la varianza total, que fueron interpretados como: 1) Orientación hacia la planificación; 2) Independencia de la experiencia laboral; 3) Visión o perspectiva a largo plazo; 4) Visión o perspectiva a corto plazo; y 5) Visión o perspectiva a medio plazo.

Estos resultados llevaron a Super y Overstreet (1960) a concluir que la madurez vocacional en el grado 9º parece consistir en un factor general, Orientación hacia la Planificación (I) y 3 factores de grupo (III, IV y V), que contribuyen diferencialmente a los 4 índices.

Es decir, en estos alumnos la madurez vocacional es, básicamente, orientación a las tareas de la elección vocacional y ésta está principalmente definida en términos de orientación hacia la planificación.

Aproximadamente 10 años después Super y sus asociados desarrollaron el Career Development Inventory -CDI- (Super, Bohn, Forrest, Jordaan, Lindeman y Thompson, 1971). Al año siguiente se publicó el manual (Super y Forrest, 1972), que mostraba que Super y sus colegas habían reducido el contenido de la madurez vocacional a tres grandes variables (ver Tabla 3). Esta forma del CDI fue adaptada a la población española por Salvador (Salvador y Peiró, 1986) entre los años 1979 y 1981 para alumnos de 7º y 8º de EGB, BUP y COU.

TABLA 3
Estructura de la madurez vocacional en el CDI
(Super y Forrest, 1972)

1. Orientación hacia la planificación.
 - Preocupación con la elección.
 - Especificidad de la planificación.
 - Cantidad autoestimada de información ocupacional.
2. Recursos para la exploración.
 - Calidad y eficacia de recursos actuales.
 - Calidad y eficacia de recursos potenciales.
3. Información y toma de decisiones.
 - Posesión de información ocupacional actualizada.
 - Integración de la información personal y ocupacional en orden a la toma de decisiones.

Posteriormente a la aparición del CDI surgieron el CDI-forma II y el CDI-forma III (Super, 1974), el primero dirigido a adultos y, el segundo, surgido como intento de mejorar el CDI primitivo para aprehender mejor los aspectos cognitivos de la madurez vocacional.

Trabajando con la forma III del Career Development Inventory, Super y Thompson (1979) informan que la investigación sugiere que la madurez

vocacional está conformada por seis dimensiones psicológicamente significativas (ver Tabla 4).

TABLA 4
Dimensiones de la madurez vocacional en el CDI-III
(Super y Thompson, 1979)

1. Uso y evaluación de las fuentes de exploración.
2. Toma de decisiones de la carrera.
3. Información sobre el desarrollo de la carrera.
4. Información sobre el mundo del trabajo.
5. Información acerca de la ocupación preferida.

2. DESCRIPCIÓN DEL CAREER DEVELOPMENT INVENTORY-SCHOOL FORM

Por último, en la primavera de 1979 apareció la más reciente versión del CDI (Super, Thompson, Lindeman, Jordaan y Myers, 1979). Dos años más tarde se publicó el Manual del Usuario (Thompson, Lindeman, Super, Jordaan y Myers, 1981), que está dirigido a facilitar la investigación y el uso del instrumento, y en 1984 apareció el Manual Técnico (Thompson et al., 1984), que aporta una información muy valiosa acerca de las propiedades psicométricas de la prueba.

Esta última versión del CDI presenta dos formas: la School Form, dirigida a estudiantes de los grados 8º al 12º, aunque una de las escalas, Conocimiento del Grupo Ocupacional Preferido (PO) va destinada únicamente a alumnos de los grados 11º y 12º, y la College and University Form, dirigida a estudiantes universitarios.

En ambos casos el CDI provee ocho puntuaciones (ver Tabla 5).

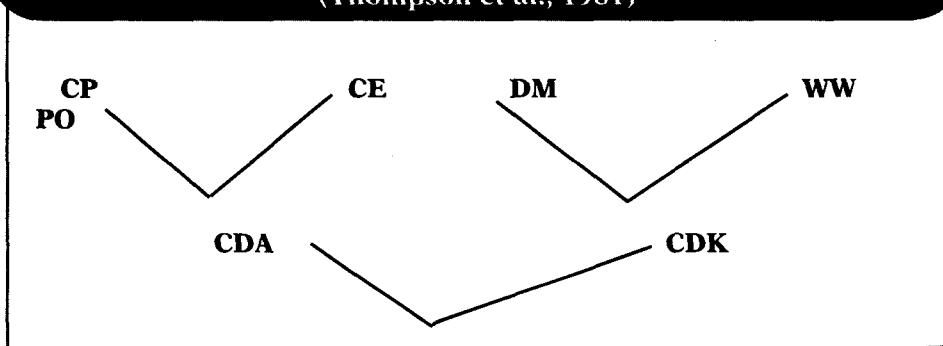
TABLA 5
Escalas del CDI, versión 1979
(Super et al., 1979)

- Planificación de la Carrera-CP (20 ítems).
- Exploración de la Carrera-CE (20 ítems).
- Toma de Decisiones-DM (20 ítems).
- Información sobre el Mundo del Trabajo- WW (20 ítems).
- Conocimiento del Grupo Ocupacional Preferido-PO (40 ítems).
- Actitudes del Desarrollo de la Carrera-CDA (40 ítems).
- Conocimiento y Habilidades del Desarrollo de la Carrera-CDK (40 ítems).
- Total de Orientación hacia la Carrera-COT (80 ítems).

El instrumento está formado por cinco escalas que proporcionan una puntuación individual por cada una de ellas. Además, la suma de las escalas CP y CE proporciona una puntuación de Actitudes del Desarrollo de la Carrera (CDA) y la suma de las escalas CM y WW proporciona una puntuación de Conocimientos y Habilidades del Desarrollo de la Carrera (CDK). Finalmente, la suma de CDA y CDK da la puntuación total (COT).

En la Tabla 6 se puede ver la relación entre las distintas escalas del CDI, donde se observa que la puntuación total (COT) se extrae por combinación de todas las demás escalas excepto la PO. La puntuación total de orientación hacia la carrera (COT), de acuerdo con los autores, aporta una medida de la madurez vocacional o de la carrera.

TABLA 6
Relaciones entre las escalas del CDI
(Thompson et al., 1981)



Esta última versión del CDI en su forma escolar es la que se ha utilizado en este estudio, con la exclusión de la escala de Conocimiento del Grupo Ocupacional Preferido (PO) que se dejó fuera del estudio debido a su no participación en la puntuación total y a su aplicabilidad restringida a sólo una parte de la muestra, en nuestro caso, sólo a alumnos de 3º de BUP y COU.

Durante el curso 89/90 se procedió a la traducción y adaptación del original inglés poniendo especial cuidado en los giros locales y expresiones características de cada idioma. La adaptación estuvo dirigida a identificar fenómenos similares a los de la versión original estadounidense en nuestro contexto cultural. Para lograr la equivalencia transcultural se tuvieron en cuenta cinco dimensiones: semántica, técnica, de contenido, de criterio y conceptual. La traducción y el proceso de adaptación comprendió varios pasos metodológicos que incluyeron una traducción por un comité bilingüe, traducción inversa y estudio de las características psicométricas del instrumento utilizando una muestra piloto de 587 estudiantes españoles de educación secundaria representativa de los grupos de edad y de nivel académico

barridos por la prueba, cuyos datos fueron recogidos y analizados durante el curso 90/91 (Anaya y Repetto, 1992).

3. DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA Y DE LA METODOLOGÍA DEL ESTUDIO

La muestra productora de datos está formada por 6593 estudiantes de educación secundaria representativa a nivel nacional. En la Tabla 7 se presenta la distribución de la muestra por nivel académico. Respecto al tipo de Centro docente en que cursan los estudios, el 87% de los estudiantes corresponde a Centros públicos y al 13% a Centros privados. En cuanto al sexo, el 51% son varones y el 49% mujeres.

TABLA 7
Distribución de la muestra por nivel académico

<i>Nivel académico</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
7º EGB	971	14.72
8º EGB	1234	18.71
1º BUP	958	14.53
2º BUP	863	13.08
3º BUP	611	9.26
COU	587	8.90
FP-I	739	11.20
FP-II	630	9.56
TOTAL	6593	100.00

Para seleccionar la muestra se tuvo en cuenta que el Centro docente dispusiera de dos grupos paralelos del mismo nivel académico con el fin de asignar al azar uno de ellos al grupo de control y el otro al grupo experimental, al objeto de atender otros objetivos de la investigación, como los tratados en el punto 6 de este artículo. Realizada esta asignación, el grupo de control contó con el 48% de la muestra a nivel nacional y el grupo experimental con el 52%.

Los datos fueron recogidos durante el curso académico 91/92. Entre los meses de octubre y noviembre se llevó a cabo el pretest tanto en los grupos experimentales como en los de control. El postest se realizó entre los meses de mayo y junio. Durante ese intervalo de seis meses el grupo experimental recibió un entrenamiento mediante el Programa de Entrenamiento de la Carrera (Repetto, E., 1990, 1997). El grupo de control no recibió ningún tratamiento.

4. ESTABILIDAD DE LA MADUREZ VOCACIONAL

La estabilidad del constructo se ha estimado mediante el coeficiente de correlación de Pearson entre los resultados del pretest y el postest en el grupo de control. Estos coeficientes se recogen en la Tabla 8.

TABLA 8
Coefficientes de estabilidad

<i>Escala</i>	<i>r</i>
CP	.6968
CE	.6446
DM	.5051
WW	.6575
CDA	.6744
CDK	.6601
COT	.6819

Los valores de estabilidad obtenidos fluctúan entre .50 encontrados en la escala de Toma de Decisiones (DM) y .69 encontrado en la escala de Planificación de la Carrera (CP), siendo de .68 el correspondiente a la puntuación total de la escala (COT). Estos valores son semejantes a los hallados en otros estudios utilizando un intervalo temporal similar (Hansen, 1985; Johnson, 1985). Incluso con el CDI de 1971 Forrest y Thompson (1974) obtuvieron un rango de coeficientes entre .63 y .71, con media de .67 en un estudio con intervalo, igualmente, de seis meses.

En el Manual Técnico de 1984 el rango de correlaciones que se ofrece fluctúa entre .49 y .90 –descartando la escala PO– para intervalos entre dos y tres semanas, siendo de .84 el correspondiente a la puntuación total (COT).

Los valores hallados en nuestro estudio con la forma escolar del CDI están, también, en la línea de los encontrados con otros instrumentos de madurez vocacional, que giran en torno a una media de .71 (Westbrook, 1983; Spokane, 1991).

5. ESTRUCTURA FACTORIAL

La estructura factorial se ha hallado a partir de los resultados del pretest de todo el conjunto muestral. Para la extracción inicial de factores se ha empleado el método de componentes principales y para la rotación el procedimiento varimax.

Se han realizado dos análisis. En el primero las variables introducidas han sido las cuatro escalas básicas del CDI utilizadas, esto es, Planificación de la Carrera (CP), Exploración de la Carrera (CE), Toma de Decisiones (DM) e Información sobre el Mundo del Trabajo (WW). En el segundo se han introducido, además, las dos escalas combinadas: Actitudes del Desarrollo de la Carrera (CDA) y Conocimiento y Habilidades del Desarrollo de la Carrera (CDK). Los resultados aparecen en la Tabla 9.

TABLA 9
Estructura factorial
Matriz factorial rotada (sólo escalas básicas)

	Factor I	Factor II
CE	.91877	
CP	.70968	
WW		.89996
DM		.85935
%Var.	55.0	29.8

Matriz factorial rotada (escalas básicas y combinadas)

	Factor I	Factor II
CDA	.99544	
CE	.91622	
CP	.72942	
CDK		.99359
WW		.89808
DM		.86395
% Var.	53.3	31.6

Nota: Los valores inferiores a .20 han sido omitidos.

Los resultados del primer análisis muestran la madurez vocacional como un constructo bidimensional formado por un factor actitudinal (Factor I), definido por las escalas de Planificación (CP) y Exploración de la Carrera (CE), y otro cognitivo (Factor II), definido por las escalas de Toma de Decisiones (DM) e Información sobre el Mundo del Trabajo (WW).

Estos hallazgos corroboran los resultados obtenidos en los estudios norteamericanos informados en el Manual del Usuario y en el Manual Técnico, así

como los referidos en las revisiones afectuadas por Hansen (1985), Pinkney (1985) y Johnson (1985).

El segundo análisis sólo puede remarcar estos resultados dado que la puntuación CDA se obtiene por combinación de las escalas CP y CE y la puntuación CDK por combinación de las escalas DM y WW. No es extraño, entonces, que la variable con más carga en el factor I sea CDA y en el factor II la variable CDK, pues, en cierto modo, se identifican con el factor respectivo.

6. ENTRENABILIDAD DE LA MADUREZ VOCACIONAL

Esta parte de la investigación estuvo dirigida a probar la eficacia del entrenamiento de la madurez vocacional de los estudiantes.

Durante los seis meses transcurridos entre el pretest y el postest, el grupo experimental recibió entrenamiento mediante el Programa de Entrenamiento de la Carrera (Repetto, 1990). El Programa consta de cuatro módulos, cada uno de ellos dirigido a entrenar al estudiante en cada una de las cuatro dimensiones de la madurez vocacional representadas por las escalas básicas de la forma escolar del CDI, con excepción de la escala PO. Los cuatro módulos son, por tanto, los de Planificación de la Carrera, Exploración de la Carrera, Toma de Decisiones e Información sobre el Mundo del Trabajo.

Cada módulo consta de una serie de actividades, que están agrupadas en tres bloques siguiendo un criterio evolutivo. El primer bloque está dirigido a estudiantes del ciclo superior de educación primaria, el segundo, a estudiantes de educación secundaria obligatoria, y el tercero, a estudiantes de educación secundaria postobligatoria.

Con independencia de la estructura del nuevo sistema educativo, siguiendo criterios de adecuación del nivel de las actividades al nivel madurativo de los estudiantes, se aplicó el primer bloque a los estudiantes de 7º y 8º de EGB, el segundo bloque a los estudiantes de 1º y 2º de BUP y Formación Profesional de Primer Grado y el tercer bloque a los estudiantes de 3º de BUP, COU y Formación Profesional de Segundo Grado.

Cada bloque consta de un número de actividades diferente, pero el promedio se sitúa alrededor de las nueve actividades por bloque.

Cada actividad responde a un objetivo de desarrollo de la carrera expresado en términos operativos e incluye instrucciones precisas para su realización relativas al tamaño óptimo del grupo, a la temporalización -que, por lo general abarca una o dos sesiones de 45 minutos-, al material a utilizar, al espacio físico requerido y a la especificación de los pasos a seguir para su realización.

La aplicación de las actividades se realizó por profesores de estos estudiantes que se prestaron a colaborar en la investigación.

Como se ha indicado en el punto 3 de este artículo, en cada Centro docente, la asignación del grupo experimental y el de control se realizó al azar entre dos grupos paralelos del mismo nivel académico, con el fin de que los grupos fueran lo más equivalentes posible y los resultados estuvieran mínimamente afectados por variables no controladas.

Para analizar las diferencias entre los grupos experimental y control se trataron mediante Análisis de Varianza de una vía los datos recogidos en el post-test. Los resultados se presentan en la Tabla 10, donde para cada escala se ofrece el valor F obtenido junto con su probabilidad asociada. En todos los casos la diferencia es a favor del grupo experimental.

TABLA 10
Diferencia entre los grupos experimental y control.
Resultados del análisis de varianza

<i>Escala</i>	<i>F</i>	<i>Prob.</i>
CP	147.9797	.0000
CE	118.5082	.0000
DM	135.0074	.0000
WW	93.6107	.0000
CDA	69.0925	.0000
CDK	81.1655	.0000
COT	108.4659	.0000

Los resultados obtenidos, que arrojan unas diferencias altamente significativas en todas las puntuaciones ofrecidas por la forma escolar del CDI, muestran, por una parte, la susceptibilidad de la madurez vocacional o de la carrera a ser desarrollada mediante la intervención orientadora oportuna y, por otra, la validez del Programa de Entrenamiento de la Carrera como un efectivo recurso para contribuir a este desarrollo o mejora de los niveles de madurez vocacional de los estudiantes.

7. CONCLUSIONES

De forma concisa, del estudio se desprenden las siguientes conclusiones principales:

- a) El Career Development Inventory-School Form es uno de los instrumentos de evaluación de la madurez vocacional teórica y empíricamente mejor fundamentados.

- b) La estabilidad del constructo, en un intervalo de seis meses, alcanza un valor moderado en sintonía con los hallazgos informados en la literatura.
- c) Factorialmente el constructo se estructura en dos dimensiones: una dimensión actitudinal o conativa, definida por la disposición del sujeto hacia tareas de planificación y exploración de la carrera, y otra dimensión cognitiva, caracterizada por la habilidad para tomar decisiones sobre la carrera y para adquirir información sobre el mundo del trabajo.
- d) La madurez vocacional o de la carrera es susceptible de desarrollo mediante la intervención orientadora oportuna.
- e) El Programa de Entrenamiento de la Carrera (PEC) se revela como un valioso recurso para contribuir al desarrollo o mejora de los niveles de madurez vocacional de los estudiantes.
- f) Se recomienda la utilización de programas como el PEC en el marco de las actuaciones orientadoras para el desarrollo de la carrera de los estudiantes de secundaria por parte de los Departamentos de Orientación de los Centros educativos.

BIBLIOGRAFÍA

- ANAYA, D. y REPETTO, E. *Adaptación española del Career Development Inventory-School Form. Un estudio piloto* (No publicado). UNED, 1992.
- CARTER, H.D. *The development of vocational attitudes. J. Consult. Psychol.*, 4, 1940, 185-191.
- FORREST, D.J. & THOMPSON, A.S.: *The career Development Inventory*. En D.E. Super (Ed.) *Measuring vocational maturity for counseling and evaluation*. Washington, DC: National Vocational Guidance Association, 1974.
- GINZBERG, E., GINSBURG, S.W., AXEROD, S. & HERMA, J.L.: *Occupational choice: An approach to a general theory*. Nueva York. Columbia University Press, 1951.
- HANSEN, J.C.: "Career Development Inventory". *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 17, 220-224.
- JOHNSON, S.D.: "Career Development Inventory". En D.J. Keyse & R.C. Sweetland (Eds.) *Test critiques: Volume IV*. Kansas City, MO: Test Corporation of America 1985.
- OSIPOW, S.H.: *Theories of career development*, Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1973.
- PINKNEY, J.W.: "Review of Career Development Inventory". En J.V. Mistchell (Ed.) *Ninth Mental Measurement Yearbook*, Lincoln: University of Nebraska Press.
- REPETTO, E. (1990-1997): *Programa de Entrenamiento de la Carrera / Programa de Educación para la Carrera*. Madrid (en prensa).
- SALVADOR, A. & PEIRÓ, J.M.: *La madurez vocacional*, Madrid: Alhambra, 1986.

- SPOKANE, A.R.: *Career intervention*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1991.
- SUPER, D.E.: "A theory of vocational development". *American Psychologist*, 8, 1953, 185-190.
- SUPER, D.E.: "The dimensions and measurement of vocational maturity". *Teachers College Record*, 57, 1955, 151-163.
- SUPER, D.C.: *Psychology of careers*. New York: Harper, 1957.
- SUPER, D.E.: *Measuring vocational maturity for counseling and evaluation*. Washington, D.C.: National Vocational Guidance Association, 1974.
- SUPER, D.E., BOHN, M.J., FORREST, D.J., JORDAAN, J.P., LIDEMAN, R.H. & THOMPSON, A.S.: *Career Development Inventory* (Test no publicado). Columbia University, 1971.
- SUPER, D.E., CRITES, J.O., HUMMEL, R.C., MOSER, H.P., OVERSTREET, P.L. & WARNATH, C.F.: *Vocational developmental. A framework for research*. Nueva York: Columbia University Press, 1957.
- SUPER, D.E. & FORREST, D.J.: *PRELIMINARY MANUAL: Career Development Inventory*. Nueva York: Columbia University Press, 1972, mimeo.
- SUPER, D.E. & OVERSTREET, P.C.: *The vocational maturity of ninth-grade boys*. Nueva York: Columbia University Press, 1960.
- SUPER, D.E. & THOMPSON, A.S.: "A six-scale, two factor measure of adolescent career or vocational maturity". *Vocational Guidance Quarterly*, 28 (1), 1979, 6-15.
- SUPER, D.E., THOMPSON, A.S., LINDEMAN, R.H., JORDAAN, J.P. & MYERS, R.A.: *Career Development Inventory*. Palo Alto, C.A.: Consulting Psychologists Press, 1979.
- THOMPSON, A.S., LINDEMAN, R.H., SUPER, D.E., JORDAAN, J.P. & MYERS, R.A.: *User's manual for the Career Development Inventory*. Palo Alto, C.A.: Consulting Psychologist Press, 1981.
- THOMPSON, A.S. et al. *Technical manual for the Career Development Inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press, 1984.
- WESTBROOK, B.W.: *Assessing career development*. Palo Alto, CA Mayfield, 1983.

RESUMEN

*Se trata de una investigación empírica dirigida a estudiar la madurez vocacional de los estudiantes españoles de secundaria. Tras examinar los fundamentos de la forma escolar del CDI, el estudio, a partir de una amplia muestra representativa de los estudiantes de secundaria a nivel nacional, aporta datos sobre la estabilidad y la estructura factorial del constructo que pretende evaluar la prueba. En segundo lugar, el trabajo ofrece los resultados acerca de la efectividad del Programa de Entrenamiento de la Carrera utilizando el CDI como criterio.**

Palabras clave: Madurez vocacional o de la carrera, Evaluación, Estabilidad, Estructura factorial, Entrenamiento de la carrera.

* Juan Antonio Gil ha realizado los análisis estadísticos y desde aquí queremos agradecerle su colaboración.

ABSTRACT

The article exposes an empirical research focusing on studying the vocational development of Spanish students in secondary education. The conceptual basis of the CDI-School Form are studied by using a broadened significant sample of students at the national level. Data about stability and factor structure of the construct assessed by the test are presented. Secondly, the paper offers the results obtained referred to the Career Training Program effectiveness, by using the CDI as evaluation criteria.

Key words: Vocational or career maturity, Assessment, Stability, Factor structure, Career training, Career education.
