Álvarez González, M. (2010). La madurez para la carrera. Una prioridad en la educación secundaria. *Revista de Investigación Psicoeducativa, 6*(1), 339-356.

La madurez para la carrera. Una prioridad en la educación secundaria

Manuel Álvarez González
Universidad de Barcelona (España)

Resumen:

En este trabajo se presenta el estudio de la madurez para la carrera en la educación secundaria, como uno de los constructos más importantes a desarrollar en esta etapa educativa, que se caracteriza, entre otros aspectos, por las constantes tomas de decisión académicas y profesionales, que el alumnado ha de afrontar a lo largo de estos estudios. Su contenido se estructura en tres partes: una primera parte se centra en el concepto, modelos, estructura y desarrollo de la madurez para la carrera; una segunda parte se concreta en su diagnóstico y evaluación, a través del Cuestionario de desarrollo de la carrera (CDC) y el Cuestionario de madurez para la carrera (CMC), adaptación de los cuestionarios CDI de Super y CMI de Crites. Y una tercera donde se plantean algunas propuestas de mejora para la intervención.

Palabras clave

Madurez para la carrera, instrumentos, diagnóstico y evaluación, educación secundaria, intervención.

Abstract

We present in this work the study of the career maturity in the secondary education which is one of the most important construct to be developed at that stage. Secondary education is characterized, among other aspects, by the constant academic and professional decision makings that students have to confront. The paper is organized in three parts: firstly we deal with the concept, models, structure and development of the career maturity; secondly, the work consider its diagnosis and evaluation through *The Career Development Questionnaire (CDQ)* and *the Career Maturity Questionnaire (CMQ),* which are the adaptation of the questionnaires CDI from Super and CMI of from Crites. And finally some proposals to improve intervention are illustrated.

Key words

Career maturity, instruments, diagnosis and evaluation, intervention, secondary education.

Introducción

Este estudio es fruto de un laborioso trabajo que se inicia en 1987 con la validación del constructo de la madurez para la carrera y termina en 2007 con la presentación de dos instrumentos (CDC y CMC) para el diagnóstico y evaluación de la propia madurez para la carrera.

El objetivo de este trabajo consiste en presentar la adaptación del constructo de la madurez para la carrera, la validación de unos instrumentos de diagnóstico y evaluación para el contexto del Estado español y una propuesta de intervención para la mejora de dicha madurez para la carrera.

Este constructo de la madurez para la carrera (MC) ha supuesto un fuerte impulso en la concepción de la orientación profesional, como desarrollo de la carrera a lo largo de la vida de la persona. Aunque el proceso de desarrollo de la carrera es un proceso a lo largo de la vida, en el caso que nos ocupa, se centra en la etapa madurativa de la adolescencia, que corresponde a la educación secundaria. Es precisamente en esta etapa donde la MC experimenta un mayor desarrollo y progresión y, a su vez, es más necesaria porque el alumnado ha de asumir los procesos de toma de decisiones académicas de una gran relevancia y repercusión futura. Todo esto va a requerir de una intervención orientada para la mejora de la madurez para la carrera, especialmente la planificación de la carrera y los procesos de toma de decisiones.

Este trabajo se estructura en tres partes: una primera parte nos aproxima al constructo de la MC, es decir a su concepto, estructura y desarrollo (modelos); una segunda parte se centra en el diagnóstico y evaluación de la MC y una tercera parte donde se plantean algunas propuestas de mejora de la MC. Y, todo ello, pretende ser una sencilla aportación en la clarificación, desarrollo e intervención de la madurez para la carrera.

1. Concepto y modelos de la madurez para la carrera

La madurez para la carrera (M.C.) tiene sus orígenes en la concepción evolutiva del desarrollo de la carrera propuesta por Super (1951, 1963). Se concibe la elección de la carrera como una serie de eventos que tienen lugar a través de la vida del individuo. Este proceso sigue modelos que corresponden a las etapas de la vida que una persona está viviendo y es el resultado de factores psicológicos, físicos y sociales que interactúan en la vida del individuo.

Después de medio siglo de estudios sobre la MC, los diferentes trabajos sobre el tema no se han puesto de acuerdo en el concepto y en el modelo más adecuado que explique el constructo de la MC. Estos estudios se inician en la década de los 50, pero será en la década de los 70 y comienzos de los 80 cuando manifiesten un mayor desarrollo, especialmente por parte de Super (1974); Super, et al. (1972, 1979, 1981) y de Crites (1971, 1973, 1978), que pueden ser considerados, sin temor a equivocarnos, los padres de la madurez para la carrera.

- **Concepto**

Para Super (1951, 1963) la madurez para la carrera es *la madurez que una persona manifiesta, teniendo en cuenta la etapa de desarrollo por la que está pasando, es decir compara la etapa de madurez en la que el individuo se encuentra con su edad cronológica*. En cambio Crites (1968) *compara la madurez de la persona con la de otras de distinta edad, pero de la misma etapa madurativa*. Por ejemplo, alumnado de la etapa exploratoria (15- 21años).

En vista de que ambos autores no se ponen de acuerdo, se decide hacer un Simposium en Montreal (1974) para intentar consensuar este concepto. Después de muchas discusiones se redefine la MC como *la disposición para hacer frente a las tareas vocacionales o al desarrollo de la carrera con los que uno se encuentra, comparado con otros que están en la misma etapa de la vida y frente a las mismas tareas de desarrollo*.

A las aportaciones de Super y Crites, se han de incorporar los trabajos de Savickas (1984, 1994); Fouad (1988); King (1989); Luzzo (1993); Levinson, et al (1998) y en nuestro país Secadas (1974); Salvador (1981); Corominas (1989); Álvarez González (1989) y Álvarez González y otros (1990, 1995, 2007), entre otros. Todas estas aportaciones han contribuido a definir la MC como *las conductas que manifiesta la persona al tratar de realizar las diferentes tareas de desarrollo de la carrera, propias de cada etapa madurativa* (Álvarez González, 1995, Álvarez González, et al. 2007).

- **Modelos**

De estas concepciones se desprenden dos modelos:

- El *modelo de Super* que se estructura en cinco dimensiones o factores: *planificación de la carrera, recursos para la exploración, información, toma de decisiones y orientación a la realidad* y 19 variables. La estructura es la misma en la adolescencia y en la etapa adulta, lo que varían son los contenidos de cada uno de los factores y variables.

- El *modelo de Crites* presenta tres niveles: un primer nivel donde están las variables (un total de 20), un segundo nivel intermedio con cuatro factores (*consistencia, realismo, competencias y actitudes*) que aglutinan dichas variables y un tercer nivel que lo conforma el *grado de desarrollo de la carrera*. Este es un modelo jerárquico en el cual se pronostican correlaciones significativas, relativamente altas, entre variables dentro de un factor y correlaciones moderadas de variables entre factores.

Para validar empíricamente estos dos modelos se han elaborado dos instrumentos: el Cuestionario de desarrollo de la carrera (*Career Development Inventory:* CDI) y el Cuestionario de madurez para la carrera (*Career Maturity Inventory:* CMI).

A estos modelos hemos de añadir el modelo de Holland (1973, 1985) que estructura la MC en tres determinantes: *consistencia, diferenciación* y *congruencia*. Entiende este modelo que *una persona es madura vocacionalmente*

cuando manifiesta un alto grado de consistencia, diferenciación y congruencia en su elección de la carrera. Para su confirmación empírica se ha utilizado el Inventario de investigación autodirigida (*Self-directed Search:* SDS) y en su versión catalana el "Quadern d'orientació professional" (Corominas, 1989; Bisquerra, et al, 1989; Corominas, Álvarez González y Bisquerra, 1999a) y española "Programa de orientación profesional autoaplicado" (POPA) (Corominas, Álvarez González y Bisquerra, 1999b) en formato papel y formato electrónico.

Este estudio se centra en los modelos de Super y Crites por considerar que son los que muestran una mayor proyección, aportan unos instrumentos con una adecuada fiabilidad y validez para el diagnóstico y evaluación de la MC y han sido objeto de estudio, desde 1987 hasta estos momentos, en diferentes contextos y, concretamente, en el nuestro.

2. Estructura y desarrollo de la madurez para la carrera

Para el estudio de la madurez para la carrera, propuesto por Super y Crites, se han de tener en cuenta dos dimensiones: su *estructura* y su *desarrollo*.

- **Estructura de la madurez de la carrera**

En el **Cuadro 1** se presenta la estructura de los modelos de Super y Crites analizados en el apartado anterior. Como se puede comprobar, éstos plantean estructuras diferentes.

Super (1951, 1974)	**Crites (1965, 1971)**
1. *Planificación de la carrera*: . Futuro distante . Futuro intermedio . Presente 2. *Exploración de la carrera*: . Consulta .Recursos . Participación 3. *Información*: . Educación e instrucción . Requisitos ingreso . Deberes . Oferta y demanda . Condiciones . Ascenso 4. *Toma de decisiones*: . Principios . Práctica 5. *Orientación a la realidad*: . Conocimiento de sí mismo . Realismo . Consistencia . Cristalización	***Grado de desarrollo de la carrera:*** 1. *Consistencia:* . Campo . Tiempo . Nivel . Familia . Independencia 2. *Realismo:* . Intereses . Habilidades . Personalidad . Clase social 3. *Competencias:* . Resolución problemas . Planificación . Selección de metas . Atoevaluación . Información ocupacional 4. *Actitudes:* . Orientación . Preferencias

. Experiencia de trabajo	. Compromiso . Implicación

CUADRO 1: Principales modelos de la madurez para la carrera.

.

Concretamente estos modelos no han logrado ponerse de acuerdo en el número de variables y factores que estructurarán la madurez para la carrera; en consecuencia, son modelos que se complementan, a la espera de que aparezcan nuevas revisiones con nuevos datos, que aporten más luz sobre el tema.

Ambos modelos surgieron del estudio de patrones de carrera (*Career Pattern Study: CPS*, 1951), aunque cada uno de ellos posee características concretas y ciertas peculiaridades que le diferencian del otro.

Tanto el modelo estructural de la madurez para la carrera de Super como el de Crites, aunque han experimentado un fuerte avance con las diferentes investigaciones efectuadas, están sujetos a nuevas revisiones en función de los datos que vayan apareciendo en posteriores investigaciones. Lo que sí se ha demostrado hasta ahora es que la madurez para la carrera es un constructo mucho más complejo de lo que en un principio se pensó. Para validar y/o comprobar hasta qué punto estos modelos se adecuan a la realidad, se construyeron los inventarios: *Career Development Inventory de Super* (CDI) y el *Career Maturity Inventory de Crites* (CMI), objeto de estudio y adaptación al contexto de España.

- **Desarrollo de la madurez para la carrera**

En cuanto al desarrollo de la madurez para la carrera, se ha de señalar que tanto el modelo de Super como el de Crites pretenden comprobar el ritmo diferencial y de desarrollo, que experimentan los factores o dimensiones de la madurez para la carrera a través de la edad y el nivel educativo. Así, por ejemplo, en la etapa que nos ocupa (adolescencia) el proceso de desarrollo de la madurez para la carrera presenta las siguientes características:

a) El ritmo de desarrollo es diferente, no es uniforme en las distintas dimensiones según la edad y el nivel educativo. Efectivamente, se produce un mayor desarrollo de la madurez para la carrera, conforme el sujeto va teniendo más edad y avanza en los niveles académicos, aunque, en algunos de esos cursos, las diferencias de desarrollo son apenas perceptibles. Los diferentes estudios (Super y Overstreet, 1960; Jordaan y Heyde, 1972 y 1979; Álvarez González, 1989; Álvarez González, et al. 1990, 1995, 2007) confirman que las dimensiones de información y toma de decisiones presentan un mayor desarrollo a través de la edad y los cursos escolares y la dimensión de recursos para la exploración es la que manifiesta un menor desarrollo. Concretamente el estudio de Álvarez González (1989) confirmó la siguiente secuencia del desarrollo de la madurez para la carrera en los diferentes cursos de secundaria (**Cuadro 2)**:

Dimensiones de la MC (CDI)	Secuencia de desarrollo en función de los cursos
Planificación de la carrera	2º Bachillerato unificado polivalente (BUP) actual 4º de ESO = 8º Educación general básica (EGB) actual 2º ESO = 2º Formación profesional (FP2) actual Ciclos formativos de grado medio (CFGM) < Curso de orientación universitario (COU) actual 2º de Bachillerato = 5º Formación profesional (FP2) actual Ciclos formativos de grado superior (CFGS)
Recursos para la exploración de la carrera	2º BUP (4º ESO) = 2º FP2 (CFGM) = 8º EGB (2º ESO) = 5º FP2 (CFGS) < COU (2º bachillerato)
Información y toma de decisiones	8º EGB (2º ESO) < 2º FP2 (CFGM) < 2º de BUP (4º ESO) = 5º FP2 (CFGS) < COU (2º bachillerato)
Total del CDI	8º EGB (2º ESO) < 2º FP2 (CFGM) = 2º de BUP (4º ESO) < 5º FP2 (CFGS) = COU (2º bachillerato).

Cuadro 2: Secuencia del desarrollo de la carrera en función de los cursos (Álvarez González, 1989; Álvarez González, et al. 2007).

Esto viene a confirmar que el desarrollo de la madurez para la carrera no es lineal y uniforme en su progresión en estas edades (13-18) y etapa educativa, sino que experimenta ciertos estancamientos en determinados momentos, como se puede observar en el **Cuadro 2**.

b) El desarrollo de la carrera de la mayoría de los adolescentes no ha alcanzado un grado de madurez que permita afrontar las decisiones de la carrera con garantías de éxito. Los cambios experimentados en el desarrollo de la carrera no son tan relevantes como cabía esperar, produciéndose ciertos "parones" en ese desarrollo. En el apartado de propuestas de mejora se expondrán aquellos aspectos deficitarios que manifiesta el alumnado de esta etapa.

c) La estabilidad de la madurez para la carrera sigue siendo inferior a otros rasgos o variables que, no siendo de la madurez para la carrera, están relacionados con ella (inteligencia, curso académico, autoconcepto, logros académicos, aspectos de personalidad, grupo étnico, estatus socioeconómico, indecisión de la carrera, estilos cognitivos, etc.).

En consecuencia, es difícil en esta etapa evolutiva (adolescencia) y educativa (Educación Secundaria) establecer predicciones acerca de cómo será el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria, en el Bachillerato o en Ciclos formativos de grado superior, puesto que las correlaciones de la madurez para la carrera con otras variables son poco relevantes. Los estudios consultados no explican más del 25% de la varianza, a excepción de un estudio, recientemente realizado por Creed y Patton (2003), con una muestra de 365 estudiantes de secundaria de los niveles 8º al 12º, donde las variables predictoras eran la edad, el género, el estatus socioeconómico de la familia, los logros académicos y la

experiencia de trabajo. Todas estas variables explicaban el 52% de la dimensión actitudinal de la MC y el 41% de la dimensión de competencias (Álvarez González, et al. 2007). Recientemente aparecen estudios que relacionan la MC con competencias emocionales (Brown, George-Curran y Smith, 2003; Fraga, 2007; Vila y Pérez González, 2007). Estos estudios muestran correlaciones moderadas entre la inteligencia emocional y la MC.

A modo de síntesis, se puede concluir que la madurez para la carrera es un constructo de desarrollo que va madurando con la edad y el curso. Ahora bien, ese desarrollo no es uniforme; en ciertos cursos esas diferencias no son relevantes. Los factores o dimensiones que manifiestan una mayor progresión con la edad y el curso son la información y toma de decisiones y la planificación de la carrera; sin embargo, la dimensión que presenta una menor progresión es la exploración de los recursos. Todo ello confirma que el desarrollo de la madurez para la carrera en la adolescencia pasa por fases de fuerte desarrollo, estancamiento y moderada progresión.

Las características del modelo estructural y de desarrollo de Super y Crites, se podrían concretar en:

- Son *modelos multifactoriales*, que pueden ser contrastados empíricamente y únicamente se diferencian en el número de factores y su representatividad
- Presentan un *valor predictivo moderado*, es decir las personas que se encuentran vocacionalmente maduras es probable que tomen decisiones más realistas y estables
- Para ambos modelos la madurez para la carrera es un *proceso de desarrollo* que se inicia en las primeras edades y continua a lo largo de las diferentes etapas de la vida de la persona
- La madurez para la carrera es un *proceso continuo* sin llegar a ser uniforme. El ritmo de desarrollo no es constante.
- El proceso de desarrollo es *parcialmente irreversible*, porque cuando una persona hace una opción de estudios, difícilmente puede concluir la opción, no experimentando algún retroceso.

3. El diagnostico y la evaluación de la madurez para la carrera

Se ha de ser consciente que a la hora de asumir el diagnóstico y la evaluación de la MC, no se ha de hacer exclusivamente desde un planteamiento psicométrico, basado fundamentalmente en pruebas estandarizadas, sino que se han de utilizar otros procedimientos más longitudinales, centrados en la observación y en la autoexploración. Estos van a permitir un afrontamiento del diagnóstico y evaluación más comprensivo e integral. En otros trabajos (Álvarez González, et al. 2007) se presenta uno de los modelos más utilizados para el diagnóstico de la MC, concretamente el Modelo evolutivo y de desarrollo CDAC (*Career Development Assessment and Counseling*) de Super y otros (1992).

Para este modelo el proceso de diagnóstico se inicia con un examen previo donde se recoge toda la información que se tiene del alumno/a a través de la

entrevista fundamentalmente. Ésta ha de ser semidirigida para que el alumnado pueda expresarse libremente (etapa I: *Examen previo*). A continuación se lleva a cabo un examen más en profundidad de las principales dimensiones de la madurez para la carrera, utilizando diferentes procedimientos, tanto de tipo cuantitativo como cualitativo, desde cuestionarios hasta historias de vida, pasando por la entrevista y la observación (etapa II: *Examen en profundidad*). En una tercera etapa se evalúa toda la información que se ha ido recopilando a través de un análisis de carácter cualitativo y cuantitativo. Se ha de saber analizar e integrar la información obtenida por los diferentes procedimientos utilizados (etapa III: *Evaluación de toda la información*). En una última etapa se plantea la intervención orientadora para la mejora de aquellas dimensiones que así lo requieran (planificación, exploración, información y toma de decisiones), mediante la elaboración de un programa de madurez para la carrera (Etapa IV: *Intervención orientadora).*

Este artículo se centrará en el procedimiento psicométrico para el diagnóstico y evaluación de la madurez para la carrera, especialmente a través de los cuestionarios CDI de Super y el CMI de Crites. Es decir, partiendo de las formulaciones teóricas de los modelos estructurados y de desarrollo de Super y Crites, surgen los instrumentos para evaluar la estructura factorial y el componente de desarrollo de la MC.

- **Instrumentos para el diagnóstico y evaluación de la madurez para la carrera**

En Álvarez González, et al. (2007) se hace una exhaustiva revisión de los principales instrumentos para el diagnóstico y evaluación de la MC. Aquí nos centraremos en los que más repercusión han tenido: El Inventario de desarrollo de la carrera de Super (*Career Develpment Inventory CDI*) y el Inventario de madurez para la carrera (*Career Maturity Inventory CMI*). En el **Cuadro 3** se presentan dichos instrumentos con sus dimensiones:

	CDI (Super)	**CMI (Crites)**
Dimensión actitudinal	· *Planificación de la carrera*: -Especificidad de la aplicación -Preocupación de la decisión. -Definición de planes -Especialidad de la información. · *Exploración de la carrera*: -Calidad de las fuentes potenciales. -Calidad de las fuentes utilizadas.	· *Actitudes:* -Implicación -Orientación -Independencia -Preferencia -Compromiso
Dimensión cognitiva	· *Toma de decisiones de la carrera*. · *Información del desarrollo de la carrera.* · *Conocimiento del mundo del trabajo.* · *Información sobre la ocupación*	· *Competencias:* -Resolución de problemas -Planificación -Selección de metas -Autoevaluación

	preferida.	-Información ocupacional

Cuadro 3: Dimensiones, subdimensiones y variables de los principales instrumentos de diagnóstico y evaluación de la madurez de la carrera (Álvarez González, et al.1995 y 2007).

Estos instrumentos no diagnostican y evalúan todos los factores o dimensiones de la madurez para la carrera de los sujetos en esta etapa de desarrollo (exploración) y en este período educativo (Educación Secundaria). Es más, se centran en aquellas dimensiones que son más fáciles de medir y cuantificar. Así, por ejemplo, el CDI de Super (Formas I y III) mide cuatro de los cinco factores propuestos en el modelo teórico (planificación, exploración, información y toma de decisiones), dejando fuera del cuestionario la orientación a la realidad (conocimiento de sí mismo, realismo, consistencia, cristalizacion, experiencia de trabajo). El CMI de Crites mide dos de los cuatro factores (actitudes y competencias), excluyendo la consistencia de la elección vocacional y el realismo de la elección (contempla el proceso de la elección de la carrera y deja fuera el contenido de la decisión de la carrera).

Los mismos autores de estos instrumentos son los primeros en reconocer que las medidas de la madurez para la carrera deben ser complementadas por otras medidas o instrumentos que permitan una evaluación más longitudinal. Estudios recientes (Levinston *et al.,* 1998, Álvarez González, et al. 2007, entre otros) recomiendan un uso moderado de estos instrumentos, combinados con otras medidas más cualitativas como la orientación, el asesoramiento y la relación personal (la entrevista, la observación). En definitiva, el uso de una variedad de técnicas y recursos de evaluación (cualitativas y cuantitativas) que permitan evaluar los diferentes aspectos de la madurez para la carrera de una forma más integral y comprensiva, dentro de la evaluación del desarrollo de la carrera.

Después de esta breve reflexión nos inclinamos por el CDI y el CMI como herramientas útiles para el diagnóstico y evaluación de la madurez para la carrera, complementados por otros procedimientos basados en el criterio y con un planteamiento más cualitativo y procesual.

- **Career Development Inventory (CDI) y Career Maturity Inventory (CMI) para adolescentes**

Los instrumentos que han experimentado un mayor número de investigaciones y de estudios transculturales han sido el CDI de Super y el CMI de Crites. En Álvarez González, et al. (2007) se hace un estudio pormenorizado de estos dos instrumentos y su adaptación al contexto español con la denominación CDC y CMC. A continuación se describe su contenido y su estructura.

- **Contenido y estructura del CDC (Versión española del CDI) para adolescentes**

Durante una década se han venido desarrollando una serie de investigaciones (Álvarez González, 1989; Álvarez González *et al*., 1990, 1995, 2007) tendentes

a clarificar el constructo de la madurez para la carrera y adecuar los instrumentos de medida CDI de Super *et al.* (1972) y CMI de Crites (1978). Precisamente estos estudios se han centrado en la validación de dichos instrumentos de diagnóstico y evaluación de la madurez para la carrera para el contexto español.

Aunque queda todavía mucho camino por recorrer, en la actualidad se dispone de estos instrumentos que van a permitir diagnosticar y evaluar la madurez para la carrera y que han surgido de las formulaciones teóricas de estos modelos de desarrollo. La finalidad de estos instrumentos es: **a)** evaluar el desarrollo de la madurez de la carrera en las diferentes edades de la adolescencia y juventud; **b)** diagnosticar aquellas áreas o dimensiones en las cuales existían diferencias y **c)** evaluar programas y ver hasta qué punto se han logrado los objetivos que se habían propuesto.

Como resultado de una laboriosa adaptación al contexto español (Salvador, 1981; Salvador y Peiró,1986; Álvarez González, 1989; Corominas, 1989; Álvarez González *et al*., 1990, 1995, 2007) el cuestionario CDI pasó de 91 ítems a 50 (**Cuadro 4)**.

Factores y variables	Descripción	Nº de items
Orientación hacia la planificación de la Carrera. Especificación de la planificación. Preocupación de la elección. Definición de planes Especificidad de la información.	Este factor aporta el grado de conocimiento del adolescente y la inclinación hacia la planificación y la elección.	16
Recursos para la exploración Calidad de las fuentes potenciales. Calidad de las fuentes utilizadas.	Este factor evalúa la calidad y eficacia de las fuentes de recursos utilizadas.	17
Información y toma de decisiones. Información ocupacional (información sobre el mundo profesional). Conocimiento de los aspectos de la toma de decisiones.	Este factor evalúa el conocimiento sobre la información educativa y profesional y sobre el conocimiento de los aspectos de la toma de decisiones.	17
		50

Cuadro 4: Contenido, estructura y número de ítems del CDI

Este instrumento consta de tres factores (planificación de la carrera, recursos para la exploración, información y toma de decisiones) con ocho variables. Los dos primeros factores tienen una dimensión actitudinal y el último una dimensión competencial. A partir de ahora a este cuestionario se le denominará

Cuestionario de desarrollo de la carrera (CDC).

- **Contenido y estructura del CMC (versión española del CMI)**

Un primer análisis de este cuestionario (Álvarez González *et al.,* 1990) puso de manifiesto la necesidad de reducir los 50 ítems originales del subtest de actitudes a un total de 40 items y en el subtest de competencias de 100 ítems originales a 60, de los cuales 30 corresponden a la forma A y otros 30 a la forma B (**Cuadro 5)**.

Factores y variables	Descripción	Nº de Items
Actitudes:		
1. Implicación en el proceso de la elección.	. Grado de activación en la participación del proceso de elección de una carrera.	40
2. Orientación hacia el trabajo.	. Grado de tareas de orientación y actitudes hacia el trabajo y en sus valores laborales.	
3. Independencia en la toma de decisión.	. Grado en que un individuo confía en él mismo a la hora de afrontar el proceso de toma de decisiones.	
4. Preferencia por factores de elección vocacional.	. Grado en que un individuo basa su elección en un factor particular.	
5. Concepciones del proceso de elección.	. Concepciones precisas o rasgos acerca del proceso de elección ocupacional.	
Competencias:		
6. Autoevaluación	. Habilidad de una persona para juzgar las ventajas e inconvenientes que existen en su satisfacción vocacional.	30
7. Información ocupacional	. Conocimiento del mundo del trabajo (tendencias, actitudes, oportunidades de empleo).	
8. Selección de metas	. Capacidad para elegir la profesión más adecuada.	
9. Planificación	. Conocimiento y planificación de una serie de pasos para acceder a una ocupación.	
10. Resolución de problemas	. Habilidad para resolver los problemas de toma de decisiones vocacionales.	

Cuadro 5: Contenido, estructura y número de ítems del CMI

Este instrumento asume dos de los cuatro factores del modelo teórico (actitudes y competencias) y diez variables. Al igual que se ha hecho con el anterior cuestionario, el CMI pasará a denominarse *Cuestionario de madurez de la carrera (CMC).*

Con el fin de acercar estos instrumentos a la realidad plurilingüe de España, en Álvarez González, et al. (2007) se presentan estos instrumentos en castellano, catalán, euskera y gallego (formato CD).

4. Algunas conclusiones de las investigaciones efectuadas

Desde 1958 hasta estos momentos el constructo de la MC ha sido objeto de una gran variedad de estudios, que han contribuido a clarificar, delimitar y desarrollar su naturaleza y contenido. La mayoría de estos primeros estudios se han realizado dentro del contexto de los programas de Estudio de los Patrones de Carrera (*Career Pattern Study: CPS)* de Super *(1957);* Estudios de Desarrollo de la Carrera (*Career Development Study: CDS)* de Gribbons y Lohnes (1968); Proyecto de Desarrollo Vocacional (*Vocational Development Project: VDP)* de Crites (1961); Madurez para la carrera (*Vocational Maturity)* de Super y Overstreet (1960); Desarrollo vocacional (*Vocational Development)* de Jordaan y Heyde (1972, 1979); Madurez para la carrera de Secadas (1974), Salvador (1981), Corominas (1989), Álvarez González (1989), Álvarez González y otros, 1990, 1995 y 2007).

Estos estudios han tenido un triple objetivo: **a)** Clarificar el concepto de la MC y describir su estructura desde la adolescencia hasta la etapa adulta; **b)** desarrollar y validar los diferentes instrumentos de medida de la MC y **c)** el diseñar propuestas de intervención para la mejora de la MC.

En cuanto al *primer objetivo*, como se ha comprobado en apartados anteriores, no se ha logrado ponerse de acuerdo en el número de variables y dimensiones que estructuran la MC. Es decir, no existe una taxonomía bien definida de las variables y dimensiones de la MC. Concretamente los estudios de Salvador (1981); Salvador y Peiró, (1986); Álvarez González (1989); Álvarez González y otros (1990, 1995, 2007) concluyen que la estructura del modelo de Super de la madurez de la carrera es bifactorial (actitudes y competencias) y que la estructura del modelo de Crites es unifactorial (grado de desarrollo de la carrera). En este sentido se habrá de insistir en los estudios transculturales que adecúen el constructo y los instrumentos de medida a las características socio-culturales y educativas en cada país. Y en cuanto a considerar la MC como un *proceso de desarrollo* se concluye que el desarrollo no es uniforme, pero sí continuo y los factores que presentan una mayor progresión con la edad y el curso académico son la *Información y la toma de decisiones, la planificación de la carrera* (Super) y *competencias* (Crites) y una menor progresión en la

exploración de la carrera (Super) y las *actitudes* (Crites); el curso aparece como el mejor predictor que la edad y, en cuanto al género, no se producen diferencias significativas.

En lo que hace referencia al *segundo objetivo* se destacan las limitaciones del CDI y CMI para medir los principales factores de la MC. El CDI confirma dos factores (actitudinal y cognitivo) y el CMI sólo confirma uno (el grado de desarrollo de la carrera). Concretamente los estudios de Álvarez González, et al. (1990, 1995) de análisis factorial, los estudios confirman la estructura de tres factores en el Cuestionario CDC, con un 54'7% de variabilidad explicada. En cambio el análisis factorial aplicado al CMC confirma los resultados de otros estudios. No existe una estructura factorial en el subtest de competencias. Se obtienen 20 factores, tanto en la Forma A como en la Forma B, que explican el 57'3% y el 57'5% respectivamente de la varianza, pero no ofrecen una agrupación de los ítems coherente con las dimensiones del cuestionario; por lo tanto se ha de hablar de un único factor. Ambos cuestionarios presentan una fiabilidad y una validez moderada. Para su validación se utilizó una muestra de 3052 estudiantes de diferentes provincias españolas que estaban cursando estudios de secundaria (12-18 años), correspondientes a 25 centros. La fiabilidad obtenida en el CDC, dimensión de actitudes es de .81 y en la dimensión de información y toma de decisiones es de .53. En el CMC la dimensión de actitudes .72 y en la dimensión de competencias .81. Los coeficientes de fiabilidad son bastante aceptables, a excepción de la dimensión de información y toma de decisión del CDC. En cuanto a su validez, concretamente a su validez concurrente, ésta es aceptable.

En cuanto al *tercer objetivo*, los diferentes estudios llevados a cabo (Salvador y Peiró (1986); Corominas (1989); Álvarez González (1989); Valls (1996); Sánchez Pérez (2001); Álvarez González (2006) y Álvarez González y otros, 2007) confirman una serie de deficiencias de la madurez para la carrera en el alumnado de secundaria:

- Les faltan elementos de reflexión para conocerse a sí mismos
- Manifiestan una escasa planificación de la carrera a corto y medio plazo
- Hacen poco uso y valoración de los recursos para la exploración de sí mismos y de su propio entorno
- Muestran una deficiente información de los estudios, de las profesiones y de las ocupaciones
- Les faltan estrategias para afrontar con garantías el proceso de toma de decisiones
- Finalmente presentan una escasa aproximación al mundo laboral y a los roles que va a tener que desempeñar en el futuro

5. Propuesta de intervención para la mejora de la madurez de la carrera.

En el apartado anterior se planteaban las deficiencias que mostraba el alumnado de secundaria en la madurez para la carrera. En consecuencia los

aspectos a mejorar son los siguientes:

- Estimular la planificación de la carrera a corto y medio plazo, teniendo en cuenta los siguientes aspectos: Interés por las tareas vocacionales; preocupación por la elección vocacional; nivel de información que se posee de la profesión que se tiene en cuenta y nivel de autoconocimiento
- Prestar una especial atención a los recursos para la exploración de la carrera (utilización y valoración de los mismos)
- Proporcionar el acceso a la información que ofrece el entorno
- Ayudar a afrontar el proceso de toma de decisiones en sus dimensiones: cognitiva, afectivo-emocional y social
- Aproximar al alumnado al mundo laboral, porque le falta introspección y juicio sobre el mundo del trabajo.

Estas propuestas de mejora se podrían concretar en los siguientes *objetivos*:

- Proporcionar al alumnado estrategias, información y los recursos necesarios que le proporcionen un conocimiento más objetivo de sí mismos
- Conocer todo aquello que hace referencia a la orientación de los estudios, profesiones, ocupaciones y crear estrategias de búsqueda de esa información que el alumnado pueda necesitar en cada momento
- Ayudar al alumnado a desarrollar estrategias y procedimientos para asumir el proceso de toma de decisiones, no sólo desde la dimensión cognitiva, sino también desde las dimensiones emocional y social.
- Preparar al alumnado en el proceso de la transición del período de formación al mundo laboral
- Ayudar al alumnado a definir y concretar su proyecto profesional.

Y estos objetivos se podrían desarrollar a través de cinco *áreas de intervención* (Álvarez González, et al. 2007):

- *Conocimiento de sí mismo y de los demás.* El alumnado ha de tomar conciencia de sus potencialidades: capacidades, aptitudes y habilidades, destrezas, autoconcepto y autoestima, personalidad, historial académico, experiencias educativas y laborales, intereses, nivel de aspiraciones, motivación, valores, estilos de vida, etc. Todos estas características han de ser congruentes con sus preferencias.

- *Información de estudios, profesional y ocupacional.* El alumnado no sólo necesita información de sí mismo, sino del entorno que le rodea. Necesita información sobre las distintas alternativas educativas (itinerarios académicos), profesionales (itinerarios profesionales) y ocupacionales (itinerarios socio-laborales). No se trata tanto de proporcionarle información, sino más bien que sepa cómo, dónde y cuándo buscarla y luego utilizarla.

- *El proceso de toma de decisiones.* El alumnado en su desarrollo personal, educativo y profesional está constante tomando decisiones. En su etapa formativa se le ha de preparar para que lleve a cabo, de forma adecuada sus decisiones. Esto requiere de una constante reflexión de sí mismo, de los demás y del entorno que le rodea, que el alumnado va adquiriendo en esta etapa educativa. En otros trabajos se plantea un modelo comprensivo para la toma de decisiones /Álvarez González y Rodríguez Moreno, 2006).

- *La aproximación al mundo del trabajo.* En los últimos cursos de la enseñanza secundaria se ha de preparar al alumnado para afrontar con éxito los procesos de transición al mundo laboral, facilitándole estrategias que permitan una mayor aproximación de la formación al mundo laboral y le proporcionen itinerarios de empleabilidad.

- *Mi proyecto profesional.* El alumnado que inicia los Ciclos formativos o bien el Bachillerato ha de comenzar a construir su propio proyecto profesional, a partir de sus características personales y de sus trayectorias educativas y laborales, si las tiene. Este proyecto profesional dará más sentido a lo que hace, tanto a nivel personal como educativo y profesional.

6. A modo de conclusión

Con este trabajo se ha presentado el constructo de la madurez para la carrera, como una de las principales áreas de la orientación para el desarrollo de la carrera, especialmente en la educación secundaria, donde el alumnado de esta etapa educativa ha de estar constantemente tomando decisiones, con el fin de elegir la trayectoria educativa y profesional más adecuada. Al alumnado se le ha de dotar de una serie de competencias que le permitan afrontar con garantías de éxito sus propias decisiones.

No obstante se siguen teniendo dificultades a la hora de validar el constructo de la MC. Estas dificultades se centran especialmente en el propio constructo por su interculturalidad. Aún no se ha producido una verdadera armonización entre el modelo teórico y el modelo empírico, especialmente en cuanto a su estructura, no así en cuanto a su desarrollo, que queda fuera de toda discusión. Y la otra dificultad viene de los propios instrumentos de medida, que aunque han experimentado mejoras, siguen sin medir los principales factores de la MC. Se ha de admitir sus limitaciones en cuanto a los factores o dimensiones que miden y a su propia validación a contextos concretos. Se han de utilizar otros procedimientos de análisis que complementan las aportaciones de éstos. Así por ejemplo, en el CMC que mide dos factores de los cuatro factores del modelo teórico no queda clara su bifactorialidad y en el CDC sí que se presenta su bifactorialidad. Ambos instrumentos se complementan porque los estudios así lo confirman, presentan subpruebas similares, pero miden aspectos diferentes (Álvarez González, et al. 2007)

Centrados en nuestro contexto del Estado español, se ha de admitir que estos

instrumentos (CDC y CMC) han experimentado los suficientes estudios factoriales para poder afirmar su plena validez y adaptación a nuestro contexto. A pesar de sus limitaciones pueden ser unas herramientas útiles para efectuar un diagnóstico de cuál es la realidad madurativa vocacional del alumnado de secundaria y, a su vez, se puedan utilizar como instrumentos de evaluación de la MC, una vez efectuada la intervención.

El diseño, planificación y ejecución de programas de mejora de la madurez de la carrera requiere de un diagnóstico previo, que permita efectuar un análisis de necesidades. Para ello, se puede contar, entre otros instrumentos, con los que se presentan en este trabajo. Los resultados de su aplicación van a permitir detectar los puntos fuertes y débiles y, a partir de los cuales diseñar el plan de intervención.

Este trabajo sobre la madurez para la carrera pretende ser una sencilla aportación para los profesionales de la orientación y la educación en la educación secundaria.

Referencias bibliográficas

Álvarez González, M. (1989). *La madurez vocacional en el alumnado de secundaria.* Tesis Doctoral, Universidad de Barcelona.

Álvarez González, M. (1995). *Orientación profesional.* Barcelona: CEDECS.

Álvarez González, M. (2006). Análisis de los principales programas de orientación profesional. E, M. Álvarez González y R. Bisquerra (coords). *Manual de orientación y tutoría* (versión electrónica). Barcelona: Walter Kluwer. España.

Álvarez González, M., Bisquerra, R., Espín, J.V. y Rodríguez Espinar, S. (1990). Diagnóstico y Evaluación de la Madurez Vocacional. *Revista de Investigación Educativa*, *8* (16), 157-167

Álvarez González. M., Bisquerra, R., Espín, J.V. y Rodríguez Espinar, S. (1995). Adaptación al contexto del Estado Español de los Cuestionarios de Madurez Vocacional CDI y CMI. *Actas del VII Seminario de Estudios de Investigación Psicopedagogía*. AIDIPE, Valencia, Septiembre (pp. 190-194).

Álvarez González, M. y Rodríguez Moreno, M. L. (2006). El proceso de la toma de decisiones vocacional. Un enfoque comprensivo. *Revista de Orientación Educacional,* 20 (38), 13-38.

Álvarez González. M. (Coord.), Bisquerra, R., Espín, J.V. y Rodríguez Espinar, S. (2007). *La madurez para la carrera en la educación secundaria. Evaluación e intervención.* Madrid: EOS.

Bisquerra, R. et al. (1989). *Programa d'Orientació Professional (POPA).* Barcelona: Servei de Publicacions Generalitat de Catalunya.

Brown, C., George-Curran, R. y Smith, M. L. (2003). The Role of Emocional Intelligence in the Career Commitment and Decisión Making Process. *Journal of Career Assessment,* 11 (4), 379-392.

Corominas, E. (1989). *Autoexploració i maduresa vocacional en la presa de decisió dels alumnes de BUP.* Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.

Corominas, E., Álvarez González, M. y Bisquerra, R. (1999a). *Quadern d'orientació professional.* Barcelona: Servicio de publicaciones de la Generalitat de Catalunya.

Corominas, E., Álvarez González, M. y Bisquerra, R. (1999b). Programa de orientación profesional autoaplicado (POPA). En M. Álvarez González y R. Bisquerra (Coords.). *Manual de orientación y tutoría* (pp. 330/145- 330/176). Barcelona: Praxis.

Creed, P. A. and Patton, W. (2003). Predicting Two Components of Career Maturity in School based Adolescents. *Journal of Career Development,* 29 (4), 277-290.

Crites, J.O. (1961). A Model for Measurement to vocational maturity. *Journal of Counseling Psychology*. *8*, 255-259.

Crites, J.O. (1965). Measurement of Vocational Maturity in Adolescence: Attitude Test of the Vocational Development Inventory. *Psychological Monografis*, 79 (2 whole nº. 595).

Crites, J.O. (1968). Measurement of vocational maturity in adolescence. En D. G. Zytowski (Ed.). *Vocational Behavior: Readings in theory and research* (pp. 194- 235). Nueva York: Rinehart- Winston.

Crites, J. O. (1971). *The Maturity of Vocational Attitudes in Adolescence*. Washington, D. C.: American Personnel and Guidance Association, Inquiry Series Monograph, 2..

Crites, D.E. (1973). *Career Maturity Inventory*. Monterrey, CA: Mc Graw-Hill (1ª versión)

Crites, D.E. (1978). *Career Maturity Inventory*. Monterrey, CA: Mc Graw-Hill (2ª versión).

Crites, D. E. (1995). Revision of the Career Maturity Inventory. *Journal of Career Assessment, 4*, 131-138.

Fouad, N. A. (1988). The construct of career maturity in the United State and Israel. *Journal of Vocational Behavior, 32,* 49-59.

Fraga, J. (2007). *Inteligencia emocional y orientación vocacional.* En la web http://www. Psicología-online.com/articulos/2007/ie_vocacional.html (Consultado el 13 de marzo de 2007).

Gribbons, W.D. y Lohnes, R.R. (1964). Relations Measures of Readiness for Vocational Planing. *Journal of Counseling Psichology*. *11* (1), 13-19.

Gribbons, W.D. y Lohnes, P.R. (1968). *Emerging Careers*. New York: Columbia University Press.

Holland, J. L. (1973). *Making Vocational Choices.* Englewood Cliffs, NJ.: Prentice-Hall.

Holland, J. L. (1985). *Self Directed Search.* Odessa, FL: Psycological Assessment Resources.

Jordaan, P.J. y Heyde, B.M. (1972). *Vocational Development during the High School Years*. CPS Monograf III.New York: Teachers College Press.

Joordan, P. J. Y Heyde, B. M. (1979). *Vocational maturity during the high school years*. New York: Teachers College Press.

King, S. (1989). Sex differences in a causal model of career maturity. *Journal of Counseling and Development, 68,* 208-215.

Levinson, E. M., Ohler, D. L., Caswell, S. and Kiewra, K. (1998). Six approaches to the assessment of career maturity. *Journal of Counselling and Development, 76*, 475- 482.

Luzzo, D. A. (1993). Predicting the career maturity of undergraduates: A comparison of personel, educational, and psychological factors. *Journal of College Student Development, 34,* 271-275.

Salvador, A. (1981). La Madurez Vocacional y su medida: Estudio y adaptación del Career Development Inventory a la población española. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia.

Salvador, A y Peiró, J. M. (1986). *La madurez vocacional*. Madrid. Alambra.

Sánchez Pérez, F. J.(2001). *Y el año que viene ¿qué?.* La orientación académica y profesional desde primaria a bachillerato. Madrid: Escuela Española- Praxis.

Savickas, M.L. (1984). Career Maturity: The Construct and its Measurement. *The Vocational Guidance Quarterly*, *35*, 222-231.

Savickas, M. L. (1994). Measuring career development: Current status and future directions. *The Career Development Quarterly, 43*, 54- 62.

Secadas, F. (1974). Adapting the Development Inventory in Spain. *XVIII Congreso Internacional de Psicología Aplicada de Montreal*. Canadá.

Simposium sobre madurez vocacional (1974). *Actas del XVIII Congreso Internacional de Psicología Aplicada.* Montreal, Canadá.

Super, D. E. (1951). Vocational adjustment: Implementing a self- concept. *Ocupations, 30*, 88-92.

Super, D. E. (1957). *Vocational Development: A Framework for Research.* Nueva York: Teachers College Bureau of publications.

Super, D.E. (1963). Un modelo de desarrollo de la vida como carrera. *Revista de Psicología General y Aplicada, 147*, 663- 682.

Super, D. E. (1974). *Measuring Vocational Maturity for Counseling and Education.* Washington: American Personnel and Guidance Association.

Super, D. E. Y Overstreet, P. L. (1960). *The vocational maturity of ninth grade boys*. Nueva York: Teachers College Bureau of Publications.

Super, D.E., Bohn, M.J., Forrest, D.J., Jordaan, J.P., Lindeman, R.L. y Thompson, A.S. (1972). Career Development Inventory Form I. New York: Teacher College. Universidad de Columbia.

Super, D. E. y Thompson, A. S. (1979). *A Six Scale, Two Factor, Measure of Adolescente*

Career or Vocational Maturity. Comunicación XIX Congreso Internacional de Psicología Aplicada, Munich.

Super, D.E., Thompson, A.S., Lindeman, R.H., Jordaan, J.P., Myers, R.A. (1981). *Career Development Inventory. Forma III*. Palo Alto: Consulting Psychologist Press.

Super, D. E., Osborne, W. L., Walsh, D. J., Brown, S. D. y Niles, S. G. (1992). Development Career Assessment and Counseling: The C-DAC Model. *Journal of Counseling and Development, 71* (1), 74-80.

Valls, F. (1996). *Progama autoaplicable de asesoramiento vocacional.* Almería: Servicio de publicaciones de la U. de Almería.

Vila, E. y Pérez González, J. C. (2007). *Madurez para la carrera e inteligencia emocional en el alumnado de secundaria: una aproximación correlacional.* Actas XII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa (Formato CD). AIDIPE, San Sebastián, 27, 28 y 29 de Junio.